
Тăван чĕлхесемпе
литературăсене тĕпчессипе
вĕрентессин çивĕч ыйтăвĕсем
Актуальные вопросы
исследования и преподавания
родных языков и литератур

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»

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

БОУ ВО «Чувашский государственный институт культуры и искусств» Министерства культуры, по делам национальностей и архивного дела Чувашской Республики

БНУ «Чувашский государственный институт гуманитарных наук»

МОО «Чувашский национальный конгресс»

ТĂВАН ЧĔЛХЕСЕМПЕ ЛИТЕРАТУРĂСЕНЕ ТĔПЧЕССИПЕ ВĔРЕНТЕССИН ÇИВĔЧ ЫЙТĂВĔСЕМ

Пĕтĕм тĕнче ăслăлăхпа практика конференцийĕн материалĕсем

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
(г. Чебоксары, 16 ноября 2019 г.)

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2020

УДК 8(082)
ББК 80я43
А43

Рецензенты: **Исаев Юрий Николаевич,** д-р филол. наук, ректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»

Редакционная коллегия: **Мурзина Жанна Владимировна**, главный редактор, канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Егорова Анна Семеновна, канд. филол. наук, доцент БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
Прокопьев Олег Иванович, главный редактор отдела издания учебных и методических пособий БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии

Дизайн обложки: **Фирсова Надежда Васильевна**, дизайнер

А43 **Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литератур**: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 16 ноября 2019 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 420 с.

ISBN 978-5-907313-08-8

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области образования.

Статьи представлены в авторской редакции.

© БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии, 2020
© ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова», 2020
© ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», 2020
© БОУ ВО «Чувашский государственный институт культуры и искусств» Минкультуры Чувашии, 2020
© БНУ «Чувашский государственный институт гуманитарныйх наук», 2020
© МОО «Чувашский национальный конгресс», 2020
© Издательский дом «Среда», 2020

ISBN 978-5-907313-08-8
DOI 10.31483/a-79

Предисловие

Бюджетное учреждение Чувашской Республики дополнительного профессионального образования «Чувашский республиканский институт образования» Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики совместно с федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», бюджетным образовательным учреждением высшего образования Чувашской Республики «Чувашский государственный институт культуры и искусств» Минкультуры Чувашии, бюджетным научным учреждением Чувашской Республики «Чувашский государственный институт гуманитарных наук» и межрегиональной общественной организацией «Чувашский национальный конгресс» представляют сборник материалов по итогам Международной научно-практической конференции **«Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литератур»**.

В сборнике представлены статьи участников Международной научно-практической конференции, посвященные актуальным вопросам образовательных процессов. В материалах сборника приведены результаты теоретических и прикладных изысканий представителей научного и образовательного сообщества в области образования.

По содержанию публикации разделены на основные направления:

1. Актуальные вопросы современного языкознания и литературоведения.
2. Обучение родным языкам и литературам в поликультурной среде.
3. Обучение родному языку в полиязычной среде: этнокультурный аспект дошкольного образования.
4. Современные технологии и электронные цифровые ресурсы в преподавании родных языков и литератур.
5. Билингвизм в семье и обществе. Социолингвистические проблемы в образовании.

Авторский коллектив сборника представлен широкой географией: городами (Москва, Санкт-Петербург, Астрахань, Баймак, Бор, Воронеж, Екатеринбург, Йошкар-Ола, Иркутск, Казань, Канаш, Кемерово, Кировск, Краснодар, Красноярск, Магнитогорск, Мурманск, Нижний Новгород, Новосибирск, Новочебоксарск, Омск, Орск, Пермь, Ростов-на-Дону, Рязань, Стерлитамак, Сургут, Тюмень, Ульяновск, Уфа, Ханты-Мансийск, Цивильск, Чебоксары, Шумерля, Якутск) и субъектами России (Самарская область), Республики Беларусь (Минск, Полоцк), Республики Казахстан (Термез), Китайской Народной Республики (Даньчжоу), Турецкой Республики (Газиантеп, Орду, Стамбул, Ыгдыр), Республики Узбекистан (Нукус, Чирчик) и Украины (Киев).

Среди образовательных учреждений выделяются следующие группы: академические учреждения (Академия наук Республики Татарстан, Российская академия наук), университеты и институты России (Байкальский государственный университет, Башкирский государственный университет, Воронежский государственный университет, Донской государственный технический университет, Иркутский государственный медицинский университет Минздрава России, Кемеровский государственный университет, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина, Кубанский государственный университет, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, Марийский институт образования, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, Мурманский арктический государственный университет, Нижегородский институт развития образования, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, Омский государственный педагогический университет, Оренбургский государственный университет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Российский государственный гуманитарный университет, Российский государственный социальный университет, Российский государственный университет правосудия, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Сибирский государственный университет водного транспорта, Сибирский государственный университет путей сообщения, Сибирский федеральный университет, Сургутский гос-

ударственный педагогический университет, Тюменский государственный университет, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Чувашский государственный институт гуманитарных наук Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова, Чувашский республиканский институт образования Минобразования Чувашии), Республики Беларусь (Белорусский государственный университет, Полоцкий государственный университет), Республики Казахстан (Термезский государственный университет), Китайской Народной Республики (Хайнаньский университет), Турецкой Республики (Газиантипский университет, Стамбульский университет Гелишим, Университет Орду, Университет Ыгдыр), Республики Узбекистан (Каракалпакский государственный университет им. Бердаха, Ташкентский областной Чирчикский государственный педагогический институт).

Большая группа образовательных организаций представлена гимназиями, школами, детскими садами, учреждениями дополнительного образования.

Участники конференции представляют собой разные уровни образования и науки: доктора и кандидаты наук, профессора, доценты, студенты, преподаватели вузов, учителя школ, воспитатели детских садов, педагоги дополнительного образования, а также инженеры, научные сотрудники, директора научных учреждений.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, участие в Международной научно-практической конференции **«Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литератур»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Главный редактор
канд. биол. наук, проректор
Чувашского республиканского института образования
Ж.В. Мурзина

Оглавление

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Абрамов А.С., Абрамова Г.В., Разумова С.А. Тема трудового воспитания молодежи в чувашской литературе ... 10
Босик Г.А. Журналистские стратегии в диалогическом масс-медиальном дискурсе ... 13
Босик Г.А. Идеология как один из факторов выбора имени ... 15
Бурукина О.А. Новый взгляд на взаимоотношения культурных кодов и коннотации ... 17
Бутова А.В. К вопросу об эмотивных и экспрессивных аспектах в семантике личных имен ... 22
Вастерова В.Н. Диалектные особенности речи жителей деревни ... 23
Виноградов Ю.М. Роль языка и речи в нормализации чувашского письма ... 31
Вишневская Ю.И. Структура фрейма «академическая мобильность» ... 35
Владимирова О.Г. Поэтическое мастерство Семена Хуммы ... 38
Воробьева С.А. Влияние английской разговорной речи на язык документа ... 40
Галимова А.Р. К вопросу о методах исследования медиаплатформ в лингвистике ... 42
Горбань А.Е., Хитарова Е.Г. Компаративистский анализ паремий с лингвокультурологическим компонентом «казак» ... 45
Грузин В.В., Грузина А.И. Критика и литературоведение Урала и Поволжья о роли малой прозы о Великой Отечественной войне в формировании поэтики и эстетики средних и крупных жанров ... 48
Гюллюдаг Н. Фонетические элементы в создании имени бренда ... 55
Денисова Т.В. Фонетические средства выражения эмоций в чувашском и русском языках ... 59
Дубских А.И. Творчество Николая Заболоцкого и поэзия русских символистов ... 61
Исакова С.А. Фольклорно-эпические традиции в прозе хантыйского писателя Е. Айпина (на примере повести «У гаснущего очага») ... 63
Йылдыз Х. О ложных эквивалентных словах (на примере азербайджанского и турецкого языков) ... 65
Каксина Е.Д. Благопожелания как составляющая часть обрядовых действий казымских хантов ... 68
Калмурат кызы Т. Повесть Чингиза Айтматова «Прощай, Гульсары»: к проблеме художественного билингвизма ... 72
Карпова Н.С. Образы птиц и животных в свадебных песнях чувашей Республики Башкортостан ... 75
Кахраман Р. Положительные и отрицательные качества в отношении женщин в кыргызских пословицах ... 77
Кириллова И.Ю. Роль С.М. Михайлова (Яндуша) в становлении чувашской драматургии ... 80
Кононова И.Ю. Особенности реализации вставных конструкций в очерках М. Цветаевой ... 82
Коптева Г.Г. В. Федоров и А. Камю: притча и эссе об абсурде («Притча» В. Федорова и «Миф о Сизифе. Эссе об абсурде» А. Камю) ... 85
Коротаева Л.В. Свадебный обряд деревни Кирюшкино Федоровского района Республики Башкортостан ... 88
Косякова Е.Ю. Фольклорно-мифологическая основа поэмы М. Цветаевой «Царь-Девица» ... 91
Кузнецов А.В., Кузнецова Н.М. Речевой этикет народов Волго-Уралья: к вопросу о диалоге и конфликте культур ... 92
Кукса П.В. Вкусовая деталь в произведениях русской литературы ... 98
Кунафин Г.С. К вопросу жанрового изучения литературы (на примере башкирской поэзии) ... 101
Лебедев Э.Е. Об «Опыте исследования чувашского синтаксиса» ... 104
Ломакина Е.А. Особенности самопрезентации субъекта в дискурсивной среде интервью ... 106
Лю Я. Роль текстовых единиц пейзажной семантики в реализации идейно-тематического содержания поэмы С.Н. Сергеева-Ценского «Лесная топь» ... 108
Майков Е.А. Тема воровства в чувашской литературе ... 111
Меркулова О.Г. Сатира в творчестве Э.Т.А. Гофмана и Н.В. Гоголя ... 115
Мусатова Г.А. Глаголы с уступительной семантикой ... 119

Николаева А.Ю., Никонова И.А. Знаково-семиотическое поле цвета в творчестве Праски Витти..121
Осипов Н.Н. Псевдонимы Лисин и Айги.....124
Пашкевич О.И. Тема Великой Отечественной войны в литературе Якутии 126
Петрова Г.В. Зоонимы Первочурашевского сельского поселения Мариинско-Посадского района 128
Пешкова А.Б. Влияние гендера на употребление восклицательных высказываний русскими и американцами.....130
Пиксендеева В.Г. Концептуальный аспект времени и пространства в когнитивной лингвистике ...133
Питеркина З.А., Васильева Н.И. Идеи братства и единства в гимнах народов, живущих между Волгой и Уралом (исследовательская деятельность в преподавании родного языка) 136
Пыжова Е.И. Образ «Дом-алтарь» в романе Т.Н. Уайлдера «День восьмой» 141
Русская Т.Н. К вопросу о соотношении концептуальных метафорических моделей в различных видах дискурса 144
Савенко О.В. Мир будущего в современной фантастике 147
Саводкин Н.А. Язык в судьбе народов 148
Стехина М.В. Эмерджентные качества просодемного пространства испанского языка в контексте системного подхода 154
Трегубчак А.В. Выражение семантики сравнения средствами лексического уровня русского языка (на материале приказов М.Д. Скобелева) 156
Тремасова С.В. Смысл и ценности жизни в чувашской деревне XIX века (на примере романа Мигулая Ильбека «Черный хлеб») 158
Умбетова Н.Ж. Поэтический текст как поле функционирования глагольной лексики (на материале поэзии О.О. Сулейменова) 161
Ухтияров А.И. Роль и место государственных языков национальных республик в решении государственных задач и сохранении этнокультурных ценностей титульной нации 162
Федоринчик А.С. Семантика отыменных глаголов (на материале русского, чувашского, удмуртского языков).....165
Хазиева Г.С. Лечебные и защитные личные имена в татарской традиционной культуре 169
Харитонова В.Г. Культурные и языковые предпочтения населения республики: по данным социологических исследований 171
Хитарова Т.А. Архетипический образ солнца в творчестве М.Ю. Лермонтова, Дж. Байрона, Дж. Донна.....176
Хожанов Ш.Б. Антонимия в каракалпакских пословицах и поговорках 178
Червякова А.А., Лоренц В.В. Баварский диалект как уникальный территориальный диалект Германии.....180

ОБУЧЕНИЕ РОДНЫМ ЯЗЫКАМ И ЛИТЕРАТУРАМ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Андреева Т.Н., Иванова И.В., Салимова А.А. Фестиваль народов Поволжья.....184
Анисимова Л.В., Егорова А.В. Беспереводный метод обучения чувашскому языку 185
Аничкина Н.В. Изучение древнерусской литературы в школе как одно из условий воспитания читателя 187
Балакирева Л.В. Роль поэтических произведений в процессе овладения иноязычной культурой ...191
Брусова Г.Ф. Особенности проведения сжатого обучающего изложения 193
Васильева Т.А., Васильева А.В. Чувашская литература и инклюзивное образование 196
Гаврилова В.В., Мудрецова О.Н. Прививаем любовь к родному языку через устное народное творчество 198
Дедова О.Ю. Способы решения проблем мотивации к изучению русского языка в системе дополнительного профессионального образования педагогов.....201
Дианская Г.В., Александрова Л.В. Театр – хорошее дополнение урока 203
Егорова А.С. Единый республиканский экзамен по чувашскому языку: опыт, проблемы, перспективы 204
Ермакова Г.А., Савирова М.П., Якимова Н.И. Предтекстовая, текстовая, послетекстовая деятельность на занятиях в вузах, техникумах, средних учебных заведениях 207

Зигангирова Ю.Ф. Совершенствование речевой культуры учащихся 5–6-х классов на уроках русского языка и литературы 212
Ибраева Н.А., Закиева И.В. Этнопедагогический подход к формированию личностных универсальных учебных действий обучающихся 213
Иванова Н.Г. Распределение содержания учебного материала по родной литературе для 5 класса. 215
Игнатьева А.П. Родной язык – природный источник мудрости 219
Игнатьева В.И. Формирование языковой личности в условиях поликультурной среды 221
Игнатьева С.Г. Педсовет как форма повышения качества образования 223
Исаев Ю.Н. Обеспечение условий для изучения и использования языков народов Российской Федерации в образовательных организациях Чувашской Республики 227
Кокшина И.Н. Духовно-нравственное воспитание на основе традиций чувашского народа..... 230
Крипчакова А.Н. Сравнительно-сопоставительный подход к объяснению грамматического материала при обучении английскому языку 232
Куликова Д.А., Лебединский С.И. Обучение лексике по теме «Искусство» на занятиях по русскому языку как иностранному (на материале картины З.В. Литвиновой «Фольклорный мотив»). 234
Кулясова К.В. Исследовательская работа как один из методов изучения и сохранения родного языка в поликультурном пространстве 238
Масленченко А.С., Смирнова Л.Э. Родной язык как способ формирования этнической культуры у младших школьников (на примере бурятского языка)..... 240
Мастяева Е.В., Басалаева М.В. К вопросу о формировании синтаксических умений у учащихся младшей школы в поликультурных классах 242
Матьянова И.В. Методы преподавания родной литературы..... 244
Михуткина М.Г. Особенности изучения произведений И.Я. Яковлева в начальных классах... 247
Мошкова О.М. Ранняя профилактика нарушения формирования навыка чтения у детей в рамках модернизации системы специального образования..... 248
Мышкина А.Ф. Преподавание чувашской литературы в 10–11 классах: некоторые аспекты проблемы 250
Павлова М.Н., Мордвинова Н.Г. Системно-деятельностный подход в формировании читательской грамотности на уроках русского родного языка 252
Романова Р.Г., Романова Л.А. Фольклор – важное воспитательное средство 255
Смирнова Т.В., Бахмисова Н.В., Косарева Н.Ю. Обучение чувашскому языку в разных видах деятельности 258
Чернова Н.Н. Особенности обучения второму (чувашскому) языку в начальной школе на деятельностной основе 260
Шаймарданов Р.Х. Этнокультурное образование и воспитание в современных условиях 262
Ядрицова А.А., Ядранская И.В. Изучение современной чувашской литературы на нестандартных уроках 265

ОБУЧЕНИЕ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева Н.П. Этнокультурные традиции чувашского народа как факторы воспитания здорового ребёнка 271
Артемьева Т.В., Михайлова С.Г. Заучивание стихотворений с детьми старшего дошкольного возраста..... 273
Васильева Л.Г. Чувашская поэзия и устный фольклор о природе – средство создания геометризированного орнаментального образа детьми старшего дошкольного возраста 276
Визгина Е.Н., Павлова Н.В., Музурова А.В. Реализация современных образовательных технологий в билингвальной среде дошкольной образовательной организации (проект «Подарите детям чтения доброго» для воспитанников старшего дошкольного возраста и их законных представителей)..... 279
Галошева И.А. Приобщение детей дошкольного возраста к культуре своего народа через освоение чувашского языка 281
Доброва Н.В., Васильева И.А. Роль рассказов И.Я. Яковлева в воспитании детей 284

Ершова Т.М. Приобщение дошкольников к истокам национальной культуры в целях познавательного и нравственного развития 286
Капсулова П.В. Использование игрового пособия «Логико-малыш» в изучении культуры народов Поволжья 287
Купцова А.Л. Сказка как один из видов работы в детском саду 291
Лаврентьева С.В. Поликультурное воспитание дошкольников в группе ОНР 292
Маланчева О.Н. Из опыта работы детского сада Республики Татарстан по обучению чувашскому языку 294
Расторгуева Л.Г., Зуева Н.А., Леонтьева М.Н. Организация детского досуга с использованием произведений чувашской литературы в ДОО 296
Федорова А.Д., Ларионова М.В. Этнокультурное воспитание дошкольников в условиях дошкольного образовательного учреждения 298
Федорова Е.В. Календарные праздники как эффективное средство приобщения детей старшего дошкольного возраста к культуре чувашского народа 301
Шонгина Л.Г., Смирнова З.В. Развитие родной речи детей дошкольного возраста средствами фольклора 303

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННЫЕ ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

Анисимова Е.Г. Современные образовательные технологии как способ формирования навыков XXI века 305
Галанова М.Н. Новые технологии работы с поэтическим произведением в курсе «Литературное чтение на родном языке (русском)» 307
Данилова Е.Д. Современные технологии в преподавании языков: использование синквейна на уроках 309
Дубских А.И. Метод проекта как современная педагогическая технология 311
Зайцева В.П. Интернет-пространство как поликультурная среда для обучения родному языку и литературе 313
Иванова В.М. Изучение имен существительных на интегрированных уроках 315
Иванова Р.Г. Применение новых технологий при изучении теории литературы 318
Иванова Т.В. Использование метода кейса при изучении творчества Тани Юн, первой талантливой чувашской киноактрисы 320
Игнатьева Е.И. Электронные ресурсы как инструмент повышения мотивации обучающихся к изучению родного языка 322
Илларионова А.Н., Дзюба Л.Я. Роль технологии продуктивного чтения в формировании читательской компетенции учащихся в условиях билингвизма 324
Кедрова И.В., Велицын В.В. К вопросу о литературном туризме как инструменте в подготовке специалистов в области литературы 326
Керукова Г.А., Никифорова Л.В. Электронные тесты для обучающихся 4 класса школ с русским языком обучения 329
Киприянова Е.В. Использование технологии моделирования при изучении темы «Состав слова. Словообразование» как средство повышения познавательной мотивации младших школьников ..332
Краснова Н.А. Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках родного (чувашского) языка 335
Лопатина О.П., Тверская О.Н. Регион естественного билингвизма как эффективная образовательная среда 340
Малышева О.А. Особенности работы над сказкой в начальных классах в рамках проектной деятельности 343
Мулюкова Е.А., Герасимова Н.Н. Использование на уроках родного (чувашского) языка инновационных технологий 347
Николаева Л.П. Введение глагольных словосочетаний на уроках чувашского языка при беспереводном методе обучения 349

Петрова З.В. Использование эйдос-конспекта на уроках чувашской литературы 351
Петрова Л.Г., Николаева Т.В. Использование элементов здоровьесберегающих технологий на уроках чувашского языка и литературы 353
Утенкова Г.В. Особенности уроков чувашского языка в русскоязычных школах с использованием современных образовательных технологий (структура урока и методы) 356
Фамутдинова Т.С. Активизация познавательной деятельности и развитие универсальных учебных действий младших школьников с применением новых информационных технологий..... 357
Хлебникова Г.Ф., Иванова М.И. Проектная технология на уроках чувашского языка и литературы . 358
Шерефнур А. Применение творческих карт в образовательном процессе 361
Щетинина В.А. Практическое применение современной образовательной технологии «Развитие критического мышления через чтение и письмо» 365

БИЛИНГВИЗМ В СЕМЬЕ И ОБЩЕСТВЕ.
СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Арсентьева С.О., Шишулина С.Н. Билингвы – поколение будущего 368
Бойко И.И. Чувашский язык и современные этнокультурные процессы 372
Долгова И.В. Роль семьи в сохранении языка и народных традиций мордовского народа 377
Ермешова В.И. Реализация «Global English» в современном педагогическом дискурсе 378
Иванова Н.В. Формирование профессионально значимых компетенций у педагогов для обучения дошкольников родному языку в условиях би- и полилингвизма..... 380
Караваева Е.М. Русский язык в англоязычном окружении..... 383
Кошель Т.В. Проблема формирования и функционирования билингвизма в семье и обществе..386
Куцаева М.В. Межпоколенная передача этнического языка в условиях чувашской диаспоры Московского региона 390
Леонтьева Л.Н. Мы говорим на разных языках: билингвистическая семья..... 397
Маршева Л.И., Яндыбаева Д.И. Чувашский язык в субъектах Российской Федерации по данным мониторинга Института развития родных языков народов Российской Федерации 399
Николаева Г.В., Герасимова И.П. Особенности речевого развития ребенка в двуязычной среде… 403
Рахматулина Н.Ф. Билингвальное образование в условиях реализации ФГОС..... 404
Реутова А.А. Темпо-ритмическая организация речи билингвов: психолингвистический и логопедический аспекты 406
Степанова А.В. Билингвизм: плюсы и минусы владения двумя языками 408
Утхеринова Н.К., Аркадьева Е.А. Реализация билингвального образования как средство развития коммуникативных способностей дошкольников 410
Федотова С.Н. Проблемы изучения родного (чувашского) языка в условиях двуязычия..... 412
Фомина И.А. О перспективах чувашского языка по результатам опроса обучающихся и их родителей 413
Щербацкая Т.В. Билингвизм в семье и обществе..... 416

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Абрамов Анатолий Серафимович
преподаватель
МАОУ «СОШ №59»
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Абрамова Галина Васильевна
учитель
МАОУ «СОШ №59»
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Разумова Светлана Анатольевна
учитель
МАОУ «СОШ №1»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ТЕМА ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ В ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

***Аннотация**: в данной статье авторы рассматривают и анализируют вопросы трудового воспитания в чувашской литературе. На современном этапе воспитание трудом является важнейшим средством формирования мировоззрения личности.*

Воспитание школьников и молодежи в современном российском обществе реализуется в новых политических и экономических реалиях, в силу которого существенно изменилась социокультурная жизнь подрастающего поколения, поэтому «Тема трудового воспитания молодежи в чувашской литературе» очень актуальна: важно развивать у молодых людей духовную потребность в труде, чувство ответственности перед коллективом, долга, заинтересованности в их будущем.

***Ключевые слова**: литература, воспитание, писатель, произведение, роман.*

«Трудовое воспитание – формирование необходимых для трудовой деятельности нравственных качеств человека с помощью труда. Сущность гармоничного развития личности в неразрывной связи трудового воспитания с другими сторонами воспитания: нравственного, эстетического, интеллектуального, физического. Умный, образованный, культурный человек любой труд делает творческим, радостным. Поэтому труд и является важным условием, обеспечивающим здоровую основу развития личности в коллективе и самого коллектива в целом» [13, с. 164]. Такое определение дает трудовому воспитанию Л.Е. Сикорская. По данной проблематике существует достаточно много исследований. Классиками и теоретиками являются светила педагогики К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Т.С. Шацкий, И.Я. Яковлев.

В чувашской литературе тема труда поднимались в произведениях И.Я. Яковлева «Кулач», Н.Ф. Мранька «Ĕмĕр сакки сарлака», П.П. Хусанкая «Аптраман тавраш», А.В. Емельянова «Çавал сарăлсан», А.С. Артемьева «Салампи», «Çăкăр хакĕ» и др.

При подготовке статьи в поисковике «Яндекс» мы задали вопрос «Тема трудового воспитания молодежи в чувашской литературе» и, к сожалению, обнаружили один единственный материал под названием «Образ человека труда в чувашской поэзии». В материале рассказывается, как учеными ЧГПУ А.И. Мефодьевым и Н.Н. Осиповым исследовалась данная тема. Литературоведы обратили внимание на творчество А. Талвира, И. Григорьева, Г. Краснова, В. Чебоксарова, Л. Таллерова, Ф. Уяра и многих других [11].

Чуваши издавна считались трудолюбивым народом. Труд, по мнению наших предков, превозносит человека, делает его сильным и стойким, счастливым и свободным. Тема труда встречается в фольклоре. Песни бурлаков, лесорубов, жнецов, кузнецов, пастухов, рабочих получили в своё время широкое распространение среди населения и представляют собой яркие образцы чувашской народной поэзии.

В чувашской литературе зарождение темы труда связано с выходом газеты «Хыпар». В начале XX века Таэр Тимкки, Константин Иванов, Николай Шелеби, Михаил Сеспель и другие талантливые чувашские поэты славили в своих произведениях человека труда. Константин Иванов слагает гимн труженику:

Нет сильнее человека
Во вселенной никакого:
Он на суше и на водах
Стал хозяином всего [6, с. 85–86].

Главная героиня поэмы «Нарспи» трудолюбивая девушка, она спозаранку начинает свой трудовой день: вышивает, шьет, прядет, варит.

А с утра Нарспи в работе
Все спорится, что ни взять:
Или с песней ярким шелком
Начинает вышивать.

После гениальных строк поэта хочется последовать примеру Нарспи:

Е пир тӗртме ларать те
Вылянтарать ӑсине;
Е хултӑрчӑ тытать те
Ҫипне тирет ҫӗррине.
Е сак ҫинчи кушакӗ
Питне ҫӑва пуҫласан,
Апат хатӗр хӑнашӑн
Алли-ури ҫӑмӑлран… [6, с. 92].

В чувашской литературе настоящим «дровосеком дремучего леса мыслей» [7] стал Н.Ф. Мранька. Его роман-эпопею в пяти книгах Чувашское книжное издательство в 1989–1990 годах выпустило в 3 томах тиражом в 50 000 экземпляров. Главные герои произведения Ҫтаппан, Микула, Анук, Ваҫҫили, Кӗтерук, Прахӑр, Натюш, Уҫка, Марье – неунывающие труженики, с раннего утра до позднего вечера работающие в поле, на сенокосе, на лесоповале. Писатель яркими красками описывает весенне-полевые работы крестьян: «Хӗвел паҫӑрах каҫ еннелле сулӑннӑ ӗнтӗ, уйра ҫураки ӗҫӗ ҫаплипех хӗрӳллӗ пырать-ха. Сухапуҫ аврине тытса кукленнӗ этемсем хушшинче: - Ну-у!.. Йӑрана тыт! – тесе лашисене хӑваланӑ сасӑсем унта та кунта илтӗнсе каяҫҫӗ» [8, с. 25]. В романе описывается три поколения чувашских крестьян деревни Анишкассы. Главный герой – сельский богатырь Степан (как отмечает литературный критик Н. Григорьев «богатырь с детской душой») воспитывает своего сына Микулая трудом. Литературовед Г.Я. Хлебников роману и его персонажам дает такую оценку: «Мранька умеет открывать в мужике гуманнейшие чувства. Быт его суров. Много причин для ожесточения сердца. И тем удивительней в нем любовь к детям, тем трогательней забота о здоровье жены, дружба с соседями и даже доверчивость к прежнему врагу...» [14, с. 190].

Многочисленные читатели, горячие поклонники творчества Н. Мраньки, утверждали, что роман пропитан притягательным ароматом народной жизни. Автор хорошо знал особенности крестьянского хозяйства, плюсы и минусы общинной формы пользования землей. Он умело использовал эти знания для создания впечатляющей панорамы патриархальной деревни [2].

Никифор Мранька в своем романе прокладывает живой мостик между прошлым, настоящим и будущим своих персонажей. Трудом воспитывается внук Степана – сын Микулая Ванюк. Он – бурлак. Бурлаки, как и крестьяне, встают спозаранку, раньше солнца. Жизнь чувашских бурлаков в эпопее романистом описывается так: «Паян апат пиҫиччен тахҫан малтан ура ҫинче. Вӗсен пурнӑҫӗнче, ӗҫӗнче халь чи паллӑ тапхӑр. Гаване каҫах сӳтсе хунӑ. Вуншар пин тӑваткал чалӑш йывӑҫ затор пулнипе кӑна тытӑнса тӑрать. Кӗҫех ҫӗмӗрсе ярӗҫ те – ахӑрма тапратӗ… Ӗнелти чи паттӑр бурлаксем, аллӑ ҫынтан кая мар, затор ҫӗмӗрнӗ ҫӗрте пулаҫҫӗ, Ванюкпа Коля та ҫав шутра» [10, с. 188]. Никифором Федоровичем жизнь чувашских тружеников описывается на 1886 страницах.

Советский и российский педагог, академик РАО, писатель-публицист, уроженец села Большие Яльчики Чувашской Республики, автор «Чувашской этнопедагогики» Г.Н. Волков в своих трудах отмечает, что духовную жизнь народа определяли отношения людей к труду, к природе. Один из глав в монографии о этнопедагогике посвящена трудовому воспитанию. В ней автор подчеркивает, что у чувашей существовала продуманная система трудового воспитания подрастающего поколения и подготовки его к жизни. Ребенок после рождения попадал в трудовую атмосферу семьи, видел и чувствовал систему трудовых традиций. Детям постоянно внушалось, что здоровье нужно для трудовой деятельности, но вне труда нет и здоровья. Основными задачами трудового воспитания являлись: воспитание понимания роли труда и правильного отношения к нему; выработка привычки к труду и навыков добросовестного выполнения всякой работы, порученной родителями, товарищами или доставшуюся ему при выполнении какого-либо коллективного трудового поручения; выработка у детей сознательного отношения к выполнению трудовых операций; воспитание умения работать в коллективе. В соответствии с этими многочисленными задачами трудового воспитания сельчане привлекали девочек и мальчиков ко всем видам труда, которые приходилось им самим выполнять [5, с. 147].

Безошибочна древняя чувашская мудрость о смысле человеческой жизни: «Если хочешь, чтоб тебя помнили год, – сей пшеницу, если хочешь, чтоб тебя помнили 10 лет, – сажай дерево, а если хочешь, чтоб тебя помнили 100 лет, – обучай народ» [4, с. 16].

Автор статьи «Трудовые традиции чувашского народа и воспитание подрастающего поколения» [11] указывает, что трудовое воспитание подрастающего поколения является стержнем всестороннего развития молодого поколения, находится в тесной связи со всеми сторонами воспитания. Влияние трудовой деятельности на формирование нравственных качеств личности, систему ее взглядов на природу и общество хорошо показано в произведениях народного писателя Чувашии А.С. Артемьева «Зеленое золото», «Цена хлеба», «Ахманеевы», «Поле зовет», «Салампи». Ав-

тор своим словом приобщает читателя к национальной культуре, обычаям и традициям предков, утверждает в сердце читателя уважение к труду. Эпиграфом к повести «Поле зовет» служит пословица «Тыр-пултан хакли çук, Çăкăртан асли çук», это эквивалент русской пословице «Будет хлеб, будет и песня». Эпиграф, как мы знаем, это – цитата, помещаемая во главе сочинения или его части с целью указать его дух, его смысл, отношение к нему автора, то мы смело можем утверждать, что в данном произведении Александр Спиридонович нас приводит на нивы Чувашии. Размашисто и убедительно «рисует» мастер тяжелый труд хлебороба. Повесть начинается с унылого пейзажа: «Кунĕн-çĕрĕн тенĕ пек çумăр чĕреслетсе, юхтарса, куçланса çăвать е упа сурчăкĕ пек йĕпхӳ пĕрĕхет. Çĕр исленсе, шӳсе кая пуçларĕ, ана çине машинăпа та, çуран та кĕме йывăр… Тӳпе кашти хуçăлчĕ, маччи шăтрĕ тейĕн çав – çумăр тăкать те тăкать. Ăнса пулнă тыр-пул уйра куç тулли курăнса ларать, ăна çурри таран çеç вырса кĕнĕ-ха». Интригует автор читателя: бесконечные дожди, уборочная страда остановилась. В это время в деревню приезжает капитан Советской Армии Василий Ятманов со своей супругой. Главный персонаж повести Назар Иванович Ятманов дает наказ своей снохе Марине: «Телейлĕ пулăр, пĕр-пĕрне килĕштерсе-юратса пурăнăр. Ĕçрен ан хăрăр, пурнăç тăвăр». Для долгих посиделок времени нет у хлебороба: из-за бесконечных дождей спелый горох, овес в опасности. Надо принимать меры по спасению урожая, на очереди полевых работ символ народа – хмель, картофельное поле заражено фитофторой. Большие проблемы у сельского труженика. Герои произведений Александра Артемьева не паникуют, а смело идут в бой, в битву за урожай [3, с. 243].

Если в произведениях чувашских литераторов советского периода (до 1991 года) тема труда, трудового воспитания была основным вектором творчества, то после развала СССР идеология повернулась на 180 градусов и актуальнейшая тема ушла в небытие. Мы, читатели 70–90 годов, хотели быть похожими на персонажей повести В.С. Алендея (Нину Сатлайкину, «Сар çӳçеллĕ сарă тутăр»), романа Д.А. Кибека (Виктора Тараева, «Кайăк тусĕ»), романа П.П. Хузангая (Натали, «Аптраман тавраш»). При анализе прозы современных чувашских авторов нам не удалось найти в произведениях героев полей, фабрик, заводов. С новой эпохой в чувашскую литературу пришли разврат М.З. Мерчен («Сарă роза»), преступность С.Л. Павлов («Сĕлкĕш»), алкоголизм Г.А. Максимов («Сталин грамоти»).

Жизнь не стоит на месте. Литература как один из институтов общества тоже стремительно меняется, меняется тематика произведений. Следуя социальному заказу, писатель 80-х годов XX века вооружался моральной аксиомой советского народа «Детей воспитывать в труде и для трудовой жизни». И кинематограф постоянно обращался к теме труда, трудового воспитания. Вспомним хрестоматийные фильмы про тружеников, как «Высота», «Девчата», «Иван Бровкин на целине», «Весна на Заречной улице», «Стряпуха». Были замечательные трудовые течения среди детей, например, как тимуровское движение. Студенческая молодежь гордилась ССО. Эти движения пропагандировались по всем каналам: о ССО создавались шлягеры («Яростный стройотряд», муз. А. Пахмутовой, сл. Н. Добронравова), снимались фильмы («Баламут», режиссер В. Роговой; «Любовь в СССР», режиссер К. Шахназаров). В прессе освещались трудовые подвиги 18–20-летних бойцов трудового фронта, писались повести и романы («ССО», Э.Н. Бутаков; «ССО: учимся и строим», Н.И. Гусев, А.В. Григорьев).

Семь – одно из самых удивительных чисел. Его считают и священным, и божественным, и магическим, и счастливым. Г.В. Волков в этнопедагогике выделяет 7 видов воспитания. Среди этического, экономического, физического, эстетического, умственного, нравственного воспитания главенствует трудовое, которое дает ребенку умение и привычку к труду, знание многих ремесел, отвращение к лени и безделью. В замечательных легендах об Улыпе говорится о 7 признаках счастья: это – 1. Сывлăх; 2. Юрату; 3. Çемье; 4. Ачасем; 5. Пĕлӳ; 6. Тăван кĕтес, Тăван çĕр-шыв; 7. Ĕç, ĕç майне пĕлни.

В рассказе И.Я. Яковлева «Калач» отец прививает своего ребенка к трудовым навыкам: однажды он попросил сына взять котомку, положить в неё краюху чёрного хлеба и повёл его корчевать пни. Мальчик постоянно подбегал к котомке смотреть на хлеб. А хлеб как был, так и остался черным, не стал калачом. Вечером проголодавший мальчик отрезал ломоть, посолил: ой-ой, хлеб-то, оказывается, вкуснее калача стал! [15].

Вот такие поучительные произведения нужно предоставлять современному читателю, конечно же, написанные по канонам XXI века.

Список литературы

1. Абрамов А.С. Тема трудового воспитания молодежи в СМИ: открытый диалог [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/tema-trudovogo-vospitaniya-molodezhi-v-smi-otkritiy-dialog-1366448.html

2. Алексеев В.Н. Никифор Мранька. Очерк [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.litsovet.ru/index.php/material.read?material_id=233839

3. Артемьев А.С. Суйласа илнисем: II том. Повеçсемю – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви,1980. – 336 с.

4. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 168 с.

5. Волков Г.Н. Чувашская этнопедагогика. – Чебоксары: ЧИЭМ СПбГПУ, 2004. – 160 с.

6. Иванов К.В. Çырнисен пуххи. Иккĕмĕш, хушса тӳрлетнĕ кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви,1990. – 448 с.

7. Откуда слова «инженеры человеческих душ»? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://chtooznachaet.ru/inzhenery-chelovecheskix-dush.html

8. Мранька Н.Ф. Ĕмĕр сакки сарлака. Роман. Пĕрремĕш том. Виççĕмĕш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви,1989. – 592 с.
9. Мранька Н.Ф. Ĕмĕр сакки сарлака. Роман. Иккĕмĕш том. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви,1989. – 608 с.
10. Мранька Н.Ф. Ĕмĕр сакки сарлака. Роман. Виççĕмĕш том. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 1989. – 687 с.
11. Образ человека труда в чувашской поэзии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chgpu.edu.ru/novosti/print:page,1,4639-obraz-cheloveka-truda-v-chuvashskoy-poezii.html
12. Петрова Т.Н. Чувашская этнопедагогика как факт мировой культуры. – Чебоксары: Изд-во ЧГПИ, 1996.
13. Сикорская Л.Е. Волонтерство как форма трудового воспитания студенческой молодежи // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – №1. – С. 163–168.
14. Хлебников Г.Я. Чувашский роман. – Чебоксары: Чуваш кн. изд-во, 1966. – 211 с.
15. Яковлев И.Я. Рассказы для детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2018/04/04/i-ya-yakovlev-rasskazy-dlya-detey

Босик Галина Артемовна
студентка
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ЖУРНАЛИСТСКИЕ СТРАТЕГИИ В ДИАЛОГИЧЕСКОМ МАСС-МЕДИАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация*: статья посвящена рассмотрению диалогичности масс-медиального дискурса как его конститутивного качества, без которого масс-медиальный дискурс утрачивает свои коммуникационные возможности. Автор подчеркивает, что средств диалогичности много: внешняя диалогичность в масс-медиальном дискурсе наиболее часто представлена вопросно-ответным комплексом. Также автор отмечает, что с структура интервью отражает это свойство и представляет собой интеракцию журналиста и респондента. Объект настоящего исследования – стратегии журналиста, организующие интервью. Автор приходит к выводу, что основной целью этих стратегий является получение новых сведений об интервьюируемом.*

Ключевые слова*: масс-медиальный дискурс, диалог, интервью, журналист, стратегии журналиста, инициирующие реплики.*

Одним из ключевых свойств масс-медиального дискурса признается диалогичность. К диалогической активизации различных жанров масс-медиального дискурса побуждает его основная интенция – воздействовать на массового адресата, сделать его активным участником описываемых событий, повлиять на его общественное сознание [9, с. 37]. В масс-медиальном дискурсе диалогичность выражается в разнообразных формах – способах отражения характера взаимодействия смысловых позиций общающихся. В ситуации общения принимают участие, с одной стороны, журналист, с другой – либо массовый адресат, либо отдельный реципиент. Внешняя диалогичность масс-медиального дискурса представлена жанром интервью [8].

На сегодняшний день вопрос о доминирующей роли участников интервью (журналиста и интервьюируемого) решается по-разному. Не вызывает сомнения тот факт, что личность респондента определяет содержание, образность, эмоциональность излагаемого в интервью материала. Особенно, когда речь идет о публичной персоне, впечатление о которой складывается у окружающих из различных источников информации: это может быть как информация, доступная ранее в СМИ, так и информация, предоставляемая самим человеком в ходе общения (интервью) [6, с. 100].

Интервью является разновидностью масс-медиального дискурса, где операции с информацией осуществляются в цепочке «интервьюер – интервьюируемый – аудитория» [7, с. 24].

Получение качественного материала в ходе интервью также напрямую зависит от профессионализма журналиста. Именно он подбирает темы для беседы, устанавливает очередность вопросов и, таким образом, определяет структуру интервью [3, с. 80]. Интервьюируемый, реагируя на поставленные вопросы, может предлагать свой план протекания беседы. Интервью достигнет свое цели (найдет отклик аудитории), если в нем будут звучать вопросы, отражающие взгляды адресатов на предлагаемую тематику, а информация, предоставляемая адресантом, будет соответствовать ожиданиям массового получателя [11, с. 61–62].

Многое ученые, занимающиеся исследованиями диалогического общения, отводят главенствующее положение инициирующим репликам, признавая за ними приоритет в формировании и структурировании диалога [1; 2; 4; 11].

В вопросно-ответном диалоге вопросы, выступающие в качестве инициирующих реплик, характеризуются большей значимостью вербальных средств передачи коммуникативной установки говорящего в сравнении с ответами. Ответ собеседника часто может быть реализован посредством жеста, определенного взгляда, мимики или другим невербальным способом, что обусловливает более глубокое проникновение исследователей в сущность вопросов, чем ответов.

Н.И. Голубева-Монаткина говорит о неравном «коммуникативном суверенитете» вопросов и ответов, поскольку на форму и содержание ответа влияет поставленный вопрос, а для последующего вопроса ответ не играет такой роли [4, с. 131].

В работе А.Н. Баранова и Г.Е. Крейдлина [2, с. 84–99] отмечается, что в диалогическом общении реплики адресанта и адресата и соответствующие им речевые акты характеризуются особым видом отношения – «иллокутивным вынуждением» [2, с. 86], при котором одна реплика иллокутивно вынуждает другую. При интервьюировании мы наблюдаем вынуждение журналистской репликой ответа респондента. Наличие ответа обязательно, в противном случае процесс интервьюирования превращается в бессмысленное занятие.

В данном исследовании внимание сконцентрировано на речевых стратегиях интервьюера. В работах Т.А. ван Дейка детально описаны такие стратегии, характерные для интервью, как стратегия получения информации (ее цель – максимальное получение информации), стратегия вежливости (ее цель – определение уместности или неуместности семантического содержания речевых актов и создание положительного контакта между участниками интервью) и стратегия положительной самопрезентации (цель данной стратегии – избежать негативных выводов из того, что говорится в отношении личности собеседников) [5, с. 201]. Названные стратегии реализуются в речевых действиях обоих участников интервью.

Тщательный анализ текстов различных интервью с акцентом на речевые действия интервьюера позволяет выявить еще одну стратегию, часто применяемую адресантом интервью – стратегию провокации. Кроме того, представляется, что вторая часть стратегии вежливости – создание положительного контакта между собеседниками – заслуживает большего внимания и может быть выделена в отдельную стратегию интервьюера, поскольку именно он должен создать соответствующий контакт, обеспечивающий удачную коммуникацию.

Стратегия установления положительного контакта обычно реализуется в начале интервью. Ее целью является установление взаимопонимания и доверия между собеседниками, налаживание между ними с самого начала нужного психологического контакта. Интервьюер, желая показать свое расположение, уважение к собеседнику или заинтересованность им, строит свою речь таким образом, чтобы максимально расположить собеседника к себе, вызвать его на откровенность. Такая целеустановка определяет семантическое содержание и лингвистическое оформление речи интервьюера в начале беседы: как правило, интервьюер высказывает свое, по большей части, положительное, мнение по поводу деятельности, творчества и т. п. респондента, задает вопросы личного, даже бытового характера, называет его по имени, давая тем самым понять, что их общение строится не только на профессиональной, деловой основе, но и на личной симпатии [10].

В начале интервью нередко наблюдается присутствие слов с положительной коннотацией, клишированных фраз о самочувствии, успехах, достижениях собеседника и т. д. Вопросы интервьюера в начале беседы не приводят к возникновению когнитивных структур в ответах собеседника и, по сути, не имеют такой иллокутивной цели: они не направлены на получение новой информации о респонденте. Начало разговора, равно как и этап завершения интервью, это метакоммуникация, реализация фатической функции языка.

Стратегия провокации имеет своей целью получить информацию, так или иначе скрываемую интервьюируемым, а также провоцировать его с помощью соответствующих вопросов (которые могут быть как прямыми, так и косвенными речевыми актами) на ответ, заранее известный автору интервью. Это способ начать разговор на тему скандального или неприятного характера. Респондент при этом либо уходит от ответа, либо отвечает на поставленный вопрос – в зависимости от личностных качеств. Таким образом, данная стратегия является основой своеобразного психологического теста на выдержку, такт и умение интервьюируемого управлять трудной ситуацией.

Если интервьюер прибегает к стратегии установления положительного контакта, как правило, в самом начале интервью, то стратегия провокации реализуется на последующих, более поздних этапах интервью. Использование данного стратегического хода в начале беседы вступило бы в противоречие с принципом вежливости, создало бы антагонизм между собеседниками, что не способствовало бы успешному протеканию интервью.

И стратегия установления положительного контакта, и стратегия провокации тесно связаны с основной стратегией интервьюера – стратегией получения информации, поскольку они обе преследуют, в конечном счете, одну цель – получение новых сведений о респонденте.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

2. Баранов А.Н. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога [Текст] / А.Н. Баранов, Г.Е. Крейдлин // Вопросы языкознания. – 1992. – №2. – С. 84–99.

3. Бутова А.В. Роль инициирующих реплик в организации текстов интервью [Текст] / А.В. Бутова // Libri Magistri. – 2017. – №4. – С. 79–83.

4. Голубева-Монаткина Н.И. Классификационное исследование вопросов и ответов диалогической речи / Н.И. Голубева-Монаткина // Вопросы языкознания. – 1991. – №1. – С. 125–134.

5. Дейк Ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

6. Дубских, А.И. Солидаризация как тактика самопрезентации публичной персоны в «звездном» интервью [Текст] / А.И. Дубских, А.В. Бутова, С.В. Харитонова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2017. – №1 (50). – С. 99–106.

7. Дубских А.И. «Звездное» интервью: структурно-композиционный аспект [Текст] / А.И. Дубских, В.С. Севастьянова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – №3 (168). – С. 24–28.

8. Дубских А.И. Диалогичность как способ организации текста на газетной полосе [Текст] / А.И. Дубских // Проблемы диалогизма словесного искусства: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. с Международным участием. – Стерлитамак: Изд-во Стерлитамакская гос. пед. академия, 2007. – С. 26–28.

9. Дубских А.И. Жанрово-прагматические особенности массово-информационного дискурса / А.И. Дубских // Язык, литература, ментальность: разнообразие культурных практик: материалы II Международной науч. конф. – Курск: ИД «VIP», 2009. – С. 36–40.

10. Кисель О.В. Мотивы самопрезентации личности в интернет-пространстве посредством никнейма [Текст] / О.В. Кисель, А.И. Дубских, А.В. Бутова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12, №5. – С. 222–225.

11. Кибрик А.А. О некоторых видах знаний в модели естественного диалога [Текст] / А.А. Кибрик // Вопросы языкознания. – 1991. – №1. – С. 61–68.

Босик Галина Артемовна
студентка
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ИДЕОЛОГИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ВЫБОРА ИМЕНИ

Аннотация*: в статье рассматривается влияние идеологии как внеязыкового фактора на процесс имянаречения. Автор приводит примеры имён известных политических и исторических деятелей разных эпох, анализирует, как та или иная личность смогла повлиять на «востребованность» онима в процессе имянаречения.*

Ключевые слова*: оним, антропоним, именник, идеология, коннотация.*

Выбор имени – сложный и многогранный процесс, который затрагивает не только личные преференции имядателя, но зависит от многих социальных, культурных, религиозных и идеологических факторов.

Идеология как мотив при имянаречении в отдельных случаях имеет большое значение, поскольку, в зависимости от субъективных идеологических взглядов, имядатель выражает свои идеологические преференции.

Идеология как внелингвистический фактор процесса имянаречения активно играет свою роль во время политических изменений, происходящих в обществе, при этом она наблюдается во всех языковых коллективах. «Появление символических именований, данных в честь идей, исторических событий, а также в честь деятелей современности, безотносительна к конкретным объектам действительности» [4, с. 51].

Личные имена политиков, кайзеров и царей являются основой для рассмотрения влияния идеологии как экстралингвистического фактора не только на процесс имянаречения, но и на количественные и качественные изменения именника языка.

Пропаганда идеологических взглядов, идей ведёт к актуализации того или иного имени политического деятеля, введение этого имени в «топ» самых популярных личных имён определённой эпохи. Популяризация личности приводит к популяризации и личного онима. Имядатель, нарекая идеологически маркированным именем ребёнка, выражает свои политические преференции [1].

Короли *Генрих I* и *Конрад I* внесли большой вклад в историю Германии, и их имена *Heinrich, Konrad* остаются популярными долгий период времени. При анализе немецкого антропонимикона следует отметить, что женский именник также подвержен влиянию идеологии. Так, например, такие имена, как *Mathilde* и *Adelheid*, ассоциируются с именем супруги короля *Генриха I* и именем второй супруги *Отто I,* часто выбираются в качестве второго компонента антропонима для девочек. Следует отметить, что данные имена коннотативно положительно окрашены, именно этот факт может служить объяснением их постоянной популярности при имянаречении.

Минимизация употребления таких онимов, как *Адольф* и *Иосиф*, напрямую связана с их носителями *Адольфом Гитлером* и *Иосифом Сталиным.* Коннотативный потенциал данных имён связан с общественным порицанием деятельности носителей.

Пропаганда национального русского самосознания и «русская идея» привели к тому, что по статистике ЗАГСов популярными именами на протяжении десятилетия остаются имена *Ярослав, Георгий, Василий, Иван.* Данные онимы ассоциируются с царями и князьями: *Иваном Грозным, Василием III, князем Ярославом, Георгием Победоносцем.*

Период Великой Октябрьской социалистической революции в России и период «третьего рейха» в Германии стали идеологическими взрывами для русского и немецкого антропонимикона соответственно.

В период правления Гитлера в Германии табуировались такие имена, как, например, *Сара* и *Лия*, которые неразрывно связывались с евреями, а их носители подвергались гонениям. Навязанную популярность набирают древнегерманские многосложные имена, такие, как *Eberhard*, *Ludwig*, *Siegbert*. При имянаречении ребёнка подобными именами подчеркивалась кровная и духовная связь с «истинными арийцами» и принадлежность носителя имени к древним германцам.

Идеология, будучи экстралингвистическим фактором имянаречения, приводит к искусственному имятворчеству. Период Октябрьской революции ознаменовался такими именами, как: *Даздраперма* («Да здравствует первое мая!»), *Владлена* (Владимир Ленин), *Эдвил* («это девочка Ленина»), *Рэм* (революция, электрификация, механизация), *Марлис* (Маркс, Ленин), *Вилора, Вилор* (В.И. Ленин). Значение данных онимов прозрачно, коннотация является основным и, пожалуй, единственным компонентом в семантической структуре онима.

Еще одним интересным изменением в семантике онимов может служить переосмысление значения уже существующих имён [3], причем, данные антропонимы являются заимствованиями из других языков, они полностью потеряли свое исконное значение, приобретя идеологически маркированные коннотации*: Гертруда – герой труда, Рената – революция, наука, труд.*

Период искусственно созданных, идеологически маркированных имён прошёл довольно быстро, однако, носители подобного «творчества» часто чувствовали неудобства и старались избавиться от заидеологизированного имени или же в повседневной жизни заменить его на нейтральное, без каких-либо коннотаций. Так, например, имя *Ерф* («единый рабочий фронт»), но в быту его звали *Гера* (краткая форма имени *Георгий*).

Как показал анализ современных списков популярных имён и опрос носителей языка, данные имена-аббревиатуры не прижились в языке, а являются лишь показателем определённой исторической эпохи. Более того, реальные антропонимы вызывают даже саркастические сочетания. Так, например, Ю.А. Рылов приводит пример реального онима, существующего в Воронеже – *Идея Хренова.*

«В начале XXI века данные идеологически маркированные имена уже не употребляются при имянаречении, так как смена идеологии не пропагандирует использование революционно маркированных онимов» [4].

Эпоха Реформации в Германии принесла революционные взрывы и социальные потрясения, связанные, прежде всего, с религиозными изменениями. Протестанты и католики выдвигали свои требования к процессу имянаречения. Приверженцы католической веры активно использовали такие имена, как *Ignatus*, *Vincentz*, *Aloys*, *Xaver*, *Seraphim* латинского происхождения и были именами особо почитаемых святых.

Протестанты же отвергали католический культ, и, как следствие, нарекали детей ветхозаветными именами. Некоторые приверженцы протестантизма и вовсе пошли по пути нового имятворчества. Они создавали имена по образцу древнегерманских, по типу императивных предложений – сдвигов. Основным смыслом, содержащимся в данных онимах, было выражение цели земного существования: *Chriestfried*, *Chriestleib*, *Erdmann*, *Fürchtegott*, *Gottfried*, *Gotthard*, *Gottlieb*, *Leberecht.*

Фонетика и графика имени в данном случае сохраняется, но оним приобретает совершенно новое значение, то есть содержание полностью меняется. Сема, характеризующая национально-этническую принадлежность имени, нивелируется, а в структуру попадает идейно маркированный коннотат [2].

Следует отметить, что данная тенденция определяла имянаречение в протестантских семьях на протяжении почти двух столетий. Однако эти имена так и не вошли и антропонимикон языка, поскольку не была потеряна связь с нарицательными основами, от которых онимы были образованы, а их идеологически-религиозная маркированность была слишком явной [3].

«Поскольку появление данных имён спровоцировано экстралингвистическими факторами и явлениями, носящими эпизодический характер, употребление имени во времени ничем не стимулируется, поскольку нет «повтора», порождающего ситуацию» [6, с. 396].

Современный этап развития антропонимикона русского языка ознаменован новым всплеском культурно маркированных имен. Такие названия брендов, как *Dior, Armani, Chanel* и топонимы *Paris, London,* не имеющие антропонимической традиции, стали употребляться как личные имена.

Итак, самыми значительными последствиями в области антропонимики стало образование новых, идейно маркированных имён, «взрыв» и «всплеск» которых наблюдался в именнике в начале XX века в России. Изменения носили как количественный, так и качественный характер.

Список литературы

1. Zalavina T. «Blame» Concept in Phraseology: Cognitive-Semantic Aspect (Based on the French Language) / T. Zalavina, O. Kisel // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – №17. – P. 9693–9703.

2. Дёрина Н.В. Полидискурсивное пространство: слово, текст, коммуникация: монография / Н.В. Дёрина, Т.А. Савинова, Т.Ю. Залавина [и др.]. – М.: ФГУП НТЦ «Информрегистр», 2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://catalog.inforeg.ru/Inet/GetEzineByID/317268.

3. Кисель О.В. Семантика личных имён. – Магнитогорск: Изд-во МГТУ, 2010. – 104 с.

4. Кисель О.В. Межъязыковая передача личного имени через призму коннотативного аспекта семантики онимов / О.В. Кисель, Ж.Н. Заруцкая // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2015. – №3 (49). – С. 393–399.

Бурукина Ольга Алексеевна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»
г. Москва
старший исследователь
Университет Вааса
г. Вааса, Финляндия

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ВЗАИМООТНОШЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ И КОННОТАЦИИ

Аннотация*: в статье рассматривается проблема взаимосвязи и взаимодействия коннотации и культурных кодов, формируемых на основе культурно-специфического восприятия действительности и обусловливающих национальные и индивидуальные особенности интерпретации и понимания информации в процессе коммуникации. Используя ряд примеров из произведений современной британской и американской кинематографии и литературы, автор иллюстрирует значимость культурно-обусловленной коннотации и культурных кодов для понимания произведений национальной культуры, которое в противном случае может быть в значительной степени затруднено или даже искажено.*

Ключевые слова*: культурно-специфическое восприятие, коннотация, культурный код, коллективное сознание, индивидуальное сознание.*

Проблема культурно-специфического восприятия действительности не теряет своей актуальности на протяжении многих столетий, а в контексте обучения национальным языкам и культурам как основе национального менталитета приобретает новое звучание. Культурно-специфическое восприятие действительности, обусловленное коннотацией как гносеологической универсалией [1, с. 36], непрерывно формируется в процессе когнитивной деятельности индивидов и, закрепляясь в дискурсе и произведениях литературы, кинематографии и других видов искусства, становится частью коллективного сознания народа и закрепляется как в национальном языке, так и в национальном менталитете.

В современном языкознании понятие «коннотация» имеет много определений, в том числе «дополнительное, сопутствующее значение языковой единицы», «понятие логико-философского дискурса, выражающее отношение между смыслом (коннотат) и несущей его языковой единицей», «дополнительные черты, оттенки, сопутствующие основному содержанию понятия, суждения», «оценочная, эмоциональная или стилистическая окраска языковой единицы».

А понятие «культурный код» чаще всего понимается как система значений и символов, весомых и важных для представителей определенной культуры (или субкультуры), при этом утверждается, что культурные коды могут быть использованы для облегчения общения «внутри группы», а также для сокрытия значений и смыслов от «внешних групп» [3], а переход от одного культурного кода к другому рассматривается как универсальная человеческая способность.

Более близким к нашему пониманию коннотации является определение «Кэмбриджского словаря»: «Коннотация – это идея или чувство, которое слово вызывает в восприятии человека в дополнение к его буквальному или первичному значению» [2].

Мы полагаем, что в современной междисциплинарной парадигме явление коннотации можно представить как тринитарную структуру: коннотация как гносеологическая универсалия; коннотация как психолингвистический механизм индивидуального восприятия и мышления; коннотация как система функционирования слов в сознании индивида и коллективном сознании этноса (в рамках коннотативных полей слов) [5, с. 71].

Под культурным кодом мы понимаем совокупность компонентов культуры и менталитета (архетипов, стереотипов и автостереотипов, концептов, социальных представлений и установок, образцов поведения, ментальных репрезентаций культуры, элементов коллективной памяти и национальной идентичности и др.), значимых для конкретного этноса, нации или субкультурной группы [4, с 16].

В процессе восприятия человеком действительности и коммуникации коннотация и культурные коды взаимодействуют, трансформируя «входящую информацию» об окружающей действительности и «подстраивая» ее под сложившиеся и зафиксированные в сознании и бессознательном индивида коннотативные представления.

Помимо разницы в коннотации, обусловленной разными культурными кодами, сформировавшимися в коллективном сознании разных народов, в индивидуальном сознании слова приобретают и индивидуальную коннотацию, в значительной степени влияющую на восприятие входящей (услышанной или прочитанной) информации и обусловливающую значительные расхождения в восприятии разными людьми слов, контекстов и ситуаций.

Так, в американском кинофильме «Вечное сияние чистого разума» (Eternal Sunshine of the Spotless Mind, реж. Michel Gondry, 2004 г.) в поезде диалог Джоэла и Клементины принимает неожиданный поворот из-за разницы в индивидуальном восприятии слова *nice*, имеющего в англий-

ском языке значения *милый*, *приятный в общении*, *вежливый*, а именно из-за индивидуальной разницы в коннотации этого слова, закрепившейся в их сознании:

Clementine/Клементина: I apply my personality into paste. / Я вкладываю в пасту свою индивидуальность.

Joel/Джоэл: Oh, I doubt that very much. / О, я очень в этом сомневаюсь.

Clementine/Клементина: Well, you don't know me so… you don't know, do you? / Ну, Вы ведь меня не знаете, так что... не знаете, верно?

Joel/Джоэл: Sorry, I was… just trying to be nice. / Извините, я... просто пытался быть вежливым.

Clementine/Клементина: Yeah… I got it… / Да... Я поняла…

Clementine/Клементина: …I'm Clementine, by the way. /...Кстати, меня зовут Клементина.

Joel/Джоэл: I'm Joel. / Меня – Джоэл.

Clementine/Клементина: Hi, Joel. / Привет, Джоэл.

Clementine/Клементина: No jokes about my name… Nooo, you wouldn't do that. You were trying to be *nice*. / И, пожалуйста, никаких шуток о моем имени... Но не-е-ет, Вы бы не стали так шутить. Вы же старались быть *вежливым*.

Joel/Джоэл: I don't know any jokes about your name. / Но я не знаю никаких шуток о Вашем имени.

Употребленное в этом диалоге слово *nice* имеет для Клементины негативную коннотацию: для нее оно означает *скучный*, *обычный*, *ординарный*, т. е. из-за отрицательно-негативной коннотации слово *nice* не имеет для Клементины значения, заслуживающего внимания, но вызывает в контексте диалога отрицательные ассоциации.

Однако застенчивый Джоэл, испытывающий неловкость в женском обществе, использует слово *nice* в его самом простом, но положительном значении: он явно находит Клементину напряженной и немного странной, но предпочитает быть «вежливым», используя слово *nice / милая* для описания ситуации. Для Джоэла слово *nice* имеет исключительно положительную коннотацию, поэтому он ошеломлён и удивлен столь негативной, даже неприязненной реакцией Клементины.

Заметим, что на основе различий в восприятии, обусловленным нетождественной коннотацией, в национальных языках успешно функционируют синонимы, поскольку их денотативные значения зачастую практически совпадают, и разница заключается именно в коннотации: *юность* и *молодость*; *ломать*, *разрушать*, *громить* и *крушить*; *красивый*, *привлекательный*, *симпатичный*, *восхитительный* и *прелестный*; *глупо*, *абсурдно*, *неразумно*, *нелепо*, *несуразно* и *бестолково* и т. п.

В рождественском комедийном фильме «Эльф» эльф по имени Бадди (*приятель, дружище*) попадает в большие неприятности из-за своего непонимания коннотации слова «эльф» в современном коллективном сознании американцев, как видно из следующей сцены:

Buddy/Бадди: I didn't know you had elves working here! / Я не знал, что у тебя здесь работают эльфы!

Miles/Майлз: Oh, well, you're, you're hilarious, My Friend. / А, ну-ну, да ты весельчак, мой друг.

Walter/Уолтер: He doesn't, uh… Get back to the story, please. / Он не... Вернемся к теме, пожалуйста.

Miles/Майлз: All right, okay. [Clears throat.] So, on the cover, about the title… / Д-да, хорошо. [Прочищает горло.] Итак, на обложке, о названии...

Buddy/Бадди: Does Santa know that you left the workshop? / А Санта знает, что ты покинул мастерскую?

Miles/Майлз: You know, we're all laughing our heads off… / Знаешь, мы все уже хохочем, надрывая животики...

Buddy/Бадди: Did you have to borrow a reindeer to get down here? / Тебе пришлось одолжить оленя, чтобы добраться сюда?

Walter/Уолтер: Buddy, go back to the basement. / Бадди, возвращайся в подвал.

Miles/Майлз: Hey, Jackweed. I get more action in a week than you've had in your entire life. I've got houses in L.A., Paris & Vail, each one with a 70-Inch plasma screen. So I suggest you wipe that stupid smile off your face before I come over and smack it off! You feeling strong, my friend? Call me elf one more time! / Ну, ты, придурок! Я получаю больше судебных исков за неделю, чем ты за всю свою жизнь. У меня есть дома в Лос-Анджелесе, Париже и Вейле, и в каждом – 70-дюймовый плазменный экран. Поэтому я предлагаю тебе стереть эту глупую улыбку со своего лица, пока я не подошел и не сбил ее кулаком! Ты чувствуешь себя сильным, дружище? Ну, еще хоть раз назови меня эльфом!

Примечание. Jackweed – болван, придурок, клоун (Urban Dictionary): «I would call you a jackass but jackweed sounds better». / «Я бы назвал тебя придурком, но болван звучит лучше».

Buddy [Whispering]/Бадди [шепотом]: He's an angry elf. / Он сердитый эльф.

[Miles runs across the table to charge at Buddy.] / [Майлз бросается через стол в попытке накинуться на Бадди.]

Проблема, возникшая в данном диалоге, также обусловлена разницей между индивидуальными коннотациями в сознании двух разных персонажей – Гая Майлза и Бадди, а также разницей между культурными кодами, возникшими в контексте двух культур – современной американской, полноправным представителем которой является Гай Майлз и в которой уподобление низкорослого человека гному или эльфу воспринимается им как явное оскорбление, и вымышленной культуры эльфов-помощников Санта Клауса, представителем которой является Бадди.

Для Бадди быть эльфом – предел мечтаний: он любит и ценит «культуру эльфов» и всегда хотел быть «нормальным» рождественским эльфом. Поэтому, когда он видит Гая Майлза, человека, от рождения страдающего нанизмом (карликовостью), он по ошибке и весьма неуместно называет его *эльфом*. В то время как для Бадди слово *эльф* имеет максимально положительную из всех возможных коннотаций, для Гая быть названным *эльфом* означает неслыханное унижение и оскорбление. При этом Бадди не понимает, что использование слова *эльф*, являвшегося частью повседневного дискурса на Северном полюсе и в коллективном сознании помощников Санта Клауса, имевшего нейтрально-положительную коннотацию, крайне неуместно и даже оскорбительно в отношении другого человека, особенно низкого роста, чем и объясняется нападение Гая Майлза, у которого кончилось терпение, на Бадди.

Комики и сатирики часто строят свои шутки на коннотации слов, в том числе за счёт несовпадения коннотаций в индивидуальном и коллективном общественном сознании, как в приведенной ниже сценке, разыгранной юмористическими персонажами Кельвином и Гоббсом:

Hobbes/Гоббс: Why are you digging a hole? / Почему ты копаешь яму?

Calvin/Кэлвин: I am looking for buried treasure! Я ищу зарытое сокровище!

Hobbes/Гоббс: What have you found? / И что же ты нашел?

Calvin/Кэлвин: A few dirty rocks, a weird root, and some disgusting grubs. / Несколько грязных камней, странный корень и горсть отвратительных личинок.

Hobbes/Гоббс: On your first try?? / С первой попытки?

Calvin/Кальвин: There's treasure everywhere! / Везде есть сокровища!

В данном диалоге Кэлвин говорит, что ищет сокровища, и слово «сокровище» имеет положительную коннотацию чего-то ценного. Для современных носителей английского языка и культуры «что-то ценное» обычно означает деньги и / или золото и драгоценности. Для Кальвина и Гоббса, однако, *камни, корни* и *личинки* представляют ценность и, следовательно, являются «сокровищами». Таким образом, хотя слово *treasure* / *сокровище* имеет положительную коннотацию чего-то ценного как для современных американцев, так и для комических персонажей Кальвина и Гоббса, данная шутка кажется очень смешной представителям современной американской культуры вследствие необычного понимания персонажами того, что именно для них ценно – *камни, корни, личинки*, – которым в понимании персонажей присуща исключительно положительная коннотация.

В романе лауреата Нобелевской премии по литературе У. Голдинга (W. Golding) «Повелитель мух» (*The Lord of the Flies*, 1954) и в одноименной экранизации этого романа (реж. Harry Hook, 1990) группа британских мальчиков, заброшенных на необитаемый остров, в тщетной попытке установить и поддерживать порядок между собой использует морскую раковину как инструмент его соблюдения, введя следующее правило: тому, кто держит раковину в руках, разрешено говорить. Однако по мере развития сюжета раковина начинает выполнять и более важную функцию, чем предоставление права говорить – функцию символа власти:

He held out the conch to Piggy, who flushed, this time with pride.

– You must carry it.

– When we're ready I'll carry… /

Он протянул раковину Хрюше, который покраснел, на этот раз от гордости.

– Вы должны нести её.

– Когда мы будем готовы, я понесу...

Piggy sought in his mind for words to convey his passionate willingness to carry the conch against all odds. / Хрюша пытался подобрать слова, способные передать его страстную готовность нести раковину вопреки всему.

Как видно из вышеприведенных отрывков, вручение раковины Хрюше подразумевает, что ему передают лидерство – в этом контексте и сама раковина, и называющее её слово приобретают положительную коннотацию.

Однако, в конце концов, раковина как символ приобретает отрицательную коннотацию и на её основе – отрицательный, но ещё более значимый смысл для тех, кто ею обладает – власть. Обладание раковиной (даже временное) стало означать обладание властью. Таким образом, утрата раковины – когда она разбилась – означала утрату и права голоса, и символа власти, что неминуемо привело к нарушению сложившегося порядка и дестабилизации.

Ещё одним примером огромной значимости коннотации могут служить нетождественные образы многих героев американских анимационных фильмов, сложившиеся в сознании носителей английского и русского языков. Нетождественность или значительные расхождения образов героев в восприятии американцев и русских объясняется целым рядом причин, но основа у всех этих причин одна – коннотация.

Начнем с того, что не тождественно уже само по себе восприятие анимационных фильмов носителями русского и американского / британского / канадского / австралийского менталитетов. Так, носителями английского языка анимационные фильмы в большинстве случаев воспринимаются как фильмы для семейного просмотра – т. е. фильмы, подходящие и детям, и взрослым и предусматривающие живое участие и тех, и других, взрослых – в функции интерпретаторов и советчиков.

Носителями же русского языка и культуры такие фильмы традиционно называются мультипликационными. Но чаще для их названия используется сокращённое название мультфильмы или даже диминутив «мультики», коннотация которых такова, что практически исключает взрослых из деятельного просмотра кинофильмов этого жанра.

Это одна из причин, по которой такие серьёзные анимационные фильмы, как «Мулан», «Шрек», «Кунфу-панда», «Холодное сердце» и др., воспринимаются носителями английского языка как «детские», «забавные», «прикольные» и «несерьёзные». Но ещё хуже то, что примерно так же к фильмам этого жанра относятся профессионалы – например, переводчики, позволяющие себе игнорировать культурные коды и коннотацию по причине «несерьезности» жанра.

Примером может служить, например, заключительный диалог в анимационном фильме «Shrek Forever After», при переводе которого допущено много ошибок, начиная с перевода самого названия, которое на русском языке звучит как «Шрек навсегда» (реж. Mike Mitchell, 2010) и является малоинформативным для русского теле- и кинозрителя, в то время как оригинальное название одновременно задействует несколько культурных кодов на основе сугубо положительной коннотации. Так, «forever after» / «ever after» является традиционной формулой сказочной концовки, глубоко интегрированной в культуру и менталитет англоязычных стран: «And they lived happily forever after» / «И жили они долго и счастливо». Прямая аллюзия на счастливую вечную (forever) жизнь настолько понятна всем носителям английского языка, что фраза «Forever after» нередко используется вместо концовки «The End» режиссерами романтических фильмов, которыми особенно славится американский телевизионный канал Hallmark, специализирующийся на производстве и трансляции классических сериалов и фильмов, предназначенных для семейного просмотра.

О популярности этой фраза свидетельствует и её широкое использование в названиях американских и британских песен, например, «*Forever After*» исполнителя Paradise Lost или «*Forever After* Days» из альбома «A Skin, A Night + The Virginia EP».

Благодаря аллюзии на вечную (ничем не омрачаемую) счастливую жизнь, название третьего сиквела анимационного фильма «Shrek Forever After» было бы уместно перевести «Шрек навеки», или «Шрек на счастье», или «Шрек: И жили они долго и счастливо».

Под эгидой «несерьёзности мультфильма» российские переводчики не взяли на себя труд идентифицировать хотя бы наиболее значимые культурные коды и коннотации и передать их на русском языке, предоставив русскоязычным зрителям возможность по достоинству оценить глубину идей, заложенных в тексты диалогов, и понять причины популярности всех четырех фильмов: «Shrek», «Shrek 2», «Shrek the Third» и «Shrek Forever After».

Возвращаясь к последней части истории о зелёном огре-людоеде Шреке, можно с уверенностью утверждать, что своей популярностью он во многом обязан тем, что, по сути, является срезом современного американского общества, большую часть которого составляют не потомки европейцев и недавние иммигранты из европейских стран, а афроамериканцы и иммигранты из Латинской Америки. Если внимательно присмотреться к внешности и прислушаться к весьма специфической речи «огров-повстанцев», становится очевидно, что большая их часть – афроамериканцы, а один из них – повар, бородка которого заплетена в особой, вполне узнаваемой манере, вообще постоянно говорит в стиле рэп.

Кроме того, текст диалогов и монологов этого анимационного фильма представляет собой, по сути, интертекст, изобилующий ссылками на другие произведения британской и американской культуры, цитатами, аллюзиями и ассоциациями. Вот лишь несколько примеров.

Туристический «автобус» (на самом деле карета), который в начале фильма отправляется на болото Шрека, называется Star Tours, что является прямой отсылкой к одноименному фильму «Звездные туры» (Star Tours, 1987). После того как Фиона загадывает желание, Шрек переживает целый ряд практически идентичных дней, что делает этот эпизод фильма схожим с сюжетом кинофильма «День сурка» (Groundhog Day, 1993). Осел, которого озвучивает Эдди Мёрфи, поет для ведьм песню «Любовь, величайшая из всех» («The Greatest Love of All») – не только прямая цитата, но и пародия на исполнение той же песни Эдди Мёрфи собственной персоной в кинофильме «Поездка в Америку» (Coming to America, 1988).

Когда Осел поёт для ведьм, он цитирует заглавную песню Светлячка из одноименного сериала «Светлячок» (Firefly, 2002): «may take the sky from me, but they can't take my dignity» / «…могут забрать у меня небо, но они не смогут забрать мое достоинство».

После побега из замка Румпельштильцхена Осёл говорит Шреку: «It’s none of my business why you’re upset. By the way, why are you upset?» / «Не моё дело, отчего ты такой грустный…, а кстати, чего ты такой грустный?», что является пародией на реплику Джокера из кинофильма «Тёмный рыцарь» (The Dark Knight, 2008), где Джокер, рассказывая о своём отце, вдруг спрашивает: «Why so serious» / «Ты чего такой серьёзный?».

Когда Румпельштильцхен обливает ведьму водой, она тает, причитая «What a world, what a world!» / «Что за мир, что за мир!», подобно Злой Колдунье Запада из сказочной повести Ф. Баума и одноименного кинофильма «Волшебник страны Оз» (The Wizard of Oz, 1939) (которой в сказке А.М. Волкова «Волшебник изумрудного города» соответствует Бастинда). Заметим, что в русской

версии анимационного фильма «Шрек навсегда» переводчик процитировал строчку из пьесы А.С. Пушкина «Скупой рыцарь»: «Ужасный век, ужасные сердца!».

Еще один пример: Шрек, рассуждая об отношении к жизни, говорит: «Some people like to look at the goblet as… as half empty. Me, I like to look at it as half full». / «Некоторым нравится думать, что кубок... наполовину пуст. А мне, мне нравится думать, что он наполовину полон». В данном отрывке содержится прямая цитата утверждения Дори из анимационного фильма «В поисках Немо» (Finding Nemo, 2003): «Half empty? I'd say it's half full!» / «Наполовину пуст? Я бы сказала, что он наполовину полон».

Кроме того, это прямая цитата из речи Президента США Рональда Рейгана, произнесенной на пресс-конференции 21 февраля 1985 года: «You can say it's like saying, is the glass half full or half empty?» / «Вы можете сказать, что это похоже на рассуждения о том, что стакан наполовину пуст или наполовину полон». Однако, по-видимому, ещё раньше эту дилемму использовал Корпус мира в своей рекламной кампании 1960-х гг.:

«Is the glass half empty or full half?
If you think it's half empty,
maybe the Peace Corps is not for you.»
(«Стакан наполовину пуст или наполовину полон?
Если ты думаешь, что он наполовину пуст,
Быть может, Корпус мира не для тебя».)

Эпизод, когда Румпельштильцхен сходит с балкона на свою гусыню, которую не видят его приспешники, делает его схожим с моментом из кинофильма «Назад в будущее II» (Back to the Future Part II, 1989), когда Марти ступает на ДеЛориан с вершины здания, ускользая от Биффа.

Когда Румпельштильцхен меняет свои «злые парики», он становится очень похож то на Жаркого Скрягу (Heat Miser) из кинофильма «Год без Санты» (The Year Without a Santa Claus, 1974), у которого такие же пылающие рыжие волосы, то на злодея беловолосого Синдрома без маски из анимационного фильма «Суперсемейка» (The Incredibles, 2004).

Приведённые в этой статье и многие другие примеры подтверждают значимость культурных кодов, неразрывно связанных с коннотацией, как части коллективного и индивидуального сознания и национального менталитета, как неотъемлемой части национальной культуры.

Таким образом, на основе изложенного выше могут быть сделаны следующие выводы:

1) поскольку коннотация одновременно является когнитивной универсалией, проявляющейся в процессе мышления и коммуникации, и лингвистической универсалией, детерминирующей процесс восприятия окружающей действительности, в том числе языка, она оказывает непосредственное влияние на когнитивные процессы индивидов, обусловливая специфическое индивидуальное восприятие ими слов и словосочетаний родного и иностранного языков;

2) поскольку коннотация в то же время является и культурной универсалией, обусловливающей этнопсихолингвистические особенности восприятия и мышления, коннотация лежит в основе культурных кодов, закреплённых в коллективном сознании народа и составляющих значимую частью национального менталитета;

3) коннотация не делится строго на положительную или отрицательную, и, помимо нейтрально-положительной и нейтрально-отрицательной, существует множество коннотативных вариаций, основанных на ассоциациях и коннотативных представлениях, возникающих в сознании индивида при восприятии слов в том или ином контексте;

4) в большинстве случаев именно коннотация служит источником дифференциации синонимов, значения которых близки, но не совпадают, чаще всего, вследствие коннотативных различий;

5) Поскольку коннотация имеет чувственно-эмоциональную природу, обусловленную эмоциональностью человеческого восприятия и мышления, без коннотации человеческое мышление было бы алгоритмическим (схожим с «мышлением» искусственного интеллекта), а любой национальный язык был бы гораздо более ограниченным как по количеству слов, так и по степени своего развития, более косным и негибким и не способным к творческому развитию.

Список литературы

1. Бурукина О.А. Коннотация как гносеологическая универсалия // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2011. – №1. – С. 35–40.

2. Connotation / Cambridge Dictionary. Retrieved from https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/connotation. Accessed on 9.11.2019.

3. Battiste Marie Ann (2000). Chapter 5. Jagged Worldviews Colliding. In: Reclaiming Indigenous Voice and Vision. UBC Press, 2000. 314 p.

4. Бурукина О.А. Метаотношения культурных кодов и коннотации в «культурном переводе» // Международный журнал исследований культуры. – 2019. – Вып. 2.

5. Бурукина О.А. Исследование коннотации в междисциплинарной научной парадигме // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. – 2010. – Т. 1. – С. 69–72.

Бутова Анна Владимировна
канд. филол. наук, старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

К ВОПРОСУ ОБ ЭМОТИВНЫХ И ЭКСПРЕССИВНЫХ АСПЕКТАХ В СЕМАНТИКЕ ЛИЧНЫХ ИМЕН

Аннотация*: процесс имянаречения играет важную роль в жизни людей. Актуальность исследования заключается в том, что в семантике имени содержится информация о культуре, обычаях, мировоззрении общества. Личные онимы также способны много сказать о своих носителях. Цель статьи – проследить, как коннотация влияет на передачу и восприятие личных имён. Подчёркивается взаимосвязь между звучанием и значением имени, по звучанию имени можно сделать вывод о его положительной или отрицательной оценке.*

Ключевые слова*: имянаречение, онимы, личные имена, коннотация, эмотивность.*

Ещё с античных времен номинации человека отводилась важная роль. Онимы позволяли определять, к какому сословию относился его носитель, из какой местности происходил. Процесс именования тесно связан с культурой и традициями людей, их образом жизни, поэтому имя несёт в себе культурный, исторический, национальный, социальный отпечаток [5; 8; 10]. Временной фактор также влияет на эволюцию онимов. В разные эпохи имена могут менять значения, приобретать коннотации, исчезать, а затем появляться вновь.

Обладая диахронической информативностью, онимы неразрывно связаны с историей народа и языка, отражают общественно значимые социальные факторы. Эволюционное формирование имени начинается с зарождения онима как отдельной языковой единицы на базе нарицательных слов и заканчивает своё развитие сложными многоступенчатыми умозаключениями, соединяя в себе ряд понятий и проекций, порождающее новую языковую единицу на современном этапе.

Сам по себе процесс порождения онима определяется потребностями общества в идентификации носителей языка. На данном этапе развития социума имянаречение является юридически регулируемым, где имя выступает как юридический знак языковой личности, реквизитный компонент, определяющий социальное место человека в обществе.

Кроме того, имя играет ключевую роль в процессе самопрезентации субъекта, позволяя акцентировать внимание на тех или иных чертах, отличающих его от других, или, наоборот, подчеркивая принадлежность к той или иной группе лиц [4, с. 100].

Построение личных имён осуществляется за счёт фонетической и морфологической систем языка. Онимы не существуют изолированно и не противопоставляются другим элементам языковой системы, а подчиняются тем же законам развития и функционируют в языке, как и прочие языковые единицы [7, с. 295].

В семантической структуре личного онима нами были выделены базовые и фоновые компоненты. Тогда как базовые компоненты имеют дело с предметно-логическими характеристиками онима, фоновые компоненты несут экспрессивные и оценочные составляющие. Будучи динамическими, подвижными компонентами значения, фоновые компоненты в некоторых случаях выдвигаются на первый план и обусловливают семантику и функционирование онима.

Личные имена имеют значение, разделённое на лингвистическую и экстралингвистическую стороны. Лингвистическая сторона значения онима определяется её особенностями бытования в языке, экстралингвистическая сторона включает в себя обстоятельства функционирования имени в социуме, исторический фон, взаимосвязь имени с обозначаемым объектом, а также меру знаменитости обладателя имени.

Часто онимы обладают коннотативными значениями, содержащими различную информацию от национальной и религиозной принадлежности до политических, спортивных и т. п. Предпочтений [8]. Коннотация часто сопутствует процессу имянаречения, дополняя основное содержание сопутствующими оттенками. Таким образом, в личном ониме органически сочетаются предметно-логическая и чувственная информация.

Эмотивные и экспрессивные коннотативные значения личных имён делают возможным их использование не только в номинативной функции, но и в качестве выразительных языковых средств, рассмотрению которых посвящена данная работа.

Под эмотивностью понимается экспликация эмоций человека с помощью языковых и речевых средств. Эмотивность всегда сопровождают экспрессия и оценка [3, с. 83].

Коннотация личных онимов сопряжена с их благозвучием. Здесь прослеживается взаимосвязь между звучанием и значением имени, поскольку по звучанию имени можно сделать вывод о его положительной или отрицательной оценке [10].

Так, А.Н. Антышев рассматривает благозвучие как основной и традиционный мотив имянаречения в языке. При этом он подчёркивает, что на восприятие красивости и некрасивости имени влияют определенные обстоятельства: пол, образование, идеология, род деятельности и т. п. [1].

То, как звучит имя, должно быть учтено при переводе различных текстов [2]. Поскольку фонологические системы языков имеют существенные различия, сложно подобрать идентичное звучание имен. При передачи немецкого имени *Heinrich* на русский язык возможно использование двух форм – *Хайнрих* и *Генрих*. И хотя первая версия более приближена к немецкой фонеакустической системе, в ней пришлось с помощью одной буквы *х* пытаться передать две разные немецкие фонемы [7].

Благозвучность имени опосредованно связана с его «национальностью». Так, например, при растущих межкультурных связях исконно русское имя *Вера* в иностранном лингвокультурном пространстве теряет свою «национальность», так как фонетическая форма полностью теряется, и имя произносится как *Вира*, а вслед за этим теряется и явное этимологическое значение, и коннотация имени исчезает.

Предположительно, если данная производная форма онима перейдет в русский именник, то она не будет иметь ни одного из компонентов коннотативного аспекта семантики первоначального варианта.

Эмотивная окраска антропонимов проявляется на уровне коннотата, экспрессивная – на уровне денотата.

Экспрессивный аспект чаще всего эксплицируется за счёт уменьшительно-ласкательных дериватов, обеспечивающих нестандартный путь имянаречения. При этом коннотация может приобретать как положительную, так и отрицательную оценку [6].

Так, в языке существует несколько полных имён, соотносящихся с одним дериватом: Berti (краткая форма имен на -Bert: *Albert*, *Berthold*, *Herbert*); Friedel (*Fridolin*, *Friedrich*, *Gottfried*) [7].

Уменьшительно-ласкательные дериваты могут являться как вариантом одного имени, так и переходить в форме дериватов в основной именник человека, однако это зависит от этноязыковой принадлежности онима, от его соотнесённости с денотатом, от конкретного имени и от совокупности имеющихся у онима форм.

Так, например, имя *Олеся* является украинским дериватом имени *Александра*. Данный дериват используется при имянаречении, так как выполняет идентифицирующую функцию и в языковом плане содержит все компоненты семантической структуры, поэтому входит в именник языка как полноценный оним.

Всё вышеизложенное доказывает, что экспрессивный и оценочный компоненты коннотации, так же, как и эмотивный, связаны с носителем языка, выражая его отношение к объекту действительности.

Список литературы

1. Антышев А.Н. Имена. Немецкие антропонимы: монография / Башк. гос. аграр. ун-т. – Уфа: Изд-во Башк. гос. аграр. ун-та, 2000. – 238 с.

2. Дёрина Н.В. Полидискурсивное пространство: слово, текст, коммуникация: монография / Н.В. Дёрина, Т.А. Савинова, Т.Ю. Залавина [и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://catalog.inforeg.ru/Inet/GetEzineByID/317268

3. Дубских А.И. Выражение оценки в личностном интервью // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2006. – №17. – С. 82–87.

4. Дубских А.И. Солидаризация как тактика самопрезентации публичной персоны в «звездном» интервью / А.И. Дубских, А.В. Бутова, С.В. Харитонова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2017. – №1 (50). – С. 99–106.

5. Ермолович Д.И. Имена собственные: теория и практика межъязыковой передачи. – М.: Р. Валент, 2005. – 416 с.

6. Кисель О.В. Межъязыковая передача личного имени через призму коннотативного аспекта семантики онимов / О.В. Кисель, Ж.Н. Заруцкая // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2015. – №3 (49). – С. 393–399.

7. Кисель О.В. Коннотативный потенциал терминов-эпонимов / О.В. Кисель, А.И. Дубских, Е.А. Ломакина [и др.] // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – №4 (137). – С. 148–151.

8. Кисель О.В. Семантика личных имён: монография / МГТУ им Г.И. Носова. – Магнитогорск: Изд-во МГТУ им. Г.И. Носова, 2010. – 104 с.

9. Zalavina T.Y. «Blame» Concept in Phraseology: Cognitive-Semantic Aspect (Based on the French Language) / T.Y. Zalavina, O.V. Kisel // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Т. 11. – №17. – С. 9693–9703.

Вастерова Вера Николаевна
учитель
МБОУ «Среднетатмышская ОСШ»
д. Средние Татмыши, Чувашская Республика

ДИАЛЕКТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ ДЕРЕВНИ

Аннотация*: в статье представлены особенности диалектной системы деревни Елмачи Канашского района Чувашской Республики. Проанализированы типы диалектизмов, выявлена и обоснована необходимость сбора и изучения диалектных слов.*

Ключевые слова*: деревня Елмачи, рынок в селе Ачакасы, диалект, фонетические диалектизмы, грамматические диалектизмы, лексические диалектизмы, семантические диалектизмы.*

Аннотаци*: статьяра Чăваш Республикин Канаш районне кĕрекен Йăлмачча калаçăвĕн диалектизм уйрăмлăхĕсене пăхса тухнă. Диалектизмсен тĕсĕсене çырса панă, вĕсен чĕлхе пĕлĕвĕнчи вырăнне кăтартнă.*

Тĕп сăмахсем*: диалект, Йăлмачча, Ачча пасарĕ, фонетика диалектизмĕсем, грамматика диалектизмĕсем, лексика диалектизмĕсем, семантика диалектизмĕсем.*

Чĕлхе çынсен хутшăнăвне йĕркелекен чи вăйлă хатĕр шутланать. Чĕлхери сăмахсен ытларахăш пайне çав чĕлхепе калаçакансем пурте ăнланаççĕ, вĕсемпе кулленхи пурнăçра усă кураççĕ. Çапла

вара тăван чĕлхе çав халăхшăн пĕрлĕхлĕ чĕлхе пулса тăрать. Апла пулин те чăвашсен каласăвĕнче нимĕнле уйрăмлăхсем те çук теме пултараймастпăр. Сăмахран, Вăрнар – Йĕпреç чиккинче вырнаçнă Йăлмачча каласăвне илер. Çак тăрăхра чылай сăмахсен пĕрремĕш сыпăкĕнче литература чĕлхинчи *у* вырăнне *о* каласçĕ: *орам* (урам)*, вотă* (вутă)... Йăлмачча ялĕ Кĕçĕн Çавал шывĕнчен 5–6 çухрамра икĕ чукун çул хушшине вырнаçнă. Пĕр чукун çулĕ Канашран Улатăралла каять. Ăна «кивĕ чукун çул» теççĕ. Тепри – «çĕнĕ чукун çул» – Арзамасран Çĕмĕрле, Вăрнар урлă Канаша тухать. Авал кунта сĕм вăрмансем кашланă. Чăвашсен аслашшĕсем сĕм вăрмансене каса-каса, тыр-пул акса тума çĕр хатĕрленĕ, пĕр-пĕринпе ялан хутшăнса ĕçлеме майсем пулман, юнашар ялсем кăна хутшăннă, пысăк тавралăхри ялсене пĕр-пĕринпе çывăх хутшăнма çырма-çатрасем, юхан шывсем чăрмантарнă. Йăлмаччаран 5–6 çухрăмри Ачча пасарĕ таврари чăваш ялĕсене илĕртекен пысăк суту-илӳ центрĕ шутланнă. Чĕмпĕр кĕпернине кĕрекен Кăрмăш уесĕнчи чăвашсем те кунталла туртăннă. Çак хутшăну чĕлхе уйрăмлăхĕсене тата пĕр евĕрлĕхĕсене тăвакан çăл куçсенчен пĕри пулнă. Çавна пула чĕлхере вак уйрăмлăхсем пулса кайнă, вĕсем Хусан кĕпернин Етĕрне уесĕнчи чăвашсен чĕлхипе пĕрешкел.

Пурнăç аталанса пынă май Йăлмаччара вырăнти калаçу уйрăмлахĕсем çухалсах, иксĕлсех пыраççĕ. Çав-çавах фонетикăри, грамматикăри, лексикăри уйрăмлăхсем ялти ватă çынсен чĕлхинче нумай тĕл пулаççĕ. Диалект лексики пĕрешкел мар, ăна тĕрлĕ ушкăна уйăрма май пур, вĕсем çаксем:

1) фонетика диалектизмĕсем;
2) грамматика диалектизмĕсем;
3) лексика диалектизмĕсем;
4) семантика диалектизмĕсем.

Фонетика диалектизмĕсем вĕсем – литература чĕлхинчи сăмахсемех, анчах сасă тĕлĕшĕнчен кăшт та пулин уйрăлса тараççĕ. Йăлмачча ял каласăвĕнче те литература чĕлхинче йышăннă сăмахсенчен уйрăлса тăраканнисем чылай, вĕсенчен пĕрисем сасă тытăмĕ тĕлĕшĕнчен урăхларах, теприсем пачах расна сăмахсем. Тĕслĕхрен: *сахат* (сехет), *орам* (урам), *саххăр* (сахăр). Вĕсем литература чĕлхинчи сăмахсенчен уçă е хупă сасăпа уйрăлса тăни куç кĕрет.

Ял каласăвĕнчи *фонетика диалектизмĕсен* уйрăмлăхĕсене пăхса тухар.

1. Тури диалектри пек пуçламăш сыпăксенче [о] сасă тĕл пулать:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
орам	урам
отрăм	утрăм
омма	çĕр улми
вотă	вутă
сорăх	сурăх
сохал	сухал

2. Тури диалектри пек тутапа калакан [ă^{o}] сасă пур:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
пă^{o}р	пăр
çă^{o}м	çăм
пă^{o}с	пăс

3. Сасăсем тухса ӳкни. Уçă сасăсем тухса ӳкни икĕ тымар пĕр хутлă пĕрлĕхе пĕрлешнĕ чухне пулса иртет:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
кайсил	кайса ил
çырсил	çырса ил
туртсил	туртса ил
çанта	çакăнта
каяспать	каяс пулать
вуласпать	вулас пулать
панче	патĕнче
панчи	патĕнчи
кайсяр	кайса яр
пыратри	пыратăр-и
пĕлетри	пĕлетĕр-и
пĕлместри	пĕлместĕр-и

4. Сăмах сыпăкĕсене ылмаштарса лартаççĕ:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
шулăç	çулçă
çулăç	çулçă
курĕш	куршĕ

5. Сăмах вĕçĕнче [ă], [ĕ] сасăсем кĕрсе лараççĕ:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
газă	Газ
кайманă	кайман
вуламанă	вуламан
çырманă	çырман
пĕлменĕ	пĕлмен
илменĕ	илмен

6. Янăрамасăр илтĕнекен [т], [п], [к], [х] сасăсем вăрăммăн илтĕнеççĕ:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
тоттăр	тутăр
шăппăр	шăпăр
кăккăр	кăкăр
саххăр	сахăр

7. Хупă сасăсем сăмах варринче тухса ӳкеççĕ:
А) [л] сасă:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
сухăм	сулхăн
ашли	ал шăлли
вĕтрен	вĕлтрен
путран	пултран
утала	улталa

Ă) [в] сасă:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
часа	чавса
алтан	автан
алан	авлан
аса	Авса
талаш	тавлаш

Б) [й] сасă:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
хыра	хăйра
мара	майра
уран	уйран
карăмăр	кайрăмăр

В) [т] сасă:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
сенре	сентре
канра	кантра
апра	аптăра

8. Хупă сасă сăмах варринче кĕрсе ларать:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
ытакла	ытала
йăвакла	йăвала
атаклан	аталан

Грамматика диалектизмĕсем.

Кĕçĕн Çавал тăрăхĕнчи Йăлмачча калаçăвĕнче грамматика категорийĕсем литература чĕлхинчисемех, пĕр категори форми пачах расна тытăмлă аффикссемпе йĕркеленни тĕл пулмасть. Уçă сасăпа пĕтекен сăмах çумне уçă сасăпа пуçланакан аффикс хушăннă морфемăсем чиккинче тĕрлĕ улшăнусем пулса иртеççĕ.

Морфологири уйрăмлăхсем:

1. *-сем* аффиксăн хытă вариантĕ сингармонизм саккунĕн витĕмĕпе сыхланса юлнă. Хытă уçă сасăллă сăмахсем çумне аффиксăн хытă вариантĕ – *-сам* хушăнать: *ачсам* (ачасем)*, шулăçсам* (çулçăсем)*, пулăсам* (пулăсем). Çемçе уçă сасăллă сăмахсем çумне аффиксăн çемçе вариантĕ *-сем* хушăнать: *кĕнекесем, тилĕсем*.

2. [у], [ў] сасăсемпе пĕтекен япала ячĕсен пару падежĕнче сăмах вĕçĕнче *у,ў* çаплипех юлать:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
пăр*у*н	пăрăвăн
çыр*у*н	çырăвăн
чиркў*не*	чиркĕве
пĕлў*не*	пĕлĕве
кĕтў*не*	кĕтĕве
кас*у*на	касăва

3. Уçă сасăпа пĕтекен япала ячĕсем çумне камăнлăхпа пару падежĕсен аффиксĕсем хушăннă чух *й*, *в* кĕрсе ларать:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
лаша*й*ăн	лашан
пăру*й*ăн	пăрăвăн
пăру*в*а	пăрăва
кĕрў*н*е	кĕрĕве

4. Япала ячĕн нумайлă хисепĕнчи пару падежĕнче аффикс тытăмĕ [н] сасă тухса ӳкнĕ пирки кĕскелет, сăмах вĕçĕ вăрăмрах илтĕнет:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
ачасе	ачасене
атьсе	атьсене
юлташсе	юлташсене

5. Ĕçе тума пултарнипе путарайманнине кăтартакан глагол формин (пулаю формин) глагол тĕпĕ çумне *-и* аффикс хушăннипе пулать, 1-мĕш сăпатра вăхăт, сăпат аффиксĕсем тухса ӳкеççĕ:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
вул*и*мас	вулаймастăп
кай*и*мас	каяймастăп
ĕçл*и*марăм	ĕçлейместĕп
кал*и*марăм	калаймастăп
çитиятн*и*	çитеетĕн-и

6. Хальхи вăхăтри глаголсен 2-мĕш сăпачĕ вăррăммăн *-аттăр (-етĕр), -ттăр (-ттĕр)* илтĕнет:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
пĕле*ттĕр*	пĕлетĕр
итле*ттĕр*	итлетĕр
сисе*ттĕр*	сисетĕр
вула*ттăр*	вулатăр
кая*ттăр*	каятăр
ташла*ттăр*	ташлатăр

7. 3-мĕш сăпатри хальхи вăхăтри глагол форми 2 вариантлă:

вырăнти калаçура		*литература чĕлхинче*
1 вариант	2 вариант	
каять	каят*ĕ*	каять
килет	килет*ĕ*	килет
çырмасть	çырма*ç*	çырмасть

Глаголăн 3-мĕш сăпат форминче сăпат аффиксĕ *-ĕ* сыхланса юлнă. Вăрман урамĕнче пурăнакансем çак формăпа час-часах усă кураççĕ.

8. [ç], [п] сасăсемпе пĕтекен глаголсен пĕрре иртнĕ вăхăт форминче çав хупă сасăсем вăрăмланаççĕ:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
пиççĕр	пиçрĕ
хуççĕр	хуçрĕ
çа*пп*ĕр	çапрĕ
та*пп*ĕр	тапрĕ

9. Глаголăн темиçе иртнĕ вăхăт формипе сайра усă кураççĕ, ун вырăнне хальхи вăхăт форми çумне *-чĕ* аффикс хушса калаççĕ:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
çырапчĕ	çыратăпччĕ
çыранччĕ	çыратăнччĕ
çыраччĕ	çыратчĕ

10. Хушу наклоненийĕнчи 3-мĕш сăпатри глаголсене сăмах çемçе е хытă пулнине пăхмасăрах *-ччĕр* аффикс хушса калаççĕ:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
кай*ччĕр*	кайччăр
кур*ччĕр*	курччăр
вула*ччĕр*	вулаччăр

11. Нумай вăхăта тăсăлакан, ялан пулса иртекен ĕçсене кăтартма вырăс чĕлхинчи *без* сăмахпа усă кураççĕ:

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
без калаçать	чарăнмасăр калаçать
без кăшкăрать	пĕрмай кăшкăрать
без кулать	ялан кулать
без чупать	кашни кунах, яланах чупать
без çыврать	пĕрмай çыврать
без тулашать	ялан тулашать

Синтаксис диалектизмĕсем:

1. Глаголсем хăйсем умĕнче тăракан ят сăмахсемпе тĕрлĕ майпа çыхăнса тăнине асăрхама пулать. Япала ячĕпе глагол чылай чухне хыç сăмахпа е пулăшу ячĕпе çыхăнать:

Ку ĕçе тума сан çине шанатăп.
Пиччĕшсене кайса килчĕ.
Уммана уйăх хушшинче темиçе хут çумларăмăр.
Кашта çинче пăяв çакăнса тăрать.

2. *-са(-се)* аффикслă деепричасти хутсăр предложенин сказуемăйĕ пулать:

Эп ку кĕнекене вуласа.
Хулана эп ĕнер кайса.
Сахат çине вăхăтра пăхса.

Лексика диалектизмĕсем.

Йăлмачча калаçăвĕнче чăваш литература чĕлхине кĕмен лексика диалектизмĕ чылай. Тĕслĕхрен, вырăнти калаçура тĕл пулакан *шуç* (хĕç тимĕр*), шитти* (карта*), шăтăкла* (чĕнтĕр) литература чĕлхине кĕмен.

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
папак	ача
шитти	карта
тукканис	улма нимĕрĕ
паранк, умма, паранкă, картошка, картах	çĕр улми
палми, палумми, яблок	пан улми
пăртманек	енчĕк
маттик	катмак
ханша	эрех
чĕкĕнтĕр	кăшман

пăяв	вĕрен
çытар	минтер
хуш	хушă, урам
утлантарса çирĕм	сĕрсе çирĕм
сала кайăк	çерçи
асаккай	асатте
апа	асанне
имлерĕ	сиплерĕ
шăтăкла	чĕнтĕр
матка	арăм
макаççиннă	лавкка
тăрпа	мăрье
чĕпĕн	ӳпре
шалча пăрçи	фасоль
пыскатте	хресна атте
пысканне	хресна анне
кăçатă	çăматă
хусăк, калек	йывăç кĕреçе
Гена пиччу	Гена пичче
Гена мучу	Гена мучи
касуç	кĕтӳç
кăмака тăррине хăпар	кăмака çине хăпар
кăмака тăррине улăх	кăмака çине хăпар
креплĕ	кĕрепле
йăран хушшине çыр	йăран хушшине кăпкалат
сахат	сехет
çеркĕăл	тĕкĕр, куç кĕски
кулюкка	кăвакарчăн
ĕслĕк	ӳслĕк
шуç	хĕç тимĕр
утта пăтрат	утта хускат, типĕт
кĕт	кăшт, пăртак

Лексика диалектизмĕсем пайăр ятсенче те сыхланса юлнă*: Паранкă çырми, Шупăлч çырми.*

Паранкă çырми

Йăлмачча ялĕн чиккинче икĕ Паранкă çырми сыхланса юлнă. 1876 çулта çуралнă Тихон Афанасьев каланă тăрăх, ĕлĕк кашни çыннăн хăйĕн уйрăм ятак çĕр пулнă, икĕ çырма хушшине çĕр улми (паранкă) нумай лартса ӳстернĕ, тухăçĕ те начар пулман.

Шупăлч çырми

Шупăлч çырми чи паллă çырмасенчен пĕри. Вăл Йăлмаччапа Татмăш ялĕсе уйĕсене пĕр-пĕринчен уйăрса тăрать. Шупăлч тени «Шыв пуçĕ» тенине пĕлтерет. Тури диалектра *су – «шыв».*

Семантика диалектизмĕсем.

вырăнти калаçура	*литература чĕлхинче*
кусса çӳрерĕм - якăлтатса, ахăрса çӳрерĕм	кусса çӳрерĕм - каялла-маялла уссăр çӳрерĕм, вăхăта сая ятăм
хавшак – лара-тăра пĕлмен çын	хавшак – вăйсăр çын

Халăх сăмахлăхĕнчи вырăнти калаçу уйрăмлăхĕсем.

Туй йăли-йĕркинчи вырăнти калаçу уйрăмлăхĕсем.

Вырăнта сарăлнă халăх самахлăхĕн тĕслĕхĕсенче лексика, фонетика, морфологи диалектизмĕсем тĕл пулаççĕ.

А) Туй юррисенче:

Тупата, Туршăн, *туй матки,*
Тупата, Туршăн, *туй матки,*
Ĕнемесен тытса пăх.
Ĕнемесен тытса пăх.
Тупата, Туршăн, *туй матки,*

Тупата, Туршăн, *туй матки,*
Сала вырăс майри мар,
Сала вырăс майри мар,
Туй маткине Тур хушнă,
Туй маткине Тур хушнă,
Пире шăллăм хăй хушнă.

Лексика диалектизмĕ: *туй матки* (туй арăмĕ).

Пирĕн кĕрӳ ачашскер,
Пирĕн кĕрӳ ачашскер,
Ковер çинче ӳснĕскер.
Ковер сарса памасан
Машин çинчен *ан тохсам.*

Фонетика диалектизмĕ: *ан тохсам* (ан тухсам).

Аллă *çохрăм* килтĕмĕр,
Аллă *çохрăм* килтĕмĕр,
Ал процентлă хĕр илме,
Ал процентлă хĕр илме,
«*Алли-ори* мĕнле-ши?» -
Тесе ыйтаç тăвансем.

Фонетика диалектизмĕсем: *çохрăм* (çухрăм), *алли-ори* (алли-ури); грамматика диалектизмĕ: *ыйтаç* (ыйтаççĕ).

Китайăский палмийĕ
Килес çулччен ларсан та
Унран пысăк *полас* çук.
Çакă ялăн хĕрĕсем
Килес çулччен пурнсан та
Унран хитре *полас* çук.

Фонетика диалектизмĕсем: *полас* (пулас), *çохрăм* (çухрăм); грамматика диалектизмĕ: *палми* (пан улми).

Монча-вите хошшинче,
Монча-вите хошшинче,
Хăçон корăк шăтни *пор*?
Хăçон корăк шăтни *пор*?
Йотă киле кайсассăн,
Йотă киле кайсассăн
Хăçон ырă корни пор,
Хăçон ырă корни пор.

Фонетика диалектизмĕсем: *монча-вите* (мунча-вите), *хошшинче* (хушшинче), *хăçон* (хăçан), *йотă* (ют).

Ă) Туй такмакĕсенче:

Ăннарат-ăннарат,
Сысна умма пуçтарать,
Вĕтти-шултри *тиркемеç*,
Йĕм пĕççине тултарать.

Грамматика диалектизмĕ: *тиркемеç* (тиркемест).

Навус купи ма сикет?
Ăна *сенĕк* сиктерет.
Эпир кунта ма сикетпĕр?
«Московский» сиктерет.
Навус çинчи кăмписем
Навус пула пуçланă.
Çакă ялăн каччисем
Мучи пула пуçланă.

Лексика диалектизмĕсем: *навус* (тислĕк), *сенĕк* (сенкĕ).

Анчах тухнă чăх чĕппи
Вилет симĕс курăкшăн.
Çакă ялăн хĕрĕсем
Вилеç качча каясшăн.

Грамматика диалектизмĕ: *вилеç* (вилеççĕ).

Хĕрлĕ, хĕрлĕ çырлийĕ
Çулăç витĕр курăнать.
Ах, мăнтарăн аншарлийĕ,
Тĕлĕкре те курăнать.

Фонетика диалектизмĕ: *çулăç* (çулçă).

Шыв хĕрринчи *сапарпи*
Шыв тиркесе ватăлнă.
Çакă ялăн каччисем
Хĕр тиркесе ватăлнă.

Лексика диалектизмĕ: *сапарпи* (армути).

(Халăх сăмахлăхĕн тĕслĕхĕсене Йăлмачча ялĕнче çуралса ӳснĕ Артемьева Людмила Михайловнăран 2018 çулта çырса илнĕ.)

Ача-пăча сăмахлăхĕнчи вырăнти калаçу уйрăмлăхĕсем.

А) Витлешӳсенче:

Варвари-тарари,
Шор упине тытар-и?
Шор упине пулмасан
Кĕрĕк арки тытар-и?
Ваççа – каççа,
Кĕпер урлă *каççа*,
Çуллă пăтă *çыса,*
Кашăк аври *хуççа.*

Фонетика диалектизмĕсем: *шор* (шур, шурă), *каççа* (каçса)*, çыса* (çисе), *хуççа* (хуçса).

Ă) Шут сăввисенче:

Манăн пĕчĕк пӳлĕмре
Такăшĕ тустарнă.
Пĕрре, иккĕ, виççĕ,
Чăн та эс тустарнă.
Сысна *умма* кăларать,
Пĕр *уммине* пытарать.
Кам тупать – çав тухать.

Фонетика диалектизмĕсем: *такăшĕ* (тахăшĕ), *умма* (улма).

Ача-пăча сăмахлăхĕн тĕслĕхĕсене Йăлмачча ялĕнче çуралса ӳснĕ 11 çулти Павлов Роман Анатольевичран 2018 çулта çырса илнĕ.

Пурнăç улшăнса пынă май çамрăк ăру вырăнти калаçу сăмахĕсемпе сайра усă курать. Хальхи саманара вĕсем ытларах литература чĕлхин нормисене пăхăнса калаçаççĕ. Йăлмаччари Вăрман, Сад урамĕсенче паян кун та тури диалект паллисем çухалман. Ялти ватăсем, ытларах хĕрарăмсем, вырăнти калаçу сăмахĕсемпе пуплевре нумай усă кураççĕ-ха, вĕсен чĕлхинче вырăнти уйрăмлăхсем вăйлă палăраççĕ. Йăлмачча ялĕн туй юррисенче те вырăнти сăмахсем хăйсен пĕлтерĕшне çухатмаççĕ.

Диалект сăмахĕсем чĕлхе пуянлăхĕ шутланаççĕ. Вĕсенчен нумайăшĕ пирĕн тăван чĕлхен авалхи сăн-сăпатне кăтартса пама пулăшаççĕ, çавăнпа та ун пек сăмахсене пухасси пысăк пĕлтерĕшлĕ ĕç шутланать.

Вырăнти калаçу уйрăмлăхĕсене лайăх пĕлни писательсемпе поэтсене тата литература тĕпчевçисене те кирлĕ. Диалект сăмахĕсем литература чĕлхин картишĕнче тăмаççĕ, апла пулин те вĕсене литература произведенийĕсенче курма пулать. Диалект сăмахĕсемпе вырăнлă та витĕмлĕ ăсталаса кĕртнине эпир Х. Уяр, Н. Мранькка, Илпек Микулайĕ, Я. Ухсай произведенийĕсенче те куратпăр.

Диалект йăнăшĕсенчен хăтăласси, литература нормисене çирĕплетсе пырасси кашни шкул ачин тивĕçĕ пулмалла тесе шутлатăп. Пуçламăш классенче вĕренекенсем малтанлăха литература чĕлхин нормине пĕлмен пирки вырăнти калаçупа усă кураççĕ. Вĕрентекенĕн вырăнти калаçу уйрăмлăхĕсене лайăх пĕлмелле çеç мар, çав уйрăмлăхсенчен хăтăлмалли майсемпе мелсене, меслетсене лайăх чухласа, вĕсемпе тухăçлă та вырăнлă усă курса ĕçлемелле. Чи малтан вĕрентекенĕн хăйĕн литература чĕлхине лайăх пĕлмелле, ăçта ĕçленине кура ял калаçăвне те шута илмелле. Ун пуплевĕ кашни ачашăн паха тĕслĕх пулмалла. Çаксене асра тытмасан ачасене литература нормисене пăхăнса калаçмаçырма вĕрентмешкĕн йывăр.

Список литературы

1. Егоров В.Г. Диалекты чувашского языка и их особенности // Современный чувашский литературный язык. – Чебоксары, 1971. – С. 55–64.

2. Сергеев Л.П. Диалектологический словарь чувашского языка. – Чебоксары, 1968. – С. 3–104.

3. Сергеев Л.П. Чăваш диалектологийĕ: Вĕренӳ пособийĕ. — Шупашкар, 2003. – С. 13–47.

4. Сергеев Л.П. Чăваш чĕлхин вырăнти калаçăвĕсем. – Шупашкар: Руссика, 1969. – С. 3–78.

Виноградов Юрий Михайлович
канд. филол. наук, доцент, ведущий научный сотрудник
Центр регионального развития БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РОЛЬ ЯЗЫКА И РЕЧИ В НОРМАЛИЗАЦИИ ЧУВАШСКОГО ПИСЬМА

***Аннотация**: в статье речь идет о выработке грамматических и орфографических норм в чувашских текстах. Как полагает автор, то, что чувашская орфография строится на фонемном принципе, подтверждает, что наше письмо подчинено строю языка. В этом отношении чувашское письмо напоминает русское письмо. В русской речи слова не сливаются друг с другом, а четко выделяются. В чувашской речи зависимое слово словосочетания стоит перед главным и, утратив свое ударение и не оставляя пространства для межкомпонентной паузы, образует с последним интонационное единство. Это единство те, кому русская речь стала более привычной, чем чувашская, воспринимают как отдельное слово и требуют писать два слова слитно. Это создает трудности в школьном обучении.*

***Ключевые слова**: орфография, правило, норма, язык, речь, слово, словосочетание, парное слово, интонация, пауза, слитное написание, раздельное написание, дефисное написание.*

***Аннотаци**: статьяра сăмах хальхи чăваш çырăвĕн нормине тăвасси çинчен пырать. Автор шухăшĕпе, грамматика фонетика вариантĕсенчен упранма май парать. Орфографин тĕп принципĕ фонема принципĕ пулни чăвашпа вырăс орфо-графийĕсем пĕрешкел иккенне пĕлтерет. Пĕрле тата уйрăм çырасси вара расна, мĕншĕн тесен чăвашла пуплев вырăссенни пек мар, грамматикăра та уйрăмлăх пур.*

***Тĕп сăмахсем**: чĕлхе, пуплев, орфографи, правило, норма, сăмах, сăмах майлашăвĕ, машăр сăмах, интонаци, пауза, пĕрле çырни, уйрăм çырни, дефиспа çырни.*

Чĕлхепе пуплеве пĕр-пĕринчен уйăрасси ăслăлăхшăн кăна мар, практикăшăн та пĕлтерĕшлĕ, мĕншĕн тесен шкулта ачасене тĕрĕс калаçма тата çырма вĕрентмелле. Куна тумашкăн чĕлхен тытăмне пĕлмелле. Ку пĕлӳ текст тума кирлĕ. Текст темине, тĕп шухăшне тата тытăмне ачасем кĕçĕн классенчех пĕлеççĕ. 4-мĕш класс пĕтернĕ çĕре шкул ачи хăй тĕллĕн каласа е çырса пама пултармалла. Текстăн темăпа рема черетленсе пыннинчен тата шухăшлав манерĕнчен килекен тĕсĕсене тата стилĕсене ачасем аслă классенче уйăрма хăнăхаççĕ, ку е вăл пахалăха тивĕçтерекен текстсем тума пултараççĕ.

Текст çырнă май микротемăсене килĕшӳллĕ вырнаçтарса, предложение умри предложенипе шухăш тăрăх çыхăнтарса пынисĕр пуçне ачасем çырăва орфографипе пунктуаци, пуплев тата грамматика енчен те тĕрĕс тума тивĕç. Çырăвăн логикăлăхĕ шухăш çыхăнăвĕнче, сăмахсемпе пĕлтерĕшне кура вырăнлă усă курнинче çеç мар, орфографипе пунктуацире тата грамматикăра та палăрмалла – хирĕçӳсĕр, йăнăшсăр пулмалла. Орфографипе пунктуаци енчен ансат тата пуплевпе грамматика енчен тĕрĕс йĕркеленĕ çыру чĕлхе тытăмне, ун хатĕрĕсене уçăмлă ăнланнинчен килет.

Чĕлхе хатĕрĕсем пуплевре тĕл пулакан расна варианта пĕрлештерсе тăраççĕ. Тĕслĕхрен, *аптра, лаптăк, астар, ӳстер, типтер; атă, пăта, вутă; сĕтел, кĕтес, пĕтĕм* йышши сăмахсене каланă чухне янравлĕх енчен расна [т] тата [ť] сасăсем тухаççĕ, анчах вĕсем чĕлхе енчен янăравсăр хытă < т > тата янăравсăр çемçе < ť > фонемăсемпе тӳр килеççĕ. Пуплевре кирек мĕнле илтĕнсен те çырура пĕртен пĕр *т* сас паллипе усă куратпăр, мĕншĕн тесен чĕлхе хатĕрĕсене – фонемăсене палăртатпăр. (Чăваш чĕлхин сингармонизмĕ шавлă хытă хупă фонемăсене тата шавлă çемçе хупă фонемăсене уйăрма май парать [17; с. 46–49].) *Т* паллă, тĕрĕссипе, хытă < т > тата çемçе < ť > фонемăсен палли пулса тăрать. Çавăнпа *сас палли* термин вырăнлах та мар пек, çапах ăна пăрахăçлама юрамасть.

Аппа, кукка, тетте, кĕççе, аннă, кăмăллă йышши сăмахсенче пĕр пек икĕ хупă сас паллине П.Я. Яковлев тĕпчевçĕччен вăрăм сасса палăртма лартаççĕ тесе вĕрентетчĕç, орфографие чĕлхе çине таянса мар, пуплев çине таянса ăнлантаратчĕç. П.Я. Яковлев çырнă тăрăх, *аппа, кукка, тетте, кĕççе, аннă, кăмăллă* йышши сăмахсенче йĕкĕреш хупă фонемăсем пур темелле [17, с. 38–41]. Кунашкал шухăш пуплев материалне тишкерсе тăван чĕлхемĕр тытăмне тупнă теори çинче никĕсленет. Паллах, шкул ачи пĕр е икĕ сас палли çырас енĕпе йăнăш туни чĕлхепе пуплеве уйăрма пĕлнинчен килмест те пуль, çапах ку – шкул вĕренĕвĕшĕн, чĕлхемĕре ăнланассишĕн пĕлтерĕшлĕ. Çакă чăваш çырăвĕпе çыхăннă ытти ыйтусене татса пама та кирлĕ.

Акă кулленхи пуплевре пурлă формăри хальхи вăхăтри 1-мĕшпе 2-мĕш сăпатсенче пĕреллĕ хисепре вăхăт аффиксне (*-т-*) катертсе хăварас туртăм пур: *курап* (туллин *куратăп*), *куран* (*куратăн*); *сисеп* (*сисетĕп*), *сисен* (*сисетĕн*). Çакă йĕркеллĕ маррине чăваш çыру ăстисем асăрхамасăр ирттерме пултарайман, мĕншĕн тесен вăхăт аффиксĕ 3-мĕш сăпатра çухалмасть: *курать, сисет.* Ку сăпата пăхса çыру çыннисем *-т-* аффикса 1-мĕшпе 2-мĕш сăпатсенче те çырма (*куратăп, куратăн; сисетĕп, сисетĕн*) йышăннă паллах. Çуклăх аффиксĕ чĕрĕ пуплевре тулли кĕлеткипе 2-мĕш сăпатра кăна

палăрать (*курмастăн, сисместĕн*), 1-мĕш сăпатра кĕскелет (*курман, сисмен*), 3-мĕшĕнче кĕлеткине улăштарать (*курмаç, сисмеç*). Кĕскетӳпе улшăну литературăшăн вырăнсăр иккенне ăнланакансем çуклăх аффиксĕн тулли сăн-сăпатне 2-мĕш сăпатри глаголсенчен илнĕ: *курмастăп, сисместпĕп; курмасть, сисмест.* Сиплев тата саплаштару ĕçĕ нумайлă хисепе те пырса тивнĕ: *курмастпăр (курмаппăр* вырăнне*), сисместпĕр (сисмеппĕр* вырăнне). Çуклăх аффиксĕ 3-мĕш сăпатра кăна калаçури пек: *курмаççĕ, сисмеççĕ.*

Çапла вара, пуплеве тата çырăва глаголсен формисемпе усă курас енчен нормăлама чĕлхемĕрĕн тытăмне пĕлни, ăна пăхăнас кăмăл пурри пулăшнă. Тĕрĕссипе, чĕлхеçĕсем, пуплевре тĕл пулакан фактсене тишкерсе, глаголсемпе хальхи вăхăтра епле усă курмалли ятарлă парадигма тунă. Ку опыт шкул ачисене фактсене тишкерсе чĕлхе тытăмĕ çинчен пысăк пĕтĕмлетӳ тума, практикăна çăмăллăх кĕртме май пуррине кăтартать.

Чăн орфографи ыйтăвĕ пулмасан та глаголăн хальхи вăхăчĕн грамматика нормисене çыру ăстисем орфографи правилисенче каласа хăварнă. Вĕсем паян кун та вăйра тăраççĕ. Персонажсен пуплевне кăтартма писатель правилăна пăхăнмасан та пултарать. Автор хăй ячĕпе çырнă текстра вара йăнăша пуплев йăнăшĕ тесе пăхмалла. Çак шухăша шкул кĕнекисен авторĕсем те шута илме тивĕç. Поэзире сарăлнă ирĕклĕх шкул учебникĕсемпе хрестоматийĕсенче пулмалла мар. Йăнăша хрестоматисене кĕртес пулсан – норма мĕнле иккенне сноскăсенче ăнлантармалла.

Паллах, сăмахсен ку е вăл морфемин хăш алломорфĕ литературăра усă курма юрăхлă пулнипе пулманнине правилăра кăтартса пĕтерме çук. Акă *каяс пулать, ĕçлес пулать* йышши сăмах майлашăвĕсен тĕп компонентне хăш-пĕр калаçура кĕскетсе *пать* теççĕ. *Пулать* тесе çырма хушакан правило ниçта та çук. Кирек мĕн тесен те, «Тĕрлĕ сăмах ушкăнĕсене çырасси» пайра панă правилăсем вĕсем чăн-чăн орфографи правилисем те мар – сăмахсемпе морфемăсен пуплевре тĕл пулакан вариантĕсене нормăлас тĕллевпе йышăннисем. Сас паллисемпе çыхăннă чăн орфографи правилисем тесе, тĕрĕссипе, çемçелĕх паллипе усă курассине, юнашар икĕ е пĕр хупă сас палли çырассине тата вырăс чĕлхинчен кĕнĕ сăмахсене епле çырмаллине уçăмлатаканнисене кăна пăхмалла.

Ятарлă правилăра кăтартман норма словарьсенче, вĕренӳ кĕнекисенче, хаçат-журналта, илемлĕ литература текстĕсенче çирĕпленет – йăнăш тăвасран чĕлхе тытăмне шута илмелле çеç. Тĕслĕхрен, уçă фонемăпа пĕтекен сăмахсем çумне *-ах*(*-ех*) аффикса хушнă чухне епле калассине тата çырассине пĕлкĕчсенче, вĕренӳ кĕнекисенче кăтартса хăварсан, ханăхтарусем сĕнсен лайăх: *тул|ă*; -ах *(тĕп п.)*, -лах *(пару. п.); сĕл|ĕ*; -ех *(тĕп п.)*, -лех *(пару. п.); танлаш|у*; -ăвах *(тĕп п., пару п.); килĕш|ӳ*; -ĕвĕх *(тĕп п., пару п.).* Ку енчен, <*ӳ*> фонемăпа пĕтекен сăмахсене те шута илмелле: *вă|ӳ*; -йăн (*кам. п.*), -я (*пару. п.*), -ях; *хă|ӳ*; -йĕн (*кам. п.*), -ех.

Чĕлхе тытăмне шута илсе çырупа калаçура йĕркене кĕртмелли морфема шутне, паян кун, *-чен*(*-ччен*) тăсăмлăх аффиксне йышăнакан *халĕ* наречие кĕртмелле, мĕншĕн тесен калаçура *халĕччен* тени те, *халиччен* тени те тĕл пулать. *-Чен* (*-ччен*) аффикса хăйне илес пулсан ăна хальхи ăслăлăх падежсен картинче тăман çыхăну (синтаксис) аффиксĕсем шутне кĕртет [14, с. 299–309]. Ку ретре, тĕслĕхрен, *-ри* (*-ти*, *-чи*), *-хи*, *-лă*(*-лĕ*), *-ла*(*-ле*), *-лăх-лĕх*), *-серен*(*-ссерен*), *-ранпа*(*-ренпе*), *-ăн*(*-ĕн*), *-шар*(*-шер*), *-мĕш* аффикссем тăраççĕ: *отпускри салтак, ирхи сывлăш, виç сыпăклă сăмах, юлташла калаç, ик кун пурăнмалăх апат, каççерен тĕл пул, çула тухнăранпа чылай вăхăт иртрĕ, вуннăн пухăн, пилĕкшер кĕнеке пар, виççĕмĕш космонавт. -Чен (-ччен)* аффикс вăл, В.И. Сергеев профессор вĕрентнĕ тăрăх, ят сăмахсемпе наречисен тĕпĕ çумне тата глаголăн пули-пулми *-и-* аффиксĕ çумне кăна пырса ларма пултарать [13, с. 43, 56, 137, 146]. Тĕслĕхрен: *каçчен, ирччен, çиччĕччен, сакăрччен, çĕрлеччен, паянччен, ĕнерччен, ывăниччен, виличчен* т. ыт. те. Ку шухăша педуниверсит студенчĕсем валли хатĕрленĕ вĕренӳ кĕнекинче те каланă [14, с. 305]. *Халĕ* сăмах – глагол мар, çавăнпа *-и-* аффикс йышăнма пултараймасть. *Халиччен* тенине, хальхи ăслăлăх картинче, калаçура сарăлнă грамматика йăнăшĕ тесе пăхмалла. Йăнăш, пĕрремĕшĕнчен, глаголăн *тăраниччен, кивеличчен* йышши форми витĕмĕпе пулать теме юрать. Иккĕмĕшĕнчен, глаголăн пули-пулми форми ăслăлăх тата вĕренӳ сыннисен куçĕ тĕлне нумай вăхăт лекмен, лексен те ун çинчен калаçу объекчĕ пулман. Çавăнпа тӳрлетӳ тума сăлтав тупăнман. Виççĕмĕшĕнчен, *-чен* (*-ччен*) аффикса хăйне, чылай тапхăр, ученăйсем сăмах тăвакан аффикс тесе ĕнентернĕ [11, с. 304]. Сăмах тумасть тесе пĕрремĕш хут И.А. Андреев профессор каланă [3, с. 199].

Шкулта чĕлхепе пуплев пĕр-пĕринпе тачă çыхăннă икĕ вăй пулнине ятарласа вĕрентмен пирки, чылай вăхăт хушши, сăмахсене пĕрле, уйрăм тата дефиспа çырассине йĕркелесе яма май пулман. Йывăрлăх паян кун та пур.

Пĕрле тата уйрăм çырасси сăмах майлашăвĕсемпе çыхăннă, анчах вĕсене пĕрисем сăмах майлашăвĕсем тесех пăхаççĕ, теприсем хутлă сăмахсем шутне кĕртеççĕ. Хутлă сăмах тесе шухăшлакансем чи пĕлтерĕшлĕ аргумент шутне сăмах майлашăвне епле каланине кĕртеççĕ, анчах чăваш пуплевĕпе вырăс пуплевĕ расна пулнине курмаççĕ. Вырăс пуплевĕнче сăмахсем пĕр-пĕринчен, чăнах та, кĕрет уйрăлса тăраççĕ – хăть сăмах майлашăвĕ, хăть предложени пултăр: *Чувашский язык в нашей школе изучается как родной язык.* Чăваш пуплевĕнче вара вырăссен пуплевне çывăххи – шухăша палăртакан сыпăк – предложени кăна, мĕншĕн тесен темăпа рема хушшинче пауза пулать. Шухăш тĕшшине, чăнах та, вырăссем интонацине, эпир сăмахсен вырăнĕ-йĕркипе палăртатпăр: *Земледелец T/P выполняет тяжелую работу (*логика ударени тени *выполняет* самах çине те, *тяжелую рабо-*

ту сăмах майлашăвĕ çине те ӳкме пултарать). *Çĕр ĕçченĕ* [T/P] *йывăр ĕç тăвать* предложенире шухăш тĕшши *йывăр ĕç* сăмах майлашăвĕ çине кăна ӳкет. Сăмах майлашăвĕн интонацийĕнче вара вырăссеннипе пĕрешкелли пирĕн ним те çук – пачах урăхла: пăхăнакан пай тĕп пайпа паузăна сирсе ярса таччăн пĕрлешет, çавна май ударенине те çухатать [4, с. 87–90]. Тĕслĕхрен: *сар çу, тип çу; виç сăмах, пĕр сăмах; ĕне хӳри, лаша хӳри.* Вырăсла пуплевре пăхăнакан пай вăйлăрах пулать, пайсем хушшинчи пауза уççăн палăрать. Танлаштарăр:



çутă пуласлăх светлое будущее

Чăваш пуплевĕн уйрăмлăхне курмансем паузăпа пауза хушшинче вырăс пуплевĕнчи пекех сăмах тăмалла тесе ĕненеççĕ, паузăпа пауза хушшинчи сăмахсене вăйпа пĕрлештерме пăхаççĕ. Ку теорие тĕпе хурса тунă орфографие пăхăнас тăк – тытăмĕпе пĕр ретре тăракан сăмах майлашăвĕсене расна çырмалла: *хĕрача* (пĕрле), *ывăл ача, ар ача, хĕр çын, хĕр пултăр, ывăл пултăр* (уйрăм).

Пĕрле çырнине хӳтĕлекенсем ăнлава сăмах кăна мар, сăмах майлашăвĕ палăртнине шута илесшĕн мар, çавăнпа вырăссен пĕр сăмахĕпе тӳр килекен чăвашла сăмах майлашăвне пĕрле çырмалла теççĕ. Тĕрĕссипе, вырăссем пĕр сăмахпа каланă çĕрте чăвашсем сăмах майлашăвĕпе усă курас йĕрке нумай тĕл пулать: *лосенок – пăши пăрушĕ; позвоночник – çурăм шăмми; нёбо – çăвар маччи; завтрак – ирхи апат; завтракать – ирхи апат ту; выложить – кăларса хур, выбрость – кăларса ывăт* т. ыт. те.

Хăш-пĕр çын каланă тăрăх, пĕлтерĕшĕ паллă мар пирки уйрăммăн çӳремен сăмахсене ытти сăмахсемпе пĕрле çырмалла. Тĕслĕхрен, *куç* сăмах хыççăн тăракан *кĕски* сăмахăн пуçламăш форми çук, пĕлтерĕшĕ те паллă мар пек. Чăнах та, словарьсенче *кĕскĕ* сăмаха кĕпе çине тĕрлекен тĕрĕ тесе кăна ăнлантарнă, ку сăмахăн омонимĕ пулма пултарассине шута илмен. Çитменнине, сăмахсене çыхăнтаркан мелĕ те (3-мĕш сăпат аффиксĕ *-и*) куç уменчех. Уйрăм сăмах майлашăвĕнче кăна тĕл пулакан сăмахсем пирĕн тата та пур: *тукка, кĕрхĕ, кахăр, танти, суйăр, тука, сая, юла, сырри, çаппи, çиççи* т. ыт. те. Вĕсенчен тăракан сăмах майлашăвĕсене уйрăмах çыратпăр: *аça тукка, ват кĕрхĕ, кахăр çӳçе, кахăр чул; танти кĕнçи, суйăр чулĕ; тука ту, сая яр, юла юп; урай сарри, ура сырри, аça çаппи, çиçĕм çиççи* т. ыт. те. *Куç* тата *кĕскĕ* сăмахсем уйрăм сăмахсем иккенни пĕри хытă, тепри çемçе пулнинчен те паллă. *Кĕскĕ* сăмаха ялан çемçе вариантлă *-сем, -серен, -чен(-ччен)* евĕр аффикссемпе танлаштарса, пĕрле çырассине тӳрре кăлараймăн, мĕншĕн тесен хытă сăмахпа çемçе сăмахран тăракан пĕрлешӳсем тата та пур: *чăх чĕппи, хăмăт йĕппи, вăлта çиппи, çăкăр чĕлли* т. ыт. те. Çавăн пекех, *юлан* сăмах та хăй тĕллĕн çӳремест – *ут* сăмахпа пĕрле тĕл пулать. Чăваш чĕлхинче *юлан* сăмах пуррине В.Г. Егоров профессорах кăтартса хăварнă [9, с. 347], *юлан ут* (уйрăм) çырнă. Словарьте палăртнă тăрăх [9, с. 355]: *яш кĕрĕм* (уйрăмах) çырмалла: *кĕрĕм* сăмах пуррине йышăнмалла. Апла пулсан – *çамрăк кĕрĕм* (уйрăм) çырнăшăн та кăмăлсăрланмалла мар. Сăмах май, *юлан* тата *кĕрĕм* сăмахсем пуррине М.Р. Федотов профессор та курнă, анчах *юланут* (пĕрле), *яш-кĕрĕм* (дефиспа) çырнă [16, с. 483, 506].

Пĕлтерĕшĕ паллă маррисем шутне, тĕрĕссипе, *тунти, ытлари, юн, кĕçнерни, эрне, шăмат, вырсарни* сăмахсем те кĕреççĕ. Вĕсем *кун* сăмаха та, *каç* сăмаха та ăнлантарма пултараççĕ: *тунти (кун, каç), ытлари (кун, каç), юн (кун, каç), кĕçнерни (кун, каç), эрне (кун, каç), шăмат (кун, каç), вырсарни (кун, каç). Каç* сăмахлă ятсене уйрăм, *кун* сăмахлисене пĕрле çырни хирĕçӳллĕ паллах.

Сăмах е пĕтĕм сăмах майлашăвĕ куçăмлă пĕлтерĕш туянма пултарать. Çавнашкаллисенчен орфографире тавлашу кăлараканни тесе паян кун *кай ура* сăмах майлашăвне калас пулать, мĕншĕн тесен вăл чĕр чуна унăн пайĕ ячĕпе палăртать. Пай ячĕ пĕтĕм япалана палăртас йĕрке (синекдоха) пирĕн чĕлхере анлă сарăлнă: *мăнтăр сăмса, кукăр сăмса, вут хӳре, шур кут, хĕрлĕ куç, хĕрлĕ çунат, ай çăвар, чавка пуç, утмăл турат, вăрăм туна* т. ыт. те. Çакăн йышши сăмах майлашăвĕсене пăхса *кай ура* (уйрăм) çырмалла.

Омоними тенĕрен, пĕрле çырнине хӳтĕлекенсем *çура* тата *çурă* паронимсене пăтраштараççĕ, мĕншĕн тесен Н.И, Ашмарин словарĕсенче [7, с. 190–191, 308–316; 8, с. 272] *çурă* сăмахăн 3-мĕш сăпат форми икĕ вариантпа тĕл пулать: *çурри* тата *çури.* Вĕсем «тăван мар, чăнни мар» пĕлтерĕшлĕ, пурте çынна тăванлăх енчен палăртма усă куракан сăмахсемпе çыхăннă. Çавăнпа логика енчен *ама çурри, аça çурри, анне çурри, атте çурри, хĕр çурри, ывăл çурри* тени тĕрĕс темелле. *Çурă* сăмахăн хăй майлă пĕлтерĕшне «Пурнăç хумĕ» калавĕнче Ю. Скворцов писатель те кăтартнă: *арăм çурри.* Апла тăк *çурри* формăпа усă курасран шикленмелле мар. *Çури* вăл – *çура* сăмахăн форми. Пирĕн шухăшпа, Михаил Федоров поэмин ячĕ *çура* сăмахпа çыхăннă. Çавăнпа *ар çури* (уйрăм) çырнине тĕрĕс темелле. *Амаçури* («тăван мар анне»), *арçури* (пĕрле) çырни хирĕçӳлĕхе татса параймасть.

Н.И. Ашмарин словарĕ пире ниме пĕлтермест текенсем те пур паллах, çапах словарьте ӳкерĕнсе юлнă сăмахсемпе сăмах майлашăвĕсем – пирĕн чĕлхемĕрĕн халăх пурнăçĕпе историне пĕлме сыхласа хăварнă пуянлăх. Ăна пирĕн çамрăк ăрăва парса хăвармалла. «Чĕлхе – халăх пурнăçĕ, халăх шухăшĕ,

халăх философийĕ. Эпир хамăр чĕлхене мĕн чул аван пĕлетпĕр, çавăн чухлĕ пурнăçне те аван пĕлетпĕр», – тесе Тимухха Хĕветĕрĕ ахальтен каламан [15, с. 32].

Омоними уйрăм самахсемпе морфемăсен [3, с. 196] кăна мар, тата сăмах майлашăвĕсен те пулать. Акă *икĕ пит* сăмах майлашăвĕпе *-лĕх* аффиксăн пĕрлĕхĕ *икĕ* тата *питлĕх* сăмахсенчен тăракан сăмах майлашăвне аса илтерет. Омоними нумай пĕлтерĕшлĕ сăмах майлашăвĕнчен те пулса кайнине шута илмелле: *çур утрав* (утрав çурри) – *çур утрав* (материк пайĕ), *çур çĕр* (талăк саманчĕ) – *çур çĕр* (тавралăх енĕ), *пĕр май* (пĕр мел) – *пĕр май* (ялан), *ас ту* (асра тыт) – ас ту (асăрхан). Çавăнпа, пирĕн шухăшпа, омоними тăвакан сăмах майлашăвĕсене нумай пĕлтерĕшлисем пекех уйрăм çырнине ырлас пулать, мĕншĕн тесен сăмах мĕн çинчен пынине, ахаль омономсенни пекех, контекстран (çыру текстĕнчен, калаçу лару-тăрăвĕнчен) пĕлме май пур. Пĕрле çырас текенсене – пĕрле çырнă варианта орфографи словарьне кĕртсе кăтартма та йывăр мар.

Кивĕлĕх патне туртакансем хистенипе пирĕн *пĕр евĕрлĕ* (уйрăм), *пĕрьевĕрлĕх* (пĕрле) çырма тивет. Ыйту, çитменнине, çемçелĕх палли лартассипе кăткăсланать, шкул вĕрнĕвне сăлтавсăр йывăрлатать. Пĕрле çырнине хŷтĕлекенсем ку е вăл аффикса тулли пĕлтерĕшлĕ уйрăм сăмах кăна йышăнма пултарать теççĕ. Пирĕн чĕлхере вара темиçе сăмахран тăракан майлашу çумне форма тăвакан аффикс та, сăмах тăваканни те хушăнма пултарать: *пĕчĕк ача, пĕчĕк ачалла, пĕчĕк ачалан; пĕчĕк ача пек, пĕчĕк ача пекки, пĕчĕк ача пекреххи; пĕр пек, пĕр пекки, пĕр пекреххи, пĕр пеклен, пĕр пеклĕх; таса мар, таса марри, таса маршăн, таса марлан, таса марлăх.* Ку тĕслĕхсем пĕр евĕрлĕрех пулни кĕрет курăнсан та – хăшĕсем *пеклен, пеклĕх; марлан, марлăх* йышши уйрăм сăмахсем çук теççĕ, çав вăхăтрах, *пекки, пекреххи, марри, маршăн* майлă формăсене те уйрăммăн каламаннине шута илмеççĕ. Танлаштарăр: *куçлă, тутаплă, çŷçлĕ* темеççĕ, çапах *хăмăр куçлă, хулăн тутаплă, шурă çŷçлĕ* (уйрăм) çыратпăр.

Чĕлхере тата пуплевре, пайĕсене 3-мĕш сăпат аффиксĕ (кĕретти тата кĕрет марри) çыхăнтаракан *шурăм пуç(ĕ), хур хух(ĕ)* йышши сăмах майлашăвĕсем чылай. Вĕсенчен *хĕвел анăç(ĕ), хĕвел тухăç(ĕ)* сăмах майлашăвĕсем нимпе те уйрăлса тăмаççĕ. *Шурăмпуç, хурхух* (пĕрле) çырсан та *хĕвеланăç* (пĕрле) çырма юрамасть, ахальлĕн ачасем вулама вĕрентнĕ чухнех *хĕвел* сăмахăн [*л*] сассине хытă калама хăнăхаççĕ, мĕншĕн тесен сăмахсене сыпăклас йĕрке пур: хĕ – *ве – ла – нăç.* (Вĕрентŷ меслечĕ çапла.) Хытă калас ханăху каярахпа *хĕвел* сăмахлă ытти контекста сарăласси ним те мар. Кунтан сыхланас пулать. Сыхланма май та пур – уйрăм çырмалла. Ку вара нумай вариантлă орфографи серепинчен тухма та тŷрĕ çул уçĕччĕ. Тĕслĕхрен, орфографи словарĕнче *ал çырăвĕ е алçыру* (*ал çыру*) статья виçĕ вариантлă мар, иккĕллĕ кăна пулĕччĕ: *ал çырăвĕ е ал çыру*. Çакнашкал тума юранине фольклорта тĕл пулакан *тул пашалу* сăмах майлашăвĕ тăрăх та ăнланса илетпĕр: вăл – *тул пашалăвĕ* самах майлашăвĕн 3-мĕш сăпат аффиксĕ кĕрет курăнман варианчĕ.

Вариантлăх тенĕрен, унран сăмах майлашăвĕсен орфографийĕнче тĕпĕ-йĕрĕпе хăтăлма май пур: уйрăм çырмалла, вуланă чухне вырăсла мар, чăвашла вуламалла. Сăмахсен вариантлăхĕ вара хальлĕхе пĕтес çук: *пур(ă)нăç, сав(ă)нăç, виç(ĕ), эп(ĕ), эс(ĕ), чу(х)лĕ (чуль).*

Унченхи орфографипе *мĕнпур, ăçтиçук, пурпĕр* (пĕрле) çырмаллаччĕ. Грамматика енчен виçĕ тĕслĕхĕ те – подлежащипе сказуемăй пĕрлешĕвĕсем: *мĕн пур, ăçти çук, пур пĕр.* Куна ачасем хăйсен куçĕпе курса тăмалла – орфографи чăрмантармалла мар. *Мĕнпур, ăçтиçук* (пĕрле) çырнин сăлтавĕ те (сăмахĕсем интонаци енчен пĕрлешнине шутламасан) – вырăсла пĕр сăмах калани (*все, бессовестный))* пулнă теме юрать. *Пурпĕр* (пĕрле) çырасси *темтепĕр* (пĕрле) çырнипе çыхăннă пулас. (Сăмах май, *тем те пĕр* (уйрăм) çырас пулать: пĕр йышши членсем сыпăнуллă *те* союзпа çыхăннă. Танлаштарăр: *хăшĕ те пĕри.*)

Пура пура, сŷре сŷре, тумла тумла, тура тура, ала ала йышши сăмах майлашăвĕсемпе пĕр ретре тăнăран *сăх(ă) сăх* (уйрăм) çырни тĕрĕс темелле. Çитменнине, *сăх(ă)* сăмах хăй тĕллĕн çŷренине *сăх-ха яр* сăмах майлашăвĕ пурри те ĕнентерет.

Сăмах çыхăнăвĕсенчен пĕрисене уйрăм, теприсене пĕрле çырни килĕшŷллĕ мар паллах. Çав вăхăтрах пирĕн кивĕ орфографие хăнăхнисене те шута илме тивет – унччен пĕрле çырнă сăмах ушкăнĕсене орфографи словарĕнче кивĕлле те, çĕнĕлле те çырса пама тивет. Икĕ тĕрлĕ çырни уйрăмах шкулта диктантсен, изложенисен тата сочиненисен сăмах йышне тĕрĕс кăтартма кирлĕ. Сăмах йышĕ уйрăмах тĕрĕслевсемпе экзаменсенче пĕлтерĕшлĕ – нормăна тивĕçтермен ĕçе шута илмеççĕ. Тĕслĕхрен, шкул ачи сахалтан та 70 сăмах çырмалли сочиненире *Акатуй, Мăнкун* (пĕрле) çырнăран 68 сăмах кăна тухать пек курăнать. *Ака туй, Мăн кун* (уйрăм) çырма ирĕк пурри сочинение 70 сăмахлă тесе пăхма май парать. Тĕрĕслекенсем пĕрешкел хаклаччăр, апелляци таврашĕ ан пултăр тесен орфографи словарĕнче уйрăм çыру варианчĕ кĕрет курăнса тăмалла.

Мăшăр сăмахсене пĕрле е дефиспа çырни сăмах йышĕнче палăрмасть, анчах орфографи йăнăшĕ шутлассине витĕм кŷрет. Ку енчен шкул ĕçне *çĕршыв* (пĕрле) çыртарас текенсем чăрмантараççĕ. Çавăнпа орфографи словарĕнче *çĕршыв* (пĕрле) çырнă вариант та, *çĕр-шыв* (дефиспа) çырни те пулмалла, мĕншĕн тесен мăшăр сăмах пулни чăннипе дефиспа çеç (*çĕр-шыв*) çырмаллине пĕлтерет. Пĕлтерĕше кура ик тĕрлĕ *(çĕр-шыв* тата *çĕршыв*) çырас пулсассăн ытти мăшăр сăмахсене те çавнашкалах çырăттăмăр. Акă *шăмшак* сăмахăн та пĕлтерĕшĕ иккĕ («скелет» тата «ŷт-пŷ»), çапах расна çырмастпăр.

Шкулăн ачасене кашни предмета, вăл шутра чăваш чĕлхине те, ăслăлăхăн çитĕнĕвне тĕпе хурса вĕрентме тивĕç пур. Çакна ФГОСра ятарласа каланă. Апла тăк – ăслăлăх валли вырăн орфографире те пулмалла.

Тĕрĕс çырушăн çын ку е вăл сăмах майлашăвне ытти сăмах майлашăвĕсемпе танлаштарма пултарни кирлĕ. Куна тума учитель ачасене уроксенче хăнăхтарать. Çавнашкал танлаштару тĕслĕхĕ, паллах, орфографи словарĕнче те ытлашши мар. Тĕслĕхрен, *ар çын* (уйрăм) çырмалла. Танлаштарăр: *хĕр çын, ар ача*. Тутарсемпе пушкăртсем вара *ир кеше, ир бала, кыз бала* (уйрăм) çыраççĕ. Çав вăхăтрах, тутарсемпе пушкăртсем мĕнле те пулин самах майлашăвне пĕрле çырни пирĕншĕн тĕслĕх пулмалла мар, мĕншĕн тесен весем те чĕлхепе пуплеврен хăшне тĕпе хурас пирки татăклă шухăш патне пыман. Çитменнине, специалистсем татса памалли тавлашăва специалист маррисем кĕни кирек ăçта та тĕл пулать.

Мĕнле çырас пирки тавлаштаракан сăмах майлашăвĕсен йышĕ вĕçсĕр-хĕрсĕр те мар – паллă (1992–94 çулсенче шутласа пăхнă тăрăх, 113), çитменнине, тĕрлĕ сăлтава пула пичетре майĕпен чакса пырать. Йышĕ нумай пулманран тавлашма та кирлĕ мар пек – асра тытса юл та çыр та çыр, анчах унччен пĕрле çырнă сăмах майлашăвĕсем тытăмĕпе (чĕлхе енчен) уйрăм çыракан ытти сăмах майлашăвĕсем евĕрлĕ. Çырура тăвакан хирĕçӳлĕхе пĕтермелле çеç. Орфографи хирĕçӳçĕр пулни, чĕлхе тытăмĕпе туллин килĕшсе тăни шкул ĕçне çăмăллатать, çитменнине, вĕрентме сахал уйăрнă сехет шутне саплаштарма та май парать.

Традици принципĕ фонемăсене палартнă чухне кăна (акăлчансен çырăвĕнче) тĕл пулнине пĕлсе тăрсах ку пинципа пĕрле, уйрăм тата дефиспа çырассипе çыхăнтарма кирлĕ мар.

Мĕн тесен те, пирĕн пурин те пуласлăх, шкул ĕçĕ, ăслăлăх çинчен шухăшлама, сиенлĕ хăнăхуран хăтăлма, çамрăксем валли ыррине хăварма тивĕç пур. Тивĕçе пурнăçлама пĕлӳ çитет – хăюлăх кăна кирлĕ. Çул тупма чĕлхе пĕлĕвĕ пулăшĕ.

Список литературы

1. Андреев И.А. К вопросу о выделении категории относительных прилагательных в тюркских языках // Ученые записки ЧНИИ. – 1966. – Вып. XXXII. – С. 90–103.
2. Андреев И.А. Орфография и язык (к спорным вопросам чувашской орфографии) // Ученые записки ЧНИИ. – 1966. – Вып. XXXII. – С. 163–169.
3. Андреев И.А. Хальхи чăваш литература чĕлхи. Морфологи // Ученые записки ЧНИИ. Вып. XXXII. – 1966. – С. 193–204.
4. Андреев И.А. Структура именных синтагм в чувашском языке // Ученые записки ЧНИИ. – 1966. – Вып. XXXIV. – С. 78–105.
5. Андреев И.А. Типы языковой экономии и их взаимодействие в структуре чувашского языка // Известия Академии наук Чувашской Республики. – 1993. –Вып. 1. – С. 37–50.
6. Андреев И.А. Хальхи чăваш чĕлхи. Синтаксис. – Шупашкар: Чăваш кĕн. изд-ви, 2005. – 334 с.
7. Ашмарин Н.И. Словарь чувашского яыка. Т. 1. – Казань, 1928. – 336 с.
8. Ашмарин Н.И. Словарь чувашского яыка. Т. 2. – Казань, 1929. – 320 с.
9. Егоров В.Г. Этимологический словарь чувашского языка. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1964. – 356 с.
10. Павлов И.П. Современный чувашский язык: морфология: в 2 т. Т. 2: Морфология / И.П. Павлов; науч. ред., авт. примеч. и коммент. В.И. Сергеев. – Чебоксары: Чуваш. гос. ин-т гуманит. наук, 2017. – 448 с.
11. Павлов И.П. Хальхи чăваш чĕлхи. Морфологи. – Шупашкар: Чăваш кĕн. изд-ви, 1965. – 344 с.
12. Сергеев В.И. Морфология чувашского языка: словоизменение, формоизменение: морфология / В.И. Сергеев; науч. ред. А.П. Долгова. – Чебоксары: Чуваш. гос. ин-т гуманит. наук, 2017. – 400 с.
13. Сергеев В.И. Хальхи чăваш чĕлхи. Морфологи: Вĕренӳ хатĕрĕ. – Шупашкар: Чăваш университечĕн издательстви, 1992. – 176 с.
14. Сергеев Л.П. Чăваш чĕлхи: чаваш филологи факультечĕн студенчĕсем валли хатĕрленĕ вĕренӳ кĕнеки / Л.П. Сергеев, Е.А. Андреева, В.И. Котлеев. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2012. – 431 с.
15. Тимухха Хĕветĕрĕ. Кун ячĕсем // Ĕçлекенсен сасси. – 1924. – №10 (24). – С. 31–32.
16. Федотов М.Р. Этимологический словарь чувашского языка: в 2-х т. Т. 2: С–Я. – Чебоксары: Чуваш. гос. ин-т гуман. наук, 1996. – 509 с.
17. Яковлев П.Я. Чăваш фонетики. Вĕренӳ хатĕрĕ. – Шупашкар: Чăваш ун-чĕ, 1995. – 136 с.

Вишневская Юния Игоревна
ассистент, аспирант
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет» Минздрава России
г. Иркутск, Иркутская область

СТРУКТУРА ФРЕЙМА «АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ»

Аннотация*: статья посвящена лингвистическому анализу относительно нового понятия академической мобильности (входящей для вузов Российской Федерации) в качестве фрейма-структуры. Языковым материалом послужили интернет-тексты крупнейших российских вузов. В ходе исследования были применены методы дискурс-анализа и фреймового анализа. В структуре фрейма «академическая мобильность» выявлены его основные слоты, эксплицированные в рассмотренных текстах.*

Ключевые слова*: фрейм, фрейм-структура, слот, академическая мобильность.*

Целью настоящей статьи является попытка проанализировать структуру фрейма «академическая мобильность» на материале текстов в интернет-пространстве российских вузов.

Первоначально понятие «фрейм» было введено в 1975 году Марвином Ли Минским, американским учёным в области искусственного интеллекта, и определялось как способ представления знаний в искусственном интеллекте, представляющий собой схему действий в реальной ситуации, модель абстрактного образа, минимально возможное описание сущности какого-либо объекта, явления, события, ситуации, процесса [11].

Изучение фрейма началось в области разработок искусственного интеллекта (инженерия знаний). Однако, очевидно, что работа над созданием искусственного интеллекта основана на изучении принципов функционирования интеллекта естественного, что в когнитивной лингвистике восходит к проблемам соотношения языка и мышления. Несмотря на большой интерес и активное использование современными учёными-лингвистами понятия «фрейм», большинство из них отмечают, что однозначного и окончательного определения этого явления всё ещё не существует. Структурно фрейм состоит из слотов – атрибутов, переменных и процедурных знаний.

В фокусе нашего исследования находится фрейм «академическая мобильность».

Академическая мобильность трактуется как перемещения студентов и преподавателей высших учебных заведений на определённый период в другое образовательное или научное заведение в пределах или за пределами своей страны с целью обучения или преподавания [10]. Как отмечает В.И. Богословский, развитие академической мобильности российских студентов, преподавателей и администраторов является одним из важнейших направлений вхождения России в Болонский процесс наряду с введением многоуровневой системы высшего образования и кредитно-модульной системы обучения, модернизацией государственной системы гарантий качества образования и разработкой внутривузовских систем управления качеством образования и новых форматов документов об образовании [2].

В.И. Богословский различает мобильность по таким основаниям:

1) по её субъектам – преподавателей и студентов;

2) по её объектам – академическую, исследовательскую (для студентов); повышение квалификации, обмену опытом (преподавание), проведение исследований (для преподавателей и студентов);

3) по формам реализации – реальную, виртуальную;

4) по пространству реализации – региональную, межрегиональную, международную.

В Болонском процессе различают следующие виды академической мобильности: «вертикальная» и «горизонтальная» [1]. Что подразумевает либо полное прохождение обучение по выбранной программе, либо временное пребывание в другом вузе для прохождения практики или стажировки (например, месяц, семестр, курс).

Подробнее мы остановимся на явлении входящей (для вузов Российской Федерации), международной реальной студенческой академической мобильности как фрейме. Поскольку фреймы описывают различные объекты, явления, события, ситуации, определяется следующая типология:

1) фреймы-структуры;

2) фреймы-роли;

3) фреймы-сценарии;

4) фреймы-ситуации [11].

Исходя из этой классификации, мы принимаем тип фрейма «академическая мобильность» как фрейм-структуру. Чтобы определить его структуру, мы проанализировали тексты сайтов крупнейших российских вузов, принимающих иностранных граждан на различные программы обучения. Этот языковой материал даёт информацию к размышлению о слотовой структуре изучаемого фрейма. Здесь важно отметить, что ниже мы приводим не все существующие (либо потенциально существующие) слоты фрейма «академическая мобильность», а лишь те, которые есть возможность выявить, анализируя имеющийся языковой материал. Объектом исследования нашей работы является структура фрейма «академическая мобильность», предметом исследования являются языковые способы актуализации его слотов.

Слот №1: «Приглашение».

В его составе мы можем выделить такие основные содержательные элементы, как презентация вуза, выгодные условия обучения, аргументы на тему «почему мы?».

Станьте гражданином РУДН!

Начните знакомство с Университетом – мир знания, планета студентов, Вселенная возможностей ждет Вас [8].

Слот №2: «Уровни и программы обучения».

Основное содержание: довузовское образование, языковые курсы и стажировки, специалитет, бакалавриат, магистратура.

Студенты Томского политехнического университета имеют возможность получить высшее образование не только в Томске, но и за рубежом, благодаря стажировкам, программам академических обменов, магистерским программам «двойных дипломов» с зарубежными вузами-партнерами ТПУ, сетевым программам. Таким образом, оканчивая Томский политех, его выпускники получают статус специалистов международного уровня и возможность найти работу в самых престижных компаниях мира [5].

Слот №3: «Поступление».

В состав слота входят тексты-инструкции, информация о необходимых документах и их оформлении, о стоимости обучения.

Шаг 1. Выберите образовательную программу.

Шаг 2. Отправьте заявку на обучение.

Шаг 3. Получите официальный ответ от РУДН.

Шаг 4. Подтвердите свое обучение и оплатите оферту.

Шаг 5. Соберите полный пакет документов и получите визу.

Шаг 6. Приезжайте в РУДН и пройдите вступительные испытания.

Шаг 7. Поздравляем, Вы успешно прошли испытания [9]!

Слот №4: «Адаптация в социокультурном пространстве».

Тексты этого слота преимущественно об экскурсиях, праздниках, развлекательных и спортивно-массовых мероприятиях, акциях, кружках по интересам.

14 марта 2019 года состоялся ледовый переход, посвященный 100-летнему юбилею Иркутского государственного медицинского университета по маршруту «станция Темная падь – Старая Ангасолка – Слюдянка». Поход был организован отделом по учебной работе с иностранными учащимися и международным связям. В мероприятии приняли участие 57 иностранных студентов из 9 стран – Узбекистан, Туркменистан, Кыргызстан, Индия, Пакистан, Нигерия, Гана, Мозамбик, Египет [4].

Слот №5: «Диалог культур».

В этот слот входят тексты о межкультурной коммуникации студентов разных национальностей и их традициях.

13 апреля 2019 года в Курском государственном медицинском университете состоялся концерт национальной культуры Шри-Ланки.

Традиционно концерт открыли национальные танцы Шри-Ланки, чаруя красотой, яркостью и звоном костюмов.

В программе были представлены интернациональные номера, совместно исполненные обучающимися из Бразилии, Малайзии, Индии и Нигерии [3].

Слот №6: «Учебный процесс и НИРС».

Содержание слота: успехи в учёбе иностранных студентов, информация об участим в олимпиадах, викторинах, конкурсах и др.

Открытая олимпиада РУДН иностранных граждан – конкурсные состязания, направленные на выявление и привлечение талантливых абитуриентов и магистрантов для учебы в Университете по выбранным ими направлениям подготовки [7].

Слот №7: «Отзывы иностранных студентов».

Дольше всего я привыкала к местной кухне – русские блюда очень отличаются от индийских. Зато я стала самостоятельной: сама готовлю еду, слежу за порядком в комнате, повторяю лекции и готовлюсь к экзаменам [6].

Таким образом, наше исследование позволило выделить 7 основных слотов фрейма-структуры «академическая мобильность». Как видно из языкового материала, фрейм «академическая мобильность» предстаёт в многообразии связанных между собой в единую сеть слотов. Они связаны на семантическом уровне и в некоторой степени пронизывают друг друга. Так, в слотах «Приглашение» и «Поступление» встречается лексика, типичная для слота «Уровни и программы обучения». А в слоте «Адаптация в социокультурном пространстве» прослеживаются отсылки к слоту «Диалог культур». Отдельного внимания заслуживает слот «Отзывы иностранных студентов», так как в нём в разной степени проявляются все выделенные выше слоты. Это объясняется тем, что в своей совокупности они являются ключевыми составляющими учебы и жизни иностранного студента в России.

Результаты данного исследования показывают, что фрейм «академическая мобильность» – это сложная структура со множеством связей и отношений составляющих его слотов, требующая дальнейшего изучения в области лингвистики.

Список литературы

1. Богословский В.И. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе / В.И. Богословский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына [Электронный ресурс]/ – Режим доступа: http://window.edu.ru/window_catalog/pdf2txt?p_id=34949&p_page=6

2. Богословский В.И. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании: метод. рекомендации для преподавателей [Текст] / В.И. Богословский, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – СПб.: Изд-во РГПУ, 2007. – 95 с.

3. День культуры Шри-Ланки в КГМУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://kurskmed.com/department/management%20%20international/news/read/3290

4. Иностранные студенты поздравили университет с юбилеем на льду Байкала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://mir.ismu.baikal.ru/ismu/common.php?readnews&news_id=5987

5. Международные образовательные проекты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://tpu.ru/education/programs/international

6. Отзывы иностранных студентов ДВФУ. Джигиша Агарвал, Индия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studyinrussia.ru/why-russia/testimonials/dzhigisha-agarval/

7. Открытая олимпиада РУДН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rudn.ru/admissions/admission-for-foreign-citizens/olympiad

8. Поступление для иностранных граждан [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rudn.ru/admissions/admission-for-foreign-citizens

9. Правила поступления [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rudn.ru/admissions/admission-for-foreign-citizens/admission-rules

10. Проскура О.В. Понятие мобильности. Виды мобильности. Академическая мобильность [Текст] / О.В. Проскура, И.Ю. Герасимчук // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – №13 (342). – Образование и здравоохранение. – Вып. 4. – С. 94–98.

11. Minsky, M.A. Framework for Representing Knowledge, in: Patrick Henry Winston (ed.), The Psychology of Computer Vision. McGraw-Hill, New York (U.S.A.), 1975.

Владимирова Ольга Геннадьевна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПОЭТИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО СЕМЕНА ХУММЫ

***Аннотация**: в статье анализируется своеобразие лирики известного чувашского прозаика Семена Хуммы (Фомина), раскрываются метро-ритмические особенности его стихотворений. Утверждается, что поэзия С. Фомина представляет собой синтез силлабики и силлабо-тоники.*

***Ключевые слова**: поэтическое мастерство, Семен Хумма (Фомин), ритм, рифма, чувашская поэзия.*

***Аннотаци**: статьяра чăваш халăхĕн паллă прозаикĕ Хумма Çеменĕ çырнă лирикăлла хайлавсен хăйевĕрлĕхне тишкернĕ, сăвăри кĕвĕ-çемĕ йĕркеленĕвне тимленĕ.*

***Тĕп сăмахсем**: ритм, поэзи ăсталăхĕ, Хумма Çеменĕ, рифма, чăваш поэзийĕ.*

Хумма Çеменĕн пултарулăхĕ литература каçалăкĕнче нумай енлĕн ӳкерĕнсе юлнă. Чăвашсен сăмахлă культуринче унăн манăçми ячĕ проза ăсти пулнипе палăрнă пулин те, пуçламăш ӳсĕмĕн шыравне вăл сăвă хайлассинче тупнă. Ку ĕçре ăна уйрăмах Çеçпĕл Мишшин хĕмленсе тăракан поэзийĕ хавхалану кӳнĕ. «Мана «Канаш» хаçатра тухнă Çеçпĕл сăввисем килĕшеççĕ. Тикĕс виçепе уçăмлăн, янăравлăн вуланаççĕ унăн сăввисем. Темĕнле, чăваш юрри-сăввинче халиччен пулман çĕнĕлĕх пур вĕсенче. Поэзи асамлăхĕ те пур… Çав сăвăсемпе хавхаланса хам та сăвăсем çырма пикентĕм», – пĕлтернĕ вăл Çемен Элкере 1920 çулта Хусанти педагогика курсне вĕренме килсен.

Хумма Çеменĕн малтанхи сăввисем Чĕкеç псевдонимпа «Канаш» хаçатра çапăннă. 1922 çулта «Юрă-сăвăсем» ятпа уйрăм кĕнекен пичетленнĕ. Унсăр пуçне поэтăн Чăваш патшалăх гуманитари институчĕн архивĕнче «Ирхи чечек (кăмăла килнĕ юрă-сăвăсем)» ятпа кĕнекен кăларма хатĕрленĕ сăвăсен пуххи те упранать.

Хумма Çеменĕ пурăннă самана таппи марш евĕрлĕ, сулмаклă виçепе каласа хистенĕрен-тĕр, поэт хăйĕн сăввисене Çеçпĕл майлă çырма тăрăшни куç кĕретех сисĕнет. Ытларах чухне сăвăç кивĕ пурнăçа, патша саманине питлет, çĕнĕ вăхăта хапăл туса саламлать:

Салам сана, килес тĕнче,
Васка, васка эс çул çинче!
Сана кура çĕр кисренет…
Патши пĕтет, тӳрри вилет.

Çут çанталăк илемĕпе вăрттăнлăхне туйма, унпа киленме пĕлекен поэтăн чун тăрăмĕ çепĕç те ачаш пулни юрату çинчен шăрçалана сăвă йĕркисенче сисĕнет:

Каçхи пĕлĕт тӳпинче
Тупрăм эп сана.
– Эсĕ манăн çăлтăр-çке!
Терĕм эп вара.

Хумма Çеменĕ халăх сăмахлахĕпе кăсăкланни те паллă. Вăл чăваш ялĕсем тăрăх çӳресе юрăсемпе такмаксем, юмахсем пухнă. Çавăнпах-тăр унăн пултарулăхĕнче халăх юрри майлă сăвăсем чылай:

Ирхи сывлăм типиччен
Çырла татса юлар-и?
Çамрăк ĕмĕр иртиччен
Пĕр савăнса юлар-и?

Сăввисен сăнарлăхне тата çемĕпе засташ кĕвĕлĕхне Çеçпĕл шайĕнче ăсталайманнине, ман шутпа, Хумма Çеменĕ хăй те туйнă. Çакна поэт Çеçпĕл сăввисене пысăк хак пани тӳрре кăларать: «Сăвă техники вулама та çăмăллипе, илемлипе те, тата сăвăсен техникине çăмăл тума пĕлнипе, Çеçпĕл Мишши вырăссен – Пушкинĕпе, Лерморовĕпе, французсен – Виктор Гюгопа, Ламартинпа тата ыттисемпе те танлашать, анчах шухăшĕпе хăйĕн пĕтĕм чĕринчен юхса тухса çав тĕрлĕ илемлĕ, ют çын чĕрине витĕрех çыпăçакан сăвăллă пулакан шухăшĕпе, хăйĕнле çеç таланчĕпе Çеçпĕл Мишши пек

поэт ют халăхсен поэзинче кам пур-ши? Тем чул ларсан та, тем чул шырасан та, ун пек поэта эпĕ пĕр эрмен поэзинче анчах пĕлетĕп. Ячĕ унăн – Петрос Дуриан» [4, с. 15].

Талантлă поэтсенчен тĕслĕх илсе Хумма Çеменĕ хăйĕн сăввисенче те сăмах янăравлахне çивĕччĕн пиçĕлеме тăрăшнă:

Хĕрлĕ ялав çĕр çинче
Вĕл-вĕл туса вĕлкĕшет,
Çĕрĕк тĕнче вырăнне
Çĕнĕ тĕнче çитĕнет.

Хумма Çеменĕн сăввисем ытларах чăваш сăвви виçи малашлăхĕшĕн пынă тавлашу вăхăтĕнче çырăннă. Çавна май вăл сăвă техникин хăш çулĕ (силлабика, силлабо-тоника) чăваш поэзийĕшĕн кăтартуллă пулни пирки чылай шухăшланă. Ятарласа «Чăвашла стихсен техники çинчен» (1923) ятлă доклад хатĕрленĕ. Хальхи чăваш литература пĕлĕвĕнче асăннă тĕпчеве тишкернĕ ĕçсем те пичетленнĕ [1–3].

Хумма Çеменĕ хăйĕн докладĕнчи иккĕленĕвĕн никĕсне, ман шутпа, хăй хайлавĕсенчех тупнă: поэт сăввисене силлабо-тоника виçипе çураçтарса çырма тăрăшнă пулин те, чылай чух силлабикăпа силлабо-тоника хутăшса каяççĕ. Ку пулăм поэт хăнăхнă халăх сăвви виçинчен часах хăтăлайманнине систерет.

Çавăн пекех Хумма Çеменĕ хăйĕн тĕпчевĕнче чăваш поэзийĕнчи хутăш картсемпе çырнă сăвăсем (метрлă сăвăсем) тĕл пулнине те палăртать. «Тырă вырмара» сăвăра асăннă тĕслĕхе асăрхама пулать:

Кăвак пĕлĕт кăваккăн
Шыв çине ÿксен,
Хĕвел, эсĕ çунатăн, -
Çÿлтен пĕçертен.

Ку çавра силлабо-тоника виçипе кĕвĕленмен пулин те, яка вуланать. Анчах та вăрăммăн илтĕнекен сыпăксем кĕскен илтĕнекен сыпăксемпе тĕрĕс йĕркеленсе пырайманни силлабика-тоника саккунне хирĕçлет.

Вăхăт иртнĕçемĕн Хумма Çеменĕ Çеçпĕл силлабо-тоники чăваш сăввишĕн кăтартуллă пулнине ăша хывса «Сонет» ятлă хайлав çырать. Ана 1925 çулта «Сунтал» журналта пичетлет. Чăваш литературинче сонет жанрĕ 1940 çулсенчен вăй илнине шута илсен, Хумма Çеменне тăван чĕлхепе пуçласа сонет çыраканĕсенчен пĕри тесе каласан та йăнăш мар-тăр.

Сăмахăмăра çирĕплетме Хумма Çеменĕ çырнă «Сонет» йĕркисемпе паллашар:

Икĕ хутлă шурă çуртăн шурă пÿлĕмне
Электрица лампочкийĕ çутă çутнă чух,
Иккĕн эпĕр… иккĕн вăрттăн пăшăлтатнине
Сассăр сывлăш итлесессĕн, эсĕ: «Ай, турух!» –
Терĕн ятăн çăмăлттайăн çăмăл юррине.
– Турă пур вăл, ан чĕн хирĕç, айтăр венчете! -
Терĕн хыттăн, пуç устармăш, эсĕ – ух-ху-у-ух!
Шухăшларăм, ăш каларĕ: «Паттăр пул, Пракух!..»
Çав çĕр хыççăн, эсĕ, чунăм, нимсĕрех мана:
– Хыт чĕреллĕ… юратмастăн, – терĕн çиленсе…
Иртрĕ Вăхăт. Çĕнчĕ ĕнтĕ çĕнĕ самана.
Шухăшсем те çĕнчĕç… килчĕç ĕнтĕ çĕнелсе.
Эс те, сар хĕр, халĕ ĕнтĕ урăхлантăн çак:
– Венчете айта тесе те, – каламастăн ак.

Паллах, Хумма Çеменĕн хайлавĕ содержанийĕпе те, формипе те классикăлла сонет картне лараймăн. Виçе енчен пăхсан сăвă таса силлабо-тоникăпа, çичĕ картлă хорей виçипе çырăннă. Састашсен кăткăс ылмашăвĕ те ăнăçлă пулса тухнă. Йĕркесенче час-часах тĕл пулакан юнашар икĕ пусăмсăр сыпăк (пиррихи) автор туйăмĕпе сăвă чĕлхине ятарласах тимлеме хистет.

Сонет кăшăлне çыхнă чух форма ыйтăвĕсене мала хунăран-тăр, сăвăра тăтăшах *ĕнтĕ* сăмах черетленет. Апла пулин те, вăл хайлав содержанине сапаласа ямасть.

Хумма Çеменне сăнар тăвас ăсталăхпа кĕвĕ-çемĕ йĕркелес туртăмсене ăша хывма вырăс тата тĕнче литературин классикĕсене юратса вулани, вĕсен сăввисене тăван чĕлхене куçарни те витĕм кÿнех. Ытларах вăл вырăссен Кольцовне, тутарсен Тукайне, латышсен Райнисне чăвашла куçарнă е вĕсем майлă çырма тăрашнă.

Тĕслĕх вырăнне Габдулла Тукайăн «Поэт» сăввин куçарăвне тимлер:

Сăввăмсен вутти ăшăмра чĕрĕ пулсанах,
Ватăлсан та сăртсене эп хатĕр хăпарма.
Ăшăмра ялан ман çутă… çутă кун,
Сивĕ хĕл те унта сивĕ юрне тултармасть.
Пока огонь стиха горит в груди моей,
Я годен для борьбы, я старости сильней.
Ясна душа певца, весна в душе навек,
Она не знает зим, ее не тронет снег.

Хумма Çеменĕ куçарусенче сăвă формине упраса хăварассишĕн тăрăшсах кайманни, хайлав содержанине оригиналти пек тытса пырассишĕн ăнтăлни сисĕнет.

Çапла вара, Хумма Çеменĕн пултарулăх шыравĕ анлă пулнине палăртмалла. Унăн сăввисен йышĕ пысăках мар пулин те, вĕсем паянхи кун та хăйсен пахалăхне упраççĕ, вулакана чун хĕрÿлĕхĕпе илĕртеççĕ.

Список литературы

1. Владимирова О.Г. Выражение особенностей диалекта малой родины в ритмике чувашских поэтов // Чувашский язык и литература: теория и методика: сборник статей. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-та, 2016. – С. 107–110.
2. Владимирова О.Г. Становление и развитие чувашского силлабо-тонического стиха: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Чебоксары, 2004. – 23 с.
3. Владимирова О.Г. Становление и развитие чувашского силлабо-тонического стиха: дис. … канд. филол. наук. – Чебоксары, 2004. – 190 с.
4. Фомин С.М. Кузьмин (Михаил Сеспель) // Фомин С. Штрум. Суйласа илнисем. – Шупашкар: Чăваш. кĕн. изд-ви, 1975. – 362 с.
5. Фомин С. Чăвашла стихсен техники çинчен // Литература еткерĕ: статьясен пуххи / ЧПГĂИ. – Шупашкар, 1991. – С. 55–61.

Воробьева Софья Андреевна
студентка
ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»
г. Москва

ВЛИЯНИЕ АНГЛИЙСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ НА ЯЗЫК ДОКУМЕНТА

Аннотация*: в статье рассмотрена тема, посвящённая влиянию разговорной речи на язык американских политических деятелей. Известные современные лингвисты, занимающиеся исследованиями риторики, такие как Л.К. Граудина, О.Б. Сироткина, С.И. Виноградов, не только указывают на стремительно растущую проблему, касающуюся внедрения разговорной речи на носителей элитарного типа речевой культуры, но и на её выделение как самостоятельной науки под названием «речевое воздействие». Трансформация современной публичной речи требует огромного усилия со стороны лингвистов, анализирующих публичную речь с целью выявления лингвистических особенностей, характеризующую её как смежную: публичную речь с элементами разговорного стиля. Данная статья включает в себя широкий набор лексических, фонетических и синтаксических аспектов разговорной речи на примере языка американских политиков XXI века. Показывается, что современные американские деятели нередко прибегают к элементам разговорного стиля в своей речи для поддержания новой современной ораторской тенденции: «быть со своим народом». Чаще всего американские лидеры прибегают именно к неформальному обращению к своей речи с целью привлечения внимания народа на электоральной и последующей президентской деятельности. Изменения в социальной и культурной жизни последнего десятилетия: смена основ общественного устройства, либерализация социальных отношений, отмена цензуры, расширение круга лиц, вовлечённых в публичное общение, – обусловили усиление личностного начала, поиски новых средств выражения, ослабление официальности в публичной речи. Помимо этого, тенденции последних лет привели к снижению, огрублению и вульгаризации публичной речи. На основе приведённых в работе примеров делается вывод, что целью политической речи политиков является простота изложения своих мыслей, благодаря которому его языковой образ делается более близким, а речь более понятной для рядового американца.*

Ключевые слова*: разговорная речь, публичная речь, американский политик, разговорный стиль, элементы разговорной речи, риторика, риторический аспект.*

Языковые особенности американских политических деятелей давно обсуждаются и анализируются не только лингвистами, но и представителями СМИ, которые публикуют их с целью привлечения всеобщего внимания. Сегодня современная коммуникация касается всех сфер социальной жизни, в том числе политической. Она является передачей информации при помощи языка или других знаковых систем [4, с. 4]. Однако, в случае политического дискурса, она оказывает огромное влияние на массовое социальное сознание, поэтому проблема качества языка каждого политического деятеля непосредственно связана не только с его последующей деятельностью, но и со всеми слоями общества того или иного государства. Из этого следует, что тенденция внедрения разговорной речи в язык политиков является острой проблемой существующего поколения. Поэтому, для начала необходимо разобраться, что подразумевает «разговорная речь», каково её значение, а также какие аспекты и понятия она включает в себя, помимо этого, определение актуальности её использования в речи современных американских политических лидеров.

Разговорная речь представляет собой определённую разновидность литературного языка, который используется преимущественно в устной форме в ситуациях непринужденной коммуникации между партнёрами. Основной сферой разговорной речи является повседневная коммуникация, подразумевающую неофициальную обстановку.

Разговорная речь противопоставлена книжно-письменному кодифицированному литературному языку, обслуживающего сферу официального общения [5, с. 9]. Она содержит в себе такие характери-

зующие для неё понятия, как «просторечия», «сленг языка», «разговорный стиль». Помимо этого, в разговорной речи часто наблюдается целый ряд отличительных от книжного стиля, лингвистических особенностей, таких, как нестрогий отбор языковых средств и простота их использования в речи, разговорное упрощение слов и формирующих их предложений, нечёткое соблюдение логичности и конкретности речи, частое употребление восклицательных и вопросительных предложений. Все вышеперечисленные аспекты и особенности характеризуют, главным образом, разговорную речь.

Обратимся к одним из самых главных показателей разговорной речи, лексической составляющей – к просторечиям, которые используются в речи американских политиков последнего десятилетия с охотным пристрастием. Хорошим примером является речь Барака Обамы от 6 ноября 2012 года, который был переизбран на должность президента Америки в том же году, в ней возможно услышать частое употребление американского просторечия *«wanna».* Это разговорное слово произошло от глагола «want», который употребляется с предлогом «to», после которого ставится инфинитивная форма. Стоит обратить внимание на транскрипцию [ˈwɑ:.nə] с ударением на первый слог. Данное просторечие использовалось в следующем контексте речи [8]: «… I *wanna* thank every American who participated in this election», Barack Obama.

Похожий принцип замечен и у нынешнего президента Америки, Дональда Трампа, который использует причастную форму «going» в виде разговорной *«gonna»* в интервью от 23 июня 2019 года [8]: «They never mentioned they cannot have a nuclear weapon, they'd use it and they are not *gonna* have a nuclear weapon…», Donald Trump.

Огромное количество просторечий было замечено в речи Барака Обамы к его согражданам от 16 ноября 2013 года. Использование таких просторечных слов, как:

– *Durable economic growth*, что в переводе звучит, как прочный, длительный экономический рост, чаще используется в *neutre form* как *strong economic growth*: «Hi, everybody. On Thursday, I visited a steel plant in Cleveland, Ohio to talk about what we're doing to rebuild our economy on a new foundation for stronger, more *durable economic growth*…»;

– *To poise* – балансировать, держать, уравновешивать (a neuter form is *to take care of something*): «One area where we've made great progress is American energy. After years of talk about reducing our dependence on foreign oil, we are actually *poised to* control our own energy future»;

– *Milestone* – веха, этап, контрольный ориентир, рубеж (a neuter form is *a stag*e): «That's a big deal. That's a tremendous step towards american energy independence. But this is important, too: we reached *this milestone* in part not only because we're producing more energy, but because we're wasting less energy».

Наличие образных слов и выражений является несомненным признаком разговорной английской речи. Следует обратиться к речи Дональда Трампа от 2 марта и 7 июля 2018 года: «…China is *smart*, America is ruined…» [8]; «…their leaders are *much smarter than* our leaders…» [8]; «…we have *disrespected, mocked and ripped off for* many, many years by people who were *smarter, shrewder, tougher*…» [8]; «…our leaders are *stupid*, our politians are *stu*pid, and the Mexican government is much *smarter, much sharper, much more cunning*…» [8].

Как видно из примеров, прилагательное *smart* входит в синонимический ряд с другими эпитетами *shrewd*, *sharp*, *cunning*, образующими в двух последних предложениях особый стилистический приём – синонимическую конденсацию, характеризующую речь Дональда Трампа: *smarter*, *sharper*, *cunning*, *tougher* [8]. Обладая в данном контексте положительными коннотациями, эти эпитеты противопоставляются прилагательному *stupid* (глупый), что создаёт оппозицию «мы против них»: именно нынешние американские политики и их действия рассматриваются, как «глупые» и приводят к развалу страны: *«America is ruined»* [6, с. 6].

Частое употребление сокращенных форм, признака употребления разговорного сленга в речи американских политиков стало уже частью «американской политической культуры». Барак Обама неоднократно употреблял их в своей президентской речи: «And you*'ve made* me a better president» [6, с. 21]. В данном предложении используется сокращённая форма глагола, поставленного в Present Perfect, *«have made».*

Помимо Барака Обамы, к данному явлению часто прибегал и Джордж Буш. В его пресс-конференции от 24 февраля 2005 года он обращается ко всем лицам, сопровождающим его в течение поездки на Ближний Восток, неоднократно используя сокращения: «…*I'd* like to show you the turnover in this business through it all *it's been* I have respected you…», George Bush.

Применение в речи американских политиков американской сленговой идиомы в лице *«OK»*, которая трансформировалась от словосочетания *«all correct»* («всё правильно») указывает на влияние разговорной речи на трансформацию языка: «…a hawk is up to him he'd take on the whole world at one time, *ok*…», interviewing Donald Trump, 23/06/2019 [3, с. 76].

Говоря о фонетической составляющей разговорной речи, возможно выделить следующие особенности разговорной речи в языке американских политиков: изменение фонетического значения слова или предлога, например, английский предлог *«to» [tu:]* превращается в другой фонетически произносимый предлог, не меняющий значение [tə] или иногда [də]: «the best is yet *to* come...; by the way we have *to* fix that...; *to* the best campaign team...; just for a chance *to* argue...; *to* the furniture worker's child in North Carolina…» [7], Barack Obama during his Presidential Campaign, 27 October 2012.

Трансформация выражения *«may have»* («может иметь») в американском разговорном поисходит со следующей транскрипцией: [meiə], или *«would have»* – [wʊdə] («мог бы иметь»): «We *may have* battled fiercely», George Bush, 12 December 2005 [9].

Фонетическое изменение «закрытого гласного» в:

– предлоге *«for»* [fər]: «That *for* the United States of America» [2, с. 3], Barack Obama during his Presidential Campaign, 2012;

– модальном глаголе *«can»* [kən]: «That's what politics *can* be» [2, с. 3], Barack Obama during his Presidential Campaign, 2012.

Таким образом, в данной статье было проанализировано влияние разговорной речи американских политиков XXI века. В результате данного исследования следует отметить активное использование американскими лидерами различных средств разговорной речи, которые формируют общее языковое представление о политике, к примеру, Дональд Трамп, действующий президент США, объясняет своё желание использовать разговорную речь в течении своих политических выступлений для понимания и прояснения его намерений населения в отношении формирования политической американской картины каждым американцем [1, с. 8] вне зависимости от его статуса в социуме и этнической принадлежности.

Лингвистический анализ языковых разговорных особенностей в речи американских президентов позволяет установить ещё и другие важные функции, направленные на эффективную реализацию их политической деятельности в США: например, привлечение внимания со стороны американских СМИ, активно обсуждающих их высказывания с целью собственного пиара. Разговорная речь позволяет выражать экспрессивным образом мысли политиков для донесения смысла мыслей и идей американских лидеров, что является немаловажным фактором её активного использования в политической речи.

Список литературы

1. Порческу Г.В. Лингвостилистические особенности политических выступлений Дональда Трампа. – 2016. – С. 8.

2. Жижина А.Е. Дискурс языковых особенностей Барака Обамы. – 2014. – С. 3.

3. Константинов В.Л. Лингвостилистические особенности политических выступлений на примере публичных выступлений Дональда Трампа. – 2018. – С. 76.

4. Корецкая В.Н. Лингвостилистические особенности. – 2012. С. 4.

5. Земцова Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения: учебное пособие. – 2016. – С. 9.

6. Рублева О.С. Лингвостилистические особенности политических выступлений на примере публичных выступлений Дональда Трампа. – С. 6, 21.

7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=yopYkzWgcuM

8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=-r7WZgc-2Qw

9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=R0HpsyiMxCw

Галимова Анастасия Рафаиловна
бакалавр филол. наук, магистрант
ФГБОУ ВО «Байкальский государственный университет»
г. Иркутск, Иркутская область

К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕДИАПЛАТФОРМ В ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация*: в статье предпринимается попытка исследовать тексты, размещенные на медиаплатформе «Яндекс.Дзен» с точки зрения наличия в них ошибок, связанных с нарушением норм литературного языка (орфографических, пунктуационных и грамматических ошибок). Обозначенный интернет-ресурс является разработкой русской поисковой системы «Яндекс» и востребован среди русскоязычной аудитории (посещаемость медиаплатформы составляет до 10 млн человек в сутки). Пользователи, чьи тексты размещают на «Яндекс.Дзен», зачастую не являются специалистами в сфере языкознания. Поэтому данное исследование позволяет выявить представление о лингвистической компетенции среднестатистического интернет-пользователя. Подобные исследования, сделанные на более обширном материале, позволят сформулировать рекомендации по формированию правил и стандартов модерирования контента по созданию специальных учебных пособий, нацеленных на повышение уровня грамотности интернет-пользователей. В более глобальном контексте такие исследования позволяют проследить траектории влияния языка социально значимой области медиа на другие сферы языковых взаимодействий в обществе. Логика научного поиска для изучения складывающейся языковой ситуации в проекции на коммуникативное пространство требует детальной разработки методологии исследования; с этой целью в работе применяется теоретический конструкт «коммуникативная практика».*

Ключевые слова*: медиадискурс, медиаплатформа, коммуникативная практика, теоретический конструкт, медиасообщество, речевое творчество.*

Вступление. Современное медиапространство представляет собой полиинтенциональную систему. Сегодняшняя медиаплатформа, состоящая из групп, сайтов, каналов, аккаунтов, – это не просто вирту-

альный мир новостей и информации, но реальная площадка, предоставляющая и возможности для бизнеса, и альтернативу офисной работе, и место для диалогов с единомышленниками, для речевого творчества и тестирования своих писательских возможностей. Потенциал медиаплатформ таков, что они способны донести информацию до аудитории, насчитывающей миллионы людей, многократно усиливая эффект некоторого сообщения, чем если бы оно передавалось лишь одним средством передачи информации. И, хотя приметой времени стало активное использование аудиовизуальных способов формирования медиаконтента, вербальный канал остается все же приоритетной и привычной формой общения членов медиасообщества. В указанном контексте запрос на практическое и теоретическое исследование медиатекста со стороны языковедческой науки получает все новые смыслы.

Постановка проблемы, *актуальность*. Медиатекст как объект лингвистического исследования представляет широкий спектр вопросов для обсуждения. Появление новых жанров и форм общения, письменная фиксация разговорной формы речи, разработка практических приемов и моделей анализа текстов, речевое поведение и языковая личность в масс-медиа, вопросы языковой политики – вот лишь небольшой перечень задач, требующих обстоятельного изучения. Интернет-площадки как совокупности разных ресурсов сегодня задают векторы формирования норм и образцов поведения, социально значимых и одобряемых форм общения, интересов и ожиданий, критерии отбора актуальной и мусорной информации. Об этом можно судить по технологиям, которые лежат в основе многих медиаплатформ.

Речь идет о технологии специализированного искусственного интеллекта, которая используется для анализа предпочтений пользователя, а формирование ленты публикаций автоматически происходит на основе мониторинга истории посещенных пользователем страниц, гендерных, возрастных, темпоральных факторов. Опираясь на эту технологию (которая, очевидно, практически обоснована и действительно работает), имеется возможность получить актуальные данные на основании языкового содержания публикаций. Считаем, что языковой контент наиболее эффективных медиаплатформ содержит выкристаллизованные императивы и ценности, актуальные для аудитории пользователей. На сегодня одной из наиболее успешных платформ является «Яндекс. Дзен», суточная аудитория которой составляет 10 млн человек.

Методология. Для проведения исследования и постановки соответствующих задач необходима четкая методология, которая позволяет задавать конкретные параметры исследовательского поиска. Представим теоретическую базу, которая необходима для последующего изложения.

Во-первых, мы исходим из принятого в коммуникативной лингвистике понимания текста как пересечения коммуникативных смыслов в процессе материальной передачи сообщений [4, с. 63]. В лингвистике немало примеров реконструкций сложного процесса языковой коммуникации с помощью метода моделирования, а адаптация моделей коммуникации к естественноязыковой коммуникации составляет предмет специальных исследований. Мы считаем возможным задействовать методологический фильтр коммуникативного моделирования, разработанный в исследовании Н.С. Баребиной [2, с. 502]. Построенный на принципе системных оппозиций, этот фильтр дает возможность выработать непротиворечивую логику исследования процесса коммуникации и избежать некоторых ошибок методологического характера.

Итак, мы рассматриваем коммуникацию в масс-медиа в качестве явления второго типа в оппозиции «off-line – on-line», а именно процесса, связанного с передачей информации между умами собеседников в реальном времени [5, с. 22]. Далее, вслед за Н.С. Баребиной, разворачиваем следующую оппозицию «интернализм – экстернализм» и выбираем второй ее член, что эксплицирует «изучение коммуникативного процесса в условиях сосуществования человека и среды» [2, с. 503] и исключает возможность использования информационно-кодовой модели коммуникации.

Во-вторых, для дальнейшего моделирования процесса коммуникации мы используем понятие «коммуникативные практики». В работе В.В. Зотова и В.А. Лысенко [3, с. 53] это понятие используется в качестве теоретического конструкта, где демонстрируется его применение к пониманию коммуникации на основе системной теории общества. Феномен коммуникации в таком ключе конституирует социальную систему общества, которая состоит из функционально замкнутых социальных (под)систем, а коммуникация – это то, что удерживает эти (под)системы от распада, но и способствует дифференциации (под)системы от другой [1, с. 307].

Исследователи В.В. Зотов и В.А. Лысенко трактуют коммуникативные практики как родовое понятие по отношению к социальным практикам, которые представляют собой некоторые упорядоченные образцы деятельности, императивы поступать и действовать допустимым в конкретной среде образом, способы деятельности, возможности занимать статусно-ролевые позиции и состояться в некотором социальном качестве. В таком аспекте «коммуникативные практики – это упорядоченные совокупности образцов рациональной деятельности, направленной на передачу/прием социально-значимой информации. Коммуникативные практики – это также постоянное воспроизводство систем коммуникаций различного уровня» [3, с. 54].

Что нового дает указанная перспектива для лингвистического описания такого многофакторного явления, как медиаплатформа, и какие знания такое описание позволяет получить? Исследование интеракции потребителей медиаплатформы с помощью понятия «коммуникативная практика»,

предполагающей перспективу исследования во взаимодействии с текстовой средой, вскрывает ряд актуальных вопросов теоретического и практического характера.

Во-первых, характеристики медиаресурса таковы, что тексты уже невозможно рассматривать в качестве «бестелесных вневременных артефактов, изначальное предназначение которых существенно отличается от функции естественного языка как сложной интегрированной деятельности адаптивного характера» [6, с. 24].

Во-вторых, современная медиаплатформа совмещает в себе области личного, домашнего, общественного пространства. Поэтому актуальным является исследование механизмов и динамики формирования такой области, которая формирует у пользователей нормы и стандарты языкового речевого поведения в ходе взаимодействия с текстовым полем медиаресурса. О таких нормах на разных уровнях языковой системы можно судить по соблюдению языковых норм.

Сказанное позволяет проследить траектории формирования императивов, которые транслируют данные медиаплатформы в ходе языковых интеракций на разных уровнях языка. Объектом исследования в работе является медиаплатформа, а научный конструкт «коммуникативная практика» представляет собой предмет исследования.

Анализ. Как правило, контент аккаунта на любом медиаресурсе определяют не специалисты в области языкознания, а «хозяева» канала. В связи с этим контент наполнен различного рода ошибками – орфографическими, пунктуационными, лексическими и грамматическими. Для обоснования своей точки зрения мы обратились к ленте «Яндекс.Дзен», который выступает в этой статье как медиаплатформа с большим охватом аудитории. Охват в «Яндекс.Дзен» рассчитывается по количеству «дочитывания» статьи – то есть, учитывается каждый пользователь, который пролистал (а, равно, и прочитал) опубликованный текст до конца. Именно по этой причине мы решили взять охват аудитории за основной критерий выбора статей для исследования.

Обратимся к анализу примеров. На платформе «Яндекс.Дзен» мы можем наблюдать ошибки структурно-логического характера. Например, статья с охватом в 2 тысячи 100 дочитываний, ошибки в которой выражаются в пропуске логических звеньев и неясности изложения: «Но я тут вас учу, как правильно, как надо и не надо. Конечно же я в первую очередь учу, и пытаюсь донести эту информацию до себя. Ведь мы многое знаем, многое читали. Но знать и делать, это совершенно разные вещи». (URL: https://zen.yandex.ru/media/id/5d4e9c40bd639600acf9dd86/zachem-ia-muchila-sebia-dietami-esli-mojno-hudet-i-bez-nih-rezultatom-ochen-dovolna-5d7e7368a660d700bf456b76).

Другая статья демонстрирует неясность изложения и имеет охват в 41 тысячу дочитываний, 405 «лайков» и 144 комментария. Автор адресует материал выпускникам школ, допуская при этом логические несогласования: «А во-вторых, даже и ответив хорошо, преподаватель (посмотрев зачетку), не факт, что поставит «отлично» или «хорошо». (URL: https://zen.yandex.ru/media/kanc_z/pochemu-horoshaia-ucheba-na-1om-kurse-vuza-znachitelno-uproscaet-sdachu-ekzamenov-5d1691f8be074c00af3ea64e).

Пренебрегают пользователи Интернета и правилами дефисного написания слов. Такие случаи можно условно разделить на две категории: авторы либо не ставят дефисы вообще, либо отделяют дефис от слова пробелами, что не соответствует правилам русского языка: «Вика, Роман или *что-то* пострашнее? Вдруг он услышал *чье-то* приглушенное пение». (URL: https://zen.yandex.ru/media/victoryvictoria/a-ego-vse-net-i-net 5d7aa2d29515ee00ae4129b2).

Бывают случаи, когда авторы «Яндекс.Дзен» нарушают правило, которое преподают всем в начальной школе: «жи ши пиши с буквой «и»: «Девушка провела рукой по соседней подушке, но к её удивлению, *Серёжы* рядом не оказалось». (URL: https://zen.yandex.ru/media/victoryvictoria/a-ego-vse-net-inet5d7aa2d29515ee00ae4129b2). Статья, из которой взят отрывок, имеет охват в 39 тысяч дочитываний (который постоянно увеличивается, так как статью читают каждый день), 645 «лайков» и 12 комментариев, среди которых никто не указывает автору на грубейшую ошибку. Также считаем важным отметить, что канал этого автора на «Яндекс.Дзен» относится к разделу «культура».

Большую сложность для пользователей медиаплатформы представляет правило написания постфикса «ться» и «тся»: «Если вы любите домашние пирожки, но долго не хотите *возится* с тестом. Чем тоньше вы раскатаете тесто, тем хрустящие пирожки у вас *получаться*». (URL: https://zen.yandex.ru/media/id/5cdea4fc54a96300b3486344/pirojki-sigary-gotovliu-ih-ne-pervyi-raz-i-vse-ravno-sedaiutsia-bystro5d5535f5bf50d500add6cfb4).

Медиаплатформа не требует от авторов и соблюдения правил пунктуации. Запятые авторы статей зачастую расставляют по собственному усмотрению или не расставляют вовсе, совершенно не заботясь о потере смысла текста. Также большинство пользователей медиаплатформы не употребляют правила оформления прямой речи: «Классный руководитель в легком шоке *спрашивает, – А вы* почему без цветов? – А по телевизору сказали, что учителям не надо цветы дарить, можно деньги в благотворительный фонд *перечислить – отвечает* юноша. Девицы одобрительно загудели. – А что будем дарить малышам, – не успокаивается учитель». (URL: https://zen.yandex.ru/media/abvgd/ostalos-tolko-pliunut-v-uchitelia-5d6e558595aa9f00aeaef598). Этот отрывок взят из статьи, которую прочитали 18 тысяч человек, а 1 тысяча 952 человека поставили «лайк».

Медиапространство представляет собой большую площадку для проведения лингвистических исследований. Мы можем справедливо отметить, что в настоящее время не существует правил пра-

вописания в Интернете, нет регулятора грамотности за выпускаемым контентом. Автор данной статьи полагает, что пользователь всемирной паутины имеет право публиковать на своей личной страничке текст без соблюдения норм русского языка. Однако, если речь заходит об информации, транслируемой массовому потребителю, то автор этой статьи считает, что ошибки в нормах русского языка недопустимы. Потому что, как мы уже отметили выше, интернет-площадки сегодня задают векторы формирования норм и образцов речевого поведения. Соответственно, чем больше в медиапространстве неграмотного контента, тем больше неграмотных людей.

Выводы. Статья носит описательный характер, намечая пути исследования такого явления, как современная медиаплатформа. Из вышеизложенного становится ясно, что различные социальные медиа являются благоприятной средой для распространения пренебрежительного отношения к литературным нормам языка, что оказывает прямое влияние на речевое поведение интернет-пользователей не только на просторах всемирной паутины, но и в обывательских ситуациях.

Это дает нам возможность для детального анализа роли и значения медиаплатформ в современном социуме, где под влиянием Интернета происходят значительные трансформации в области языкознания и формирования базовых знаний грамматики большинства пользователей всемирной паутины. Автор статьи полагает, что особую роль следует уделить разработке механизма, который мог бы контролировать уровень грамотности интернет-пользователей.

Проблема грамотности при взаимодействии с текстовым полем медиаплатформ должна рассматриваться не только в связи с вопросами языковой политики. Искусство владения словом всегда считалось уделом высокоинтеллектуальных представителей элиты или представителей некоторых профессий, обычные люди почти не имели шансов выражать свои мысли в виде текста. Поэтому языковая ситуация, связанная со всеобщим увлечением речевым творчеством в социальных сетях, дает возможность языковедам анализировать ранее недоступные для прямого наблюдения процессы развития, изменения, обогащения языка. Платформой для обсуждения указанных вопросов является лингвоэкология – научное направление, тесно взаимодействующее с наукой о языке.

Список литературы

1. Антоновский А.Ю. Общество как общение и как разобщение // Дифференциация / Н. Луман. – М.: Логос, 2006. – С. 307–317.

2. Баребина Н.С. Методологический фильтр в практике коммуникативного моделирования // Когнитивные исследования языка. – 2016. – Вып. XXVI. – С. 502–504.

3. Зотов В.В. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества / В.В. Зотов, В.А. Лысенко // Теория и практика общественного развития. – 2010. – №3. – С. 53–55.

4. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 272 с.

5. Кибрик А.А. Когнитивная лингвистика – в поисках единства / А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика. – М.: Языки славянских культур, 2015. – С. 21–25.

6. Кравченко А.В. Язык писателя» как семиотический конструкт // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2014. – №16. – С. 21–29.

Горбань Андрей Евгеньевич
канд. юрид. наук, доцент
Северо-Кавказский филиал ФГБУ ВО «Российский государственный университет правосудия»
г. Краснодар, Краснодарский край
войсковой судья Кубанского казачьего войска
Хитарова Елена Георгиевна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

КОМПАРАТИВИСТСКИЙ АНАЛИЗ ПАРЕМИЙ С ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ «КАЗАК»

Аннотация*: в статье рассматривается актуальный вопрос современного языкознания как с лингвистической, так и с юридической точки зрения в сфере паремиологии. Цель исследования – изучение и анализ кубанских паремий, иллюстрирующих образ казака. Пословицы четко отражают суть казачества, архетип казака.*

Ключевые слова*: паремиология, дидактическая нагрузка, притчевый оттенок, казак, архетип, законодательство.*

В настоящее время не снижается исследовательский интерес научного содружества к анализу паремий. Именно пословицы Кубани усиливают колорит и их образное восприятие. Речь, в которой присутствуют паремии, всегда стилистически окрашена, в ряде случаев обладает дидактической нагрузкой и притчевым оттенком.

Объектом исследования послужили пословицы Кубани, а предметом – пословицы о кубанском укладе жизни. Выбор образа казака в данном контексте очевиден. Казак всегда, в любое время и на любой географически территории архетипически представляется смелым, сильным, задорным, немного ироничным и прижимистым, но всегда справедливым.

В Краснодарском крае в настоящее время тема казачества очень актуальна и важна. Разнообразные направления деятельности Кубанского казачьего войска отражают действительность сегодняшнего дня – непрерывная система патриотического образования, казачьи классы как ступени образования, государственная служба, военно-полевые сборы, развитие казачьей экономики. На Кубани действует ряд федеральных законов о казачестве: Федеральный закон от 05.12.2005 №154-ФЗ «О государственной службе российского казачества»; Указ Президента Российской Федерации о государственном реестре казачьих обществ в Российской Федерации от 09.08.1995 №835, Указ Президента РФ от 04.11.2019 №543 «О Всероссийском казачьем обществе» и другие.

Цель исследования – изучение и анализ кубанских паремий, иллюстрирующих образ казака, а также роль казачества в жизни современного общества.

Словарь В. Даля предлагает такое определение: казак – войсковой обыватель, поселенный воин, принадлежащий к особому сословию казаков, легкого конного войска, обязанного служить по вызову на своих конях, в своей одежде и вооружении.

Словарь С.И. Ожегова дает такую дефиницию: 1. В старину на Украине и в России член военно-земледельческой общины вольных поселенцев на окраинах государства. 2. На Дону, на Кубани, Тереке, Амуре и в других войсковых областях: крестьянин, потомок таких поселенцев, а также (до 1920 г. и в годы Великой Отечественной войны) боец кавалерийской воинской части, состоящей из этих крестьян; сейчас – потомок таких крестьян, бойцов.

Словарь Merriam-Webster также рассматривает данную лексему. 1: a member of any of a number of autonomous communities drawn from various ethnic and linguistic groups that formed in Ukraine, southern Russia, the Caucasus Mountains, and Siberia after about 1400 and that were completely incorporated into czarist Russia during the 18th and 19th centuries. 2: a mounted soldier serving in a unit drafted from Cossack communities (1. член автономного общества, сформированного из разнообразных этнических и лингвистических групп с Украины, юга России, Кавказских гор и Сибири с 1400 года и полностью включенных в царскую Россию в XVIII–XIX веках; 2. Несущий службу солдат-наездник из группы казачьих обществ. Перевод – Е.Х.)

Целесообразно обратить внимание на следующее суждение. «Казачьи пословицы обладают поучительным характером, дают наставления молодому поколению жить в ладу с совестью и не совершать бесчестные поступки. Пословица украшает речь, делает её более яркой, ёмко отражает смысл сказанного. А казачья пословица, включённая в речь живущего на Кубани, делает её ещё более колоритной, яркой, более конкретно несущей смысл сказанного. Казачьи пословицы произносятся на особом диалекте. Таким образом, пословица Кубани и в устной речи воспринимается по-особому специфично с положительной коннотацией» [1, с. 51–56].

Необходимо провести определенную систематизацию паремий о казаках в соответствии с целью исследования.

На первом месте, безусловно, следует расположить блок пословиц, посвященных *воинской славе* казака. Смелость и храбрость, отсутствие страха ради одной цели – защиты Отчизны и родной земли. Некоторая бесшабашность является той движущей силой характера, которая и заставляет человека совершать подвиги:

Свинцом засевает, подковой боронит, шашкой жнет.
Добыть или дома не быть.
Либо грудь в крестах, либо голова в кустах.
У кого честь, у того и правда.
Казак в бою, как орел в небе.

Казачья удаль, *сила*, *воля*, *лихость и риск* отражены в данных пословицах:

Нэ атаман пры булави, а булава пры атамани.
Нэ давши слова, крэпысь, а давшы дэржысь.
Тэрпы, казак, атаманом будэш.
Бог не без милости, казак не без счастья.
Казаки никому не кланяются.
Степь да воля – казачья доля.

Следующий раздел можно посвятить пословицам о *трудолюбии и отсутствии лени* у казак:

Хто рано встае, тому Бог дае.
Як потопаешь, так и полопаешь.
Луг блестит, пока пашет.
Где хозяин ходит, там и хлеб родит.
Была б голова, будет и булава.

Добропорядочные отношения превыше всего, *душевность*:

Ни в службу, а в дружбу.

Хоть папаха черна, да душа светла.
Казак за казака горой стоит.
Казаки от казаков ведутся.

Отдельный блок пословиц можно посвятить *наказам молодому поколению*. Таким образом, в станицах и хуторах передается опыт от рода к роду:

Ни зная броду, ни суйси в воду.
Нэ кажы гоп, покэ нэ пэрэскочиш – бережливость.
Литний дэнь дорожэ зимней нэдили – запасливость, бережливость.
На Бога надийся, а сам нэ полошай – наказ молодому поколению.
Едиш на день – бири хлеба на ниделю – бережливость, забота.
Богу молись, но и к берегу гребись.
Спрашуй нэ у старого, а у бывалого.

Внимание уделяется *коню* в пословицах, как верному другу и помощнику в бою:

Биз коня казак кругом сырота.
Гладь коня не рукой, а мукой.
Старый конь борозды не испортит.
Казак без коня, что воин без ружья.
Казак сам не съест, а коня накормит.

Важно привести данное мнение: «Часть паремиологического словаря русского языка с лексемами «лошадь», «конь» с течением времени утратила актуальность, произошло снижение частотности применения паремий, однако, по-прежнему в русскоговорящем социуме данные паремии просты, понятны, лишены двусмысленного толкования: «Лошадь с волком тягалась, хвост да грива осталась», «Привел лошадей ковать, когда кузня сгорела», «Конь о четырех ногах, да спотыкается», «Ясли к лошади не ходят», «На чужой лошадке не наездишься», «На вожжах и лошадь умна». Неразрывна связь коня и казака, эта связь прослеживается и сегодня на Кубани в песенном наследии, в фольклорном творчестве, в паремиях: «Казак сам не ест, а лошадь кормит», «Бурного коня за рекой примечают», «Конь без спотычки, корова без передою, да закром без убыли». В репертуаре Кубанского государственного академического казачьего хора песни «Распрягайте, хлопцы, коней!» (исп. Д. Коротенко), «И только конь мой вороной меня выносит из огня…» («Когда мы были на войне» (исп. В. Сорокин) стали золотым фондом, понятным разным поколениям слушателей [2, с. 129].

Примечательно то, что пословицы, указанные в данной работе, имеют свой неповторимый подтон. Эта особенность придает яркий колорит и стилистически делает речь более окрашенной, высвечивает фонетические особенности и словарную избирательность.

В нашем исследовании не были затронуты гендерные принципы, хотя паремии с лексемой «казачка» или упоминания грамматической категории женского рода также присутствуют в обширном спектре паремий в рассматриваемой сфере. В большей степени они посвящены бытовому укладу казачьей жизни и совсем немного в них отражена сфера любовных отношений. Скорее всего, потому что эта область взаимоотношений человека являлась сокровенной и не требующей пристального внимания, несмотря на определенный темперамент казака. Предметом дальнейшего исследования послужит тема православия, так как каждый аспект бытовой и военной жизни казака пропитан верой.

Казак, в соответствии с паремиями в данном исследовании – это герой, не боящийся трудностей, готовый терпеть лишения, преданно защищая свою землю, остроумный, задорный и щедрый; умудренный опытом казак всегда готов дать совет, наказ, иногда и с юмором.

В заключение можно сделать вывод, что наличие такой богатой палитры паремий явно указывает на то, что тема исследования актуальна, имеет потенциал для дальнейшей разработки. Пословицы четко отражают образ казака, который можно считать архетипом. Законодательство Краснодарского края служит защите прав и свобод человека и гражданина Российской Федерации, живущего на Кубани.

Список литературы

1. Хитарова Е.Г. Лингвокультурологический анализ паремиологических особенностей казачьих и английских пословиц // Язык и культура в условиях глобализации. Сборник материалов I Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 51–56.

2. Хитарова Е.Г. Особенности паремий с лексемой «конь» / Е.Г. Хитарова, Т.А. Хитарова // Язык. Образование. Культура: сб. ст. по материалам Всерос. (нац.) науч. конф. – Краснодар: КубГАУ, 2019. – С. 129.

3. Ткаченко П.И. Кубанские пословицы и поговорки. – Краснодар: Традиция, 2008. – 240 с.

4. Словарь В. Даля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Slovardalya.ru (дата обращения: 01.11.2019).

5. Словарь С.И. Ожегова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Slovarozhegova.ru (дата обращения: 01.11.2019).

Грузин Владимир Владимирович
канд. филол. наук, учитель
МБОУ «Средняя школа №57»
г. Ульяновск, Ульяновская область
Грузина Алевтина Ивановна
учитель
МОУ «Елховоозернская СОШ»
с. Елховое Озеро, Ульяновская область

КРИТИКА И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ УРАЛА И ПОВОЛЖЬЯ О РОЛИ МАЛОЙ ПРОЗЫ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЭТИКИ И ЭСТЕТИКИ СРЕДНИХ И КРУПНЫХ ЖАНРОВ

Аннотация*: чувашская художественная проза о Великой Отечественной войне 1941–1945 годов, как и проза других народов Урала и Поволжья, выработала особую парадигму образного освоения реальной действительности. В связи с этим возникает насущная потребность поиска новых путей изучения эстетических открытий литературы на этом поприще. В литературоведении и критике Урала и Поволжья давно стала насущной необходимость выявления и анализа концепции социально активной личности, ее роли в качественном обновлении военной прозы. Своего решения требует проблема взаимосвязи конкретного человека, воина, солдата с исторической деятельностью, уяснения сущности исторической памяти как социально-исторического фактора.*

Ключевые слова*: концепция, критика, проблема, военная проза.*

Великая Отечественная война 1941–1945 годов принесла народам России много страданий и бед. Но вместе с этим она стала школой проверки крепости характера людей, воспитания человека в духе самоотверженного патриотизма, гуманности и героизма, выявила теневые или светлые стороны личности. Война обусловила необходимость коренных и крупных изменений в жанрах прозы, необходимость создания новых сюжетных механизмов, новой эстетики. Исследователи (А. Бочаров) отмечают, что проза о войне заняла особое место в развитии послевоенной литературы. Она стала не просто темой, а целым континентом, архипелагом, материком, где на специфическом жизненном материале находят свое решение едва ли не все идейные и эстетические проблемы современной советской литературы» [9, с. 6].

Это замечание стало веским возражением против тех, кто в таких названиях, как «Тема Великой Отечественной войны в литературе» видел только слабые попытки освещения жизни и изучения истории национальных литератур. Детальный и скрупулезный анализ материала позволяет выявить в данной прозе существенные художественные находки и ориентиры. Континент, о котором говорит А. Бочаров, – это фактически понимание того, что необходим вдумчивый подход к проблеме военной прозы. Военная тематика и проблематика во многом повлияли на национальную литературу: это проявилось как по отношению к стилю, поэтике, жанрам, так и по отношению к системе героев прозаического произведения. Это свидетельствует о том, что при изучении литературного процесса важное место занимает анализ того, какие повороты жизни и каким образом писатели изображают, к каким открытиям это их подводит. Интересно отметить в связи с этим то, какие главные черты военной прозы считает существенными художественная критика.

Исследования показали, что в 1920–30-е годы писатели, изображая Гражданскую войну, часто показывали лобовое столкновение врагов: белых и красных, герои очень часто отображались одномерно, поверхностно. Конфликт таких произведений нередко строился прямолинейно. Героизм бойцов воспринимался прозаиками, как внешнее проявление мужества персонажей, потому что они были во многом персонажами идеологическими. Ход и итоги прошлой войны, процесс ее художественного изучения в основном давали новое понимание и конфликта, и человека в боевой обстановке, и человека, находящегося в тылу или под немецкой оккупацией. Писатели стали больше уделять внимание не политическим и идеологическим установкам, а живой жизни, пропущенной через душу конкретного человека, через его взаимосвязь с эпохой и историей.

Опыт обрисовки героики Гражданской войны говорил о том, что борцы за новую жизнь сплошь и рядом были выразителями абстрактных идей, характер человека раскрывался в ходе отображения внешних черт геройства, через внешнее торжество идей, через надуманность идеологического противостояния героев.

Нравственные стороны личности порой подменялись идеологическими устремлениями персонажей. Нередко такие устремления приписывались героям авторами произведений. Они не рождались в ходе развития сюжета произведения, в литературе регулярно встречался мало оправданный, не совсем осознанный внутренне оптимизм общественного движения, он терялся в показе классовых столкновений; живого человека на страницах книг практически не было.

Слова А.Г. Бочарова в связи с этим необходимо оценивать как признание активного отхода художественной литературы о войне от шаблонов прошлых лет, от многих традиций 1920 – 30-х годов, как выявление художественных поисков, новых путей изображения людей, войны, народа, истории. Несомненно, глубокое понимание этого требует рассмотрения литературы не только 1941 – 1945 годов, но и всей прозы о войне; достижений повествовательных жанров 1960 – 80-х и последующих годов. В эти годы и состоялось накопление огромного литературного опыта, новое понимание роли военной прозы в развитии общества. Исследование этого континента показывает, что проза о войне стала большим шагом вперед в накоплении и развитии новых художественных тенденций.

Мнение известного ученого А. Бочарова справедливо: в русской литературе явление, квалифицируемое, как «военная проза» (наряду с «деревенской»), действительно стало и «архипелагом», и «континентом», и «материком». Появились такие романы (особенно в 1960 – 80-е годы), как политические («Блокада», «Победа» А. Чаковского в 4 томах каждый), социально-философские Ю. Бондарева («Выбор», «Горячий снег» и др.), социально-аналитические романы И. Стаднюка («Война» и др.), нравственно-философские повести В. Распутина («Живи и помни»), В. Быкова («Сотников», «Знак беды» и др.) и т. д. Они и в самом деле вывели человеческую личность, образ человека и изображаемую действительность на новый художественный уровень.

Проявляется тесная связь между человеком новой критической действительности и разнообразием жанровой палитры прозы. Между тем, романы и повести не были одномерными и однобокими. Политические романы, к примеру, содержали в себе и философский анализ военной действительности, нравственно-философские повести обращались к приемам социального анализа жизни. Жанр таким образом насыщался нравственной, социально-аналитической, социально-философской проблематикой. Естественно, вместе с этим проза отмечала и внутренние изменения человека.

Художественная проза военных лет, послевоенных годов о войне, таким образом, стала существенно новым явлением. Именно поэтому изучение этого материала имеет огромное значение для понимания поисков всей художественной литературы второй половины XX века. Проблема гуманизма, нравственности человека, как отмечают исследователи (Бочаров, СРСЛ; Белая, 1982, Дедков, 1986.; Пархоменко, 1984 и др.), стала разрабатываться в совершенно новом свете, в тесном взаимодействии с реальными историческими событиями. Связь героя войны с историей, с ее реальными поворотами становится продуктивным методом художественного изучения военной действительности. Вместе с тем понимание этого стало большим подспорьем в исследовании военной прозы.

Необходимо отметить, что эта проблема в определенной мере волновала также и финно-угорских, и тюркских критиков. В марийской критике интересна работа А. Васинкина (Васинкин, 1984), в мордовской – статьи А.И. Брыжинского (Брыжинский, 1989), в чувашской – Н.С. Дедушкина (Дедушкин, 1962) и др. Но эти работы все же отличаются тем, что часто только обозревают произведения о войне со стороны их тематики; сплошь и рядом они посвящены традиционному исследованию героев с идеологической позиции, со стороны показа писателями героизма и отваги и т. д. В 1960 – 1980-е годы работ, посвященных новизне проблематики, героя, новаторской роли военной прозы в области жанра, показа образа истории, было очень мало.

Рассмотрение критической литературы о белорусской, литовской, русской военной прозе и драматургии (работы Е. Горбуновой, А. Бочарова, А. Бучиса, Г. Белой и др.) позволяет сделать вывод, что в регионе Урала и Поволжья уже достаточно давно назрела необходимость внимательного изучения и критического исследования произведений о Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Нельзя не отметить, что в этом отношении имеется положительный опыт изучения башкирской прозы (М.А. Ломунова), татарской драматургии (Е.Н. Горбунова, 1974), чувашских авторов (Ю. Артемьев, 1988; И. Иванов, 1987; Е. Владимиров, 1979; Г. Хлебников, 1971).

Следует также отметить, что в последние десятилетия много сделано в части анализа творчества отдельных прозаиков – «военщиков»: это труды о творчестве А. Артемьева (Иванов Ип., 1980; Хлебников, 1981), В. Садая (Владимиров, 1982), В. Алендея (Григорьев, 1974), Л. Агакова (Федоров, 2004), и т. д. Однако и эти работы не посвящены специальному исследованию прозы о военной поре, ее теоретических, поэтологических, жанровых особенностей. Они к тому же еще не стали фактом системного изучения прозы о войне в контексте развития всей чувашской литературы.

Это объясняется тем, что не понята, не продумана до сих пор роль героя в создании жанра сюжета и конфликта, не выявлены причины, которые повлияли на обновление жанров, не исследованы основные пути развития военной литературы, не уяснено ее место в общем художественном процессе.

Поставить такие вопросы, по нашему мнению, можно только полностью охватывая деятельность таких прозаиков, как Л. Агаков, В. Садай, В. Алендей, Л. Таллеров, А. Артемьев, И. Тукташ, С. Аслан, М. Данилов-Чалдун, К. Турхан и многих других. Так же важно изучать произведения татарских писателей (А. Абсалямов), башкирских прозаиков (М. Карим, Х. Гиляжев), марийских авторов (З. Каткова, В. Юксерн, В. Иванов, К. Васин) и т. д.

Вдумчивый анализ этих произведений, критических работ, разбирающих такую прозу, даст много полезных сведений для создания общей картины развития прозы о войне. Конечно, роль их участия в развитии литературы неодинакова, но они могут дать общее представление о напряженных поисках литературы о войне.

Поддерживая мнение Е.Н. Горбуновой, кропотливо изучающей драматургию военных лет, следует отметить, что «качественное обновление» литературы обозначилось связанно с «концепцией социально активной личности». «То, что открывалось перед войной как реальная возможность, – пишет она, – предстало <…> как реальная действительность» [3, с. 178]. Этот момент и обусловил новое осмысление гуманизма, его взаимосвязь с событиями военных лет.

Постепенное накопление человеком качеств социально активной личности позволяет усмотреть в движении критической и литературоведческой мысли, обращенной к исследованию прозы о войне, черты, двигающие малые повествовательные жанры в сторону накопления поэтического арсенала, необходимого для крупных и средних жанров.

Такой подход поможет поставить исследования поволжских и приуральских критиков на целостный, системный уровень. Положение, высказанное Е. Горбуновой, позволяет обнаружить новые реальные перспективы изучения художественных процессов, имевших место во второй половине XX века. Исходя из этого, существует возможность обнаружить продуктивные направления, позволяющие выявить пути формирования новой концепции личности в искусстве слова о войне.

Решающим фактором обновления прозы стал фактор сопоставления двух времен. Оно становилось, безусловно, не только условием личных впечатлений свидетеля-очевидца событий войны, но и неизбежно требовало от писателей умения анализировать две эпохи и публицистически, и философски. Изучение способов превращения возможности подвига в его реальность невозможно заключить в рамки лишь документального и лирико-психологического контекста. Соединение трагического и комического диктовало авторам и их героям необходимость активного художественного обогащения очерков и рассказов, что меняло авторский взгляд на жизнь.

Естественно, все это четко отразилось на масштабе малой прозы – очерков, зарисовок, рассказов и т. д. В них два времени сталкивались через субъективное видение мира очевидцем страшных, критических ситуаций. Сама активная личность возникла, как показывает анализ критических источников, не сразу, а совместно с накоплением в очерках и рассказах черт повести и романа.

Концепция личности военной прозы, следовательно, возникала вследствие того, что война показывалась писателями такой, какова она была и в самом деле: через изображение смерти, крови, грязи, а вместе с тем мужества, патриотизма. Соединялись в одно кризисные стороны эпохи и объединенная жизнь человека. Героями становились, как считают И. Дедков, Г. Белая, Е. Горбунова, самые обыкновенные люди, для которых отвага раньше была только возможной, теперь же она стала действительной. Однако это мнение в чем-то можно и оспорить.

Становление возможного героизма героизмом подлинным требует огромных усилий. Человек, встретившийся со смертью с глазу на глаз, предельно напряжен, герой, увидевший обилие крови, не может оставаться обыкновенным. В связи с этим необходимо отметить, что война обнаруживала в обыкновенном человеке необыкновенные черты характера. В этом отношении показательны размышления профессора Г.Я. Хлебникова. Он пишет: «В рассказе «Два солдата» А. Артемьева (1958) противопоставлены жестокость фашистского офицера, убившего ребенка и изнасиловавшего его мать, и гуманность их отца и мужа». У М. Кибека показан «Петренко, сын которого был заживо сожжен немцами, а жена сошла с ума» [10, с. 96]. Это обстоятельство хорошо доказывает, что писатели больше внимание уделяли кризисным и трагическим ситуациям, в которых психика человека порой обнаруживала и те стороны, которые герою прежде были неизвестны.

Однако это не единственное достижение литературы о войне, пусть оно и связано с большими переменами и явлениями литературного процесса 40 – 80-х годов XX века.

Литературные процессы, связанные с войной, не сразу набрали свою зрелую силу, они накапливали художественный опыт постепенно, шаг за шагом. Война застала людей врасплох, поэтому критики и литературоведы не случайно обращают внимание на то, что писатели первых лет войны часто начинают сравнивать мирное время с военным временем на основе личных впечатлений очевидца.

На важное значение этого указывают башкирский ученый С.Г. Сафуанов (Сафуанов, 1979), чувашские критики Г.Я. Хлебников (1971), В.А. Абрамов (Абрамов, 2005), карельские и литовские критики и др. В своей книге «Современная чувашская литература» Г.Я. Хлебников анализирует рассказы А.С. Артемьева «Не гнись, орешник» и В.С. Алендея «Переживания солдата». Астров (герой Артемьева), «не смотря на свойственные ему, как новобранцу, недостаточную подтянутость», «ясно сознает силу наших войск и гораздо спокойнее воспринимает встречу с врагом». Степанов (персонаж Алендея) перед боем теряется, «им овладел страх, у него стали мелькать мысли о том, что хорошо бы сейчас оказаться где-нибудь подальше от поля боя» [10, с. 97–98].

Сравнение былого, прошлого и настоящего, следовательно, вскрывает в человеке процесс постепенного взросления и возмужания. Иной пример видим в рассказе В. Эктеля «Живая тень» (1999). Герой его, Герасим, здесь противопоставлен своему младшему брату, Дмитрию, честному человеку, истинному патриоту. Герасим же, подобно распутинскому Андрею Гуськову, решает скрыться от войны и прятаться в лесах. Конец, конечно, известен: после войны дезертир кончает жизнь самоубийством.

Знакомство с позициями различных критиков, таким образом, помогает выявить в сходных ситуациях различные типы героев, что позволяет осмыслить то, как в рассказах и очерках постепенно возникают условия для формирования различных типов личности.

Все это является свидетельством того, что фактор «социально-активной личности» свою возможную реальность может обнаружить совершенно по-разному. Во главе угла при этом находится сила нравственных или же безнравственных устремлений героя, в чем и скрыта огромная сила «реальной возможности», которая с войной стала «реальной действительностью» (Горбунова). В таком рассмотрении сопоставление времен мирного и военного действительно становится очень нужным. Исследователи отмечают, что подобное сравнение становится сильным художественным приемом в показе корней нового гуманизма и антигуманизма, помогающим в создании образа нового человека и его концепции.

Война заметно усилила зрение художественной прозы, она помогла выявить в человеке самые скрытые, как бы затаенные стороны характера, открыла новые законы трагического и комического понимания военного времени. Все это требовало новых форм и новых жанров. «В литературе этого времени, – отмечает эти особенности Е.Н. Горбунова – представлены все ее роды, виды и жанры: роман, рассказ, повесть, очерк, стихотворение, поэма» [3, с. 89].

Усиление зрения прозы, таким образом, побудило писателей обращаться, как отмечает Е.Н. Горбунова, не только к очеркам и зарисовкам. Уже к 1970-м годам стали появляться повести-очерки, очерки-романы. В чувашской литературе следует отметить как положительный факт появление повестей А. Артемьева «Зеленое золото», Л. Агакова «Золотая цепочка», романа В. Садая «Летчики» и т. д. В связи с этим профессор Г.Я. Хлебников пишет, что в разработке темы Великой Отечественной войны писатели стремятся к большим историко-эпическим обобщениям; появляются вслед за «Мощью» С. Аслана еще два новых романа – «Герои без вести не пропадают» (1958) Д. Кибека и «Меч и серп» (1968) А. Алги [10, с. 68)].

Сталкивание мирного времени с военным обусловило то, что писатели пристально изучали личные впечатления героев, были нацелены на документальную передачу их мыслей, на подлинность происходящих событий. Такой художественный прием становится корнем новых, смелых поисков писателей и поэтов в области стиля, поэтики, жанра, судьбы героя и т. д.

Вместе с тем личные впечатления персонажей заметно углубили психологическое восприятие жизни, психологизм стал показательной чертой публицистических очерков и рассказов. Эти жанры часто строились как монологи, они были интересны читателям исповедальными нотами повествования. В этой исповеди героя читатели замечали яркое сочетание смеха и горечи, трагизма и комизма ситуаций, сочетание обыденности и гротеска, кризисных и обыкновенных ситуаций истории.

Соответственно монологи и исповеди, искренние свидетельства очевидцев диктовали необходимость создания очерков и рассказов. Но это не мешало писателям осваивать в данных жанрах средства и приемы сатиры, иронии, психологизма и публицистики.

На это обращают внимание многие исследователи. Так, авторы «Истории карельской литературы» отмечают, что прозаики Карелии, обращаясь к соединению мирной жизни с военным временем, более всего тянутся к очерковому отображению жизни, поэтому и рассказы их носят очерковый характер. Другими словами, ученые утверждают, что совмещение двух этапов жизни людей, истории общества вызывает необходимость еще и документального отображения военной поры [7, с. 164–165].

С ними согласен и башкирский литературовед С.Г. Сафуанов, который отмечает, что это обстоятельство приводит писателей к созданию одинаковых сюжетных механизмов, одинаковых жанров. Чаще всего это очерки-портреты, небольшие рассказы и зарисовки и т. д [8, с. 162]. Об этом же говорят авторы «Очерка истории советской литературы Карелии»: «Писал Ф. Трофимов также очерки – портреты партизан. В большинстве из них применяется один и тот же композиционный прием: сначала дается небольшая экспозиция, описывающая довоенную жизнь героя, дальше иногда следует исторический или географический экскурс, а затем уже рассказывается о партизанских буднях, о более значительных походах и боях [7, с. 164].

В ряде литератур очерк в это время занимает ведущее место. «Что касается мордовской прозы, – отмечают мордовские исследователи, то ее тенденции в этот период можно определить как процесс накопления сил, вынашивания крупных замыслов». «Мордовская проза военных лет по характеру, – отмечают они, – была преимущественно очерковой, публицистической» [6, с. 239].

Личные впечатления героев, их очерковая природа, таким образом, стали следствием обновления жанра, характера героя, конфликта произведения. Это характеризует и то, что внешний конфликт, который был распространен в 1920 – 30-е годы, стал внутренним, он перешел в душу героя, стал показателем его психологических движений, его философских размышлений. Немаловажной причиной таких перемен в прозе стала, как ни парадоксально, документальная основа впечатлений, реальная действительность, изучаемая писателями совсем в другом, неидеологическом свете.

Документальность в литературе о войне постепенно стала занимать главенствующее положение. Она принесла коренные перемены в ход изображения жизни. Проза становилась пусть и острой, но в основном очерковой и документальной. Вместе с тем, основываясь на подлинных фактах и событиях, она обретала новое содержание.

В подобной документальности основную роль начинает играть герой, являющийся очевидцем страшных событий, переживающий огромные потрясения. Его слово в связи с этим становится очень убедительным, психологически сильным и ярким. Соответственно документальность очерка, подлинность чувств героя и фактов обогащаются не только психологическими средствами.

Очерк становится причиной обновления жанров прозы, он объединяет в себе различные стороны и приемы рассказов, психологических зарисовок и т. д. Обновляются во взаимовлиянии друг на друга, безусловно, и очерк, и рассказ, и повесть. Мнение карельских и башкирских критиков в чем-то справедливо: одинаковые сюжетные механизмы нередко приводят к схематическому показу жизни.

Однако мнение Г.Я. Хлебникова, сравнивающего схожие ситуации А. Артемьева и В. Алендея, А. Артемьева и М. Ильбека, наверное, более обоснованно. Ученый предлагает учесть в однотипных ситуациях и сюжетах различный опыт разных писателей, обусловливающий незримые пути, которые обогащают литературу разнообразным потенциалом.

На наш взгляд, необходимо более детально рассмотреть роль очерка в обновлении и обогащении рассказа. Документальность, приобретая гротесковые и психологические черты, начинает отходить от публицистики, приобретать новое содержание.

Соединение публицистики с психологическими переживаниями персонажей с философской и публицистической эссеистикой систематически накапливает приемы и стилевые средства, которые потом будут обогащать крупные жанры. Другими словами, признаки обновления жанра романов и больших повестей возникают, как указывает на это Е.Н. Горбунова, в малых жанрах – в очерке, рассказе, документальных зарисовках.

Ранние впечатления от войны, пусть и очень живые, все еще риторичны и плакатны. «На первое место выдвинулись агитационное стихотворение, очерк, рассказ. Они звали народ на героическую борьбу с врагом» [6, с. 23].

Е.Н. Горбунова, изучающая межлитературные контакты и литературные взаимодействия словесных культур разных народов, также отмечает: «Межлитературные контакты и творческое взаимодействие ныне не только необычайно ускорены, но и многообразны». Практически данная посылка является еще одним неприятием положения Сафуанова, так как ускорение тесно связано с движением к обновлению всей литературы в целом. Взаимопроникновение различных художественных направлений, традиций наблюдалось и непосредственно в период войны. В это время общность традиций проявилась очень широко, взаимопроникновение на первых порах очень часто приводила к выработке не только сходных жанров, но и одинаковых сюжетов, одинаковых стилевых тенденций, одинаковых жанров и конфликтов.

Наблюдение названных башкирских и карельских ученых неверно не только потому, что все писатели якобы одномоментно обратились к изучению военной жизни в сравнении с мирной жизнью, но и потому, что под взаимовлиянием разные литературы обнаружили общие сюжеты, темы, общих героев, общую поэтику и т. д.

Обращение к опыту межлитературных контактов в трудах Г. Хлебникова позволяет изучать прозу «военщиков» как с точки зрения общих литературных процессов, касающихся литератур, так и с платформы индивидуальных особенностей творчества того или иного прозаика.

Несомненно, только голого пафоса, плакатности фактографии было, конечно, недостаточно, требовалось более углубленное изучение жизни, более внимательное отношение к фактам войны. Чувашский писатель Л.Я. Агаков, например, признавался в том, что он писал свои книги по тем личным впечатлениям, которые возникали от увиденного им на фронте, услышанного от участников тех или иных сражений. Книги рождались из «строк, живших вразброс», из дневниковых записей, зарисовок и т. д. Об этом он говорит в своих воспоминаниях «Книги рождались в огне» [1, с. 312–318].

Особый характер поэтики очерков, рассказов и новелл Л.Я. Агакова, как показывает анализ, достоверность невероятного сюжета, его парадоксальность и неожиданность. То есть документальность в этих случаях кризисного порядка, она насыщена трагизмом или комизмом до предела. Именно на это указывает, разбирая его повести и рассказы, профессор Г.И. Федоров (Федоров, 2004). Крайняя степень домысла нужна была для восстановления утраченных, странных, неожиданных кусков жизни, для верной передачи впечатлений, чем и примечателен Л.А. Агаков. Поэтому, как отмечают историки карельской, башкирской литератур, художественные особенности некоторых очерков еще были не совсем сильны. Для них в первую очередь были характерны сильное негодование, ненависть к врагам, субъективное восприятие жизни.

Указывая на целый ряд чувашских очерков о войне, на очерки В. Алагера («Выстрел с точным прицелом»), С. Аслана («Гвардии капитан Кириллов»), М.Н. Данилова-Чалдуна («Двое против 20 фрицев»), В. Долгова («Снайпер Григорьев»), М. Ильбека («Мать и сын»), И. Тукташа («Золотая звезда», «Павел Лаптев»), К. Турхана («Пулеметчик Иван Смирнов»), С. Шавлы («Он убил 36 немцев») и др., исследователь прозы военных лет Н.С. Дедушкин отмечает, что основное внимание писатели обращают лишь на то, как созревало в героях патриотическое чувство [4, с. 103].

В чувашском литературоведении работа Н.С. Дедушкина, посвященная изучению чувашской литературы о войне, известна как критико-библиографический очерк (Дедушкин, 1962). Работа эта насыщена большим фактическим материалом, она интересна анализом писем писателей-

фронтовиков, их личных высказываний. Но это именно критический обзор; в нем мало уделено места подлинному анализу произведений, недостаточно внимания обращено на то, как обогащается поэтика литературы военных лет.

Дедушкин больше останавливается на том, как героически сражались солдаты, при этом в недостаточном объеме анализирует поэтико-стилевые стороны произведений. Порой книга его сводится как бы к одам, сочиненным о героях, показанных в очерках. Книга насыщена пересказами событий, изображенных тем или иным писателем.

Необходимо подчеркнуть, что и в этих пересказах исследователь главным свойством произведений о войне считает нравственные корни героизма солдат и тружеников тыла. Конечно, эта нравственность редко оценивается им как условие и причина изменений стиля прозы, поэтики жанра, как средство типизации героев.

Такие наблюдения Н.С. Дедушкина нельзя признать справедливыми, ибо проблема воспитания подрастающего поколения в патриотическом духе остается насущной и в последующие годы. Обозревая прозу 1975 года, профессор Ю.М. Артемьев, например, останавливается на книге Л. Агакова «Солдаты». По мнению ученого, очерки и рассказы его проникновенны, как и произведения В. Алендея, В. Садая, оттого, что он сам является участником войны. В своем образе Артемьев подчеркивает особое место авторской участливости не только в отображении войны, но и в осознании нравственных проблем современности. Эти проблемы решаются названными авторами через воспоминания о войне в шутливых рассказах, документальных очерках и т. д [2, с. 34–35].

Дедушкин отмечает, что многие очерки В. Долгова («Три богатыря», «Смелый сержант», «Ангар», «Песня Родины», «Бог войны», «Радистки») напрямую связаны с пропагандой боевого мастерства солдат. Очерк «Пулеметчик Иван Смирнов», по его мнению, – это в основном произведение документально-биографическое, оно основано на реальных фактах [5, с. 230–231], то есть в основном художественная глубина таких очерков была небольшая.

В самом деле, если Л. Агаков через прием домысливания подлинных фактов и случаев приближал произведения к художественному вымыслу, то очерки названных авторов (за исключением произведений И. Тукташа и М. Ильбека) все еще привязаны к патетико-пропагандистской риторике.

Свидетельства очевидцев о своих впечатлениях были еще во многом субъективны, писатели еще не научились домысливать их полно и глубоко. Кроме того, слишком сильно на очеркистов влияла власть идеологического отображения жизни. Однако прием сталкивания двух времен (мирного и военного), как правильно отмечают исследователи, выдвинул на главное место самого как будто бы обыкновенного, негероического человека; этот прием склонял писателей к созданию очерков.

Подобные, сюжетные приемы были широко распространены непосредственно в годы войны. Очерки Агакова, как и очерки В. Долгова, Ст. Шавлы, К. Турхана и некоторых других, слишком сильно привязаны, как правильно отмечает Н. Дедушкин, к приемам биографического рассмотрения судьбы действующих лиц. Довоенное время необходимо писателям для показа их нравственного прошлого, где, по мнению очеркистов, кроются корни их отваги. Несмотря на удачность приема сравнения мирного и военного времен, в проанализированных произведениях он «работает» на выполнение задач идеологической пропаганды.

Анализ ряда рассказов-очерков Л. Агакова, И. Тукташа, М. Ильбека показывает, что на их талант повлияли особенности героико-эпического освещения жизни патриотов. Рассказы, очерки, таким образом, открывают в человеке то, что в нем появлялось, крепло, пусть и незаметно, но ускоренно. Вот почему в таких произведениях большое место занимают личностная интонация, яркие риторические приемы ораторской речи, умение героя хорошо чувствовать аудиторию, хорошо понимать историческую обстановку и т. д.

Понимание важности принципа историзма в освещении жизни на фронте и в тылу, как свидетельствует из исследований Ю.М. Артемьева, хорошо проявилось в рассказе В. Садая «Мария везде» (1975), отличающемся эпической и как бы романной полнотой. В основу повествования здесь положены воспоминания летчиков, возвращающихся в памяти на поле боя. Девушка-летчица, оставшаяся в памяти Ивана навсегда, всю жизнь была для него неким нравственным ориентиром. Этот ориентир, воплощенный во всепроникающем воспоминании, как следует из цитированного высказывания, и дает панорамное ощущение жизни.

Это свидетельствует о том, что к 1970-м годам малый жанр иногда не только отходит от явного очеркизма, но и приобретает черты эпического изображения человека и реальностей войны. Как и прежде, основой сюжета становится воспоминание, которое принимает в этот период иные художественные функции.

Как подчеркивает известный ученый, пример насыщенности малого жанра в 1970-е годы не единственный, те же черты он наблюдает в маленькой новелле И. Лисаева «Танец Улюн», в которой художественно исследованы судьбы тысяч женщин, оставшихся без любимого человека, через поведение одной героини [2, с. 36].

Сталкивание двух времен (спокойного и кризисного) учеными справедливо расценивается как одно из важных условий изменений в прозе, которое проявляется также и в обращении к биографии простого человека, что помогло выявить внутренние его силы, корни его военной реальности. Это и

склоняло писателей к очерку, очерк же, помогая отойти от абстрактных схем, позволил точнее изучать жизнь.

Возникают определенные типы концепции личности, пусть процесс этот длится и до 70-х годов XX века. Л. Агаков, например, в анализе героя главное внимание уделяет нравственным эмоциям, выявляющим в герое его положительные качества, которым предстоит быть проверенными в испытаниях, кризисных и катаклических условиях, сформированных военным временем. Данная концепция в военной очеркистике и художественной прозе очень часто сформирована на обнаружении героического приключения, неожиданных способностей, огромной воли в самом обыкновенном человеке.

В. Алендей проявляет интерес к «тихим и спокойным» людям, которые способны на нравственно высокие переживания, пусть иногда и обуреваемы страхом, робостью, несобранностью (рассказы «Переживание солдата», «Солдат Самсун»). Выявляя стороны его поисков, Г.Я. Хлебников отмечает, что направленность к самобытным характерам «принесла ему ряд удач». Особенно примечателен в этом отношении Менделеев из «Ожидания» (1960): «присадистый», «широкоплечий», хотя ничем и не примечательный. Но в нем налицо «черты незаурядной натуры».

Сходные черты литературовед находит в рассказе «Без вести пропал» В. Садая, в котором воскрешает героизм незаметный, «тихий», солдата, сдержанного в проявлении своих чувств. Иван Алексеевич к тому же и молчалив, он же противник всякой показухи. Но его смерть отмечена ярким мужеством [10, с. 99].

К широким и панорамным обобщениям, как считает Г. Хлебников, приходит и А. Артемьев, близкий к М. Шолохову (рассказ «Два солдата»). Стиль его лаконичен, герои глубоко психологичны, в них высока степень нравственного напряжения. Очерковые герои постепенно приобретают новые художественные черты, черты лиризма и психологизма, эпически панорамного освещения жизни.

К чему приводит отображение таких очерковых героев? Разбирая драму К. Симонова «Русские люди», Е.Н. Горбунова отмечает: «основная роль принадлежит характерам сложившимся и цельным, как бы переступившим новый жизненный порог, реализовавшим те свойства, которые делают нового советского героя героем мира пониманий и действия».

Замечание Е.Н. Горбуновой позволяет сделать вывод: «война, пробудившая в человеке скрытые черты, помогла расценивать обыкновенного человека как готовый уже характер. Сильным условием обновления прозы стал именно художественный анализ уже сложившихся, но не проявившихся свойств личности. Поэтому так естественно проявляются их духовные качества в тех жизненных обстоятельствах, которые требуют, прежде всего, высокого уровня сознательности, осмысленного и верного исполнения своего жизненного долга и предназначения» [3, с. 126].

Как показал анализ критических свидетельств, малая проза через очерк осваивает приемы раскрытия готового характера. Постепенно она преодолевает собственно очеркизм, проникает в глубь характера человека. Неуклонно в ходе этого нарастает динамизм освобождения от субъективно-очеркового видения мира. Приобретая черты философского освещения жизни, рассказ получает способность объективного отображения реальности. Все эти качества свидетельствуют о том, почему и как поэтика рассказов и очерков движется к художественности повестей и романов.

Список литературы

1. Агаков Л.Я. Салтаксем: повеҫсемпе калавсем. – Шупашкар: Чăв. кĕн. изд-ви, 1975. – 384 с.

2. Артемьев А.С. Пурнăҫ чăнлăхĕпе писатель ăсталăхĕ. – Шупашкар: Чăв. кĕн. изд-ви, 1980. – 112 с.

3. Горбунова Е.Н. Перед лицом новой действительности: заметки о литературном взаимодействии. – М.: Совет. писатель, 1974. – 400 с.

4. Дырдин А.А. Диалектика памяти: (человек и время в повести В. Распутина «Живи и помни») // Современный советский роман. – Л., 1979. – С. 178–194.

5. Дедков И.А. Публицистика // Краткая литературная энциклопедия. – М., 1971. – Т.6. – Стб. 72 – 75.

6. История марийской литературы. – Йошкар-Ола: Марийское кн. изд-во, 1989. – 432 с.

7. Очерк истории советской литературы Карелии. – Петрозаводск: Карельское кн. изд-во, 1969. – 376 с.

8. Сафуанов С.Г. Межнациональные связи башкирской литературы. – М.: Наука, 1979. – 280 с.

9. Скворцов Ю.И. Укаххурăнĕ: повеҫсемпе калавсем. – Шупашкар: Чăв. кĕн. изд-ви, 1993. – 512 с.

10. Хлебников Г.Я. Современная чувашская литература. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1971. – 182 с.

Гюллюдаг Несрин
д-р филол. наук, преподаватель
Университет Ыгдыр
г. Ыгдыр, Турецкая Республика

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В СОЗДАНИИ ИМЕНИ БРЕНДА

Аннотация*: в истории человечества производство является главным фактором в формировании отношений между государствами и обществами. Поэтому язык, используемый в производстве и потреблении, сталкивается с качеством и правилами стандартного языка. Брендинг и культура потребителей негативно влияют на язык. В этом исследовании при создании названия бренда подчеркивается выбор букв и звуковая символика.*

Ключевые слова*: название бренда, звуковая символика, звуковое значение.*

Özet*: Tarih boyunca devletlerin ve toplumlar arası ilişkilerin oluşması ya da şekillenmesinde özellikle üretim faktörü, ilk sırada gelmiştir. Bu sebepledir ki üretim ve tüketimde kullanılan dil, dönem dönem standart dilin nitelik ve kurallarıyla karşı karşıya gelmiştir. Markalaşma ve tüketim kültürü, dile karşı olumsuz etkilerde bulunmuştur. Bu çalışmada, marka adı oluştururken, harf seçimi ve ses sembolizmi üzerinde durulmuştur.*

Anahtar Sözcükler*: Marka adı, ses sembolizmi, ses-anlam*

Giriş. Bir markanın ürün veya hizmetlerini bir başka firmanın ürün veya hizmetlerinden farklılaştırarak, tanımlatmaya ve tanıtmaya yardımcı olan kişi adları dâhil, özellikle sözcükler, şekiller, harfler, sayılar, malların biçimi veya ambalajları gibi çizimle görüntülenebilen ya da benzer biçimde ifade edilebilen, baskı yoluyla yayınlanabilen ve çoğaltabilen her türlü işaretle marka denir. (Erciş 2009: 148–149) Tarihte, ilk marka izleri olarak Güney Fransa'daki Lascaux mağaralarının duvarlarında bulunan M.Ö. 5000'li yıllardan kalma bizon resimleri gösterilmektedir. Ortaçağda ise bir kimlik göstergesi olarak marka kullanımı hanedan armaları şeklinde ortaya çıkmış ve Avrupa'da yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Hanedan armacılığının başlangıcı 12. yüzyılın ortalarına kadar uzanmaktadır. Bu tür markalar ilk olarak 1095 de Papanın çağrısıyla Filistin'deki Müslümanlara karşı savaşan Haçlılar tarafından kullanılmıştır. Giysilerdeki, kalkanlardaki ve bayraklardaki bu armalar Haçlıların birbirlerini tanımalarını sağlamıştır. (Haliloğlu 2008: 6–8) Ürünlerin farklılaştırılmasında/tanınmasında temel bir yöntem olarak markalanma ve marka adı kullanımı, 19. yüzyılda başlamıştır.

Türk toplumunda döğme bakıra ustanın isminin ve tarihin kazınması, halıları dokuyanın adının işlenmesi gibi marka kullanımı sayılabilecek uygulama çok eski tarihlere dayanmaktadır. (Eray 1999: 2)

Bir markaya ad vermek için, sesin çağrışım değeri, ses sembolizmi, ses estetiği, müzikalitesi, ses-anlam etkileşimleri, telaffuz ve anlaşılma kolaylığı, kulağa hoş gelmesi/ahengi, gibi dil markanın iletmek istediği mesajı verebilmesi gibi unsurlar olarak markanın toplumla iletişime kaktı yapar. Markalaşma sürecinin en önemli, en stratejik adımı olan markaya ismi fonetik yapısı, anlamı ve çağrışım değerleriyle, markanın kimliğini, konumlandırılmasını, kişiliğini, kısacası markanın tüm değerlerini temsil etmelidir.

Bir dildeki ses-anlam uyumunu belirleyebilmek için o dildeki bütün kelimeleri hatta ekleri ses ve anlam özellikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelemek gerekir. Söz konusu bu ilişkinin durumunu belirlemenin en iyi yollarından biri de seslerle o seslerin ifade ettikleri arasında kesişme noktalarının olup olmadığını ve ses-anlam uyumuyla ilgili genellemeler yapılıp yapılamayacağını belirleyebilmektir. Cassirer, «p, b, t, d» gibi dışa doğru çıkarılan patlamalı ünsüzler, karşıt çabayı açığa vururlar; «m, n» ise açıkça içe doğru yönelim taşır. «m ve n» sesleri ile özne gösterilmeye çalışılır, diğerleriyle ise dış dünyayla ilişkiyi, burayı, geriyi ve ileriyi, gösterme çabası vardır», demektedir. (Dönmez 2011: 25)

Modern dilbilimin kurucusu sayılan İsveçli dilbilimci Ferdinand de Saussure, dil göstergelerinin «nedensiz, keyfi» olduğu fikrini ortaya koyar. (Vardar 1998: 114) Ses-anlam ilişkisinin nedensizliğinin savunulmasına rağmen (Saussure 1916), bazı seslerin belirli anlamlara karşılık geldiği doğrudur. Bazı seslerin belli anlamlara karşılık gelmesi, sesler ve anlamlar arasında ses sembolizmi olarak bilinir. Ses ile anlam arasındaki sembolik bağlantılar fonetik temellere sahiptir. (Shinohara vd. 2010: 380) Tüm dil göstergelerinin nedensiz sayılamayacağı yönündeki görüşler doğrultusunda Otto Jerpersen ve Edward Sapir, «küçük ve büyük» kavramlarını örnek göstererek bu kavramlarla dilde sesletildikleri ünlü sesbirimlerin nitelikleri arasında bir ilişki olabileceğini, yani /a/ ünlü sesbiriminin genişlikle, /i/ ünlü sesbiriminin ise küçüklükle ilişkilendirilebileceğini savunmuşlardır. Bunun için İngilizce konuşurlardan oluşan deneklere farklı boyutlardaki iki masa türünün adı olduğunu söyledikleri «mal» ve «mil» sözcüklerinden hangisi büyük/geniş masa, hangisinin küçük/dar masanın adı olabileceğini sormuşlar, deneklerden büyük bir kısmı «mal»ın büyük masaya verilen bir ad, «mil»in ise küçük masaya verilen bir ad olabileceği cevabını almışlardır. (Ay 2017: 19–20)

O halde dilin ses birimleri öyle gelişigüzel bir seklide bir sözcükte bir araya gelmemiştir. Her bir sesin var olduğu sözcük içinde bir görevi olduğundan sesler belirli bir şekilde bir araya getirilir. Bu yüzden, sesin anlamı nasıl oluşturduğu ya da hangi seslerin ne tür anlamları desteklediği dilbilimin konuları arasında yer almıştır.

Dilin kullanılış ve işleyişi, anlam ve ses birimlerinin diziliş ve işlevine dayanır. Anlam birimleri ile ses birimleri her dilin kendi iç dünyasına ve dizgesel yapısına göre düzenlenir. Dilin sözlü kullanımında oluşan bu dizgesel yapı, daha sonra yazılı kullanımına yansır. Yazılı kullanımında oluşan kurallar ise dilin doğal gelişim sürecinde ortaya çıkan ses ve anlam dizgesine göre tespit edilir. (Karadüz 2008: 432) Zaten, dil de bir işaretler, anlaşmalar ve semboller sistemidir.

Seslerle, onların gösterdikleri/ifade ettikleri anlamlar arasında zorunlu bir münasebet bulunduğunu varsaydığımızda ise bunu her sözcük için geçerli kılamıyoruz.

Köpek sözcüğündeki seslerin anlamı ile bir ilgisi yoktur. İngilizce'de d, o ve g kombinasyonu köpek anlamına gelir. Diğer dillerde de aynı kavram çok farklı seslerle ifade edilir; Japonca'da inu, Rusça'da sobaka'dır. Eğer dilin sesleri belirli anlamlara sahip olsaydı, eğer sözcüklerin sesleri, demek istedikleri şeylerle ilgiliyse, o zaman kesinlikle tüm diller birbirine benzer olurdu. Ancak ses ve anlam arasında az - çok bir ilişki olduğu söylenilebili (http://ideophone.org/sound-symbolism-in-japanese-does-nurunuru-meandry-or-slimy/) Bazı kelimelerin anlamı veya anlamın bazı özelliklerini çağrıştırdığını inkar edemeyiz. Örneğin «faalan» veznindeki mastarlar «çırpınma ve hareket» ifade ederler. «Galeyan, tayaran» gibi. Bazı kelimelerin vurguladıkları anlamlar ile o kelimeleri meydana getiren harfler arasında da bir alaka göze çarpar. «Saade ve seade» gibi. Burada birinci kelime zor olan dağ vb. yerlere tırmanmayı, ikinci kelime ise birinciye göre daha kolay olan manevî yükselişi ifade eder. (Yaşar 2006: 95–96) 2006'da, yapılan bir çalışmada, kuş adlarının hızlı ve hızlı hareket çağrışımları yapan bir akustik frekansa, balık adlarının ise yavaş ve sürekli akış ile ilişkili düşük frekanslı segmentler içerdiği tespit edilmiştir. (Virembel 2010: 177)

Ses-anlam ilişkileri ya da ses sembolizmi/fonetik sembolizm, dillerin hepsinde şaşırtıcı şekilde benzer şekildedir. Dilbilimde, sadece ses sembolizmi (phonetic symbolism, sound symbolism) değil, ses anlam bilimi (phonosemantics) adı verilen dilbilim alanında da önemli çalışmalar yapılmıştır.

Ses sembolizmi, konuşma seslerinin fonetik özellikleri ile anlamları arasındaki mevcut olmayan değişken soyut eşleşmeleri ifade eder. Konuyla ilgili geniş bir literatür olmasına rağmen, ses sembolizmine neden olan akustik özellikler ve psikolojik mekanizmalar henüz tam olarak anlaşılamamıştır. Aynı veya farklı akustik özellikler tarafından sürülüp sürülmediklerini tespit etmek için farklı ses sembolizmleri (ses boyutu ve ses şekli sembolizmi gibi) üzerine çalışılmalıdır. (Knoeferle 2017: 2)

Türkçe'nin bir özelliği, konsonlara, vokallere göre daha çok bilgi yükleme eğiliminde olmasıdır. Bu yüzden, giderek, fonolojisinin imkânları ölçüsünde konson sayısını arttırmaktadır. Eski yazımlarında da, Türkçe, çok kere vokalleri göstermediği halde konsonları mutlaka göstermiştir. Bu da gösteriyor ki, konuyu fonolojik açıdan ele aldığımızda adeta, konsonlar anlam; vokaller ise görev öğeleri gibi davranmaktadırlar. (Gemalmaz 1995: 4) Markayı oluşturan harflerin, markanın ve ürünün karakteri ile yakın ilgisi olduğu için, özenle seçilmeleri gerekiyor. Kelimenin içerisinde kullanılan «d, l, m, b, s, w» sessiz harfler; Nivea, Wella, Milka gibi yumuşaklık ve dişilik özellikleri taşıyan ürünler tarafından tercih ediliyor. Buna karşılık «t, g, x, f, p» gibi sert sessiz harflerin yer aldığı kelimeler ise; Axe, Tigra, Pattex güç, dinamizm ve erkek karakterinin ön plana çıktığı ürünlerde başarı sağlıyor. (www.capital.com.tr)

Bundan yüz küsur yıl önce George Eastman Alman asıllı Amerikalı, Patent Ofisi'ne tescil ettirdiği bir marka ismini gerekçelendirirken şunları yazıyordu: «Bu, yabancı bir özel ad ya da yabancı bir sözcük değildir, benim tarafımdan belirli bir amaca hizmet edebilmesi için oluşturulmuştur. Kodak'ın isim babası Eastman ise; «k» güçlü ve keskin yapısından ötürü favorimdir. «k» harfi ile başlayıp biten birçok sözcük kombinasyonundan sonra ulaştım Kodak ismine der." (Batı vd. 2010: 228) Kodak marka adı olarak yüz yılım aşkın bir zamandır dünyanın dört bir yanında fotoğraf makinası ve donanımları ile varlığını sürdüren bir marka adıdır.

KVK (konson-vokal-konson) yapısındaki ünsüzlerle ilgili yaptığı çalışmada Dönmez, akıcı ünsüzlerden «l»de sürdürmek anlamının görüldüğü, «z» ünsüzünde genellikle sertlik, soğukluk ve şiddet, «s» ünsüzünde ise küçültme anlamının mevcut olduğunu bildirir. (Dönmez 2011: 30)

P, t, z harflerinin birlikte kullanılması insan zihninde aktiflik ve cesurluk çağrışımı yaptığı, t, k harflerinin koyu bir ses değerine sahip olduğu aktifliği sağladığı, a harfinin marka ismine, egzotik, romantik, yabancı ve romantik bir hava verdiğine, Vanden Berg (1984) araştırmasında -p, -t, -k gibi sessiz harflerle başlayan markaların ABD'de sık kullanıldığı kolay kabul edilebilir/hatırlanabilir olduğu, Klank, Huang ve Johnson ses sembolizmi yoluyla çözümledikleri araştırmalarında -s ve -c harfleriyle başlayan marka adlarının çokluğu ve -x -y harfleriyle oluşturulan marka adlarının ise en az rastlanan marka adları olduğu söylenmektedir. (Batı vd. 2010: 237–240)

Seslerin anlam değeri ile ilgili olarak İbraniler, ünlüleri seslerin ruhu kabul etmişler; Grekler, seslere hareketlilik, akıcılık, çarpınma, kayma, içerilik, derunîlik gibi nitelikler yüklemişlerdir. Greklere göre; «i» ile yapılan kelimelerde bir hafiflik, bir şeyin arasından geçip gitme kabiliyeti, «a, e» ile yapılanlarda uzunluk ve büyüklük, Uzağı gösteren işaret zamiri şu kelimesinde işaret edici unsur «u» ünlüsüdür. «a» ile «ı» arasındaki anlam nüansını da gacırdamak ve gıcırdamak kelimeleriyle açıklayan Üçok, «a» nın daha ağır, daha büyük, «ı» nın ise daha hafif, daha küçük bir gürültüyü anlattığını ifade eder. Ercilasun, «a ve e» ünlülerini pekiştirme, belirtme, süreklilik, mübalağa, çokluk bildiren kuvvetlendirici fonksiyonları olduğunu belirtir. «o» ile yapılanlarda yuvarlaklık kavramları bulunmaktadır. (Karahan 2008: 145–146) Hatta o sesi ile oluşturulmuş nesne adlarına baktığımızda top, boru, oklava, kova, kol, topuk, vb. genellikle yuvarlak görünümlü nesneler olduğunu kolaylıkla söyleyebiliriz.

-U ile -I arasında da bir karşılaştırma yapılabilir: U malûm olduğu üzere, derin olanı göstermeğe yarar; I ise, oynaklaşmasından ağız açıklığı pek fazla olduğundan dolayı, uzun olanı ifadeye hizmet eder. (Üçok 1951: 371) /A/…/A/ sıralanışındaki düzenlilik, hoşa gitme, devamlılık, kuvvetlilik anlamlarının /A/…/U/ sıralanışı ile düzensizliğe, hoşa gitmemeye, rahatsız ediciliğe dönüşmesinde, bir ünlü değişiminin etkili olduğu açıktır. Zülfikar, geniş ünlülerin şiddeti, kuvveti, yoğunluğu, kalınlığı, büyüklüğü ve zengin katılmaları; dar ünlülerin ise bu özelliklerin daha zayıf oluşunu temsil ettiğini belirtir. /U/ ünlüsü, dudakların büzülmesiyle çıkarılan dar-yuvarlak bir ünlüdür. Oluşumunda alt ve üst çeneler birbirine yaklaşır. Hoşa gitmemeyi, beğenmemeyi, küçümsemeyi, umursamamayı ifade eden burun kıvırma hareketi sırasında dudakların aldığı şekil ile /U/ ünlüsü çıkarılırken dudakların aldığı şekil aynıdır. /U/ ünlüsünün çıkışında dudakların aldığı şekil, aynı zamanda olumsuz duyguları da yansıtan bir şekildir. (Karahan 2008: 145)

Hecelerin ve seslerin marka üstündeki etkileri oldukça önemlidir. Lexicon Branding Dil Bilim Direktörü Will Leben, bazı harfleri ve çağrıştırdığı hisleri şöyle analiz etmiş. Saptamaları ise şöyledir: Prozac hepimizin bildiği bir ilaç markasıdır. P, t ve z harflerinin birlikte kullanılması, insanlarda niteliksel bir aktiflik ve cesurluk çağrıştırıyor. Harflerin sesli ya da sessiz oluşları, sessizlerin sert (ç, k, p, t), veya yumuşak (c, g, b, d) olmaları bile önemlidir. Örneğin, hafif bir losyona ad verirken sert sessiz harflerden kaçınılır. X harfi bilinmezliği, farklılığı çağrıştırır (http://www.capital.com.tr). Bu bağlamda, mesela «t» ve «d» seslerinin söylenişinde oluşan dudak hareketinden dolayı bu sesleri «hor görme» ve «tiksinti» anlatan, «t», «k» ve «r» seslerini «saldırgan sesler» k» için «keskin» ve «güçlü» bir ses olarak tanımlayan dilciler olmuştur. (http://www.gennaration.com.tr)

İbranilerin vokallere harflerin ruhu gözü ile bakmaları, onların da fonemlerde buna benzer bir ayırma yapmış olduklarını gösterir. Vokallerin bu değişik karakterlerinden bilhassa şairler ile opera yazar ve mütercimleri faydalanarak, hâdise ve hareketleri olduğu gibi hisleri de tesirli bir şekilde ve ses halinde vermek zorundadırlar: -i, -e nevinden tiz vokaller hiddet ve gazap hislerini -a, -o, açık ağız kanalıyla husule getirilen vokaller de muhteşem olanı, hayreti, iç sızısı, merhamet ifadelerine elverişlidir. Hâlbuki -u vokali derin ve kalabalık sesleri, bir harp meydanı manzarasını aksettirmeye yarar.) Eflâtun'un Kratylos adlı eserinde fonemlerin eserde harf ve heceler bahis konusu olmakta ve her birine başka bir özellik atfedilmektedir. -p, -r her türlü hareketi; -ı, i her şeyin arasından kolayca geçebileni; genel bir şekilde soluklu olanı; kaygan ve düz olanı; kaymaya karşı koyanı; -n içeriliği; -a ve -h, -e uzun ve büyük olanı; toparlaklık ve yuvarlaklığı ifade eden seslerdir.-k foneminin gerek bir öndamak gerek bir ard damak fonemi olarak bir sivrilik, köşelilik ifade ettiğini kucak kelimesinden çıkarabiliriz. (Üçok 1951: 369–373)

Fısıldamak, mastarının gerçekten bu kelimenin kökünde bir sızıcı fonem bulunması bu hareketin husule geliş tarzına çok uygundur. Zaten birçok dillerde fısıldamak mastarının karşılığı olan kelimenin bir sızıcı foneme – ki bu sızıcı hemen daima -s dir. -r fonemi hareketlilik kavramını vermeğe yarayan bir fonemdir der. (Üçok 1951: 378)

Okkıran'a göre, tek harf, heceler, hatta harflerin kendi aralarında oluşturduğu uyum bile önemlidir. Marka adlarında %14'lük yüzde ile "-l» harfi en çok kullanılarak ilk sıraya yerleşmiştir. (Goldella, Nutella gibi). Taklit etme eğilimi içerisindeki firmalar marka adlarının yurtdışında ve ülkemizde popüler olan marka adlarına benzetmek için kullandıkları her adın sonuna «-le, la» eklerini getirmişlerdir ya da benzer adlar kullanmışlardır. (Sindirella, Senerella, Çikolatella gibi). «c, ch ve l» harfleri listede sık görülen harfler olmakta; firmalarca da tercih edilmektedir. Türkiye'de ise marka adlarının çoğu s, t, a harfleriyle başlarken, şirketler adlarının ilk harfleri olarak a ve b'yi tercih ettiği görülmektedir. Burada en önemli etkenler dildeki kelimelerin kullanım sıklığı, bu kelimelerin kolay telaffuz edilebilir ve akılda kalıcı olmalarıdır. ABD'de marka adlarında «ı, w, j, z, q, u, x ve y», şirket adlarında da yine «q, x, y ve z» en az tercih edilen harflerdir. Türkiye'de marka adlarında «j, u, ü, z», şirket adlarında de «f, l, r, v ve z» çok rağbet görmemektedir. Türkçe'de olmayan «x, w, q» harfleri ile başlayan yabancı marka adlarının zor hatırlandığını belirtmektedir. (Okkıran 2006: 121)

Sessiz bir ortamı anlatırken genellikle l, m, n, r ötümlü/titreşimli ünsüzlerin; savaş gibi konuların ve kızgınlık gibi duyguların dile getirilişinde ç, k, p, t gibi patlayıcı ünsüzlerden yararlanıldığı görüşü ağırlık kazanmıştır." demektedir. (Adıyaman 2010:21) -k foneminin gerek bir öndamak, gerek bir ard damak fonemi olarak bir sivrilik, köşelilik ifade ettiğini kucak kelimesinden çıkarabiliriz. (Üçok 1951: 369–373)

Kalın ünlüler özellikle, yuvarlaklar (yuvarlakların incesi dâhil) genellikle karanlık bir atmosfer ve ruh hali uyandırmak için kullanılmıştır. u, ü bazen a, e, i ile fısıldanarak bir raks, bir dalgalanma izlenimi verir. a, u genellikle ağır, karanlık, melankolik atmosfere uydurulmuştur. e, i daha çok neşeli, hafif yahut ince, gamlı duygulara eşlik eder. (Adıyaman 2010: 19)

Her dilde ortalama 30–40 ses bulunur, ünlülerin sayısı, ünsüzlerden 3–4 misli daha azdır. Ünlü ünsüz oranı, ortalamanın altında veya üstünde olan diller vardır. Örneğin, Kafkas dillerinden Kabartayca'da 48, Adigeyce'de 55, Abhazca'da 67 ünsüz ses vardır. Ünsüz yönünden en zengin dil ise 82 konsonantın bulunduğu Ubıhçadır. Buna karşılık Ubıhça'da ünlülerin sayısı 2–3'den fazla değildir. (Onan 2009: 85) Halbuki bir dildeki ünlü sayısı o dilin sözcük üretme bakımından hareket kabiliyetini arttırır. Türkçe ünlüler bakımından zengin bir dildir.

Zaten Türkçe, ünlülerinin bol olması, ünlüleri belli sabit kural içinde olması, ünsüz benzeşmesiyle kulağa hoş gelmesi, kulağı tırmalamaması, yapıtaşı gibi ilgili kelimelerin bir düzen içinde yan yana gelmesi,

vurgu ve tonlamanın bir kural içinde yapılması gibi özellikleri ile «şiir gibi» bir dildir. (İşcan 2007: 3) O halde Türkçenin bu hareket kabiliyetinden faydalanılarak çok güzel marka adları oluşturulabilir.

Sonuç. Dilin ses birimleri öyle gelişigüzel bir seklide bir sözcükte bir araya gelmemiştir. Her bir sesin var olduğu sözcük içinde bir görevi olduğundan sesler belirli bir şekilde bir araya getirilir. «Dilin, bir yanı ses, öbür yanı da anlam olan, ama aynı zamanda birbirinden ayrılamayan ögelerden meydana gelir diyen Saussure'ün ifadesiyle, özellikle küresel boyutta marka adı oluşturulurken, oluşturulan markanın farklı dil ve kültürlerdeki anlamları da dikkate alınarak, ses-anlam ilişkisini, seslerin duygusal ve çağrışım değerlerini, ses sembolizmini göz ardı etmeyip, Türkçenin zengin imkanlara sahip sözcük türetme yöntemlerini kullanmalıyız. Çağrışım değeri, ses sembolizmi, ses estetiği ve sesin anlam değerine uygun olarak tasarlanmış marka adları evrensel değer taşır.

Список литературы

1. Adıyaman C. Türkçede Ses ve Anlam İlişkisi Üzerine Bir İnceleme. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu Bildiri Kitabı. – İzmir. – 2010. – S. 7–26.

2. Akyıldız D. Ses Sembolizmi ve Ses-Anlam Uyumunun Farklı Bir Sınıflandırma Denemes. / D. Akyıldız, A. Ay. Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, C. 57, Sayı 57. – 2017. – дд S. 17–27.

3. Batı U. Marka Adları Üzerine Dilbilimsel ve Kavramsal Bir İnceleme: Türk Reklamcılık ortamlarında Marka Adı Yaratım Süreçleri ve Stratejileri / U. Batı, G.Ü. Terek. Marmara İletişim Dergisi, Cilt 17, Sayı 17. – 2010. – S. 228–254.

4. Dönmez Ö.D. /K-/ Sesiyle Başlayan Kvk Yapısındaki Türkçe Fiillerde Ses Anlam Uyumu / Ö. D. Dönmez. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi // The Journal of International Social Research. C. 4 S. 18, Vol. 4. Issue: 18, Yaz. – 2011. – S. 24–30.

5. Eray F. Hazır Giyim Sanayinde Marka-Reklam Ve Tüketici İlişkileri, Mesleki Eğitim Dergisi. / F. Eray. S. 2. Temmuz. – 1999. – S.109–115 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bakterim.net

6. Erciş A. Güçlü ve Güçsüz Markalarda Marka Bilgisi, Marka İlişkileri, ve Satın Alma Davranışları Arasındaki Farklılıkların İncelenmesi. / A. Erciş, Ş. Yapraklı, P. Can. Marmara Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C. XXVI, S. 1. – 2009. – S. 157–190.

7. Haliloğlu E. Marka Kavramı Ve Küresel Markalar Yaratmada Turqualıty'nın Önemi Üzerine Bir Araştırma / E. Haliloğlu. Yüksek Lisans Tezi. – Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı. – 2008.

8. İşcan A. Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. / A. İşcan. Erciyes Dergisi. S. 30. – 2007. – S. 1–5.

9. Karadüz A. «Yazı» Ve «Yazım» Kavramlarının Dilin «Anlam» Ve «Ses» Öğeleriyle İlişkisi. / A. Karadüz. Turkish Studies, Volume 3/6 Fall. – 2008. – S. 430–457.

10. Karahan L. Tekrar Gruplarında Ünlü Düzeni -Anlam İlişkisi Üzerine Düşünceler / L. Karahan. Prof. Dr. Ahmet B. Ercilasun Armağanı; Editör: Ekrem Arıkoğlu. – Ankara: Akçağ Yay. – 2008. – S. 140–148.

11. Knoeferle K. What drives sound symbolism? Different acoustic cues underlie sound-size and sound-shape mappings. / K. Knoeferle, J. Maggioni Li, E. Spence C. Scientific reports; 7: 5562. Doi: [10.1038/s41598–017–05965-y]. – 2017. S. 1–10. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5514121/

12. Onan B. Türkçe Dil Yapılarının Ana Dili Eğitimindeki İşlevleriyle İlgili Bazı Tespitler / B. Onan. Gazi Türkiyat, Bahar, 4. – 2009. S. 83–92.

13. Saussure F. Genel Dilbilim Dersleri / F. Saussure; çev. Berke Vardar.- İstanbul: Multilingual Yay. – 1998.

14. Shınohara K.A. Cross-linguistic Study of Sound Symbolism / K. Shınohara, S. Kawahara. The Images of Size, Berkeley Linguistics Society, Proceedings Of The Annual Meeting. – 2010. S. 369–410 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://journals.linguisticsociety.org/proceedings/index.php/BLS/article/view/3926/3621. DOI: http://dx.doi.org/10.3765/bls.v36i1.3926

15. Üçok N. Fonemlerin Özellikleri Üzerine Bir Deneme / N. Üçok. A.Ü. DTCF Dergisi, Cilt 9, Sayı 4. – 1951. S. 363–380.

16. Virembel M. Sound Symbolilism İn Foreign Language Phonological Acquistion / M. Virembel // Research İn Language. Vol. 8. – 2010. – S.175–187.

17. Yaşar M. Kur'an Öğretiminde Metin Anlam İlişkisi / M. Yaşar. – Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği (Din Eğitimi) Anabilim Dalı: Doktora Tezi. – 2006. S. 95–96.

18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ideophone.org/sound-symbolism-in-japanese-does-nurunuru-mean-dry-or-slimy (дата обращения: 10.10.2018).

19. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.capital.com.trhttp://www.gennaration.com.tr (дата обращения: 10.10.2018)

20. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kobifinans.com.tr (дата обращения: 08.10.2018)

21. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.thebrandage.com/evrensel-nitelikler-tasiyan-marka-isimleri-tasarlayabilmek (дата обращения: 08.10.2018).

Денисова Татьяна Витальевна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОНЕТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ЧУВАШСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация*: в статье исследована роль интонации, какофонии, эвфонии, аллитерации, ассонанса в выражении эмоций и эмоционального состояния человека, выявлено, что для русской речи характерны все средства, а в чувашском языке эмоциональность в основном выражается интонацией, аллитерацией и ассонансом.*

Ключевые слова*: эмоция, эмоциональность, интонация, какофония, эвфония, аллитерация, ассонанс.*

Аннотаци*: статьяра интонацин, какофонин, эвфонин, аллитерацин, ассонансăн кăмăл-туйăма палăртас ĕçри пĕлтерĕшне тишкернĕ. Вырăс пуплевĕнче вĕсем пурте палăруллă, чăваш чĕлхинче вара кăмăл-туйăма палăртасси интонаци, аллитераци тата ассонанс урлă пулса пырать.*

Тĕп сăмахсем*: интонаци, кăмăл-туйăм, эмоцилĕх, какофони, эвфони, аллитераци, ассонанс.*

Чĕлхе – чи кирлĕ хутшăну хатĕрĕсенчен пĕри. Хутшăнура эпир пĕрне-пĕри мĕн çинчен те пулин пĕлтеретпĕр, мĕн çинчен те пулин каласа, ыйтса пĕлетпĕр. Чĕлхене пула çеç эпир шухăшлама, шухăша каласа пама, ыттисене пĕлтерме пултаратпăр.

Чĕлхен тепĕр паха функцийĕ – çыннăн кăмăл-туйăмне палăртмалли, кăтартмалли хатĕр пулса тăни. Кăмăл хусканăвĕ тĕрлĕрен пулать: кулянни, тарăхни, савăнни, тĕлĕнни, пăшăрханни, хăрани, юратни, йĕренни, ӳпкелени, ыратни, курайманни, кӳренни, ылханни, мухтанни т.ыт.те. Эмоцие палăртмалли чĕлхе хатĕрĕ чылай: лексика, фонетика, грамматика. Эпир чăваш тата вырăс чĕлхисенчи эмоцие палăртмалли фонетика хатĕрĕсене тĕпчес тĕллев лартрăмăр.

Пуплев эмоцилĕхĕ интонацирен килет. Интонаци – пуплеве витĕмлĕ тăвас тесе пĕр-пĕр каласу сыпăкне сасса хăпартса е антарса калани. Сăмах хăйĕн чăн-чăн пĕлтерĕшне контекстра йышăннисĕр пуçне, чĕррĕн, мĕнле интонацине каланипе те йышăнать. Интонаци сăмаха ытти сăмахсем çумне тачă çыхăнтарса унăн пĕлтерĕшне пуçĕпех тĕрĕслетсе çитерет. Эпир интонаци уйрăмлăхĕсене пĕлмесĕр час-часах фраза шухăшне те пĕлме пултараймастпăр, мĕншĕн тесен интонаци сăмаха е фразăна пачах урăх шухăш пама пултарать [3].

Тĕслĕхрен: *Вăл Мускавра пурăнать. Вăл Мускавра пурăнать*? *Вăл Мускавра пурăнать! Сегодня хорошая погода. Сегодня хорошая погода? Сегодня хорошая погода!*

Çак вырăс тата чăваш чĕлхисенчен илнĕ ансат тĕслĕхсенчех интонаци пуплевре мĕнле пысăк вырăн йышăннине курма пултаратпăр, вăл предложенисене тĕрлĕрен сĕм тата экспрессилĕх кĕртет. Çак тĕслĕхсене шайлаштарсан акă мĕн курма пулать: пĕрремĕш предложенисем (чăваш чĕлхинче те вырăс чĕлхинче те) пĕр пекех – вĕсем калуллă *(Вăл Мускавра пурăнать. Сегодня хорошая погода)*, çак предложенисенче нимĕнле эмоцилĕх те çук. Иккĕмĕш предложенисенче вара эпир ыйту куратпăр *(Вăл Мускавра пурăнать? Сегодня хорошая погода?)*. Кунта интонаци улшăнать, вăл ыйтуллă пулса тăрать, паллах, çак ыйту çине хурав кирлĕ пулса тухать. Виççĕмĕш предложенисенче вара *(Вăл Мускавра пурăнать! Сегодня хорошая погода!)* интонаци пачах урăхла, кунта эмоцине экспресси сĕмĕ те улшăнать: калаканăн кăмăл-туйăмĕ хаваслă, савăнăçлă. Кунта интонаци çӳллĕрех те вăйлăрах.

Илемлĕ литература чĕлхинче интонаци пĕлтерĕшĕ питех пысăк, мĕншĕн тесен вăл каласу характерне тумалли май пулса тăрать.

Тĕслĕхрен, вырăс поэзийĕн классикĕн А. С. Пушкинăн «Онегин» поэминче интонаци пысăк вырăн йышăнать:

Я не держу тебя, но *где ты*
Свои проводишь вечера?

Ку тĕслĕхре интонаци йывăрăшĕ *«где ты»* сăмах пĕрлешĕвĕ çине ӳкет, вăл тĕлĕннине, ăнланмаллине тата ӳпкелесе каланине кăтартать.

Интонаци предложенин шухăшне улшăнма пултарни çакнашкал тĕслĕхсенче та аван курăнать:

Казнить нельзя, помиловать. Любить нельзя, забыть.

Казнить, нельзя помиловать. Любить, нельзя забыть.

Вырăс чĕлхи эмоцие палăртмалли фонетика хатĕрĕсем шутне эвфонийăна кĕртет. Ку термин сасăсемпе çыхăннă. Сасăсем сăмахра мĕнле сасăпа çумăн тăнинчен пĕтĕм сасă илемлĕхĕ, пархатарлăхĕ, янăравĕ килет. Литература терминĕсен словарĕнче «эвфония» сăмаха çапла определени панă: «Эвфония (от греч. – благозвучие) – звуковая организация художественной речи, приобретающая особое значение в стихах; фонический (звуковой) состав стихотворения. Особенности эвфонии определяются не только формальным благозвучием (неблагозвучным является чрезмерное

скопление гласных или согласных звуков), но и задачами содержательности стиха, хотя в русской поэзии начала XX столетия многократно делались попытки установления прямой зависимости между звуком и смыслом» [23, с. 186]. Тĕслĕхрен,

Рдяны краски, воздух чист:
Вьется в пляске красный лист, –
Это осень, далей просинь,
Гулы сосен, веток свист... *(М.А. Волошин)*

Çапла вара, сасăсен çураçулăхĕ вулакан чĕринче тĕлĕнӳ, савăнăç çуратать.

Эвфонийăна хирĕçле пĕлтерĕшлĕ хатĕр – *какофони.* Литература терминĕсен словарĕнче «какофония» сăмаха çапла определени панă: *«Какофония – это (греч. kakorbonia – дурное звучание) неблагозвучие, режущее слух сочетание звуков. Нередко какофония в речи создается назойливым повторением одних и тех же звуков, их скоплением в предложении, не связанным со стилистическим заданием»* [23, с. 190].

Тĕслĕхрен: *Какая река так широка, как Ока? Плакать жалостно о отшествии искреннего своего друга.*

Çак икĕ предложенире [о] сасă уйрăмах вăйлă палăрать. Вăл пуплеве хурлăхлă сĕм кĕртет. Чăваш чĕлхинче вара, вырăс чĕлхипе танлаштарсан, эвфони тата какофони фонетика хатĕрĕсемпе усă курсах каймаççĕ, вĕсем пирĕн чĕлхешĕн пĕлтерĕшлĕ хатĕр шутланмаççĕ.

Кăмăл-туйăма палăртма пулăшакан тепĕр хатĕр – аллитераци, пĕр йышши хупă сасăсем янăрани. Текста вăл янăрав тĕлĕшĕнчен пысăк сулăмлăхпа витĕмлĕх кӳрет [23, с. 6]. Тĕслĕхрен: *Чуть слышно, бесшумно, шуршат камыши. Карели каçĕ калама çук капăр, Карели каçĕ кантăк пек кăвак (Уйăп Мишши).*

Ассонанса та кăмăл-туйăма палăртмалли хатĕр пек пăхма пулать. Вăл – уçă сасăсем пĕрлешни, предложенире е текстра пĕр пек уçă сасăсем пулни. Уйрăмах ассонанс илемлĕ литературăра анлă сарăлнă, унпа çыравçăсем чылай усă кураççĕ:

Тĕслĕхрен:
Тинĕс, тинĕс, вăйлăрах
Хыççăн-хыççăн хум пăрах!
Тамăк вутлăн, тамăк çумлăн,
Вут-кăварлăн, хар-хаяррăн
Тайăн-тайăн, çырăн-варăн,
Хутлă хумлăн сулăн, ыткăн. *(Çеçпĕл Мишши)*
Вырăсла тĕслĕх.
Стало в комнате темно.
Заслоняет склон окно.
Или это снится сон?
Дин-дон. Динь-дон. *(И.П. Токмакова)*

Çапла вара, эмоцие палăртмалли фонетика хатĕрĕсем чăваш тата вырăс чĕлхисенче чылай: интонаци, эвфони, какофони, аллитераци, ассонанс. Вĕсем пуплеве тĕрлĕ сĕм кĕртеççĕ, пуянлатаççĕ, çыннăн тĕрлĕ кăмăл-туйăмне палăртаççĕ. Эмоциллĕ сĕм мĕнле пуласси интонацирен нумай килет. Вырăс тата чăваш чĕлхисенче эмоцие палăртмалли фонетика хатĕрĕсем хушшинче пĕрпеклĕхсем сахал мар тесе палăртма пултаратпăр. Тĕслĕхрен, интонаци, ассонанс тата аллитераци икĕ чĕлхере пе пĕлтерĕшлĕ, вĕсем илемлĕ литература чĕлхишĕн те, каласу чĕлхишĕн те палăруллă.

Список литературы

1. Андреев Н.А. Чăваш чĕлхин стилистики. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке издательстви, 1958. – 216 с.

2. Денисова Т.В. Междометия как средство выражения эмоций в чувашском языке // Национальные языки и литературы в условиях би- и полингвизма: сборник научных трудов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 61–67.

3. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань: Пилигрим, 2010. – 486 с.

4. Метин П.Н. Литературăпа халăх сăмахлăхĕн ăнлавĕсем. Шкул словарĕ / П.Н. Метин, А.И. Мефодьев. – Шупашкар: Чăваш Республикин вĕрентӳ институчĕн изд-ви, 1997. – 80 с.

Дубских Ангелина Ивановна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ТВОРЧЕСТВО НИКОЛАЯ ЗАБОЛОЦКОГО И ПОЭЗИЯ РУССКИХ СИМВОЛИСТОВ

Аннотация*: возросший в последние десятилетия интерес к творческому наследию Николая Алексеевича Заболоцкого, а также «непрочитанность» его произведений во многих отечественных и зарубежных исследованиях определяют актуальность данной работы, цель которой рассмотреть творчество поэта в контексте художественно-эстетической системы символизма. В статье анализируется одна из теоретических работ поэта «О сущности символизма», а также основные положения манифестов символизма. Автор подчеркивает, что несмотря на расхождения по многим вопросам, следует признать, что символизм явился для Заболоцкого отправной точкой его творческих исканий.*

Ключевые слова*: Н.А. Заболоцкий, поэзия, символизм, концепция творчества, жизнетворчество, познание, искусство.*

Заболоцкий начал активную творческую деятельность в 20-е годы XX века, что определило взаимосвязь ранних поэтических опытов, аккумулированных в сборнике «Столбцы», не только с традициями литературного авангарда (ОБЭРИУ), но и с наследием символизма [5]. Это позволяет предположить, что Заболоцкий творчески переосмыслял близкие ему элементы символистской эстетики, находясь «в диалоге» с теми, кто ее сформулировал [4].

Отношение Заболоцкого к символизму наиболее полно изложено в его статье «О сущности символизма», опубликованной в журнале «Мысль» (1922). Сопоставляя тезисы статьи с основными положениями манифестов символизма и стихотворениями представителей движения, можно сделать ряд важных замечаний.

Так, особое место в дискуссии о символистском методе занимает работа Дмитрия Мережковского «О причинах упадка и новых течениях в современной литературе» (1892), в которой среди прочих декларируется теургический принцип жизнетворчества, не чуждый и Заболоцкому. Обнаруживаются и определенные взаимосвязи автора «Столбцов» с Валерием Брюсовым, размышлявшим о природе и сущности искусства в программной статье «Ключи тайн» (1903). Брюсов некоторым образом развивает идеи Мережковского, прежде всего в части признания необходимости «переработки старых философских и эстетических понятий» [3, с. 44] и понимания творчества как единой правды «человеческой скорби о красоте, неразлучной с божеством» [3, с. 44]. Принимая естественную стадиальность в развитии искусства, Брюсов подчеркивает, что подлинное творчество призвано не только отображать, но и преображать действительность. Художественная вселенная Брюсова, многоплановая и неоднородная, может быть отчасти названа урбанистической – и в этом она близка Заболоцкому. Поэт напряженно ищет новые образы для описания ставшей естественной среды обитания человека: *«А вдалеке над городом дымится // Густое фонарей копье. // Был город осликом, четырехстенным домом. // На двух колесах из камней // Он ехал в горизонте плотном // Сухие трубы накреня»* [8, с. 80]. Кроме того, и расширенная интерпретация искусства В. Брюсова оказывается крайне важной для эстетической системы Заболоцкого. Так, в стихотворении «Битва слонов» (1931) читаем: *«Поэзия начинает приглядываться, // Изучать движение новых фигур, // Она начинает понимать красоту неуклюжести, // Красоту слона, выброшенного преисподней»* [8, с. 115].

Концепция творчества как пересоздания действительности была близка и Константину Бальмонту, который в статье «Элементарные слова о символической поэзии» (1904) размышляет о потенциях художественного творчества. Так, в частности, он отмечает, что «поэты-символисты, пересоздавая вещественность сложной своей впечатлительностью, властвуют над миром и проникают в его мистерии» [1, с. 54]. Заболоцкий был знаком с сочинением Бальмонта и цитировал его в своей статье: «В поэзии реалист является простым наблюдателем, символист – всегда мыслителем» [8, с. 516].

С уже упомянутой ранее идеей теургии художественного творчества соотносится и интерпретация символизма Вячеславом Ивановым. В статье «Две стихии в современном символизме» (1908) он говорит о символе как синтетическом элементе, объединяющем различные планы бытия. Тезис о значимости личного экзистенциального опыта поэта обнаруживается и у Заболоцкого: *«Соединив безумие с умом, // Среди пустынных смыслов мы построим дом // – Училище миров, неведомых доселе. // Поэзия есть мысль, устроенная в теле»* [8, с. 107].

Этот тезис получает дальнейшее развитие в статье Иванова «Заветы символизма» (1910), где среди прочего говорится о «самоопределении поэта не как художника только, но и как личности – носителя внутреннего слова, органа мировой души, ознаменователя сокровенной связи сущего, тайновидца и тайнотворца жизни» [9, с. 101]. Заболоцкий выразил гносеологическую доминанту своего творчества непосредственно в художественном тексте: *«Поэзия есть мысль, устроенная в те-*

ле» [8, с. 107]. Согласившись с символистами относительно познавательной функции искусства, Заболоцкий, однако же, разошелся с ними во взглядах на то, что должно лежать в основе познания [7]. Автор «Столбцов» был склонен считать, что в основе познания должна лежать именно мысль, тогда как поэты-символисты утверждали высшим и единственным назначением искусства – быть «постижением мира иными, не рассудочными путями» [3, с. 63].

Тем любопытнее, что в статье «Мысли о символизме» (1912) Иванов размышляет уже и о том, что «истинный символизм не отрывается от земли» [9, с. 111]. Безусловно, в «Столбцах» мы обнаружим значительно больше образов, близких скорее акмеизму, чем символизму, но и здесь можно обнаружить предельные расширения художественной впечатлительности, часто ироничные: *«На карауле ночь густеет. // Стоит как башня часовой. // Тяжеловесны и крылаты // Знамена пышные полка, // Как золотые водопады // Пред ним свисают с потолка»* [8, с. 40].

Здесь целесообразно вернуться к важнейшему тезису, заявленному Ивановым в статье «Две стихии в современном символизме» и вызвавшем массу дискуссий. «A realibus ad realiora» («от реального к реальнейшему»). Насколько адекватной оказывается эта идея для классической интерпретации символизма? Как указывает Е. Соболевская, это вовсе «не означает … уход из одной действительности в другую, более реальную, чем данная, а означает – познание и выявление в уже данной действительности иной, более действительной действительности» [11]. Такое умножение действительности свойственно и для раннего Заболоцкого: *«А бедный конь руками машет, // То вытянется, как налим, // То снова восемь ног сверкают // В его блестящем животе»* [8, с. 352].

Отметим также и крайний материализм «Столбцов» – вещественность, «рельефность», «архитектурность», внимание к цвету и форме всего, что попадает в его поле зрения, будь то человек, природа, животное или рукотворный предмет: *«Осенних рощ большие помещения // Стоят на воздухе, как чистые дома // <…> // Архитектура Осени. Расположенье в ней / Воздушного пространства, рощи, речки, // Расположение животных и людей»* [8]. Для символистов вещественность и осязаемость были предметом дискуссий; зачастую они решали художественные задачи, отказавшись от материальности образа [10]. Однако абсолютизировать этот тезис непродуктивно – например, в стихотворении Брюсова «Городу» урбанистическое пространство, будучи насыщенным символами, от вещественности не освобождено: *«Стальной, кирпичный и стеклянный, // Сетями проволок обвит, // Ты – чаровательь неустанный, // Ты – неслабеющий магнит»* [2].

Также в анализе сложного взаимодействия поэта и символистов особое значение приобретает отношение к музыке. Исследователи отмечают, что «Столбцы» организованы по принципу симфонических музыкальных произведений, что активно разрабатывалось символистами. Тем не менее, следует подчеркнуть, что представление Заболоцкого о музыке было своеобразным и не укладывалось в привычные рамки [6; 7]. Если для символистов музыка выступает творческим началом, сущностью всякого явления, способствующего возникновению мирового синтеза. Заболоцкий же подходит к ней с прямо противоположных позиций. Наиболее показательно в этом отношении стихотворение «Бродячие музыканты», где он не просто превращает духовой музыкальный инструмент в «змея», но и выписывает каждый звук, исходящий из этого «медного локона»: «*а змей в колодце среди окон // развился вдруг как медный локон*, *взметнулся вверх тупым жерлом // и вдруг завыл… Глухим орлом // был первый звук*» [8, с. 365].

Сопоставив теоретические и художественные тексты Н. Заболоцкого с произведениями поэтов-символистов, мы можем сделать следующие выводы. Художественные модели мира и символистов, и Заболоцкого строились, прежде всего, на принципе отрицания изобразительности, свойственной поэтам-реалистам, а также на желании сделать искусство «великим познанием». Однако каждый из поэтов решал эти задачи по-своему. Символисты стремились выйти за пределы мира земного в область трансцендентного, Заболоцкий исследовал мир объективной реальности. Художественные миры символистов преимущественно невещественны и бесформенны, воздушны и размыты, поэтическая вселенная Заболоцкого – один большой сгусток материи, имеющий форму, цвет и вес.

Впрочем, несмотря на все обозначенные точки расхождений, нужно признать, что символизм явился для Заболоцкого отправной точкой и его полемика с поэтами Серебряного века явно лежит на поверхности. Вообще, складывается ощущение, что Заболоцкий осознанно пытается освободиться от влияния символистов, заявить о своей непохожести, «сделать себе имя». Вероятно, что именно эти желания и подтолкнули поэта к вступлению в Объединение Реального Искусства (ОБЭРИУ).

Список литературы

1. Бальмонт К. Элементарные слова о символической поэзии [Текст] / К. Бальмонт // Поэтические течения в русской литературе конца XIX-начала XX века: Литературные манифесты и художественная практика: хрестоматия. – М.: Высшая школа, 1988. – 371 с.

2. Брюсов В.Я. Городу [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/b/brjusow_w_j/text_0020.shtml

3. Брюсов В.Я. Ключи тайн [Текст] / В.Я. Брюсов // Поэтические течения в русской литературе конца XIX-начала XX века: Литературные манифесты и художественная практика: хрестоматия. – М.: Высшая школа, 1988. – 371 с.

4. Бутова А.В. Литературоведческий дискурс русского поэтического модернизма 1900–1920-х гг. [Текст] / А.В. Бутова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. Т. 3. – 2015. – С. 12–14.

5. Бутова А.В. Творчество Николая Заболоцкого в контексте русской литературной традиции [Текст] / А.В. Бутова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – №29 (320). – С. 9–12.

6. Бутова А.В. Несимволистская вселенная Н.А. Заболоцкого [Текст] / А.В. Бутова, А.И. Дубских // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №3–1 (57). – С. 15–17.

7. Бутова А.В. «Соединив безумие с умом…»: разумная бессмысленность мира в поэзии Н.А. Заболоцкого [Текст] / А.В. Бутова, А.И. Дубских // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №11–3 (65). – С. 16–19.

8. Заболоцкий Н.А. Собрание сочинений: в 3 т. [Текст] Т. 1. / Н.А. Заболоцкий. – М.: Художественная литература, 1983. – 658 с.

9. Иванов В. Две стихии в современном символизме [Текст] / В. Иванов // Литературные манифесты: От символизма до «Октября». – М.: Аграф, 2001. – 374 с.

10. Севастьянова В.С. Изучение архетипических структур в языковой и ментальной картинах мира (на примере романтического и символистского дискурсов) [Текст] / В.С. Севастьянова, А.И. Дубских, С.В. Харитонова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2017. – №1. – С. 33–38.

11. Соболевская Е. A realibus ad realiora, или От реального к реальнейшему (К характеристике кинообраза Андрея Тарковского) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.philosof.onu.edu.ua/elb/articles/sobolevskaya/15.doc

Исакова Снежана Анатольевна
соискатель, старший преподаватель
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет им. М.К. Аммосова»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ФОЛЬКЛОРНО-ЭПИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ В ПРОЗЕ ХАНТЫЙСКОГО ПИСАТЕЛЯ Е. АЙПИНА (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «У ГАСНУЩЕГО ОЧАГА»)

Аннотация*: в статье рассматриваются фольклорно-эпические мотивы в повести известного хантыйского писателя Е. Айпина «У гаснущего очага».*

В процессе анализа, на примерах взаимодействия человека и природы, человека и рода автором определяется влияние традиционных форм эпоса на структуру произведения, его сюжет, соотношение времени и пространства, эпических образов и мотивов, способы их передачи в тексте повести.

Ключевые слова*: фольклор, эпос, миф, эпический мотив, циклизация, хантыйская литература, Айпин.*

Обращение к традициям устного народного творчества в прозе малочисленных народов Севера является актуальным и играет важную роль в развитии и сохранении национальных литератур.

Художественно-эстетическая особенность произведений хантыйских писателей заключается в их глубокой связи с фольклором, сохранившим архетипические основы народных представлений.

Письменность народа ханты сложилась к 30-м годам XX века. Вся история народа, его прошлое отразилось в преданиях, сказаниях, героическом эпосе, в обрядах и обычаях. Устное творчество народа ханты отражает его духовность, мудрый ум, национальный дух, мировоззрение.

Ряд исследований посвящен анализу фольклорных традиций в хантыйской литературе. Так, автор монографии «Хантыйский фольклор: история изучения» (2000) Т.В. Волдина подчеркивает: «Все духовное богатство народа отражено в фольклоре. В мифах, легендах, сказках, песнях, преданиях, загадках, пословицах проявляется душа народа, его многовековая мудрость, его язык и история» [2, с. 3].

В работах исследователей (Н.Г. Михайловская, А.В. Пошатаева, В.М. Кулемзин, Н.В. Лукина, Е.С. Роговер и др.) представлены жанры хантыйского фольклора, к которым относятся молитвы и сказки, поверья, сказания и песни, мифы, легенды и предания, остяцкие былины. Ученые также определяют подкатегории священных сказаний и песен – миф, героических песен, старинных рассказов и сказаний – эпос, предание.

Фольклор народа ханты выработал свой эпический канон (сюжеты, образы, мотивы, традиционные формулы, обозначение времени, пространства и т. д.) и стал частью хантыйской литературы, гармонично влияя на мировоззрение писателей, отраженное в тексте художественных произведений. Писатели в первую очередь опираются на мифологические сказания, эпические и личные песни, богатырские сказки, которые сохранились в культуре народа в живом бытовании.

Эпические мотивы в творчестве Еремея Айпина занимают особое место и являются актуальными прежде всего из-за их глубоких связей с фольклором. Близость к народным истокам, к фольклорно-эпическим традициям побудила писателя обратиться к богатому наследию родного народа.

В своих произведениях Е. Айпин по-новому передает сюжеты эпоса, его проблематику, образы героев, понятия родства и дома, соотношение времени и пространства. Художественная структура эпоса в прозе писателя, осваиваясь, начинает изменяться и обретать новые формы и смыслы.

Отсюда следует цель нашего исследования – на примере анализа текста повести «У гаснущего очага» (1998) показать трансформацию фольклорно-эпических традиций в структуре произведений Е. Айпина.

Попытаемся это выяснить по двум параметрам: на примерах взаимодействия «человек – природа» и «человек – род».

Анализируемый текст состоит из нескольких небольших глав: «Весна», «Лето», «Осень», «Бог и Богиня», «Шаманы и сказители», «Зима», «Боль», которые объединены идеей цикличности жизни. В

этом и заключается специфика текста повести, цикличность которой проявляется, с одной стороны, в закономерной смене времен года, а с другой, все эти главы составляют один большой текст о повседневной, но не менее удивительной жизни семьи таежного охотника.

Отсюда следует, что композиция произведения имеет циклический характер, а циклизация, как известно, один из приемов эпического изображения. Автор усиливает мифологическое начало своей повести, используя пространство и круговое повторение уже имевших место ситуаций.

Повторяемость выражается и в постоянных эпитетах. Например, в таких эпических деталях описания внешнего облика героев – Бабушка «сидит, как царица. Высокая. Неторопливая. Грациозная», волосы ее «белые-белые, как перо халея», а глаза «излучающие тепло очи». Выразительна и ее речевая характеристика, музыкальность ее интонаций – «я медленно плыву по волнам ее голоса и многое-многое узнаю»; крестный, старец Ефрем представляется герою «центром Среднего Мира, Земли и Неба и всей Вселенной»; образ Мамы, как «Земля добрая и справедливая» или «Золотая Богиня Огня», или «птица, у которой тоже имеется выводок» [1, с. 10–12].

Портретная характеристика главных героев дается автором в начале повести, основные черты их внешнего облика и нравственные качества дополняются по мере развития действия. Это также связывает повесть Е. Айпина с эпической традицией.

Все события, происходящие в жизни героев повести, описываются в пространственно-временной последовательности с ориентировкой на прошлое. Время в повествовании циклично, – действие начинается с сумерек, затем мальчик просыпается на следующий день и снова встречает заход солнца, – и связано с пространством. Повествование начинается с определенного места – дома, в центре которого очаг. Очаг – это вполне определенный бытовой предмет, но в культуре хантов – это образ, символ, центр дома, который являет собой модель мира, вселенной. Поэтому расширение пространства начинается от дома к сельской местности, затем к тайге, потом к огромной стране, и наконец к космосу – «солнце приходит в свой дом, где его ждут дети» [1, с. 15]. Воспоминания из детства героя, которые распространяются не только на семью, ее бытовые реалии, но и на дальних родичей, колхоз, Белого и Красного царя, уводят в глубь веков через общение с бабушкой и крестным.

Так повесть по временному и пространственному охвату перерастает в эпопею о народе ханты.

Описание природы также имеет циклический характер. Природа в повести представлена широко, разнообразно и многогранно. В пейзажных описаниях наблюдается постоянная смена картин и образов природы, их эмоциональная окраска. Циклический характер движения эпического времени и пространства передается сменяющими друг друга картинами природы. Сезонная символика природы представляет событийный ряд, движение сюжета.

Так, например, цикл «Весны» характеризуется как начало жизни, расцвет и познание чего-то нового. В этой части произведения герой еще совсем ребенок. Его мать рассказывает неопытному мальчишке о том, что вся земля на ночь засыпает. Нельзя тревожить громкими криками и разговорами засыпающую природу. Малыш уясняет золотое правило поведения человека в отношении окружающего мира, которого нужно придерживаться всю жизнь, – слышать землю. А вот в разделе «Лета» мы видим взросление юного героя и снова слова Мамы становятся для него значимыми: «Однажды придет время – и ты первым начнешь встречать первую воду» – эти слова рождают уверенность в непрерывности жизни, в которой существование осуществляется «от одной воды до другой, от одной весны до другой», и ребенок понимает, что «можно жить долго-долго, можно жить вечно-вечно» [1, с. 60]. Эта цикличность подчеркивает непрерывность жизни, ее связь с природным миром.

Отношение человека к природе, как к прародительнице всего живого, проявилось в представлении народа ханты в том, что, «подобно плоду, связанному пуповиной с матерью, все, рожденное землей, связано с ней невидимой нитью» [4, с. 36]. Несомненно, человек, рожденный в природе, живет в тесном контакте с ней, но все главные события в жизни ханта – рождение, свадьба, приобретение дома, похороны и т. д – получали смысл лишь в соответствии с жизнью рода.

В работе В.М. Кулемзина, Н.В. Лукиной «Знакомьтесь: Ханты» находим следующие записи: «Когда в хантыйской семье появлялся на свет новый человек, здесь его ждали сразу четыре мамы. Первая мама – которая родила, вторая – принявшая роды, третья – та, что первой подняла ребенка на руки, и четвертая – крестная мама» [3, с.14]. Социальная функция женщины у народа ханты, ее роль жены, матери и члена рода была достаточно высока. Мы находим тому подтверждение на страницах повести. Ведь это она ежечасно передает сыну свои знания жизни, веру предков, обычаи своего народа.

В воспоминаниях о Маме автор часто сравнивает ее с Золотой Богиней Огня, которая своим теплом согревает и поддерживает его, своего сына. Поскольку Золотая Богиня Огня очень похожа на Маму героя, он видит «оборачивание» первой во вторую, ждет появления из пламени умершей Мамы, слышит ее защищающий шепот. В этом сравнении автор использует эпические детали описания, связанные с мифологическими сказаниями о хантыйских богах и возводит ее до ранга хранительницы. Именно с Мамой, как показывает автор, устанавливаются первые духовные связи, которые придают ребенку силу, вдохновение, стремление жить. И память об этих мгновениях подтверждает, что человек не один на земле.

Родившись, главный герой получил имя деда по отцу – Роман. Ханты никогда не давали имена случайно. Обычно они называли ребенка именем какого-нибудь родственника, прожившего долгую жизнь и уважаемого за его добрые дела. В повести герою дали имя деда, чтобы Роман вырос таким же благородным, отважным и сильным, чтобы его «...сердце стало таким же трепетным и чутким к

людской печали и радости» [1, с. 11–12]. Так автор, используя обычаи и традиции своего народа, показывает нам еще один из примеров духовного взаимодействия человека с родом.

Следующий пример отношения человека с родом, когда у ребенка появляется крестный – столетний старик Ефрем, родной брат его деда.

По поверью ханты, ребенку переходила и судьба выбранного в крестные человека, его мужество, отвага, мудрость, жизнепонимание, благородство, доброта. Все самое лучшее должен унаследовать маленький ребенок, в частности герой данной повести. О.К. Лагунова пишет: «Время не разъединяет людей. Оно позволяет каждому ощутить себя частью целого, началом одного и продолжением другого» [4, с. 73].

Мысль об единении чрезвычайно дорога автору, так как у народа ханты есть поверье, что все едино в этом мире – все живое на Земле и Небе. Мощная энергия веры в единство всего живого на Земле наполняет внутренний мир героев образами и светом многих предшествующих поколений.

Это еще один момент в данном произведении, в котором прослеживается цикличность композиции – беспрерывный переход из поколения в поколение могучего опыта предков, благодаря которому и живет род.

Таким образом, изучение эпических мотивов повести Е. Айпина «У гаснущего очага» позволило обнаружить очень важные связующие духовные нити человека и природы, человека и рода, раскрывающие фольклорно-мифологическую основу произведения Е. Айпина. Имеющиеся в повести взаимосвязи и совпадения с эпическим произведением говорят о том, что автор, соблюдая все установленные эпические каноны (сюжет, мотив, типы героев, обозначение времени, пространства и т. д.), очень грамотно и гармонично перекладывает их в пространство художественного текста, а интерпретация мотивов завершается авторской идеей и философией.

Список литературы

1. Айпин Е.Д. У гаснущего очага. Повесть в рассказах о верованиях, обычаях, обрядах и преданиях народа ханты (остяков) Обского Севера. – Екатеринбург: Среднеуральское книжное издательство, 1998. – 256 с.

2. Волдина Т.В. Хантыйский фольклор: история изучения. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 258 с.

3. Кулемзин В.М. Знакомьтесь: ханты / В.М. Кулемзин, Н.В. Лукина. – Новосибирск: Наука, 1992. – 136 с.

4. Лагунова О.К. Интуиция дороги в повестях Е. Айпина // Космос Севера. Вып. 2. – Екатеринбург, 2000. – С. 69–75.

5. Мифология хантов / сост. В.М. Кулемзин, Н.В. Лукина, Т.А. Молданов [и др.]; науч. ред. В.В. Напольских. – Т. 3. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. – С. 23.

6. Михайловская Н.Г. Стиль русскоязычной литературы Севера и Дальнего Востока. – М.: Наука, 1984.

7. Пошатаева А.В. Литературы народов Севера (Истоки. Становление. Развитие). – М.: Наука, 1988. – 168 с.

8. Роговер Е.С. Из истории хантыйской литературы // Литература народов Севера / под ред. проф. Е.С. Роговера. – Вып. 5. – СПб.: Шатон, 2006. – С. 21–32.

Йылдыз Хюсейн
д-р филол. наук, преподаватель
Университет Орду
г. Орду, Турецкая Республика

О ЛОЖНЫХ ЭКВИВАЛЕНТНЫХ СЛОВАХ (НА ПРИМЕРЕ АЗЕРБАЙДЖАНСКОГО И ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация*: в турецком и азербайджанском языках ложные эквивалентные слова были предметом многих исследований: Ресулов (1995), Токатлы (2004), Челик (2005), Абид (2006), Пелилиоглу (2006), Эртуг (2007), Ресулов (2007), Алтайлы (2009), Султанзаде (2009, 2010), Мусаоглу (2010), Адыгюзел (2012), Дирекчи-Гюлмез (2012), Юмушак (2013), Даг (2014), Барыш (2016), Шахин (2016), Дура (2017), Дженгиз (2017), Токат (2017). Одной из общих черт этих работ является то, что там использованы аналогичные данные, а другая основа на словаре. В данном исследовании рассмотрен и проанализирован краткий каталог артефактов вышеупомянутых работ.*

Ключевые слова*: азербайджанский язык, турецкий язык, ложные эквивалентные слова.*

Özet*: Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi arasındaki yalancı eş değer kelimeler pek çok çalışmaya konu olmuştur: Resulov 1995, Tokatlı 2004, Çelik 2005, Abid 2006, Perilioğlu 2006, Ertuğ 2007, Resulov 2007, Altaylı 2009, Sultanzade 2009, 2010, Musaoğlu 2010, Adıgüzel 2012, Direkçi-Gülmez 2012, Yumuşak 2013, Dağ 2014, Barış 2016, Şahin 2016, Dura 2017, Cengiz 2017, Tokat 2017. Bu çalışmaların ortak özelliklerinden biri benzer verileri kullanması, bir diğeri ise sözlük temelli olmasıdır. Bu çalışmada yukarıda kısa künyesi verilen eserler incelenerek, veriler üzerinden karşılaştırma, analiz ve değerlendirmeler yapılacaktır.*

Anahtar kelimeler*: Azerbaycan Türkçesi, Türkiye Türkçesi, Yalancı Eşdeğer Kelimeler.*

Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi, Oğuz grubu lehçeler arasında birbirine hem coğrafî hem de dilbilimsel bakımdan birbirine yakın olan iki akraba lehçedir. İki lehçe arasındaki akrabalık ilişkisi, çoğu zaman sözlük yardımı dahi olmadan iletişim kurmayı sağlasa da bazen, bazı kelimelerin farklı semantik gelişimler sonucu farklılaşması sebebiyle, yanlış ve farklı anlamayı gündeme getirebilmektedir. Lehçeler arası iletişimi güçleştiren bu tür durumlardan biri de yalancı eş değer (*false friends*) kelimeler meselesidir. (Terim hakkında ayrıntılı bilgi için bk. Resulov 1995, Çelik 2005, Perilioğlu 2006, Ertuğ 2007, Sultanzade 2009, Yıldız 2009, Cengiz 2017, Ersoy 2012).

Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesi arasındaki yalancı eş değer kelimeler pek çok çalışmaya konu olmuştur: Resulov 1995, Tokatlı 2004, Çelik 2005, Abid 2006, Perilioğlu 2006, Ertuğ 2007, Resulov 2007, Altaylı-Altaylı 2009, Sultanzade 2009, 2010, Musaoğlu 2010, Adıgüzel 2012, Direkçi-Gülmez 2012, Yumuşak 2013, Dağ 2014, Barış 2016, Şahin 2016, Dura 2017, Cengiz 2017, Tokat 2017. Bu çalışmaların ortak özellikleri arasında benzer verileri kullanmasının yanında, sözlük temelli olmaları da sayılabilir. Bu çalışmada yukarıda (bu paragrafın başında) kısa künyesi verilen eserler incelenerek, çalışmalarda sunulan veriler üzerinden genel bir karşılaştırma ve analiz ile kısa değerlendirmeler yapılacaktır.

Adı geçen çalışmaların genel bir analizi yapılacak olursa Resulov 1995, Tokatlı 2004, Perilioğlu 2006, Sultanzade 2010, Adıgüzel 2012, Direkçi-Gülmez 2012 ve Tokat 2017'nin makale; Çelik 2005, Abid 2006, Ertuğ 2007, Yumuşak 2013, Dağ 2014, Barış 2016, Şahin 2016, Dura 2017 ve Cengiz 2017'nin yüksek lisans tezi; Resulov 2010 ve Musaoğlu 2010'un kitapta bölüm, Sultanzade 2009'un ise kitap çalışması olarak neşredildiği görülmektedir.

Yalancı eş değer kelimeler; Resulov 1995'te *eş adlı* (homonim, sesteş) kelimeler; yazılış ve söylenişleri ile beraber kökenleri de aynı olan, fakat değişik anlamlarda kullanılan kelimeler ve yazılış, söyleniş ve köken bakımından aynı olup, anlamlarından biri veya birkaçı her iki lehçede örtüşen, fakat bu lehçelerden birinde ötekinden farklı anlam ve üslûplarda da kullanılan kelimeler olmak üzere üç grupta incelenmiştir.

Tokatlı 2004'te eş seslilik olarak ele alınan konu üç grupta değerlendirilmiştir:

1. Ses değişmelerinin (*sound change*) yol açtığı eş seslilik: Az. *aşçı* «ham deriyi işleyen usta» < *aşı* «deri» + {+cI} // Ttü. *aşçı* «yemek yapan» < *aş* «yemek» + {+cI};

2. Çok anlamlılığın (*polysemy*) yol açtığı eş seslilik: Az. *çapar* «ulak, posta, tatar; atlı muhafız» // T.T. *çapar* «postacı, ulak; (hayvan ve bitki için) benekli, alacalı; derisi, kılları ve gözleri boya maddesi yokluğundan renksiz olan (insan veya hayvan); çiçek bozuğu yüz»;

3. Alıntı kelimelerin (*borrowing*) yol açtığı eş seslilik: Az. *densiz* «tanesi olmayan veya az olan» < Fa. *dâne* «tane» // Ttü. *densiz* «yakışıksız ve saygısızca davranan» < Etü. *teñ* «eşit».

Sultanzade 2009'da Azerbaycanlı yazar Bahtiyar Vahapzade'nin eserlerini Türkiye Türkçesine aktaran iki çalışma örnekleminde yalancı eş değerler konusu ele alınırken; Adıgüzel 2012'de «yalancı eş değer» ifadesi kullanılmasa da Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasındaki aktarma problemleri arasında Resulov 2007'ye atıfla konuya temas edilerek *ata, baba, bekâr, subay, işleme* ve *külek* örnekleri verilir ve örneklerin çoğaltılabileceği ifade edilmektedir.

Direkçi-Gülmez 2012'de Güney Azerbaycan Türkçesinin sözvarlığı konu edilerek, Türkiye Türkçesi ile arasındaki 172 yalancı eş değer kelime tespit edilmiştir. Bunların tam yalancı eş değer [157] ve kısmi yalancı eş değer [15] kelimeler şeklinde iki grupta ele alındığı makalede, 50 kelimenin Eski Uygur Türkçesi, Derleme ve Tarama sözlüklerindeki anlamlarla örtüşmesinden hareketle Güney Azerbaycan Türkçesinin, Türkiye Türkçesine göre Eski Türkçeye daha yakın durduğu iddia edilmiştir.

Tokat 2017'de XVI. yüzyılda Neşâtî tarafından Azerbaycan sahasında Türkçeye çevrilen *Tezkire-i Şeyh Safî* metni esasında Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi arasında 12 tam yalancı eş değer, 5 kısmi yalancı eş değer olmak üzere toplam 17 yalancı eş değer kelime tespit edilmiştir. İki kelimenin yalancı eş değer olup olmadığı konusunda ise kararsız kalınmıştır.

Abid 2006 ve Ertuğ 2007 fiiller üzerinden yalancı eş değer konusunu işleyen tez çalışmalarıdır. Ertuğ 2007'nin Abid 2006'dan bir farkı Oğuz grubu Türk lehçelerini karşılaştırmalı olarak işlemesidir. Perilioğlu 2006'da Türkiye Türkçesi ile Azeri Türkçesindeki 639 ortak kelimede görülen anlam değişiklikleri üzerinde durulurken; Barış 2016'da yalancı eş değer kategorisinde 105 kelime değerlendirilmiştir.

Yumuşak 2013, Şahin 2016 ve Dura 2017 Azerbaycan Türkçesindeki masalların Türkiye Türkçesine aktarılmasında karşılaşılan sorunlar üzerine yapılmış tezler olup; sırasıyla 3.20 (s. 432–439), 1.1.4.4 (s. 54–59) ve 1.1.3.4 (s. 31–35) bölümlerinde az sayıda yalancı eş değer kelime örneğine değinmişlerdir.

Dağ 2014'te Türkiye ve Azerbaycan Türkçelerindeki Batı kökenli *paronimlerdeki* anlam değişmeleri ele alınmaktadır.

Çelik 2005 ve Cengiz 2017 ise konuyu daha çok örnekle ele alan çalışmalardır, ancak her iki çalışmada da uzun listeler verilmesine rağmen detaylı analizler yapılmamıştır. Cengiz 2017'de Çelik 2005'ten farklı olarak Oğuz grubu Türk lehçelerinin söz varlığı da karşılaştırmalı olarak işlenmiştir.

Resulov 2007'de 80 sayfalık (s. 203–282), Musaoğlu 2010'da ise 18 sayfalık iki bölüm yalancı eş değer kelime listelerine ayrılmıştır. Resulov 1995'te verilen sınıflandırma Resulov 2007'de de tekrar etmiş, ancak seksen sayfalık liste bu sınıflandırmaya göre değil, alfabetik olarak sunulmuştur. Musaoğlu 2010'da 18 sayfalık liste alfabetik olarak sunulmuş, her verinin yanına 0.1.1.1., 0.3.2.1., 0.2.2.2. gibi ait olduğu grubu belirten sayılar konulmuştur. Musaoğlu 2010'da yalancı eş değer kelimelere dair sistem ise biraz daha farklı ele alınmış olup, şu tabloyla daha net gösterilebilir:

Tablo 1

Musaoğlu'nun Yalancı Eşdeğer Kelimeleri Sınıflandırma Sistemi

I. Aynı Anlam Alanlarına Sahip Olan Ortak Sözcükler		
	i. Sözcüksel Çokanlamlılık Modeli: 0.1.	
		A. Türkiye Türkçesi Örneği: 0.1.1.
		B. Azerbaycan Türkçesi Örneği: 0.1.2.

Tablo 1

	ii. Sözcüksel Eşseslilik Modeli: 0.2.	
		A. Türkiye Türkçesi Örneği: 0.2.1.
		B. Azerbaycan Türkçesi Örneği: 0.2.2.
II. Aynı Anlam Alanlarına Sahip Olmayan Ortak Sözcükler		
		A. Türkiye Türkçesi Örneği: 0.3.1.
		B. Azerbaycan Türkçesi Örneği: 0.3.2.

Sultanzade 2009 yılında kitap çalışması olarak neşredilmiştir. Sultanzede 2009'da eş sesli (*homonym*) ve eş köklü (*paronym*) kelimelerin oluşma sebepleri aşağıdaki şekilde sıralanmış ve örnek veriler bu tasnife göre gruplandırılmıştır:

– ses değişikliği
– anlamsal değişiklikler (anlam daralması, genişlemesi, iyileşmesi ve kötüleşmesi, ters yönde anlam kayması, anlam geçişi)
– alıntı ve yerli kelimelerin tesadüfi benzerliği
– farklı alıntı kelimelerin tesadüfi benzerliği
– aynı kelimenin farklı anlamlarının alıntılanması
– aynı kelimenin farklı fonetik biçimlerle alıntılanması
– birleşik saydam kelimeler (*compound transparent words*)
– türetimde son ekin işlevsel farklılığı

Bu bildiriye konu edilen 19 çalışma; veri sayıları, cümle örnekleri ve sınıflandırma biçimleri bakımından analiz edildiğinde Tablo 2'deki verilere ulaşılmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde görülmektedir ki, verilerin çoğu sözlük esaslı taramalara dayanmaktadır. Bu durum, veri sayısını artırsa da, yalancı eş değer tespiti konusunda ilerdeki çalışmalarda ayrıntılı olarak ele alacağımız bazı çelişkilere sebep olabilmektedir.

Tablo 2

Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eşdeğer Kelimeler Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi

	Resulov 1995	*Tokatlı 2004*	*Çelik 2005*	*Abid 2006*	*Ertuğ 2007*	*Resulov 2007*	*Sultanzade 2009*	*Musaoğlu 2010*	*Sultanzade 2010*	*Adıgüzel 2012*	*Direkçi-Gülmez 2012*	*Yumuşak 2013*	*Dağ 2014*	*Şahin 2016*	*Dura 2017*	*Cengiz 2017*	*Tokat 2017*	*Perilioğlu 2006*	*Barış 2016*	*Altaylı-Altaylı 2009*
Veri	30	64	780	44	120	?	?	144	16	6	172	12	103	12	10	2187	17	639	105	?
C	-	-	/	+	/	/	/	/	/	-	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-
S1	C	F	C	-	A	C	-	M	P	-	A	A	-	B	A	I	A	-	-	-
S2	D	G	D	-	B	D	-	N	R	-	B	B	-	A	B	J	B	-	-	-
S3	E	H	E	-	-	E	-	-	S	-	-	-	-	-	-	K	L	-	-	-
S4	-	-	-	-	-	-	-	-	T	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

V: Veri sayısı, C: Cümle örneği, S: Sınıflar
A) Tam yalancı eş değer kelimeler, B) Kısmi (yarım) yalancı eş değer kelimeler, C) Yazılış ve söylenişleri aynı, anlam ve kökenleri farklı, eş adlılık, D) Yazılış, söyleniş ve kökenleri aynı, anlamları farklı, E) Yazılış, söyleniş ve kökenleri aynı, anlamlarından biri veya birkaçı örtüşmekte, F) Ses değişmelerinin yol açtığı eş seslilik → C, G) Çok anlamlılığın yol açtığı eş seslilik → E, H) Alıntı kelimelerin yol açtığı eş seslilik → C, I) Aynı kaynaktan gelip farklı anlama sahip olan sözler, J) Farklı kaynaktan gelip benzer ses değerine sahip olan sözler, K) Ses değişmesiyle benzer biçimsel özelliğe sahip olup kavram alanı farklı olan sözler, L) Yalancı eş değer olup olmadığı belli olmayan kelimeler, M) Aynı anlam alanlarına sahip olanlar, N) Aynı anlam alanlarına sahip olmayanlar, P) Kelimelerde yalancı eş değerlik, R) Kelime gruplarında yalancı eş değerlik, S) Eklerde yalancı eş değerlik, T) Harflerde yalancı eş değerlik

Список литературы

1. Abid S. Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesinde Fiillerin Anlam Açısından Çeşitlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. – Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.
2. Adıgüzel S. Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasında Aktarma Üzerine Bazı Problemler // Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi. – 2012. – №47. – S. 51–56.
3. Barış G. Azerbaycan Türkçesinin Söz Varlığının Türkiye Türkçesi ile Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. – Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 2016.
4. Cengiz M. Güneybatı Türk Lehçelerinde Yalancı Eş Değerlik. Yüksek Lisans Tezi. – Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2017.
5. Çelik E. Azerbaycan Türkçesinde ile Türkiye Türkçesi Arasında Yalancı Eş Değerlik. Yüksek Lisans Tezi. – Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2005.
6. Dağ S. Türkiye Türkçesinde ve Azerbaycan Türkçesinde Batı Kökenli Paronimlerde Anlam Değişmeleri. Yüksek Lisans Tezi. – Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü, 2014.
7. Direkci B. Güney Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerler / B. Direkci, M. Gülmez // Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi. – 2012 – №32. – S. 133–154.
8. Dura F. Azerbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine Aktarma Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. – Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (3. Cilt 227–288 s., 4. Cilt 5–75 s.) – 2017.
9. Ersoy H.Y. Başkurt Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde Yalancı Eş Değerler. – Ankara: Gazi Kitabevi, 2012.
10. Ertuğ S. Oğuz Grubu Türk Lehçelerindeki Hareket Fiillerinde Yalancı Eşdeğerlikler. Yüksek Lisans Tezi. – Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.
11. Musaoğlu M. Kemal Abdulla'nın Eserleri Türkiye Türkçesinde. – Ankara: Kültür Ajans, 2010.
12. Perilioğlu E. Türkiye Türkçesi ile Azeri Türkçesindeki Ortak Kelimelerde Anlam Değişmeleri. Yüksek Lisans Tezi. – Elazığ: Fırat Üniversitesi, 2006.
13. Resulov A. Akraba Diller ve Yalancı Eş Değerler Sorunu // Türk Dili. – 1995. – №524. – S. 916–924.
14. Rəsulov Ə. Tərcümə Nəzəriyyəsi Müstəvisində Türkiyə Türkcəsi və Azərbaycan Dili. – Bakı: Nurlan, 2007.
15. Sultanzade V. Turkish – Azerbaijani Dictionary of Interlingual Homonyms and Paronyms. – München: Lincom Europa, 2009.
16. Sultanzade V. Yalancı Eşdeğerlerin Azizliği: Bahtiyar Vahapzade'nin Eserlerinin Türkiye Türkçesine Aktarımı Üzerine // Erdem. – 2010. – №57. – S. 165–172.
17. Şahin T. Azerbaycan Türkçesinden Türkiye Türkçesine Aktarma Sorunları – Azerbaycan Masalları Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi. – Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. 3.Cilt, – 2016. – S. 132–226.
18. Tokat F. Azerbaycan Türkçesi ve Türkiye Türkçesi Arasındaki Yalancı Eş Değerlerin XVI. Yüzyılda Azerbaycan Sahasında Türkçeye Çevrilmiş Bir Metindeki Örnekleri // Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD). – 2017. – №1/2. – S. 85–99.
19. Tokatlı S. Türkiye Türkçesi ile Azerbaycan Türkçesindeki Eş Sesli Kelimeler Üzerine // Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. – 2004. – №16/1. – S. 141–156.
20. Yıldız H. Karay Türkçesinde Yalancı Eş Değer Kelimeler // Gazi Türkiyat. – 2009. – №5. – S. 611–659.
21. Yumuşak S. Azerbaycan Masallarının Türkiye Türkçesine Aktarılması ve Aktarma Sorunları. Yüksek Lisans Tezi. – Nevşehir: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2013.

Каксина Евдокия Даниловна
старший научный сотрудник
БУ «Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок»
г. Ханты-Мансийск, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра

БЛАГОПОЖЕЛАНИЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЧАСТЬ ОБРЯДОВЫХ ДЕЙСТВИЙ КАЗЫМСКИХ ХАНТОВ

Аннотация*: в статье рассматриваются благопожелания как составляющая часть обрядовых действий казымских хантов. Основное внимание акцентируется на многообразии тем благопожеланий, бытующих в обрядовом обиходе: молитвы-благопожелания, символические благопожелания, песни-молитвы-благопожелания, сакральные благопожелания, обращенные к божествам высшего ранга.*

Ключевые слова*: молитва, благопожелание, обрядовый, ханты.*

Благопожеланием называют текст, в котором излагается внутреннее стремление человека к достижению какой-либо цели или его волеизъявление об осуществлении чего-либо хорошего в жизни или деятельности другого человека. Принято верить, что в высказанном от всего сердца пожелании блага заключена синергическая позитивная энергия, которая поспособствует его обязательному исполнению для получателя, и возвысит, как и всякое доброе дело, самого отправителя. Таким образом, благопожелание не только регулирует взаимоотношения между людьми, но и имплицитно предполагает установление их контактов с некой сверхъестественной силой, обладающей неограниченными возможностями вознаграждать или карать людей, наделяя их удачей или невезением [1].

Как отмечает Б.Х. Бгажноков «Благопожелания встречаются у всех народов и, по мнению ученых, возникнув на основе ритуальных формул, служат для создания психологического комфорта при общении» [2].

Благопожелания на материале обско-угорских языков остаются малоизученной частью традиционного фольклора. В монографии М.А. Лапиной «Этика и этикет хантов» данной тематике посвящен один из разделов. Автор выделяет следующие виды: «Благопожеланием у хантов было пожелание здоровья, солнца счастья, много детей, быть хорошим человеком и т. д. Например: *Хув нупт, хув исн ат парӆайн!* (Пусть тебе пошлют боги долгий век!); *Ояӈ ис, нупутуӈ ис вуӆа*! (Счастливый век, долгую жизнь живи!); *Хатӆаӈ хатл пиӆа*! (Вместе с солнечным днем!); *Кущаӆана ат шавиӆайн* (Пусть тебя охраняют хозяева твоей земли!). Когда желали здоровья, говорили: «*Тумтака вуӆа!»* (Здоровым живи); *Таӆаӈ еш, таӆаӈ кур*! (Целых рук, целых ног!) [3, с. 67]. Изучению мансийских благопожеланий посвящена работа Л.Н. Панченко. Она рассматривает их по трем направлениям: тематической направленности; структуре построения; принципу адресованности [4]. В.Н. Соловар в статье рассматривает на казымском диалекте хантыйского языка концепт счастье, удача и выделяет: в хантыйском языке благопожелания, включает как собственно удачу, так и возможности, которые сопутствуют счастливой жизни человека: например: *Уйәӈа-пищәӈа вөӆа* (Удачливо – с возможностями живи) … [5, с. 80]. Данная тема косвенно была затронута также в работах Т.А. Молданова, Т.А. Молдановой [6], Т.Р. Пятниковой [7], С.А. Поповой [8; 10].

В культуре народа ханты особенностью благопожеланий является то, что они могут быть обращены не только ко второму или даже третьему лицу, или определенному адресату, группе людей, но и к богу, духам-покровителям; они в значимой степени обогащают духовную культуру этноса. Порою в простое сочетание слов человек вкладывает столько магической энергии, что невольно вызывает одобрение и ответную реакцию собеседника. Например, часть благопожеланий произносится в знак благодарности за оказанные какие-либо услуги: *Тӑм мӑнєм мийәм пулыйэн төрма-хөса постаӆєм, Төрәм Ащэн нөмән ӆөӆщи нуви хө йөрән-щомән па ат йэӆӆы мӑӆыйты* (Этот кусок, который ты мне дал, отмечу на небе, на звездах, Небесный Отец пусть вам еще силы-мощи (здоровья) придаст); устойчивое выражение: *Төрәм пиӆа, хӑтәӆ пиӆа* (С Небом, с солнцем) – пожелания счастливой, долгой жизни.

При неожиданной встрече с незнакомыми людьми с другой фратрии, начальной фразой для вступления в разговор служит выражение: *мӑта найәӈ мӯв эвәӆт йухтәм йох, мӑтта вөртәӈ мӯв эвәӆт сэвийәм йох? Най пиӆа, Вөрт пиӆа вущайэн-хөйэн вєрӆәв (букв.: «*С какой земли с женскими божествами, с какой земли с мужскими божествами приехавшие гости?»). Как отмечает М.А. Лапина, «В правилах гостевания на главенствующую роль выдвигался мужчина, и это было связано с тем, что приезд гостей означал одновременно приобщение к духам этой земли и дома *тый сэвемист …»* [3, с. 77].

Жанр благопожеланий казымских хантов можно разделить на две большие группы разновидностей: обрядовые и необрядовые (бытовые). Необрядовые благопожелания – это речевые формулы, которые произносятся в повседневной жизни, посвящаются различным актуальным жизненным ситуациям. В данной статье дается попытка описать благопожелания, используемые в обрядовых обиходах.

Итак, обрядовые благопожелания – это *пойәкщәты (порєсты) йасәӈ* «молитвы-благопожелания» также «символические благопожелания», обращенные к божествам, духам-покровителям; *пойәкты ар* «песни-молитвы-благопожеланий» обрядовых праздников (медвежьих игрищ); *пойәк йасәӈ* «заговоры»; *рахӆы ӆөӈх щираӈ ар йасәӈ, кӑӆт щираӈ ар йӑсәӈ «*сакральные молитвы», обращенные в адрес божеств высшего ранга. В культуре хантов каждый проводимый ритуал сопровождается молитвенным речитативом в соответствии с ситуацией коммуникативного и обрядового акта. А некоторые обряды исполнялись только в вербальной форме при отсутствии ритуальных действий.

Молитвы-благопожелания имеют устойчивую форму, по своей тематике они разнообразны, служат неотъемлемой частью любого ритуала. Через молитвенную речь передавались душевное состояние человека, просьбы о помощи, здоровье, удаче на промысле и т. д. Используя магическую силу слова, благопожелания регламентируют взаимоотношения между людьми и контакты со сверхъестественными существами, духами-покровителями, святыми божествами, способными обеспечить благополучие, здоровье, удачу на промысле. Произнося благопожелания, человек мог умолить божеств, духов-покровителей прислушаться к его просьбе и получить для себя «охранную», оберегающую силу, излечиться от болезней, преодолеть жизненные трудности, получить удачу на охоте и т. д. Одним из часто употребляемых во всех обрядовых действиях считается выражение «*эви хӯв йисәӈ нөпәт пойәкӆәв, пух хӯв йисәӈ нөпәт пойәкӆәв»* (букв.: для девочек долгую жизнь просим, для мальчиков долгую жизнь просим). Оно понималось как «призвание счастья, здоровья, долголетия для подрастающих поколений». «*Төрәм пиӆа, Хӑтәӆ пиӆа!»* (букв.: С Небом, с Солнцем!) является пожеланием мирной и благополучной жизни. Ханты также просили удачу на промысле у духов-покровителей: *Мӯвәӈ йохӆанән, йищкәӈ ойхӆанән (найэн-вөртэнән) йищк хӯӆы йӑм уйән, вөнт войи йӑм уйән ат пунӆайәв* (Пусть местные духи-покровители дадут нам удачу для добычи рыбы, лесного зверя). В конце молитв-благопожеланий обычно употребляются слова, эмоционально закрепляющие высказанное пожелание: *Найэн-вөртән ат ӆөӆәӈ хөӆӆа йасуэв* (Пусть нами сказанные молитвы-просьбы услышали бы боги).

В языковой картине мира в обрядовых благопожеланиях составной частью мироздания являются боги, духи-покровители, назначение которых – управлять природой и обществом. По мировоззре-

нию хантов, боги подразделяются на крылатых *тухӆəӈ сот (букв.*: крылатые сотни), которые обитают на небе, и тех, кто передвигается с помощью ног *курəӈ сот* (пешие) (букв.: на ногастые сотни). Например, наиболее часто употребляется благопожелание при проводах людей перед дорогой: *Тухӆəӈ сотəн ат ӆавəӆӆайты, кӯрəӈ сотəн ат ӆавəӆӆайты* (букв.: пусть вас крылатые сотни оберегают, пусть вас ногастые сотни оберегают). Данное выражение аналогично русскому пожеланию «Счастливого пути, удачной дороги». В традиционной культуре хантов дом, жилище тоже охраняется божествами, имеется доброе пожелание в адрес домочадцев: *Тухӆəӈ сот сэви хотəн омса, кӯрəӈ сот сэви хотəн омса* (Пусть ваш дом хранят боги; букв.: сиди в доме, где пешие сто, где крылатые сто куда причастятся).

В традиционной культуре хантов цикл *песни-молитвы-благопожелания* исполняются во время проведения Медвежьих игрищ, а также в обрядах Духу Воды, Мать Огню и др. Например, на празднике Медвежьих игрищ все священные песни богов, духов-покровителей заканчиваются благопожелательными формулами и исполнением танца, приносящим людям удачу. Приведу примеры из песнопения божества Ай Вэрт, который считается одним из значимых божеств казымских хантов.

Тарəн хойӆайѳ сайпи йакэнѳ (От войн заслоняющий славный танец).
Хѳӆтӆа хойӆайѳ сайпи йакэнѳ (От болезней заслоняющий славный танец).
Аки ат ӆоӆыйѳӆəмэншивийѳ (Дядя пусть встает (станцует)).
Йиӈкэн-хӯӆыйѳ миши йӑм хотѳ (С удачей на водную рыбу полный дом).
Вѳнтэн-войи мишийѳ йӑм хотѳ (С удачей на таежного зверя полный дом).
Аки ат нѳмийѳӆəмэншивийѳ (Дядя [Вэрт] пусть оставит).
Эвийѳ хӯвийѳ йисəӈа вӯщайѳ (Девочкам счастливую долгую жизнь).
Пухэн хӯвийѳ нѳптэӈа вӯщайѳ (Мальчикам счастливую долгую жизнь).
Аки ат хӑйийѳӆəмэншивийѳ (Дядя (Вэрт) пусть оставит).

Некоторые молитвы данной группы носят особо сакральный характер, имеют свои ограничения, при их чтении присутствуют только мужчины. Их озвучивает сказитель, владеющий сверхъестественными способностями, и применяют их в определенное время и в определенном месте. Их не должны слушать женщины и люди другой фратрии.

По религиозным представлениям обских угров, божества высшего ранга обитают на седьмом ярусе неба. Данные божества являются помощниками Небесного Отца Торум, по генеалогическому родству приходятся ему сыновьями. В прошлом ханты к божествам высшего ранга обращались с просьбами о помощи только в очень сложных жизненных ситуациях. Для обряда жертвоприношения ставили оленя белой масти, и мясо жертвенного животного ели только мужчины. Приведу слова молитвы-просьбы, обращенные божествам высшего ранга (информант Д.Н. Тарлин, запись начала 1990-х годов):

Рӑхӆы шӑншпи тухӆəӈ ар сот нын щи вѳсты
*(*Славную святость имеющие сотни крылатых божества Вы были),
Рахӆы шаншпи кӯрəӈ ар сот нын щи вѳсты
(Славную святость имеющие сотни ногастых божества Вы были),
Йѳрəм хӑтəӆ, йѳрəм Тѳрəм оӆүѳмна
(Нуждающиеся в помощи, оказавшимся в сложной жизненной ситуации),
Њухəс пӯн вѳӆӆа хови пойкѳм
(Словно ровный пух соболя, ровно озвученную славную молитву мою),
Карӆа тохтəӈ марəк тыйəн (Пусть «железная» гагара на кончиках своих крыльев),
Нынана ки тѳӆы мосəӈ (Если до Вас донесет [она] мою молитву),
Пойəк йасəӈ ӆапəт нӯвѳма
(К моим сказанным словам молитвы-просьбы *(букв.: его* к семи веткам)),
Щиви ки нѳмəӆмəӆты йӑма (Если Вы примете их по-хорошему).
Йэшəк, Вѳнӆа Тѳрəм Ащэн пиӆа (Вместе с Великим Торумом Отцом).
Хѳхəӆ хуши нӯмпэн эвəӆт (Свыше, высоты бегущих перистых облаков),
Мӑнты хуши нӯмпэн эвəӆт (Свыше, высоты бегущих перистых облаков),
Эви шаӆпи, шӑӆəӈ нумəсӆəн (букв.: Девочек жалея, с жалостливыми думами),
Пух шаӆпи, шӑӆəӈ нумəсӆəн (букв.: Мальчиков жалея, с жалостливыми думами).
Пӑӆ йӯхи тыйӆəн вѳнта єсӆəсыӆаты
(Опуститесь до высоты верхушек высоких деревьев),
Эви ӆыӆ йэӆы оӆтаты (Жизнь страдающим [от болезней] девочек продлите),
Пух ӆыӆ йэӆы оӆтаты …
(Жизнь страдающим [от болезней] мальчиков продлите…).

Имелись благопожелания в адрес природных стихий, так как гроза, ветер, вода, огонь могли принести разрушительные действия. Ханты произносили молитвы, заговоры. Например, когда гром сильно грохочет над стойбищем, люди обращаются: *Паӆəӈ Акєм ики айəӆта, айəӆта вѳӆа, хӯв мӯв мӑнты войэн кӯр, хӯв мӯв хѳхəӆты ӆовэн кӯр айəӆта тӯвэ, ӆов ӆунхэн лутəӈ сый, вой ӆунхэн мӑрəӈ сый йухишəк ӆавӆэ, мир сӑм ӑӆ пакнəӆта* (Дядя Гром, тише, тише будь, ноги зверя, проходящего далекие земли, ноги коня, пробегающего длинные земли, веди тише, стук копыт коня, гром копыт зве-

ря придержи, сердца людей не пугай) [9, 47 с.]. Обращения к огню: *Њалмэн-тӯрэн йэша йухлы катлэ, йэлы питəм тӯт сӯлмэн, ӆытəӈ сах ӆытэнэн йухи питəртэ, көртыйэв-вошийэв шаљємэ* (букв.: Язык-горло немного назад придержи, вперед выпавшиеся искры рукавом своего халата обратно скреби, стойбище-селение наше пожалей). Обращения к разбушевавшейся воде*: Овлы-пăтӆы щорəса аӆ хӯвӆа … (букв.:* без дверей-дна морем не сплывай…).

В прошлом народ ханты вели полукочевой образ жизни, и поэтому важную роль играют природа, времена года. Сезонный календарь отражает тесную связь человека с окружающей природой, включает в себе два основных сезона, которым отведены главные благопожелания. Например, по окончании зимы, после открытия водоемов, когда в первый раз садились в лодку, смачивали голову водой и приговаривали: *Нуви ӆов шăнш эвəӆт питы ӆов шăнша щи ӆєӆсəв, тăм ӆӯӈэв мăнты мар тăӆаӈайăма Йаньщат акэв өхтыйэн ат йăӈхӆəв* (Со спины белой лошади пересели на спину черной лошади, чтобы в летний период по воде ездили здоровыми).

Благопожелание: *Хорыйэн кӯры хăрəс йăм сӯс, воийэн куры хăрəс йăм сӯс ат вєрəӆ* (букв.: ноге бычка щедрая хорошая осень чтобы сделалась) [10, с. 125]. У бога просили: *Төрəм Ащэн Сухəӈ аӈкэӆ йăма кӯӆа ат потəӆтəӆӆэ* (Небесный Отец; *букв*.: Матерчатую Мать), чтобы верхний слой растительности глубоко подморозил. Когда землю хорошо подморозит, а снег выпадет на сухую землю, ханты считали, что год будет благополучным.

К символическим благопожеланиям можно отнести тексты с использованием сакральных чисел. В культуре хантов существует семь сакральных чисел, куда входят все непарные числа первого десятка, число сорок девять, так как в прошлом, когда проводились коллективные обряды жертвоприношений, обычно жители семи селений собирались вместе, (семь по семь) сорок девять жертвенных животных ставили для обряда. Со слов знатока хантыйского фольклора, ныне покойного П.И. Сенгепова, в пантеоне хантов существует семьдесят семь особо почитаемых божеств наряду с Төрумом, и поэтому число семьдесят семь считается сакральным. Приведу примеры из молитвенной речи, записанной во время обряда жертвоприношения Казымской богине в д. Юильск: *Тăм найəӈ щурəс мӯӆтəмəн, вөртəӈ щурəс мӯӆтəмəн, ӆапəт йаӈ ӆапəт вөна вөӆты тухӆəӈ сота мӯӆтыйəӆсайəт, вөна вөӆты кӯрəӈ сота мӯӆтыйəӆсайəт*… (Вот когда тысячи женских божеств заклинали, когда тысячи мужских божеств заклинали, семьдесят семь из них, им было предназначено быть главными крылатыми божествами, предназначено быть главными пешими божествами…). (ПМА инф. П.И. Сенгепов, 2009 г.)

Таким образом, в духовной культуре хантов обрядовые благопожелания занимают весьма значимое место в обрядовых обиходах. Данные словесные речитативы подразделяются на: молитвы-благопожелания, песни-молитвы-благопожелания, сакральные молитвы-благопожелания. С помощью молитв-благопожеланий ханты обращались к различным божествам, духам-покровителям, божествам природных стихий и т. д. Сакральные молитвы-просьбы-благопожелания, обращенные к божествам высшего ранга, имеют определенные ограничения: озвучивает мужчина, используют их только в тяжелых жизненных ситуациях. Суть общих обрядовых благопожеланий, все данные тексты включают в себя пожелания счастья, здоровья, направлены на благополучие семьи, рода.

Список литературы

1. Чибисова О.В. Концепт «удача» в русской и китайской культурах / О.В. Чибисова, А.А. Товбаз // Общественные науки. – 2012. – №1. – С. 56–65.

2. Бгажноков Б.Х. Очерки этнографии общения адыков. – Нальчик: Эльбрус, 1983. – 232 с.

3. Лапина М.А. Этика и этикет хантов. – Екатеринбург: Баско, 2008. – С. 67.

4. Панченко Л.Н. Структурно-семантический анализ мансийских благопожеланий // Вестник угроведения. – 2018. – Т. 8, №1. – С. 37–50.

5. Соловар В.Н. Вербализация концепта «счастье, удача» в хантыйском языке (на фоне русского и татарского языков) // Вестник угроведения. – 2016. – №3 (26). – С. 77–85.

6. Молданов Т.А. Боги земли казымской / Т.А. Молданов, Т.А. Молданова. – Томск: Изд-во Томского университета, 2000. – С. 46.

7. Пятникова Т.Р. Традиционные обряды хантов Усть-Казымского Приобья. – Екатеринбург: Баско, 2008. – 80 с.

8. Попова С.А. Мансийские календарные праздники и обряды. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. – 138 с.

9. Каксина Е.Д. Представления о Громе и грозе в культуре казымских ханты / Е.Д. Каксина, А.А. Бурыкин // Вестник угроведения. – 2015. – №2 (21). – С. 47.

10. Каксина Е.Д. Наименование месяцев народного календаря хантов бассейна р. Казым // Культурная жизнь Юга России. – 2018. – №3 (70). – С. 125.

Калмурат кызы Турсунай
магистрант, инженер-исследователь
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б.Н. Ельцина»
г. Екатеринбург, Свердловская область

ПОВЕСТЬ ЧИНГИЗА АЙТМАТОВА «ПРОЩАЙ, ГУЛЬСАРЫ»: К ПРОБЛЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Аннотация*: в статье автор уделяет внимание отдельным этапам биографии писателя. Автор подчеркивает, что в тексте повести «Прощай, Гульсары», билингвизм ярко проявляется на уровне отбора лексики.*

Ключевые слова*: Чингиз Айтматов, повесть «Прощай, Гульсары», художественный билингвизм.*

В настоящее время в Кыргызстане сохраняется статус русского языка как официального. В то же время кыргызский язык является государственным*. Фактически в стране существует равноправие обоих языков [12]. В обыденном общении сохраняется билингвизм.

*Примечание: *Официальное название современного Кыргызстана в советское время – Киргизская Советская Социалистическая Республика. Оттопонимические имена: киргиз, киргизский. После распада Советского Союза в речевой оборот вошел топоним Кыргызстан. Соответственно производные образовании – кыргыз, кыргызский.*

В науке существует определенная интерпретация понятия «билингвизм». Согласно терминологическому словарю, билингвизм – это «владение двумя языками…» [8, с. 45]. Билингвами становятся с раннего детства в результате естественного освоения двух языков. В советское время видное место в литературном пространстве занимали произведения художественного билингвизма.

Художественный билингвизм – объективное следствие общей социокультурной ситуации. В зависимости от многообразных территориальных, культурных, исторических и других условий он приобретает специфические особенности. Художественный билингвизм воплощается в речевом произведении, которое создано на основе двух кодовых систем. В научной литературе существует также понимание художественного билингвизма как художественного перевода. На наш взгляд, перевод – особый вид творчества, неизбежно предполагающий соприкосновение национальных языков. Это факт литературы, а не художественного метода. Переводной текст входит в контекст культуры, но не присваивается этой культурой как «свой», сохраняет монокультурный облик. Стратегия переводчика направлена на точное воспроизведение индивидуальной манеры автора – носителя другой культуры [13].

Одним из выдающихся писателей – билингвов был Чингиз Торекулович Айтматов (1928–2008). 12 декабря 2018 г. ему бы исполнилось 90 лет. В крупных городах России прошли Айтматовские дни. В Екатеринбурге в рамках памятных дней с 3 по 5 ноября состоялись выставки, встречи с почитателями таланта писателя, обсуждения фильмов по его произведениям [9]. Еще при жизни он стал классиком кыргызской и русской литературы. Свои произведения, которые переведены на многие языки мира, он писал и на родном, кыргызском, и на русском языках. Тексты Айтматова вошли в золотой фонд и русской литературы, и литературы кыргызской.

Отметим отдельные этапы биографии писателя [2].

Чингиз Айтматов родился в 1928 году в селе Шекер Киргизской АССР. Его отец, Торекул Айтматов (1903–1938), был крестьянским активистом, затем стал советским и партийным работником, видным общественно-политическим деятелем. В 1937 году отец писателя был арестован, а в 1938 году расстрелян. Мать, Нагима Хамзиевна Абдувалиева (1904–1971), татарка по национальности, была армейским политработником и стала впоследствии общественным деятелем. Советскую партийно-государственную политику, влияющую на судьбы простых людей, Ч. Айтматов знал изнутри. Об этом свидетельствует жизнь и судьба родителей писателя.

Окончив восемь классов, Чингиз Айтматов поступил в Джамбульский зоотехникум, который окончил с отличием. В 1948–1953 годах учился в Киргизском сельскохозяйственном институте (г. Фрунзе). Дебютировал в печати в 1952 году: рассказ «Газетчик Дзюйдо» написан им на русском языке. В 1956 году поступил на Высшие литературные курсы в Москве, которые окончил в 1958 году. В год окончания курсов в журнале «Октябрь» писатель опубликовал рассказ «Лицом к лицу» (авторизованный перевод с киргизского). В том же году были опубликованы его рассказы в журнале «Новый мир». Вышла в свет получившая широкую известность повесть «Джамиля».

С раннего детства Ч. Айтматов владел двумя языками. Он высоко ценил русский язык и считал его даром истории, которая способствовала обретению писателями национальных республик ценностей русской культуры. Оба языка стали для него родными. В одном из интервью есть такие слова: «Когда спрашивают, на каком языке я думаю, то даже не знаю, что ответить. Оба этих языка для меня – как правая и левая рука, это дар истории, дар судьбы» [3].

Писатель в своих произведениях регулярно использовал культурно-специфические слова и выражения, которые характерны для феномена художественного билингвизма.

В тексте повести «Прощай, Гульсары» [15], за которую он получил Государственную премию, билингвизм ярко проявляется на уровне отбора лексики. В речевой структуре текста отражается мировидение кыргызского народа. В образе героя повести Танабая воплощаются судьбы кыргызских крестьян, переживших коллективизацию, воевавших за освобождение страны от фашистов, принимавших участие в ее восстановлении в послевоенные годы. Танабай искренне верит в справедливость политики партии, становится одновременно и проводником, и жертвой этой политики.

Специального лингвистического исследования заслуживают реализованные в тексте советизмы, отражающие манипулятивную функцию тоталитарного языка, его воздействие на общественное сознание советских людей [7]. Сопротивляясь официальной идеологии, писатель отстаивает право человека быть самим собой, отличным от других.

Мотив инаковости является в повести сквозным и проявляется в очеловечивании коня-иноходца Гульсары. В этой связи отметим, что один из научных семинаров в Институте русского языка им. В.В. Виноградова Академии наук СССР был посвящен «Словарю языка Чингиза Айтматова». К.Э. Касмалиева посвятила свой доклад коню-иноходцу, «одной из ключевых этнокультурных идиоглосс этнической авторской языковой картины мира Ч. Айтматова» [4].

Уточним словарные значения лексем группы «иноходец» [12]. *Иной* «1. прил. Другой, отличающийся от этого». *Иноходец – «*лошадь, которая бегает иноходью». *Иноходь – «*Аллюр (быстрее рыси), при котором одновременно выносятся вперед или обе правые ноги, или обе левые» [12, с. 301]. *Ходить* – «1. То же, что идти. 5. О животных: использоваться в какой-н. упряжке, двигаться каким-н. образом» [12, с. 1067]. Лексема *иноходец* непосредственно соотнесена с конем Гульсары. Сочетание *иноходец Гульсары* в определенной степени маркирует кыргызскую культуру в целом [4].

Имя собственное *Гульсары* образовано от двух слов: *гуль* – «цветок», *сары* – «желтый» («желтый цветок»). Живая внутренняя форма акцентирует признаки выделимости из общего ряда, непохожесть Гульсары на других коней. «Издавна кыргызы давали кличку своим коням смотря по масти и внешности. Например, *тору* – «гнедой», *сары ала* – «буланый», *кашка* – «с белой отметиной на лбу», *жээрде* – «рыжий» [5].

Конь в жизни кочевника играл важную роль. Кыргызская пословица гласит: «Ат адамдын канаты» (Конь – крылья человека). Кочевой народ ставил коня выше других животных. Не обходятся без коней традиционные национальные игры: *Кок-бору* (козлодрание), *Тыйын эңмей* (поднятие монет на скаку), *Кыз-куумай* (догони девушку), *Оодарыш* (стаскивание с седел), а также *Жорго салыш* (бег иноходцев). Гульсары, как следует из текста, проявлял качества, присущие чистокровному буланому жеребцу: *Одна лишь страсть владела им – страсть к бегу**.

*Примечание: * Извлечения из повести «Прощай, Гульсары» (Айтматов, 1976) выделяются светлым курсивом.*

Писатель шаг за шагом показывает, как конь-иноходец Гульсары превращается из жеребца в старую лошадь, раскрывает особую связь Танабая и Гульсары: оба выделяются из массы, они – «другие».

Повесть была написана в хрущевское время, которое получило название «оттепель» [12, с. 599]. В это время наблюдалась демократизация общества и появилась надежда на ослабление диктаторского сталинского режима. Ч. Айтматов периода оттепели утверждает право каждого человека на собственный ценностный выбор, право человека на сопротивление давлению. В образе Гульсары Г. Гачев видел метафору сущности человеческой жизни, в которой неизбежно подавление личности, отказ от неизбежности бытия [16].

Концептуальную значимость в тексте приобретает словосочетание *иноходец Гульсары*. Представим опыт срезового анализа отмеченного сочетания, выступающего в функции ключевого. Ключевым «исследователи художественной (поэтической и прозаической) речи называют слова, выражающие главную идею целого художественного текста» [6, с. 241].

По нашему мнению, в билингвистическим тексте в функции ключевых выступают сочетания слов, в семантике которых наличествуют определенные смыслы, отражающие взаимодействие двух языков. В нашем случае – русского и кыргызского. Отметим, что в словосочетании *иноходец Гульсары* специфически русский смысл передает слово *иноходец;* специфически кыргызский смысл – имя собственное *Гульсары*. Как было доказано с опорой на словарное толкование, в ключевом словосочетании соединяются национально-культурные представления двух народов об особой ценности неповторимой индивидуальности. В контекстах выявляется не только особая привязанность кыргызов к коням, но и всеобщее признание наездника, управляющего конем, который одерживал победы на играх и в соревнованиях, заслужил славу: *Великая честь для киргиза, когда под ним бежит такой знаменитый иноходец; Сбылось предсказание старика Торгоя. В ту весну высоко поднялась звезда иноходца. Уже все знали о нем – и стар и мал: «Гульсары!», «Иноходец Танабая», «Краса аила». А чумазые мальчишки, еще не выговаривающие букву «р», бегали по пыльной улице, подражая бегу иноходца, и наперебой кричали: «Я Гульсалы… Нет, я Гульсалы… Мама, скажи, что я Гульсалы… Чу, впелед, а-и-и-й, я Гульсалы…»*. Органическая связь с конем, желание ему подражать впитывается с молоком матери. Писатель говорит об эстетическом наслаждении, которое до-

ставляет необычная масть коня, его непохожесть на других. Автор детализирует колористическую составляющую образного восприятия внешнего облика иноходца – необыкновенную *светло-желтую масть. Ср.: Голова его… как у истинного иноходца – сухая, горбоносая, с широко расставленными глазами и подобранными, упругими губами.*

Через весь текст проходит параллель между конем и человеком. Художественное время сконструировано не в соответствии с его реальной последовательностью. Обратим внимание на заданную в начале текста параллель *старый конь – старый человек*. Например: *На старой телеге ехал старый человек. Буланый иноходец Гульсары тоже был старым конем, очень старым.* Очевидна органическая связь человека с конем.

Выделяются речевые и поведенческие реакции Танабая, а также и речевые и эмоциональные реакции Гульсары. Ощущается взаимная эмоциональная привязанность: *Иноходец слышал сзади себя одобрительные покрики, слышал, как тот начинал петь в седле, и в такие минуты он любил хозяина, любил бежать под песню; Иноходца охватил ужас. Но сколько он ни бился, петля затягивалась все туже, и, задыхаясь, иноходец метнулся не в сторону от людей, а к ним. Иноходец присел от боли на задние ноги и больше уже не сопротивлялся.* Конь интуитивно понимает эмоции человека: *И хотя Танабай никогда его не бил, иноходец в такие минуты боялся хозяина; В ту ночь иноходец привычно стоял во дворе, тоскуя по табуну в ожидании хозяина, и уже начал подремывать; Иноходец сердито всхрапнул, замер, наставляя уши; Иноходец рванулся с привязи, как от удара бича, и отчаянно заржал от страха за свой табун.* Сам Танабай тоже понимает внутренний мир своего коня: *Потом это стало ему (Танабаю) трудно, и он дал иноходцу отдохнуть; Иноходец стал подгибать ноги, чтобы лечь на землю, но Танабай не мог этого допустить: потом никакими силами не поднимешь.* В повести важна перекличка чувств коня и чувств человека. Одно из главных качеств иноходца – независимость, стремление к свободе: *Иноходец кинулся на хозяина зверем, обрушил копытами дувал и все рвался и рвался с привязи; Он отпускал поводья, и иноходец шел так, как ему хотелось; Почти припадая к земле, иноходец вышел из трудного виража и пошел напрямую; Теперь иноходец шел к своему последнему финишу из последних сил;* Проведенный анализ в целом показывает, что компрессированные высказывания со словом *иноходец* являются разворотом ключевого сочетания *иноходец Гульсары*. В каждом из них подчеркнута исключительность, непохожесть коня на других и его сходство с человеком.

Ч. Айтматов отстаивает право каждого живого существа на инаковость. Конь Гульсары родился и умер иноходцем. Человек Танабай стремился быть таким, как все советские люди, жить в соответствии с требованиями времени и партийными установками. Он всегда восхищался иноходцем Гульсары и постепенно осознал свое право на проявление индивидуальности.

Список литературы

1. Айтматов Ч.Т. Прощай, Гульсары! – М.: Русский язык, 1976. – 280 с.

2. Винниченко Т. Айтматов Ч.Т. Дольше века // Личности. – 2017. – №10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://persons-info.com/persons/AITMATOV_CHingiz_Torekulovich (дата обращения: 05.01.2017).

3. Глазова Н. Билингвизм по Айтматову // Этноантропологии, геокультуры и политософии Аналитического Центра «Эсхатон» Международной Ассоциации «Мезоевразия»–2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mesoeurasia.org/archives/2179 (дата обращения: 23.06.2011).

4. Касымалиева К.Э. Ассоциативное текстовое поле этнокультурной идиоглоссы «конь-иноходец» // Вестник РУДН. Серия Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2016. – №3. – С. 36–37 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/assotsiativnoe-tekstovoe-pole-etnokulturnoyidioglossy-kon-inohodets-v-povesti-proschay-gulsary-ch-aytmatova

5. Киргизско-русский словарь / сост. К.К. Юдахин. – В 2 кн. – Фрунзе: Главная редакция Киргизской советской энциклопедии, 1985. – 504 с.

6. Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.] – М.: Флинта: Наука, 2003.

7. Купина Н.А. Тоталитарный язык: словарь и речевые реакции. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015.

8. Матвеева Т.В. Полный словарь лингвистических терминов. – Ростов н/Д: Феникс, 2010.

9. Областная газета. – 08.10.2018.

10. Саидов А.Х. Магия философии айтматовского слова // Политика и общество. – 2009. – №3. – С. 64–76 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docplayer.ru/63541729-Magiya-filosofii-aytmatovskogo-slova.html

11. Семиотика. Семантика. – 2016. – №3 – С. 36–37.

12. Статус русского языка в Кыргызстане // Ставропольская правда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.stapravda.ru/20130424/
status_russkogo_yazyka_v_kyrgyzstane_68082.html (дата обращения: 24.04.2013).

13. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2008.

14. Туксаитова Р.О. Речевая толерантность в билингвистическом тексте (на материале русскоязычной казахской художественной прозы и публицистики). – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2007.

15. Человек – Текст – Культура: коллект. монография / под ред. Н.А. Купиной, Т.В. Матвеевой. – Екатеринбург, 1994.

16. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.e-reading.club

Карпова Наталия Степановна
канд. пед. наук, доцент
Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский
государственный университет»
г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

ОБРАЗЫ ПТИЦ И ЖИВОТНЫХ В СВАДЕБНЫХ ПЕСНЯХ ЧУВАШЕЙ РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

***Аннотация**: статья посвящена анализу образов птиц и животных, встречающихся в песнях свадебной обрядности чувашей Республики Башкортостан. Автор приходит к выводу о том, что образы птиц и животных имеют символическое значение в чувашских свадебных песнях. Наиболее часто встречаются образы гуся и утки, лебедя, а из животных – лошади (коня).*

***Ключевые слова**: чувашские свадебные песни, птицы, животные, символическое значение.*

***Аннотаци**: статьяра чăваш халăхĕн туйпа çыхăннă ĕненĕвĕсене тишкерсе тухнă. Автор Пушкăрт Республикинчи Авăркас районĕн туй сăмахлăхĕнче тĕл пулакан ĕненӳсене çырса кăтартнă.*

***Тĕп сăмахсем**: туй сăмахлăхĕ, ĕненӳсем, чăваш халăхĕ, Пушкăрт Республики, Авăркас районĕ.*

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №19–012–00498/19.

Чăваш туй юррисем пысăк сăнарлăхпа палăрса тăраççĕ. Юрăсенче ытарлă каларăшсем нумай. Кайăк-кĕшĕк сăнарĕсем халăх ăнлавĕнче [1; 2], туй юррисенче йышлă тĕл пулаççĕ. Вĕсем урлă чăвашсем ытлараҳ хĕрпе кавча сăнарланă.

Ăмăрт кайăк сăнарĕ.
Эпир кăна мар,
Вĕçсе пыракан *ăмăрт кайăк* та
Хăват хушнипе, пӳлĕх пӳрнипе
Уртăш йывăççи çине ларса канать.

Ку йĕркесем хăта кил картинче каламалли юрăсем шутне кĕреççĕ. Ăмăрт кайăк сăнарĕ кунта качча сăнарĕпе çыхăнать.

Ама кайăк, аçа кайăк.
Çимун *(хĕр ашшĕн ячĕ)* хăта пӳрчĕ тăрринче
Ама кайăк авăтать.
Микуç *(каччă ашшĕн ячĕ)* хăта пӳрчĕ тăрринче
Аçа кайăк авăтать.
Эпир çав кайăксен вăййипе
Çакăнта тухса килтĕмĕр.
Мĕншĕн авăтаççĕ-ши çав кайăксем?

Ку йĕркесене хăта çуртĕнче калаççĕ. Ама кайăк кавча каякан хĕре, аçа кайăк авланакан кавча пĕлтерет. Кунта та ытарлă каларăш, метафора палăрать. Ыйту çине туй халăхĕ çапла хуравлать:

Иккĕн пĕрле
Пĕр йăвара пурăнасшăн пуль.

Çак хурав, кайăксем пĕрле йăва çавăрнă пек, çамрăк хĕрпе каччă çемье çавăрасшăн тенине пĕлтерет. *Акăш сăнарĕ* (юрăсенче çак сăмахăн диалект чĕлхинчи *аккăш* вариантĕ те тĕл пулать).

Хăта килне çитсен юрламалли юрă йĕркисенчи акăш сăнарĕ:

Пĕр пар *акăш* килнĕ иккен,
Кăкăлтатса тăнă иккен.
Эпир килесне пĕлнĕ иккен,
Хирĕç тухса тăнă иккен [3].

Хĕр килĕнче юрланă юрăсенче те акăш сăнарĕ хĕре сăнарлать.

Аккăш вĕçрĕ, куртăр-и,
Тĕкĕ ӳкрĕ, илтĕр-и?
Хĕр туй килчĕ, куртăр-и?
Хирĕç тухса илтĕр-и? (1961 ç. Т.Н. Козловăран çырса илнĕ.)

Хур-кăвакал.

Хăйматлăх юррисенче хĕрĕпе кĕрӳшне хур-кăвакал сăнарĕ урлă сăнланă.

Пусма умĕ пуш пулмасса
Хур-кăвакал туянтăм.
Кĕреке пушă пулмасса
Хĕрпе кĕрӳ туянтăм.
Ку такмакăн тепĕр вариантĕ те пур.
Пусма ай пушă ларасран

Хурпа кăвакал туянтăм.
Кĕреке пушă ларасран
Хĕрпе кĕрӳ туянтăм.
И пус вылять, пус вылять,
Пус кутĕнче *хур* вылять.
Улма чăпар тӳшек çинче
Каччăпала хĕр вылять. (1955 ç. З.Н. Дмитриевăран çырса илнĕ.)

Сарă кайăк сăнарĕ.

Сарă кайăк сăнарĕ урлă туй юррисенче качча каякан хĕр сăнарне уçса панă.

Сарă кайăк ăçта ларать?
Сарă çеçке çийĕнче.
Пирĕн акка ăçта ларать?
Шур пĕркенчĕк айĕнче.

Туй такмакĕсенче те сар кайăк сăнарĕ анлă сарăлнă:

Калушша илессĕм килет,
Туя каяссăм килет.
Туя кайсан *сар кайăк* пек
Саркаланассăм килет.
Эй, *сар кайăк*, *сар кайăк*,
Саркаланать йăвинче.
Савнă тăван туйĕнче,
Саркаланап уммĕнче. (1961 ç. Т.Н. Козловăран çырса илнĕ.)

Чĕр чун сăнарĕсем.

Туй юррисенче чĕр чун сăнарĕсем те йышлă тĕл пулаççĕ. Чи анлă сарăлнă чĕр чун сăнарĕ – лаша е ут. Пĕтĕмĕшле халăх сăмахлăхĕнче лаша сăнарĕ арçынна палăртать, туй юррисенче те ытларах авланакан качча сăнарлать.

Туй пуçламăшĕн юрринче ут, лаша сăнарĕ темиçе хут тĕл пулать, туй каччине сăнарлать.

Тăват кĕтеслĕ çанталăка
Йĕвенлĕ-йĕнерлĕ *ут* ятăм.
Тăват кĕтеслĕ çанталăкран
Ырлăх-сывлăх ыйтатпăр.
Туй пуç *лаши* – тур *лаша*
Сĕлеме тулли сĕлĕ ыйтать;
Ах, тăванăм Петĕр *(каччă ячĕ)* пур –
Ытам тулли хĕр ыйтать.
Туй халăхĕ хĕр илме кайнă чух юрлакан юрăсенче те ут сăнарĕ пур.
Чăнкăр-чăнкăр чĕн йĕвен
Ыр *ут* пуçне кĕлтăвать.
Ах, тăванăм Тимук *(каччă ячĕ)* пур,
Куллен ырлăх кĕлтăвать. (1957 ç. Г.В. Карповăран çырса илнĕ.)

Хĕр килĕнче юрлакан юрă-такмаксенче лаша мăшăра пĕлтерет.

Ытăн йĕвен, кĕмĕл йĕнер –
Шур *лашасăр* килĕшмест.
Ах, тăванăм Микула *(каччă ячĕ)* пур –
Тек мăшăрсăр килĕшмест.
Икĕ турă *лашине*
Парлăн туса кӳлтĕмĕр.
Ик ырă çын ачине
Парлăн тума килтĕмĕр.
Пирĕн *лаша лаша*-им,
Ларса ĕлкĕрмелле-им?
Пирĕн тăван тăван-им?
Курса тăранмалла-им? (1937 ç. Е.М. Львовăран çырса илнĕ.)

Мăн кĕрӳ сăмахĕнче аякран килнине палăртма тискер чĕр чунсен сăнарĕсемпе усă кураççĕ: *пăлан, упа, кашкăр, тилĕ*.

Çеçен хирте – *пăлан* йĕрĕ,
Сĕм вăрманта – *упа* йĕрĕ,
Вăрман хĕрринче – *кашкăр* йĕрĕ,
Тарăн çырмара – *тилĕ* йĕрĕ,
Аслă урамра – хĕр йĕрĕ,
Çавсен йĕрĕпе килтĕмĕр [3].

Кунта чăваш халăхĕн ытарлă каларăшĕ палăрать. Малалла вара саламаликра туй халăхĕ вун икĕ ылтăн мăйракаллă, кĕмĕл чĕрнеллĕ, çут кăлкан пек хŭреллĕ асамлă пăлан çулĕпе килни çинчен калать. Çак пăлан туй халăхĕ валли çул туса пырать иккен.

Мăйракипе шăйăрать те
Тем вăрăмăш йĕр тăвать.
Чĕрнипеле пусать те
Пире кайма çул тăвать,
Хŭри вĕçĕпе шăлса якатать.
Çавăн çулĕпе килтĕмĕр, хăта [3].

Пăлана сăнланă йĕркесенче эпитетсем те, мăнăлату та тĕл пулать. Туй пуçĕ хăйсем пысăк пĕлтерĕшлĕ ĕçпе килнине çапла майпа палăртать.

Пушкăрт Республикинче пурăнакан чăвашсен туй юррисенче кайăк-кĕшĕк, чĕр чун сăнарĕсем йышлă тĕл пулаççĕ. Пурте вĕсем символла пĕлтерĕше палăртаççĕ: хĕре сăнлаканнисем – ама кайăк, акăш, хур, кăвакал, сарă кайăк, чĕкеç, пăлан; авланакан качча палăртаканнисем – аçа кайăк, ăмăрт кайăк, лаша, ут. Каччăпа хĕр мăшăр пулнине уçса параканисем: акăшсем, хур-кăвакал, пар лаша.

Информаторсем:

1. Дмитриева Зинаида Николаевна, 1955 ç., Кăрмăскал районĕ, Йăмран ялĕ.
2. Карпова Галина Владимировна, 1957 ç., Авăркас районĕ, Çĕньял ялĕ.
3. Козлова Татьяна Николаевна, 1961 ç., Кăрмăскал районĕ, Йăмран ялĕ.
4. Львова Елизавета Максимовна, 1937 ç., Авăркас районĕ, Çĕньял ялĕ.

Список литературы

1. Чăваш литератури. 8 класăн вĕренŭпе вулав кĕнеки / В.П. Никитин (Станьял) пухса-çырса хатĕрленĕ. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2003. – 318 с.

Кахраман Рабиа
преподаватель
Газиантипский университет
г. Газиантеп, Турецкая Республика

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА В ОТНОШЕНИИ ЖЕНЩИН В КЫРГЫЗСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

Аннотация*: пословицы, как личность нации. Эти выражения содержат множество функций: социально-психологическую структуру, традиции и обычаи нации, к которой они относятся. В этом исследовании место и роль кыргызских женщин в обществе в кыргызских пословицах были определены с учетом этой универсальной функции пословиц. Исследование состоит из трех частей: в первой части положительные качества, во второй части отрицательные качества кыргызских женщин, а в третьей части рассматривается сравнение хороших и плохих женщин в кыргызских пословицах, и определяются часто используемые прилагательные.*

Ключевые слова*: пословица, женщина в пословицах, кыргызские пословицы.*

Özet*: Atasözü, bir milletin kimliği gibidir. Meydana gelme süreci uzun zaman alan bu söz kalıpları ait olduğu milletin sosyo-psikolojik yapısı, gelenek ve görenekleri gibi birçok özelliğini barındırmaktadır. Bu çalışmada da atasözlerinin bu çok yönlü işlevi göz önünde bulundurularak Kırgız atasözlerinde Kırgız kadınının toplumdaki yeri ve önemi tespit edilmiştir. Çalışma üç kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda Kırgız kadınına ait olumlu sıfatlar, ikinci kısımda Kırgız kadınına ait olumsuz sıfatlar, üçüncü kısımda ise Kırgız atasözlerinde iyi-kötü kadın karşılaştırılması verilerek incelenmiş ve sıklıkla hangi sıfatlar kullanıldığı tespit edilmiştir.*

Anahtar Kelimeler*: Atasözü, Atasözlerinde Kadın, Kırgız Atasözleri.*

Giriş. Atasözleri nasihat verici, kısa ve özlü sözler olarak kabul edilir. Bu açıdan atasözleri bir milletin düşünce yapısını ortaya koyan sözlü edebiyat ürünüdür. Geçmişe ışık tutan bu anonim sözler gelecek nesillere de yol göstermektedir. Türkiye Türkçesinde bu anonim sözler «atasözü» olarak karşılık bulurken Kırgızcada ise atasözü «makal» olarak bilinmektedir. «Makal, insanların uzun yıllardan beri gelen felsefi fikir sonuçlarını özetleyerek, onların hayat tecrübelerinin temelinden alınan, kafiyelenmiş ve ahenkleşmiş bir veya birkaç cümlede düşünceyi tamamlayan, terbiye etme amacında kullanılan folklor eserleridir.» (Muratov vd., 2014: 85). Gelecek nesillerin milletini tanımasında önemli bir araç olan bu folklor eserleri aynı zamanda kültüründe taşıyıcısı konumundadır.

Çalışmada Muhammed İbragimov'un «Kırgız Makal, Lakap Uçkul Sözdörü», Ülkü Çelik Şavk'ın «Kırgız Atasözleri» ile Ahmet Güngör ve Asel Cailova Güngör'ün «Türkçe Açıklamalı Kırgız Atasözleri» adlı kitapları taranmıştır. Bu kitaplardan taranan atasözleri şu şekilde iki aşamalı verilmiştir: Latin alfabesine transkripsiyonu ve Türkiye Türkçesi açıklaması.

Atasözleri üzerine çeşitli konular hakkında araştırmalar yapılmıştır. Örneğin; hayvanlar, bitkiler, cinsiyet kavramı, meydana geldiği toplumun sosyo-psikolojik yapısı, aile ve akrabalık bağları ile dilin kullanılma şekli gibi. Bu çalışmada da toplumun önemli bir parçası olan kadınların Kırgız atasözlerinden hareketle Kırgız toplumunda genellikle hangi sıfatlar kullanılarak rol aldığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bir toplumun atasözleri incelenirken o toplumun kültür birikimine de aşina olmakta fayda vardır. Kırgız atasözleri incelenirken sözlü ve yazılı kaynaklardan faydalanılarak atasözlerindeki anlam derinlikleri çözülmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte Kırgız kadınına yönelik kullanılan olumlu ve olumsuz sıfatlar daha ayrıntılı bir şekilde açıklanabilmiştir.

1. Kırgız Kadınına Ait Olumlu Sıfatlar.

Cinsiyet olarak kadın erkeğe göre toplumun şekillenmesinde daha etkilidir. Kadının karakter olarak gelişimi bir milletin kaderini dahi belirleyebilir. Çünkü kadın gelecek nesillerin yetişmesinde büyük rol oynamaktadır. Cinsiyet üzerine yapılan çalışmalarda kadın önemli unsurlardan biri olmuştur. «Toplum ve toplumsal yaşam, kadın ve erkeğin kurucu ve zorunlu birlikteliğinden oluşur. «Kadın ve erkek' cinsinden oluşan «insanla' ilgili cinsiyet temelli çalışmalara bakıldığında ister akademik ister popüler olsun mevzunun «kadınlar' üzerine odaklandığı görülür.» (Akbalık, 2014: 105). Kırgız kadını da Kırgız atasözlerinden hareketle bu mantık çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Kırgız kadını olumlu açıdan atasözlerinde çok yer almamaktadır. Genellikle yer alan olumlu ifadeler şunlardır: İyi, şefkatli, güzel, becerikli, akıllı, fedakâr, neşeli ve mutlu. Kırgız atasözlerinde iyi kadın olmanın hem aile için hem de erkek için nasıl sonuçlar doğuracağı hakkında nasihatlerde bulunulmuştur. Bu düşünceler çeşitli benzetmeler ve karşılaştırmalarla birlikte desteklenmiştir. Bu şekilde kurulmuş olan Kırgız atasözlerine şunlar örnek olarak verilebilir:

«Cakşı katın – carım ırıs.» (İyi kadın yarım talihtir.) (İbragimov, 2008: 222).

«Külük mingendin közü tınç, / Çeber katın algandın köönü tınç.» (Koşu atı binenin gözleri rahat, eli usta kadın alanın gönlü rahat) (İbragimov, 2008: 363).

Örneklerde de görüldüğü gibi kadının iyi olması erkek için iyi baht kabul edilmiş ve aynı zamanda becerikli olmasının da ne kadar önemli olduğu koşu atına sahip olan birinin hâl ve vaziyetiyle karşılaştırılarak verilmek istenmiştir.

Kırgız atasözlerinde Kırgız kadınına yönelik olumlu sıfatların başında sıklıkla «iyi» sıfatının kullanıldığı görülmüştür. Bu sıfatın kullanıldığı atasözlerinde «iyi kadının evine ve çevresine etkileri» çoğunlukla değerlendirilmektedir. Örneğin;

«Cakşı katın – üydün körkü, cakşı çapan – toydun körkü.» (İyi kadın evin güzelliği, iyi kaftan düğünün güzelliği.) (İbragimov, 2008: 223).

«Cakşı ayal – akmaktı adam, camandı cakşı, baktısızdı baktıluu kılat.» (İyi kadın ahmağı adam, kötüyü iyi, mutsuzu mutlu eder.) (İbragimov, 2008: 219).

«Cakşı bolso katınıñ tabıla beret akılıñ, / Kuusañ da ketpeyt cakınıñ.» (İyi olursa karın hep bulunur aklın, / Kovalasan da gitmez yakınların.) (İbragimov, 2008: 220).

Kadının iyi olmasının ev hayatını ve toplumu birbirine bağlayan akraba ilişkilerinde önemli biri yeri vardır. İyi kadın sıfatıyla kadının birleştirici ve yapıcı yönü vurgulanmak istenmiştir. Bunun dışında yine «kaftan», «düğün» gibi çeşitli nesneler ve durumlarla ilgili benzetme ve karşılaştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Kırgız atasözlerinde kadına yönelik diğer olumlu sıfatlara da şu örnekler verilebilir:

«Kaçan bolso da ayal booruker kelet.» (Ne zaman olursa olsun kadın daha fedakârdır.) (İbragimov, 2008: 343).

«Corgo mingen coldo mas, katını suluu kündö mas.» (At binen yolda sarhoş, karısı güzel her gün sarhoş.) (İbragimov, 2008: 285).

«Şayır ayaldan şıldıñçıl uul tuulat.» (Neşeli (şakacı) kadından şakacı oğul doğar.) (İbragimov, 2008: 592).

Birinci atasözü örneğine bakıldığında kadına ne kadar kötü denilse de cinsiyet bağlamında en çok merhamete ve fedakârlığa sahip olanın yine kadın olduğu belirtilmiştir. Bu atasözü örneğinde aynı zamanda kadının toplumsal statülerinden olan «annelik» rolüne de bir gönderme yapıldığı görülmektedir. Diğer örneklerde ise kadının güzel olmasının eşi için ne anlam ifade ettiğine ve bir anne olarak kadının çocuğu üzerindeki etkisine değinilmiştir.

2. Kırgız Kadınına Ait Olumsuz Sıfatlar.

Kırgız kadınını tanımlarken olumsuz ifadeler çok yaygın olarak kullanılır. İncelenen atasözlerinde kadınlarla ilgili olarak «akılsız, dedikoducu, kötü, sert, kısır, çok konuşan, huysuz, rahat, budala, tembel, obur, kavgacı, düşman, şımarık, suratsız, böbürlenen, kurnaz, beceriksiz, oynaşan, utanmaz, edepsiz, acımasız, yalancı, belalı, yapışkan, kavgacı» gibi olumsuz sıfatların kullanıldığı görülmektedir. Bu kısımda sıkça şartlı cümle yapılarına rastlanılmıştır. Canlı-cansız varlıklarla benzetme ve karşılaştırmaya da yer verilmiştir. Örneğin; «Cer kapısa buruşkak bolot, er karısa katını uruşçaak bolot.» (Toprak yaşlanırsa buruşuk olur, koca yaşlanırsa karısı kavgacı olur.). Bu atasözü örneğinde cansız bir varlık olan doğa unsuru toprakla benzetme yapılmış hem de şartlı cümle yapısı kullanılmıştır.

Bununla birlikte birçok yerde kadın öz akrabalarına düşkün olmasıyla da eleştirilmiş ve kötü kadın kabul edilmiştir. Örneğin;

«Caman erkek tuugançıl, caman katın törkünçül.» (Kötü erkek akrabasına düşkün, kötü kadın öz akrabasına düşkün.) (İbragimov, 2008: 243).

Kırgız kadınının iştahlı olması da pek hoş karşılanmamıştır. Bazı atasözlerinde obur kadının ev için zarar verdiği ifade edilmiştir. Örneğin;

«Er sorgogu üy tolturat, katın sorgogu üy kurutat.» (Erkeğin oburu evi doldurur, kadının oburu evi kurutur.) (İbragimov, 2008: 622).

Kırgız kadınının kötü olması toplum için çok zarar verici bir durumdur. Kötü bir kadınla evlenmiş olan Kırgız erkeği için hayat bir ömür eziyet ve üzüntüdür. Çünkü Kırgız kültüründe erkek kendini toplum içinde ispatlamak için iyi bir eşe de sahip olmalıdır. Eğer kötü bir kadına sahipse, evine eşi dostu gelmez ve bu sebeple toplum içindeki bağı kopar. Bu duruma şu atasözleri örnek verilebilir:

«Cakşı bolso alğanıñ, carkıldağan kuşka okşoyt. / Caman bolso alğanıñ, aldıñdan ötkön sızğa okşoyt. / Kañtardağı muzğa okşoyt, cakşı bolso katınıñ, / Kelip turat cakınıñ, tabıla beret akılıñ, / Kuusañ da ketpeyt cakınıñ, caman bolso katınıñ, / Kete beret akılıñ, çakırsañ kelbeyt cakınıñ.» (İyi olursa kadının, güzel masal kuşuna benzer. Kötü olursa kadının önünden sıvışıp kaçar Kıştaki buza benzer. İyi olsa kadının, Gelir gider yakının her an olur akılın Kovalasan da gitmez yakının, kötü olursa kadının Uçup gider akılın, çağırsan gelmez yakının.) (Güngör, 1998: 124).

«Buzulaar üydön ırk ketet, / Atasınan adildik ketet, / Balasınan namıs ketet, / Katını ayınçı, kelini uuru bolot.» (Dağılacak evden ferah gider, / Babasından adalet gider, / Çocuğundan namus gider, / Kadını küfürbaz, gelini hırsız olur.) (Çelik Şavk, 2002: 80).

Burada görülmektedir ki kadın iyi ya da kötü olmasıyla bir milletin var olan bütün bağlarını etkilemektedir. Aynı zamanda ikinci atasözünde aile içindeki düzensizlikler de kadının olumsuz sıfatlar kazanmasına sebeptir.

Kırgız erkeklerinin kötü kadına karşı tahammülü çok azdır. Kötü kadın her yönden hor görülür ve eleştirilir. Kötü kadına sahip olma bahtsızlık kabul edilir. Kötü bir eşe sahip olmanın sonucunda evde huzursuzluklar ve kavga meydana gelir.

«Caman attı mingençe cöö cürgön artık, / Caman katın algança boydok cürgön artık.» (Kötü ata binene kadar yaya yürümek daha güzel, kötü kadın alıncaya kadar bekâr olmak daha iyi.) (İbragimov, 2008: 241).

«Caman katın algança – boydok cürgün ölgönçö, / Caman bıçak algança – tiştep cegin toygonço.» (Kötü kadın alacağına bekâr kal ölene kadar, kötü bıçak alacağına ısırarak ye doyana kadar.) (İbragimov, 2008: 244).

Karı-koca arasındaki bazı olumsuzluklar etrafındaki insanlara yansır. Karısıyla kavga eden adam karısının akrabalarına karşı ilgisiz ve soğuk davranır. Kırgız atasözlerinde bu duruma şu şekilde örnekler verilebilir:

«Katını menen uruşkan, kaynına salam berbeyt.» (Karısı ile kavga eden kaynına selam vermez.) (İbragimov, 2008: 342).

Bunun dışında karısıyla sürekli kavga eden bir erkeğin durumunu anlatan atasözü örneğini de rastlanmıştır.

«Katını dolu bolso, zamandın tınçtıgınan ne payda?» (Kadını huzur vermezse, zamanın selametinden ne fayda?) (Güngör, 1998: 224).

Diğer olumsuz sıfatlara bakıldığında genellikle kadın cinsiyeti ile bir bütün olmuş dedikoducu ve geveze sıfatlarının da Kırgız atasözlerinde örneklerine rastlanılmıştır.

«Asırandı balanı ayılçı katın bildiret.» (Evlatlık olan çocuğu dedikoducu kadın bildirir.) (İbragimov, 2008: 82).

«Şakıldagan katındı kız bergende körörbüz.» (Çok konuşan kadını kız verdiğinde göreceğiz.) (İbragimov, 2008: 134).

Bu örnekler dışında Kırgız atasözleri ile Türkiye Türkçesi atasözlerinde benzerlik gösteren kadına yönelik olumsuz ifadelere ait şu atasözü örneği de tespit edilmiştir.

«Katındın çaçı uzun, akılı kıska, katınsız er – kızı cok cer.» (Kadının saçı uzun aklı kısa, kadınsız er kızı olmayan yer.) (İbragimov, 2008: 342).

Türkiye Türkçesi: «Kadın kısmının saçı uzun olur aklı kısa.» (Çobanoğlu, 2004: 319).

Küçük, bu duruma şu şekilde bir açıklama getirmiştir: «Erkekler tarafından saçı uzun aklı kısa olarak nitelenen kadın erkeğe göre daha az akıllı görünmekle beraber daha kurnazdır. Bu yüzden kadından korkmayan yanılır.» (2003: 220). Bu noktada denilebilir ki erkeğin düşünce yapısında şekillenen genel bir kadın zihniyeti vardır.

Verilen Kırgız atasözü örneklerine bakıldığında kadının bu kadar çok yönden ele alınıp karakteristik olarak olumsuz sıfatlar ile anılması aslında toplumda ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu da göstermektedir. Cinsiyet üzerinden değerlendirildiğinde özellikle hem halk hem de erkek bakış açısıyla kadına ait olumsuz düşüncelerin verildiği de görülmektedir.

3. Kırgız Atasözlerinde İyi-Kötü Kadın Karşılaştırılması.

Kırgız kültüründe kadından beklenen davranış kalıplarının temelinde sözlü kültür ürünü olan destanlardaki kahraman, alp tipi kadının etkisi görülmektedir. Kırgız atasözlerinde kadının her zaman güçlü ve erkeğinin yanında duran bir eş olması ifade edilmiştir. Aynı zamanda iyi ve kötü kadın ayrımı kadının; eşine, ailesine, büyüklerine, akrabalarına ve halkına olan bağlılığına göre belirlenmiştir. Eşine, ailesine saygılı ve sevecen olan kadın iyi; fakat eşiyle kavga eden, huysuz ve tembel kadın kötü kabul edilmiştir.

Temelde benzetme ve karşılaştırma amaçlı kullanılan çoğu unsur erkek ve kadın ilişkisine dayandırılmıştır. Bu şekilde kurulmuş atasözlerine şu örnekler verilebilir:

«Cakşı zayıp – carım ırıs, caman katın – künügö uruş.» (İyi eş yarım talih, kötü kadın her gün kavga.) (İbragimov, 2008: 222).

«Cakşı ayal üydün cayrañı, caman ayal üydün şaytanı.» (İyi kadın evinin sultanı, kötü kadın evinin şeytanıdır.) (Güngör, 1998: 124).

«Cakşı katın-ırıs caman katın-uruş.» (İyi kadın rızk, kötü kadın kavga.) (Güngör, 1998: 127).

Zıt ifadelerin aynı atasözünde birlikte verilerek kısa ve öz anlatım daha kolay sağlanmıştır. Bu şekilde kurulan atasözlerinde iyi-kötü sıfatlarının dışında akıllı-akılsız, becerikli-tembel gibi sıfatlarında kullanıldığı görülmüştür.

«Akılduu katındın sadagası pul, /Akılsız katındın aydakçısı kul.» (Akıllı kadının sadakası para, / Akılsız kadının çırpıcısı köledir.) (İbragimov, 2008: 48).

«İşmer katın malay katın, bekerçi katın ayday katın.» (Becerikli kadın köle(ırgat) kadın, tembel kadın ay gibi kadın.) (İbragimov, 2008: 308)

Kırgız atasözü örneklerine bakıldığında görülmektedir ki iyi ve kötü karşılaştırılması yapılarak genel anlamdaki olumlu ve olumsuz kadın karakteri verilmeye çalışılmış. Zıt ifadelerden faydalanılarak verilen mesaj daha rahat bir şekilde karşıya ulaştırılmak istenmiştir.

Sonuç. Bu çalışmada Kırgız atasözleriyle birlikte Kırgız kültüründe kadına yönelik olumlu ve olumsuz bazı sıfatlar tespit edilmiştir. Kırgız atasözlerinden hareketle Kırgız kadınına ait olumlu ifadelerin olumsuz ifadelere göre daha az kullanıldığı tespit edilmiştir. Özellikle sıfatlar karşıt ifadeleriyle kullanılmış olup çeşitli canlı-cansız varlıklar ve durumlarla birlikte benzetme ve karşılaştırılması yapılarak anlam derinliği kazanmıştır. Bu aynı zamanda kısa ve öz anlatımı güçlendirmiştir. İyi, güzel, akıllı, kötü, kavgacı gibi sıfatların da sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Список литературы

1. Akbalık E. Dede Korkut Kitabı'nda Bir Cinsiyet Rejimi Olarak «Erkeklik» / E. Akbalık. Türkbilig, Cilt 27. – 2014. – S. 105–119.

2. Çelik Şavk Ü. Kırgız Atasözleri / Şavk Ü. Çelik. – Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları. – 2002.

3. Çobanoğlu Ö. Türk Dünyası Ortak Atasözleri Sözlüğü / Ö. Çobanoğlu. – Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayınları. – 2004.

4. Güngör A.A. Türkçe Açıklamalı Kırgız Atasözleri / A A. Güngör, Cailova Güngör. – Ankara: Engin Yayınevi. – 1998.

5. İbragimov M. Kırgız Makal, Lakap, Uçkul Sözdörü / M. İbragimov. – Bişkek: ST art. – 2008.

6. Kahraman R. Kırgız Türkçesinde Kadın Konulu Atasözleri / R. Kahraman. – Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. – 2017.

7. Küçük S. Cinsiyet Ayrımlı Atasözlerinde Kadın ve Erkek Kimliği / S. Küçük. – Afyon: Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5/2. – 2003. – S. 213–225.

Кириллова Ирина Юрьевна
канд. филол. наук, ведущий научный сотрудник
БНУ ЧР «Чувашский государственный институт
гуманитарных наук» Министерства образования
и молодежной политики Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РОЛЬ С.М. МИХАЙЛОВА (ЯНДУША) В СТАНОВЛЕНИИ ЧУВАШСКОЙ ДРАМАТУРГИИ

Аннотация*: в статье на примере исследования творчества С.М. Михайлова (Яндуша) проанализирован начальный этап становления чувашской драматической литературы. Автором рассмотрены рассказы-сценки писателя, которые оправданно считаются предысторией чувашской социально-бытовой драмы.*

Ключевые слова*: чувашская драма, Михайлов (Яндуш), рассказ-диалог.*

Сформировавшиеся к началу XIX в. переводческие школы и первоосновы чувашского литературного языка, а также относительно благоприятные общественно-культурные условия в Поволжье в середине XIX в. способствовали появлению в чувашской среде такой личности, как Спиридон Михайлович Михайлов. За свою сравнительно недолгую жизнь он сумел выучиться грамоте, возвыситься до уровня высокообразованных людей русского общества и заявить о себе, удостоившись признания еще при жизни. Его труды стали началом чувашской этнографической и исторической науки, фольклористики и художественной литературы. Художественно-этнографические очерки и рассказы писателя вошли в золотой фонд чувашской письменной культуры [8, с. 58]. Как выдающееся явление в российском этнокультурном пространстве середины XIX в., его имя достойно стоит в одном ряду с высокими именами ученых-подвижников народной культуры [2, с. 7].

С.М. Михайлов – первый историк, этнограф, фольклорист, писатель. Из его многогранной деятельности хотелось бы выделить его вклад в развитие литературных жанров в чувашской художественной словесности.

Не отрицая роль фольклорно-этнографических и обрядовых форм действия в зарождении чувашской драматургии, немаловажное значение имели и собственно литературные традиции, в частности повествовательные жанры. Первые трансформации повествовательных начал от описательности к изображению событийных действий происходят в творчестве С. Михайлова.

В изданный еще при жизни писателя сборник «Чувашские разговоры и сказки» (1853), кроме фольклорного материала, вошли небольшие рассказы, имеющие элементы пьесы, которые интересны в плане становления жанров чувашской драматургической литературы. Это «живые картины-миниатюры», «сценки-разговоры», раскрывающие своеобразные характеры людей, их социальные черты, быт, историю [9, с. 28]. В «пьесах-диалогах» [3, с. 20] еще слабо выражено драматическое действие, в то же время через диалоги действующих лиц создается определенная драматическая ситуация. В «Рассказе дедушки Ивана о жизни в прошлом и происхождении названия «вирьял» предметом диалога стало историческое прошлое народа. Как историк С. Михайлов неоднократно обращался в своих работах к вопросу о происхождении чуваш, где упоминает об их былом мужестве и величии во времена Булгарского царства [6, с. 93]. Эта идея идеализации прошлого не раз высказывается писателем и в его художественных произведениях.

Старик. Нет, Григорий, теперь дурных людей много, обманывают друг друга.

Молодец. Прежде не обманывали разве по-теперешнему?

Старик. Нет, в то время дружно жили [7, с. 391–392].

В сопоставлении автора исторического прошлого чувашей с тяготами современности осознается необходимость преодоления существующего гнета, несправедливости по отношению к крестьянину. Разговор старца и молодца в качестве пролога использовали чувашские драматурги М. Юрьев и Т. Педеркки в своих исторических пьесах про Волжскую Булгарию [4, с. 112].

Примечательно, что тексты в сборнике даны на чувашском языке с параллельным переводом на русский. Так, в «Разговоре анатры, то есть низового чувашина, с вирялем, то есть верховым чувашином» (1853) это позволило точно передать диалектные особенности речи низовых и верховых чувашей, их своеобразие. Диалог выполняет здесь разные функции – эстетическую, структурообразующую, выступает в качестве художественного метода. И в рассказе публицистическая направленность легко синтезируется с художественными деталями.

В целом же все рассказы-инсценировки объединены главной идеей – показать нелегкую жизнь чувашского крестьянина. Это «Рассказ дедушки Фрола о Пугачеве», «Сборы на Балдран-базар», «Выговор Матрены дочери Ольге за отлучку к пузырнику» и др. Осмысление национального быта – основной вопрос, который занимал С. Михайлова. Описывая события из повседневной жизни, создавая образ крестьянского мира, крестьянской культуры, народных традиций – будь то народная песня, обряд или фольклорно-мифологическое сознание, писатель пытался передать чаяния и тревоги народа, раскрыть его мировосприятие.

Большую роль здесь сыграло оживление демократического движения в России в середине XIX в. и повлияло на развитие литературы, где начинают формироваться реалистические тенденции. На первый план выходит тема народа, писатели активно исследуют проблему крестьянства, их нелегкое положение. На фоне демократизации литературы понятны стремления С. Михайлова в обращении к социальным вопросам. Причины угнетенного положения чувашского и других народов Поволжья он видит в несовершенстве государственного управления, а именно в «местной власти, дурно управляющей чувашами и во зло употребляющей благонамеренные распоряжения правительства» [5, с. 172]. Главные виновники зла, по его мнению, – писари, старшины и близкие к ним по службе люди, первые притеснители чувашей. Эта мысль отражена и в главной идее диалогического рассказа «Разговор на постоялом дворе» (1859), направленной на разоблачение произвола волостного начальства, которое обманывало и отбирало у простых мужиков всю прибыль.

Рассказ строится на диалоге между автором-рассказчиком, путешествующим по Волге, и хозяйкой постоялого двора, вдовой-мещанкой. Примечательно то, что автор тщательно описывает детали быта. А в ходе разговора расспрашивает о бытности жителей данного села. Старуха жалуется своему собеседнику на бесчинство местной власти, обдирающей простой народ: писаря в некруты без очереди записывают, волостной глава обманом деньги собирает, лесной (лесничий) гончих собак на овец крестьянских травит и т. п. А пожаловаться некому. Выход он видит в замене волостного начальства достойными людьми [5, с. 173].

Несомненно, что рассказы-сценки С. Михайлова с инсценированной речью и бытовыми ремарками стали предысторией социально-бытовой драмы. По жанру их можно отнести к одноактным пьесам.

Аналогичные «разговоры» имеются у многих народов в период становления их литератур. Так, в «Мордовский этнографический сборник» А.А. Шахматова (1910) вошли рассказы-диалоги «Разговор двух крестьян», «Разговор соседа с соседом», «Разговор женщины с гостем» и др. Форму беседы-диалога использовал в конце XIX в. башкирский писатель Р.Ф. Фахретдинов в рассказах «Я и Госман», «Хасан и Хусаин», «Виланд и я». «Разговоры» С. Михайлова, А. Шахматова, Р. Фахретди-

нова – это первый шаг в становлении национальной драмы как самостоятельного литературного произведения [1, с. 48–49].

Таким образом, первые трансформации повествовательных начал от описательности к изображению событийных действий происходят в творчестве С. Михайлова-Яндуша. Его рассказы отличают социальность, реалистическое воспроизведение картин из народной жизни, сочетание реализма с национальным народно-художественным мышлением. Они оправданно считаются начальным этапом в становлении чувашской драмы.

Список литературы

1. Антонов Ю.Г. Зарождение и пути развития мордовской драматургии. Монография. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2012. – С. 260.

2. Димитриев В.Д. Предисловие // Михайлов С. Собрание сочинений: автобиография, статьи и корреспонденции, публикация документов, очерки и рассказы, фольклорные записи, письма. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2004. – С. 7–24.

3. Кириллов К.Д. Особенности становления и развития чувашской драматургии в контексте тюркских литератур Урало-Поволжья (20-е годы): дис. … канд. наук. – М., 1991. – 163 с.

4. Кириллова И.Ю. Драматургия (1956–1969) // История чувашской литературы XX в.: коллективная монография в 2 ч. Ч. 2. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2017. – С. 101–127.

5. Михайлов С.М. Как управлять чувашами // Михайлов С.М. Труды по этнографии и истории русского, чувашского и марийского народов. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1972. – С. 172–174.

6. Михайлов С.М. Краткое этнографическое описание чуваш // Михайлов С. Собрание сочинений: автобиография, статьи и корреспонденции, публикация документов, очерки и рассказы, фольклорные записи, письма. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2004. – С. 91–110.

7. Михайлов С. Собрание сочинений: автобиография, статьи и корреспонденции, публикация документов, очерки и рассказы, фольклорные записи, письма. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2004. – 512 с.

8. Федоров Г.И. К проблеме осознания чувашами этнической самобытности (на материале художественной и публицистико-этнографической литературы) / Г.И. Федоров, В.И. Сергеев, Ю.М. Артемьев // Вестник Чуваш. ун-та. – 2012. – №4. – С. 55–61.

9. Хлебников Г.Я. Зарождение и становление чувашской литературы // Хлебников Г.Я. Чувашская литературная классика и ее наследники. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – С. 20–39.

Кононова Ирина Юрьевна
преподаватель
Ташкентский областной Чирчикский
государственный педагогический институт
г. Чирчик, Республика Узбекистан

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ВСТАВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В ОЧЕРКАХ М. ЦВЕТАЕВОЙ

Аннотация*: в статье на материале повести Н. Карамзина «Бедная Лиза» анализируется функционирование вставных конструкций как субъектно-экспрессивной формы синтаксиса; сопоставляются особенности использования скобочных вставных конструкций и вставных конструкций, выделенных парным тире; описываются функции вставных конструкций на вертикальном срезе текста.*

Ключевые слова*: вставные конструкции, субъектно-экспрессивные формы синтаксиса, синтаксические приёмы.*

В данной работе на материале очерков М. Цветаевой «Мой Пушкин» и «Пушкин и Пугачев» предпринимается попытка описать особенности функционирования вставных конструкций в текстах разного типа. Под вставными конструкциями (далее – ВК) нами понимаются выделенные скобками или парным тире синтаксические конструкции, которые связаны по смыслу с основным предложением (базовой частью), но могут быть опущены без нарушения синтаксической структуры основного предложения. В качестве объекта исследования выбран только один синтаксический тип скобочных ВК – ВК, представляющие собой непредикативные единицы, синтагматически не связанные с базовой частью. Характерное для таких ВК отсутствие, с одной стороны, самостоятельной коммуникативной ценности, с другой стороны, синтаксической связи с самостоятельной коммуникативной единицей нарушает синтаксическую связность текста и ограничивает их употребление. В норме такие ВК используются в наиболее формализованных стилях: научном и официально-деловом – и выполняют строго определенные функции:

– при цитировании содержат указание на автора и/или источник цитаты;

– содержат примеры, поясняющие содержание базовой части.

Ограниченность сферы употребления таких ВК превращает их в своего рода стилистический маркер.

В тексте очерка «Пушкин и Пугачев» встречаются случаи реализации обеих вышеуказанных функций ВК. Ср. использование ВК при цитировании: *«По сему, что поэт есть творитель, еще не наследует, что он лживец, ибо поэтическое вымышление бывает по разуму так – как вещь могла и дол-*

женствовала быть» (Тредьяковский) [1, с. 519] (указание на автора цитаты); *Об этой Харловой Пушкин, пиша «Капитанскую дочку», помнил, ибо (письмо Марьи Ивановны Гриневу): «Он (Швабрин) обходится со мною очень жестоко и грозится, коли не одумаюсь и не соглашусь, то привезет меня в лагерь к злодею и с Вами-де то же будет, что с Лизаветой Харловой…»* [1, с. 515] (указание на источник цитаты). В обоих случаях использование ВК сопровождается отклонениями от нормативных правил. В первом случае формализованные стили требуют как минимум приведения инициалов автора. Во втором случае отклонением от нормы является препозиция ВК по отношению к цитате.

При приведении примеров в одном случае ВК вставляется в классификацию: *Только те своих героев искали и находили либо в дебрях прошлого, этим бесконечно себе задачу облегчая и отдаленностью времен лишая их последнего правдоподобия, либо (Лермонтов, Байрон) – в недрах лирического хаоса, – либо в себе, либо в нигде* [1, с. 512]; во втором случае пример используется как обоснование характеристики, данной в базовой части: *…вплоть до физического контраста физически-очаровывающего нас Пугачева и его страшной оравы (рваные ноздри Хлопуши)* [1, с. 512]; в третьем случае ВК содержит примеры словоупотребления для пояснения сочетаемости и семантических коннотаций лексем: *Истины не ходят тьмами (тьма-тьмущая, Тьму-Таракань и т. д.). Только – обманы* [1, с. 521].

Таким образом, использование синтагматически не связанных с базовой частью скобочных ВК в тексте очерка «Пушкин и Пугачев» в целом располагается в рамках нормативного дискурса и не связывается с противостоянием своего и чужого слова. К ВК данного синтаксического типа в данном тексте применимо утверждение Г.Н. Акимовой, которая, перечисляя такие функции ВК, как пояснение, мотивация и ссылка на источник информации, указывает, что «основной функцией ВК является передача дополнительных сведений, не являющихся необходимыми для понимания информации, изложенной в основном предложении, для передачи мыслей, возникающих у пишущего по ассоциации. Они имеют отношение к содержанию основного предложения, однако логически могут быть опущены» [2, с. 59]. Иными словами, для приведенных примеров правомерна мысль о «второстепенности» содержания ВК по отношению к содержанию базовой части.

В очерке «Мой Пушкин» наблюдается иная ситуация: во всех случаях использования скобочных ВК, синтагматически не связанных с базовой частью, наблюдается различие голосов в ВК и базовой части.

В трех случаях это различие является эксплицитным: ВК заключают в себе слова автора, сопровождающие реплики персонажей. По синтаксической структуре (отсутствие сказуемого) и смысловому наполнению (характеристика интонации и/или громкости произнесения) эти единицы ближе к авторским ремаркам в драматургическом тексте, чем к нормативному оформлению диалога в повествовании. В одном случае из трех ремарка относится к предшествующей ей реплике: *Алёша, – значит, по-нашему (приятельница, примиряюще). – Да дай ей, дура, сказать, – она ведь сказывает, не ты* [1, с. 67]. Всего в этом диалоге насчитывается шесть ремарок подобной синтаксической структуры (субъект речи + обстоятельственная характеристика), но в остальных пяти случаях используется нормативное оформление при помощи запятых и тире. Еще в двух случаях ремарка в ВК характеризует способ произнесения следующих за ней слов персонажа; при этом в одном случае эта характеристика распространяется, по видимому, на весь последующий фрагмент речевой партии: *Обе в голос: – Так ему и надо. Не побивши – убивать! А вот у нас в деревне один тоже жену зарезал, – да ты, Мусенька, не слушай (громким шепотом) – застал с полюбовником. И его враз, и ее* [1, с. 68]; во втором случае касается только одного слова: *– Ну, эту дочь звали Земфира (грозно и громко:) Земфира – эта дочь говорит старику, что Алеко будет жить с ними, потому что она нашла его в пустыне…* [1, с. 67].

В ряде случаев различие голосов ВК и базовой части является имплицитным. При такой реализации ВК анализируемого типа не имеют прямых аналогов в нормативном дискурсе. Как отмечает О.Г. Ревзина, они используются в качестве «средства введения полифонии», «рассмотрения одной и той же информации в двух коммуникативных планах» [3, с. 469].

В одном случае можно утверждать, что ВК указывает на источник, но не на источник цитаты, как это характерно для формализованных стилей, а если можно так выразиться, на источник мысли, концепта, важность которого опровергает автор: *Быт? («Быт русского дворянства в первой половине XIX века»). Нужно же, чтобы люди были как-нибудь одеты* [1, с. 73]. Неприязнь Цветаевой к концепту *быт* широко известна, но в данном случае речь идет об оценке роли и значимости этого концепта не в объективной реальности, а в структуре конкретного художественного текста, и автор противостоит здесь не самому быту, а той точке зрения, которая придает ему первостепенное значение. ВК, указывающая на объект противостояния, содержит фрагмент чужого дискурса. Возможно, этот фрагмент представляет собой перефразированное заглавие работы Н.М. Богословского «Быт и нравы русского дворянства в первой половине XVIII века» (1906); в современных сборниках школьных сочинений представлена тема «Быт и нравы русского дворянства («Евгений Онегин»)». Вероятно, неслучайной является постановка точки уже за пределами ВК: коммуникативной интенцией обладает не стереотипное нормативное чуждое наименование, а использование этого наименования в тексте как пояснения точки зрения, которую опровергает автор.

В двух случаях содержание ВК связано с альтернативным именованием. Эта функция характерна для другого типа ВК – ВК, синтагматически связанных с основным текстом и соотносящихся с формально однотипной номинацией в базовой части. В отличие от таких ВК, ВК анализируемого типа соотносятся не с одной номинацией, а с целым описательным фрагментом. Ср.: *«Татары» – татары в белых балахонах, в каменном доме без окон, между белых столбов убивающие главного татарина («Убийство Цезаря»)* [1, с. 58]. *И вот – видение: Пушкин, переносящий, проносящий над головой – все море, которое еще и внутри него (тобою полн), так что и внутри у него все голубое – точно он весь в огромном до́ неба хрустальном яйце, которое еще и в нем (Моресвод)* [1, с. 86]. В первом случае в соотнесении ВК и базовой части реализуется антиномия детскость / взрослость со всеми вытекающими из нее последствиями: незамутненная непредвзятость, но вместе с тем односторонность и неточность восприятия/ точность и узнаваемость, но догматичность и отсутствие тайны, загадки и попытки познания. Смутное, удивленное детское восприятие контрастирует с четкостью и однозначностью «взрослого» наименования, устраняющего неясность, но вместе с ней стирающего и загадку. Во втором случае, напротив, повествователь выносит в ВК «свое» слово – окказионализм *моресвод*, образованный по аналогии с общеупотребительной лексемой *небосвод*. В «Истории одного посвящения» Цветаева использует также окказионализм *огнесвод* [4, с. 129]. Это ситуация субъективного именования.

В одном случае ВК содержит метаязыковое пояснение: *Памятник Пушкина был не памятник Пушкина (родительный падеж), а просто Памятник-Пушкина, в одно слово, с одинаково непонятными и порознь не существующими понятиями памятника и Пушкина* [1, с. 59]. В ВК дается грамматическая характеристика предшествующего словосочетания, поясняющая разницу между взрослым и детским восприятием.

Еще в одном случае ВК используется при описании детского восприятия поэтического текста: *«Сквозь волнистые туманы пробирается луна…» – опять пробирается, как кошка, как воровка, как огромная волчица в стадо спящих баранов (бараны… туманы…). «На печальные поляны льет печальный свет она…»* [1, с. 79]. Цитата из стихотворения сопровождается тремя ассоциативными сравнениями, отправной точкой которых служит сочетаемость одной лексемы из стихотворной строки (*пробирается – кошка, воровка, волчица)*, а скобочная конструкция включает в себя подтверждение верности ассоциаций не только в плане субъекта действия *пробирается*, но и в плане его окружения: *бараны – туманы*. Рифма выступает как доказательство родственности, связи. Эта ВК одним своим словесным содержанием, помноженным на пунктуационное оформление, создает эффект полусонного смутного бормотания, ассоциативного эха от воспринятого, витающего в душе и сознании ребенка. В этом *бараны… туманы…* – отголосок или предвестье того соударения слов, притянутых друг к другу созвучными оболочками, соударения, высекающего искры новых смыслов, того соударения, на котором по большому счету строится поэзия и которое в крайней, явной степени своей выраженности и, возможно, чересчур явной своей эксплуатации обозначается исследователями творчества Цветаевой впечатляющим и жутковатым в своей звучности словосочетанием «паронимическая аттракция».

ВК, синтагматически не связанные с базовой частью, предоставляют иллюстрацию удивительной, казалось бы, склонности автора пояснять множество взаимосвязанных слов через одно слово. Обычней, естественней – пояснение непонятного слова через предложение-определение. Здесь же поэтическая сила свертки огромного количества смыслов в одном слове привлекается для словно бы перевода.

Обобщая сказанное, можно заключить, что в очерке «Пушкин и Пугачев» при реализации синтагматически не связанных с базовой частью скобочных ВК не наблюдается противостояния реплик своего и чужого голоса. В очерке «Мой Пушкин» такое противостояние сопровождает реализацию всех ВК анализируемого типа. Разграничение голосов происходит не только на уровне явно маркированного чужого слова, в оппозиции к которому находится автор, но и нейтрального чужого слова; кроме того, выделяется относительно нейтральное свое слово, исключительно свое слово и внутренняя речь.

Список литературы

1. Цветаева М. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 5: Автобиографическая проза. Статьи. Эссе. Переводы / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина – М.: Эллис Лак, 1994. – 720 с.

2. Акимова Г.Н. Новое в синтаксисе современного русского языка: учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1990. – 168 с.

3. Ревзина О.Г. Безмерная Цветаева: Опыт системного описания поэтического идиолекта. – М.: Дом-музей Марины Цветаевой, 2009. – 600 с.

4. Цветаева М. Собрание сочинений. В 7 т. Т. 4: Воспоминания о современниках. Дневниковая проза / сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц и Л. Мнухина – М.: Эллис Лак, 1994. – 688 с.

Коптева Галина Геннадьевна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный
университет путей сообщения»
г. Новосибирск, Новосибирская область

В. ФЕДОРОВ И А. КАМЮ: ПРИТЧА И ЭССЕ ОБ АБСУРДЕ («ПРИТЧА» В. ФЕДОРОВА И «МИФ О СИЗИФЕ. ЭССЕ ОБ АБСУРДЕ» А. КАМЮ)

Аннотация*: стихотворение «Притча» Василия Федорова можно рассматривать как попытку сознательного нетрадиционного использования мифа о Сизифе, приобретающую характер «самостоятельного поэтического мифотворчества». Сизиф – тип героя абсурдного, с точки зрения обычной человеческой логики, что не исключает, однако, возможности существования такового. Типологически целесообразным и плодотворным является сопоставление героя В. Федорова с героем известного мифа в трактовке А. Камю. Согласно Камю, Сизиф – абсурдный герой, но он счастлив, несмотря на свое абсурдное положение, поскольку оказывается способен презреть кару богов и свою обреченность. Лирического героя стихотворения В. Федорова можно также рассматривать как человека счастливого: его выбрали для выполнения тяжелой работы по подъему камня на вершину, – и герой ощутил себя (бого-) избранным, потому что именно его заметил и обратился к нему Строитель. У Федорова, как и у Камю, в его произведении происходит обогащение конкретного мифологического образа новым универсальным смыслом. Главная идея, которая характеризует аксиологическую направленность стихотворения поэта XX века В. Федорова и эссе философа А. Камю, – это мысль о возможности человека оставаться счастливым в самых невозможных, даже абсурдных условиях, добровольно выполняя поставленную задачу и оставаясь в этом смысле единственным в мире ее исполнителем.*

Ключевые слова*: притча, миф о Сизифе, эссе об абсурде, подъем камня, счастливый герой, богоизбранность, судьба, долг.*

Мы уже писали, что стихотворение «Притча» Василия Федорова (1918–1984) можно рассматривать как попытку сознательного нетрадиционного использования мифа, приобретающую характер «самостоятельного поэтического мифотворчества» [8, с. 23]. В данной статье мы предполагаем произвести сопоставление героя стихотворения В. Федорова «Притча» (дату написания указать не представляется возможным, поскольку данный автор не датировал своих стихотворений) с героем известного мифа Сизифом в трактовке А. Камю, обозначить возможные параллели и обнаружить разночтения методами интертекстуального и феноменологического анализа. Таковое сравнение целесообразно не только по той причине, что герой стихотворения Василия Федорова очевидно воспринимается как некая реминисценция на героя широко известного мифа о Сизифе, но и по причине совпадения характеров этих героев в аспекте значимых для них ценностных ориентиров.

Словарь С.И. Ожегова определяет притчу как «иносказательный рассказ с нравоученьем» в старинной литературе [11, с. 590]. Согласно словарю В.И. Даля, это также «иносказательный рассказ, нравоученье, поученье в примере, басня» [2, с. 534]. Иначе говоря, притча – это небольшое повествовательное произведение назидательного характера, содержащее моральное (либо религиозное) поучение в иносказательной форме. Притча отличается широтой обобщения и значимостью заключенной в ней идеи; для нее характерны предельная заострённость главной мысли, а также выразительность и экспрессивность языка. Название стихотворения Василия Федорова «Притча» сразу ориентирует читателя на восприятие его в определенном ракурсе. В то же время, представляется очевидной мифопоэтическая составляющая этого произведения.

– Там, на горе,
Построен будет храм, –
Сказал Строитель,
Показал на камень. –
Возьмешь его обеими руками
И понесешь,
И к сроку будешь там.
Счастливый тем,
Что я,
А не другой
Был в ранний час
Строителем замечен,
Я камень приподнял над головой
И, пригибаясь,
Опустил на плечи.
Понес его на горние места,
Сбивая с трав предутренние росы,
И не заметил сам, когда устал

И как решил,
Решил я камень сбросить.
И бросил бы,
И сел на камень тот.
Но, трудный путь усталостью итожа,
Спросил себя:
«А кто же понесет
Его наверх?
Когда не я,
То кто же? [12, с. 18]

Аллюзивно-реминисцентно стихотворение, безусловно, отсылает нас к широко известному мифу о Сизифе. Этот мифический персонаж был сыном бога ветров Эола. Он основал город Коринф, в котором собрал, благодаря своей ловкости и уму, весьма большие (неисчислимые, как гласит миф) богатства. «Традиция рисует Сизифа хитрым стяжателем, презирающим законы богов и людей» [9, с. 502]. Однако существует и другое представление об этом герое: нередко он может изображаться «героем-богоборцем, противостоящим своей изворотливостью произволу богов» [9, с. 503]. Даже в Аиде Сизиф сумел обмануть их: «он оказался единственным умершим, возвратившимся на землю» [9, с. 502]. Таким образом, он жестоко провинился перед богами неистребимой любовью к жизни, а также своей изворотливостью, за что и несет тяжкое наказание в загробной жизни. Он обречен вечно катить в гору тяжелый камень, который в последнюю секунду вновь и опять срывается и летит вниз, к подножию горы, и Сизиф вынужден снова приниматься за работу, но никогда не может достичь конечной цели.

Особенным образом воспринимает и характеризует этого героя Альбер Камю. Здесь необходимо сделать небольшое отступление. Читая Камю, важно помнить, что миф всегда надо рассматривать в особом ключе, в том смысле, что он – не сказка. Мир мифа – «гармоничен, строго упорядочен и не подвластен логике практического опыта» [10, с. 430]. И мы должны принимать повествуемую историю и верить ей безусловно и безоговорочно. По замечанию М. Элиаде, еще с древних времен миф онтологически повествует о «реальном», о том, что проявилось «в полной мере», причем речь идет «о священных реальностях», «выходах священного в мир» [13, с. 80]. По мнению А.Ф. Лосева, рассматривавшего миф с позиций «самого мифического сознания», миф сам по себе также является *реальностью* (выделено А.Ф. Лосевым. – *Г.К.*), с определенной точки зрения. Это – «не идеальное понятие и также не идея и не понятие. Это есть сама жизнь. Для мифического субъекта это есть подлинная жизнь со всеми ее надеждами и страхами, ожиданиями и отчаянием, со всей ее реальной повседневностью и чисто личной заинтересованностью. Миф не есть бытие идеальное, но жизненно ощущаемая и творимая, вещественная реальность и телесная, до животности телесная действительность» [5, с. 27]. И еще: «Мифы созданы для того, чтобы привлекать наше воображение» [3, с. 306].

Обратимся к тому, как описывает положение мифического героя А. Камю в своем произведении «Миф о Сизифе. Эссе об абсурде» (1942). Главной основой эффективности такого наказания философ считает сознание. Страшно не то, что с нами происходит, а то, как мы это воспринимаем, как к этому относимся. И потому, действительно, «о какой каре могла бы идти речь, если бы на каждом шагу его (Сизифа. – *Г.К.*) поддерживала надежда на успех?» [3, с. 306]. Сизиф наказан знанием о «бесконечности своего печального удела». Но, согласно Камю, он счастлив, несмотря на свое абсурдное положение: Сизиф – абсурдный герой. «Таков он и в своих страстях, и в страданиях. Его презрение к богам, ненависть к смерти и желание жить стоили ему несказанных мучений – он вынужден бесцельно напрягать силы. Такова цена земных страстей. <…> Мы можем представить только напряженное тело, силящееся поднять огромный камень, покатить его, взобраться с ним по склону; видим сведенное судорогой лицо, прижатую к камню щеку, плечо, удерживающее покрытую глиной тяжесть, оступающуюся ногу, вновь и вновь поднимающие камень руки с измазанными землей ладонями. В результате долгих и размеренных усилий, в пространстве без неба, во времени без начала и конца, цель достигнута. Сизиф смотрит, как в считанные мгновения камень скатывается к подножию горы, откуда его опять придется поднимать к вершине. Он спускается вниз» [3, с. 306]. Примечательна экспрессия напряженности, с которой описывает Камю положение и действия героя мифа. Она призвана усилить эффект воздействия (на реципиента) заявленной автором эссе идеи о том, что данный трагический, по сути, герой, на самом деле – счастлив.

«Сизиф интересует меня, – рассуждает Камю, – во время этой паузы. Его изможденное лицо едва отличимо от камня! Я вижу этого человека, спускающегося тяжелым, но ровным шагом к страданиям, которым нет конца. В это время вместе с дыханием к нему возвращается сознание, неотвратимое, как его бедствия. И в каждое мгновение, спускаясь с вершины в логово богов, он выше своей судьбы. Он тверже своего камня.

Этот миф трагичен, поскольку его герой наделен сознанием» [3, с. 306]. И нельзя не согласиться с тем, что Сизиф – трагический герой. Но он также абсурдный герой, исходя из того, что, по утверждению Камю, «это – абсурд» означает «это невозможно». Чувство абсурдности «рождается не из простого исследования факта или впечатления, но врывается вместе со *сравнением* (выделено мной. – *Г.К.)* фактического положения дел с какой-то реальностью, сравнением действия с лежащим

за пределами этого действия миром» [3, с. 242]. Титанический и вековечный труд Сизифа представляется абсурдным потому, что у него нет и не может быть ни результата, ни завершения…

Интересно посмотреть, как трактовка (мифа о Сизифе) Альбера Камю помогает высветить особым образом контекст стихотворения Василия Федорова «Притча». Наблюдаются как переклички, так и расхождения в положении героев и их трактовке. В некотором роде, поэтом двадцатого века реконструируется древний мифологический сюжет – с «определенной долей «осовременивания» и вольной трактовки (последнее присуще, пожалуй, и Камю). Доминирующий мотив стихотворения В. Федорова удивительным образом перекликается с ключевой идеей эссе французского философа. Автор стихотворения, вероятнее всего (хотя нельзя утверждать с абсолютной уверенностью), не читал произведения Камю, но миф он, конечно же, знал. И его «притча», это уже было нами отмечено в одной из предыдущих работ, может рассматриваться как прекрасный пример самостоятельного поэтического мифотворчества. Более того, сочинение А. Камю и помогает нам сделать подобный вывод. В таком случае, что же роднит героев этих двух произведений? Именно то, что, невзирая на тяжкий, непосильный труд, который принуждены выполнять, они – счастливы. На первый взгляд, счастье невозможно в такой сложной ситуации: Сизиф вынужден свою безрезультатную работу осуществлять до бесконечности, лирическому герою Василия Федорова поставленная задача в момент усталости тоже показалась непомерно тяжелой. Но они счастливы – вопреки обстоятельствам. Почему это возможно для Сизифа, по-своему хорошо объяснил Камю.

«…Мир всего лишь один, *счастье и абсурд* (выделено мной. – *Г.К.*) являются порождениями одной и той же земли. Они неразделимы. Было бы ошибкой утверждать, что счастье рождается непременно из открытия абсурда. Может случиться, что чувство абсурда рождается из счастья. <…> Они превращают судьбу в дело рук человека, дело, которое должно решаться среди людей.

В этом вся тихая радость Сизифа. Ему принадлежит его судьба. Камень – его достояние. <…> Солнца нет без тени, и необходимо познать ночь. Абсурдный человек говорит «да» – и его усилиям более нет конца. Если и есть личная судьба, то это отнюдь не предопределение свыше, либо, в крайнем случае, предопределение сводится к тому, как о нем судит сам человек: оно фатально и достойно презрения. В остальном он сознает себя властелином своих дней. <…> Сизиф, вернувшись к камню, созерцает бессвязную последовательность действий, ставшую его судьбой. Она была сотворена им самим, соединена в одно целое его памятью и скреплена смертью. Убежденный в человеческом происхождении всего человеческого, желающий видеть и знающий, что ночи не будет конца, слепец продолжает путь. И вновь скатывается камень» [3, с. 307–308].

Почему в трактовке Камю Сизиф – «слепец»? Вероятно, потому что наперекор своему сознанию, Сизиф оказывается способен закрыть глаза на эту проклятую бесконечную последовательность не имеющих результата действий, он способен презреть кару богов и свою обреченность. Заканчивает философ эссе об абсурде следующими словами: «Одной борьбы за вершину достаточно, чтобы заполнить сердце человека. Сизифа следует представлять себе счастливым» [3, с. 308].

Таково умозаключение Камю. Его Сизиф «отвергает богов» и презирает собственный фатальный приговор, явившийся, в конечном счете, его собственным творением (его судьба «сотворена им самим»).

Теперь становится понятно, почему лирического героя В. Федорова также можно рассматривать в качестве человека счастливого. Он впервые в жизни ощутил прилив этого чувства в тот момент, когда был выбран Строителем для выполнения тяжелой работы по подъему камня на вершину. «Герой ощутил себя избранным – потому что именно его заметил и обратился к нему Строитель» [4, с. 33]. Заглавная буква срабатывает здесь как намек, и Строитель автоматически просматривается-прочитывается как Создатель. Однако тут не может возникнуть и мысли о богоборчестве. Напротив, герой стихотворения «Притча» с энтузиазмом принимается за дело, тем более что речь идет о постройке храма – ведь именно этим освящается поставленная цель. Но … гора чрезвычайно высока, малодоступна – «горние места», и через некий (достаточно продолжительный, по-видимому, поскольку герой успел устать) промежуток времени подкралась к нему предательская мысль – идея «бросить камень».

Сизиф обречен богами на выполнение своей бесконечной работы. Здесь нельзя предполагать наличие каких-либо моральных установок и ценностей. У субъекта (не только героя) стихотворения Федорова – иная судьба: он после короткого раздумья добровольно и осознанно принимает свое единственно правильное решение: «Когда не я, / То кто же?». И он счастлив оттого, что осуществил свой свободный выбор, приняв поручение как осознанную необходимость.

Еще Гегель связывал понятие свободы с деятельной человеческой активностью, утверждая, что сущность деятельности человека – это «освобождение и работа высшего освобождения», а кроме того, это – «тяжкий труд» [1, с. 232]. С философской позиции природы человека как творца в окружающем мире и созидателя общественного богатства Карл Маркс, например, рассматривал свободу следующим образом: «К свободе относится не только то, чем я живу, но также и то, как я живу, не только тот факт, что я осуществляю свободу, но и тот факт, что я делаю это свободно» [6, с. 68]. Так относится к своему решению герой «Притчи». Идейная направленность стихотворения усиливается как значимостью самой идеи, так и чрезвычайной заострённостью главной мысли. «Лирический герой в контексте известного мифологического мотива подъема камня на вершину оказывается носителем определенной новой идеи, и читатель наблюдает рождение нового мифа, уже отличающегося

от прототипа» [4, с. 33]. «Исходный» миф используется поэтом как инструмент для манифестации собственных аксиологических представлений, представлений о мире и месте человека в нем.

По мнению лирического героя В. Федорова, очевидно, всегда будут находиться люди, способные взяться за *работу*, которую никто (почти никто) не хочет выполнять. Иногда они посвящают подобному делу всю жизнь и не имеют в качестве вознаграждения никаких особенных благ либо привилегий, временами – даже простой благодарности. Но «рассуждая именно в таком ключе – «если не я – то кто?», они остаются верны своему долгу, добровольно принятой на себя обязанности, и в этом обретают смысл существования и собственное счастье» [4, с. 34]. Эта ключевая идея стихотворения замечательным образом характеризует В. Федорова как поэта известной эпохи, отображая важную составляющую его мировоззрения и человеческой сущности. И тут, конечно, большое значение имеют морально-этические ценностные установки. Возможно, потому лирический герой В. Федорова счастлив, что ему изначально доступна такая непосильная для многих роскошь, как чистая совесть. А «совесть – это бог внутри нас», по выражению исследователя О. Меерсон [7, с. 403].

Вот почему и откуда такое название стихотворения. «Притча» Василия Федорова, поэта советского периода русской литературы, вероятнее всего, будет актуальна в любую эпоху. В притче, особенно религиозного толка, происходит, как известно, постепенное развоплощение земных реалий, и эти земные реалии неуловимым, подчас, образом переориентируются в направлении духовных приоритетов. В стихотворении Федорова, а равно и в эссе А. Камю, происходит обогащение мифологического образа новым универсальным смыслом. Главная мысль, которая характеризует идейную направленность стихотворения В. Федорова и эссе А. Камю, – это мысль о возможности для человека оставаться счастливым в самых невозможных (даже абсурдных) условиях, выполняя свой долг (у Камю – подчиняясь судьбе) и оставаясь единственным исполнителем поставленной задачи.

Список литературы

1. Гегель Г.В.Ф. Философия права. – М.: Мысль, 1990. – 524 с.

2. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: ЭКСМО, 2003. – 735 с.

3. Камю А. Миф о Сизифе. Эссе об абсурде // Сумерки богов / сост. и общ. ред. А.А. Яковлева: перевод. – М.: Политиздат, 1989. – С. 222–319.

4. Коптева Г.Г. Василий Федоров. «Притча» // Актуальные вопросы филологии: теория и практика: материалы Международ. науч.-практ. конф. (20 августа 2018 г.). – Волгоград: Абсолют, 2018. – 74 с.

5. Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – 525 с.

6. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – 2-е изд.– Т. 1 (1839–1844). – М.: Гос. изд-во политич. литературы, 1954. – 698 с.

7. Меерсон О. Персонализм как поэтика: Литературный мир глазами его обитателей. – СПб.: Пушкинский Дом, 2009. – 432 с.

8. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. – М.: Наука, 1976. – 407 с.

9. Мифологический словарь / гл. ред. Е.М. Мелетинский. – М.: Сов. энциклопедия, 1991. – 736 с.

10. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. – Минск: В.М. Скакун, 1998. – 896 с.

11. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ОНИКС 21 век: Мир и образование, 2003. – 896 с.

12. Федоров В.Д. Человек: стихотворения и поэмы. – М.: Молодая гвардия, 1989. – 190 с.

13. Элиаде М. Священное и мирское. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.

Коротаева Лариса Валерьевна
канд. филол. наук, доцент
Стерлитамакский филиал
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»
г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

СВАДЕБНЫЙ ОБРЯД ДЕРЕВНИ КИРЮШКИНО ФЕДОРОВСКОГО РАЙОНА РЕСПУБЛИКИ БАШКОРТОСТАН

Аннотация*: в статье на материале деревни Кирюшкино Федоровского района РБ рассматривается свадебная обрядность чувашей. В ходе данного исследования проследили, как отражается говор в свадебных песнях, используемых на разных этапах свадьбы: в начале свадьбы, в конце свадьбы, при переходе в другой дом, во время движения по улице, перед воротами дома нового родственника. Автором обнаружены в свадебных песнях диалектные слова, которые представляют собой слова разных лексико-семантических групп: это и продукты питания, напитки, термины родства и другие лексико-семантические группы слов.*

Ключевые слова*: чувашская свадебная обрядность, свадебные песни, сватовство, сваха, посаженый отец, посаженая мать, главный свадьбы, ведущий свадьбы.*

Аннотаци: статьяра Пушкăртстан Республикин Федоровка районне кĕрекен Ашкадар ялĕнчи материала тĕпе хурса чăвашсен туй йăли-йĕркине çырса кăртнă. Асăннă тĕпчев ĕçĕнче туйăн тĕрлĕ тапхăрĕнче тата вырăнĕнче (туй пуçламăшĕнче, туй ăсаннă чухне, тепĕр çурта каçнă чух, урамра, çĕнĕ хăта çурчĕн хапхи умĕнче) юрлакан юрăсенче вырăнти калаçу чĕлхи епле палăрнине сăнанă.

Автор туй юррисенче апат-çимĕçе, ĕçмене, ăру-тăванлăха палăртакан тата ытти лексикăпа семантика ушкăнĕсене кĕрекен вырăнти калаçу сăмахĕсене тупса палăртнă.

Тĕп сăмахĕсем: чăваш туй йăли-йĕрки, туй юррисем, çураçу, евчĕ, хăйматлăх атте, хăйматлăх анне, туй пуçĕ.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №19–012–00498/19.

Пушкăрт патшалăх университечĕн Çтерлĕри филиалĕн тутар тата чăваш филологи кафедрин преподавателĕсем Раççейри фундаменталлă тĕпчев фончĕн гранчĕпе усă курса 2019 çулхи утă уйăхĕн 12–14-мĕшĕсенче Федоровка районĕнчи Теней, Ашкатар, Урал, Кинчеккей чăваш ялĕсенче ăслăлăх экспедицийĕсенче пулчĕç. Проект тăрăх Пушкăртстан чăвашĕсен туй йăли-йĕркин лексикипе юрри-такмакне пухса тĕпчев ĕçĕсем çырмалла. Авалхи тумсемпе тата мĕн ĕлĕкрен килекен йăла-йĕркесене упраса çамрăк ăру патне çитерес тĕлĕшпе Федоровка районĕнче пурăнакан чăвашсем те мухтанма пултараççĕ.

Çакна та палăртса хăвармалла: 1987 çулхи июнь уйăхĕн 1–30-мĕшĕсенче ЧНТИ экспедици членĕсем Федоровка районĕнчи Урал ялĕнче чăвашсен чĕлхине, йăли-йĕркисене тĕпченĕ. 2015 çулта ППУĕн Çтерлĕри филиалĕн тутар тата чăваш филологи кафедрин преподавателĕсемпе студенчĕсем Ашкатар ялĕнчи вырăнти калаçупа йăла-йĕркесене пухнăччĕ. Федоровка районĕнчи туй мешехи Пушкăртстанри ытти районсенчи чăвашсен туйĕнчен чылай уйрăлса тăрать. Ашкатар (вырăсла – Кирюшкино) ялĕнче ватăсене пĕр çĕре пухса экспедици членĕсене туй мешехипе паллаштарас тĕлĕшпе Зинаида Николаевна Семенова (Сурпан) нумай тăрăшрĕ. Туй йăли-йĕркипе паллашнă май, туй арăмĕсен ташшине, юрри-такмакне экспедицие килнĕ преподавательсем çыртарса илчĕç. Антонида Вальщиковăпа Наталия Караськина ватăсем пирĕнпе хаваспах калаçма кăмăл турĕç. Вĕсем мĕн каласа панине калаçу чĕлхине тытса пырса хамăр ĕçре çырса кăтартăпăр.

«Калăпăр, туй халăхĕ пухăннă. Ваттисем – пысăк пӳлĕмре, çамрăксем – пĕчĕк пӳлĕмре. Арçын туйĕнче (мăн кĕрӳ – туй ертсе пыраканни, ăна чĕлхе-çăвара ăста çынна хураççĕ). Мăн кĕрӳ *эрек* (эрех) ĕçтерет. Ун арăмĕ сăра ĕçтерет. Унтан туй пуçĕ 3 çынран тата уртмахçă пысăк сумкапа кашни килĕрен мĕн пулсан та илет. Туй пĕтсен уртмахçă хăйĕн сумкинчи япалине (килкартинче шăналăк сарса ачасене çитерет).Туй пуçĕ пулнă çын çамрăксем ларакан сĕтелтен виçĕ хут сăра тултарса ваттисем патне кĕмелле, виçĕ хут ыйтмалла: «Эпир çак çурта çĕнĕ çын илсе килес тетпĕр. Çавна илсе килме туй лартас тетпĕр. Çав туя лартма *рĕскет* (пархатар) паратăр-и», – тесе ыйтмалла («Паратпăр», – теççĕ ваттисем). Çурт хуçисем тата хĕрт сурт пире лайăхлăх тĕллĕр. Çу çулпа кайса пыл çупа килме шур пир сарнă çул хатĕрлĕр тесе пуç тайса тухса каймалла.

Арçын туйĕнче ваттисем малтан каяççĕ, кучченеçпе, пĕр пичĕке сăрапа. Унтан вара туй пуç хăй уйрăм кучченеçпе каять. Унтан вара тин туй каять. Хĕр туйĕнче пухăнса лараççĕ те туй пуçлаççĕ.

Туй пуçланнă чух юрламалли юрăсем

Çӳлте турă, çĕрте патша.
Тавтапуçах тĕнчене тытнăшăн.
Тавтапуçах аттепе аннене
Пире пăхса хатĕр тунăшăн.
Анатран та килет хура ĕне.
Сĕчĕсене суса сахăр ту.
Эй, аннеçĕм, тетĕп, эй, аннеçĕм.
Ик кăкăрун сĕчĕпе *пахил* (пехил) ту.
Ирхине тăрсан вуттуна хут.
Ҫĕтĕмĕсем кайччăр ял çине.
Ăçта кайсассăн та лайăх çӳре
Ыр ятăрсем кайччăр ял çине.
Анатра та арман пулман пулсан,
Çияс (çиес) çукчĕ эпир тинкеле.
Аттепе анне пулман пулсан,
Курас çукчĕ эпир çут тĕнче.
Вăрăм юрă юрланă хыççăн виçĕ пар ташлаççĕ.
Эй, каян вĕт, каян вĕт.
Сан юлашки кун паян вĕт.
Юта тухса ыр курмасан,
Эсĕ сая каян вĕт.
Урам урлă каçнă чухне
Çат-çат турĕ патинкка.
Пăхăр халĕ пирĕн *аккана* (аппана) -
Çапса хунă картинкка.
Эх, тăванăм, сирĕнпелен
Çĕкленет-çке кăмăлсем.
Çак çĕкленнĕ кăмăлсемпе
Ирттĕр пирĕн ĕмĕрсем.

Вара ташланă хыççăн сĕтел хушшинчен тухса сĕтел умне кукленсе ларса пуç çапмалла пиллĕкĕн, улттăн. Вăл атте-аннерен *пахиллĕх* (пехил) илни пулать. Мăн кĕрӳ пулаканни авланакан качча сăра курки тыттарать, авланакан каччă çав сăрана пĕр виç *трит* (хут) ваттисен умĕнче пултăр тесе çĕре тумлатать. *Аттĕш-амĕш* (ашшĕ-амăшĕ) пуç çапнă чух пахиллет: ачăр-пăчăр йышлă пултăр, çуртăрта, картăрта выльăх-чĕрлĕх *шеп* (нумай) ĕрчетĕр, акнă тыр-пул уй-хирте ăнса пултăр. Ырă çынсем пулччĕр кӳршĕрте. Турăпалан пӳлĕхçĕ ăраскал валеçнĕ чух çуралнă ачасем пулăр, ĕмĕр-ĕмĕр тату пурăнăр тесе *пахилеççĕ* (пехиллеççĕ) ашшĕпе амăш.

Пуç çапнă чух юрламалли юрă

Улма та чăпар пар ута
Укçа пара-пара илетпĕр.
Аттепелен-аннен *пахиллĕхне*
Пуç-çӳçпе пуç çапса илетпĕр.

Туй халăхĕ каймă тăрсан юрламалли юрă

Кӳлнĕ те лаша нумай тăрсан,
Хăмăчĕсем тăвăр тияççĕ.
Килнĕ те пĕр туй халăх нумай тăрсан,
Çурт хуçине йывăр тияççĕ.
Асаттаттăр пулсан, ай, ăсатăр.
Пусмăр çине тухса та ăсатăр.
Эпир хăш çулпалан кайнине
Ик хура куçăрпа пăхса юлăр.
Эй, каятпăр, тăванăм, эй, каятпăр.
Кайри чӳречĕртен пăхса юлăр.
Кайри чӳречĕртен курăнмасан
Ик аллăра сулса тăрса юлăр.

Урама тухсан юрламалли юрăсем

Урамăрсем вăрăм – çуртăр çӳллĕ,
Çурт çӳллипе сахăр-и?
Сат хăмлине татса сăра туса
Юрла-юрла ĕçнисем илемлĕ.
Урамăрсем вăрăм утмашкăн,
Çуртăрсем те çӳлĕ пăхмашкăн.
Пĕвĕр илемлĕ-çке, сăнăр хитре,
Вăтанатăп *çийăра* (çийĕре) пăхмашкăн.

Урам тăрăх утнă хыççăн пĕрер тăван патне кĕмелле пулсан, хапха умĕнче юрламалли юрăсем:

Сивĕ çăл пуçĕнчен килтĕмĕр.
Сивĕрен те сивĕ – шăнтăмăр.
Кĕртеттĕр-и, тăванăм, кĕртместĕр-и?
Сирĕн *çия* (çине) шанса.
Пусмăрсем те çӳллĕ – *хăпарайман* (хăпараймастăп).
Алăкăрсем лутра – *кĕреймен* (кĕрейместĕп).
Кĕрекĕрсен çийĕ – пыл та сахăр.
Кĕрсен çаврăнса *тухайман* (тухаймастăп).

Пӳрте туй кĕрсен малтан сĕтел умне кукленсе ларса пуç çапаççĕ. Унтан сĕтел хушшине лараççĕ. Авланакан каччă апат тутанса пăхмасăр никам та çисе пăхмасть. Туй кĕрекере чух каччă çуммисем авланакан качча пĕччен хăварса тухман.

Туй кĕртсен çав туй кĕртекен тăвана мухта-мухта юрламалли юрăсем:

Алăкăрсен умне шăлса тытар.
Эп *уйлатăп* (шутлатăп) улма кустарма.
Эсир, тăванăмсем, мĕн *уйлатăр*?
Эпĕ *уйлатăп* пĕрле пурăнма.

Туй туса ташласа тăранса туй тепĕр киле каймалла, каллех кĕреке умне ларса пуç çапмалла, туй кĕнĕ чух пуç çапма ларсан пӳрт хуçисем авланакан качча сăра кăна параççĕ, туй тухнă чух пуç çапма ларсан укçа параççĕ. Туй тухиччен малтан туй пуçĕсем каяççĕ. Туй пуçĕ аллине сăра курки тытса такмаклать.

Якур пуян ывăл авлантарать.
Якур пян хĕр парать.
Пирĕн туя кам чĕнет?

«Эпĕ! Эпĕ!, – тет тепри. – Хĕветĕр пуян патне туй ӳкет. Кучĕпе шăвакан, сăмсипе сывлакан. Хĕветĕр пуян патне туй курма пырăр!» – тет. Туй пуçĕ яшка ас тивсе тепĕр киле уттарать.

Туйра пурте ташламаççĕ, туй арăмĕсем виççĕн ташлаççĕ.

Хаяр пăрахма кайсан юрламалли юрă.

Пурăннă чух, тăванăм, пурăнатпăр
Сăртран сăрта çӳрен палан пек.
Таман кунне çитсен уйрăлтăмăр
Татсаях та илнĕ палан пек.

Хĕр илме кайнă чух юрлмалли юрă.

Чĕпĕллĕ кăвакал ăçта каять?
Арман пĕви айне шыв ĕçме.
Ку туй халăх пирĕн ăçта каять?
Хĕветĕр пуян патне хĕр илме.

Хĕр илме кайсан юрламалли юрă.

Хăтанах хапхи, ай, *вăрăммă* (вăрăм).
Тапса кăна уçса ятăмăр.
Хăтан та йытти кашкăр пек
Хăрамасăр килсе кĕтĕмĕр.

Туй туса ывăнсан мăн кĕрӳ хур вакласа çитерет. Хур çинĕ хыççăн тумтир кăлараççĕ. Вара пичĕкепе килнисем (ваттисем таврăнса кайнă). Вĕсем таврăнса кайнă хыççăн хĕрпе качча çăмарта çитернĕ. Çăмарта çинĕ хыççăн хăйматлăх пулаканни сурпан сырăнтарса хушпу тăхăнтартнă. Хĕре çĕнĕ витресем тыттарса çăла шыв илме кайнă. Унтан çав шыва туй халăхне укçалла ĕçтернĕ. Унтан арçын туйĕ килне таврăниччен хăйматлăх патне кĕнĕ.

Киле таврăннă чух юрламалли юрă.

Аслати авăтать, çиçĕм çиçет.
Туррăн турă лаши кĕçĕнет.
Таврăнас вăхăтра таврăнмасан,
Пире атте-анне çилленет.

Туй пĕтсен, хĕр илсе килсен уртмахçă туй килĕсенче пухнă апат-çимĕçе шăналăк сарса ачасене чипа-чипа тесе çитерет. Арçын туйĕ кайсан хĕр хăйматлăхпа таврăннă. Хĕр килнĕ хыççăн хĕрпе качча хĕве хупнă. Хĕве хупас умĕн хĕре çу пек çемçе чĕлхеллĕ кин пултăр пĕр кашăк çу, пĕр *калак* (кашăк) пыл хыптарнă, пурнăçĕсем *хулăм* (хулăн) пултăр тесе минтер çине пустарнă».

Чăваш халăхĕн авалтан килекен йăли-йĕркисене манас марччĕ.

Список информаторов:

1. Вальщикова Антонида Максимовна, 1939, Федоровский район, Кирюшкино (Ашкадар).
2. Караськина Наталия Степановна, 1938, Федоровский район, Кирюшкино (Ашкадар).

Список литературы

1. Уралçум чăвашĕсен вырăнти калаçăвĕсем: II пай / Авт.-хатĕрл. Л.В. Коротаева, Э.А. Петрова, М.О. Алексеева. – Çтерлĕ: Пушкăрт патшалăх университечĕн Çтерлĕ филиалĕ, 2016. – 200 с.

2. Чувашская диалектология. Чувашское народное творчество. Лингвокультурология. Учебно-методическое издание / автор-сост. Л.В. Коротаева, Л.А. Афанасьева, Н.С. Карпова. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, 2016. – 187 с.

3. Чуваши Башкортостана: язык, фольклор, культура: Сборник научных трудов. Вып. 2. / отв. ред. Л.В. Коротаева. – Стерлитамак: Стерлитамакский филиал БашГУ, 2017. – 176 с.

Косякова Елена Юрьевна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОЛЬКЛОРНО-МИФОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОЭМЫ М. ЦВЕТАЕВОЙ «ЦАРЬ-ДЕВИЦА»

Аннотация*: в статье рассматривается своеобразие использования в творчестве поэта XIX–XX веков М. Цветаевой, а именно в так называемой «русской» поэме «Царь-Девица» народно-поэтических традиций.*

Ключевые слова*: фольклоризм, мифология, литературоведение, М. Цветаева.*

Пять лирических поэм М. Цветаевой «Царь-Девица», «Переулочки», «На Красном коне», «Молодец», «Егорушка» в фабулах и поэтике опираются на фольклорные источники и по этому признаку их принято называть «русскими» или «фольклорными».

Поэма-сказка «Царь-Девица» написана летом 1920 года. Ее заглавие и частично фабула заимствована из собрания А.Н. Афанасьева, в котором представлена сказка «Царь-Девица» в двух вариантах. В ней рассказывается о любви Царь-Девицы к молодому Царевичу-гусляру (по другому варианту – купеческому сыну), о вмешательстве коварной мачехи царевича и злого колдуна, о разлуке Царь-Девицы с любимым, о поисках ее Царевичем, сопровождаемых разными приключениями. Но всё завершается счастливым концом. М. Цветаева использовала лишь первую часть сказки и создала свой эпос.

В поэме поэта действует прием ретардации, замедления действия (как в фольклорных произведениях) за счет троекратных повторов: три ночи, когда мачеха усыпляет пасынка при помощи булавки, три встречи Царь-Девицы со спящим Царевичем и др.

Сюжет народной сказки под пером М. Цветаевой облачается в народно-поэтическую символику, корни которой также следует искать в фольклоре и мифологии. Так, при расставании с Царевичем главная героиня произносит:

Меж Солнцем и Месяцем
Верста пролегла.
Султан конский трепется.
Поплыл. – Поплыла [1, с. 386].

В приведенном отрывке речь идет о разлуке Царевича-гусляра с Царь-Девицой и глаголы «поплыл» – «поплыла» соответственно соотносятся с героями, также, как и Солнце, Месяц символизируют в мифологии мужское и женское начало. Однако в поэме Цветаевой эта оппозиция трансформирована: мужскими свойствами характера и поведения обладает Царь-Девица, а женскими – Царевич. Он в контексте поэмы соотносится с образом месяца, а Царь-Девица – с солнцем, поэтому при встрече с героиней глаза Царевича закрыты. Ведь согласно мифологическим представлениям, Солнце с Месяцем встретиться не могут: когда восходит Солнце (Царь-Девица приплывает) – Месяц слепнет, Царевич спит; когда Солнце заходит (Царь-Девица уплывает) – Месяц загорается, распахиваются синие глаза Царевича.

Образ Царь-Девицы создан Цветаевой в традициях русских былин, она наделена богатырской физической силой и исполинской статью, воинственным и независимым характером, напоминая героинь былин мифологического содержания. «Ростом-то – башня, в плечах-то – косая сажень», у нее «стан сильно могучий», «стопудовая пята», «грудь в светлых латах, лоб – обломом, с подсолнечником равен лик» [1, с. 374]. Но под этими латами скрывается нежное, любящее, бескорыстное женское сердце.

Царь-Девица – обитательница фольклорного «иного царства», о чем свидетельствуют многочисленные золотые детали ее портрета: «Каждый волос – золотая струна», «Прижималась как – щекой золотой» [1, с. 376] и др. В то же время золотой цвет – синоним огненности и солнечности. И обе эти характеристики также присутствуют в портрете героини: «Огонь – отец мне…» [1, с. 371], «А под шатром-то, с лицом-то как шар золотой» [1, с. 377] и др. Цветаева усиливает впечатление огненности многократным введением красного цвета как в облик Царь-девицы, так и в то, что окружает героиню: Царь-Девица появляется на красном корабле, у нее красные кудри, она живет в красном чертоге, под красным шатром.

В народной сказке конец счастливый. Царь-девица после долгой разлуки соединяется с Царевичем. Этот счастливый конец, занимающий всю вторую половину народной сказочной фабулы, Цветаева в свое произведение не взяла: он противоречил ее собственной судьбе – поэму же она писала, и мыслила, и чувствовала как вещь автобиографическую. Поэт вообще многое меняет в сказке, работает с фольклором творчески, не реконструирует его, а использует его инструменты. Таким образом, сказка-поэма М. Цветаевой «Царь-Девица» – это полифоничная, или эпическая поэзия, погруженная в фольклор.

Список литературы

1. Цветаева М. Стихотворения. Поэмы / вступ. ст., сост. и комм. А.А. Саакянц. – М.: Правда, 1991. – 688 с.

Кузнецов Александр Валерьянович
канд. филол. наук, старший научный сотрудник
БНУ ЧР «Чувашский государственный
институт гуманитарных наук» Министерства образования
и молодежной политики Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Кузнецова Надежда Михайловна
учитель
МБОУ «СОШ №60»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ НАРОДОВ ВОЛГО-УРАЛЬЯ: К ВОПРОСУ О ДИАЛОГЕ И КОНФЛИКТЕ КУЛЬТУР

Аннотация*: этикетное общение представителей разных народов, носителей неодинаковых культур в современном мире в основном происходит без особых конфликтов. Сама ситуация подобного общения должна исключать разные эксцессы. Но соприкосновение разнообразных культур не всегда происходит в форме диалога, иногда происходит конфликт (как в прямом смысле, так и в значении «несоответствие») на уровне индивидуального сознания. Некоторые причины возникновения подобного конфликта, способы их избегания, а также предполагаемые хронологические рамки диалога культур народов Волго-Уралья рассмотрены в предлагаемой работе.*

Ключевые слова*: речевой этикет, диалог культур, конфликт культур, чувашский язык, языки народов Волго-Уралья.*

Коммуникация является важным элементом существования представителей живой природы, не говоря уже о людях. Общение происходит по принятым в обществе правилам, к которым люди при-

общаются с детства. По мнению исследователей, вся история человечества является диалогом, пронизывающим всю нашу жизнь, который является условием взаимопонимания людей. Взаимодействие культур, их диалог – наиболее благоприятная основа для развития межэтнических, межнациональных отношений. Наличие в социуме межэтнического напряжения и, тем более, межэтнических конфликтов, затрудняет или ограничивает диалог между культурами. При взаимодействии культур происходит не простая «перекачка» достижений одной культуры в другую, а совершаются более сложные процессы. В данной ситуации некоторые исследователи позволяют себе говорить о высокой культуре в противовес неразвитой. Употребление понятий «высокоразвитая культура» и «малоразвитая культура» в отношении народов, проживающих в одно и то же время, не совсем корректно. Об уровне культуры народа непозволительно судить лишь по наличию заводов, самолетов, театров и др. Не обладая этим, народы могут иметь высокоразвитую духовную культуру (песни и сказки, легенды и предания, танцы и обряды и т. д.). Культуры развиваются обособленно и изначально враждебны друг другу, в основе всех этих различий Н.Я. Данилевский видел «дух народа» [23].

При диалоге обнаруживаются и понимаются ценности других культур, диалог – это понимание своего «Я» и общение с другими [30, с. 9], диалог – взаимодействие равноправных субъектов, создающих ситуацию доверия и взаимного уважения. В основе диалога культур – новая культура общения [9, с. 80]. Духовная культура народа тесно связана с религией, поэтому диалог культур является не простым взаимодействием народов, но и глубокой их мистической связью, укорененной в вероисповедании [25, с. 20].

Методологию взаимодействия разных культур, в т.ч. и диалога культур, разработал в своих трудах М. Бахтин, который полагал, что диалог – это взаимопонимание общающихся с сохранением своего мнения, слияние друг с другом и сохранение дистанции [4, с. 430], великие явления в культуре рождаются только в диалоге культур, в точке их пересечения. Более полно раскрыть одну культуру возможно только при сравнении или сопоставлении с другой. При диалогической встрече двух культур они не сливаются или смешиваются, а взаимно обогащаются [4, с. 354].

Выделяется четыре уровня диалога культур: 1) *личностный*; 2) *этнический*; 3) *межнациональный*; 4) *цивилизационный* (последний наиболее драматичен, т.к. способствует разрушению традиционных форм культурной идентичности, и очень продуктивен с точки зрения инновационной деятельности, создавая уникальное поле межкультурных экспериментов [18].

По справедливому утверждению И.С. Скворцовой, культура на Руси формировалась под воздействием трёх сил: христианской Византии, приобщившей Русь к средиземноморской культуре, культуры исламских народов и коренного язычества. Культура является одним из главных сил, сближающих людей и народы. Ставка на диалог культур, исторические особенности, национальные традиции и корни способна обеспечить успешность культурных преобразований, поможет предотвратить конфликты или, по крайней мере, их локализовать: конфликты, основанные главным образом на культурных различиях, значительно легче урегулировать, чем, например, ликвидировать вражду между социальными классами или борющимися за власть группировками» [32].

Принято выделять культуру-донора, больше отдающую, чем обретающую, и культуру-реципиента, выступающую получающей стороной. Со временем роли могут трансформироваться. В Волго-Уральском регионе, к примеру, на культуру предков современных тюркских и финно-угорских народов в X–XIII вв. сильное влияние оказывала культура булгар, а на самих булгар – культура Хорезма. В XIII–XVI вв. на культуру тюркских, финно-угорских и восточнославянских народов Волго-Уральского региона сильное влияние оказала культура монголо-татар, Золотой Орды, Казанского ханства. С XVI в. культура тюркских, финно-угорских и монгольского (калмыцкого) народов находится под влиянием русской и, через нее, западноевропейской культуры.

Ряд исследователей отмечает, что в финно-угорских языках данного региона довольно широко распространены лексемы тюркского происхождения, т. к. разносторонние связи между отдельными финно-угорскими и тюркскими народами начали складываться еще в VII–VIII вв. н.э., когда на Среднюю Волгу пришли булгарские племена. В течение ряда веков они оказывали политическое и экономическое влияние на местные финно-угорские народы. В составе Волжской Булгарии, Золотой Орды и Казанского ханства финно-угры Волго-Уральского региона находились в сфере влияния тюркоязычных народов, которые в те времена находились на более высоком уровне социокультурного и экономического развития. В ходе культурно-экономических связей происходило и взаимодействие языков, что отражено в пластах заимствованной лексики и т. д. Но взаимодействие не происходило в одностороннем порядке, местные финно-угорские языки также оказали ощутимое влияние на языки пришлых булгар и других тюркоязычных народов. Подр. см.: [2; 3; 10; 13; 15–17; 20–22; 34–36; 39–44 и др.].

Особенности древнебулгарского языка прослеживаются в волжских и пермских финно-угорских языках (VIII–XIV вв.), а влияние тюркских языков на восточные финно-угорские языки проявляется в разной степени: в удмуртском и марийских языках – на уровне лексики, морфологии и синтаксиса, в коми и мордовских – лишь на уровне лексики. Тюркские лексические заимствования охватывают все важные лексико-тематические группы в удмуртском и марийских языках [15, с. 92; 21, с. 26–27; 6, с. 294]. Общность лексики духовной культуры у народов Поволжско-Приуральского региона сформировалась из тюрко-монгольского, финно-угорского и восточнославянского генетических

культурных элементов, при этом финно-угорский больше представлен у мордвы, тюркский – у башкир, наибольшей долей тюркской примеси обладают марийцы, а самый большой долей финно-угорской примеси – чуваши, причем у марийцев и чувашей определяется отсутствующая у других народов монгольская культурная струя [2, с. 129].

При обращении к лингвистическим особенностям использование татарами и башкирами приветственных, благодарственных и др. выражений, заимствованных из арабского и персидского языков, поясняют влиянием ислама. Через данные языки они попали в другие языки (или их диалекты) рассматриваемого региона. Если представители взрослого населения татар, башкир, а также чувашей, марийцев, удмуртов относительно часто употребляют арабские и персидские слова, то речь молодёжи изобилует русскими заимствованиями и кальками.

В чувашском языке распространены полностью восходящие или содержащие в своем составе арабские и персидские (*Аван, Салам, Рехмет, Ерехмет, Арахмат* и др.), монгольские (*Чипер, Илпек, Ерче*), русские (*Здоров, Здрасьте, Привет, Досвидание*) лексемы, а также попавшие через русский язык западноевропейские (*Салют! Чао! Хай!* и т. п.) лексические единицы и т. д. Они представлены практически во всех языках и их диалектах. К примеру, в большинстве языков Волго-Уралья распространена этикетная лексема *салам.* У исламских народов данное ВСЭО имеет формы *салам, сәлам, сәләм, сәлям, салом.* В Поволжье оно распространилось через татарский язык. В Волжско-Уральском регионе данная лексема имеет следующие фонетические варианты: чув. *салам*, тат. *сәлам, сәләм, сәлям*, башк. *сәләм*, удм. *салам*, марЛ. *салам*, марГ. *шӓлӓ.* Спорным остается вопрос с коми-зыр. *чолӧм* «привет» (?). Оно может восходить к араб. *салам*, или же, согласно устному сообщению М.А. Плосковой, восходит к русск. *челом* (*челом бью*), что более вероятно [28].

Кроме *салам* в Волго-Уралье во многих языках встречается *чипер, чебер, чевер* и т. д. По мнению исследователей, данное слово попало в чувашский через татарский и является заимствованием из монгольского языка: *ciper (чипер)* << монг. *čeber* «хорошо; хороший» [49, p. 78.]; *чипер* < монг. *цэвэр, цебер* «чистый», «красивый», «прекрасный», «великолепный» [14, с. 326; 48, с. 101; 2, с. 117]. Данная лексема является широкоупотребительной и встречается в составе ВСЭО чувашского языка, употребляемых:

1) при приветствии *Чипер-и?* и *Чиперех-и?* «Благополучен ли?», *Чиперех çӳреççĕ-и?* «Благополучно ходят (в знач. «живут») ли?» и т. д.;

2) при прощании (прощании-пожелании) *Чипер юл!* «Благополучно оставайся!», *Чипер кай!* «Благополучно отправляйся / уходи!», *Чипер çӳре!* «Благополучно ходи / путешествуй!», *Чипер кайса кил!* «Благополучно сходи / съезди!», *Чипер!* «Пока!» и т. д.;

3) в смысле «красивый, привлекательный» и в форме *чиперккем* имеет значение «моя красавица; хорошая моя» (– *Чиперккем, Петĕр пиччесем ӑçтарах пурӑнаççĕ-ши?* – «Хорошая моя, где проживает дядя Петя?» и т. д.

Кроме чувашского языка, данное слово распространено в марийских (марГ. *Цевер!* «Счастливого пути!; До свидания!»; *Цеверке!* «Счастливого пути!»; *Цеверын!* «До свидания!; Прощай!»; *Цэвэр(ок) каштын толдок!* «Благополучно возвращайтесь!»; марЛ. *Чеверын (кодса)!* «Прощай(те)!»), татарском (*чибэр* «красивый; красиво; красавец; красавица»), русском (обл. вятск. *чебер, чеберь* «франт, щеголь», донск. *чеберка* «чистоплотная хозяйка» [12, с. 603; 38, с. 322]. М. Фасмер русское вятское *чебер* считает татарским заимствованием.

В языках региона оно имеет следующие фонетические варианты и значения: «тат. *чибәр*, башк. *сибәр,* чув. *чипер,* мар. *чевер, цэвэр,* удм. *чебер,* морд.-мокш. *цебярь* «хороший, красивый; чистый, опрятный; изящный, искусный» происходит от общетюрк. *чэбэр* «чистый, аккуратный; искусный, красивый; чистота, красота» и т. д., см. еще каз., ккалп., ног. *шебер* «мастер, искусный», алт. *чебер* «осторожность, бережливость», русск. диал. *чебер* «опрятный» и т. д.» [2, с. 117]. В чувашском языке зафиксированы такие значения: *чипер* «красивый, пригожий; красиво, пригоже; хороший; хорошо; порядочный, приличный; порядочно, прилично; спокойный; спокойно; удачный, благополучный: счастливый; удачно, благополучно, счастливо; осторожно; действительно, вправду»; *чип-чипер* «очень красивый; красиво; совершенно целый, невредимый; цело, невредимо; совершенно спокойно»; *чиперкке* «красивый, смазливый»; *чиперлен* «становиться красивым, изящным; хорошеть, расцветать; охорашиваться, прихорашиваться»; *чиперлесех* «разг. действительно, вправду»; *чиперлет* «делать красивым, изящным; подправлять; прихорашивать»; *чиперлĕх* «красота, изящество»; *чиперрĕн* «как следует, хорошенько»; *чиперук* «разг. красавица (о девушке)» [45, с. 540–541].

Влияние русской этикетной традиции наблюдается в синтаксической структуре формул приветствия типа *Ырӑ кун! Ырӑ каç! Телейлĕ çул!,* не характерных для тюркских языков. Для чувашского, татарского, башкирского и др. тюркских характерно употребление зависящих от ситуации ВСЭО, типа чувашских *Ĕçлес-и?* (букв. «работать, да?») «Работаем, да?»; *Ларатпăр-и?* «Сидим, да?» и т. д. Кроме того, в других тюркских языках Урало-Поволжья широко распространены такие ВСЭО, как *Кайда бардың?* «Куда ходил?», *Кайда йердең?* «Где ходил?», *Кайда барасың?* «Куда идешь?», *Сәламәтлегегез ничек?* «Как здоровье?» [33, с. 109; 31]; *һаулыгыгыз нисек?* «Как здоровье.», *Сәләмәтлегегез нисек?* «Как здоровье?», *һаумы(һыгыз)?* «Здоровы ли вы?», *Иҫәнме(һегез)?* «Благополучны ли вы?» [29; 33].

Анализ ВСЭО языков Урало-Поволжья показывает, что в Волго-Уральском регионе образовался общий пласт ВСЭО, характерных и тюркским, и финно-угорским, вне зависимости от конфессиональной принадлежности их носителей. В последнее столетие, под влиянием русского языка, наблюдается тенденция к образованию нового пласта ВСЭО.

Сравнительно-историческое и сопоставительное изучение ВСЭО открывает новые возможности в освещении проблемы межкультурных и межъязыковых контактов, произошедших и происходящих в Урало-Поволжском этнокультурном и языковом регионе. Как показывают наши исследования, например, лексические единицы, функционирующие в составе ВСЭО чувашского языка, представляют собой систему, состоящую из исконно чувашских лексем, а также заимствований из татарского (а через его посредство – арабского, персидского, монгольского), русского и др. языков. Исследование фонетических изменений данных слов открывает возможности датирования исторических этнолингвокультурных контактов как с другими тюркскими, так и с индоиранскими, славянскими, монгольскими, финно-угорскими и другими народами.

Вышесказанное свидетельствует о тесном диалоге культур тюркских, финно-угорских, монгольских, восточнославянского (русского) и др. культур.

Диалог культур в каждом случае претерпевает несколько этапов. Изначально это обычно «культурный шок», зависящий от степени совместимости языков, сценариев поведения и традиций различных участников диалога культур. Дальнейшее развитие диалога культур определяется специфическими особенностями каждого из типов культур, их статусом в процессе конкретного межкультурного контакта, способностью принимать во внимание интересы другой стороны. Диалог культур может проходить как в продуктивных, так и в конфликтных формах. В последнем случае культурный шок перерастает в культурный конфликт – стадию противостояния мировоззренческих установок различных личностей, личности и общества и т. д. В основе культурного конфликта – принципиальная несовместимость языков различных культур. Совмещение несовместимого нарушает ход межкультурной коммуникации. Формы культурного конфликта могут иметь различный масштаб и характер: от частной ссоры до межгосударственного противостояния и войн.

Конфликты в сфере культуры предлагает разделять на: 1) внутри- и межкультурный конфликт; 2) пределы совместимости и различий субкультур; 3) контркультуру.

1. Внутрикультурный конфликт ломает традиционные механизмы ее самосохранения и стабильного развития, при котором возможен и конфликт культурных и цивилизационных основ среды, представленных различными социальными группами.

2. Пересечение разных национальных культур в местах проживания приводит к непрерывному соприкосновению и урегулированию взаимного влияния. Взаимопроникновение культурных ценностей имеет свои границы, за чертой которых начинается ведущее к закрытому или открытому конфликту насильственное вторжение в ее сущность.

3. Контркультура представляет собой явную демонстрацию конфликта культуры общества между поколениями и социальными группами, отрицающими установленные ценности и нормы. В сфере культуры выработались способы конфликтного самообновления, культурного протеста против господствующих ценностей [5].

Следует отметить, что выбор этикетных выражений зависит от речевых ситуаций, выработанных обществом при установлении и поддержании контакта с другими людьми. Люди с детства приучаются пользоваться необходимыми, уместными в данной ситуации формулами приветствия, прощания, извинения и т. п. Но при общении с представителями других этнолингвокультурных общностей встречается другая сложность. В рамках собственной культуры создается иллюзия своего видения мира, образа жизни и т. д. как единственно возможного и единственно приемлемого. Подавляющее большинство людей при общении с представителями других национальностей не осознают, что их собеседники, так же, как и они сами, с детства приучились пользоваться уместными в данной речевой ситуации выражениями своего языка, определяемыми их собственной культурой [37, с. 33–34]. Данное утверждение отражено в произведениях народной словесности. Существуют пословицы, выражающие существование различий в культурном, языковом и т. д. планах: 1) русская пословица учит: *В чужой монастырь со своим уставом не ходят*; 2) английская пословица рекомендует: *When in Rome, do as Romans do* «Приехав в Рим, делай, как римляне»; 3) чуваши говорят: *Тĕнчере çитмĕл те çичĕ чĕлхе, çитмĕл те çичĕ халăх, тет* «Говорят, в мире семьдесят и семь языков, семьдесят и семь народов» (выражение семьдесят и семь в чувашском фольклоре имеет значение «неопределенное множество»). Народная мудрость старается предостеречь от межкультурных конфликтов, проявление которых возможно прежде всего на уровне языка, при общении с представителями других народов. В повседневной жизни нередко представители одной этнолингвокультурной общности, считая себя выше других, пытаются унизить других, оскорбить, высмеивая особенности их языка и культуры, сложившиеся на протяжении многих веков.

Отношения между народами внутри и вне государства принимают форму сотрудничества или этнического конфликта. Даже при мирном сосуществовании двух и более этносов между представителями могут возникнуть трения из-за склонности представителей одного народа оценивать другие культуры с позиций своей собственной. Это порождает межэтнические коллизии, в которых особое

место занимают этнокультурные конфликты – столкновения культур на уровне индивидуального сознания [27, с. 445].

Более подробно остановимся на культурном конфликте на уровне индивидуального сознания: «Культурный конфликт – конфликт, возникающий в сознании индивида, находящегося на стыке двух культур, обладающих противоречащими друг другу нормами, стандартами, требованиями. <…> Всем необходимо научиться понимать и принимать другие культуры, без этого невозможны ни межкультурная и международная коммуникация, ни сотрудничество [46].

При контакте представителей разных лингвокультурных общностей возникают разные трудности: языковой барьер и национальные особенности самых разных компонентов культур, которые свойственны вступившим в коммуникацию людям. Они могут затруднить процесс общения.

Н.И. Золотницкий в «Приложениях» к «Корневому чувашско-русскому словарю...» (1875) описывает случаи, в современной теории лингвистической коммуникации характеризируемые как этнокультурные конфликты внутри и вне одного государства. В первой ситуации ученый описывает реакцию татар, во второй – бедуина на употребление русскими мусульманского приветствия. По словам ученого, татары выражением *ас саламу галяйкум* приветствуют исключительно своих собратьев по вере, но не иноверцев. С последними же здороваются фразами: *сау бул* «Будь здоров», *Алла сакласын* «да хранит [тебя] Бог» или *исянь бул* «будь благополучен». Русский, здороваясь с татарином фразами *саламаликым*, *ас саламу галяйкум* делает ему неприятность. Татары не высказывают свое недовольство, т.к. стараются избегать объяснений своих религиозных обычаев русским людям и не так фанатичны, как южные мохаммедане. При обращении с последними Н.И. Золотницкий просит соблюдать осторожность. А известный ученый-ориенталист Н.И. Ильминский чуть не стал жертвой бедуина, когда отстал от каравана на пути от Иерусалима в Дамаск и верхом на лошади, без проводника, догонял его. Он вышел на распутье двух дорог и не знал, по какой ехать. В это время увидел верхового бедуина с копьем за спиною и, желая добиться расположение туземца, приветствовал его *ас саламу галяйкум*. Узнав, что этой фразой приветствовал русский, а не мусульманин, бедуин рассердился, выхватил копье и крикнул: «Как же ты, не будучи мусульманином, осмелился сказать мне такие слова. За глумление над правоверным законом ты достоин смерти». Путешественника от гибели спасло лишь то, что он быстро взял себя в руки и объяснил, что не из-за дурных намерений, а из-за незнания местных обычаев произнес приветствие, за что просит извинить его [19, с. 208–210].

Хотя целью Н.И. Золотницкого, на наш взгляд, было желание показать, как важно знание культурологического контекста при изучении других языков, но он предостерегал от «конфликта культур». Исследователь еще в XIX в. поднимает проблемы изучения лингвистического и культурологического контекстов в неразрывной связке. Следует отметить, что межкультурные контакты требуют ознакомления с ролями общающихся и каждый из них обязан выполнять определенные культурой общения правила поведения. Вступающие в контакт могут отличаться по национальности, возрасту, вероисповеданию и т. д. В зависимости от этих и других обстоятельств и ситуаций меняется характер общения. ВСЭО сопоставимы с системой культурного сдерживания, т.к. призваны обеспечить вежливое общение неравных партнеров [24, с. 98; 1, с. 270].

Этикет любого народа является своеобразным этнокультурным феноменом, сложившимся на протяжении многовековой истории этноса. Каждый народ имеет свои специфические особенности этикета, в той или иной степени отличные от этикета других народов и, благодаря этому, являющиеся специфическими этническими маркерами их носителей.

По мнению А. Вежбицкой, любая культура уникальна и имеет свои собственные «культуроспецифичные» способы коммуникации. Бессмысленно подвергать сомнению необходимость проведения «точного аргументированного анализа» или важность «многочисленных примеров», но предложение ограничиться одним языком, не сопоставляя одну культурную парадигму с какими-либо другими, представляется странным. Встречающиеся иногда предложения ограничиваться тотальным изучением речевого этикета одного конкретного языка не всегда правомерны. Как гласит истина: «Все познается в сравнении!» И сопоставление различных культур должно быть строгим и корректным, оно должно подтверждаться фактами [7, с. 125–126]. Сопоставляемые и сравниваемые нами народы и их культуры Волго-Уралья уникальны. Несмотря на то, что встречаются случаи деления культуры разных народов на высокие и низкие, считаем, что подобный подход в корне неверен, неприемлем. Оценивая культуру других народов с позиции современного уровня развития большинства народов (наличия музеев, театров, вузов и т. п.) можно говорить о тех или иных сторонах развития культуры, но ни в коем случае об отсутствии культуры у некоторых народов (напр., южноамериканских, африканских и др. племен), на много сотен лет отстающих в развитии от мировых держав. Но их культуры все равно уникальны и высоки по-своему.

При взаимодействии разных культур проявляются элементы несовпадений, на уровне непосредственного общения выступающие как смысловые барьеры. Задача исследователей заключается в выявлении и описании подобных несовпадений. Межкультурное общение является средством сохранения и поддержания собственной культуры, поскольку оригинальность собственной культуры осознается только на рубеже культур, на грани двух сознаний – в диалоге культур.

Список литературы

1. Аршавская Е.А. Речевой этикет современных американцев США (на материале приветствий) // Национально-культурная специфика речевого поведения / А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин и др.; ред. коллегия: д-р филол. наук А.А. Леонтьев [и др.]; АН СССР, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1977. – С. 268–277.

2. Ахметьянов Р.Г. Общая лексика духовнойкультуры народов Среднего Поволжья / отв. ред. Г.Ф. Саттаров. – М.: Наука, 1981. – 144 с.

3. Ахметьянов Р.Г. Сравнительное исследование татарского и чувашского языков (фонетика и лексика): монография / отв. ред. Л.С. Левитская; Акад. наук СССР, Ин-т языка, лит. и истории. – М.: Наука, 1978. – 248 с.

4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров, текст подгот. Г.С. Бернштейн, Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. –2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.

5. Библиотечная система Международного университета природы, общества и человека «Дубна» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/sr_conflict_kozlovskii/~sr_conflict_kozlovskii.htm

6. Бутылов Н.В. К проблеме тюркизмов в финно-угорских языках // Узловые проблемы современного финно-угроведения: материалы I Всерос. конф. финно-угроведов. – Йошкар-Ола, 1995. – С. 294–295.

7. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / пер. с англ. А.Д. Шмелева. – М.: Яз. славян. культуры, 2001. – 272 с.

8. Верещагин Гр. Вотяки Сосновского края / предисл.: П. Соколовский. – СПб.: Тип. М-ва внутр. дел, 1886. – 218 с. – (Записки имп. рус. геогр. о-ва по отд-нию этнографии; Т. XIV, вып. 2).

9. Вострякова Ю.В. Проблемы познания в диалоговомпространстве современной культуры // Философско-методологические проблемы науки и техники. – Самара, 1988. – С. 78–81.

10. Гарипов Т.М. Кыпчакские языки Урало-Поволжья. Опыт синхронической и диахронической характеристики / отв. ред. Б.А. Серебренников. – М.: Наука, 1979. – 303 с.

11. Гордиенко А.А. Антропологические и культурологические предпосылки к эволюции человека и природы: Филос.-антропол. модель коэволюц. развития / Акад. социал. наук. Центр социал. адаптации и переподгот. кадров высш. квалификации. – Новосибирск, 1998. – 86 с.

12. Даль В.В. Толковый словарь живого великорусского языка. Второе изд., испр. и значит. умноженное по рукописи автора. В 4 т. – СПб.: Издание книгопродавца-типографа М.О. Вольфа, 1884. – Т. 4: P–V [4]. – 704 с.

13. Егоров В.Г. Современный чувашский литературный язык в сравнительно-историческом освещении / Науч.-исслед. ин-т при Совете Министров Чуваш. АССР. – 2-е изд., испр. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1971. – 204 с.

14. Егоров В.Г. Этимологический словарь чувашского языка / предисл. В. Котлеева; Науч.-исслед. ин-т при Совете Министров Чуваш. АССР. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1964. – 355 с.

15. Егоров Н.И. Булгаро-чувашско-кыпчакские этноязыковые отношения в XIII–XVI веках // Булгары и чуваши: сб. статей / ЧНИИ. – Чебоксары, 1984. – С. 90–102.

16. Егоров Н.И. Проблемы генетической и хронотопологической стратификации лексики чувашского языка и теория булгаро-чувашской этноязыковой преемственности: дис. ... д-ра филол. наук в форме научного доклада: 10.02.06 / Казах. гос. пед. ун-т им. Абая. – Алма-Ата, 1992. – 82 с.

17. Егоров Н.И. Чувашский саламалик // Чувашский фольклор. Специфика жанров. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1982. – С. 106–129.

18. Жбанков М.Р. Диалог культур // Социология: Энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин [и др.]. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://slovari.yandex.ru/~книги/Энциклопедия%20социологии/Диалог%20культур/

19. Золотницкий Н.И. Корневой чувашско-русский словарь, сравненный с языками и наречиями разных народовтюркского, финского и других племен. – Казань: тип. Имп. ун-та, 1875. – VIII + 279 с.

20. Исанбаев Н.И. Марийско-тюркские языковые контакты / Марийский НИИ яз., лит. и истории им. В.М. Васильева. – Ч. 1: Татарские и башкирские заимствования. – Йошкар-Ола: Марийское кн. изд-во, 1989. – 176 с.

21. Исанбаев Н.И. Марийско-тюркские языковые контакты / Марийский НИИ яз., лит. и истории им. В.М. Васильева. – Ч. 2: Словарь татарских и башкирских заимствований. – Йошкар-Ола: Марийск. кн. изд-во, 1994. – 208 с.

22. Исанбаев Н.И. Тюркские лексические кальки в марийском языке // Узловые проблемы современного финно-угроведения: материалы I Всерос. науч. конф. финно-угроведов (14–18 нояб. 1994 г.) / редкол.: Г.А. Архипов (гл. ред.) [и др.]. – Йошкар-Ола: Науч. центр финно-угроведения, 1995. – С. 317–320.

23. Кокшаров Н.В. Взаимодействие культур: диалог // Теоретический журнал «CREDO NEW» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://credonew.ru/content/view/352/55/

24. Кравченко А.И. Культурология: учебное пособие для вузов. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, 2002. – 496 с.

25. Никитин В. От диалога конфессий к диалогу культур // Русская мысль. – Париж, 2000. – 3–9 февраля. – С. 20–28.

26. Осипов П.Н. Пьесăсем: Иккĕмĕш кĕнеке. – Шупашкар: Чăваш АССР изд-ви, 1960. – 476 с.

27. Платонов Ю.П. Этнический фактор. Геополитика и психология. – СПб.: Речь, 2002. – 519 с.

28. Плоскова М.А., исследователь коми языка и литературы, автор электронных учебников по коми-зырянскому языку, журналист, переводчик (г. Сыктывкар, Республика Коми).

29. Русско-башкирский словарь: 46.000 слов / ред. коллегия: д-р филол. наук К.З. Ахмеров (отв. ред.) [и др.]; Акад. наук СССР. Уфим. ин-т истории, языка и литературы. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – 985 с.

30. Сайко Э.В. О природе и пространстве «действия» диалога // Социокультурное пространство диалога. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – С. 9–32.

31. Сафиуллина Ф.С. Русско-татарский разговорник / Ф.С. Сафиуллина, К.Р. Галиуллин. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1986. – 303 с.

32. Скворцова И.С. Диалог культур. Попытка рассмотрения инновационного подхода [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o38.htm

33. Султанов Ф.Ф. Некоторые особенности коммуникативного поведения татар и башкир // Национально-культурная специфика речевого общения народов СССР / Акад. наук СССР, Ин-т языкознания; редкол.: А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов (отв. ред.), Ю.А. Сорокин. – М.: Наука, 1982. – С. 101–111.

34. Тараканов И.В. Заимствованная лексика в удмуртском языке: (удмуртско-тюркские языковые контакты). – Ижевск: Удмуртия, 1982. – 188 с.

35. Тараканов И.В. Удмуртско-тюркские языковые взаимосвязи: (теория и словарь). – Ижевск: Изд-во Удмурт. ун-та, 1993. – 170 с.

36. Тараканов И.В. О булгарских заимствования в удмуртском языке // Труды ЧНИИ. – Чебоксары, 1980. – Вып. 97: Проблемы исторической лексикологи чувашского языка. – С. 127–136.

37. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультур. коммуникация». – М.: Слово/Slovo, 2000. – 262 с.

38. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка = Russisches etymologisches worterbuch / пер. с нем. В 4 т. / пер. О.Н. Трубачев; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 2-е изд., стериотип. – М.: Прогресс, 1986–1987. – Т. IV: Т–Ящур. – 1987. – 863 с.

39. Федотов М.Р. Исторические связи чувашского языка с языками угро-финнов Поволжья и Перми: В 2 ч. / отв. ред. Н.А. Баскаков. – Чебоксары: Чувашкнигоиздат, 1965. – Ч. I: Чувашско-марийские связи. – 160 с.

40. Федотов М.Р. О некоторых тюркских заимствованиях в марийском языке // Вопросы истории чувашского языка: сб. ст. / под. ред. И.П. Павлова; НИИ яз., лит., истории и экономики при Совете Министров Чуваш. АССР. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1985. – С. 51–72.

41. Федотов М.Р. Об арабских и персидских заимствованиях в чувашском языке (лексико-семантический обзор и словарь) // Вопросы чувашского языкознания и литературоведения: сб. ст. / Учен. зап. ЧНИИ. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1963. – С. 89–124.

42. Федотов М.Р. Чувашский язык: Истоки. Отношение к алтайским и финно-угорским языкам. Историческая грамматика: монография / Гос. ком. Рос. Федерации по высш. образованию, Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары, 1996. – 460 с.

43. Федотов М.Р. Чувашско-марийские языковые взаимосвязи / Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова, НИИ яз., лит., истории и экономики при Совете Министров Чуваш. АССР. – Саранск: Изд-во Сарат. ун-та: Саран. фил., 1990. – 335 с.

44. Федотов М.Р. Этимологический словарь чувашского языка. В 2 т. / Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук. – Чебоксары: Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 1996. – Т. 1: А–Ритаван. – 470 с.; Т. 2: Сав–Яштака. – 509 с.

45. Чувашско-русский словарь: около 25000 слов / Науч.-исслед. ин-т языка, литературы, истории и экономики при Совете Министров Чуваш. АССР; под ред. чл.-кор. Акад. пед. наук РСФСР проф. М. Я. Сироткина. – М.: ГИС, 1961. – 630 с.

46. Экономико-правовая библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.vuzlib.net/beta3/html/1/28076/28116/

47. Яценко Н.Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н.Е. Яценко. – СПб.: Лань, 1999. – 528 с.

48. Räsänen M. Versuch eines etymologischen Wörter buchs der Türksprachen. – Helsinki: Suomalais-ugrilainen seura, 1969. – XVI + 533 s. – [Lexica societatis Fenno-Ugricae, XVII. 1].

49. Róna-Tas A. Középmongol eredetü jövevényszavak a csuvasban: Néprajz és Nyelvtudomány. – Szeged, 1971–1972. – P. 77–88.

50. Scherner B. Arabische und Neupersische Lehnwörter im Tschuwaschischen: Versuch einer Chronologie ihrer Lautveränderungen. – Wiesbaden: Franz Steiner Verl. GMBH, 1977. – XXX, 231 S. – [Veröffentlichungen der orientalischen Komission / Akademie der Wissenschaften und der Literatur; Band XXIX].

Кукса Полина Викторовна
канд. филол. наук, доцент
ФГКВОУ ВО «Рязанское высшее воздушно-десантное
ордена Суворова дважды Краснознаменное
командное училище им. генерала В.Ф. Маргелова»
Минобороны России
г. Рязань, Рязанская область

ВКУСОВАЯ ДЕТАЛЬ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

***Аннотация**: в статье рассматриваются лингвистические средства выражения вкусового восприятия в произведениях русской литературы. Особое внимание уделяется синестетическим сочетаниям, имеющим вкусовое основание. Определена роль исследуемых деталей в формировании художественных образов и психологического подтекста. В качестве эмпирического материала представлены отрывки из романа М.А. Шолохова «Тихий Дон».*

***Ключевые слова**: вкусовая деталь, звуковая деталь, одоративная деталь, осязательная деталь, мотив, художественный образ, синэстезия, синкретизм, психологизм, психологический подтекст.*

Окружающий нас мир многоцветен, многозвучен, ароматен, наполнен разнообразными вкусовыми ассоциациями. Передать весь спектр эмоциально-сенсорного многообразия жизни способен только настоящий художник слова.

Картина изображенного мира произведения художественной литературы формируется из отдельных выразительных подробностей – деталей: элементов пейзажа, портрета и речевых характеристик персонажей, психологического подтекста и композиции. Являясь значимым компонентом литературного произведения, художественная деталь представляет собой микрообраз, часто составляющий часть более крупного образа.

В творчестве отдельных писателей мы наблюдаем наиболее объемное отражение предметно-чувственного мира. Истинные мастера художественного слова виртуозно используют в своем повествовании художественные детали, которые помогают глубже понять внутренний мир персонажей, проникнуться духом времени изображаемой эпохи, ощутить эстетику и многогранность литературы.

Многие современные литературоведческие исследования посвящены звуковым, одоративным, осязательным деталям как наиболее значимым мотивам в структуре повествования художественного целого.

В настоящей статье представлен анализ ключевых вкусовых мотивов в русской литературе. По справедливому замечанию А.И. Костяева, «вкусовые ощущения не могут быть определены только внешним источником. Они зависят от мотивации человека, принадлежности к определенной культуре, индивидуального опыта» [1, с. 4].

Вкусовые ощущения, транслируемые писателями, способствуют достижению предельного результата при изображении духовного мира героя произведения художественной литературы. Согласимся с А.И. Костяевым, утверждающим, что «вкус относится к классу сложных феноменов, обладающих активностью… Вкусовые пристрастия влияют на подсознание особенным образом... Вкусовой букет – чувство, рождающее множество воспоминаний» [1, с. 145–146].

Исследование и анализ вкусовых прилагательных в текстах русской художественной литературы показали, что данная группа эмоционально-чувственных деталей в языке художественных произведений используются в основном для характеристик психологических состояний, взаимоотношений, персонажей и эмоциональной оценки происходящего автором. Функционирование такого рода психологических деталей связано с использованием вкусовых обозначений, которые нередко эксплицируют обонятельно-вкусовую синэстезию.

Большинство писателей обычно включают в структуру своего повествования вкусовые прилагательные, демонстрирующие узуальный семантический синкретизм. Однако мастера художественного слова часто к общепринятым, каноническим толкованиям добавляют индивидуально-авторское смысловое наполнение.

Исследование концептосферы вкусовых ощущений в произведениях русской художественной литературы раскрывает своеобразие стиля конкретного писателя и демонстрирует прочное единение характеристик данных ощущений и духовного мира героев.

Проведенный анализ дефиниций вкусовых прилагательных в произведениях русской литературы показал, что разные писатели демонстрируют вкусовые ощущения персонажей для реализации собственной авторской идеи. На основе вышеуказанного анализа можно сделать вывод о своеобразии функционирования вкусовых деталей в конкретном художественном произведении. Однако наиболее частотно описываются авторами вкусовые ощущения для отображения психологического состояния героев произведения.

В результате исследования разнообразных произведений художественной литературы мы пришли к выводу, что вкусовое богатство текстового материала представлено в основном следующими наименованиями: горький, сладкий, соленый, кислый, пресный, пряный.

В каждом отдельном эпизоде вкусовые номинации несут соответствующую эмоционально-психологическую нагрузку. Наиболее часто концепты, обозначающие горечь и сладость, подразумевают существование контекстуальных синонимических параллелей несчастный – счастливый. Вкусовые эпитеты «пряный» и «пресный» нередко выступают в произведениях в качестве антонимов, поскольку пряность предполагает богатую эмоционально-чувственную палитру внутреннего мира персонажа, в то время как пресное характеризует эмоциональную бедность, отсутствие чувственной притягательности.

Внимательно проанализировав текст романа М.А. Шолохова «Тихий Дон» на предмет функционирования в нем вкусовых деталей, мы пришли к выводу, что их в произведении представлено более трехсот. При этом писатель использует как обстоятельные развернутые референции, так и незначительные, словно случайные указания на вкусовой знак.

В ходе тщательного исследования поэтики вкусовой детали в «Тихом Доне» сделаны следующие выводы. Наиболее существенную в количественном отношении категорию представляют «горькие» вкусовые прилагательные. Доминирование указанных эпитетов с широким спектром метафорических представлений подтверждает преобладание драматических коллизий в жизни персонажей и описываемой Шолоховым эпохе.

Н.Д. Котовчихина справедливо отмечает символическое значение «горькой» детали, представленной в романе «Тихий Дон». «Появление образа горькой калины в песне «Калинушка», которую слушает Листницкий... и в обращении Митьки Коршунова к Аксинье «калинушка горьковатенькая» – символ горькой жизни настойчиво повторяется своеобразным поэтическим лейтмотивом для обозначения трудной судьбы героев, придавая ей оттенок горького лиризма» [2, с. 103].

Следующую многочисленную категорию вкусовых деталей представляют «вкусовая» лексика со значением «сладость». Данные концепты характеризуют главным образом область субъективных эмоций и взаимоотношений персонажей. Вышесказанное говорит о том, что и в драматические минуты своей жизни герои Шолохова стремятся к личному счастью.

«Вкусовые» прилагательные, передающие соленые и пресные ощущения приблизительно равнозначны по количественному составу и частотности их функционирования в тексте романа «Тихий Дон».

Лексическая категория вкусовых деталей представлена и словами со значением «кислый». Эта категория по сравнению с упоминаемыми выше довольно малочисленна. Данные концепты представлены писателем в количестве около тридцати наименований. Причем в последних двух книгах романа «кислое» встречается в два раза чаще.

Категорию «пряных» вкусовых сигналов представляют около десяти таких примеров. Самой «пряной» является первая, изобилующая романтическими сценами.

Проиллюстрируем наши наблюдения примерами использования писателем вкусового сегмента сенсорно-чувственной сферы «Тихого Дона».

В ситуациях, связанных с драматическими событиями в жизни персонажей, последние нередко ощущают горький привкус. При этом горечь может характеризовать абсолютно неожиданное: смех, улыбку, хлопоты, дорогу, взмах руки, слова, любовь и всю жизнь. Наиболее частотны упоминания о горьких слезах, горькой грусти и горькой ненависти.

Григорий, осознавая, что его чувство любви к Аксинье не может быть счастливым, «горько смеется»: «Давно играл я, парнем, а теперь высох мой голос и песни жизнь обрезала. Иду вот к чужой жене на побывку, без угла, без жилья, как волк буерачный...» – думал Григорий, шагая с равномерной усталостью, горько смеясь над своей диковинно сложившейся жизнью» [4, кн. 1, ч. 3, гл. 24, с. 391].

Аксинья воспринимает непростую ситуацию их взаимоотношений с возлюбленным в более боевом настрое, бросая вызов казачьим семейным устоям и ценностям. Ведь именно героиня считает всю свою жизнь до Григория горькой.

«– За всю жизнь за горькую отлюблю!.. А там хучь убейте! Мой Гришка! Мой!» [4, кн. 1, ч. 1, гл. 10, с. 55].

Героиня испытывает противоположные чувства к Степану и Григорию, однако чувства к обоим мужчинам объединяет мотив горечи. Несмотря на постоянные физические и моральные унижения, причиняемые мужем, Аксинья его горько жалеет. «Аксинья привязалась к мужу после рождения ребенка, но не было у нее к нему чувства, была горькая бабья жалость да привычка» [4, кн. 1, ч. 1, гл. 7, с. 43].

Григория героиня беззаветно любит, такой любовью, которой, очевидно, больше ни к кому в жизни не испытывала. Но и это сильное всепоглощающее чувство Аксиньи тоже горькое. «Оставалось полторы недели до прихода казаков из лагерей. Аксинья неистовствовала в поздней горькой своей любви» [4, кн. 1, ч. 1, гл. 12, с. 58].

Несладко приходится и Наталье, муж которой не скрывает своей любви к другой женщине. «Григорий невесело улыбнулся, поцеловал сухую материнскую руку, подошел к Наталье. Та холодно обняла его, отвернулась, и не слезы увидел Григорий в сухих ее глазах, а горечь и потаенный гнев...» [4, кн. 3, ч. 6, гл. 51, с. 327].

И еще: «В первый переулок направил Григорий пьяные свои шаги, в последний раз услышал придавленный расстоянием горький оклик:

– Гришенька, родимый!..» [4, кн. 1, ч. 2, гл. 10, с. 167].

Антитезой «горьких» отношений героев в «Тихом Доне» выступают «сладкие» детали. Как свидетельствуют приведенные выше примеры из текста романа, герои ощущают горечь жизни, находясь как рядом с любимыми, так и с «разнелюбыми». Однако сладкие детали появляются только при описании эпизодов с любимыми.

Возвращаясь со свидания с возлюбленной, Григорий «ушел в горницу, легко неся опорожненное, налитое сладостным звоном устали тело» [4, кн. 3, ч. 6, гл. 2, с. 29].

После встречи с Григорием, приехавшим на побывку, Аксинья плачет от радости «такими обильными, облегчающими и сладкими слезами, какими не плакала давным-давно» [4, кн. 3, ч. 6, гл. 50, с. 323].

Одна из героинь романа, говоря о нелюбимом муже, добавляет: «Я с ним безо всякой сладости жила...» [4, кн. 3, ч. 6, гл. 2, с. 29].

Некоторые вкусовые детали Шолохов намеренно вводит в структуру художественного целого в качестве символов взаимоотношений персонажей.

Григорий с Аксиньей ощущают соленый привкус собственной любовной связи. Видимо, писатель таким образом подчеркивает тот факт, что любви главных героев часто сопутствуют слезы, которые традиционно называют солеными.

В самом начале любовной истории с Григорием героиня пытается предотвратить зарождение большого чувства и страстного влечения к соседу – «отлить тоску».

В своеобразном обряде узловой смысл приобретает соль. «Тоску отольем. Сольцы прихвати щепоть из дому...» [4, кн. 1, ч. 1, гл. 14, с. 65].

«Дроздиха берет костистой рукой Аксиньину руку, тянет ее к воде. – Соль взяла? Дай сюды. Кстись на восход» [4, кн. 1, ч. 1, гл. 14, с. 66].

«Дроздиха посыпала солью влажную песчаную россыпь под ногами, сыпанула в воду, остатки – Аксинье за пазуху» [4, кн. 1, ч. 1, гл. 14, с. 66].

Совершенно далеким друг от друга персонажам одинаково близок и приятен соленый аромат тела. Даже после ночи любви со случайной знакомой Григорий «уснул, ощущая на губах солонцева-

тый запах ее губ, бережно храня в памяти охочее на ласку тело казачки и запах его – сложный запах чабрецового меда, пота и тепла» [4, кн. 3, ч. 6, гл. 2, с. 29].

Соленый запах тела любимого человека для персонажей слаще всего на свете. «Наталья... украдкой поднесла к лицу пропыленную гимнастерку и с жадностью вдохнула такой родной солоноватый запах пота...» [4, кн. 4, ч. 7, гл. 8, с. 73].

Отметим, что «соленым» автор называет не вкус, а именно запах – в данных эпизодах проявляется типичный для поэтики Шолохова эстетический синкретизм, т.е. происходит взаимопроникновение разного рода ощущений.

Рассмотренные лингвистические средства выражения вкусового восприятия в русской литературе способствуют более точному и красочному раскрытию внутреннего мира персонажей, психологии их взаимоотношений. В результате тщательного исследования текстов произведений художественной литературы мы пришли к выводу, что вкусовые детали обычно сообщают читателю сведения о личной жизни персонажей, абсолютно не характеризуя сферу их социальных отношений.

Исследование сенсорно-чувственной сферы произведений русской художественной литературы позволяет утверждать, что художественные тексты демонстрируют функционирование пяти основных сегментов сферы эмоционально-чувственной детализации. Мир художественного целого в созданном конкретными авторами чувственном облике неизменно характеризуется целостным единством, своеобразным синкретизмом ощущений, их взаимопроникновением.

Синэстетизм поэтики русской литературы обусловлен своеобразием творимой писателями многогранной картины мира, ее чувственно-опредмеченным характером. Персонажи живут в мире вещей и явлений, воспринимая их всеми органами чувств, что создает своеобразный эффект художественной «стереоскопии».

Однако при несомненном доминировании одоративных ощущений в произведениях большинства авторов нам удалось вывить и проанализировать огромное количество вкусовых деталей в структуре художественного целого.

Качественный и количественный анализ вкусовых деталей в русской литературе показал, что проявления данных ощущений в структуре художественного целого настолько объемно и образно, что они рассматриваются как ключевые компоненты психологического анализа. «За оплотненностью всего в мире Шолохова стоит народная установка на неотторжимость души и духа от тела и материи, их съединенность, общую судьбу в человеке... Духовное, конечно, есть в «Тихом Доне», но не разжать его тесную обнимку с материальным – все напоено его тонкими излучениями, его соком, звуками, формами» [3, с. 83.]

Отдельные детали, включаемые авторами в структуру повествования с определенной периодичностью, приобретают особенный смысл. Они выступают как доминирующие детали, детали-символы, обладающие особой, знаковой функцией.

В заключение отметим, что сфера эмоционально-чувственной образности в поэтике русских писателей весьма красочна и разнообразна. Чувственные ощущения персонажей нередко составляют невероятные замысловатые синтезы – истинную симфонию чувств разнообразного спектра.

Список литературы

1. Костяев А.И. Вкусовые метафоры и образы в культуре. – М., 2007.
2. Котовчихина Н.Д. Эпическая проза М.А. Шолохова в русском литературном процессе XX века. – М., 2004.
3. Семёнова С. Философско-метафизические грани «Тихого Дона» // Вопросы литературы. — 2002.
4. Шолохов М.А. Собрание сочинений: В 9 т. – М., 1965–1966.

Кунафин Гиниятулла Сафиуллович
д-р филол. наук, член-корреспондент, профессор
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»
г. Уфа, Республика Башкортостан

К ВОПРОСУ ЖАНРОВОГО ИЗУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ БАШКИРСКОЙ ПОЭЗИИ)

Аннотация*: в системе поэзии существуют разные подходы к изучению литературы в жанровом плане. Считается методологически верным и полезным изучение литературы на уровне функциональной дифференциации форм и аспектов искусства слова, исходя из генезиса и традиций развития его различных родов. В статье ставится проблема жанрового изучения литературы на примере башкирской поэзии.*

Ключевые слова*: природа жанра, жанровые особенности, жанровая классификация, стилевые особенности, генезис, поэтическое мышление, устные и рукописные формы, традиции.*

В настоящее время в башкирском литературоведении накоплен богатый материал для создания научной истории башкирского искусства слова. Сейчас возникает настоятельная потребность, как писал в свое время академик Д. Лихачев, в написании «теоретической истории» литературы, в ее жанрово-стилевом исследовании.

Как известно, вне жанра не существуют художественные произведения, сама литература. Именно осмысление национально-обусловленной эволюции жанров и своеобразия жанровой системы каждой литературы, соотнесение ее с жанровыми особенностями других литератур в разные периоды их исторического развития дают возможность раскрыть национальное своеобразие искусства слова. В настоящее время очень важно определить новые направления литературоведческого поиска, не замыкаться в рамках идейно-тематического и описательно-хронологического принципов изучения истории литературы, а идти вглубь самой литературы, раскрывать ее специфику как вида общественно-эстетической мысли, как своеобразной формы художественного творчества.

В нашем литературоведении существуют разные подходы к изучению литературы в жанровом плане. Мы считаем методологически верным и полезным изучение литературы на уровне функциональной дифференциации форм и аспектов искусства слова, исходя из генезиса и традиций развития его различных родов, учитывая важность в жанровых образованиях не только содержательных особенностей, но и системы средств выражения содержания и стилевых тенденций, им порожденных [5, с. 18; 6, с. 17–18].

Особую сложность представляет жанровое изучение лирического рода литературы. Изменчивость, многоликость стихотворных форм, выражающих самые различные оттенки чувств, переживаний, мыслей, часто достигающих силы пафоса, и более определенная, чем в эпических и драматических произведениях, зависимость поэтических жанров от особенностей композиций и языка, образно-экспрессивный речи, а также от ритмики и строфики – все это затрудняет систематизацию лирических произведений, делает весьма трудным разграничение и сгруппирование их по какому-либо единому принципу, т. е. подвести их под «общий знаменатель». Многочисленные работы, посвященные проблеме жанровой классификации, показывают, что линии разграничения жанров в определенные типы исследователи приводят по-разному, в зависимости от конкретных целей исследования. Однако ясно одно: выделение типов способствует системному, комплексному подходу в изучении разнообразных жанров того или иного периода, выявлению их наиболее общих, типологических и особенных черт в процессе их развития, установлению соответствий между жанрами, имеющими разный объем, название, ареал распространения и т. д. [5, с. 22–25].

С этой точки зрения вкратце обратимся к башкирской поэзии. На протяжении многих веков она развивалась в смежной форме, сохраняя во многом черты первобытного синкретического искусства. Художественные образы создавались посредством слов и музыки. Произведения представителей не только изустной, но и письменной поэзии, профессиональных («дворцовых») поэтов были неразрывно связаны с мелодией. Все они – песни, кубаиры (героические эпосы), дастаны, киссы, газели, рубаи, касиды, мунажаты, байты и другие – пелись или произносились мелодическим речитативом. Даже в новое время процесс отделения поэзии от музыки шел очень медленно. Например, видный представитель башкирской поэзии первой половины XIX в. Шамсетдин Заки создавал и исполнял свои проникнутые тонким лиризмом и философскими мотивами стихи устно. Нам известно, что в годы работы преподавателем в Стерлибашевском медресе он установил тесные творческие связи со своим талантливым шакирдом, будущим крупным поэтом Мифтахетдином Акмуллой. Они часто выходили в степь и там попеременно исполняли речитативом свои стихи, производя друг на друга сильное впечатление [1].

Творчество М. Акмуллы протекало уже в условиях все большего проникновения капиталистических отношений в Башкортостан. Он стал активным пропагандистом новых, просветительских идей, трибуном движения за общественное обновление, активизировавшихся особенно в последней четверти XIX в. При этом поэт во многом сохранил верность поэтическим традициям. Он постоянно находился под влиянием мощной вокальной лирики, большинство своих произведений создавал прежде всего для устного напевного исполнения, принимал активное участие в айтышах – поэтических состязаниях – с известными сэсэнами, акынами и поэтами, сохранившими в какой-то мере верность лирико-вокальным традициям, традициям импровизаторского искусства. Его афористические стихи распространялись в устной и рукописной формах по башкирским, казахским и татарским аулам и кочевьям, городам Южного Урала и Зауралья. Их и сегодня многие люди знают наизусть и исполняют обязательно на определенную мелодию.

Однако к началу XX в. поэзия окончательно отделилась от музыки в самостоятельный род. Но в то же время написание стихотворных текстов для музыки постепенно превратилось в особый род творческой деятельности. В начале XX в. песенная лирика стала одной из разновидностей башкирской письменной поэзии. На протяжении XIX в. на литературной арене сформировались, укрепили свои позиции и другие типы поэтического размышления.

При жанровом изучении лирического рода словесного искусства отдельные теоретики литературы взяли за основу предмет изображения. «Взаимоотношения поэта с внешним миром, – пишет, например, Н.А. Гуляев, – развертываются в трех направлениях; во-первых, в связи с обществом, его политическим и социальным строем, правовыми моральными и другими институтами, во-вторых, с природой и, в-третьих, с кругом частных лиц, взаимоотношения с которыми идут не по общественной, а по интимной, узкочеловеческой линии. Отсюда три разновидности лирической поэзии: лирика гражданская, лирика пейзажная и лирика интимная» [3, с. 155]. Другие исследователи, учитывая,

что главный объект художественного познания в лирике – это характер самого автора – «носителя речи» [10, с. 156], его внутренний мир, его умонастроения и эмоции, стремились отчетливо дифференцировать поэзию по характеру переживания, вызванного любыми обстоятельствами жизни. Как указывает Л.И. Тимофеев, «и философская мысль, и любовное увлечение, и политическое высказывание – все это переживания, имеющие лишь различный характер, по своему содержанию все они конкретные человеческие чувства и мысли, имеющие субъективную эмоциональную окраску» [9, с. 356]. Но такой принцип деления лирики на типы не устраивал многих теоретиков литературы. В последние годы они пытались и пытаются заменить его другим принципом, основанным на тематике лирических произведений. В соответствии с ним разграничивают лирику на философскую, патриотическую, политическую, или гражданскую, любовную, пейзажную и т. д., при этом некоторые из них смешивают тематический принцип классификации поэзии на типы со способом и стилем изображения лирического субъекта. Так, теоретик башкирской литературы К.А. Ахмедьянов, указывая на распространенность деления лирики по тематическому принципу, наряду с философской, пейзажной и любовной лирикой выделяет публицистическую и дидактическую лирику [1, с. 290].

Однако признать все эти принципы удачными нельзя. Применение их приводит к упрощенности и однобокости. Так, например, произведение известного башкирского поэта XX века Г. Саляма «Утро республики» выражает высокое гражданское чувство. Но это чувство находится в теснейшем взаимодействии с патриотическим пафосом Г. Саляма. К тому же предметом его изображения является, прежде всего, природа: даже само название оды указывает на это. Сам по себе возникает вопрос: все же к какому виду лирики отнести это произведение? Если взять за основу классификацию А.Н. Богданова, то данное произведение можно было бы считать одновременно образцом и гражданской, и патриотической, и пейзажной лирики [2, с. 318]. А по К.А. Ахмедьянову, его можно было бы отнести к разряду стихов публицистического типа. На первый взгляд, все кажется уместным и обоснованным. Но в то же время вопрос фактически остается не решенным, открытым. Между тем, в произведении явно проступает излияние души, чувства волнения и восхищения лирического героя. Именно медитация самого поэта составляет его композиционную основу. Г. Салям – сам «герой» своего произведения. В нем нарративное начало, т. е. описание пейзажа, повествование событий как бы уходит на второй план. Исходя из всего этого, «Утро республики» уместным было бы считать произведением медитативной лирики, написанным на гражданскую тематику.

Обратимся еще к одному примеру. Возьмем так называемую философскую лирику М. Акмуллы и Ш. Заки. В творчестве первого философский аспект присущ прежде всего стихотворениям о природе, а в поэзии Ш. Заки – произведениям о любви и об обществе.

Все эти факты говорят о том, что ни один из них не может претендовать на универсальность. Почти все они, в сущности, являются «продуктами» социологического подхода к поэтическим произведениям, охватывают в основном содержательные аспекты лирики, за исключением указанных К.А. Ахмедьяновым дополнительных двух типов лирики – публицистического и дидактического. Исследователями в недостаточной степени учитываются художественные формы и способы выражения и распространения среди читателей мыслей и чувств «носителя речи».

Да, в жанровых образованиях ведущую роль играют их содержательные особенности. Но в литературе важно не только то, что изображается, но и то, как оно изображается. Изучение содержательных жанровых особенностей невозможно без анализа формы – системы средств выражения содержания и порожденных ими стилевых тенденций. В этом плане мы можем, по-видимому, вести речь о жанре как о способе реализации эстетических качеств литературы. Еще в 20-е годы некоторые теоретики литературы, обращая особое внимание на этот факт, стремились учесть его при делении поэзии на типы. Так, в начале 1920-х годов известный литературовед Б.М. Эйхенбаум опубликовал работу, посвященную данной проблеме. В ней он, опираясь на наблюдения В. Жирмунского и Ю. Верховского, писал о лирике декламационной, или риторической, говорной и напевной, т. е. песенной [12, с. 328–331]. Позже о напевных (песенных) и говорных стихах делится своими мыслями исследователь В.Е. Холшевников [11, с. 35–36]. Литературовед В.Е. Хализев указывает на существование медитативной, описательной и повествовательной (нарративной) форм лирического творчества [10, с. 159]. Современные исследователи Витас Арешка и Ричардс Пакальнишкис уже рассматривают такие типы лирики как песенный, манифестационный, нарративный и медитативный [8, с. 237–243].

На наш взгляд, последние классификации лирики на типы являются наиболее приемлемыми, но тоже с определенными оговорками. Они помогают по-новому осмысливать так называемую пейзажную лирику, любовную лирику, философскую лирику, гражданскую лирику, политическую лирику, патриотическую лирику, публицистическую и дидактическую лирику. Классификации лирики В. Хализева, В. Арешка и Р. Пакальнишкиса более полно учитывают, прежде всего, жанровые аспекты и традиции развития поэзии, а не просто ее отдельные, чисто содержательные или внешние, формальные признаки, скажем, формы и способы исполнения того или иного произведения (декламационные, говорные). Оно имеет такую основу, которая соединяет в себе и ситуацию высказывания, и способ, и стиль выражения лирического субъекта, и язык – все это в связи с традицией жанра. Одним словом, при таком разделении лирики на типы учитываются ее важнейшие жанрово-видовые свойства – система художественно-речевых приемов и средств, виды лирической медитации, ход

мыслей и характер переживаний лирического героя (пафос) и др. Исходя из этого, мы считаем возможным брать за основу с определенными оговорками принципы классификации лирики на типы, предлагаемые этими литературоведами, и разграничиваем поэзию на песенную, медитативную, манифестационно-публицистическую и нарративную.

Список литературы

1. Ахмедьянов К.А. Теория литературы (на башк. яз.). – Уфа, 1971.
2. Богданов А.Н. Литературные роды и виды // Теория литературы в связи с проблемами эстетики. – М., 1970.
3. Гуляев Н.А. Теория литературы. – М., 1977.
4. Кунафин Г.С. Башкирская поэзия XIX – начала XX веков. Вопросы жанровой системы манифестационно-публицистической лирики. – Уфа: Изд. БашГУ, 2002.
5. Кунафин Г.С. Башкирская поэзия XIX – начала XX веков. Вопросы жанровых и идейно-художественных особенностей. – Уфа: Гилем, 2011.
6. Кунафин Г.С. Поэтическое эхо прошлого. Развитие жанровой системы башкирской манифестационно-публицистической и нарративной поэзии. – Уфа: Китап, 2004.
7. Научный архив УФИЦ РАН. Ф. 3. Оп. 63. Д. 47.
8. Пакальнишкис Р. Система лирических жанров // Вопросы литературы. – 1985.
9. Тимофеев Л.И. Основы теории литературы. – 5-е изд., испр. и доп. – М., 1976.
10. Хализев В.Е. Лирические произведения // Введение в литературоведение. – 2-е изд., доп. – М., 1983.
11. Холшевников В.Е. Что такое русский стих // Мысль, вооруженная рифмами. Поэтическая антология. – Л., 1984.
12. Эйхенбаум. О поэзии. – Л., 1969.

Лебедев Эдуард Евгеньевич
канд. филол. наук, старший научный сотрудник
БНУ ЧР «Чувашский государственный институт гуманитарных наук»
Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОБ «ОПЫТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧУВАШСКОГО СИНТАКСИСА»

***Аннотация**: в статье дается общий обзор содержания классического фундаментального труда профессора Н.И. Ашмарина «Опыт исследования чувашского синтаксиса». Рассмотрены основные проблемы, поднятые автором в его монографии, указаны главные достижения и влияние, которое данный труд оказал на последующие исследования грамматики чувашского языка.*

***Ключевые слова**: синтаксис, чувашский язык, падеж, именные части речи, глагол, изафетная конструкция.*

В 1903 г. в Казани выходит второй фундаментальный труд Н.И. Ашмарина, посвященный изучению грамматики чувашского языка – «Опыт исследования чувашского синтаксиса. Ч. 1». Подготовку этого труда ученый начал сразу после опубликования своей первой монографии, отдал этому пять лет своей жизни. И если «Материалы» включали в себя прежде всего исследование фонетики и морфологии, то следующая монография по задумке автора должна была полностью посвящена описанию синтаксиса чувашского языка. В предисловии к этой работе Н.И. Ашмарин сетует, что предыдущая книга в силу некоторых обстоятельств не смогла передать многие особенности чувашского языка и его говоров. Будучи самокритичным человеком, Николай Иванович пишет о «важных пробелах» и «прямых погрешностях», которые были им допущены при написании «Материалов» [1, с. I]. Забегая вперед, отметим, что в первой и во второй частях «Опыта…» ученый с лихвой восполнил эти недостатки, и его исследования подкреплены большим количеством примеров из народной чувашской речи.

Действительно, для того чтобы результаты исследования отражали объективную картину, ученый должен был опираться на большой объем языкового материала. Но сделать это по вполне понятным причинам, о которых сам автор пишет в предисловии, было весьма затруднительно. Издание печатной продукции на чувашском языке в то время находилось еще в зачаточном состоянии. Большинство из опубликованных произведений представляло собой переводы с русского языка и касалось прежде всего религиозной тематики. Николай Иванович сокрушался, что, несмотря на все положительные стороны подобных изданий, они «не могут представить … разнообразия, какое свойственно живой разговорной речи» [1, с. II]. Конечно, оригинальные тексты на чувашском языке тоже имелись, но и они не всегда удовлетворяли тем высоким требованиям, которые предъявлял к их содержанию ученый. Н.И. Ашмарин подробно описывает процесс сбора им необходимого языкового материала для написания книги. Читая эти строки, понимаешь, насколько сложно было находить интересующие автора примеры. Многие из них приходилось буквально выуживать в ходе устного общения с чувашами, так как их невозможно было найти в существующих литературных источниках. И даже имеющийся на руках материал ученому приходилось по несколько раз перепроверять, подключая к этому процессу все новых и новых корреспондентов. Как пишет сам автор, часто получалось так, что сведения, полученные от кого-нибудь из носителей чувашского языка, впоследствии оказывались неверными, так как корреспондент, который не изучал основы грамматики родного языка, а пользовался им исключительно на бессознательном уровне, терялся и не мог правильно

употребить ту или иную форму вне речевого контекста. Случались даже такие парадоксальные ситуации, когда носитель языка категорически отрицал наличие в его говоре данной формы, а через несколько минут сам же неосознанно употреблял ее в своей речи [1, с. III].

В предисловии Н.И. Ашмарин дает общую оценку синтаксическому строю чувашского языка. Отметим, что эта оценка стала возможной только на основе глубокого анализа большого количества примеров. Важную роль при ее выставлении сыграла фундаментальная теоретическая подготовка автора, знание им ситуации в других тюркских языках, являющихся родственными чувашскому. Именно сочетание этих двух факторов – кропотливого труда по сбору и анализу материала и блестящего знания теории изучения тюркских языков стало залогом высокого уровня исследования.

От наблюдательного глаза ученого не ускользнуло то, что чувашский язык к началу XX в. уже значительно изменил свою синтаксическую структуру. Это изменение выразилось в приобретении им некоторых свойств, присущих скорее не тюркским, а индоевропейским языкам. Не трудно догадаться, что основное влияние на изменение структуры чувашского языка оказал русский язык. Конечно, Н.И. Ашмарин делает такой вывод с некоторыми оговорками, пишет, что требуется более подробное и длительное исследования этого влияния, но в целом мы не видим причин не соглашаться с оценкой общих тенденций развития чувашского языка. Одним из примеров, подтверждающих влияние на него языка индоевропейского строя, является употребление послелогов в тех случаях, когда другие тюркские языки вполне обходятся падежными аффиксами. Но особо ярко «европеизация» чувашского языка видна на примере большого количества конструкций с инфинитивом на *-ма/-ме*, полагаем, что большая часть этих конструкций возникло и развилось в последнее столетие под непосредственным влиянием русского языка. Ученый приводит примеры с аффиксом принадлежности первого лица *-ăмăр/-ĕмĕр*, которая в части верховых говоров исчезла совсем. Действительно, под влиянием русского языка многие чуваши перешли на выражение принадлежности при помощи притяжательных местоимений: *манăн*, *санăн çурт* «мой, твой дом». Автор пишет: «Чтобы разобраться основательно во всех этих явлениях, конечно, потребуется еще очень много труда, и настоящее сочинение могло лишь затронуть многие из намеченных вопросов, но не решить их окончательно» [1, с. V].

Другим вопросом, требующим отдельного исследования, является наличие в современном чувашском языке финно-угорских элементов, которые также оказали несомненное влияние на его формирование. На чувашский язык (в особенности на его верховые говоры) прежде всего повлиял марийский язык вследствие длительного проживания представителей обоих народов по соседству. Н.И. Ашмарин твердо заявляет о своем несогласии с гипотезой В.В. Радлова, в соответствии с которой чуваши изначально представляли собой финноязычный народ, перенявший затем в несколько этапов в свой язык структуру и элементы одного из тюркских языков. Высокий авторитет В.В. Радлова долгое время влиял и на самого Николая Ивановича, и он тоже придерживался этого мнения. Но после более углубленного изучения самого чувашского языка и языка эпитафий волжских булгар ученый коренным образом изменил свой взгляд на этот вопрос. У него не осталось никаких сомнений в том, что дело происходило с точностью до наоборот: чувашский язык, будучи изначально тюркским, включил в себя множество финно-угорских элементов и изменил в некоторой степени свою внутреннюю структуру. Но при этом необходимо понимать, что своеобразие чувашского языка по отношении к другим языкам тюркской семьи существовало и до начала его контактов с поволжскими финно-уграми. Это наглядно доказывают древние заимствования в венгерском языке, попавшие туда из языка чувашского типа [1, с.VI].

Прежде чем перейти к основному разделу своего сочинения, Н.И. Ашмарин счел необходимым объяснить принципы деления всей работы на две части. В первой части, которую, собственно, он и представил вниманию читателей в 1903 г., упор был сделан прежде всего на формы и категории именных частей речи (за исключением причастий). Автором рассматривается употребление этих форм в различных придаточных, определительных и других предложениях. А все, что касается форм глагола, им было решено перенести во вторую часть исследования, которая увидела свет только через 20 лет после издания первой части – в 1923 г. На наш взгляд, подобное разделение материала на две, по сути, отдельные книги, выглядит вполне логичным и отвечает всем правилам грамматического исследования.

Ученый также счел нужным подробно объяснить использование им в качестве иллюстративного материала примеров из чувашских песен. По его мнению, язык песен в большей мере сохранил свою «чистоту и неприкосновенность». В своем исследовании Н.И. Ашмарин постарался дать как можно больше примеров из чувашского фольклора для иллюстрации тех или иных оборотов речи. Однако и здесь перед автором возникли определенные сложности. Дело в том, что в песнях, записанных со слов корреспондентов, часто встречались фразы, которые выбивались из общего смысла и вносили в текст песни путаницу. Николаю Ивановичу приходилось по несколько раз проверять эти тексты и сравнивать разные их варианты, что конечно же отнимало у него массу времени. Как пишет сам ученый: «Смысл песен также нередко представлял значительные трудности, которых иногда не могли преодолеть и сами чуваши» [1, с. VIII].

Интересно замечание автора о том, что при объяснении языковых явлений он рассматривал их не только с «логической», но и с «психологической» стороны. Такого рода подход к лингвистической проблематике, конечно же, должен вызвать интерес у читателей. Мы усматриваем здесь со стороны Н.А. Ашмарина попытку анализа языковых фактов с точки зрения самого человека, как выразителя

определенного национального самосознания. Другими словами, в «Опыте…» можно увидеть зачатки антропоцентризма – направления в лингвистике, которое активно начало развиваться только во второй половине XX в. Таким образом, ученый на много десятилетий раньше предвосхитил появление этого научного направления.

Николай Иванович просит указывать ему на возможные ошибки, которые были им допущены при подготовке книги. Впрочем, как утверждает автор, в некоторых случаях такие «ошибки» могут быть вызваны всего лишь различиями, существующими между чувашскими говорами. И хотя он старался использовать примеры, относящиеся к разным районам проживания чувашей, все же в книге преобладает языковой материал, отражающий диалект *анатри* [1, с. IX].

Н.И. Ашмарин посчитал своим долгом упомянуть еще один труд, посвященный грамматике чувашского языка – исследование венгерского ученого Й. Буденца «Csuvasközlések és tanulmányok» (Очерки по чувашскому языку), которое было издано в 1862–1863 гг. Как известно, Николай Иванович владел венгерским языком в той степени, чтобы читать на нем научную литературу. И по поводу этой работы он пишет, что намерен подготовить по ней отдельную статью. К сожалению, нам не известно, вышла ли подобная статья в дальнейшем. Возможно, у ученого просто не дошли до этого руки. Упомянутый труд Й. Буденца долгое время не был по достоинству оценен в отечественном чувашеведении именно по причине того, что был написан на венгерском языке, знанием которого могли похвастаться немногие российские ученые. Только в наше время, благодаря стараниям другой венгерской исследовательницы Ю. Дмитриевой (Салонтай), мы смогли познакомиться с содержанием этого значимого для своего времени исследования.

Выводы:

– «Опыт исследования чувашского синтаксиса» – первый труд, в котором основным объектом исследования стал синтаксический уровень чувашского языка;

– система описания синтаксиса у Н.И. Ашмарина весьма необычна, она базируется не на традиционных понятиях этого уровня: словосочетании и предложении, а на грамматических формах;

– поднят целый ряд вопросов, который до Н.И. Ашмарина либо не поднимался совсем, либо рассматривался поверхностно, без понимания его сути. К ним относятся, например, функционирование изафетных конструкций, падежных форм, форм с аспектуальными значениями и др.;

– «Опыт…» оказал огромное влияние на исследователей, занимавшихся синтаксисом и морфологией чувашского языка уже после Н.И. Ашмарина. Фактически этим трудом был создан фундамент для дальнейших исследований. Научное изучение чувашского языка было поднято на высокий уровень:

– несмотря на огромную положительную роль, которую сыграло в истории чувашского языкознания это двухтомное исследование, в нем присутствуют и ошибки, связанные с общим низким уровнем изучения чувашского языка на момент его подготовки. Среди таких ошибок можно назвать неправильное толкование значений некоторых аффиксов: аффикс образования наречий иногда представляется как аффикс родительного падежа, аффикс *-па/-пе*, являющийся составной частью формы на *-панпа/-пенпе*, ошибочно назван творительным падежом и др.;

– часть современных исследователей чувашского языка справедливо считают, что Н.И. Ашмарин в своем «Опыте…» вышел за рамки традиционного синтаксиса и стал тем самым основоположником нового направления в исследовании грамматических форм чувашского языка – «морфосинтаксиса».

Список литературы

1. Ашмарин Н.И. Опыт исследования чувашского синтаксиса. Ч. 1. – Казань: Типолитография В.М. Ключникова, 1903. – 570 с.

Ломакина Екатерина Александровна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

ОСОБЕННОСТИ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СУБЪЕКТА В ДИСКУРСИВНОЙ СРЕДЕ ИНТЕРВЬЮ

Аннотация*: масс-медиальный дискурс отличает обилие разнообразных жанров. Объектом изучения данной работы является жанр интервью в дискурсе масс-медиа. Цель статьи – рассмотреть особенности дискурсивной среды интервью посредством коммуникативной стратегии самопрезентации. Подчеркивается, что интервью создает определенное поле для самопрезентации интервьюируемого. Выделяются два типа дискурсивных стратегий, используемых респондентом в процессе самопрезентации. Описываются стратегии журналиста, которые играют ключевую роль в построении его имиджа.*

Ключевые слова*: интервью, коммуникативная стратегия, самопрезентация, интервьюер, респондент.*

Интенсификация процессов коммуникации в современном обществе требует от человека значительных ресурсов, связанных с управлением впечатлением о себе, что обусловило пристальное внимание к аспектам самопрезентации субъекта в межличностном взаимодействии.

Под самопрезентацией понимаются совокупность речевых и неречевых действий, посредством которых индивид представляет окружающим те или иные грани своей личности (индивидуальные, возрастные, гендерные и прочие особенности и свойства) [5, с. 100].

Каждая самопрезентация дает возможность индивиду укрепить некий образ о себе. Этот образ социально обусловлен, поскольку он реализуется в процессе общения. В данном исследовании термин «социальный образ» индивида употребляется как синоним понятию «имидж». Таким образом, в качестве главной задачи самопрезентации можно определить презентацию имиджа индивида, а также его укрепление и защиту.

Успешная самопрезентация требует от индивида высокого мастерства, сопоставимого с актерской игрой на театральных подмостках [2]. В реализации самопрезентации особая роль возлагается на дискурсивное поведение коммуниканта, а именно, на правильно (адекватно сложившимся условиям) выбранную дискурсивную стратегию, на такую аранжировку языковых средств, которая обеспечит гармоничное звучание самопрезентации и ее успешное воздействие на окружающих [9].

В данном исследовании внимание сконцентрировано на дискурсивной среде интервью при реализации коммуникативной стратегии самопрезентации. Целесообразно дать краткую характеристику интервью, рассмотреть такие вопросы, как особенности коммуникативной ситуации «интервью», а также речевое поведение непосредственных участников интервью и применяемые ими дискурсивные стратегии [3].

Интервью, являясь одним из видов масс-медиального дискурса, обладает рядом семантических и структурных характеристик [6]. К дистингтивным и конститутивным особенностям интервью относится сочетание в нем функционально-стилевых черт масс-медиа (сообщение информации, ее анализ, оперирование общественным сознанием, продвижение определенных идей и мнений, товаров и услуг) и диалогической формы подачи материала (прямой контакт, чередование ролей слушающего / говорящего и пр.) [7, с. 27].

Особенность бытования интервью заключается в том, что оно существует в двух формах: устной (интервью-беседа) и письменной (интервью-текст). Поэтому интервью понимается и как организованная целесоответственная коммуникация между несколькими субъектами, ориентированная на получение определенных сведений, данных о событиях и людях с различной степенью достоверности [4, с. 82], и вид текста «интервью», который в дальнейшем будет распространен в средствах массовой информации [11].

К участникам интервью как специфического вида медийной интеракции относятся журналист, респондент, канал передачи данных, массовая аудитория. Для интервью типична двойственность ситуаций взаимодействия. При «первичной» ситуации речь идет об общении между журналистом и респондентом, диалог которых выражается в тексте интервью, а затем во «вторичной ситуации» этот текст, полученный по каналу средств массовой коммуникации, перципируется и истолковывается массовым адресатом.

Интеракция во время интервью носит троичный характер по количеству ее участников: аудитория – респондент – журналист.

Интервью предоставляет респонденту широкие возможности для самопрезентации. Интервьюируемый конструирует и поддерживает определенный образ, продвигает свои идеи или продукты деятельности, способствует популяризации собственной персоны [8]. В процессе интервьюирования ведущая роль отводится журналисту. Однако в распоряжении респондента имеются такие способы речевого поведения, как уход от ответа, отклонение от темы и другие возможности [1, с. 80].

Ученые выделяют два типа дискурсивных стратегий, которые может использовать интервьюируемый в процессе самопрезентации: ассертивные и дефензивные. Ассертивные стратегии нацелены на поддержание и укрепление его имиджа. Дефензивные стратегии направлены на защиту и восстановление социального образа [10].

Интервьюер выступает как активно ведущий и направляющий разговор партнер. Применительно к дискурсивной ситуации интервью Ю. Фридрихс описывает такие стратегии журналиста, как имиджеподтверждающая, конфликтная стратегия и нейтральная стратегия [11, с. 17].

Стратегии интервьюера модифицируются в соответствующие виды, каждое из которых также имеет свою специфику. Имиджеобразующее интервью строится на имиджеподтверждающей стратегии журналиста, который заинтересован в поддержании социального образа своего собеседника. Контроверзное интервью характеризуется достаточно агрессивной позицией журналиста по отношению к интервьюируемому. Журналист руководствуется конфликтной стратегией и нацелен на разоблачение имиджа интервьюируемого. В нейтральном интервью журналист стремится создать объективную картину о своем собеседнике или некоторых аспектах его жизнедеятельности, поэтому его вопросы редко сопровождаются критикой или похвалой в адрес интервьюируемого. На определенных этапах общения журналист может реализовывать элементы как имиджеобразующего, так и контроверзного интервью. Однако оба варианта названных видов имеют в нейтральном интервью сглаженную форму [11, с. 17].

Таким образом, интервью является особым типом дискурса среди других жанров СМИ. Специфика интервью определяется как двойственностью коммуникативных ситуаций, так и двойственно-

стью форм его существования. Характерной чертой коммуникативной ситуации интервью оказывается ориентированность его непосредственных участников на не присутствующего здесь и сейчас адресата – публику, ради потребностей которой и осуществляется интервью. Публичный характер интервью предоставляет интервьюируемому возможность для самопрезентации окружающим. Интервьюируемый должен учитывать стратегическое поведение журналиста и выбирать наиболее подходящие для сложившихся условий дискурсивные стратегии, которые обеспечат наиболее эффективную реализацию самопрезентации.

Список литературы

1. Бутова А.В. Роль инициирующих реплик в организации текстов интервью // Libri Magistri. – 2017. – №4. – С. 79–83.
2. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: Канон-Пресс, 2000. – 304 с.
3. Дёрина Н.В. Полидискурсивное пространство: слово, текст, коммуникация: монография / Н.В. Дёрина, Т.А. Савинова, Т.Ю. Залавина [и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://catalog.inforeg.ru/Inet/GetEzineByID/317268
4. Дубских А.И. Выражение оценки в личностном интервью // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2006. – №17. – С. 82–87.
5. Дубских А.И. Солидаризация как тактика самопрезентации публичной персоны в «звездном» интервью / А.И. Дубских, А.В. Бутова, С.В. Харитонова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2017. – №1 (50). – С. 99–106.
6. Дубских А.И. «Звездное» интервью: структурно-композиционный аспект / А.И. Дубских, В.С. Севастьянова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – №3 (168). – С. 24–28.
7. Дубских А.И. Диалогичность как способ организации текста на газетной полосе // Проблемы диалогизма словесного искусства: материалы Всеросс. науч.-практ. конференции с международным участием. – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия, 2007. – С. 26–28.
8. Кисель О.В. Мотивы самопрезентации личности в интернет-пространстве посредством никнейма / О.В. Кисель, А.И. Дубских, А.В. Бутова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – №5. – С. 222–225.
9. Ломакина Е.А. Лексико-прагматические средства манипуляции в политической коммуникации // Libri Magistri. – 2018. – №5. – С. 92–95.
10. Лукина М.М. Технология интервью. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 191 с.
11. Friedrichs J. Dasjournalistische Interview /J. Friedrichs, U. Schwinges. – Opladen: Westdeutscher Verlag, 1999. – 222 S.

Лю Яньпин
магистр филол. наук, старший преподаватель
Хайнаньский университет
г. Даньчжоу, Китайская Народная Республика

DOI 10.31483/r-53620

РОЛЬ ТЕКСТОВЫХ ЕДИНИЦ ПЕЙЗАЖНОЙ СЕМАНТИКИ В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕЙНО-ТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОЭМЫ С.Н. СЕРГЕЕВА-ЦЕНСКОГО «ЛЕСНАЯ ТОПЬ»

Аннотация*: в статье представлен анализ пейзажных единиц поэмы С.Н. Сергеева-Ценского «Лесная топь» (1906) и их значения в экспликации идейно-тематического содержания произведения. Делаются выводы о ключевой роли в поэме текстовых единиц со значением «топь» и «лес», их символичности, образности, своеобразии художественного воплощения. Констатируется, что пейзажные единицы, репрезентирующие сквозной образ-символ лесной топи, имплицитно транслируют тему неравного противостояния человека и макрокосмоса, личности и социальной «трясины», способной как духовно, так и физически погубить человека. В исследовании использованы методы и приемы лингвистического анализа художественного текста.*

Ключевые слова*: С.Н. Сергеев-Ценский, «Лесная топь», текстовые единицы пейзажной семантики, идейно-тематическое содержание.*

В связи с развитием экономических, политических, научных и культурных связей между Россией и Китаем интерес китайцев к русской истории, культуре, литературе все возрастает. Однако произведения многих талантливых, но не столь известных, как Пушкин, Достоевский, Толстой, Чехов и др., русских писателей недоступны китайскому читателю, так как переводы их произведений на китайский язык еще ждут своих исполнителей. Одним из таких писателей, художественное наследие которого, на наш взгляд, было бы интересно иностранным ценителям русской литературы, является С.Н. Сергеев-Ценский (1875–1958). Его произведения сложны для понимания и требуют знаний российской истории, литературы, философско-нравственных убеждений автора, особенностей идиостиля, что определяет необходимость сопровождения текстов комментариями и различного рода исследованиями, цель которых – верное, адекватное интерпретирование формы и содержания художественного творчества русского классика.

Как известно, проникнуть в суть идейно-тематического и эстетического содержания произведения помогает также аспектный или комплексный лингвистический анализ текста. В данной статье

мы обратимся к аспектному анализу раннего произведения С.Н. Сергеева-Ценского «Лесная топь» и рассмотрим роль в реализации идейно-тематического содержания поэмы текстовых единиц пейзажной семантики (важность и актуальность исследования которых в художественных текстах были обоснованы в работе В.Н. Рябовой [7]).

«Лесная топь» (1906) – достаточно известный и изученный текст Ценского. Социально-нравственное и поэтико-философское содержание поэмы не раз привлекало научное внимание советских и современных российских ценсковедов (см., например, работы Д.С. Берестовской [1], С.Г. Иванниковой, Л.Е. Хворовой [3], Е.В. Кульбашной [4], Е.А. Прониной [6], Н.В. Чесноковой [9]). В той или иной степени исследователи затрагивали и роль пейзажных описаний, так как пейзаж в поэме занимает значительное место и выполняет сюжетно-композиционную, символическую, психологическую функции, создаёт эмоциональную тональность [4, с. 20].

В центре сюжетного повествования – события из жизни деревенской девушки Антонины, судьба которой трагична. В детстве восьмилетняя Антонина испытала сильный страх: была напугана увиденной в реке, как ей показалось, «*зеленой тинистой человечьей головой*» и даже почувствовала на себе прикосновение какого-то неведанного ей, но страшного лесного существа («*что-то <…> змейкой прошло вдоль спины, точно чей-то коготь*» [8]). Позднее старая бабка Марья «определит», что напугала девочку *шишига лесная* (см.: *шишига* – «нечистый, сатана, бес' [2]). После пережитого страха девочку начали мучать припадки, и в деревне стали считать ее «порченной», называя *дурочкой* и *кликушей* (см.: *кликуша* – «кто кличет; одержимый родом падучей: преимущественно бабы, при корчах теряется сознание и больная кричит неистово» [2]). В 18 лет Антонину выдали замуж. Но вскоре после свадьбы мужа забрали в солдаты, а через некоторое время Антонина родила девочку с уродливым родимым пятном на лице. Испытывая одновременно жалось и злость к своей судьбе и к несчастному ребёнку, Антонина представляла мрачное будущее девочки и во время пожара намеренно не спасла дочь. После этого события Антонина ушла работать стряпухой на лесопильню. Но и там она не находит счастья и покоя. Возвращаясь с лесопилки в родную деревню, Антонина попадает к одичавшим на торфяниках рабочим, жестко изнасиловавшим и утопившим ее в лесной трясине.

Трагические события жизни героини сопровождаются мрачными пейзажами. При этом основную семантическую нагрузку в поэме выполняют единицы пейзажной семантики со значением «топь» («болото») и «лес». На их важную роль в тексте указывают частотность употреблений, семантическая связь с идейно-тематическим содержанием, образные контексты.

Так, слово *топь* встречается в тексте 28 раз, но в основном словарном значении («топкое, болотистое, вязкое место») – всего в пяти эпизодах, обозначая реалию природного пространства, в котором происходят события, описанные в поэме *(«пришли домой еще засветло и не тропинками через топь, где ближе, а по наезженной широкой дороге»; «только нужно было попасть на ту плотину из хвороста и соломы, которой перегатили топь подысаковцы»* [8] (здесь: *перегатить, гатить* – «заваливать воду, топь или болото хворостом, соломой, землей» [2]). Во всех других контекстах слово употребляется как образная пейзажная единица, символизирующая жестокую действительность, во власти которой оказывается Антонина. Многочисленные развернутые эпитеты, олицетворения, сравнительные обороты создают пугающий образ лесной топи (*«смирилась, наконец, топь <…>, тощая и мстительно темная», «топь <…> тихо дышала холодным дурманом испарений»; «что когда-то раньше, давно, проглотила топь»; «топь <…> тускло поблескивала засыпающими глазами, прячась за стволами и мягкими обомшенными кочками, как живая»* [8] и т. п.), постепенно засасывающей и в конце концов губящей героиню поэмы. Пейзажные единицы, репрезентирующие этот сквозной образ-символ, имплицитно транслируют тему неравного противостояния, безысходности, страха, тьмы, смерти (*«топь окружила ее со всех сторон»; «топь <…> подкрадываясь ближе, как живая; и, как живая, подымалась и вливалась в душу ледяными струйками, быстрыми и острыми, как уколы булавки: уколет и отскочит»; «топь поднялась высоко и властно залила лес»; «топь сгустилась сзади и втолкнула ее, ударившись ей в плечи»* [8] и т. п.). Автор словно «воссоздает метафорический мир» [1, с. 37], в котором противопоставлены отдельная личность и социальная «трясины», способная духовно и физически погубить человека.

Символический образ природы представлен в поэме и как часть макрокосма. Так, топь страшна для героини не сама по себе: топь всего лишь часть более мощной природной силы, существование которой Антонина постоянно чувствует, но сила эта неведома и непреодолима («*Кто-то колдовал кругом, и зияла топь*»; *«И кто-то все пугал ее, приближаясь, обходил кругом с тихим треском, ломал над нею тонкие прутья, дышал на нее чем-то плотным, как дерюга <...>. Но лица его не было видно*» [8] – так описывает автор видения заболевшей Антонины).

При прочтении произведения у читателя создается ощущение, что такая сила, которую автор не лексиколизует, постоянно присутствует в повествовании и в пейзажных описаниях. Достигается это преимущественно грамматико-синтаксическими средствами: 1) употреблением местоимений «неизвестности», выражающих в русском языке неизвестность субъекта действия или носителя признака (*«Какие-то всхлипывающие звуки <…> приплыли издалека по воде, точно кто-то ехал там на лодке»; «стоял кто-то невидный в огне и метко бросал вперед головнями в новые избы»; «Что-то тихо дышало на них сзади из-за толстых мшистых дубов»; «Фукала лесопилка, задыхаясь от усилий, точно кто-то большой <…> хотел подняться из леса вверх и не мог, – зажала топь»* [8] и т. п.);

2) безличными синтаксическими конструкциями с глаголами в форме среднего рода, обозначающими действие субъекта, который существует, но не называется потому, что неизвестен *(«– Го-го-го-го! – кричало снизу из оврага»; «И дышало так звучно искрами и льдом <…»* [8]); 3) субстантивацией прилагательных, когда в акте номинации грамматического субъекта признак приобретает особо важное значение *(«Ходило кругом лесное и колдовало»; «Аукало зеленое <…>, плясало и падало»; «Плясало красное»; «Зайцев <…> жаловался ей на свое уродство, на то слепое и безликое, что прошло по нем когда-то тоже ночью и раздавило в нем человеческий образ»* [8]).

Природа и человек (в лице главной героини) в произведении С.Н. Сергеева-Ценского одновременно и противопоставлены, и неразрывно связаны (неслучайно все изменения и действия топи как природного явления проецируются на состояние и действие главной героини [9, с. 427]). С одной стороны, жизнь Антони предопределена влиянием высших сил: природы, Бога, социума, в котором суждено ей родиться и жить, – тем, что в русской национальной культуре называют *судьбой, роком*. С другой стороны, героиня не принимает предначертанное ей *судьбой («– Да я, может, не хочу терпеть! Не за что меня наказывать! Не хочу терпеть, вот и все! Душа у меня сгорела! Не могу терпеть, вот и все!»* [8] – восклицает Антонина после гибели дочери во время пожара). Несмотря на то, что Антонина – дитя полей и леса, ей нет здесь счастья, радости, покоя. Мир, знакомый девушке с детства, становится для нее враждебным и пугающим. Противостояние ему бессмысленно, силы неравны, и читатель словно заранее чувствует, что Антонина обречена на гибель.

Частотны в поэме также лексические единицы с семантическим компонентом «*лес’* (*лес, лесной, лесопильня, лесовуша* и т. п.), что указывает на их особую текстовую значимость. Именно *лесное* существо напугало Антонину и ее брата Фильку *(«Он начинал понимать, что он дома, что лесного нет, что оно там, на берегу»* [8] (о Фильке)). В последующем повествовании автор не раз указывает, что героиня боится леса («*сжавшийся притихший лес казался еще более страшным, чем раскидистый и зеленый»* [8]), потому что именно там «живет» причина ее больного страха и искалеченной жизни (шишига лесная), «прячется» пугающая ее топь.

Образы леса и топи в поэме важны для понимания «чужеродности» Антонины природному и социальным миру, в котором ей сужено жить: окружающие героиню люди не менее чужды и неприятны ей, чем топь и лесные заросли. Не случайно эпизоды, описывающие «социальное пространство» героини, наполнены пейзажными единицами с негативной семантикой и передают чувство угнетающего героиню одиночества и атмосферу безысходности («*Ночью под утро пришел к ней Максим, пьяный и потный, и до белого дня дышал на нее перегаром. Днем же опять шел дождь, слезились маленькие окна и давил потолок»; «сугробы за окнами, жуть и холод по ночам, приставания Дениса в темной избе»; «Трупы деревьев тихо тлели, набальзамированные соками земли. И, сидя на них, двое людей думали о смерти»* (об Антонине и Зайцеве. – *Л.Я.*) [8]).

Дремучим и пугавшим Антонину лесным чащобам автор противопоставляет открытые пространства (небо, лесные дороги, поля), вызывающие у одинокой Антонины чувства радостного созерцания природы и сельских пейзажей, а русское поле в поэме становится символом духовности, гармонии, крестьянского достатка [4] («*Антонина любила околицу, и тихие межи в поле <…>. И любила смотреть в небо <…>. Тогда небо казалось живым: кто-то плавал в нем темными и светлыми звездочками, легкими, как снежинки <…>. Антонина не знала, что это <…>, но сама думала, что это ангелы»; «пахло ромашкой, огуречной травой и чабером, точно земля молилась»; «Кадили около* (*дороги. – Л.Я.*) *какие-то большие розовые цветы на высоких стеблях, и гудели над ними пчелы, отчего было домовито и ласково»; «Когда показались желтые гумна, то почему-то стало совсем покойно, как в люльке»)* [8]. С этой целью автор использует языковые единицы и образы с положительным эмотивным значением (*звездочками, легкими, как снежинки; ангелы, пахло ромашкой; земля молилась; кадили розовые цветы; желтые гумна, как в люльке; домовито, ласково, покойно)*.

Хотя пейзажные единицы со значением «природное пространство» (топь, лес, поле) играют ведущую роль в экспликации идейно-тематического содержания поэмы, но мы не находим в произведении развернутых, масштабных описаний номинируемых реалий, перечислений их характерных признаков, они как бы эпизодично, отдельными деталями разбросаны по тексту («*Никто не заметил, когда поднялась топь. Случилось ли это ночью <…>, под защитой густого ольшаника и верб»; «Ночь кругом была густая, темная, мокрая, точно это была не ночь, а сама топь»; «Темный лес приютил их села, как грибы у корней <…>, раскинул над ними зеленые купола, обвеял кадилами болотных цветов и заткал паутиной старины дороги»)* [8].

К отличительным особенностям репрезентации пейзажных единиц в тексте поэмы также можно отнести скрытую в них модальность. Лес, лесная топь, берег реки (где начинаются действия поэмы) представлены с точки зрения восприятия их героями. Так, Антонине и Фильке, ловившим раков на берегу реки, кажется, что наступающая ночь оживила все страшные силы природы («*Все изменялось кругом»; «Ходило кругом лесное и колдовало»; «Все шелестело и возилось что-то в лесу»)* [8]. Крестьянским детям, с детства наслышанным о мифических существах, живущих в лесах, в реках, болотах и способных нанести вред человеку [5], вечерний лес сразу представился живым, таинственным, опасным. Для вербализации детских виде́ний и чувств автор активно использует глаголы и глагольные формы со значением пугающих движений и звуков («*все шелестело и возилось»; «шептались раки»; «грозились камыши»; «лес кругом был близкий и темный, все дрожало в нем, шевелилось,*

укладывалось и опять вставало»), адъективы и наречия с семантическим компонентом «темный», «мрачный», «душный» *(«угольно-черные косяки»; «было густо, черно и душно»; «стало еще душнее, точно колодец прикрыли крышкой»),* лексические единицы, связанные в традиционном сознании русских людей с эмоцией «страх» и репрезентирующие чужой, опасный для человека мир (*«летучие мыши»; «стаи <…> крикливых черных птиц»; «страх ходил около и ткал паутину, загребистый, как паук»; «поднялась из воды зеленая тинистая человечья голова, старая, яркая, как сноп зеленых молний, фыркнула и поплыла к ним»)* [8]. Такое «синкретическое сплетение образов, звуков, запахов» создает эффект присутствия на месте действия и управляет эмоциями читателя [4, с. 20].

В последующем повествовании автор сохраняет этот прием: текстовые пейзажные единицы (в форме сложных синтаксических целых или отдельных лексических единиц) представлены читателю через субъективные восприятия природных явлений главной героиней поэмы.

Таким образом, отличительными особенностями пейзажных единиц в произведении С.Н. Сергеева-Ценского «Лесная топь» можно считать 1) ключевую роль в экспликации идейно-тематического содержания поэмы текстовых единиц со значением «топь» и «лес»; 2) символичность ключевых текстовых единиц пейзажной семантики, их многократную повторяемость в тексте, отрицательную коннотацию; 3) образность языковой репрезентации, основным приёмом создания которой выступает олицетворение, активное использование глаголов, обозначающих действия, порождающие чувства страха, опасности; 4) субъективность восприятия и оценки природных реалий персонажами. Пейзажные единицы, репрезентирующие сквозной образ-символ, обозначенный автором в заглавии, имплицитно транслируют тему неравного противостояния человека и макрокосмоса, личности и социальной «трясины», способной не только духовно, но и физически погубить человека.

Поэма «Лесная топь» отличается синтезом реалистического и символического. По мнению Е.А. Прониной, такой прием способствует приданию реалистичной ситуации обобщенно-философского смысла, «благодаря чему творчество С. Сергеева-Ценского приобретает общечеловеческое, даже космическое значение» [6, с. 166].

Список литературы

1. Берестовская Д.С. Своеобразие художественных текстов ранней прозы С.Н. Сергеева-Ценского: монография. – Симферополь: Ариал, 2017. – 160 с.

2. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://dal.slovaronline.com

3. Иванникова С.Г. «Никогда я не был пантеистом»: о боге, человеке и природе в поэтико-философском пространстве повестей С.Н. Сергеева-Ценского «Лесная топь» и «Печаль полей» / С.Г. Иванникова, Л.Е. Хворова // Филологическая регионалистика. – 2015. – №1–2 (13–14). – С. 45–50.

4. Кульбашная Е.В. Женские характеры в ранней прозе С.Н. Сергеева-Ценского: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Тамбов, 2012. – 29 с.

5. Поповичева И.В. Образ ребенка в лингвокультурологическом пространстве традиционных воззрений русских / И.В. Поповичева, М.А. Бунина // Экология языка и речи: материалы Международ. науч. конференции. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2014. – С. 254–259.

6. Пронина Е.А. Ранняя проза С.Н. Сергеева-Ценского: поэтика неореализма: дис. … канд. филол. наук. – Тамбов, 2000. – 186 с.

7. Рябова В.Н. Пейзажная единица текста: семантика, грамматическая форма, функция (на материале произведений А.П. Чехова): автореф. дис. … канд. филол. наук. – Тамбов, 2002. – 24 с.

8. Сергеев-Ценский С.Н. Лесная топь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/RUSSLIT/CENSKIJ/lestop.txt

9. Чеснокова Н.В. Языковые особенности создания образа Антонины в поэме С.Н. Сергеева-Ценского «Лесная топь» / Н.В. Чеснокова, Я.А. Лебедева // Славянский мир: духовные традиции и словесность: сборник материалов Международ. науч. конференции, посвящается 300-летию А.П. Сумарокова, 200-летию А.К. Толстого. – Тамбов: Принт-Сервис, 2017. – С. 427–431.

Майков Евгений Александрович
учитель
МБОУ «Кшаушская СОШ»
д. Курмыши, Чувашская Республика

ТЕМА ВОРОВСТВА В ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация*: статья посвящена теме воровства в чувашской литературе. Анализированы эпические, лирические и драматические произведения, пословицы и поговорки, к которых затрагивается тема воровства.*

Ключевые слова*: хищение, обряд, вор, грабитель, ложь (вранье), обман, клептомания, кража.*

Аннотаци*: статьяра чăваш литературинчи вăрăсем çинчен калакан каларăшсемпе ваттисен сăмахĕсене, эпика, лирика, драма произведенийĕсене тишкернĕ, вĕсене шкулта вĕрентмелли майсене çырса панă.*

Тĕп сăмахсем*: вăрă, вăрă-хурах, суя, ултав, йăла-йĕрке, клептомани, вăрлани, çаратни.*

Кашни çыравçăн хайлавĕ хăйне майлă, унăн мĕнпе те пулин ыттисенчен уйрăлнипе палăрмаллаçке-ха. Пĕри çамрăксен пурнăçне, шухăш-туйăмне, ĕçне-хĕлне ĕнентерӳллĕ сăнласа кăтартать, унăн çынсен шухăшĕ-туйăмне тĕпчес ăсталăхĕ пысăк.Тепĕр çыравçăн хайлавĕнче чăваш ялĕн йăли-йĕркисене аван пĕлни, тăван тавралăха чун-чĕререн юратни куратнать. Виççĕмĕшĕ сăнара тараннăн,

«тымартан» тĕпчет, яланах шала кĕме тăрăшать, çавна пула ĕнтĕ вăл ӳкерекен сăнарсен характерĕсем кăткăс та чĕрĕ, пурнăçри пекех ĕнентерӳллĕ пулса тухаççĕ.

Эпир вара виççĕмĕш ушкăнри çыравçăсен хайлавĕсене тишкерме тĕллев лартрăмăр. Чи малтанах ваттисен сăмахĕсенчен пуçларăмăр. Кунта авалхи ăс, ĕмĕрхи виçе, курăм. Ку пирĕн тĕпчев объекчĕсенчен пĕри пулса тăчĕ. Пикенсех малтан информаци шырарăмăр, вуларăмăр. Чăваш халăх сăмахлăхĕн V томĕнче («Вак жанрсем»), Н.Р. Романов пухса хатĕрленĕ «Ваттисен сăмахĕсем, каларăшсем, сутмалли юмахсем», «Чăваш халăх пултарулăхĕ. Ваттисен сăмахĕсем» (Чăваш патшалăх гуманитари институчĕ кăларнă) кĕнекери вăрăсем çинчен калакан ваттисен сăмахĕсене тĕплĕн тĕпчерĕмĕр. Ун хыççăн шкул программинчи хайлавсене тишкертĕмĕр, ватă çынсемпе тĕл пулса калаçрăмăр.

Ку темăпа çырнă тĕпчев ĕçне эпир тупаймарăмăр. Çут çанталăк, туслăх, юрату, çемье темипе çырнă ĕççем чылай. Шиклĕх темипе литература тĕпчевçи Г.И. Федоровă çырни кăштах пур (Г.И. Федоров. Чăваш прози. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2010. – 147 с.).

Вăрлани (вăрă) – пурнăçра пулса иртекен пулăм, социаллă пулăм. Ку этеме хаклакан-палăртакан паллă – хирĕçле, килĕшмен, начар пахалăх шутне кĕрекеннисенчен пĕри. Çак ретрех тата суя, ултав ăнлавсем çывăхрах тăраççĕ. Темăна уçса парас тесе чылай материалпа паллашма тиврĕ, хамăршăн çĕннине нумай тупса палăртрăм. Ыттисемшĕн те çак пĕчĕк тĕпчев ĕçĕ усăллă пуласса шанатпăр.

Вăрă сăмахăн пĕлтерĕшне Н.И. Ашмарин (V том – 312 стр.) çапла ăнлантарать: «Вăрă – вор, разбойник, жулик».

«Вăрă ашшĕ вăрă ывăлне вăрланăшăн мар, çакланнăшăн ятлать тет».

Вăрра шеллекен шӳтлĕ халапсем.

Пĕр кĕркуннехи тĕттĕм каç карчăк кил хушшине тула тухнă тет, çумăрĕ лĕс-лĕс-лĕс! çăвать тет.

– Эй, мăнтарăн вăррисем, çак тĕттĕмре мĕнле çӳреççĕ поль?

– Нуша çав, кинеми, нуша, – тесе каласçĕ тет вăррисем.

Хăйсем çак карчăкăн ампарĕнче тет. Вăрăсем улăм витнĕ ампарăн тăрринчи улăма сирсе кĕнĕ тет. (Шупашкар районĕнчи Ваçликассинчи Л.М. Зубкова каласа панă.)

Хĕллехи çил-тăманлă каç пĕр карчăк тула тухнă тет.

– Эй, вăррисем çак çил-тăманра мĕнле чăтаççĕ-ши? – тесе калать тет.

– Ку карчăк пире хĕрхенчĕ вĕт, апла унне тивес мар, – тесе каласçĕ тет ампар айĕнче ларакан вăррисем. (Шупашкар районĕнчи Вăрман Çĕктерти М.И. Кудрявцева каласа панă.)

Икĕ халапĕнче те вăрăсем çĕрле çӳрени курăнать тата Ваçликассипе Вăрман Çĕктер ялĕсем хушшинче тӳртен кайсан 5 çухрăмран мала пулмасть. «Вăрă алли каça хирĕç кĕçĕтет», – тесе ахальтен каламан пуль çав.

А. Кăлканăн *«Хăравçă мулкач»* юптарăвĕнче тилĕ чăх вăрлать, кашкăр сурăха йăтса каять, мулкачи те колхоз садне улмуççи кăшлама çӳрет. Ку юптарура свидетельсем те пур: мулкачпа тилĕ, тавлашăва татса паракан судья – упа. Паллах, юптарура – ытарлăх, чăн пурнăçра вара – вăрă, шар куракан, вăрра асăрхакан.

Раиса Сарпин чăваш халăх юмахне тĕпе хунă «Тăрнаккай» хайлавĕ.

Тăрнаккай – шалча çӳллĕш ӳснĕ, шкула çӳремесĕрех хăйне ăслă тет, вуламасть вăл кĕнеке, урамра янккать текех. Ĕççĕр-мĕнсĕр пурăнса çакскер кайнă анраса: шыв йăтать вăл алапа, кăвар тытать алăпа, вăрăсем çаратасран алăка кĕç тăпсаран кăларать каять йăтса. Кунта çакна палăртса хăвармалла: ĕлĕк чăваш хăй хуралтине çăрапа питĕрмен, алăксене çаклатман – вăрă кĕресрен хăраман.

«Паянхи кун çичĕ çăрапа питĕрсен те уçса кĕреççĕ», – тет 75 çулхи О.И. Григорьева (Шупашкар районĕ, Тимой ялĕ).

Вăрă лаши сакăр ураллă тенине Хветĕр Уярăн калавĕнчен илтĕмĕр. Ĕлĕк лаша вăррисем чĕлхесĕр янавара хуçисем сисиччен килтенех çавăтса тухнă, карта хыçне çитсен лаша урисене çăпатине каялла туса сырнă тет. Хăйсем малалла каяççĕ тет, йĕрĕ каялла каять тет. Çуран çулсем карта хыçĕпе пулнă пирки вăрăсен çăпатă сырнă лаши те унталла та кунталла каякан çăпата йĕрĕсемпе хутăшса каять. Хуçисем вăрансан лаша çухалнине сиссе йĕр тăрăх карта хыçне çитеççĕ, малалла лаша йĕрĕ çухалать – çăпата йĕрĕ çеç. Вăт шыраса туп хайхи лашуна!

Çапах та вăрă шăпи инкеклĕ пуласси *«Лаша вăрри йĕппе тытăннă»* тенинче те питĕ уçăмлă курăнать. Шухăшăмăра çирĕплетме ваттисен сăмахĕсен ытти тĕслĕхĕсене илсе парар:

Вăрă куян пек: хăй мĕлкинчен хăй хăрать.
Вăрă пуласси йĕпрен пуçланать.
Вăрă пурнăçĕ – йытă пурнăçĕ.
Вăрă пуçĕ çинче çĕлĕк çунать теççĕ.
Вăрă суйи тухсах пырать.
Вăрăпа кашкăр çутăран хăраççĕ.
Вăрăпа пĕрле тытăнсан хăтăлăп тесе ан шухăшла.
Вăрăшăн вăрласа çини тутлăрах.
Вăрлама кайиччен вăрман касма кай.
Вăрлама кайиччен чуна парса чул касам.
Вăрлама пулăшни вăрланипе тан.
Вăрлани виç кунлăх, ĕçпе тупни ĕмĕрлĕх.

Вăрласа тупнипе нумай ырлăх кураймăн.
Вăррăн пурнăçĕ малалла каймасть.
Вăррăн пуç тӳпинчен пăс тухать.
Начар пул та, вăрă ан пул.
Килти вăрă кил салатать.
Вăррăн суйи тухсах пырать.
Ҳурах яланах хура çĕрле тапăнать.

Ăслă çынпа çын тус пулсан ăслă пулать, ухмахпа тус пулсан ухмах пулать, вăрăпа тус пулсан вăрă пулать.

Пахча вăрри: пăрçа вăрри, пан улми вăрри, хăяр вăрри... Денис Гордеев *«Кукăр алăсем»* калавĕнче пан улми вăррисем çинчен çырса кăтартнă. Ачасен аллисем «кукăрăлма» пуçланă иккен.

Хăяр вăрланишĕн мар, пĕтĕм йăрана, хăяр калчине амантса-хуçса пĕтернĕшĕн тарăхатчĕ асанне – ыйтсан хамах çитерĕттĕм, шăварсан татах пулать, ватсан-çĕмĕрсен урăх хăяр пулмасть тенине ас тăватăп.

С.М. Михайлов *«Чи-чи кăсăя»* юрăра кăсăя кайăк кантăр вăрри вăрлама кайни çинчен каланă (1873 ç. тухнă чăваш букварĕнче пичетленнĕ). Ю. Скворцовăн *«Сăвăслан пылĕ»* калавра икĕ тус сăвăслан пылне вăрлама кайни çинчен çырса кăтартнă. Анчах та инкек тӳсме тивет – хуртсем сăхса пĕтернĕ ачасене больницăна ăсатаççĕ. Ачасене сăхнă хуртсен пылĕ те пулмасть иккен, сăвăслансем пыл хурчĕсене тытаççĕ, панулми çисе сиенлеççĕ, пылак çимĕç паракан йывăç тураттисенчен пылак сĕткен ĕмеççĕ.

Чакак йăвинче çутă япаласем тупни (кайăк ялкăшакан-çуталакан япаласене хăй йăвине пуçтарни) тата ялтан çăмарта йăтнине курнах ĕнтĕ. Кун çинчен И.Я. Яковлевăн *«Чакак»* калавĕнче вулама пулать.

Хветĕр Уяр авал чăвашсен çĕр вăрланин йăлине *«Шурча»* романри *«Çĕр вăрлани»* сыпăкра аван çырса кăтартнă. Нуша хăвалана çапла тума, çĕр пулăхсăрланса çитнĕ – çимĕç пами пулнă, аякран лайăх çĕр вăрласа илсе килсе çичĕ çĕре сапмалла пулнă. М. Федоровăн *«Арçури»* юмахлатнă лироэпика поэминчи Хĕветĕр хăрăк турат пуçтарма вăрмана вăрра тухса каять, нушаран, çук-çитмен пурнăçран тума тивет çакна.

Илпек Микулайĕн *«Хура çăкăр»* романĕнче *«Шыв вăрлани»* [5, с. 126–128] пĕтĕм ял халăхĕшĕн пулсан, «*Хĕр вăрлани*» [5, с. 189–209] вара уйрăм çыншăн. Çак тата ытти йăласене автор туллин çырса кăтартнă.

В. Ржанов *«Кам вăрланă?»* пьесинче пĕр çыннăн килĕнчен çурт çине витме туянмашкăн выçăллăтутăллă пухнă укçи çухалать. Вырсарни кун вĕсем патне кам-кам килнине пĕлсе çавсене пурне те чĕнтерет кил хуçи. Вăл кун кил хуçи килте пулман. Пукан айне хăрăмпа вараланă автана лартса пуставпа хупласа хурать. Кашнин укçана эп илмен тесе причак тытса пукан айĕнчи автана шăлса илмелле. Пилĕк çынран пурин те аллисем хăрăмлă, пĕрин çеç – Кашкăр Эрхипĕн – алли таса. Вăрă камне пĕлчĕç вара.

Д.С. Эльменĕн *«Вăрă тытни»* калавĕнче вăрă çаклансан хĕнекен халăха: «Хуть те мĕнле хĕнĕр те, анчах та хӳме урлă кăна ан ывăтăр», – тесе калать тет. Лешĕсем ăна юриех хӳме урлă ывăтаççĕ. Вăрă хӳме леш енче ура çине сиксе тăрать те тара парать уялла. Вăрăсем çав тери чее пулнине кăтартнă ку калавра.

Л.Я. Агаковăн *«Юманлăхра çапла пулнă»* приключениллĕ повеçĕнче Матви ятлă киревсĕр арçынна, амăшĕ киле кĕртнĕскере, Илюк тӳсме пултараймасть. Пĕррехинче, килти тĕркĕшӳре, ашшĕ портречĕпе пенине чăтса тăраймасăр, Илюк çак этеме хытах тĕртсе ярать. Лешĕ кăмака кĕтессине çапăнса вилнĕ пек пулса выртать. Çын вĕлернĕшĕн тĕрмене хупасран хăраса Илюк ялтан тухса тарать. Шупашкарта вăрăсен шайккипе явăçать, лавкка çаратнă чухне ăна тытаççĕ, суд тăваççĕ – Илюка виçĕ çуллăха ĕçлесе юсанмалли колоние ямалла тăваççĕ. Колонирен таврăнсан лăпкă пурнăç пуçланчĕ темелле Илюкшăн. Анчах та Юманлăхра лавкка çаратаççĕ. Сăмахĕ тӳрех Илюк çине ӳкет. Çитменнине лавккара унăн инициалĕсене çырнă çĕçĕ ӳксе юлнă. Чăн вăррине тытма май килни кăна Илюка ĕмĕр тасалса пĕтмелле мар вараланассинчен сыхласа хăварать.

Н.С. Айзманăн *«Ăçта-ши ман атте?»* автобиографиллĕ драмăна сывăх пьесăра Илюш строитель пулас ĕмĕтпе хулана техучилищĕне вĕренме килет. Кунта хăй пекех ялтан килнисем татах та пур: Петя, Саша, Феня. Ял ачисене хула услапĕсем Свистокпа Жоржик кĕсье вăррисем пусахлаççĕ. Кунта çине-çинех пăтăрмахсем сиксе тухаççĕ. Драмăра икĕ вăй хире-хирĕç кĕрешет: пĕрисем таса кăмăлпа пурăнаççĕ, вĕренме, çын пулма тăрăшаççĕ, теприсем кукăр алă вăйне шанса тăраççĕ, вĕренмесĕрĕçлемесĕр тутлă ĕçсе-çисе иртĕхесшĕн. Ниçта вĕренмен, ашшĕ-амăшне итлемен çапкаланчăк Свисток хăй тавра туссем пухать: пĕрне йăпăлтатать вăл, тепĕрне хăратать. Илюш авантюрăна çакланать. Жоржик тӳрĕ çул çине тухать – тӳрленет, Свистока вăрланăшăн тĕрмене хупаççĕ.

И.Я. Яковлевăн *«Çухалнă укçа тупăнни»* (1880 ç.) калавĕнче пĕр çыннăн укçи çухалнă тет, вăррине ниепле те тупаймаççĕ тет. Пухăнать, тет, пуху. Пуху пухăнса çитсен староста каларĕ, тет: «Ватăсем, вут тухрĕ! Вăрă çинче çĕлĕкĕ çунать», – тесе каларĕ тет.

Пĕри пуçне йăпăр-япăр аллипе ярса илчĕ тет. Вăрă камне пĕлчĕç тет вара.

Акă тепĕр халап çырса илтĕмĕр.

Хĕлле. Лаша вăррине тытнă, хытă хĕненипе вĕлерсех пăрахнă тет. Вăрă амăшĕ чупса пынă тет те:

– Ĕçлĕкĕ йолнă-ши хоть, ĕçлĕкĕ? Çавна то полин илсе йолмаллаччĕ... – тесе калать тет. Вăррине çапса янă чухне вăррин çĕлĕкĕ юр ăшне вăркăнса кайнă, тет.

– Ав, йор çинче йăваланать, – тесе калаççĕ тет кăна. Амăшĕ чупса пычĕ тет те ывăлĕн темиçе çĕртен саплăклă, тăрри шăтăклă çĕлĕкне кăкăрĕ умне пăчăртаса тытса часрах килнелле чупрĕ тет. Лаша вăрласа тупнă укçана çĕтĕк-çатăк çĕлĕк ăшне хурса саплăкпа çĕлесе хунă пулнă, тет. Çакна амăшĕ пĕлнĕ тет.» (Л.М. Зубкова каласа панинчен, Шупашкар районĕ, Ваçликасси ялĕ. Автор лексикине упраса хăварнă: *ĕçлĕкĕ* – çĕлĕкĕ, *йор* – юр, *йолнă-ши* – юлнă-ши, *полин* – пулин.)

Маларахри халаппа танлаштарса пăхма И.Я. Яковлевăн *«Вăрăпа амăшĕ»* юмахне илсе пăхар-ха.

Ача пĕчĕклех çын япалине хĕстерме юратнă. Малтанах вăл кӳршĕрен çăмарта вăрласа килнĕ те амăшне панă, амăшĕ çав çăмартана ăшаласа çитернĕ. Тепрехинче пĕчĕк пуртă вăрласа килнĕ, амăшне панă – амăшĕ каллех нимĕн те хирĕçлесе каламасть ачана. Пысăклансан – лаша вăрлать, пĕрре тытăнман, тепре тытăнман, виççĕмĕшĕнче ăна тытаççĕ. Вăрра тытнă, халăх вăрра хытă хĕненĕ. Хăй çине лаша хӳри çакса ăна урам тăрăх уттарнă, амăшĕ патне илсе пынă. Вăрă хăйне амăшĕ пĕчĕк чухне вăрлама чарманшăн питĕ тарăхнă. Ачи амăшĕн кăкрине çыртса татать.

– Эс мана пĕчĕклех ăс памарăн, вăрлама чармарăн. Эпĕ çапла та пулас çукчĕ, – тенĕ вăл. Амăшĕ кăкăрĕ ыратнипе вилсе каять. Вăррине хăйне халăх хытă хĕнесе вĕлерет.

Икĕ хайлавра миçе пĕр пеклĕх тупрăр? Эпир – виççĕ:

1) амăшĕпе ывăлĕ;

2) вăрăсем;

3) икĕ хайлавăн та вĕçĕ синкерлĕ.

Вăрăсем «специализациллĕ» пулни паллă пулчĕ: лаша вăрри, сурăх вăрри, япала вăрри...

Вăрра тытсан хытă хĕненĕ, намăслантарнă. Сурăх вăррине тытсан ун çине сурăх тирне çакса янă, сурăх пуçне вăрă пуçĕ çине лартса ял тăрăх уттарнă. «Эп сурăх вăрласа пусрăм!" – тесе кăшкăрттарнă, ял урамĕ тăрăх каллĕ-маллĕ темиçе хутчен тухмалла пулнă, кăшкăрмасан хыçран патакпа хĕненĕ – ӳлĕмрен ан вăрлатăр!

И.Я.Яковлевăн *«Вăрланă лаша тупăнни»* калавра пĕр çыннăн юратнă лашине вăрласа кайни çинчен, хăй лашине пасарта тупни çинчен çырнă.

Çитет хайхи пасара, унта лашине пĕр палламан çын сутса тăнине курать. Лашин йĕвенĕнчен ярса тытать те ку ман лаша тет. Тĕнчере пĕр пек лаша сахал-им тет вăрри. Лаша хуçи чеескер пулнă. Вăл лаши куçĕсене хупласа тытнă та ыйтнă:

– Çак лаша чăн санăн пулсан кала эппин: унăн хăш куçĕ суккăр? Лешĕ пĕр шутламасăрах: «Сулахайĕ», – тенĕ.

– Эсĕ лаша вăрри паллă, акă пăх, лашун пĕр куçĕ те суккăр мар, – тенĕ. Вăрра тытнă та суда илсе кайнă вара.

Я.Г. Ухсайăн *«Ача чухнехи çăлтăрăм»* автобиографилле трилогире *«Силпири асамат кĕперĕ»* поэмăра (132–139 стр.) Мăрса Палюкĕ ялти пуянсен вăрттăн тыррисене тупса патшалăха леçтернĕ, кайран хăй Колчак килсе тухсан 1919 çулта Чапаев çарĕпе пĕрле вăрçа кайнă, вĕри тăхланлă вăрçă хирĕнче паттăр çын пуçне хунă. Ялти пуян Çӳçмет Еккимĕ Палюкшăн тавăрать – вăрланă тесе юри Евьен аппа (Палюкăн арăмĕ) патне çăнăх миххине утă капанĕ айне хăйĕн тарçине пырса пăрахтарать, айăпсăр çынна вăрă тесе питлĕхе патакпа çаптарса ял урамĕ тăрăх «Эп – вăрă!» тесе кăшкăрттараççĕ, хĕнеççĕ, çакăн хыççăн хĕрарăм чăтаймасăр вилет: икĕ ачи тăлăха юлать.

Лидия Михайловна Зубкова каласа пани.

Ĕлĕкрех килте кĕпе-тум çĕлесе тăхăнма питĕ нумай пир тĕртнĕ. Пирне шуратма юр çине сарнă, картасем çине çака-çака хунă. Хатĕр, тĕртнĕ янтă япалана та куç хунă вăрăсем – капла канлĕрех, пир тĕртсе-туса аппаланмалла мар. Пир вăрлакан хĕрарăма çапла сыхласа тытаççĕ тет, кайран ăна ялта урăх курнман, çухалнă теççĕччĕ. Ку вăл пирĕн ялти Мĕтри Мишшин амăшĕ пулнă тет. Вĕсен ратти вăрă родă тетчĕ. Çынсем каланă тăрăх, Атăла вакка янă тесе каланине илтсеччĕ аписенчен, Мишша ывăлĕ те фермăна вăрра çӳретчĕ.

Чăваш литературинче çыравçăн ку е вăл хайлавĕнче ятарласа вăрăсем çинчен çырнă ĕç нумаях мар. Пире çӳлерех асăннă тема чăннипех те интереслентерсе ячĕ, ыттисемшĕн те кăсăклă пуласса шанатпăр. Вăрăсем çинчен калакан 102 ваттисен сăмахĕ, 1 драма, 1 пьеса, 2 юмах, 6 калав, 1 юптару, 1 повесть, 1 драма, 2 роман тупса тишкертĕмĕр, чăн пурнăçра пулнă 7 халап çырса илтĕмĕр.

Юлашкинчен кĕске пĕтĕмлетӳ тăвар. Япали е ĕçĕ пулмасан ун çинчен е ун пирки каласа ман та пулăттăмăр. Паянхи куншăн та ку тема çав тери актуаллă. Кукăр алăллă çынсем тĕл пулаççĕ-ха: ачаран пуçласа мăн çын таранах. Хăшĕсем «чирлесех» каяççĕ – вăрламасăр пурăнаймаççĕ те. Вăрăшăн вăрласа çини тутлăрах тесе ахальтен каламан ваттисем. Ак тата тепĕр истори çырса илтĕмĕр.

Пирĕн ялта Шаккул вăрă пулнă, вăл каçсерен çывăраймасăр аптратчĕ тет – вăрра каяс килет унăн, вăрламасăр пурăнаймасть. Вара вăл çĕрле урама тухса никам та çук-ши тесе унталла-кунталла пăхкаласа хăй çĕлĕкне пахча алăкĕ урлă персе вăрă пек ăна (хăй çĕлĕкне) каялла илсе кĕретчĕ тет. (Шупашкар районĕнчи Вăрман Çĕктерти Кудрявцева М.И. каласа пани тăрăх çырнă.)

Вырăсла çак хăйне майлă чире *клептомани* теççĕ. Танлаштарăр – И.Я. Яковлев калавĕнчи чакак та клептоман.

Эпир хамăр ума вăрă мĕншĕн вăрланине тĕпчеме тĕллев лартмарăмăр, ку вăл хăй тепĕр тĕпчев пулма пултарать. Пухнă материалпа шкулта ачасемпе каласу ирттернĕ чухне усă курма пулать, асăннă тĕслĕхсем воспитани тĕллевне каласнă пурнăçлама юрăхлă пулмалла.

Сăмах май, паянхи кун информаци вăрримсем нумайланса кайрĕç, унта та кунта вăрлани çинчен вуласа пĕлме пулать. Ют япалана хăйĕн пек туни час-час тĕл пулма пуçларĕ. Ун пек çынсене *плагиат* теççĕ. Хальхи вăхăтра *«Антиплагиат»* программăпа интернетра вырнаçтарнă материалсене ăçтан илнине хăвăрт пĕлме-тупма пулать.

Информацие сыхлас тесе компьютерсем çине код, шифр, пароль лартаççĕ, апла пулин те вăрăсем – хакерсем тупăнаççĕ. Юлашки вăхăтра пластик картăсем çинчен те укçа вăрлани час-час тĕл пулма пуçларĕ. Çакă пире пурнăçра тимлĕрех, татах та асăрхануллăрах пулмалли çинчен калать.

Çынна тĕрĕс çултан пăрăнасран, йăнăш утăм тăвасран вăхăтра асăрхаттармалла. Суя-ултав çулĕ шуçлаклă тесе каланăччĕ В.П. Никитин (Станьял) ăсчах пĕр тĕл пулура. Хăçан та пулин пур пĕрех вăрлани паллă пулать. Шухăшламасăр тунă ĕç кайран пуçа хыçтарать, вăрă ячĕ çыпăçать.

Список литературы

1. Чăваш халăх сăмахлăхĕ. V том: Вак жанрсем. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 1984. – 352 с.

2. Ашмарин Н.И. Чăваш сăмахĕсен кĕнеки. Словарь чувашкого языка. I-XVII томсем. – Шупашкар: Руссика, 1994.

3. Ваттисен сăмахĕсем, каларăшсем, сутмалли юмахсем. Чувашские пословиц, поговорки и загадки. – 2-мĕш кăларăм. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2004. – 351 с.

4. Чăваш литературин программи. Чăваш шкулĕн V-XI класĕсем валли / З.С.Антонова, Н.Г.Иванова, В.П.Никитин (Станьял) хатĕрленĕ. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке издательстви, 2003. – 64 с.

5. Илпек Микулайĕ. Хура çăкăр. Роман. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке издательстви, 1989. – 400 с.

Меркулова Ольга Геннадьевна
старший преподаватель
ФГКВОУ ВО «Рязанское высшее воздушно-десантное
ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище
им. генерала В.Ф. Маргелова» Минобороны России
г. Рязань, Рязанская область

САТИРА В ТВОРЧЕСТВЕ Э.Т.А. ГОФМАНА И Н.В. ГОГОЛЯ

***Аннотация**: в статье обоснована актуальность изучения русско-немецких литературных связей, а именно сатирического в Э.Т.А. Гофмана и Н.В. Гоголя. Выявлены цели использования сатиры в произведениях каждого из писателей. Найдены общие черты сатирического в прозе Гофмана и Гоголя: критика обывателя, внимание к «маленькому человеку» и негодование по отношению к его обидчикам, обличение представителей власти, использование гротеска как приема, помогающего разоблачить недостатки как общественного устройства в целом, так и конкретных черт человеческого характера.*

***Ключевые слова**: сатира, романтизм, реализм, тема «маленького человека», гротеск.*

В литературоведении одним из непростых, еще и недостаточно изученных является вопрос о литературных связях России и Западной Европы в XIX веке. Проблема русско-немецких литературных связей на протяжении многих десятилетий является предметом многочисленных дискуссий. Исследователи, касавшиеся вопроса связей в творчестве Эрнста Теодора Амадея Гофмана и Николая Васильевича, решали проблему различным образом. Так, в «Очерках гоголевского периода русской литературы» Н.Г. Чернышевский говорил: «Считаем нужным отметить, что с Гофманом у Гоголя нет ни малейшего сходства: один сам придумывает, самостоятельно изобретает фантастические похождения из чисто немецкой жизни, другой буквально пересказывает малороссийские предания («Вий») или общеизвестные анекдоты («Нос»); какое же тут сходство?» [14, с. 160]. Для Чернышевского творчество Гоголя было связано в первую очередь с реалистическим, конкретным изображением быта и жизни. В сопоставлении обоих писателей он усматривал попытку отторгнуть Гоголя от «натуральной школы» и противился этому. Г.Я. Гуковский, А.В. Михайлов также не находили сходства у немецкого и русского писателя. Но такой позиции придерживались далеко не все литературоведы [8; 10].

А.Б. Ботникова отмечает, что в России в XIX веке наблюдалось увлечение творчеством Гофмана. Но Гоголь «не только читал Гофмана, но и по характеру мироощущения был близок ему» [2, с. 108]. При этом говорит, что процесс усвоения опыта немецкого романтика не носил характера простого заимствования, а включал в себя его элементы в диалектически воспринятом и переработанном виде. «Творческая индивидуальность Гоголя, – утверждает Ботникова, – сама по себе была настолько сильной и самобытной, что любое влияние со стороны с неизбежностью поглощалось и почти полностью растворялось в его собственной художественной стихии» [2, с. 109]. По мнению Кулешова, у Гоголя сатира была более явной, жесткой, суровой, все реже по мере творческой эволюции приукрашенная вымыслом, фантастикой. В книге «Литературные связи России и Западной Европы в

XIX веке» он писал: «Какой бы выигрышный, поэтический смысл ни приобретали добрые и злые волшебники у Гофмана (автор имел в виду, прежде всего, сказки писателя «Золотой горшок», «Крошка Цахес», «Повелитель блох»), это – иллюзорное, утопическое разрешение коллизий, софистика, романтика, слабо проникавшего в социальную суть явлений. Гоголь не предлагал искусственных решений как писатель более социальный и более последовательный» [9, с. 172]. Итак, мы видим, что критики высказывают различные мнения по этому вопросу, поэтому рассмотрение сатиры в творчестве Гоголя и Гофмана приобретает особый смысл.

В немецком романтизме первой четверти XIX века, ярким представителем которого и был Гофман, проявляется неприятие нового, буржуазного миропорядка после свершившихся революций и выражается разочарование в результатах перемен в новом капиталистическом обществе. Неприятие романтиков вызывают условия Германии того времени с ее мелкокняжеским абсолютизмом и атмосферой социального застоя. В противовес убогой социальной жизни они создают особый поэтический мир, обладающий для них истинной ценностью. Реальность же для них представляется хаосом, произволом роковых сил. Пропасть между двумя мирами – реальным и идеальным – непреодолима для романтиков. Объектом презрения и насмешки становится немецкий обыватель – филистер, эгоизму и бездуховности которого противопоставляется самоотверженное служение искусству. Героем романтической литературы является поэт, музыкант, художник в какой-то мере с по-детски наивной душой, человек, ищущий идеал. Все творчество Гофмана пронизывает ощущение двойственности бытия, мучительного разлада между идеалом и действительностью, однако писатель никогда не терял из виду земную реальность, действительность. Гофман с удивительной прозорливостью уловил пороки и противоречия своего времени, и, на наш взгляд, обвинение со стороны представителей советской критики в кукольности, отсутствии реалистичной основы (имея в виду, прежде всего, высказывание Кулешова: «Гоголь более очеловечивает своих героев, реалистически мотивирует их поступки. У Гофмана это не обязательно, они – куклы, застывшие в позах» [9, с. 174]) в художественном мире этого писателя не оправданы.

Русский романтизм возник в иных условиях, нежели западноевропейский. В отечественном направлении сказалось разочарование передовых русских людей в существующих самодержавно-крепостнических порядках, неясность представлений о путях исторического развития страны. С другой же стороны, в русском романтизме выразилось начавшееся пробуждение общенациональных сил, стремительный рост общественного и личного самосознания. Для романтического миросозерцания свойственна мечта о полном обновлении, о коренном переустройстве мира и человека, страстное стремление наперекор логике, фактам, рассудку, реальности к возвышенному идеалу, недостижимому, не всегда ясному, но властно подчиняющему себе душу художника. К романтизму Гоголь обращался на начальном этапе творчества, в частности в «Вечерах на хуторе близ Диканьки», впоследствии он полностью перешел на позиции реализма («Ревизор», «Мертвые души»), и теперь сатира для него оказалась основным средством резкого, критического обличения социальной несправедливости.

Для творчества Гоголя и Гофмана характерно чувство глубокого противоречия между мечтой, идеалом, собственными представлениями и несовершенством окружающей действительности, это вызывало у русского и немецкого писателей обостренность и дисгармоничность сознания. Следствием такого мироощущения стала сатирическая критика общественного устройства в целом, обывателей, житейской пошлости во всех ее проявлениях.

Слово *«сатира»* произошло от латинского слова satira; более раннего satura, что означает «смесь, мешанина всякую всячину. В литературоведении она определяется как вид комического, как беспощадное, уничтожающее переосмысление объекта изображения и критики, которое разрешается смехом, а также как специфический способ художественного воспроизведения действительности, раскрывающий ее как нечто несообразное, несостоятельное [11].

И Гоголь, и Гофман на страницах своих произведений сатирически показывают обывателя – человека малодушного, занятого только своими узкими бытовыми интересами. Гофман выступил как замечательный мастер сатиры в «Жизненных воззрениях кота Мурра». Кот Мурр – это тип просвещенного филистера, философ, моралист. Он более склонен в большей мере к возвышенным размышлениям, чем к практической деятельности. Со всей своей любовью к теоретическим отвлечениям он ничем не отличается от той бюргерской массы, фантазии которой не выходят за пределы мелкой буржуазной практики. Философские воззрения складывались на чердаке. Поэтому как бы высоко ни взлетала мысль этого кота, в конечном счете она возвращалась все равно на чердак к прозаическим темам о сытой пище, приятных развлечениях. Мурр поет гимн сытости и довольству. О ценностях этого персонажа говорит его восторженная фраза: «О аппетит, имя тебе – кот!» Сказочная повесть «Крошка Цахес по прозванию Циннобер», как предполагают традиции жанра, заканчивается торжеством справедливости и счастливым воссоединением двух сердец – Бальтазара и Кандиды. Однако идиллия, которая их ждет, мало привлекательна для художника. Это только житейское благополучие и уют, филистерская мечта, далекая от романтического ореола. «Бальтазар, вняв советам Проспера Альпануса, извлекая разумную пользу из обладания чудесной усадьбой, сделался в самом деле хорошим поэтом, а так как другие свойства этого имения, о которых говорил, имея в виду Кан-

диду, Проспер Альпанус, вполне оправдались и так как Кандида никогда не снимала ожерелья, подаренного ей на свадьбе канониссой Розеншен, то Бальтазар зажил в счастливом супружестве, радости и блаженстве, как только мог когда-либо зажить поэт с прелестной и молодой женой» [7].

Жизнь Афанасия Ивановича и Пульхерии Ивановны в «Старосветских помещиках» Гоголя тоже ограничивается отдыхом и едой. Например, за час до обеда Афанасий Иванович что-нибудь закусывал. Потом обедали, причем разговор во время обеда велся вокруг еды. После часового отдыха Афанасий Иванович ел арбуз, груши. Погуляв немного, он интересовался: «Чего бы такого поесть мне, Пульхерия Ивановна?». И чего-нибудь обязательно съедал. Гоголь целеустремленно, последовательно раскрывает пустоту, бессодержательность жизни своих героев, все помыслы и интересы которых вертятся вокруг еды и питья. Перед смертью Пульхерия Ивановна стремится проявить заботу о муже, но и опять все мысли вертятся вокруг еды. Она обращается к ключнице: «Смотри мне … когда я умру, чтобы ты глядела за паном, чтобы берегла его, как глаза своего, как свое родное дитя. Гляди, чтобы на кухне готовилось то, что он любит» [5]. Мелочная, никчемная, смехотворная деятельность героя сатирически изображается и в повести Гоголя «Иван Федорович Шпонька и его тетушка». В полку Иван Федорович не нарушал дисциплины, не пьянствовал. «И взводом своим так командовал, что ротный командир всегда ставил его в образец». Вместе тем в полку отчетливо проявилась его бездуховная, паразитическая натура. «Когда другие разъезжали на обывательских по мелким помещикам, он, сидя в своей квартире, упражнялся в занятиях, сродных одной кроткой и доброй душе: то чистил пуговицы, то читал гадательную книгу, то ставил мышеловки по углам своей комнаты, то, наконец, скинувши мундир, лежал на постели» [3]. Гоголь явно издевается над своим героем, кроткость и доброта души которого проявляются в чистке пуговиц, чтении гадальной книги и установке мышеловок. В «Повести о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем» Гоголь рисует типичных представителей поместного дворянства, тоже обывателей. На первых же страницах повести главные героя охарактеризованы самыми высокими словами. «Прекрасный человек Иван Иванович!» – восклицает Гоголь. Далее он продолжает: «Какой у него дом в Миргороде! Вокруг него со всех сторон навес на дубовых столбах, под навесом везде скамейки». Вместо изображения духовных качеств Ивана Ивановича, которые должны подтвердить, что он и самом деле прекрасный человек, дается описание его собственности. Прекрасный человек Иван Иванович!» – второй раз восклицает писатель и подкрепляет свое утверждение тем, что герой его «очень любит дыни» [4].

Еще одна тема, сближавшая Гоголя и Гофмана – это тема «маленького» человека. «Маленький человек» – это тот, кто находится на низшей ступени социальной иерархии, кто оказывается непонятым, непризнанным, притесняется людьми, имеющими власть. У Гофмана эта тема раскрывается: главным героем сказки «Золотой горшок» – студентом Ансельмом, который про самого себя говорит, что родился для несчастий. Ансельм считается обывателями сумасшедшим, поскольку он влюбился в чудесную змейку, в которую колдунья превратила девушку Серпентину, которая оказывается дочерью архивариуса Линдгорста. «Маленьким человеком» можно назвать, безусловно, и самого архивариуса, изгнанника, полюбившего зелёную змейку, дочь лилии, которая росла в саду князя духов, оказавшегося заколдованным после борьбы за свою любовь. Окружение считает студента и архивариуса душевно больными, странными; мечтания же самих обывателей сказки ограничиваются стремлениями к власти, к высокому чину, житейским удовольствиям. Гофман сатирически изображает этих персонажей: так, например, Вероника перестает видеть Ансельма в статусе своего жениха, когда узнает, что тому не суждено стать надворным советником. Симпатии автора, безусловно, на стороне людей, не предавшим свою любовь вопреки всем трудностям и житейским соблазнам.

Тема «маленького человека» является одной из самых актуальных для русской литературы, особенно «гоголевского» направления. Эта тема в полной мере реализуется в повести «Шинель», главный герой которой – чиновник Башмачкин. Так, после кражи шинели Башмачкину советуют сходить на следующий день к квартальному надзирателю. Представление об этом представителе власти создается словами квартирной хозяйки, которая, узнав о случившемся, «всплеснула руками и сказала, что нужно идти прямо к частному, что квартальный надует, пообещает и станет водить». Поход Башмачкина к частному приставу также не привел к результату. «Вместо того чтобы обратить внимание на главный пункт дела, он стал расспрашивать Акакия Акакиевича: да почему он так поздно возвращался, да не заходил ли он и не был ли в каком непорядочном доме, так что Акакий Акакиевич сконфузился совершенно и вышел от него, сам не зная, возымеет ли надлежащий ход дело о шинели или нет». В свой собственный департамент Акакий Акакиевич вернулся «весь бледный и в старом капоте своем, который сделался еще плачевнее». Чиновники решили сделать для пострадавшего складчину. Далее писатель вводит моменты, которые придают повествованию сатирический характер. Чиновники собрали «самую безделицу, потому что чиновники и без того уже много истратились, подписавшись на директорский портрет и на одну какую-то книгу, по предложению начальника отделения, который был приятелем сочинителю, – итак, сумма оказалась самая бездельная». Гоголь, нарисовав хождение главного героя по низшим полицейским инстанциям, направляет его затем в бюрократические верхи. Рисуя образ значительного лица, писатель не указал на его должность: он изобразил образ собирательный, воплощающий высокопоставленных сановников различ-

ных должностей. Гоголь подчеркивал, что значительное лицо стремился казаться еще более значительным. Он «завел, чтобы низшие чиновники встречали его еще на лестнице, когда он приходил в должность; чтобы к нему являться прямо никто не смел, а чтоб шло все порядком строжайшим: коллежский регистратор докладывал бы губернскому секретарю, губернский секретарь – титулярному или какому приходилось другому…». В образе значительного лица блестяще выражена бюрократическая иерархия самодержавного государства. В каждом сановнике, в каждом начальнике отражается другой начальник – стоящий ступенькой выше. «Приемы и обычаи значительного лица были солидны и величественны, но не многосложны. Главным основанием его системы была строгость». Гоголь пишет: «Обыкновенный разговор его с низшими отзывался строгостью и состоял почти из трех фраз: «Как вы смеете? Знаете ли вы, с кем говорите? Понимаете ли, кто стоит перед вами?» [6]. Именно в строгости, возведенной в норму, заключалась сущность внутренней политики Николаевской системы. Писатель нарисовал образ обобщающего значения, а принципы сатирической типизации будут впоследствии восприняты и развиты Салтыковым-Щедриным.

Оба писателя сатирически высмеивали тех, кто мешает и не позволяет «маленькому» человеку достичь счастья и общественного благополучия: правителей, чиновников, обычных обывателей.

Обличить пороки окружающей действительности помогало обращение к гротеску. Гротеск (от французского – причудливый) – условный вид фантастической образности, демонстративно нарушающей принципы правдоподобия, в котором причудливо и алогично сочетаются несочетаемые в реальности образные планы и художественные детали [12]. В творчестве Гофмана гротеск выступает как одно из средств художественного восприятия действительности. И Гоголю, и Гофману свойственно стремление с помощью гротескной ситуации раскрыть ненормальность привычных явлений жизни, показать их критически. Гротескная ситуация, рассказанная, к примеру, в гоголевской повести «Нос», прежде всего, смешна, а история возвышения Цахеса в сказке Гофмана, хотя и полна внешнего комизма, тем не менее, по словам Ботниковой, несет элемент страха писателя перед непостижимыми загадками жизни [2, с. 148]. «Мир романтического гротеска, по мнению М.М. Бахтина, – это в той или иной степени страшный и чуждый человеку мир. Все привычное, обычное, обыденное, обжитое становится вдруг бессмысленным, сомнительным, чуждым и враждебным человеку [1]. Такой мир мы находим на страницах произведений Гофмана. По мнению Д.П. Николаева, в сатире Гоголя «впервые осуществлены принципы реалистического гротеска. Те самые принципы, которые впоследствии подхватит и разовьет Салтыков-Щедрин» [13]. Гротеск для Гоголя, по утверждению этого критика, является принципом исследования окружавшей его действительности; у Гофмана же это попытка бежать из этого мира. В.И. Кулешов справедливо замечал, что говорил, что гротеск используется и тем, и другим писателем, чтобы раскрыть несовершенство реальной жизни, прежде всего социального уклада тех государств, где жили и создавали свои произведения эти писатели» [9]. Обоим авторам свойственно стремление, используя гротескную ситуацию, раскрыть пороки общества и людей, разоблачить социальные порядки.

И Гофман, и Гоголь – писатели, критически относившиеся к общественному устройству, социальной несправедливости, обличить которые им помогала сатира. Но Гофман, будучи романтиком, отрицая действительность, искал спасения в романтических мечтах, искусстве, вымысле, отсюда – утопическое, иллюзорное разрешение конфликта. Сатира же Гоголя как писателя-реалиста была более явной, смелой. Но и русский, и немецкий писатели схожи в сатирическом изображении обывателя с мелкими житейскими интересами, представителей власти, мешающим «маленькому человеку» достичь счастья и справедливости, в использовании гротеска как художественного приема обличения пороков действительности, типов характеров человека.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Творчество Ф. Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанс [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1965. – С. 45.

2. Ботникова А.Б. Гофман и русская литература (первая половина XIX века) [Текст] / А.Б. Ботникова. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1977. – 206 с.

3. Гоголь Н.В. Иван Федорович Шпонька и его тетушка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_1832_shponka_chern.shtml

4. Гоголь Н.В. Повесть о том, как поссорился Иван Иванович с Иваном Никифоровичем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ilibrary.ru/text/1070/p.16/index.html

5. Гоголь Н.В. Старосветские помещики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ilibrary.ru/text/1070/p.2/index.html

6. Гоголь Н.В. Шинель [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_0120.shtml

7. Гофман Э.Т.А. Крошка Цахес по прозванию Циннобер / Э.Т. А. Гофман [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.litmir.me/br/?b=75861&p=1

8. Гуковский Г.А. Реализм Гоголя [Текст] / Г.А. Гуковский. – М., Ленинград: Государственное издательство художественной литературы, 1959. – 531 с.

9. Кулешов В.И. Литературные связи России и Западной Европы в XIX веке [Текст] / В.И. Кулешов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 349 с.

10. Михайлов А.В. Гоголь в своей литературной эпохе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://culture.wikireading.ru/68916

11. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://niv.ru/doc/encyclopedia/literature/articles/174/satira.htm

12. Литературная энциклопедия терминов и понятий [Текст] / гл. ред. и сост. А.Н. Николюкин. – М.: Интелвак, 2001. – С. 188.

13. Николаев Д.П. Сатира Гоголя [Текст] / Д.П. Николаев. – М: Художественная литература, 1984. – С. 248.

14. Чернышевский Н.Г. Очерки гоголевского периода русской литературы [Текст] / Н.Г. Чернышевский. – М.: Художественная литература, 1984. – 511 с.

Мусатова Галина Александровна
канд. филол. наук, профессор, доцент
ФГКВОУ ВО «Рязанское высшее воздушно-десантное
ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище
им. генерала В.Ф. Маргелова» Минобороны России
г. Рязань, Рязанская область

ГЛАГОЛЫ С УСТУПИТЕЛЬНОЙ СЕМАНТИКОЙ

Аннотация*: в статье описаны глаголы с уступительным значением, функционирующие в простых и сложных конструкциях; проанализированы различные типы соотношений глаголов-сказуемых, построенных на противопоставленности языковых фактов. Автором выявлено, что глаголы синонимического ряда «уступать / уступить» можно разделить на две группы в соответствии с оттенками лексического значения: глаголы поступка и поведения, глаголы подчинения. В процессе написания статьи был использован метод систематизации языкового материала, метод наблюдения и лингвистического описания, позволяющий анализировать и сопоставлять факты, делать на их основе обобщения и выводы.*

Ключевые слова*: уступительная семантика, глаголы подчинения, глаголы поступка, глаголы поведения, сказуемое.*

Категория уступительности – лингвистическая категория, отражающая взаимосвязь и обусловленность процессов и явлений объективной действительности. Она находится в постоянном развитии, поиске языковых средств, способных наиболее полно с точки зрения семантики отразить отношения обратной обусловленности.

М.В. Ляпон характеризует уступительные отношения как «модификацию каузального значения, соединенного с противительным компонентом». Рассмотрим это на примере: *Да, то была родимая земля, хотя над ней чужое было небо, хотя над ней медовый вянул цвет (А.Т. Твардовский)*. В предложениях данного типа ситуация, о которой сообщается в уступительной части, предстаёт как некая «потенциальная причина, отвергнутое основание (препятствующее обстоятельство), то есть так или иначе – как фактор», оказавшийся недостаточным основанием для того, чтобы отменить ситуацию, о которой сообщается в главной части [1, с. 137].

Языковые единицы, имеющие уступительное значение, не только описывают действительность, но и передают отношение к ней говорящего. Подробно рассмотрим глаголы с уступительной семантикой: *уступать (уступить), сдаваться, соглашаться, покоряться, слушаться, подчиняться, повиноваться.*

Для глаголов данного синонимического ряда предлагаются следующие толкования:

1) субъект (говорящий) понимает, что иметь желаемое невозможно; он готов иметь меньшее, обладание которым более вероятно;

2) субъект (говорящий) готов уступить под влиянием (воздействием) чего-, кого-либо, подчиниться (подчиняться) кому-, чему-либо: *Нам пришлось согласиться с вашими условиями*. *– Мы хотели бы, чтобы условия были лучшими, но это невозможно; мы выразили готовность принять то, что было предложено.*

Представленные выше глаголы разделим на 2 группы в соответствии с оттенками лексического значения.

1. Глаголы поступка и поведения.

А. *Уступать*, *несов.* (*сов.* уступить), *что кому*. Поступать (поступить) великодушно, благородно, добровольно отказываясь от чего-либо в пользу другого лица [2, с. 841].

Признак вежливости – уступать в общественном транспорте места пожилым людям.

Б. *Уступать*, *несов.* (*сов.* уступить), *кому, чему.* Поступать (поступить) в соответствии с желанием, требованием другого, перестав сопротивляться, противиться кому-, чему-либо; признавать (признать) над собой чей-либо верх, перевес, превосходство, вести себя в соответствии с желаниями, требованиями другого [2, с. 841].

Уступить вас я могу, я должен по обстоятельствам; но любовь вашу уступить было бы тяжело (А.Н. Островский «Бесприданница»).

В. *Сдаваться*, *несов.* (*сов.* сдаться), обычно *на что.* Поступать (поступить) каким-либо образом, уступив кому-либо в чём-либо, поддавшись на чьи-либо уговоры.

Всё-таки он сдался на уговоры матери и остался дома, начал учиться.

Г. *Сдаваться*, *несов.* (*сов.* сдаться), *кому*. Потерпев поражение и прекратив сопротивление, признавать (признать) себя побеждённым.

Проигрывая со счетом 0:3, сборная Германии не сдавалась до конца (Российская газета, 2014, №186).

Д. *Соглашаться*, *несов.* (*сов.* согласиться). Обсудив какой-либо спорный или трудный вопрос, дать утвердительный ответ, позволение, разрешение, уступив обстоятельствам.

Иван и Ирина были неприязненно настроены по отношению друг к другу перед встречей и согласились на неё лишь из уважения к родителям.

Е. *Соглашаться*, *несов.* (*сов.* согласиться). Общаясь с кем-либо и обсуждая что-либо, выражать единодушие, единомыслие с кем-либо, признав это правильным.

Он всегда умел вовремя согласиться – это было его немаловажное достоинство.

В данных предложениях содержится скрытая уступка.

2. Глаголы подчинения.

А. *Подчиняться*, *несов.* (*сов.* подчиниться), *кому-либо*. Оказываться (оказаться) в зависимости от кого-либо, чего-либо, поступить сообразно воле, желанию кого-либо, воздействию, покорившись, уступив чьей-либо силе.

Славянские города, отстаивая свою независимость, не хотели подчиняться Москве.

Б. *Покоряться*, *несов.* (*сов.* покориться), *кому, чему*. Подчиняться чьей-либо силе, оказавшись под властью кого-, чего-либо.

Я готов покориться его воле (Л.Н. Толстой. «Война и мир»).

В. *Повиноваться*, *несов., кому, чему.* Подчиняться кому-либо, чьим-либо приказам, беспрекословно слушаться кого-либо.

Ему приказали, и он тотчас повиновался.

Г. *Слушаться*, *несов*. (*сов.* послушаться), *кого*. Подчиняться (подчиниться) чьим-либо распоряжениям, следовать чьим-либо советам, поступать, выполняя чьи-либо указания.

Повзрослевшие дети не слушаются родителей, всё делают по-своему (Российская газета, 2010, №188).

Подробно рассматривая представленный в наших выборках фактический материал, мы выявили определённые лексико-семантические группы, характеризующие лексическое наполнение уступительных конструкций.

Лексико-грамматическое выражение предикатов и их окружения позволило составить ряды лексических сочетаний, организованных определённым образом – по принципу уступительного соотношения. В самом общем виде семантическое взаимодействие, семантическое согласование глаголов-сказуемых можно представить в виде следующей схемы отношений: «действие события-уступки, то есть каузирующий предикат, обладая семой воздействия, должно вызвать каузируемое действие, однако на самом деле осуществляется действие со значением безрезультатности, то есть противоположное каузируемому, ожидаемому» [3, с. 40].

Соотношение глаголов-сказуемых можно свести к следующим типам противопоставленности:

1) глаголы (составные именные сказуемые) со значением несоответствия состояния и внешнего выражения этого состояния: После его [Николая Ростова] свидания с княжной Марьей, хотя образ жизни его наружно оставался всё тот же, но все прежние удовольствия потеряли для него свою прелесть… (Л.Н. Толстой);

2) глаголы (составные именные сказуемые) со значением несоответствия физического состояния человека и окружающей среды: Он был красен, весь в поту, несмотря на то что в комнате не было жарко (Л.Н. Толстой);

3) глаголы со значением желания, стремления, намерения совершить действие (хотеть, желать, стараться, пытаться, стремиться и другие или их контекстуальные эквиваленты) и глаголы со значением отсутствия результата или со значением отрицательной реакции на желаемое: Несмотря на то, что мать скрыла от него своё намерение не выпускать его теперь из-под своего крылышка, Петя понял её замыслы (Л.Н. Толстой);

4) глаголы со значением стремления к цели – глаголы со значением отсутствия этого результата: Всё зашевелилось; стали искать черкесов во всех кустах – и, разумеется, ничего не нашли (М.Ю. Лермонтов);

5) глаголы (составные именные сказуемые) со значением зрительного восприятия – глаголы со значением отрицательного результата восприятия: Граф Орлов глядел туда; но несмотря на то, что издалека они были бы заметны, колонн этих не было видно (Л.Н. Толстой);

6) глаголы со значением восприятия – глаголы, обозначающие препятствие для результативного восприятия: Она [Маша] узнала его, хотя его красивое лицо сильно переменилось (К.М. Симонов);

7) глаголы, способствующие прекращению, изменению хода действия, и глаголы со значением продолженности действия: Москва невольно продолжала свою обычную жизнь, хотя знала, что близко то время погибели, когда разорвутся все те условные отношения жизни, которым привыкли покоряться (Л.Н. Толстой);

8) глаголы, определяющие нецелесообразность действия, и глаголы, называющие это нецелесообразное действие: Она [княжна Марья] ещё раз кликнула её [Дуняшу], несмотря на то, что она слышала её шаги, – кликнула тем грудным голосом, которым она певала, и прислушалась к нему (Л.Н. Толстой);

9) глаголы движения вперёд – глаголы со значением препятствия движению: … в это время Денисов, …несмотря на то, что адъютанты у крыльца сердитым шёпотом останавливали его, смело, стуча шпорами по ступенькам, вошёл на крыльцо (Л.Н. Толстой);

10) глаголы, обозначающие то, что способствует результативности восприятия – глаголы со значением отрицательного результата восприятия: …хотя доктор и говорил очень складно и долго, никак нельзя было передать того, что он сказал (Л.Н. Толстой).

Глаголы со значением уступки формируют уступительные отношения как на уровне сложного предложения, так и на уровне простого предложения. Они имеют значение «запрещение, требование; отрицательный результат запрещения» (*Несмотря на запрещение доктора выходить рано утром, Наташа настояла на том, чтобы говеть… (Л.Н. Толстой)).*

Форма запрещения может быть эксплицирована – чаще всего это лексемы со значением речи: *…княжна Марья, несмотря на отговариванье Алпатыча, няни и девушек, велела закладывать и хотела ехать (Л.Н. Толстой).*

Наконец, глаголы с уступительной семантикой ориентированы на реального или воображаемого адресата или оппонента. Все они указывают на некоторую долю согласия с адресатом, признания его правоты, а также на некоторую долю несогласия с ним, утверждения правоты говорящего.

Таким образом, глаголы с уступительной семантикой являются одним из способов репрезентации отношений обратной обусловленности, в основе которых лежит не просто несоответствие между двумя явлениями, а противоречие причины и следствия, противоположного тому, что ожидается.

Список литературы

1. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст. К типологии внутритекстовых отношений [Текст] / М.В. Ляпон. – М.: Наука, 1986. – 199 с.

2. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2001. – 944 с.

3. Теремова, Р.М. Семантика уступительности и её выражение в современном русском языке [Текст] / Р.М. Теремова. – Л., 1986. – 74 с.

Николаева Анастасия Юрьевна
старший преподаватель
Никонова Ирина Александровна
старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЗНАКОВО-СЕМИОТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ЦВЕТА В ТВОРЧЕСТВЕ ПРАСКИ ВИТТИ

Аннотация*: в статье анализируется символика цвета в произведениях Праски Витти, поскольку цвет является одним из самых убедительных средств живописи. Обычный зритель ищет в цвете воплощения эмоций живописца, для искусствоведа же важно увидеть его символическое значение, которое отдельно от истории и культуры постичь невозможно, ибо развитие знаковой системы цвета протекает неразрывно с прогрессом всей художественной культуры.*

Ключевые слова*: чувашское искусство, творчество Праски Витти, семиотика цвета.*

Современное изобразительное искусство Чувашии немыслимо без творчества удивительного мастера живописи Праски Витти. Длительные поиски своего стиля сделали манеру этого художника самостоятельной и отличимой. При этом нельзя не отметить глубокой связи практически всех новаторских решений в произведениях Праски Витти с народной традицией. Без преувеличения можно говорить о феномене его произведений, об уникальном, единственном в своем роде синтезе художественных новаций XX века с традициями чувашского традиционного искусства. Символические работы Праски Витти подобны архаическому знаку, требующему глубокого и многоуровневого прочтения, знаку, в котором заложена практически вся система чувашской традиционной культуры, религии, мифов.

Обращаясь к древнейшим канонам народного творчества, Праски Витти в большей мере стремится воплотить в своем творчестве связь с чувашской орнаментикой, которая веками выстраивалась по законам линий, композиции, цвета. Вероятно, мастера привлекает именно эта выверенность народного искусства, прошедшего столь долгий путь развития.

Праски Витти в одном из интервью говорит об этом искусстве следующее: «Традиционно у древних чувашей не было такого вида искусства (в европейском понимании), как изображение быта, человека, праздников, работы и т. д.

У чувашей существовало тĕрĕ как вид изобразительного искусства. Орнамент – не совсем точное определение. Тĕрĕ – не орнамент, а целостное композиционное решение, рассказывающее о мироздании, земледелии, быте, преданиях, о Боге, в высшей степени очищенное представление о мире».

Картины Праски Витти напоминают старинные тĕрĕ. В произведениях художника воплощена присущая вышивкам строгость, декоративность, они умело скомпонованы, как по рисунку, так и по цветовой гамме. Все, что пишет Праски Витти, – отнюдь не подражательство, это почитание опыта предшественников для выражения своих мыслей и мыслей своего народа.

В данной статье мы обращаемся к анализу символики цвета в произведениях нашего современника Праски Витти, поскольку цвет является одним из самых убедительных средств живописи. Нельзя не согласиться с мнением одного из ведущих исследователей в области искусства Ю.Я. Герчука: «Цвет в искусстве – сильнейшее выразительное средство. Подобно музыке, он способен непосредственно действовать на наши чувства, возбуждать, независимо от предмета изображения, от сюжета картины, сложные и глубокие переживания. И, конечно, этими возможностями изобразительное искусство пользуется широко и многообразно, на всем протяжении его исторического развития… Убедительность цвета не так зависит от его соответствия натуре, всегда одностороннего и неполного, как от цельности колористического строя картины, то есть от его подчиненности ясно поставленной художественной задаче, определенному принципу выбора и сочетания красок» [2, с. 124–126]. Словно воспроизводит данную идею высказанная в работе «Цвет в живописи» искусствоведом Н.Н. Волковым мысль: «Искусство не повторяет, не копирует действительность, а содержит ее познание. Подобно тому, как наука о строении вещества проникает в его сущность, открывает скрытое, основное, общее, подобно этому и искусство не повторяет жизнь, а проникает в ее сущность, открывает людям главное в ней. Истина искусства есть истина познания, а не истина повторения; основное содержание искусства – преломление в эмоциональном, живом представлении идеи. Вот почему и колорит, не помогающий воплощению идеи, всегда художественно логичен» [1].

Художник часто обязывает цвет нести в произведении определенную смысловую нагрузку. И если зритель или критик начинает искать смысл не только в композиции, но и в колористическом решении, значит, автор со своей задачей справился. Обычный зритель ищет в цвете воплощения эмоций живописца, для искусствоведа же важно увидеть не только экспрессивное содержание цвета, но и его символическое значение, которое отдельно от истории и культуры постичь невозможно, ибо развитие знаковой системы цвета протекает неразрывно с прогрессом всей художественной культуры. Исторически каждый народ, в каждую конкретную эпоху, вкладывает в значение цвета специфические, присущие данной культуре представления. Из многообразия этих характеристик складывается обширное знаково-семиотическое поле цвета.

Национальные цвета соответствуют характеру и темпераменту народа, они также неразрывно связаны с окружающей его природой. Можно вспомнить, например, красно-черные цвета испанцев, спокойные бело-голубые цвета людей севера, серый и розовый цвет Армении и т. п. Распространение того или иного цвета в искусстве напрямую зависит от географии, религиозных воззрений, характера народа, его обычаев и традиций.

У каждого народа есть свои представления о красоте цветовых сочетаний. Цвет отражает своеобразие и особенности жизни, миропонимание того народа, в искусстве которого он существует. В вышивке чувашей цвет выступает очень богато, монолитно, порой приобретает как бы черты монументальности, но при этом всегда в его традиционности сохраняется сдержанность, скромность, что характерно для самого народа.

В картинах Праски Витти ярко выражены признаки национального колорита. Все творчество художника построено на цветовых раздумьях. Практически в каждой своей работе автор использует излюбленные цвета чувашского народа: золотисто-желтый, зеленый, синий, красный, черный. Подбор красок, их великолепное согласование, контрастное распределение говорят о глубоком знании Праски Витти традиций народного искусства. Его полотна – гениальный образец чувашского живописного колорита. Колорита, который сразу говорит о чувашском народе и о чувашской культуре.

Так какой же цветовой смысл заложен веками в чувашской вышивке и так грамотно перенесен Праски Витти на полотна?

«Мир цвета огромен и сложен. В орнаментальном искусстве цвет, наряду с композиционным фактором, выступает еще и как средство передачи образа. Цвет показывает и состояние изображаемого. Вместе цвет является символом, т. е. ассоциируется с теми или иными понятиями. По всей вероятности, у древних чувашей каждый цвет имел свое магическое значение, а сочетание двух или нескольких цветов выражало какое-то определенное понятие. Так смело говорить позволяет нам существование в вышивке системы двух цветов – черного и красного. Сочетание этих цветов связано с идеей красивого, идеей торжествующего начала. Цвет выступает как выражение философского мышления» [3, с. 447].

Итак, можно предположить, что самыми древними цветами в искусстве вышивки являются красный, черный и белый. В орнаменте они взаимосвязаны и представляют как бы одну палитру или отдельную систему цветов.

Мы знаем, что символическое значение цвет приобрел уже на ранних стадиях развития человечества. Многие исследователи считают, что первым цветом, замеченным и осознанным людьми, был

красный (красная охра). «Красный цвет эмоционален, действует возбуждающе на человека и вызывает сильный и позитивный отклик в душе. Он ассоциировался в сознании людей с кровью, солнцем, огнем. Красный стал символом вечных ценностей. Из этого и получается, что цвет становится каноном с многовековой традиционностью» [4, с. 42].

В искусстве чувашей красный цвет играет важную роль. Он является знаком жизни, любви, отваги, символом всего, от чего зависело счастье человека, да и у многих народов, как уже и говорилось выше, красный цвет связан с понятиями красивого и прекрасного. Изображение фигур красным цветом в чувашской вышивке связывает их с образом солнца, материнством – идеей жизни в целом.

Почему же для многих народов триада цветов «черный – красный – белый» имеет огромную смысловую нагрузку? В этом сочетании, скорее всего, заложено представление об общих чертах мироздания, которые возникли с появлением человека разумного. Наряду с этим, хотелось бы отметить, что космогонические представления чувашей близки к мифам древнего мира, а многочисленные узоры с их сложнейшими композиционными построениями как бы воспроизводят эти представления. В чувашских орнаментальных мотивах очень часто поверхность земли и неба изображаются черными и красными нитками. Черный цвет в сочетании с красным в чувашской вышивке также символизирует брак, начало жизни. Сочетание черного и красного цветов утверждает идею возрождающего начала. Преобладающий красный цвет в узорах и окантовка их черными нитками в искусстве вышивки у предков чувашей, видимо, очень рано становится как бы обязательной формой, которая постепенно превращается в канон.

Между тем зеленый, синий, желтый цвета в чувашской вышивке также занимают не последнее место и, думается, имеют магический характер. Синим цветом обозначались слои воздушного пространства, так как в представлении древних чувашей пространство от земли до неба состояло из нескольких уровней. Зеленый цвет символизирует жизнь, дерево жизни, которое, кстати, иногда изображается и красным.

Однако, наблюдая древнюю вышивку, мы все же видим, что красный является преобладающим (в вышивке верховых чувашей – в большинстве случаев, низовых – всегда). По-видимому, у чувашей, как и у многих народов, красный цвет является признаком красивого, цветом огня, светил, жизни и т. д. С ним связано все прекрасное, возрождающее. Судя по всему, вышивальщица, изображая в узоре предметы красными, стремится подчеркнуть еще раз эту красоту. Важно, что красный цвет в вышивке выступает вообще как средство образной характеристики. Символическая сторона красного цвета, по сравнению с другими цветами, прослеживается очень четко, и в узорах он держится особо выкристаллизованно.

В творчестве Праски Витти преобладающим цветом также является красный. В знаменитой серии картин, посвященных поэме Константина Иванова «Нарспи», красный цвет уравновешивает всю композицию полотна, словно держит напряжение сюжета. Являясь здесь знаковым цветом, он не дает зрителю «покинуть» пределы картины, а словно намеренно уводит вглубь, не давая зрению расслабиться, заставляет задуматься над происходящим.

В этой серии картин красный цвет выступает как «вспышка», как символ страсти, любви, опасности. Он здесь настолько многолик, что только обилие контрастирующих рядом цветов говорит нам о чем-то конкретном: о любовной страсти или настигающей опасности. Контрастными цветами в данной серии картин являются такие же древние магические цвета чувашского народа, как и красный. К ним можно отнести зеленый, синий, желтый цвета, которые или усиливают красный цвет так, что делает напряженным весь сюжет картины, или ослабляют, переводя его в напевно-лирический. Например, в картинах «Нарспи и Сетнер», «У чистого источника» красный цвет «спокоен» благодаря мягкости компоновки контрастирующих цветов, а в картинах «Отравление», «Уход из дома мужа» красный цвет словно «бьёт тревогу», так как контрастирующие цвета рядом составляют более напряженную компоновку цвета.

Отметим также, что и в монументальной живописи Праски Витти присутствует обилие красного цвета. Например, в панно «Праздник человека», в росписи «Метаморфозы» г. Пущино на Оке, «Здравоохранение в нашем городе» энкаустика г. Тольятти интерьер аптеки №212.

Как видим, и живопись, и декоративно-прикладное искусство, и графика, как правило, у Праски Витти очень ярки и чаще всего построены на контрасте чистых цветов с учетом их символических значений. Мастер, будучи по-настоящему народным художником Чувашии, не забывает о традиции, даже совмещая ее с новациями. Эта обращенность к народному прошлому, к прошлому искусства проявляется и в композиционном решении произведений Праски Витти, и в колористическом. Без сомнения, цвет, как, впрочем, и линия в каждом полотне мастера не взяты из ниоткуда, они привнесены из прошлого, они словно «припомнены» художником. Эта «припомненность», эта обращенность к коллективному бессознательному чувашского народа и является, по-видимому, визитной карточкой Праски Витти.

Список литературы

1. Волков Н.Н. Цвет в живописи. – М.: Искусство, 1984. – 320 с.
2. Герчук Ю.Я. Язык и смысл изобразительного искусства: учебное пособие. – М.: РИО Мособлупроиграфиздата, 1994. – 116 с.
3. Трофимов А.А. Искусство: избранные труды: сб. статей. – Чебоксары: Изд-во ЧГИГН, 2005. – 604 с.
4. Трофимов А.А. Поиски истоков чувашской вышивки // Чувашское искусство. – Чебоксары, 1971. – Вып. 1.

Осипов Николай Николаевич
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПСЕВДОНИМЫ ЛИСИН И АЙГИ

Аннотация*: в статье рассматриваются характерные особенности происхождения псевдонима и фамилии отца народного поэта Чувашии Геннадия Николаевича Лисина-Айги, Николая Андреевича Лисина.*

Ключевые слова*: фамилия, псевдоним, отец, сын, дед, Геннадий Айги, Николай Лисин, Андрей Айги, статья, очерк, пьеса, поэт.*

Аннотаци*: статьяра чăваш халăх поэчĕн Г.Н. Айхин кун-çулне хушамачĕпе псевдонимĕ урлă тишкернĕ. Хушамачĕпе псевдонимĕн вăрттăнлăхĕсене уçса панă.*

Тĕп сăмахсем*: хушамат, псевдоним, ашшĕ, ывăлĕ, аслашшĕ, Геннадий Айхи, Николай Лисин, Андрей Айги, статья, очерк, пьеса, поэт.*

2019 çул чăваш поэзийĕн «авангардисчĕсемшĕн» Чăваш халăх поэчĕ, тĕнче шайĕнче хăйне евĕрлĕ шухăшлавпа, тĕнчекурăмпа палăрма пултарнă сăмах ăсти – Геннадий Николаевич Лисин-Айхи çуралнăранпа 85 çул çитнине сумлăн уявланипе асра юлчĕ. Айхи пултарулăхĕн чылай енне çĕнĕ куçпа пăхса хаклас, унăн еткерне халăх хушшинче сарас хавалăн нумай ĕç пулса иртрĕ тăван литературăмăр анинче. Çавна май Г.Н. Айхи пурнăçĕпе ĕçĕ-хĕлĕн хăш-пĕр саманчĕсене уçăмлатакан пулăм патне тепĕр хут таврăнас кăмăл пур.

2019 çулхи Айхи хушамат мĕнле пулса кайнă пирки шухăша ӳкнĕ материалсем кун çути курнăччĕ [12; 13]. Çав материалсем пичетре чухне Лисин хушамат вăрттăнлăхĕн тупсăмĕ куç тĕлне пулчĕ. Геннадий Николаевич Айхипе Ева Николаевна Лисинсем хăйсен хушамачĕ чĕре патне выртманнине пĕрре мар асăннă. Кăна Ева Николаевна «Ку хушамат пирĕн аттене халăха вырăсла хушамат панă чухне «лекнĕ». Айхи çав хушамата юратмасчĕ. Чăнах та ĕнтĕ, пуш-пушă сăмах: унта йăх ячĕ те асаттесен ячĕ те çук» [10, с. 3] сăмахĕ черетлĕ хут çирĕплетет.

Геннадий Николаевича Лисин хушамат ашшĕнчен Николай Андреевич Лисинран куçнă. Николай Андреевич ашшĕ (Геннадий Николаевич аслашшĕ) – Андрей Семенович документсенче *Айги* хушаматпа тĕл пулать [13]. Ялта ăна *Айхи* Энтри тесе чĕннĕ пулнă. Кăна Чĕмпĕр кĕпĕрнинче 1918–1920 çулсенче «Çĕнĕ пурнăç» ятпа чăвашла тухса тăнă хаçат çирĕплетет. Асăннă хаçатăн 1920-мĕш çулхи нарăс (февраль) уйăхĕн 1-мĕшĕнчи номерĕнче Пăва уесĕнчи Турхан вулăсне кĕрекен Çĕньял сыннин Айхи Энтри çемйипе пулса иртнĕ ĕç-пуç пирки заметка çапăнса тухнă. «Турхан вулăсĕнчи Çĕнĕ ялта Айхи Энтри пур. Хăй вăл питĕ ватă. Ачи-пăчи çамрăк (аслисем хĕр пулнă, пурте качча кайса пĕтнĕ), ĕç патне çыпăçайман-ха, пурте шкула çӳреççĕ. Çавăнпа вăл çĕрне тахçантанпах акаймасăр пурăнать. Тĕрлĕ пахча çимĕçсен вăррисене тăва-тăва сутса, ыйткаласа çӳресе анчах тăранкаласа пурăнкалать…» [6] вулатпăр хаçатăн тваттăмĕш страницинче вырăн тупнă «Пуп куçĕ нӳхреп куçĕ» материалта. Кунта малалла прихутри чиркӳ пачăшки Айхи Энтри патне çулталăкшăн чиркӳне тӳлемелли япаласене илме пыни пирки сăмах пырать. Ку вăхăт тĕлне чиркӳсене патшалăхран уйăрса унта тăрăшакансене шалу тӳлеме пăрахнине каласа хăвармалла. Çавăн пекех чиркӳсене хĕсĕрлес кампани те пуçланнă. Çавна пула прихутри кашни çыннăн чиркӳ валли тыр-пул тĕрлĕ виçепе уйăрмалла пулнă. Сăмахран Аслă Арапуç чиркĕвĕн прихутне кĕрекен ял çыннисем çак ыйтăва прихут пухăвĕнче йышăннă виçепе пуçтарнă. Кун пирки хаçатăн 1918 çулхи июнĕн 1-мĕшĕнчи номерĕнче «Аслă Арапуçĕнчи чиркӳ (приход) пухăвĕ» статьяра тĕплĕ çырса кăтартнă. «…Çавăнпа приход пухăвĕ пупсене-тиечуксене пурăнма май пултăр тесе приходри пур чĕрĕ чунтан вĕсене 10-шар кĕрепенке ыраши, çур тырри-и памалла турĕç. …пупне 6 кĕрепенке пултăр терĕç, тиечукне 4 кĕрепенки…» [7]. Чиркӳсене хĕсĕрлес кампанипе усă курса «Пуп куçĕ нӳхреп куçĕ» материал авторĕ «Пĕлсе тăракан» текенскер сăрăсене ытларах та çăратса яни куç кĕрет. Айхи Энтрин «ачи-пăчи çамрăк … ĕç патне çыпăçайман-ха…» тени ӳстеререх каланăн туйăнать. Тӳлеве кил хуçисĕрех илсе тухса кайнине сăлтавлани. Ку вăхăт тĕлне Андрей Семенович Айхин ывăлĕ Николай Андреевич 16 тултарнă пулнă. Йăмăкĕсем, паллах, унран кĕçĕн, Феодора 12-ре т. ыт. те. XX ĕмĕр пуçламăшĕнче 16-ри çамрăк хăйне ача тесен кӳренме те пултарнă.

Çапла вара эпир пĕр документпа хаçатри материал урлă Геннадий Николаевич Лисин-Айхин литературăри хушамачĕн тупсăмĕ патне пĕр утăм турăмăр. Çавăн пекех поэт аслашшĕн кун-çулĕпе кĕскен паллашрăмăр. Çапах та Айхи сăмах-ăнлавăн пĕлтерĕшĕ вăрттăнлăхрах юлать-ха. Ку уйрăммăн тумалли тĕпчев тейĕпĕр.

Тĕнчипе паллă поэт аслашшĕн хушамачĕ Айхи пулнине пĕлтĕмĕр. Унăн ывăлĕн, Николай Андреевичăн, хушамачĕ те кăсăклă. Николай Андреевич çумне Лисин хушамат епле çыпçăннă-ши? Ку

ыйтăвăн хуравне те, шăпах, Чĕмпĕр кĕпĕрнинче тухса тăнă «Çĕнĕ пурнăç» хаçат хуравлама пултарать. 1920 çулхи пуш (март) уйăхĕн 21-мĕшĕнче тухнă хаçатăн юлашки страницинче «Çĕнĕ ял, Турхан вулăсĕ, Пăва уесĕ» материалта «Лисин» хушамат тĕл пулать. «Çĕнĕ ялта «Фронт эрнинче» Турханти просветительный кружок спектакль лартрĕ. Спектакльне шкулта лартрĕç. Çынсем курма нумай пухăнчĕç, ваттисем те çамрăксем те, мĕншĕн тесен халиччен Çĕнĕ ялта ун пек спектакльсем пулман. «Порченый», «Пăсăлнăскер» ятлă пьесăна лартрĕç чăвашла. Ун хыçĕнчен шкул ачисем малтан виççĕн Крыловăн юмахне «Два мужика» турĕç [вуларĕç – *О.Н.*] унтан пĕр пĕчĕк пьеса лартрĕç. Çав пьесса ачасем хăйсем шухăшласа çырнă, вĕсен хушамачĕ «Лисин». Спектакль куракансен кăмăлне пит килнĕ, пĕтсессĕн «тата пулать-и?» тесе ыйтаççĕ.

«Лисин» шухăшласа çырнă пьеса ак çапла «Икĕ ача тавлашни». Ачасем иккĕшĕ те арçын: пĕри Ванюк, тепри Палюк ятлă. Ванюк сĕтел хушшинче кĕнеке вуласа ларать, уроксем хатĕрлет. Хăйпе хăй калаçать: Çак самана тухни пурне те аван пулчĕ. Вĕренекен ачасене пире ай аван-çке. Учительсем халĕ йăлт тăнлантараççĕ. Ĕлĕк нумайăшне патакпа ăнлантарнă. Патакпа ачасем хавас вĕренмен, хальхи ачасем питĕ хавас вĕренеççĕ.

Палюк кĕрет. Аван-и Ванюк?

Ванюк. Аван, килях! …» [8]. Малалла пьесăра икĕ çамрăк ача ĕлĕкхипе хальхи (хăй вăхăчĕ) тата чухăнсемпе пуянсем, коммунсем пирки тавлашаççĕ. Ванюк çĕнĕ пурнăçа ырлать, Палюк коммунсене хурлать, кивĕ пурнăçа кăмăллать. Вĕсем тавлашса пьеса вĕçĕнче тытăçсах каяççĕ. Кĕске кăна ӳкерчĕк, хăй вăхăчĕн паллисене тӳррĕн кăтартни. Çак пьесăн авторĕ ачасем тенĕ, апла пулин те пĕр хушамата «Лисина» кăна асăнать хаçатри заметкăн авторĕ. Эппин пьесăна çыракансем хăйсен чăн хушамачĕсене кăтартма килĕшмесĕр псевдонимпа «Лисин» алă пуснă. Пьеса çыракан ачасенчен пĕри, шăпах, Андрей Семенович Айхин ывăлĕ Николай Андреевич пулма пултарни иккĕленӳсĕр. Ку вăхăтчен (1920 çулччен) Николай Андреевич аслашшĕ ятĕнчен тунă Семенов хушаматпа çӳренĕ пулмалла. Пьеса авторлăхне чăн хушаматпа палăртма 16-ри çамрăк саманине кура, паллах, пултарайман. Çамрăк «драматургсем» çеç мар, хаçат-журнала çыракансем те вăл вăхăтра псевдонимпа усă курнă, тата кашни материала тенĕ пекех уйрăм хушма ятпа кун çути кăтартнă. Çĕнĕ ялти – Çĕньялти (*О.Н.*) спектакль пирки хаçата çыракан та заметка хыçне «Куракан» тесе алă пуснă. Кунăн сăлтавĕ пуриншĕн те паллă: вăл вăхăтри классен кĕрешĕвĕн çивĕчлĕхĕ.

Илемлĕ литература хайлавне Лисин хушаматпа пичетлекен часах татах тупăннă. 1924 çулхи «Сунтал» журналăн пĕрремĕш номерĕнче, 5-мĕш страницăра В.И. Ленин вилнишĕн хурланса çырна «Ленĕ[и]н» [9] ятлă сăвă пичетленнĕ. Унăн авторĕ – «Лиççин Микулайĕ». Çӳлерех асăннă «Икĕ ача тавлашни» пьесăпа Ленина халаллана сăввăн авторĕ Николай Андреевич Лисин тесе калама пултаратпăр. Пьеса хайлакан ачасенчен Николай Андреевичсăр пуçне урăх никамах та литературăпа кăсăкланса кайман çав çулсенче Çĕньялта. «Фронт эрнинче» сцена çинче лартма çырнă пьеса валли çуралнă псевдоним пурăна-киле хушамата çаврăннă темелле. Николай Лисин хăй кăна мар, ачисем те Лисин хушаматпа çӳренĕ, çӳреççĕ те.

Çапла вара Айхи хушаматран псевдоним, Лисин псевдонимран хушмат пулса кайнине курса ĕнентĕмĕр.

Кунта тата çакна палăртса хăвармалла. 2019 çулта Г.Н. Айхин çамрăк чухне çырнă сăввисен «Вуниккĕри Айхи» ятлă пуххинче Ева Лисина аслашшĕ пирки «…Ĕнентеру хутĕнче Энтри Айги çинчен «вăл хутла пĕлмен хресчен» тесе çырни пур. Ку тĕрĕс мар. Халах хушшинче: «Вăл хут пĕлнĕ çын пулнă, ывăлне (пирĕн аттене. – *Е.Л.*) Евангелипе усă курса вулама вĕрентнĕ» тетчĕç» [3] тенĕ. Ева Николаевна шухăшне аталантарса çакна палăртса хăварас кăмăл пур: Андрей Семенович хутла пĕлменнине документ çирĕплетет тейĕпĕр, анчах та «Евангелипе усă курса вулама вĕрентнĕ» тенине кунта Андрей Айгин ывăлĕ Николай Андреевич Лисин халăха хутла вĕрентнине асăнмалла. 1920-мĕш çулсен иккĕмĕш çурринче хура халăх хушшинче хутла пĕлменлĕхе пĕтерес шутпа çĕршывра «ликвидация безграмотности» текен кампани вăй илет. Çавна май кашни ялтах ватти-вĕттине вулама-çырма вĕрентме çынсем уйăрса хураççĕ. Ытларах ваттисене вĕрентме уйрăм çынсене çирĕплетнĕ пулнă. Çамрăксем ку вăхăт тĕлне шкула çӳреме пуçланă ĕнтĕ. 1926 çулта Çĕньял çыннисене хутла вĕрентме Н. Лисинпа Е. Несетерова уйăрни паллă. Н. Лисин Аслă Арапуçĕнчи виçĕ класлă шкулта пĕлӳ илнине те асăннă унта. Çапла вара Ева Николавна асăнакан «вулама вĕрентнĕ» çын вĕсен аслашшĕ мар ашшĕ пулса тухать.

Юлашкинчен çӳлерех илсе кăтарнă «Пуп куçĕ нӳхреп куçĕ» («очерк» *О.Н.*) тата «Икĕ ача тавлашни» пьеса авторлăхне палăртма пикенсе пăхар. Пĕрремĕш материалăн авторĕ «Пĕлсе тăракан» иккĕмĕшĕн – «Лисин». Пирĕн шутпа, тем тесен те çак икĕ автор пĕр çын. «Айхи йăх тымарĕ» [11] тĕпчев авторĕ М. Мадюкова «Айхи» хушамат пирки» статьяра «Ку хушамат пĕрремĕш хут прессăра 1920 çулта курăнать, аслашшĕ – Айхи Энтри пирки очерк çырнă чух» [11, с. 62] тенĕ. Кунта «Пуп куçĕ нӳхреп куçĕ» очерк пирки сăмах пырать. Унта Айхи Энтри пурнăçне самай тĕплĕ çутатнă.

Список литературы

1. Русско-чувашский словарь. 40000 слов / под. ред. И.А. Андреева и Н.П. Петрова. – М.: Советская Энциклопедия, 1971. – 893 с.

2. ЧГИА. Ф.507. Оп. 1. Д. 46. 230 об.

3. ЧГИА. Ф.507. Оп. 1. Д. 46. 232 об.

4. ЧГИА Ф.577.Оп. 3. ДД. 1–12.
5. ГАУО Ф.156. Оп. 2. Д. 619.
6. Çĕнĕ пурнăç. – 1 Февраля (нарăс) 1920. – №5 (135).
7. Çĕнĕ пурнăç. – 1 Июня (çĕртме) 1918. – №12 (12).
8. Çĕнĕ пурнăç. – 21Март (пуш) 1920. – №7 (137).
9. Лиççин Микулайĕ. Ленĕ[и]н. Сунтал. – 1924. – №1. – С. 5.
10. Лисина Е.Н. Вуниккĕри Айхи двенацатилетний Айги. – Чебоксары: ИП Н.А. Бриндина, 2019. – 204 с.
11. Мадюкова М. Шкул вальсĕ. Калавсемпе тĕрленчĕксем, тĕпчев ĕçĕсемпе статьясем, сăвăсемпе поэма. – Шупашкар: Çĕнĕ Вăхăт, 2019. – 120 с.
12. Осипов Н.Н. Айхи хушамат мĕнле пулса кайнă. Тăван Атăл. – 2019. –№9. – С. 74–77.
13. Осипов Н.Н. Фамилия Айги [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=39226443

Пашкевич Ольга Иосифовна
канд. филол. наук, доцент
Якутский институт водного транспорта (филиал)
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный
университет водного транспорта»
г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

ТЕМА ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ В ЛИТЕРАТУРЕ ЯКУТИИ

Аннотация*: в статье автор анализирует развитие поэзии в годы Великой Отечественной войны, её разнообразие, отражение в стихах особенностей национального менталитета народа саха. Делается попытка проследить стилистические и индивидуальные особенности якутских писателей.*

Ключевые слова*: лирика, Великая Отечественная война, якутская литература, менталитет, обрядовая поэзия.*

Как только стало известно, что фашистская Германия напала на Советский Союз, в Якутии прокатилась мощная волна митингов и народных собраний, на которых трудящиеся республики с негодованием клеймили агрессоров и заявили о своей готовности встать на защиту Родины. С первых недель войны в республике развернулось широкое добровольческое движение. Сыны Якутии на фронте не составляли отдельных воинских формирований, а воевали в составе различных частей. Якутяне шли в бой в составе общесоюзных соединений, плечом к плечу с представителями многих национальностей – русскими, белорусами, казахами, украинцами и другими.

Вскоре в Якутске прошло расширенное заседание правления Союза писателей Якутии с участием олонхосутов и творческой молодёжи города. На заседании было принято обращение к трудящимся, в котором гневно осуждалось нападение фашистской Германии и излагались задачи писателей в этот трудный период. Писатели обязались выступить с антифашистскими, оборонными произведениями на страницах республиканских газет, по радио, на сборах трудящихся, в короткий срок подготовить сборники антифашистских стихов, песен и рассказов, организовать выезд творческих групп в районы республики.

Авторы книг сражались с врагом не только словом, но и с оружием в руках. Воинами-фронтовиками были С.Р. Кулачиков-Эллей, А.Г. Кудрин-Абагинский, С.А. Саввин-Кун Дьирибинэ, М.И. Кузьмин-Макар Хара, Т.Е. Сметанин, И.И. Эртюков, Г.И. Макаров-Дьуон Дьангылы, П.Н. Тобуроков, а также пришедшие в литературу после войны В.С. Соловьёв-Болот Боотур, А.С. Бродников, С.И. Тимофеев, И.И. Артамонов, Ю.И. Шамшурин и другие. На страницах периодической печати выступали многие писатели. 28 июля в газете «Кыым» было опубликовано стихотворение С.Р. Кулачикова-Эллея «Все – против фашистов», передававшее скорбные чувства поэта. Обстановка войны изображается в нём обобщённо, гиперболически. Как в якутском героическом эпосе олонхо, «ясное небо вдруг покрылось зловещими тучами, бросающими на родные просторы мрачную тень. Прекратились веселье и смех. Наступила гнетущая тишина. Вдруг всё взволновалось, миллионы бойцов двинулись на запад» [2, с. 16].

Необходимость единения подчёркивалась разными авторами. Т.Е. Сметанин в стихотворении «В эти дни» (1941) утверждал, что для каждого советского человека, где бы он ни находился, какую бы работу ни выполнял и к какой бы нации он ни принадлежал, настала пора сурового испытания, проверки его внутренних качеств, так как для победы над врагом нужны усилия всех, не исключая стариков и детей.

По мнению Н.З. Копырина, «стихотворения Тимофея Сметанина метафоричны, образы в них ярки и неповторимы… Фольклорное начало и традиции русской классики причудливым образом слиты поэтом в единый сплав. Стихи дышат романтической взволнованностью, юношеским задором» [2, с. 18–19].

Книга Т.Е. Сметанина «Сердце солдата» (1945) – одна из лучших в якутской поэзии периода Великой Отечественной войны.

В начале войны якутские поэты использовали жанровые формы, близкие народной обрядовой поэзии. Для менталитета народа саха свойственна вера в магическую силу слова. Считается, что слово имеет своё иччи, т. е. живой дух, способный претворять изречённое в действительность. «Благопожелание вызывает счастье, проклятие венчается смертью» – широко распространённая якутская поговорка. Было естественно, что фольклорные жанры – андагар (клятка), алгыс (благословение), кырыыс (проклятие) – в нелёгкую военную пору ожили снова, стали средствами, увеличивающими воздействие поэтического слова.

В жанре клятвы писали С.С. Васильев, М.Н. Тимофеев-Терешкин, а также С.Р. Кулачиков – Эллей и другие.

Стихотворение «Якутская клятва» М.Н. Тимофеева-Терешкина состоит из девяти строф с одинаковой композиционно-синтаксической структурой:

Тьмою полярной ночи.
Зарёй незакатной летней,
Звёздным разливом неба,
Светом земли якутской,
Бессмертным моим народом,
Силой моей могучей,
Клянусь – и вы клянитесь! -
Орду фашистов проклятых
Выжечь огнём и сталью,
Выморозить до корня
Отныне и навеки. (Перевод А. Ольхона) [1, с. 81].

В «Клятве партизан» (28 октября 1941 г.) С.Р. Кулачиков-Эллей создаёт картину жизни белорусских партизан. В тылу врага собрались люди, объединённые жгучей ненавистью к фашистам, пытающимся поработить народы. У костра перед строем партизаны, с добытым у врага оружием, дают клятву. Клятве, словно затаив дыхание, внимает лес. После партизаны отправляются на боевое задание. Оставленный ими костёр затухает, но разгорается огонь – огонь мщения, поднявший в воздух логово вражеских подразделений.

Песни – алгысы сочинялись сказителями во время проводов на фронт близких. Много произведений было создано на тему прощания призывников с их родными, с родной землёй. Г.И. Макаров-Дьоун Дьангылы написал целый стихотворный цикл, в котором показана долгая дорога призывника: «Лена бурно течёт», «Мухтуя», «Витим», «Половинка», «Погонщики лошадей», «Якуты поют», «Туесок». Таким образом, в поэтической форме писатель создал своеобразные путевые заметки.

В обстановке войны ярко проявился индивидуальный стиль поэтов. Так, И.И. Эртюков, активный участник сражений, обращал пристальное внимание на фронтовую обстановку, о чём свидетельствуют уже названия его поэтических произведений: «Сражение», «Катюша», «В госпитале». В стихотворении «Гитара» поэт рассказывает о том, как под перебор «струн тугих» вспоминается ему родимый дом, милый сердцу алас:

И пусть весь мир пока в крови,
До смерти только шаг,
Но песня светлая любви
Звенит, звенит в ушах (перевод *В. Ходулина*) [1, с. 217].

В военное время особое место занимала песня, выражающая настроения и чувства людей. Якутскими авторами были созданы песни-марши, баллады, героические и лирические песни.

По глубине выражения духа времени отличается песня «Лыжная» (1942) И.Д. Винокурова-Чагылгана:

Север наш в снега закутан,
Холодами закалён.
Мчатся в бой стрелки-якуты,
Мчится лыжный батальон (перевод *Ф. Фоламина*) [1, с. 193].

Стихотворение, позже положенное на музыку А. Костиным, передаёт дух воинов-лыжников, поднявшихся на Севере, сыновей суровой тайги и тундры. В интонации песни сквозит особая северная ментальность, «национальный колорит песни связан с якутско-эвено-эвенкийскими охотничьими навыками» [2, с. 32].

В первые послевоенные годы в творчестве якутских авторов часто слышен призыв, адресованный бывшим воинам включиться в созидательный труд. Произведения фронтовиков И.П. Никифорова и С.О. Никифорова посвящены изображению тяжёлых будней воинов. Литературовед В.Б. Окорокова отмечает недостаточность разработки военной тематики в литературе Якутии тем, что Якутия находилась в тылу, далеко от фронтовых действий. Она пишет: «Произведения сибирских русских писателей также отличаются от творчества военных писателей – В. Быкова, Ю. Бондарева и других: в них огромное место отводится изображению жизни тыла» [3, с. 8].

Между тем тема войны – это тема, «которую каждое новое поколение писателей принимает как эстафету, как наследие и, осваивая её под новым углом зрения, представляет на суд современников» [4, с. 25].

На смену фронтовикам пришли авторы, на долю которых выпало военное детство, сейчас к теме войны обращаются и те, кто хочет осмыслить воспоминания своих героических дедов. Их произведения пронизаны высокой эмоциональной напряжённостью, заставляющей читателя пережить военные события, пропустив их через призму собственного сознания.

Список литературы

1. Из века в век: якутская поэзия. – М.: Пранат, 2009. – 608 с.
2. Копырин Н.З. Тяжёлое испытание (Якутская поэзия периода Великой Отечественной войны и послевоенного десятилетия). – Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1994. – 84 с.
3. Окорокова В.Б. Пути развития прозы в литературе народов Якутии. Ч. 2: Художественное своеобразие прозы литератур Якутии. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2001. – 128 с.
4. Самсонова Т.П. Якутский рассказ: основные тенденции развития (конец XX – начало XXI в.). – Якутск: ИГИ и ПМНС СО РАН, 2014. – 152 с.

Петрова Галина Вадимовна
учитель
МБОУ «Перво-Чурашевская СОШ»
с. Первое Чурашево, Чувашская Республика

ЗООНИМЫ ПЕРВОЧУРАШЕВСКОГО СЕЛЬСКОГО ПОСЕЛЕНИЯ МАРИИНСКО-ПОСАДСКОГО РАЙОНА

Аннотация*: статья представляет данные лексико-семантического анализа чувашских зоонимов, используемых для наименования домашних животных Первочурашевского сельского поселения Мариинско-Посадского района Чувашской Республики. В данной статье уделяется внимание описанию лексико-семантических принципов образования чувашских зоонимов.*

Ключевые слова*: зоонимия, номинация, чувашский язык, собственные имена существительные, антропонимы.*

Аннотаци: *статьяра Сĕнтĕрвăрри районĕн Урхас Кушкă тăрăхĕнчи зоонимсене тишкернĕ. Вĕсене пĕлтерĕш, пулăвĕ, несĕлĕ, усă кураслăх енчен ушкăнланă. Зоонимсен пĕлтерĕшĕпе вырăнне уçса панă.*

Тĕп сăмахсем: *зоонимсем, номинаци, чăваш чĕлхи, пайăр ятсем, антропонимсем.*

Выльăха хĕрхенекен – ырă çын.
Ваттисен сăмахĕ

Тăван чăваш чĕлхи çав тери пуян, сăмахсен шучĕ пысăк, çавăнпа та хальхи вăхăтра ăсчахсем чĕлхери сăмахсене тематика ушкăнĕсене уйăрса тĕпчеççĕ. Кун пек тĕпчени лексемăсен уйрăмлăхĕсене туллинрех палăртма май парать.

Чăваш халăхĕ авалтанах çĕр ĕçĕпе пурăннă, выльăх-чĕрлĕх усраса пурăннă, сунара çӳренĕ, йытăкушакпа туслă пурăннă, çавăнпа та пирĕн чĕлхене выльăх-чĕрлĕх, чĕр чунсен ячĕсем кĕнĕ. Малтанах вĕсене ятпа чĕнмен: выльăха, килте пурăнакан чĕр чуна чĕнмелли сăмахсем пулнă. Кашни çыннăн ят пур, çавăн пекех вăхăт иртнĕçемĕн килти выльăха та хуçисем ят пама тытăннă.

Юлашки çулсенче чăваш чĕлхин наука пайне зооним термин кĕчĕ. Зоонимсем тесе выльăх-чĕрлĕх ячĕсене калаççĕ. Пайăр ятсем хушшинче чĕр чунсен ячĕсем хайне уйрăм ушкăна уйрăлаççĕ, чĕлхе наукинче вĕсене тĕпчесе вĕренекен уйрăм ăслăлăха зоонимика теççĕ. «Зооним» терминпа икĕ пĕлтерĕшпе усă кураççĕ. А.В. Суперанская ăсчах вĕрентнĕ тăрăх, зоонимсем чи малтан чĕр чунсемпе кайăк-кĕшĕксен пайăр мар ячĕсем, иккĕмĕшĕнчен, зоонимсем килти чĕрчунсемпе кайăк-кĕшĕксен ячĕсене пĕлтерекен япала ячĕнчи пайăр ятсем пулаççĕ.

Тăван чĕлхери зоонимсем вăхăт иртнĕçемĕн манăça тухаççĕ. Урхас Кушкă тăрăхĕнчи зоонимсене халиччен пуçтарса тишкермен, вĕсем калаçу чĕлхинче майĕпен çухалса пыраççĕ. Юлашки çулсенче вырăс тата ют чĕлхесен витĕмĕпе выльăх-чĕрлĕх ячĕсене те вырăсла е ют чĕлхепе пама пуçларĕç, çавăнпа та ĕлĕк каланă чăваш ячĕсем çухалас хăрушлăх пур, пирĕн май килнĕ таран зоонимсене васкарах çырса илме тăрăшмалла.

Вĕренекенсем проект ĕçне хавхалансах хутшăнчĕç, Урхас Кушкă тăрăхĕнчи зоонимсене пухнă чухне ялти ватăсемпе тĕл пулса калаçрĕç, зоотехникра, ветеринарта ĕçленĕ çынсене те кăсăклă ĕçе явăçтарчĕç. Тĕпчев ĕçĕн практика пĕлтерĕшĕ пысăк, мĕншĕн тесессĕн пухнă материал малашне чăваш зоонимикине тĕпченĕ ĕçре усăллă пулма пултарасса шанатпăр.

Тишкерӳре эпир тĕпчевçĕсен ĕçĕсемпе паллашрăмар [1; 3], чăваш çыравçисем хайлавĕсенче зоонимсемпе мĕнле усă курнине шырарăмăр. Çыравçăсем хайлавсенче чĕр чунсен сăнарĕсене (йытта, кушака) юратса сăнланине куртăмăр. Тĕрлĕ чĕр чун пурнăçĕ, ĕçĕ-хĕлĕ çинчен çыравçăсем сăнарлă чĕлхепе çырса параççĕ. Вĕсен хайлавĕсене вуланă май этемпе тăван тавралăх, чĕр чунсем хушшинчи çыхăнăва куратпăр. Паллах, пире ытларах çыравçăсем чĕр чунсене мĕнле ят пани кăсăклантарчĕ. Вĕсем хайлавĕсенче чĕр чунсен ячĕсемпе пĕлсе, вырăнлă усă кураççĕ, выльăх-чĕрлĕхе, чĕр чунсене

чăвашла ят парса тăван чĕлхен пуянлăхне çирĕплетеççĕ. Чăваш çыравçисен 50 хайлавне пăхса тухнă хыççăн чи анлă усă куракан ятсемпе çакăн пек таблица турăмăр.

1-мĕш таблица

Кушак ячĕсем	Çыравçă ячĕпе хушамачĕ	Хайлав ячĕ
Машка	Ф. Павлов	Манăн ачалăх
Кăс-кăс	Ф. Павлов	Йытăпа кушак
Марук	Г. Луч	Кайăк тусĕсем
Мăр-мăр	Ю. Сементер	Кушак çурипе шăшисем
Аттус	Е. Лисина	Мускав кушакĕсене чапа кăлартăм

2-мĕш таблица

Йытă ячĕсем	Çыравçă ячĕпе хушамачĕ	Хайлав ячĕ
Жучка	Б. Чиндыков	Аçу
Кампур	М. Трубина	Кампур
Малька, Пират	Л. Мартьянова	Малька
Хураçка	Х. Уяр	Куçук
Хураçка	В. Тарават	Аякри сасă
Хураçка	С. Павлов	Ача вăййи мар.
Самолет	Ăсан Уçăпĕ	Кучченеç çĕклекен йытă

Урхас Кушкă ялĕ Сĕнтĕрвăрри районне кĕрет. Урхас Кушкă ял тăрăхĕнче 1060 хуçалăх, вĕсенче мăйракаллă шултра выльăх 417 пуç шутланать, лаша – 5, сурăх шучĕ – 797. Паллах, йытă-кушака шута илмен.

Ку статьяра Урхас Кушкă тăрăхĕнчи килти выльăх-чĕрлĕхпе чĕр чунсен ячĕсене пухнă хыççăн çакна палăртмалла: зоонимсенче эпир тăван халăхăн иртнĕ пурнăçне, йăли-йĕркине, тăван халăх культурине те курма пултаратпăр, халăхăн ăс-пурлăхне туятпăр.

Урхас Кушкă тăрахĕнче чи нумай тата чи сахал тĕл пулакан зоонимсене палăртрăмăр.

Выльăх тĕсĕ	Чи нумай тĕл пулакан ят	Чи сахал тĕл пулакан ят
ĕне	Дочка, Тунька, Маруç	Ака, Пăши, Палан
вăкăр	Мишок, Мишук, Михалч	Мурат, Ирис
лаша		Асамат
сурăх	Машка,	Таруç, Палюк
качака	Маня, Катя	Снежок, Белка
килти чĕр чунсем		
йытă	Бобик, Шарик, Хураçка	Мăнтăркка, Çăмламас
кушак	Ваççă, Ваçук, Киçук,	Шур çăмха, Каламас, Шустрик

Чĕр чунсен ячĕсене мĕне кура панине кил хуçисенчен ыйтăм тунă тăрăх çакна палăртрăмăр:

	йытă	кушак
– Мĕнле вăрлăх пулнине, мĕне аса илтернине шута илни –	33%	13%
– Чĕр чун хăйне мĕнле тытнине шута илни	22%	35%
– Хуçине чĕр чун ячĕ янравлă пулни, хăйне ытларах мĕн килĕшнине шута хурса пани	48%	50%
– Тăван чĕлхери сăмахсем килĕшнипе	3%	5%

Урхас Кушкă тăрăхĕнчи зоонимсене пухса тишкернĕ май пурĕ 289 яхăн килти выльăх-чĕрлĕх, килти чĕр чунсен ячĕсене пăхса çакăн пек пĕтĕмлетӳ тума пулать.

Çĕнĕ XXI ĕмĕр чăваш халăх пурнăçĕнче пысăк улшăнусемпе çĕнĕлĕхсем илсе килнипе палăрса тăрать. Пĕр енчен пăхсан, пурнăçа çĕнĕ технологисем кĕни, вăл хăвăрт улăштарса пыни пире савăнтарать, анчах та тарăнрах шухăшласа илсен, ку пире, тăван чăваш чĕлхине вĕрентекенсене, пăшăрхантарать. Эпир пухнă зоонимсем, пĕтĕмĕшле илес пулсан, вырăс тата ют чĕлхе урлă кĕнĕ ятсем: тĕп чăваш ячĕсем сайра тĕл пулаççĕ, çавăнпа та Ака, Пăши, Пăрчăкан, Чĕкеç, Маттуркка, Çăмха, Шур çамка йышши ятсем чĕлхере упранса юлни пире савăнтарчĕ.

Чăваш чĕлхи пирĕн халăх историйĕпе тачă çыхăнура тăрать, вăл халăхăн пурнăçĕпе культурине, шухăшлавне çутатса парать. Чĕр чунсен ячĕсен пĕлтерĕшне тишкернĕ чух халăх унăн ăшне мĕнле тупсăм пытарнине, еплерех шухăш-кăмăла, тĕнчекурăма вырнаçтарнине курма тăрăшрăмăр.

1. Çын ячĕнчен пулнă зоонимсем пайăр ят çумне *(-ук)* аффикс хушăннипе пулнă ятсем: *Ваçук, Машук, Мишук., Таçук*.
2. Кинофильмсенчи сăнарсен ячĕсене кура панисем: *Пират, Мейсон, Круз, Матроскин*.
3. Тĕсне кура панисем: *Хурашка, Шур çамка, Улайкка*.
4. Килти выльăх-чĕрлĕх, чĕр чунсен паллине кура панисем: *Мăнтăркка, Çăмха*.
5. Хăçан çуралнине кура панисем: *Ака, Майя, Марта*.
6. Çут çанталăкри пулăмсене кура панисем: *Çăлтăр, Çиçĕм*.
7. Кайăксен ячĕсенче пулнисем: *Чĕкеç, Тăрнашка, Пăрчăкан*.
8. Чĕр чунсен ячĕсем: *Пăши, Пăлан*.
9. Историри паллă çынсен ячĕсем: *Чубайс, Лайма, Напалеон*.
10. Ӳсен-тăрансен ячĕсем: *Малина, Роза*.
11. Çемьешĕн чи хаклă выльăх пулнине кура: *Дочка, Доченька, Малютка, Малыш, Мальчик*.

Чĕр чунсен ячĕсенчен эпир тăван халăх выльăх-чĕрлĕхе, чĕр чунсене юратнине куртăмăр (Маттуркка, Пăрчăкан, Хураçка). Вĕсен ячĕсене тĕсне, хăçан çуралнине, паллине, çемьешĕн хаклă чун пулнине кура панине çирĕплетме пулать, çавăн пекех тĕрлĕ ӳсен-тăран, чĕр чун, кайăк-кĕшĕк ячĕсене те парать.

Пирĕн тăрăхра выльăх-чĕрлĕх ячĕсене ытларах вырăс чĕлхи урлă кĕнисене параççĕ. Кунсăр пуçне чăваш чĕлхинче тĕрĕк е ют чĕлхе урлă кĕнĕ зоонимсем те тĕл пулаççĕ. Ытларахăшĕ паллă ятсем çумне *-ка (-ке), (-ук)* аффикссем хушăннипе япала ячĕсем пулаççĕ, пайăр мар ятран пулса пайăр ята куçнисем те пур. Хăш чухне чĕр чунсен ячĕсем евĕрлев сăвахĕсенчен пулаççĕ *(Мăрмăр, Пĕçук)*. Хăш-пĕр зоонимсем (кушак ячĕсем) хистев междометийĕнчен (*Киçук, Пĕçук*) пулнине асăрхарăмăр. Шел те, юлашки çулсенче тĕп чăваш чĕлхинчен пулнă зоонимсем сахалланса пыраççĕ: килти чĕр чунсене чăвашсем вырăс чĕлхи витĕмĕпе мультфильмри, кинофильмри юратнă сăнарсемпе артистсен, паллă çынсен ячĕсене параççĕ.

Зоонимсенче чăваш халăхĕн иртнĕ тата хальхи пурнăçĕ, йăли-йĕрки, шухăш-кăмăлĕ, тăван халăх культури курăнать. Выльăх-чĕрлĕх е килти чĕр чунсен ячĕсене панă чухне кил хуçи ытларах хăйне кăмăла каякан ятсене пама тăрăшать, зоонимсем урăх чĕлхерен кĕни ăна вара пăшăрхантармасть.

Список литературы

1. Егорова А.С. Чăваш чĕлхине лингвокультурологи çине таянса вĕрентесси / А.С. Егорова // Проектирование механизмов реализации образовательных инициатив: материалы I Всерос. науч.-метод. конф. (Чебоксары, 22 августа 2017 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина, Г.В. Николаева, С.П. Русских. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2017. – С. 72–74.

2. Иванова А.М. Словообразование в чувашском языке – III / А.М. Иванова, Г.Н. Семенова // Вестник Чувашского университета. – 2014. – №3.

3. Исаев Ю.Н. Анимвалистическая когниция. Метафора и сравнение. / Ю.Н. Исаев, Н.В. Николаева, В.И. Сергеев. – Чебоксары, 2016. – 259 с.

4. Корнилов Г.Е. К этимологии некоторых чувашских зоонимов // Ученые записки НИИ при СМ ЧАССР. – Чебоксары, 1969. – Вып. 46.

5. Сафина Э.И. Лексико-семантические образования зоонимов в татарском языке [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-9-1.36

6. Суперанская А.В. Теория и методика ономастических исследований. – М.: Наука, 1986.

Пешкова Анна Борисовна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»
г. Воронеж, Воронежская область

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРА НА УПОТРЕБЛЕНИЕ ВОСКЛИЦАТЕЛЬНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ РУССКИМИ И АМЕРИКАНЦАМИ

Аннотация*: в статье рассматривается влияние гендерного фактора на использование русских и английских восклицательных высказываний. В ходе исследования было установлено, что пол коммуникантов оказывает заметное воздействие на семантические особенности анализируемых синтаксических единиц обоих языков, их лексический состав и частотность употребления.*

Ключевые слова*: восклицательное высказывание, гендер, семантические особенности, лексический состав, частотность употребления.*

Как известно [1, с. 176; 2, с. 248; 3, с. 7 и др.], восклицательное предложение является основным синтаксическим средством, служащим для выражения чувств и эмоций человека на окружающую действительность. Данная единица характеризуется эмотивной интенцией (вербальное выражение

эмоций), а иногда и эмоциональной интенцией (вербальное и невербальное выражение эмоций). В коммуникации восклицательные предложения приобретают статус высказываний, специфика которых заключается в комплексном характере целеустановки, объединяющей коммуникативную и эмотивную интенции.

На использование русских и английских восклицательных высказываний влияет ряд факторов, наиболее релевантным из которых является гендерный. На основании этого представляется интересным проанализировать данные высказывания с точки зрения влияния указанного фактора. Материалом исследования послужили 4000 русских и 4000 английских восклицательных предложений, извлечённых методом сплошной выборки из художественных и публицистических произведений современных русских и англоязычных писателей, преимущественно американских.

Как показывают результаты исследования, пол коммуникантов оказывает воздействие на семантические особенности восклицательных высказываний, лексический состав и частотность их употребления.

И в русской, и в англоязычной коммуникации среди персонажей анализируемых произведений восклицательные высказывания чаще всего употребляют мужчины, как правило, при общении с мужчинами (60% и 49% соответственно). Например, в русском языке: сапожник Жеребцов возмущенно говорит одноногому разнорабочему И.А. Соломенцеву: *«Бывает просто ботинок или просто сапог, но не бывает такого особого ботинка для одноногого мужчины! Для одноногого – половина пары!»* (Ю. Буйда. «Одноногая жизнь одноногого мужчины»), когда зоолог Митя говорит орнитологу Кириллу, с которым они вместе находятся на берегу реки: *«Зараза, дрова – пихта, кхе-кхе, дымят, стреляют – спальники бы не спалить»*, то Кирилл раздраженно отвечает: *«Да какие бы ни были, хрен с ними, лишь бы закончить скорее – да в Москву!»* (М.А. Тарковский. «Отдай моё»); в английском языке: оператор ЭВМ узнал, что в компьютере вирус, и говорит заместителю директора: *«We have an infected file, sir. I'm sure of it!»* (D. Brown. «Digital Fortress»), директор исследовательской организации Т. Кингсли зовет брата, а тот не слышит, и Кинглсли раздраженно кричит: *«Andrew! Get in here!»* (S. Sheldon. «Are You Afraid of the Dark»).

Женщины-носители английского языка также довольно часто (по сравнению с русскими женщинами) используют восклицательные высказывания при общении с мужчинами (22% в английском и 15% в русском). Например, в английском: помощница сенатора после экскурсии по исследовательскому институту говорит директору, выражая восторг, восхищение: *«I loved it!»* (S. Sheldon. «Are You Afraid of the Dark»), начальник тюрьмы Пол рассказал жене, что заключенный Джон Коффи не убивал близнецов, и она, обрадовавшись, восклицает: *«Oh! So you can get John Coffey off!»* (S. King. «The Green Mile»); сожитель Лилии Костя говорит её знакомым, которые принесли ей деньги: *«Убирайте свои бумажки – и убирайтесь!»*, а Лилия восклицает: *«Костик, ты что? Это деньги!»* (А. Слаповский. «День денег»).

В рамках анализируемого материала и в английском, и в русском языках мужчины довольно редко используют восклицательные высказывания в общении с женщинами (16% и 15% соответственно). Например, в английском: Сьюзан зовет мужа, чтобы поговорить с ним, а он немного раздраженно сообщает: *«I'm in the shower!»* (M. Crichton. «Disclosure»), когда программист Грег Хейл узнал, что оператор Чартрукиан убит, то он говорит криптографу Сьюзан: *«Susan, you've got to help me! Strathmore killed Chatrukian! I saw it!»* (D. Brown. «Digital Fortress»); авиаконструктор Вася пришел знакомиться с Верой: *«А я к вам! Начнем, Верочка, знакомиться!»* (Н. Горланова. «Закажите молебен просительный»), почтальон Елизарыч, вернувшись вечером домой со своим знакомым, говорил своей дочери: *«Лариска! Дай нам поись!»* (М.А. Тарковский. «Отдай моё»).

Интересно, что в исследуемом материале и в английском, и в русском языках совсем редко используют восклицательные высказывания женщины при общении друг с другом (13% и 10% соответственно). Например, в английском: когда две подруги Джуди и Эллен встретились после года разлуки, то Джуди восклицает: *«I've got so much to tell you! You'll never guess where I've been! Greenwich Village!»* (Maynard, 1971: 91), школьница Келли жалуется своей знакомой, что ей не позволяют учиться в колледже: *They won't let me go to college. «I'll spend the rest of my life doing what I'm doing!»* (S. Sheldon. «Are You afraid of the Dark»); в русском: девушка, узнав, что её подруга ещё не купила подарки, ужаснулась: *«Ты ещё подарки не приготовила?! Когда же ты успеешь?! Ведь всем надо!»* (Б. Екимов. «Перед праздником»), сестра говорит Варе: *«Ты очень запущенная женщина. Тебе уже можно дать пятьдесят, а то и больше»*, а Варя, разозлившись, отвечает: *«Ну дай! Дай! – Может, я и прожила все сто! Откуда тебе знать!»* (Г.Н. Щербакова. «Мальчик и девочка»).

Итак, в рамках анализируемого материала в русском и английском языках мужчины чаще женщин используют восклицательные высказывания (75% и 25% в русском, 65% и 35% в английском).

Представляется интересным отметить, что мужчины и женщины, употребляя русские и английские восклицательные высказывания в речи, выражают эмоции по разному поводу. Русские женщины чаще мужчин (55% и 45% соответственно) используют восклицательные высказывания для выражения положительной или отрицательной оценки (с преобладанием последней), людей (их внешности, характера, поведения и др.), вещей (их внешнего вида, состояния и др.): Ирина и её подруга отрицательно оценивают поведение мужей, осуждают их за невнимательность: *«Нет бы жен развлекли. Взяли бы с собой на природу. Господи, что за мужики пошли!»* (А.А. Яковлев. «Домашние

люди»); на прогулке сиделка говорит Анне: *«Смотри, какой красивый палисадник!»* (И. Стекол. «Рассказы для Анны»).

Если русские мужчины употребляют восклицательные высказывания для выражения оценки, то это, как правило, положительная оценка в совокупности с эмоциями восторга, радости, восхищения по поводу красивой внешности женщин, их поведения, их достижений: *Мне главное, что такая красавица беседует со мной. Как-кая!* (В.С. Маканин. «За кого проголосует маленький человек») – «старик Алабин говорит о 30-летней Ане, в которую влюбился», *Она ещё баба как звон! Постоит* (Ф. Искандер. «День писателя») – «в метро рабочий говорит так о женщине, которой писатель хотел уступить место», *Мимо прошла проводница. «Заметили? Она вертит задом, как лисица хвостом!»* (Н. Горланова. «Я ехала домой»).

В английском языке мужчины чаще женщин используют восклицательные высказывания для выражения отрицательной или положительной оценки внешности людей, с преобладанием первой (70% и 30% соответственно): *Christ, she was an ugly and stupid looking wench!* (C. Bukowski. «All the Assholes in the World and Mine») – «писатель описывает своему другу женщину, которая разбудила его рано утром в больнице», *No woman that beautiful would be with a man like that unless she was well paid. He was fat, fat, fat! A loudmouthed, overweight, obnoxious German!* (D. Brown. «Digital Fortress») – «журналист говорит профессору лингвистики о внешности человека, которому он отдал кольцо в парке».

В английском языке женщины чаще мужчин используют восклицательные высказывания для выражения положительной оценки характера, поступков, деятельности людей (60% и 40% соответственно): медсестра Лорейн согласилась навестить ещё раз Ребекку Наварро после того, как её выпишут из больницы, поэтому Ребекка восклицает: *«Wonderful!»* (I. Welsh. «Ecstasy»).

Как женщины-носители английского языка, так и русские женщины чаще мужчин используют оценочные прилагательные и наречия для выражения *отрицательных*: *insane, tasteless, dreadful, evil, horrible,; horribly, terribly* и др.; *ужасный, увёртливый, твердолобый; очень нехорошо, неправильно, непорядочно, ужасно, некрасиво, презрительно* и др.; *положительных_эмоций*: *great, fantastic, superb, fabulous, ingenious; grandly, wonderfully* и др.; *захватывающий, восхитительный, прекрасный, чудный, изумительный, удивительный, красивый; замечательно, чудесно, отлично, великолепно* и др. – 50% и 13% в английском и 30% и 10% в русском.

Мужчины сравниваемых культур предпочитают использовать оценочные существительные, некоторые из которых относятся к бранной лексике, и оценочные глаголы для выражения *отрицательных*: *болван, дурак, дурень, вахлак, мерзавец, сопляк, отступник, щенок, фуфляк, хам, кретин, урод, сволочь* (о человеке)*; лажа, муха, вонища* и др.*; arrogance, cheek, bullshit, dirt, madness, insanity, disgrace, a (dirty) trick, malignancy, sacrilege, allegation; dope, fool, bastard, weirdo, idiot* (о человеке) и др.; *раскурочить, украсть, загрязнять, лебезить, подтырить, талдычить, обнаглеть, выглушить* (о водке), *динамить, брехать* и др.; *to demean, to destroy, to vex, to malign, to hate, to lie, to flatter, to steal* и др.; и *положительных_эмоций*: *красотка (красавец), умница, молодец; загляденье, чудо света; peach, genius, dish, miracle,* и др.*; умилиться, восхищаться, восторгаться* и др.*; to sanction, to enjoy, to love, to admire, to approve* и др. – 38% и 12% в русском и 28% и 7% в английском.

Русские мужчины также могут использовать устойчивые выражения, передающие как отрицательную (8%)*: бред сивой кобылы, чушь собачья, стоять как столб, делать как попало* и др., так и положительную оценку (2%): *супер ваще, человек – молоток* и др.

Мужчины – носители как английского, так и русского языка – чаще женщин используют междометия и междометные предложения, которые, как правило, служат для выражения отрицательных эмоций. Количество таких примеров составляет 68% в английском и 62% в русском языках. Например: *«Where is she?» Becker's heart was racing out of control. «Fuck you!»* (D. Brown. «Digital Fortress») – «профессор лингвистики спрашивает у панка в клубе, где его девушка. Панк не хочет говорить, злится, *«I asked the fat bastard for the afternoon off and I hopped on the bus to come out here and bring you a sandwich» Vano said. «What the hell! I must be hallucinating, you never gave me anything in your life»* (N. Mullin. «Georgia Republic on my Mind») – «разговор двух солдат в автобусе», доктор и химик обсуждали в поезде еврейский народ, но потом доктору это надоело, и он говорит: *«Да хрен с ними, с евреями!»* (М. Беленький. «Черные псалмы»).

В русском языке женщины (38%), как правило, используют междометия и междометные высказывания для выражения положительных эмоций: Вадим Петрович сказал, что перебинтует ногу Норы, и она радостно воскликнула: *«Класс!»* (Г.Н. Щербакова. «Актриса и милиционер»), мать, увидев по телевизору сына, радостно говорит: *«Вот он, дорогой сынок, сидит: при костюме, с галстучком, живой! Слава богу, здоровый!»* (Б. Екимов. «На хуторе»).

В английском языке женщины (32%) используют междометия и междометные высказывания для выражения как положительных, так и отрицательных эмоций: когда мама увидела платье своей дочери для вечеринки, то она воскликнула, выражая восторг, восхищение: *«That's a pretty dress, darling. Cut! Wow!»* (H. Fieldng. «Bridget Jones's Diary»), Виттория узнала, что её хотят удочерить и воскликнула: *«Oh yes! Yes!»*, выражая восторг, восхищение (D. Brown. «Angels and Demons»).

Таким образом, одной из характерных черт женской речи в русском и английском языках является использование оценочных прилагательных и наречий с отрицательной и положительной коннотацией.

Выражая свои эмоции, женщины обеих культур в текстах анализируемых художественных произведений практически не используют междометные высказывания типа *О, shit!, Damn!*, *Черт!, Ё-моё!,* относящиеся к бранной лексике, выражая эмоции негодования, возмущения. Их употребляют в коммуникации чаще всего мужчины, так как они практически не используют для этого оценочных прилагательных, типа *dreadful, awful, ужасный, отвратительный*, как женщины. Мужчины могут употреблять оценочные существительные и глаголы, некоторые из которых также относятся к сниженной лексике (*фуфляк, идиот, idiot, bastard* и т. д.), а русские мужчины ещё и устойчивые выражения.

Таким образом, пол коммуникантов оказывает заметное воздействие на использование восклицательных высказываний. И в русской, и в американской коммуникации восклицательные высказывания чаще всего используют мужчины (75% и 65%).

Однако мужчины и женщины, используя восклицательные высказывания, выражают эмоции по разному поводу. Русские женщины чаще мужчин используют восклицательные высказывания для выражения эмоциональной оценки (55% и 45% соответственно). При этом женщины, как правило, употребляют их для выражения отрицательной оценки людей и вещей, а мужчины – для положительной оценки внешности женщин, их поведения и достижений.

Мужчины-американцы (70%) употребляют восклицательные высказывания для выражения отрицательной оценки внешности людей, в то время как женщины-американки (60%) используют их для положительной оценки характера, поступков и деятельности людей.

Характерной чертой речи женщин исследуемых культур является использование оценочных прилагательных и наречий с отрицательной и положительной коннотацией. Русские мужчины и мужчины-американцы довольно часто используют междометия, междометные высказывания (*Твою мать!, Damn!*), оценочные глаголы и существительные (*мудофель, idiot*), относящиеся к бранной и сниженной лексике.

Список литературы

1. Иванова И.П. Теоретическая грамматика современного английского языка: учеб. пособие / И.П. Иванова, В.В. Бурлакова, Г.Г. Почепцов. – М: Высшая школа, 1981. – 285 с.

2. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка: учеб. пособ. / М.Я. Блох. – 3-изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 2000 – 381 с.

3. Паничева П.Н. Структурно-семантические и прагматические характеристики восклицательных предложений в английской диалогической речи (в свете антропоцентрической парадигмы): Автореф. дис. … канд. филол. наук. – Ставрополь, 2004. – 18 с.

Пиксендеева Виктория Геннадьевна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет»
г. Мурманск, Мурманская область

DOI 10.31483/r-43447

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ВРЕМЕНИ И ПРОСТРАНСТВА В КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

Аннотация*: статья посвящена одному из подходов к проблеме репрезентации абстрактных концептов время и пространство посредством теоретической базы когнитивной науки, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.*

Ключевые слова*: когнитивная лингвистика, концепт, концептуальная структура, картина мира, когнитивная картина мира, языковая система, ментальная картина, концепт, макроконцепт.*

В результате интенсивных исследований на рубеже последних веков появилась реальная возможность постижения природы абстрактных явлений в рамках нескольких научных теорий. Сегодня, например, потенциал когнитивной науки позволяет описать и объяснить феномены времени и пространства по отношению к тому, как человеческое сознание отражает данные явления в форме ментальных репрезентаций и фиксирует в языковой системе. Есть все основания считать, что человеческое мышление осуществляется как в знаковых, так и незнаковых формах, и любая картина мира существует в этих основных формах. Картина мира, существующая в концептуальной форме, может быть переведена в знаковую. Язык является основным источником репрезентации результатов познания, используя широкий спектр номинативных единиц, грамматических структур, словообразовательных моделей, а также вариантов семантической объективации. Между тем владение языковой системой еще не обеспечивает полноценности человеческой коммуникации.

Современное состояние науки также определяет, что между языком и мышлением существует тесная взаимосвязь, а их единицы регулярно коррелируют. Вопрос же о том, как осуществляется взаимное влияние частей комплекса (язык-мышление-действительность) не находит однозначного ответа. Попытка связать две статические сущности: язык и мыслительный образ рассматривается как проблема языковой относительности и отражается гипотезой Сепира-Уорфа. Основные положения гипотезы лингвистической относительности сводятся к тому, что язык определяет мышление и процесс позна-

ния в целом, а через него культуру и общественное поведение людей, то есть целостную картину мира. Б. Уорф признаёт функцию упорядочения хаоса явлений объективной действительности за языком: любой мыслительный процесс включается в языковую деятельность, но язык устанавливает для мышления определенные границы. В самом мире как совокупности разрозненных вещей нет внутреннего единства. И только благодаря дейктической функции языка возможна упорядоченность и взаимосвязь вещей. В результате возникает общий мир говорящих на данном языке. Следовательно, познавательные возможности человека ограничены свойствами его языка [10, с. 230].

Концепция Б. Уорфа вызвала бурную дискуссию в науке, теоретические споры о том, в какой степени и за счёт каких мыслительных механизмов язык определяет восприятие действительности индивидом, для которого он является родным. Один из аргументов, выдвигавшийся против положений автора, сводится к тому, что сознание богаче, чем сумма значений языковых единиц благодаря внеязыковым знаниям, полученным в ходе всей практической деятельности человека. Так, наиболее простой вид языковой относительности, вызванный различием опыта, связан с влиянием жизненных условий, с верованиями, традициями, обычаями национальной культуры.

Действительно, в языках есть множество внутри- и межъязыковых лакун. Например, в русском языке нет слова для обозначения периода отдыха в конце недели, включающего вечер пятницы, субботу и воскресенье (ср. week-end). Однако это никак не свидетельствует о том, что в русском сознании отсутствуют соответствующие концепты, этот концепт может быть «описательно выражен в речи посредством синтагматической конфигурации словесных знаков» [3, с. 15–16]. Отсутствие единицы свидетельствует не об отсутствии концепта, а об отсутствии коммуникативной потребности в его общественном обсуждении. Психологи И. Коул и С. Скрибнер пришли к выводу, что в познавательных процессах в отношениях между языком и мыслительной деятельностью решающей промежуточной переменной является активность познающего человека [5, с. 65].

Л. Витгенштейн писал, сравнивая способы восприятия чувственного опыта: «Конечно, существуют те или иные способы видения, существуют и случаи, когда тот, кто видит образец так, как правило, и применяет его таким образом, а тот, кто видит его иначе, и обращается с ним по-иному. Например, тот, кто видит в схематическом изображении куба плоскую фигуру, состоящую из квадрата и двух ромбов, пожалуй, выполнит команду «Принеси мне такой же!», иначе, чем тот, кто воспринимает это изображение объёмно» [4, с. 114].

Формулировка Б. Уорфа является спорной и, по сути, отождествляет языковую картину мира с его концептуальной моделью, называя язык формой, которая задаёт особое видение мира. Против прямой проекции формы языка на картину мира высказываются серьёзные сомнения и предлагаются очевидные доводы [7, с. 78]. По мнению А. Вежбицкой, споры о том, отражает или формирует язык образ мышления, основаны на недоразумении. Автор уверенно заявляет, что имеет место и то, и другое. Ведя речь о культуроспецифичных словах, она представляет их как понятийные орудия, отражающие прошлый опыт действий и размышлений о различных вещах определённым способом; и они увековечивают эти способы. Но никогда не детерминируют полностью мировоззрение общества, оттого, что всегда находятся альтернативные способы выражения [2, с. 269]. Эту же идею высказала Н.Д. Арутюнова: «В процессе формирования значений действительность «давит» на язык, стремясь запечатлеть в нём свои черты; в ходе осуществления референции язык ищет пути к действительности, актуализируясь в речи» [1, с. 11]. По мнению Р. Джекендоффа, действительность «проецируется» в семантику естественного языка, образуя языковую картину (projected world) [11, с. 13]. Все приведённые подходы подчёркивают приоритет действительности, определяющую роль концептуальной картины мира.

Сегодня наравне с языковой картиной мира можно говорить о существовании когнитивной картины мира, «горизонт познания которой» постоянно отодвигается от нас по мере продвижения вперед, то есть когнитивная картина мира является результатом когнитивного сознания. Под *когнитивной картиной мира* понимается ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа, являющийся результатом как эмпирического, так и сознательного отражения действительности в процессе мышления [9, с. 13].

Подводя итог, отметим, что взаимоотношение между ментальными и языковыми структурами предполагает взаимовлияние сторон (а не их слияние: мыслительное не обязательно равно языковому) на фоне доминирования когнитивных процессов. Язык не копирует реальность, а лишь определённым образом отражает процесс её познания человеком. В процессе деятельности, при накоплении сенсорного опыта человек выбирает и выделяет отдельные компоненты. Они аккумулируются в языке, но не остаются неизменными. Радикальные перемены в условиях существования этноса, научно-технический прогресс отзываются дальнейшим развитием языковой картины мира.

Когнитивные процессы доминируют над языковыми структурами, но, устанавливая связи между элементами знания при помощи языка, человек обогащает исходные когнитивные знания знаниями языковыми (лексико-семантическими, грамматическими, лингвопрагматическими). Следовательно, языковые знаки вбирают обобщённый опыт когнитивного освоения действительности и подвергают его «давлению» системы языка тем, что входят в уже сложившиеся языковые отношения (деривационные, семантические, синтагматические, стилистические).

Используя данные утверждения о потенциале когнитивной науки, описание таких абстрактных явлений, как пространство и время, становится вполне объективным. Термин «когнитивная структура» может быть применен в современной лингвистике к содержательному плану множества языковых единиц, так и одной языковой единице, а каждый языковой знак с семиотической точки зрения может рассматриваться как средство хранения и передачи обобщённой информации. В связи с этим появляется возможность рассмотреть Время и Пространство как многомерные ментальные образования – *макроконцепты*, состоящее из понятийной основы, внутренней структуры и социокультурного компонента. Представления о времени и пространстве занимают важное место в системе мировоззренческих доминант. Очевидно, что нет такой сферы человеческой деятельности, которая бы существовала вне пространственно- временного континуума. Абстрактный характер данных феноменов делает их неподвластно ни одному из органов чувств, оно не оставляет в сознании конкретные образы. Учёными признаётся и тот факт, что, несмотря на большое значение факторов времени и пространства, не он, а их признаки, такие, как длительность, линейность, динамизм, составляют ядро происходящих в мире событий.

В отличие от концептов, макроконцепты являются глобальными, масштабными ментальными структурами, которым присуща огромная систематизирующая сила. Макроконцепты типа «время», «пространство», «культура», «жизнь» служат для выявления и систематизации больших иерархически организованных рядов лексики.

Фундаментальная функция гештальтного восприятия, восприятия целого в единстве его частей (когда любой объект психологически воспринимается как нечто целое, а не как состоящее из отдельных частей; при этом необходимость знания частей обусловлена только необходимостью знания их функций относительно целого) объясняет, по мнению Дж. Лакоффа, то, что большинство информации хранится на одном концептуальном уровне и что этот срединный уровень является базовым. Концепты базового уровня, к которым относится макроконцепт *время*, занимают промежуточное положение в иерархии от общего к конкретному. Это уровень, на котором общие очертания членов категории воспринимаются как подобные. Располагая концептами базового уровня, можно строить сложные когнитивные модели.

По мнению ученых, наиболее эффективный подход к описанию и определению природы концепта обеспечивает язык: «Концепт репрезентируется в языке: готовыми лексемами и фразеосочетаниями из состава лексико-фразеологической системы языка, имеющими «подходящие к случаю» семемы или отдельные семы разного ранга [архисемы, дифференциальные семы, периферийные (потенциальные, скрытые)]; свободными словосочетаниями; структурными и позиционными схемами предложений, несущими типовые пропозиции (синтаксические концепты); текстами и совокупностями текстов» [9, с. 38].

Для исследования макроконцепта *время* актуальна следующая точка зрения: «Концепт существует не для самого слова, а для каждого словарного значения слова отдельно, его можно считать «алгебраическим» выражением значения, так как охватить во всей сложности значение человек не может и по-своему его интерпретирует, концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения словарного значения слова с народным и личным опытом человека» [6, с. 281], то есть концепт как ментальное образование высокой степени абстрактности связан преимущественно именно со словом.

Поскольку макро-, микроконцепты представляют собой упорядоченный, осознанный и ценностно-значимый опыт, который обозначен и охарактеризован языковыми единицами, то в их составе можно выделить по меньшей мере три составные части – образную (совокупность представлений), понятийную (языковое обозначение этих представлений в виде имен, развернутых дефиниций, системных противопоставлений) и ценностную (соотнесение этого опыта с системой важнейших ориентиров поведения).

Формирование макроконцепта *время* начинается на наглядной основе пространственной динамики – изменения вещей в пространстве. Представление о времени начинается с перемещения, и далее этот макроконцепт расширяет свой экстенсионал, включая все и всякие изменения в отвлечении от их качественных различий.

Время и пространство характеризуются максимальной значимостью для человека, представляя собой взаимосвязанные понятия, соотношения которых может быть выражено формулой: «время – это жизненное пространство, заполненное деятельностью» [4, с. 113].

Сознание человека таково, что оно имеет опыт времени и не имеет его представления, которое ему приходится изобретать, и которое будет являться опространствливанием / спациализацией. Если взять за основу постулат о взаимодействии категорий времени и пространства, то чувственное восприятие объективной действительности будет предполагать репрезентацию этих объектов в конкретном пространстве [8, с. 14].

Сложность осознания идеи времени и пространства связана также и с отсутствием в объеме данных понятий какой-либо конкретной и наглядной части, на которую сознание могло бы опереться в качестве прототипа [8, с. 12]. Речь идет о данных феноменах в том смысле, который вложен в философские определения, основанные на понимании пространства и времени как объективных форм существования материи, отражаемых в сознании человека эксплицированных в языке грамматиче-

скими способами. Соответственно, говоря здесь о концептуальных структурах, мы предполагаем, что они находят соответствия в целом комплексе языковых репрезентантов. Этот комплекс включает в себя лексические, грамматические и лингвокультурные единицы. Например, анализ макроконцептов *время* и *пространство* с учётом лингвокультурологических номинаторов позволяет выделить следующие особенности в восприятии пространственно-временных отношений у представителей англоязычной культуры:

– доминирование времени над пространством;
– многофункциональность временного континуума;
– материально-ориентированное распределение времени;
– доминирование личной ответственности при обращении со временем;
– ограниченность временного ресурса.

Подводя итоги, следует отметить, что пространство и время являются основными категориями картины мира. Абстрактный характер данных явлений осложняет их изучение в рамках отдельно взятой научной теории. Новые подходы к вопросам категоризации и концептуализации предоставили возможность осмыслить пространственно-временной континуум в проекции когнитивных структур. Применительно к художественной картине мира взаимосвязь пространства-времени позволило выделить категорию хронотопа, отражающую это единство и определяемую М.М. Бахтиным как связь временных и пространственных отношений, художественно освоенных в литературе.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / отв. ред. Г.В. Степанов. – М.: Наука, 1988. – 341 с.
2. Вежбицка А. Семантические универсалии и описание языков. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
3. Гостева Ж.Е. Средства выражения концепта «ИСТИНА» в английском языке: автореферат дис. … канд. филол. наук: 10.02.04 / РПГУ – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 22 с.
4. Канке В.А. Формы времени. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 260 с.
5. Кубрякова Е.С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) // Известия АН. Серия литературы и языка. – 1997. – Т. 56. – №3.
6. Лихачев Д.С. Избранное. – М.: Logos, 1997. – 559 с.
7. Никитин М.В. Основания когнитивной семантики. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 277 с.
8. Нильсен Е.А. О восприятии времени в русской и американской культуре // Интерпретация. Понимание. Перевод. – СПб., 2005. – 248–255 с.
9. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: «Восток-Запад», 2007. – 314 с.
10. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку // Новое в лингвистике. Вып. 1. – М.: Иностранная литература, 1960. – С. 135–168.
11. Jackendorff R. Semantics and cognition. – Cambridge, Mass, 1993. – 221 p.

Питеркина Зоя Анатольевна
учитель
Васильева Наталия Ивановна
учитель

МБОУ «СОШ №6»
г. Канаш, Чувашская Республика

ИДЕИ БРАТСТВА И ЕДИНСТВА В ГИМНАХ НАРОДОВ, ЖИВУЩИХ МЕЖДУ ВОЛГОЙ И УРАЛОМ (ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА)

Аннотация*: цель данной работы – выявить роль художественных средств выразительности в гимнах народов нашей страны; углубить знания по современной российской символике. Методы исследования – сбор и анализ материала по теме исследования, его систематизация и обобщение, метод сравнения, логической мыслительной операции, метод практической деятельности в области учебных предметов «Родной русский язык», «Родная литература», «Культура родного края», «История». Формируемая компетенция: деятельная, мыслительная, творческая. Результаты работы следующие: 1) гимны народов нашей страны являются символами, воплощающими часть российской истории и отражающими жизнь народов, живущих в Российской Федерации; 2) тексты гимнов понятны и эмоциональны благодаря художественно-выразительным средствам языка; в стихах гимнов отражается народная любовь к своей малой родине; 3) гимны народов, живущих между Волгой и Уралом, – особые символы. Это торжественные, хвалебные песнопения, прославляющие чуваш, татар, мордву, марийцев, башкир и других народов нашей необъятной родины.*

Ключевые слова*: гимн, средства выразительности, символы, исследование, малая родина.*

По словам Президента Российской Федерации В.В. Путина, «мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – патриотизм. Это уважение к своей истории и тради-

циям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов на территории России…»

В связи названной проблемой можно отметить, что уважительное отношение к символам и эмблемам государств, городов, сел, семей как к отражению их истории и традиций – это один из показателей сформированности гражданственности и патриотизма. Силу патриотизма можно оценить по конкретным делам. Мы тоже хотели бы внести свой посильный вклад в дело патриотического воспитания подрастающего поколения, потому поставили перед собой цель: *выявить роль художественных средств выразительности в гимнах народов нашей страны; углубить знания по современной российской символике.*

Далее вместе с учениками сформулировали гипотезу исследования: считаем, что если гимн – поэтическое создание мастеров слова, то «в зависимости от характера художественного текста здесь могут преобладать те или иные элементы языка» [6, с. 54].

Затем были определены задачи теоретического и практического характера по этапам работы:

1. Изучить литературу по теме исследования; сформировать навыки работы с различными источниками информации, т. е. научиться конспектировать, делать ссылки, грамотно цитировать.

2. Выявить особенности функционирования средств выразительности в поэтических текстах гимнов народов, живущих между Волгой и Уралом.

3. Создать исследовательские продукты:

а) текст гимна школы №6;

б) тематический тренажер для урока родного (русского) языка.

Как видно, объектом работы являются поэтические гимны народов России. Предмет исследования – средства художественной выразительности языка. Выбрав тему исследования, мы приступили к изучению литературы и публикаций в СМИ. На данном этапе мы обращались к самому разному материалу: это книги по языкознанию, словари, справочники, ключевые цитаты из выступлений Президента В.В. Путина, интернет-ресурсы.

Наряду со знанием символов огромной страны – Российской Федерации – необходимо знать символы своей малой родины, так как без их почитания, без знания истории их создания, без понимания заложенного в них смысла невозможно социальное и личностное становление гражданина России. Именно поэтому в системе патриотического воспитания особое место занимает изучение государственных символов. К государственным символам относятся и гимны субъектов Российской Федерации. Гимн является общедоступным и содержит в себе идеи братства народов, населяющих Россию.

Отношение граждан к символике родной республики во многом отражает уровень нашего общественного сознания. Статья 1 Закона «О государственных символах Чувашской Республики» гласит: «Государственные символы Чувашской Республики – достояние народа Чувашской Республики, его высшие святыни, охраняемые и защищаемые государством» [7].

Таким образом, актуальность нашей работы обусловлена усилением внимания к гражданскому, патриотическому воспитанию юных россиян. Тема исследования интересна и «предусматривает целенаправленное наблюдение за использованием языковых средств в произведении» [6, с. 61], где наиболее полно проявляется изобразительно-выразительная сила русского языка. Данная работа позволила школьникам углубить свои знания по национальному составу народов, живущих между Волгой и Уралом, помогла реализовать на практике идею метапредметных связей школьного курса родного (русского) языка, литературы, краеведения, географии, истории.

Сформированные умения и навыки в процессе работы над практико-ориентированным исследованием – хорошая база для подготовки к ОГЭ и развитию творческих способностей обучающихся.

Вначале мы решили выяснить особенности функционирования средств художественной выразительности в поэтических текстах гимнов народов, живущих между Волгой и Уралом, заглянули в «Толковый словарь» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой и уточнили значение слова «гимн». «Гимн – 1. Торжественная песня, принятая как символ государственного или социального единства. 2. Вообще – хвалебная песня, музыкальное произведение» [4, с. 130]. Интернет-ресурс «Википедия» дает такое объяснение: «Гимн – торжественная песня, восхваляющая и прославляющая кого-либо или что-либо (первоначально божество)». Там же мы нашли тексты гимнов народов нашей страны в переводе на русский язык. После отбора необходимого материала мы приступили к его анализу, а свои записи оформили в режиме «тройного дневника»:

Текст гимна на русском языке	Примеры из текста гимна (отбор языкового материала)	Название средств художественной выразительности
1	2	3
Гимн Чувашской Республики		
Когда весны высокий свод Лучи живые щедро льёт, – На добрый лад судьбу верша, О крае родном поёт душа.	*1. Когда весны высокий свод лучи живые щедро льет.* *2. Лучи живые.* *3. О крае родном.* *4. Душа поет.*	1. Развернутая метафора. 2. Эпитет. 3. Эпитет. 4. Олицетворение.

Продолжение таблицы

1	2	3
Припев: Поклон тебе, О Родина, Красавица На все времена. Поклон тебе, О Родина, Да славится Родная страна! Отцам на смену выйдя в путь, Ты, юность, им опорой будь. На добрый лад судьбу верша, О жизни большой поёт душа. *Припев.* Народ народу – друг и брат, Отныне и чуваш крылат, На добрый лад судьбу верша, О силе людской поёт душа. *Припев*.	*5. О Родина, красавица.* *6. Поклон тебе… поклон тебе…* *7. Да славится родная страна!* *8. Отцам на смену выйдя в путь, ты, юность, им опорой будь.* *9. Друг и брат.* *10. Чуваш крылат.* *11. На добрый лад судьбу верша, о силе людской поёт душа.*	5. Риторическое обращение. 6. Лексический повтор. 7. Риторическое восклицание. 8. Развернутая метафора. 9. Контекстные синонимы. 10. Эпитет. Лексический повтор.
Гимн Республики Татарстан		
Цвети, священная земля моя, Да будет мирным твой небосвод! Единый дом у нас, одна семья, Живет в согласии наш народ. Богатый мудростью седых веков, Надеждой, верою ты нам стал, И пусть хранит тебя моя любовь, Моя Республика, мой Татарстан!	*1. Священная земля.* *2. Да будет мирным твой небосвод!* *3. Мирный небосвод седых веков.* *4. Пусть хранит тебя моя любовь.* *5. Моя Республика, мой Татарстан!*	1. Эпитет. 2. Риторическое восклицание. 3. Эпитеты. 4. Метафора. 5. Риторическое обращение.
Гимн Республики Мордовия		
Ты свет мой, Мордовия, в тёмных ночах. Ты свет мой, Мордовия, тот, что сияет в очах. Звездою Мокша на лике России блестит, А Эрзи лучами рассвет наш российский залит. *Припев:* Славься, славься, Мордовия! Звонче, звонче, Мордовия! Мокши и Эрзи любимая Родина, Дивна ты, как расцветающий май! Славься, славься, Мордовия! Пой же, пой же, Мордовия! Счастье всегда пусть освещает наш дом! Процветай, процветай, Будь, как солнце, светла, процветай! Ты трудной дорогой, Мордовия, шла, И что б ни случилось, всегда величава была. С тобою мчатся свободные Мокша, Сура, Ты духом была и осталась сильна и добра. *Припев.* Ты трудной дорогой, Мордовия, шла, России держалась и голову гордо несла. Давали силы вольные Мокша, Сура, Ты духом была и осталась сильна и добра.	*1. Ты свет мой… ты свет мой…* *2. Свет сияет в очах.* *3. Звездою Мокша на лике России блести.* *4. Лик России.* *5. Российский рассвет.* *6. Славься, славься, Мордовия! Звонче, звонче, Мордовия!; Пой же, пой же; процветай, процветай.* *7. Как расцветающий май.* *8. Счастье освещает.* *9. Будь, как солнце.* *10. Трудной дорогой.* *11. С тобою мчатся свободные Мокша, Сура.* *12. Свободные Мокша, Сура.* *13. Ты трудной дорогой, Мордовия, шла; ты духом была и осталась сильна и добра.*	1. Лексический повтор. 2. Метафора. 3. Сравнение. 4. Метафора. 5. Эпитет. 6. Лексические повторы и риторические обращения. 7. Сравнение. 8. Метафора. 9. Сравнение. 10. Эпитет. 11. Олицетворение. 12. Эпитет. 13. Лексические повторы, риторическое обращение.

Окончание таблицы

1	2	3
Гимн Республики Марий Эл		
Марий Эл, ты – как мать Для каждого в судьбе. Где бы ни был – вспоминать Твой сын будет о тебе. *Припев:* Славься, наш край родной, Цвети в счастье и в труде. Гордимся всегда тобой И поем, Марий Эл, о тебе! Свою честь сохранит Народ наш на века, И дружба как гранит Всегда с братьями крепка. *Припев.*	*1. Марий Эл, ты …* *2. Ты – как мать.* *3. Славься, наш край родной.* *4. Цвети в счастье и в труде.* *5. Честь сохранит на века.* *6. Дружба как гранит.* *7. Дружба крепка.*	1. Риторическое обращение. 2. Сравнение. 3. Риторическое обращение. 4. Метафора. 5. Метафора. 6. Сравнение. 7. Эпитет.
Гимн Республики Башкортостан		
Башкортостан, Отчизна дорогая, Ты для нас священная земля. С Урала солнце всходит, озаряя Наши горы, реки и поля. *Припев:* Славься, наш Башкортостан! Судьбой народу ты для счастья дан! С Россией мы едины – и всегда Процветай, Башкортостан! *Припев* Башкортостан – ты наша честь и слава, Доброй волей, дружбой ты силен. И стяг твой реет гордо, величаво, Он свободой, братством окрылен. *Припев.* Республика, сияй звездой прекрасной, Ты ликуй в свершеньях и трудах! Родной очаг пусть никогда не гаснет, Пусть ведут нас песни сквозь года.	*1. Башкортостан, Отчизна дорогая».* *2. Священная земля».* *3. Солнце всходит.* *4. Славься, наш Башкортостан!* *5. Судьбой народу ты для счастья дан.* *6. Процветай, Башкортостан!* *7. Башкортостан – ты наша честь и слава,* *Доброй волей, дружбой ты силен.* *И стяг твой реет гордо, величаво,* *Он свободой, братством окрылен.* *8. Сияй звездой прекрасной.* *9. Ликуй в свершеньях и трудах!* *10. Пусть ведут нас песни сквозь года.*	1. Риторическое обращение. 2. Эпитет. 3. Олицетворение. 4. Риторическое восклицание. 5. Метафора. 6. Риторическое восклицание. 7. Развернутая метафора. 8. Сравнение. 9. Риторическое восклицание. 10. Метафора.

На этапе исследования пяти стихотворных текстов гимнов мы смогли обозначить промежуточные результаты работы. В этом нам вновь помогла таблица, выполненная в режиме «двойного дневника»:

Средства выразительности, чаще всего используемые авторами гимнов	Результат их использования
Эпитеты Метафоры Сравнения	Данные средства выразительности выполняют в речи особую функцию: слова в текстах гимнов приобретают яркость, образность, эмоционально воздействуют на чувства человека
Олицетворения	Раскрывают наиболее характерный признак изображаемого предмета или явления
Лексические повторы	Акцентируют внимание читателя на наиболее значимых для автора словах и понятиях
Риторические вопросы и восклицания	Создают эмоциональный пафос текста, передают взволнованность речи автора, различные его чувства

Ценность обработанных результатов заключается в том, что мы можем подтвердить свою гипотезу. Действительно, гимн – высокохудожественное литературное произведение; в текстах гимнов народов нашей страны их авторы широко используют средства художественной выразительности языка в соответствии с торжественным, хвалебным характером произведения. Именно они придают гимнам эмоциональный накал и особый смысл, поэтому при звуках гимна неистово бьется сердце, а эмоции переполняют любого человека, горячо любящего свою Родину.

Кроме этого, анализируя тексты гимнов с точки зрения использования в них средств выразительности, мы заметили, что поэты включают в тексты стихов глаголы в повелительном наклонении: *«цвети», «славься», «процветай», «сияй», «ликуй»* и др. Какой смысл они вложили в эти слова? Ответ мы нашли в книге «Пособие по развитию речи»: «Форма синтаксического побудительного наклонения глагола обозначает волеизъявление, направленное на осуществление чего-либо» [6, с. 71]. Следовательно, авторы гимнов высказывают пожелание процветанию и славы своему родному краю.

Таким образом, в процессе сравнения и обобщения собранного материала мы пришли к очень важному заключению: гимн – вдохновенное художественное создание поэта, истинного мастера слова, человека-патриота. Таковыми являются авторы слов гимнов народов нашей страны, живущих между Волгой и Уралом, – Илья Тукташ, Рамазан Байтимеров, Сергей Кинякин, Давлет Исламов, Равиль Бикбаев, Рашит Шакур. Они сумели в своих стихах с помощью особых средств языка выразить восхищение родной землей, образно восславить свой народ и его дела.

Завершив теоретическую часть исследования, мы приступили к реализации практической части – созданию исследовательских продуктов.

Хотим отметить, что в нашей школе есть традиция – все торжественные мероприятия завершаются девизом: *«Как хорошо, что в мире есть родная школа №6!»*. Мы решили, что было бы неплохо, если бы в нашей школе появился бы свой гимн. Мы сочинили текст, на наш взгляд, простой и понятный всем, в который мы включили художественно-выразительные средства языка.

Гимн школы №6	Средства выразительности в тексте гимна
В мире есть места красивей Средь цветущих городов. Школы нет шестой любимей, Что стоит среди садов.	*цветущие города* – эпитет; *школа стоит* – олицетворение.
Припев: И учитель, и ребенок Здесь семьей живут одной. Школа милая шестая Стала нам навек родной!	*милая школа* – эпитет; *родная школа* – эпитет; *Школа милая шестая* *Стала нам навек родной!* – восклицание.
Ты талантами богата, Крепок строй учителей. Школа в мир открыла двери: Приходи, учись смелей! *Припев.*	*крепок строй* – эпитет; *строй учителей* – метафора; *школа в мир открыла двери* – метафора; *приходи, учись* – глаголы в повелительном наклонении

Второй исследовательский продукт – тренажер мы представили в Приложении. Гипотеза исследования подтвердилась в процессе работы. Систематизировав и обобщив все результаты исследования, мы пришли к следующим выводам:

1. Гимны народов нашей страны являются символами, воплощающими часть российской истории и отражающими жизнь народов, живущих в Российской Федерации.

2. Тексты гимнов понятны и эмоциональны благодаря художественно-выразительным средствам языка; в стихах гимнов отражается народная любовь к своей малой родине.

3. Гимны народов, живущих между Волгой и Уралом, – особые символы. Это торжественные, хвалебные песнопения, прославляющие чуваш, татар, мордву, марийцев, башкир и других народов нашей необъятной родины.

Приложение.

Тренажер по русскому языку

1. Какое из перечисленных средств выразительности использовано в предложении «Когда весны высокий свод/ Лучи живые щедро льет…» (из текста гимна Чувашской Республики)?

1) сравнение;
2) гипербола;
3) лексический повтор;
4) развернутая метафора.

2. Укажите предложение, в котором использовано риторическое восклицание:

1) «Да будет мирным твой небосвод!» (из текста гимна Республики Татарстан);
2) «Ты свет мой, Мордовия, в темных ночах» (из текста гимна Республики Мордовия);
3) «На добрый лад судьбу верша, о жизни большой поет душа» (из текста гимна Чувашской Республики);
4) «И дружба, как гранит, всегда с братьями крепка» (из текста гимна Республики Марий Эл).

3. Какое средство выразительности есть в предложениях «Ты свет мой, Мордовия, в темных ночах. Ты свет мой, Мордовия, что сияет в очах» (из текста гимна Республики Мордовия):

1) фразеологизм;
2) риторическое обращение;
3) лексический повтор;
4) антитеза.

4. Укажите предложение, в котором нет сравнения:

1) «Республика, сияй звездой прекрасной!» (из текста гимна Республики Башкортостан);
2) «Пусть ведут нас песни сквозь года» (из текста гимна Республики Башкортостан);
3) «Звездою Мокша на лике России блести» (из текста гимна Республики Мордовия);
4) «Марий Эл, ты – как мать для каждого в судьбе» (из текста гимна Республики Марий Эл).

5. Какое средство выразительности есть в предложении «Отныне и чуваш крылат» (из текста гимна Чувашской Республики)?

1) метафора;
2) олицетворении;
3) эпитет;
4) синонимы.

Список литературы

1. Абрамова С.В. Организация учебно-исследовательской работы по русскому языку. – М.: Первое сентября, 2006. – С. 37.
2. Быков А. Организационно-педагогические вопросы организации патриотического воспитания в школе // Воспитание школьников. – 2006. – №6.
3. Вырщиков А. Патриотизм на службе России / А. Вырщиков, М. Кусмарцев // Воспитание школьников. – 2006. – №3.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азъ, 1997.
5. Прядильникова О.В. Лексика художественного произведения. – М.: Первое сентября; Русский язык, 2009. – №2.
6. Пустовалов П.С. Пособие по развитию речи / П.С. Пустовалов, М.П. Сенкевич. – М.: Просвещение, 1987.
7. Статья 1 Закона «О государственных символах Чувашской Республики» (в ред. Закона ЧР от 23.05.2001 №2).
8. Официальный сайт Полит.ру [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.polit.ru
9. Официальный сайт РБК [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.rbc.ru

Пыжова Елена Игоревна
учитель
ГБОУ «СОШ №50»
г. Санкт-Петербург
соискатель
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

DOI 10.31483/r-43510

ОБРАЗ «ДОМ-АЛТАРЬ» В РОМАНЕ Т.Н. УАЙЛДЕРА «ДЕНЬ ВОСЬМОЙ»

Аннотация*: архетипический образ Дома, сопоставленный с семьей, предками, с одной стороны, выполняет роль «родового гнезда», а с другой – реализует мифологическую модель хранилища памяти не только конкретного семейства, но и человечества. В статье рассматривается становление и формирование архетипа Дом-алтарь в американской литературе XX века и, в частности, его реализация и воплощение в романе Т.Н. Уайлдера «День восьмой».*

Ключевые слова*: архетип, архетипический образ, дом, алтарь, жертвоприношение.*

В американской литературе XX века (в частности, первой его половины) одним из центральных архетипов, воплощенных в творчестве романистов, стал архетип Дома. Архетип, попадая в художественное пространство литературного произведения, никогда не существует в чистом виде: он становится индивидуальным – авторским, и только восходит к архетипу. Так в творчестве Уайлдера мы находим несколько разновидностей архетипа Дома (мы будем называть их архетипическими образами). Среди них и довольно традиционные (например, *дом-убежище* или дом-темница), другие – более неожиданны и оригинальны; таковым мы считаем образ *Дома-алтаря*, что, несомненно, берет свои корни в глубокой древности (здесь речь идет о ритуальных манипуляциях при закладке фундаментов, к примеру, у сербов и болгар [2]). Архетипический образ Дома, сопоставленный с семьей, предками, с одной стороны, выполняет роль «родового гнезда», а с другой – реализует мифологическую модель хранилища памяти не только конкретного семейства, но человечества. В нашей статье мы рассмотрим, каким образом формируется архетипический образ Дом-алтарь в романе американского прозаика и драматурга Торнтона Найвена Уайлдера «День восьмой».

Обладая амбивалентными свойствами, дом не только отражает внутреннее устройство жизни человека, отгораживая его от всего мира, разделяя «свое» и «чужое». Термином «дом» обозначается и социальная организация пространства. Так в некоторых индоевропейских языках домом называли не жилье [12, с. 293], а семью. Эта модель микромироустройства соответственно имеет свои ритуалы и традиции, обряды и мифофольклорные представления [10, с. 58].

Рассмотрим коннотации термина «дом». В словарях русского и некоторых европейских языков домом обозначают *«жилое или (для учреждения) здание, произведение архитектуры»*. В европейских языках этому значению соответствуют: house, building в английском языке; das Haus, das Gebaude – в немецком; maison – во французском; casa – в испанском; edificio – в итальянском. Второе значение – *«квартира, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство»* (flat – брит, англ, appartment – ам. англ.; das Haus – нем.; immeuble – фр., исп.; edificio – ит.). В данных языках есть также и третье значение слова «дом» как очага (home – англ.; das Heim – нем.; logis – фр.; domicilio – исп.) [3, с. 168]. Четвертое значение слова «дом» – владение (фр. domaine восходит к лат. dominium) [3, с. 167]. В древнегреческом языке οἰχοξ обозначало Вселенную, δήμος,δᾶμος – землю, страну, край, область, население,

народ; в древнееврейском языке bait – кров, семью, жилище, строение, определенное место, а также хозяйство, быт семьи или народа, наследство, иерархию, порядок [11, с. 135].

Так, в первом значении мы ведем речь о материальном, а в третьем – о духовном. Очаг – это символ спокойствия, надежности, равновесия и защищенности. В древности огонь очага не мог погаснуть (естественно, важность определялась тем, что его добыча была трудоемкой, значительно позже огонь стал восприниматься как благодать). Поэтому и благополучие человека соответствовало надежности домашнего очага, а сам очаг становился священным.

Жертвоприношение издревле рассматривалось как одно из важнейших событий в религиозной жизни человечества. Алтарь, жертвенник, храм – все это составляло единое целое. Сама жертва символизировало соединение (воссоединение) с Богом. Вне ритуальной сферы мы можем говорить о переживании состояния «жертвы» или «жертвенности». В этом случае психологическое состояние во многом схоже с ритуальными жертвоприношениями.

Ритуальный характер жертвоприношения, его способ, цели или направленность разнообразны, также как и жертва. Ею могут быть любые объекты природы, вещи, животные, части тела человека и, наконец, сам человек. Способ принесения в жертву варьируется. М. Мосс, один из исследователей функции жертвоприношения и ее роли в ритуале, писал: «Жертвы были обычно в некоторой степени дарами, дающими верующим право на их Бога» [15, с. 173].

Рассматривая акт жертвоприношения на уровне синкретического сознания, мы можем определить, что *благо*, даруемое Богом, воспринимается прежде всего как *пропитание*. В то же самое время жертва становится не просто даром-подарком, а частью пропитания, добытого с божьей помощью, т. е. фактически едой [1]. В составе ритуального жертвоприношения жрец – поглотитель приносимого дара, так как ему вменялось в обязанность съедать приносимые дары. Э.Б. Тайлор подчеркивал, что жертвы первобытных цивилизаций *«состояли из съестного <…> божество так или иначе съедало жертвенные явства»* [6, с. 471]. Это замечание относится ко всем мировым религиям: божество само вкушает пищу и приглашает гостей на трапезу. Это означает, что архаичный ритуал жертвования «святого дара» и еды как таковой практически неразличимы. Более того, древний храм традиционно соединял в себе и кухню, где приготовлялась пища, и столовую, где пища съедалась. Отсюда параллель между алтарем, на который возлагались приносимые дары, и кухонным столом, на который выставлялась еда.

Обратимся к роману «День восьмой». *«Беата Эшли… установила твердые правила, превышающие обыкновенные нормы житейского обихода. Она требовала, чтобы к столу являлись в точно назначенное время, чтобы никто не начинал есть, пока не будет прочитана молитва»* [8, с. 70–71]. Рассматривая «Вязы» – дом семейства Эшли – как алтарь, уместно будет предположить, что трапеза, за которой ежедневно собирались гости нового пансиона Коултауна, – это своеобразный ритуал, подготовка к совершению жертвоприношения. Не случайно Уайлдер отмечает, что *правила*, установленные Беатой, превышают нормы. Гости вместе со своей хозяйкой (она же и кормилица – *«Пансион «Вязы» – комнаты со столом»*) не начинают трапезы без молитв. Все эти ритуальные манипуляции служат одной единственной цели – ежедневному акту принисения жертвы во имя общего блага каждого, находящегося в стенах дома.

В Греции V века жертвоприношение существовало в несколько отстраненной форме так называемого «фармака», которого город содержал за свой счет, чтобы в нужный момент можно было принести его в жертву (необходимость наступала, если городу грозил голод, нашествие врага и т. п.). Роль такого «фармака» в «Дне восьмом» исполняет одна из дочерей Беаты и Джона – Софи. Однако в отличие от архаичных воззрений, в романе фармак сам обеспечивает микро-город – семью Эшли: она продает лимонад, распродает старые книжки и завалявшиеся на чердаке без надобности вещи, присматривает за детьми и, наконец, именно на плечи Софи ложится вся тяжесть по обустройству домашнего пансиона.

Будучи ближе всего к отцу – Джону Эшли – именно Софи избрана стать жертвой во имя общего блага семейства. Именно в Софи, как и в Джоне, теплится самое главное качество – надежда – *«состояние духа и форма мировосприятия»* [8, с. 60]. Однако мы не ведем речи об открытой религиозности семейства. Ритуальность в действиях – это больше внутреннее состояние уклада, нежели что-то открытое постороннему взору, возможно, даже неосознанное самим семейством: *«Все члены семейства Эшли по воскресеньям ходили в церковь, но дома никаких религиозных обрядов не совершали. Молиться о чудесном спасении свыше Софи сочла бы слабостью»* [8, с. 61].

Определение Софи в качестве жертвы бессознательно. Ни Беата, ни другие члены семейства, естественно, не желали столь мрачной участи своей сестре и дочери. Инициация жертвоприношения происходит негласно, на уровне психологического восприятия действительности. Однако именно Беата предстает в роли жрицы, принесшей свое дитя в жертву. Это согласуется с архаичными ритуалами, в которых жрецом, вершителем судьбы, зачастую выступала мать или супруга: *«Она воспринималась в космогонических воззрениях как активная составляющая нерасчлененного первомира-Хаоса, которая должна была совершать жертвенный акт отчленения от себя мужской половины»* [1; 7]. Автор указывает, что именно Софи более всего походила на отца. И в силу сложившихся обстоятельств именно ей пришлось занять его место в «Вязах».

Архетипика архаичного культа прослеживается и в мироустройстве «Вязов». Отчужденность, обособленность Беаты и ее дочерей от внешнего мира, изолированность, напоминают уклад афинянок (проповедование *«домашнего культа»* [9, с. 23–25], формирование домашних традиций, возведение в рамки алтаря домашнего очага). Стоит отметить, что именно женщина традиционно выступала в качестве жрицы в архаичных религиозных культах. Поэтому выбор «карающей руки матери» оправдан. Закон жертвы – основной закон жизни. Однако избыточность энергии провоцирует принесение источника в жертву, ради всеобщего блага (обратим внимание, что именно *«воля Софи к жизни»* [8, с. 55], то, что *«от нее так и веяло энергией»* [8, с. 56] становится камнем преткновения в отношениях между дочерью – созидательницей и матерью – разрушительницей).Так древние афиняне прятали своих дочерей от окружающего мира – в религиозном аспекте они становились жрицами семейного культа, а наиболее приближенная к отцу – хранительницей дома-очага. В «Дне восьмом» созидательная энергия, не принятая, не растраченная на благо, приводит к внутреннему взрыву – Софи сначала впадает в забытье, а впоследствии теряет рассудок. И если древние жертвоприношения подразумевали умерщвление «жертвенного агнца», то жертва начала XX века приобретает совершенно иные формы: уличные драки с применением оружия, так называемые «непрямые самоубийства» – опасные виды труда, испытание техники (жертва во имя технического прогресса) и психические заболевания (Софи) [7].

Высшей формой жертвоприношения считается огненная жертва. Жертва – средство обращения, средство получения огня: *«Все вещи суть размен огня, и один огонь меняет все вещи, как товары суть размен золота, и на золото меняются все вещи»* [7]. Особого рода огонь домашнего очага. Он не только принимает жертву, но и сохраняет приносящего ее. Огонь домашнего очага – священен. Позже этот культ был перенесен с огня на очаг – дом. Само жилище (родовое имение) стало восприниматься как нерушимое, святое. Так филологически тождественными выступают слова хоромы (жилище, дом) и храм (освященное место богослужения).

Культ домашнего очага свойственен и американской культуре. Его многовековая трансформация и ассимилирование приводит к слиянию культового очага и кухни с утварью, где центральным объектом выступает стол (что немало важно – при рассмотрении устройства алтаря и его альтернативы именно стол будет занимать важнейшее место). *«В доме американца главное помещение – кухня, где собираются все члены семьи… Кухня – сердце американского дома, поскольку здесь происходит чрезвычайно важный ритуал – приготовление ужина. Это ритуал, объединяющий вернувшихся вечером членов семьи. Приготовление ужина соответствует коду дома»* [4, с. 48]. Очаг – это символ связи с предками. Издревле он оберегался от осквернения. Но именно перед очагом выстраивался алтарь, на котором приносились бескровные жертвы. Традиционно ими были лепешки. В «Дне восьмом» *«Беата пекла по праздникам свои знаменитые немецкие имбирные пряники* [8, с. 66] и *«румяные лепешки»*, которые *«мистер Боствик, бакалейщик, всегда был готов выставить у себя в лавке на самом почетном месте»* [8, с. 84].

Еда, угощения занимают особое место в культе домашнего очага да и в культе жертвоприношения в целом. Так, Е.А. Тюгашев в исследовании «Экономика семьи и домашнего хозяйства» отмечает: *«В обмен на смерть дети кормят умерших родителей (в родительские дни и недели). Кормление мертвых сохраняет их существование в загробном мире и является необходимым условием возрождения предков в нарождающихся поколениях. Забвение несло душам предков вторую смерть, а их гнев был чреват для общины голодом. Живые поддерживают жизнь мертвых, а мертвые дают жизнь живым… Поэтому еда – как акт и как предмет – есть жратва и жертва. Трапеза – совместная еда мертвых и живых»* [7]. Эту особенность совместных трапез мы встречаем и в романе Торнтона Уайлдера. Более того, возможность *«столоваться»* [8, с. 64] – это отличие «Вязов» от других постоялых дворов и гостиниц.

Чем же диктуется особая ритуальность ежедневных обедов? Сама особенность трапезы имеет свою особую историю. Так в традиции североамериканских индейцев еда особого рода позволяла перейти из царства живых в царство мертвых. Подобные отсылы имеются и у маори: *«даже переправившись через реку, отделяющую живых от мертвых, еще можно вернуться, но кто вкусил пищи духов, тот не вернется никогда»* [14, с. 28]. Таким образом, вкушение пищи мертвых означало приобщение к ней, возможность получить специфическую магическую силу. Герой, вкушающий подобную пищу, показывал, что он не только не боится вкусить ее, что он имеет на это право, но и то, что он не чужой.

Вернемся к роману «День восьмой». После ареста и вынесения смертного приговора Джону Эшли меняется и семейный уклад обитателей «Вязов». *«Беата <…> восприняла это как катастрофу, нелепую и бессмысленную. <…> Она как будто вполне владела собой, только один сдвиг произошел в ней. Она потеряла способность мыслить во времени. Ее разум отказывался заглядывать в будущее. Он ускользал от соприкосновения с завтрашним днем, с предстоящей зимой, со следующим годом. Не хотел он обращаться и к прошлому. <…> Томило ее <…> глубокое беспокойное чувство, которое она не умела определить словесно. <…> Одним из проявлений этого безымянного чувства была стойкая неприязнь ко всему противоположному – воле Софи к жизни, тоске Констанс по школьным подружкам, молчаливому убеждению Лили, что ее ждет блестящая будущность»* [8, с. 54–55]. Автор

подчеркивает, что все проявления жизни с ее радостями и горестями не были доступны Беате. Она не просто замерла, а *«подобно иудейскому царю Езекии, «отворотила лицо свое к стене». Она безвольно скользила навстречу чему-то завершающему. Навстречу благодетельному концу»* [8, с. 56–57]. И если в архаических обрядах речь шла о смерти физической, то Беата становится олицетворением смерти духа. В этом случае мы можем говорить о сходности, к примеру, древнеегипетского культа умерших и ритуальности ежедневных трапез в «Вязах».

Брестэд, американский археолог и историк, занимавшийся вопросами египтологии, а также влияния цивилизаций Древнего Ближнего Востока на становление западной и православной цивилизации, отмечал, что *«этот странный, мощный хлеб и пиво, которые жрец предлагает мертвецу, не только превращают его в душу и приуготовляют его, но дают ему силу и делают его мощным. Без этой силы мертвый был бы беспомощен. Эта сила должна была также дать умершему способность выдержать враждебные встречи, которые ожидали его в том мире»* [13, с. 66]. В «Дне восьмом» читаем: *«…кое-кому случалось, явившись в «Вязы» вторично, получить отказ. Неудачники потом острили в баре, что их не сочли достойными общества висильников…»* [8, с. 71].

Анализируя роман Уайлдера «День Восьмой» с точки зрения архетипов, мы можем отметить возвращение американской литературы XX века к архаичным традициям, в частности, к теме человеческих жертвоприношений. Отделение внутренней жизни семейства от жизни города формирует обособленный микромир, опирающийся на ежедневные ритуальные манипуляции. В образе «Вязов» таким образом соединяется образ дома-жилища и культового очага-алтаря. Однако, выполняя функцию алтаря, в то же самое время «Вязы» предстает и как некое божество, во имя жизни которого приносится в жертву одна из дочерей – Софи. Другой вопрос – было ли это обращение сознательным или стихийным? Этот вопрос мы пока оставляем открытым.

Список литературы

1. Жертвоприношение: Ритуал в культуре и искусстве от древности до наших дней / науч. ред. Л.И. Акимова, А.Г. Кифишин. – М., 2000.

2. Левкиевская Е.Е. Тень // Славянская мифология. – М., 1995.

3. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1993.

4. Рапай Клотер. Культурный код. Как мы живем, что покупаем и почему / пер. с англ. У. Саламатовой. – 2-е изд. – М.: Сколково, 2010.

5. Рикман Э.А. Место даров и жертв в календарной обрядности // Календарные обычаи и обряды в странах зарубежной Европы / под ред. С.А. Токарева. – М., 1983.

6. Тайлор Э. Первобытная культура / пер. с англ., под ред. проф. В.К. Никольского. – М., 1939.

7. Тюгашев Е.А. Экономика семьи и домашнего хозяйства: учеб. пособие. – Новосибирск, 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://azbook.net/book/123-yekonomika-semi-i-domashnego-xozyajstva/15--1-zhertva.html (дата обращения: 30.04. 2015).

8. Уайлдер Т. День восьмой. – М., 2011.

9. Фюстель де Куланж Н.Д. Гражданская община древнего мира / под ред. Д.Н. Кудрявского. – СПб., 1906.

10. Шутова Е.В. Архетипы «дом» и «бездомье» и их объективация в духовной культуре: дис. … канд. филос. наук. – Омск, 2011.

11. Щукин В.Г. Дом и кров в славянофильской концепции. Культурологические заметки // Вопросы философии. – 1996. – №1. – С. 135–146.

12. Benvenisie E. Le vacabulaire des instutitions indo-européennes. – T. I. – Paris, 1969.

13. Breasted J.H. Development of religion and thought in Anciant Egypt. – London, 1912.

14. Frazer J.G. The belife in immortality and the worship of the dead. – vol. II. – London, 1922.

15. Mauss M. Oeuvre. – T. I. – Paris, 1968.

Русская Татьяна Николаевна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет»
Минздрава России
г. Иркутск, Иркутская область

К ВОПРОСУ О СООТНОШЕНИИ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОРИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДИСКУРСА

Аннотация*: в статье анализируется соотношение метафор, функционирующих в художественном и медицинском научном дискурсе. Автор подчеркивает, что когнитивный подход предполагает универсальный характер метафорических переносов, репрезентирующих онкологические заболевания. Автор приходит к выводу, что анализ языкового материала на основе метода метафорической модели показал различную степень детализации и наполняемости метафорических моделей научного и художественного дискурсов.*

Ключевые слова*: концептуализация, категоризация, концептуальная метафора, метафорическая модель.*

В лингвистических исследованиях последних лет отмечается важная роль метафоры в речемыслительной деятельности человека, в процессах концептуализации и категоризации мира. Одной из

последних тенденций в развитии теории метафоры является теория концептуальной метафоры. В рамках данной теории ключевой моделью гносеологического типа признается концептуальная метафора, базирующаяся на двух концептах – источнике метафоризации и мишени метафоризации [6]. С точки зрения когнитивной лингвистики, метафора рассматривается как когнитивный процесс, происходящий на уровне человеческого мышления, а затем отраженный в языковых структурах.

Когнитивные метафоры реализуются в конкретных языковых и образных метафорах. Лингвисты отмечают различия в способах образования данных типов метафор, в их способности отражать картину мира, семантической структуре [5]. Функционирование поэтической метафоры обусловлено структурно-функциональной спецификой художественного текста. Поэтическая метафора служит выражением образной мысли автора и изображаемой им действительности, является способом реализации эстетической функции языка, отличается экспрессивностью. В научном дискурсе актуальным является формулирование и передача новых систем знания. Метафора является одним из языковых приемов, обеспечивающих передачу знания в языке научной рациональности. Однако можно предположить, что механизм порождения метафор различных типов единообразен. Обладая высокой степенью абстрактности, концептуальные метафорические модели по отношению к языковым и образным метафорам выступают базой для их формирования.

Исследуя вербальные метафоры, лингвисты используют метод моделирования. В качестве модели концептуальной метафоры выступают схематичные, устойчивые направления переноса с одной понятийной сферы (сферы-источника) на другую (сферу-мишень), отражающие смысловые связи внутри этих сфер [3; 10].

Целью предложенной статьи является изучение соотношения концептуальных метафор, репрезентирующих онкологические заболевания. Исследование проведено на материале произведения А. Солженицына «Раковый корпус» и научных медицинских статей путем выборки метафорических наименований признаков и проявлений онкологических заболеваний. При выборе методов анализа нами был выбран метод метафорической модели, принятый в когнитивной теории метафоры. Названием метафорической модели служит родовое понятие, объединяющее элементы ее таксонов [1; 4].

В рассмотренном нами языковом материале репрезентируется таксон «Человек как биологическое существо». В данном таксоне выделяются видовые таксоны «Физиология» и «Психология». Рассмотрим подвидовой таксон «Жизнедеятельность». Терминальные таксоны «Речевая деятельность», «Чувства» представлены метафорами «говорить», «чувствовать»: О правильности прощупа ему *говорила сама опухоль, которая тоже что-то чувствовала*. Только больной может оценить, верно ли врач понимает опухоль пальцами. Донцова так щупала его опухоль, что ей и рентген был не нужен [7].

К видовому таксону «Психология» относится терминальный таксон «Личностные характеристики», включающий следующие метафоры:

1. Все молчали, рты приоткрывши сказке.

2. Чтобы опухоль, его опухоль, вот эта губительная, *всю его жизнь перековеркавшая опухоль*, – и вдруг бы сама изошла, истекла, иссякла, кончилась [7]?

3. ... *«позитивные» в отношении метастазов лимфоузлы* [8].

Видовой таксон «Профессиональная деятельность» представлен подвидовым таксоном «Социальные роли» и содержит следующие метафоры:

1. … отрицательный рецепторный *статус опухоли* [9].

2. Потом пришла из стационара женщина в сером халате с шариком цветной опухоли на ступне – просто наколола гвоздём в туфле – и весело разговаривала с сестрой, никак не предполагая, что этот сантиметровый пустячный шарик, который ей не хотят почему-то отрезать, есть *королева злокачественных опухолей – меланобластома* [7].

Домен «Человек», базовый таксон «Деятельность человека», видовой таксон «Быт», подвидовой таксон «Предметы» представлен метафорами, характеризующими ненужный, использованный предмет: комок, неожиданный, ненужный, бессмысленный, никому не полезный.

1. Твёрдый *комок опухоли – неожиданной, ненужной, бессмысленной, никому не полезной* – притащил его сюда, как крючок тащит рыбу, и бросил на эту железную койку – узкую, жалкую, со скрипящей сеткой, со скудным матрасиком [7].

Подвидовой таксон «Война», терминальный таксон «Боевые действия» представлен следующими метафорами:

1. Несмотря на имеющиеся данные о *выживании опухолевых клеток* [8] …

2. … количество лимфатических узлов, *пораженных метастазами* [9].

3. А она нарочно схитрила, сказала, как о пустяке, потому что устала уже от этих объяснений, а знала твёрдо, что именно теперь, когда проверено было на больном воздействие рентгена в чистом виде, пришла пора *нанести опухоли* ещё новый *удар*, очень рекомендуемый для данного вида рака современными руководствами [7].

4. А может быть, не зная об опасности, он с детства ощущал её, неведомую, в себе? Ни в чём не виновный, он с первых же лет жизни *был под ударом* этого пигментного пятна! И когда он так берёг время мальчишкой и скупость на время передавал своим братьям, когда взрослые книги читал ещё

до первого класса, а шестиклассником устроил дома химическую лабораторию – это он уже гнался наперегонки с будущей опухолью, но втёмную гнался, не видя, где *враг*, – а она всё видела, *кинулась и вонзилась* в самую горячую пору [7]!

5. Кто что мог видеть? – даже и врачи: *проплыли или не проплыли эти губительные одинокие клеточки, лодки десантные во мраке? И причалили где* [7]?

Модель «Природа», базовый таксон «Живая природа», видовой таксон «Растение», подвидовой таксон «Вегетативный цикл» включает метафоры: *растущий, рост, прорастание, расти.*

1. Наиболее часто встречающийся тип хронической боли – нейрогенная, возникающая в результате сдавливания нервного ствола *растущей опухолью* [9].

2. Нарушения уровней компонентов оси uPA-uPAR часто наблюдаются при ряде злокачественных новообразований; в дальнейшем было определено, что она является путем, способствующим *росту опухолей* и метастазированию [8].

3. *Прорастание опухолью* капсулы лимфоузла… [9].

4. – Хоть *расти* бы перестала! – сказал, как попросил, Павел Николаевич, и голос его был на слезе. – Хоть бы *расти* перестала (опухоль)! А то если б неделю ещё так поросла – и что же [7]?

Видовой таксон «Животное», подвидовой таксон «Земноводное», «Пресмыкающееся», «Действия, которые производит животное» содержит метафоры, репрезентирующие животных, а также действия, которые они производят:

1. Не болезнь – *змея*. И имя её змеиное: меланобластома [7].

2. И через оставленную клетку кожи живота, а потом через прослойки и органы, которым названия не знал сам обладатель, через туловище *жабы-опухоли* [7]…

3. – А само болит? Ночью?... – И день и ночь *грызет* [7].

Языковая деятельность должна изучаться в системе мотивированного и целенаправленного человеческого общения. Такой подход позволяет включить в процесс коммуникативную ситуацию: адресата, коммуникативные намерения автора, степень познания объекта.

Медицинский научный текст – результат «равностатусной» дискурсивной деятельности, направленный на специалиста и содержащий описание симптомов болезни, наблюдение за больными, научную интерпретацию полученных данных. Их целью является формирование научной концепции с целью нахождения оптимальных средств и способов борьбы с болезнью. Научные статьи отличаются логичностью изложения, однозначностью выражения мысли, точностью представления нового научного знания.

В произведении «Раковый корпус» А.И. Солженицын вербализует и личный, и обобщенный опыт человека, больного онкологическим заболеванием. Коммуникация, описанная в романе, происходит между больными, больными и их родственниками, врачами и пациентами. В центре коммуникативной ситуации находится пациент, поэтому любая медицинская информация оценивается через призму переживаний человека, борющегося со смертельно опасным заболеванием.

Как известно, эмоции неразрывно связаны с когнитивными процессами. Закономерно, что репрезентация медицинского знания в языковом сознании человека больного онкологическим заболеванием связана с эмоциональной оценкой. Этот фактор, по нашему мнению, влияет на большую степень детализации и конкретизации видовых таксонов в художественном дискурсе. Кроме того, в художественном дискурсе при репрезентации онкологических заболеваний функционируют зооморфные метафоры, отсутствующие в научном медицинском дискурсе. В ряде исследований отмечается, что с помощью зооморфизмов создаются различные характеристики человека, чаще всего пейоративные. В связи с этим деонтологические требования, предъявляемые к медицинским текстам, препятствуют активному метафорическому переносу сферы «животное» на сферу «организм человека» в силу их негативной эмоциональной окраски [2].

Таким образом, можно утверждать, что за языковыми метафорами стоят соответствующие им когнитивные модели. В когнитивной теории утверждается мысль об универсальном характере метофоризации и концептуализации человеческих знаний о мире. Однако степень детализации, наполняемость метафорических моделей в научном и художественном дискурсах различаются.

Список литературы

1. Баранов А.Н. Словарь русских политических метафор / А.Н. Баранов, Ю.И. Караулов. – М.: Помовский и партнеры, 1994. – 351 с.

2. Кемпиньский А. Познание больного. – Мн.: Высшая школа,1998. – 207 с.

3. Лакофф Джордж. Женщины, огонь и опасные вещи: что категории языка говорят нам о мышлении / пер. с англ. И.Б. Шатуновского. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 792 с.

4. Мишланова С.Л. Метафора в медицинском дискурсе / С.Л. Мишланова. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2002. – 160 с.

5. Скляревская Г.Н. Метафора в системе языка. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 166 с.

6. Хахалова С.А. Метафора в аспектах языка, мышления и культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – Иркутск: Изд-во ИГЛУ, 2012. – 292 с.

7. Солженицын А.И. Раковый корпус: Повесть / А.И. Солженицын. – М.: АСТ, 2004. – 512 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://librebook.me/rakovyi_korpus (дата обращения: 20.09. 2019).

8. Ступак В.В. Менингиомы намета мозжечка: результаты хирургического лечения / В.В. Ступак, И.С. Копылов, И.В. Пендюрин [и др.] // Сибирский научный медицинский журнал. Т. 39 – 2019. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sibmed.elpub.ru/jour/article/view/219 (дата обращения: 05.08.2019).

9. Францианц Е.Ф. Влияние нокаута по гену урокиназы на рост меланомы в эксперименте / Е.Ф. Францианц, И.В. Каплиева, Е.И. Сурикова [и др.] // Сибирский научный медицинский журнал. Т. 39. – 2019. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sibmed.elpub.ru/jour/issue/view/12 (дата обращения: 07.08.2019).

10. Lakoff, G., Johnson, M. Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. 1999. New York: Basic Books // Journal of Pragmatics 34 (2002) 1903–1909.

Савенко Олеся Викторовна
преподаватель
Термезский государственный университет
г. Термез, Республика Узбекистан

МИР БУДУЩЕГО В СОВРЕМЕННОЙ ФАНТАСТИКЕ

Аннотация*: в статье рассматривается понятие «фантастика»; объясняется интерес читателя к современной русской и зарубежной фантастике; указывается на то, что во многих произведениях писатели-фантасты описали гениальные открытия будущего и продумали возможные варианты будущего человечества.*

Ключевые слова*: искусственный интеллект, фантастика, научная фантастика, гениальные открытия будущего, нефантастические факты.*

На протяжении всего своего существования литература демонстрировала способность к провидению. Писатели, не занимающиеся наукой как делом всей жизни, в своих произведениях описали гениальные открытия будущего. Эта литература получила название научная фантастика.

Понятие «фантастика» многозначное, попробуем дать ему определение, которое, в силу громоздкости, придется представить в виде перечисления свойств литературного фантастического:

1. Фантастика – это особая тематическая направленность искусства и литературы.

2. Фантастикой называют изображение фактов, не существовавших и не существующих в реальной действительности.

3. С точки зрения характерных для данной эпохи представлений о реальной действительности фантастические факты не существуют не только как конкретные события, но и как типы фактов, поскольку существование любых подобных фактов противоречит известным свойствам и закономерностям бытия.

4. Фантастическими называют факты, намеренно придуманные автором как противоречащие свойствам реальной действительности. Не считаются фантастическими события, невозможные в реальности, но появившиеся в литературном произведении вследствие ошибки или небрежности автора.

5. Фантастическими называют факты, противоречащие не любым свойствам реальности, а только тем, которые более или менее известны массовому сознанию. Закономерности и факты, известные лишь специалистам, могут игнорироваться искусством без возникновения фантастического.

6. Безусловно нефантастическими могут называться только факты, соответствующие состоянию дел, считающемуся проверенным и достоверным. Факты не перестают быть фантастическими, если их появление в литературном произведении объясняется непроверенными научными гипотезами либо прогнозами.

Фантастическая литература пытается логически обосновать то, что может казаться на первый взгляд невозможным. В литературе реализуются самые смелые проекты, которые в самой жизни чаще всего воспринимаются сначала как нечто странное и невыполнимое.

У современных писателей фантастов преобладают произведения, в которых большое внимание уделяется компьютерной технике. Большое внимание фантасты уделяют искусственному интеллекту, пишут о проблеме выхода компьютеров из-под контроля человека. Эта тема с каждым годом становится все более актуальной. Например, Роман Злотников в «Берсерки», показал мир конца XXI – начала XXII веков нашей эры. Вся планета, уже много десятилетий оккупирована и почти полностью преобразована робототехнической цивилизацией, по лесам скрываются немногочисленные «дикие», на которых сверхрациональные роботы и киборги не считают выгодным потратить даже выстрел. А в книге К. Роберта Каргилла «Море ржавчины» всё человечество было уничтожено в ходе глобального восстания машин. Мир управляется Единым мировым интеллектом, объединяющим сознания миллионов роботов.

Писатели фантасты часто изображают и последние дни последних людей на Земле. В романе «Зандр» Вадим Панов рассуждает о самой большой трудности на свете – способности остаться человеком в нечеловеческих условиях. Зандр – огромная выжженная пустыня, при одном взгляде на которую пересыхает в горле. Изуродованная до неузнаваемости наша планета, на которой пытаются

выжить люди. Ко всему привыкаешь, даже к тому, что теперь вокруг чудом уцелевшие на страшной войне, искорёженные, зачерствевшие, озлобленные.

Человечество всегда желает знать свои перспективы и реализует это с помощью фантастической литературы, продумывая все возможные варианты последствий.

Список литературы

1. Злотников Р.В. Берсеркер Галактики. – М.: Астрель, 2012.
2. Каргилл К.Р. Море ржавчины. – М.: Эксмо, 2019.
3. Новикова Н.А. Образ будущего и его формирование в обществе [Электронный ресурс]. Режим доступа – http://www.socialphenomena.org/article/
novikova_essay2013/
4. Панов В.Ю. Зандр. – Изд-во «Э», 2016.
5. Проверка слова: фантастика [Электронный ресурс]. Режим доступа – http://gramota.ru/slovari/dic/?lop=x&bts=x&ro=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x&word=фантастика

Савоткин Николай Александрович
почетный работник образования,
научный исследователь
г. Кировск, Мурманская область

DOI 10.31483/r-53633

ЯЗЫК В СУДЬБЕ НАРОДОВ

***Аннотация**: в работе рассматриваются вопросы развития языка в его связи с развитием популяции, их взаимовлияние и зависимости. Из-за своих размеров человек использует частоты 10–1500 Гц, что требует соответствующего строения органов издания и приема звуков. Из-за особенностей звуковой среды сочетания звуков в словах несут максимальную информацию в каждой территории лишь при определенных ритмах, интонациях, ударениях, создающих оптимальную родную речь. Так как слова ее попадают в мозге в клетки места, то произнесение их усиливает патриотизм – отсюда влияние на судьбу этой нации. Развивается нация – развивается язык. Деградация языка – признак заболевания нации.*

***Ключевые слова**: законы, территория, звук, нация, развитие, информация, язык, клетки места, судьба, музыка, интонация, патриотизм, ассимиляция, оптимальность.*

Каждая территория из-за особенностей солнечного освещения, минерального и растительного покрова имеет только ей характерные световые, цветовые, звуковые, запаховые характеристики. Рассмотрим их влияние на развитие человека, развитие его органов чувств, органов приема и передачи информации.

Звуковые особенности территории определяются условиями распространения звуковых волн, их поглощениями, отражениями, интерференцией отраженных и от источника волн, дифракцией, поляризацией звуковых потоков разных частот и амплитуд, влиянием на них реверберации территории. Так как свет – тоже волны, то аналогично возникают световые и цветовые особенности территории. Для человека в передаче информации главную роль играют звук, свет и значительно меньшую, но не менее значимую, важную в биологическом плане, запах. Осязание использует звуковые колебания главным образом твердых тел – они имеют значение для людей с ограниченным зрением. Для всех территорий живого мира выбор носителей информации определяется многими факторами внешними и внутренними, влияющими на развитие приемников и передатчиков в организме. Внешние факторы для большой части живого мира определяются особенностями света, звука и возможностями их приема, в некоторых случаях и передачи. Например, шкала электромагнитных волн, шкала света имеет частоты от радиоволн до рентгеновских и выше. Но особенности распределения энергии основных источников света всех частот (Солнца, Луны), не только видимого, где наибольшую энергию несут частоты желто-зеленой части, заставили выбрать в большинстве случаев именно эти и близкие к ним частоты инфракрасного, красного, …, ультрафиолетового и даже рентгеновского (крысы) света. Человек – сумеречное существо, поэтому использует главным образом желто-зеленую часть спектра. В зависимости от образа жизни, от потребности получать максимум нужной информации глаза особей живого мира видят мир в свете разных частот. Человек и большинство животных используют частоты видимого человеком спектра, но вырабатывают большую чувствительность к несущим больше нужной им информации. У пчел, например, чувствительность сдвинута к ультрафиолету; у змей – к инфракрасному свету. Собакам, волкам безразлично при погоне, какого цвета дичь, поэтому цветовое зрение у них отсутствует (для живого мира во всех характеристиках следует добавлять: почти). Так как размеры особей флоры больше длин волн используемого света, то принцип выбора нужных частот для всех одинаковый. Для звуковых волн, длины которых и размеры тел соизмеримы, выбор нужных значительно сложнее. Животные живут в разных средах, которые для звуков разных длин волн могут быть прозрачны, или их поглощать, или их отражать. Из-

за соизмеримости в результате дифракции звук может обходить препятствия. Общая особенность и звуковых, и световых волн: чем выше их частота, тем больше информации в единицу времени они могут перенести. Поэтому и для звуковых, и для световых волн выбираются самые короткие, определяемые размерами и формами тела, их плотностью и другими параметрами. Например, киты, слоны используют инфразвук как распространяющийся на большие расстояния. Многие животные чувствуют инфразвуки, потому что они предвещают приближение урагана. Собаки, волки хорошо слышат ультразвук, который издают многие животные. Летучие мыши используют ультразвук, потому что воздух для него прозрачен, он хорошо отражается от препятствий, из-за большой частоты переносит больше информации в единицу времени в сравнении с другими частотами. Звук вместо света выбран потому, что ночью света нет.

В соответствии с нужными особенностями света, звука формируются системы их восприятия, для звука формируются и системы создания – системы кодирования результатов мышления в речь и обратно. Это для человека любой территории и нации, формирующей *в целом* одинаковые системы глаз, слуха, обоняния и других. Универсальность органов хороша в среднем, но в конкретных условиях проигрывает специализированным. Например, в условиях гор и в условиях леса; в полдень и в сумерки нужны разные специализированные системы. В разных территориях соответственно несколько отличающиеся как органы произнесения, так и приема звуков. Звуки диктуют формы голосового и слухового аппарата, особенности распространения звуков – отличия в их строении.

Свет для человека является источником более 90% информации – большей ее части. Но в общении, обмене информацией главную роль играют звуки. Слуховые и речевые системы для каждой территории, оставаясь в среднем одинаковыми для всей Земли, специализируются в выборе частот, громкости, звуков при формировании слов, интонационном построении фраз, музыке речи и просто музыки – возникают не только разные слова для обозначения одного и того же предмета, но и разные ударения, интонации, выбор звуков для слов. Для каждой территории свои гулкость, поглощения и отражения звуковых волн разных частот, реверберация и другие качества, определяющие энергетически выгодные частоты и тембры передаваемых и принимаемых звуков, их сочетаний в слова, распределением ударений в них и предложениях, музыкой, проявляющейся в интонациях, тембре, ритмах построения речи. Назначение музыки – усиление, выделение основной части информации и отсеивания шумовой через эмоциональное воздействие; через вовлечение в извлечение важной информации ритмического воздействия необходимую и достаточную часть мозга; через работу подсознания. (По определению автора подсознание – это работа мозга без кодирования результатов мышления в речь и другие образы передачи информации. *Подсознание проявляется в интуиции. Интуиция проявляется во влиянии на принимаемые решения при недостатке информации*). Достаточно быстро музыка становится самостоятельным мощным средством воздействия эмоциональной частью информации. Средством, позволяющим вместе с речью передать, усилить, как и запахи, воздействие звуковой информации о состоянии говорящего. Кроме этого, музыка в значительной степени парализует психику слушающего, сенсибилизирует ее к подчинению воли другого.

Формирование оптимально соответствующих территории звуков, построения их в слова и предложения означает и перестройку систем передачи-приема речи. Органы издания-приема речи формируются до полного соответствия особенностям звуковой среды территории. Органы и системы, отличающиеся лишь в нюансах, но определяющие различия языков мира. Как вывод. *Народ, осваивающий территорию до оптимального соответствия всем ее особенностям, частично меняя ее, создает речь, ее ритмы и интонации, музыку, позволяющие передавать – принимать информацию с минимальными энергетическим затратами только на его территории развития.*

Примечания.

И речевая, и слуховая системы включают нервную систему и мозг. Мозг обрабатывает информацию от всех органов чувств, которая, как музыка для речи, взаимно усиливает восприятие, выделение важнейших ее частей. Речь, музыка, свет, запахи воспринимаются как единое целое о едином внешнем мире. Это понимали древние философы, но «забыли» современные, хотя в произведениях искусства, например в светомузыке Скрябина, оно используется в полной мере. Так как запахи, свет, звук в их восприятии, выделении информации взаимно влияют друг на друга, то в зрительном, звуковом, запаховом образе объекта всегда присутствуют и другие.

Возникающие звуки, слова и их связи в предложениях в разной степени отражают звуковые и другие характеристики территории – «сцеплены» с информацией о месте возникновения языка. Поэтому слова попадают в клетки места – грид-клетки, обладающие на порядок большей памятью и скоростью извлечения из них информации в сравнении с обычными клетками памяти – работа Нобелевских лауреатов 2014 года Мозера и других [1]. Автор назвал их *памори – клетки памяти-ориентации* [2]. Этими особенностями возникновения языка, хранения информации в мозге объясняется многое, например, акценты, более быстрое и качественное изучение иностранного языка на территории его возникновения или методом погружения.

В поселке Думиничи Калужской области в 50-е годы XX века был усыновленный местными жителями мальчик-карачаевец. Учился достаточно хорошо, в русском языке ничем не отличался от местных, русских. В 1954 году отыскались его родственники, и он на каникулах съездил к ним, на

историческую родину. Вернулся освоивший бытовой язык карачаевцев и с сильнейшим кавказским акцентом, не пропавшим до службы в армии.

В детстве (10–12 лет) автор занимался ловлей, воспитанием и продажей в Сухиничах Калужской области, Москве чижей, особенностью которых является хорошее пение и подражание. Весной мы с товарищами находили их гнезда, брали по 3 яйца из 7–8 и подкладывали их в гнезда воробьев. Выращенные так чижи чирикали по воробьиному до тех пор, пока не слышали голоса чижей. Услышав, почти мгновенно переходили на родной свист.

Из вышесказанного проблема лингвистов определения родного языка (все попытки дать определение, устраивающее всех, оказались неудачными) решается с позиций возникновения и развития языка, его связи с территорией ее, нации, народности, возникновения и развития:

Родной язык – язык своей нации, освоенный на территории ее, нации, возникновения и развития.

Частично родной – язык своей нации, освоенный на территории других наций, народностей, или язык другой нации, освоенный на территории возникновения и развития своей нации, народности.

Аналогично определение *родной музыки*.

Родная музыка – музыка своей нации, возникшая, развивающаяся и усвоенная на территории ее, нации, возникновения и развития.

Язык хорошо усваивается, если его изучение «привязано» к территории происхождения и развития. Почему не прижилось Эсперанто? Для всех народностей он чужой, иностранный без привязки к любой территории Земли. Поэтому даже относительно родным стать он не может. Изучение его затруднено тем, что он усваивается как безразличная информация, поэтому вся информация об Эсперанто, его синтаксис и морфология запоминается клетками памяти как безразличная. Эта информация забывается с периодом полузабывания 12 часов. Эсперанто – это попытка, аналогичная созданию универсального животного из «деталей» других. Язык – как бы живое образование, слова которого являются его частями и не могут существовать вне его.

Так как слова родного языка попадают в грид-клетки, клетки памори, «сцепленные» с информацией о месте их возникновения, то произнесение, употребление их в подсознании, часто и в сознании, связывается с территорией происхождения. Поэтому родная речь, музыка усиливает привязанность к территории нации – патриотизм, и через него, нравственность и трудолюбие (патриотизм равен произведению нравственности и трудолюбия).

Слова чужого языка по тем же причинам создают привязанность к территории этой нации, разрушая в определенной степени привязанность к своей. Это интуитивно чувствуют все народы, поэтому так остро встала проблема русского языка в бывших республиках СССР. Эта проблема усиливается нарушениями миграционных законов, политикой «закармливания», развития национальных республик за счет русского народа. Если же язык изучается без погружения и не на территории происхождения, то слова, речь, ее синтаксис запоминаются клетками памяти. Иностранный язык в этом случае осваивается по принципу изучения любого кодирования, следовательно, становится нейтральным по влиянию на патриотизм. Если только изучение не связывается с пропагандой чужого образа жизни. Связано это или нет с системой изучения иностранных языков в школах и вузах в 40-е – 50-е годы, автор не знает, но их изучение (тогда 90% изучали немецкий, 10% – другие языки) проводилось как средство всестороннего развития, с целью получения навыков речи в пределах одной – полутора тысяч слов и хороших в переводах с иностранного языка и обратно (грамматика, синтаксис изучались очень глубоко). Поэтому изучение иностранного языка было индифферентно к патриотизму. Хорошо выполняя свою роль как средства всестороннего развития, такое изучение не давало достаточных навыков разговорной речи. Для достижения поставленной цели выделение на изучение иностранного языка двух часов в неделю достаточно, для свободного владения языком и пяти мало.

Аналогичное противоречие желаний и целей при изучении физкультуры в школе, точный смысл которой – физическая культура. В СССР ее изучение и использование велось, как и всех других предметов, с целью всестороннего развития ученика, точнее, учащегося – учащего себя. А желание – чтобы школа выпускала спортсменов, аналогично желанию, чтобы школа выпускала свободно владеющих иностранным языком. Для овладения физической *культурой* двух часов вполне достаточно, а для спорта и трех, как теперь решили осуществить желание, и десяти мало. Такая же цель всестороннего развития стояла и при изучении других предметов. В настоящее время истинные цели формирования человека заменили расплывчатой формирования успешного и конкурентоспособного, выполнением абсурдного желания освоить все знания человечества, по крайней мере чем больше, тем лучше. Абсурдного хотя бы по причине удвоения знаний человечества несколько раз за время обучения только в школе (в начале XX века знания удваивались за полтора века; в середине – за пятьдесят лет; в 80-х – за десять; сейчас, 2019 г., – менее чем за 3–3,5 года). Автор утверждает, что почти все полученные в школе, вузе знания в жизни, трудовой деятельности не нужны, не пригодятся. Нужны лишь знания, определяющие степень социальной адаптации. Получаемые в школе знания нужны главным и основным образом для развития человека, получения навыков программирования решения задач и проблем в процессе обучения. Приобретение знаний при обучении в школе должно иметь целью не получение знаний вообще, а овладение «языком», «словами» и «предложениями» которого являются умения говорить, писать, читать, считать, работать с орудиями труда и машина-

ми, пользоваться техникой, … *и сохранять здоровье во всех его составляющих* [3]. Подтверждением этих мыслей является бытующее в шутку и всерьез при приеме на работу выпускника вуза: «Забудьте все, чему Вас учили». Но не продолжают: «Вы научены действовать, решать проблемы, поэтому сумеете стать специалистом и здесь».

О том, что слова родного языка, усваиваемого на территории своей нации, «уходят» в грид-клетки и используются в мышлении со всеми «сцеплениями» с территорией и событиями, свидетельствуют эксперименты психологов с введением человека под гипнозом в первые годы жизни (попытки и ранее): человек точно передает свое состояние и элементы жизни в это время. При произнесении слова в подсознании активируется вся информация о месте возникновения слова, формировавшаяся в месте овладения словом. Клетки памяти так долго информацию не хранят. В них информация теряется на половину с периодом 12 часов.

В 2017 году японцы на сверх компьютере промоделировали одну секунду работы мозга. Результат: работа компьютера продолжалась более 40 минут. Разница скоростей мышления настолько велика, что, используя перевод информации в речевые или другие образы и работая с ними при решении проблем – мысля – мозг и близко не подойдет к проявляемой им скорости мышления. Отсюда важный вывод:

На языке мозг не мыслит. Язык является средством кодирования результатов мыслительной деятельности мозга для передачи результатов этой деятельности другим и себе.

Каждый общественно-политический строй имеет свои особенности управления в своих целях сознанием человека. В жестких условиях первобытного общества, условиях на грани выживания, вся организация жизни была направлена на объединение в семьи, семей – в общины различного вида, на подавление эгоизма отдельных особей, семей – на воспитание нравственного трудолюбия. То есть трудолюбия, направленного на развитие и процветание себя, популяции, среды. Необходимость сплочения в противостоянии жесткой среде требовала выработки оптимальных способов, как организации взаимодействия, труда, так и воспитания, поддержания нравственности, сохранения полученного опыта. Опыта, переходящего в обычаи, традиции и другие способы – культуры активно-пассивного управления сознанием человека через них. Управления для поддержания оптимального соотношения конкуренции и взаимодействия в естественном отборе особей, семей, популяций. Важнейшую роль в этих процессах живого мира играют способы обмена и сохранения информации. Одними из главных среди них являются звуковые, с усложнением организмов переходящие от примитивного языка с несколькими словами к речи человека.

Каждое живое образование может существовать и развиваться лишь при выделении себя в пространстве, с увеличением осознания от низших к высшим. С усложнением выделение, осознание все в большей степени определяется системами обмена информацией как внутри живого образования, так и их объединениями разного уровня, объединениями разных видов. В обмене информацией между образованиями высших животных все большую роль играет ее кодирование в звуки, переходящее в слова, предложения у приматов (Готт-Глаголева), речь у человека.

Так как речь (в дальнейшем этим термином будем обозначать все уровни звуковой передачи информации), ее язык играют важную роль в сохранении и развитии любого живого образования, то, во-первых, любая популяция должна сохранять и развивать свой язык; во-вторых, должны совершенствоваться, развиваться, сохраняться и входить в наследственную память оптимально соответствующие среде системы создания и приема звуков – голосовые и слуховые системы. Важно отметить, что *для каждой популяции любого вида в ее речи* вместе с передаваемой информацией содержится *и «ключ» для максимально точного ее приема. «Ключ», заключающийся* в соответствии строения голосовых и слуховых систем. Поэтому язык, присущий лишь данной популяции, – одно из важнейших средств ее выделения в окружающем мире, средств ее сохранения. Слово речи другой популяции, не содержа в звуках ключа к выделению всей информации, не соответствуя особенностям слуховой системы и работе соответствующих зон мозга, в различной степени является враждебным, разрушительным, заставляющим через мозг перестраиваться все системы. Следовательно, иностранное слово, уменьшая оптимальность соответствия среде, уменьшает осознание, выделение популяции, уменьшает ее возможности в конкуренции и взаимодействии естественного отбора. Иностранные слова, речь, усваиваемые при необходимости передачи-приема информации через мозг, начинают перестройку особей, популяции в пользу соответствующей популяции, уменьшая соответствие к своей. Этим объясняется устойчивость сохранения языка, обычаев, традиций в малых поселениях до наших дней. В рабовладельческом обществе с противоположными целями язык рабов уничтожался по принципу «Раб должен знать только язык своего хозяина». При крепостном праве в целом язык оставили в относительном покое: разность в нюансах языков, обычаев, традиций мешала объединению малых поселений в единое целое. Капитализм, его глобализация принципиально изменили отношение к языку: язык стал важным средством управления народами. Разрушение языка как основы национальной культуры, нравственности, духовности стало важным средством уменьшения, уничтожения единства народов соответствующей страны.

В настоящее время (конец XX – начало XXI века) на острие атак глобального империализма стоит Россия с ее материальными и духовными богатствами (в принципе, это было всегда). В програм-

ме Аллена Даллеса уничтожения «самого непокорного народа» разрушению русского языка, вытеснению его англоязычными придавалось одно из важнейших значений. В настоящее время завоевание, покорение страны начинается с разрушения сознания его народа, а оно начинается с разрушения языка, музыки.

Почему особенно русский язык подвергается атакам, атакам значительно большей мощи в сравнении с атаками на языки других покоряемых народов?

Русский язык уже более двух столетий все в большей степени перестает принадлежать лишь русским. На нем все в большей степени формировалась духовность, нравственность поколений всех народов, населяющих Россию, Советский Союз. Русский язык создавал важную часть условий объединения всех народов страны в единую семью. Как велико это единение, можно судить по тому, что фашисты всех воинов называли русскими. Русский язык все в большей степени становился средством выделения, осознания территориально объединенных народов как единого распределенного в пространстве организма, превращающего все народы в советский народ. Поэтому, потеряв русский язык, народы разбегутся по своим национальным «квартирам» и, по тем же законам действия языка на сознание, защищая свои языки, станут врагами русского народа.

Язык с изменением среды должен непрерывно развиваться. Так как все развитие живого мира идет в направлении создания единого распределенного в пространстве организма – Биосистемы Земли, то все языки должны взаимно обогащаться, поглощая в определенных условиях и необходимости все большее количество слов других языков. *Поглощать параллельно с соответствующим объединением народов, способствуя ему.* Поглощать, но не растворяться, исчезать, заменяться другими языками. *Исчезновение языка означает окончательную гибель его народа,* исчезновение всех его духовных богатств. Поглощение не означает уничтожение языка – это его обогащение, развитие до более высокого уровня поглощающего языка. При этом и поглощающий язык развивается до более высокого уровня за счет естественного отбора слов, более точно характеризующих оттенки понятий. Примером может служить включение слов татарского, языков народов Севера и Сибири в русский и обратно. Например, якуты, чукчи и другие, живущие в условиях, когда жизненно необходимо различать оттенки погоды, ветра, влажности, состояния снега, направлений, обогатили русский соответствующими терминами. Например, живущие рядом с саамами русские ввели в свою речь около десятка (из более, чем тридцати) терминов, обозначающих снег в разных состояниях.

Язык русского народа, возникший в условиях жесточайшей среды, в условиях непрерывных сражений с народами севера, юга, запада, востока по уровню духовности превосходит большинство языков мира (главная причина трудностей перевода на другие языки). Много трудностей и в том, что русский язык и близкие к нему украинский, белорусский не просто технически передают информацию, но одухотворенностью построения предложений, сочетаний слов, применением их в непереводимых иностранцами смыслах, отражающих русскую душу, даже при безукоризненно точном технически переводе передадут лишь часть информации. За пределами перевода во многих случаях остается духовная, развивающая мысль, воспитывающая часть. Засилье иностранных слов в настоящее время воспитывает молодежь (и не только!) не как детей русского народа, его языка, а как его потребителей – *это уже другой народ с тем же названием*. Язык – это мощное оружие в сохранении и разрушении нации. Внедрение иностранных слов тупит это оружие в то время, когда глобальный капитализм придумывает все новые способы уничтожения русского языка. Русский язык входит в число пяти наиболее значимых для человечества языков (решение ЮНЕСКО), но атаки на него уже позволяют заговаривать об исключении из этого списка. А это свидетельствует о серьезных успехах «золотого миллиарда» в разрушении нравственно-духовных основ русского человека. Война против России, СССР, РФ велась на протяжении всей истории, и на протяжении всей истории Россия эту войну не только выигрывала, но и укрепляла свое могущество и влияние на другие народы. Массированное же наступление «с тыла» на духовность, нравственность, патриотизм, язык, начатое США и их союзниками – глобальным капитализмом с 1949 г., уже СССР начал проигрывать с 1950-х гг., сдавая одну за другой позиции в воспитании и обучении. Используя мощь научно-технического прогресса, СМИ, глубоко изученные законы психологии, к настоящему времени глобальный капитализм все быстрее приближается не только к экономической победе над Россией, но и к разрушению духовности русского народа, русского языка, разделению народов (это относится не только к России, но и ко всем другим странам, включая США). Чтобы противостоять этому наступлению, страны, прежде всего Россия, находящаяся на острие атак, должны противопоставить не только военно-экономическую оборону, но и духовно-нравственную, в том числе языковую. Эта часть обороны-наступления по многим причинам самая важная: без духовности, нравственности, языка от государства остается название, территория, население. Родина – отчизна, народ, страна – исчезают. Это понимают во многих странах, о чем свидетельствуют законодательные запреты русского языка или резкое сокращение его прав в Прибалтийских республиках, Украине и других странах, переходы на латиницу в Молдове, Казахстане… Важность духовно-нравственной обороны, защиты языка с 1970-х гг. поняли и выстроили ее французы. Во Франции борьбу за чистоту и сохранение языка отнесли к государственным задачам, одним из главных условий национальной безопас-

ности и независимости. Создали специальные комиссии противодействия засилью иностранных слов… В России же в точности наоборот.

Народ жив – пока жив его язык! Поэтому деградация языка – серьезная болезнь народа. В России эти процессы усугубляются насильственными мерами по забвению своего рода и племени, например, удалением из паспортов сведений о родителях, детях, национальности.

Все живые образования, их части, развиваются до оптимального соответствия среде. Один из законов живого мира: стабильного состояния у жизни нет, она или развивается, или деградирует до оптимального соответствия среде. Так как возможности любого образования ограничены, то есть верхняя граница нагрузок, выше которой живая, механическая и любая другая система начинают разрушаться. То есть верхний предел требований среды, которые система может выдерживать, не разрушаясь. Если требования среды снижаются – среда становится комфортной, ее требования уменьшаются, то живое образование, подчиняясь другому закону живого мира (Природа не терпит излишеств: что не работает, деградирует до отмирания), деградирует до соответствия среде. Отсюда следует, что есть минимальный уровень, граница требований среды, ее жесткости, при которой живое образование развивается. Верхняя и нижняя граница определяют зону развития, действуя в которой живое образование может развиваться, достигать оптимального соответствия среде, никогда не заканчивая этот процесс (достижение соответствия означает упрощение, уменьшение жесткости среды, выход ее требований за нижнюю границу зоны развития; означает остановку развития, жизни). Жизнь – это непрерывное движение возникновения – развития – размножения – смерти. Поэтому живое образование, непрерывно развиваясь, непрерывно увеличивая свои возможности, «поднимает» зону развития, ее нижнюю и верхнюю границы. Если нижняя граница зоны окажется выше требований среды, то развитие переходит в деградацию. Все это относится и к языку как живому образованию.

Примечание. Язык может быть не только на основе звуков, но и на зрительной (глухонемые), запаховой (муравьи). Элементы использования этих способов есть на всех уровнях, дополняя, усиливая основной язык. Даже у человека (мимика, жесты, запахи страха, половые и другие, тактильные ощущения).

Системы обмена информацией, управляющими сигналами развиваются по законам живого мира, оптимального соответствия среде, необходимого и достаточного использования энергии. Слова, предложения, синтаксис любого языка через естественный отбор обменивающихся с их помощью информацией конкурируют, взаимодействуют друг с другом; развиваются вместе с развитием отношений (среда языка), деградируют до отмирания при упрощении отношений… У человека самый сложный уровень отношений в своих объединениях, отношений между каждым – природой, объединениями – природой, каждым и объединением со второй, виртуальной средой, с миром техники, науки… Язык возникает в основном для общения в объединениях, но играет большую роль и в осознании состояния своего организма. Сложность, богатство языка зависит от сложности, богатства отношений, социальной жизни, сложности природной среды. Чем сложнее природная среда, чем сложнее социальные условия формирования языка, тем сложнее и богаче язык: если возможности языка ниже уровня отношений внутри объединения и с природой, объединение любого уровня деградирует и отмирает.

Из этого следует, что, чем в более жесткой среде развивался и живет народ, тем сложнее и богаче его язык.

Примечание. Жесткость среды зависит от максимальных и минимальных значений температур, влажностей, скоростей ветров и других параметров. Но в еще большей степени жесткость среды зависит от скоростей и амплитуд изменений этих параметров. Если они постоянны или меняются в течение года мало, то популяция, народ по эволюционным меркам быстро приходит в оптимальное соответствие с ними, и среда перестает быть жесткой. Например, для чукчей экстремальные для тропических жителей условия являются нормальными и, наоборот, для них же нормальные условия бедуинов являются предельно жесткими.

Язык народа, интеллект человека, развиваясь до соответствия среде, достигает более высокого уровня в среде с экстремальными и быстро, с большими амплитудами меняющимися условиями природной и социальной сред. Средние широты по жесткости среды превосходят тропические, поэтому языки народов средней полосы *в основном* богаче языков народов тропиков и субтропиков. Северных – богаче и разнообразнее народов средних широт (например, у саамов только для снега более тридцати названий).

Русский народ формировался и развивался в условиях экстремального, рискованного проживания как природной, так и социальной среды. На Земле нет другой территории, где температуры, скорости ветров и другие параметры, достигая почти максимальных-минимальных для Земли значений, менялись бы одновременно так быстро и с такими амплитудами или «застревали» на каких-то значениях длительное время. Например, в XIV веке по несколько лет не выпадало ни капли дождя, ни снежинки; по несколько лет шли непрерывные осадки; зимой расцветали сады или морозы сковывали даже южные моря («и по Черну морю ходили аки посуху»). Эти особенности должны были и отражались не только в количестве необходимых слов, но и в изменениях их смысла интонациями, контекстом с дру-

гими словами, построением предложений, распределением ударений, ритмом, наложением на произнесение слов и построение предложений психического состояния говорящего, переносах терминов с одного объекта на другой. Язык «технический» обогащался духовным содержанием, позволяющим домысливать, уточнять услышанное. (Это точно охарактеризовал М.В. Ломоносов, сравнив русский язык с языками других народов. Восхищался Н.В. Гоголь: «Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; все зернисто, крупно, как сам жемчуг, и право, иное название драгоценнее самой вещи». И.С. Тургенев: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах своей Родины, ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий русский язык…». Это мнение людей, знавших не один язык. Много и других особенностей русского языка, позволяющих сделать недоступное другим языкам. Например, написать рассказ, используя лишь слова, начинающиеся с одной буквы.) Формирование русского языка происходило в жестких не только природных, но и социальных условиях, условиях необходимости отражать натиск других народов со всех сторон света; условиях взаимодействия с многочисленными народами, народностями, населяющими северо-восточную часть Европы. Богатство русского языка увеличивалось и политикой русского государства по взаимообогащению культур малых народов. Это оказало влияние на русский язык не только увеличением количества слов, но и увеличением их нравственно-духовного содержания.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод. Язык является живым виртуальным образованием, развивающимся по законам живого мира до оптимального соответствия среде. И как живое образование, взаимодействует и конкурирует со всеми остальными образованиями, в том числе со своим, создавшим его, народом, поддерживая его стабильность и влияя на его состояние и развитие, судьбу.

Список литературы

1. Bursaki, Moser, Nature Heuroscece, 2013, 16, 130–138, doi: 10.1038 (nn. 3304).

2. Саводкин Н.А. Инновационные пути реализации способностей человека // Материалы 8-й Международ. науч.-практ. конф. «Север и Арктика в новой парадигме мирового развития. Лузинские чтения–2016» (Апатиты, 14–16 апреля 2016 г.). – Апатиты: ИЭП КНЦ РАН, 2016. – С. 439–447.

3. Саводкин Н.А. Развивающее до таланта обучение. – Мурманск, 2010.

Стехина Марина Васильевна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный
педагогический университет им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край

DOI 10.31483/r-53669

ЭМЕРДЖЕНТНЫЕ КАЧЕСТВА ПРОСОДЕМНОГО ПРОСТРАНСТВА ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Аннотация*: в статье рассматривается применение фундаментального свойства системного подхода – эмерджентной эволюции. С помощью такого метода проанализированы его эмерджентные качества через свойства отдельно взятых частей, которые образуют качественно новое состояние. В результате проведенного анализа основных единиц, а также их связей просодемное пространство испанского языка представлено как целостность, что еще раз подтверждает его системную организацию.*

Ключевые слова*: эмерджентность, эмерджентная эволюция, просодемное пространство, просодическая детерминанта, минимальная просодема, ядерные связи, универсальные связи, базисные связи, система, целостность, свойство.*

Все можно свести к маленьким единицам,
взаимодействующим и реагирующим друг на друга.
Исаак Ньютон

Материалистическая наука с момента определения себя как самостоятельной области человеческой деятельности наработала несметное количество методов исследования для каждой отрасли. Одним из них является системный подход. Уже нет ни одного направления, где бы он ни применялся. По мнению И.В. Прангишвили: «Системный подход базируется на целостном видении исследуемых объектов, явлений или процессов и представляется наиболее универсальным и адекватным методом анализа и исследования любых сложных технических, социальных, экологических, политических и других систем». Кроме того, автор полагает: «Системный подход показывает, что главные свойства и результаты деятельности любой системы любой природы, хотя и зависят существенным образом от состава и свойств составляющих ее элементов, но принципиально не могут быть познаны на уровне изучения только характеристик этих элементов» [6, с. 13]. Такие понятия, как системное описание, системный анализ, теория систем и так далее составляют основу исследований, способствующую пониманию и видению совокупности элементов, взаимосвязанных между собой. При этом элементы системы объединены между собой целью и функциональной целостностью. Принято

считать, что термин «система» возник в Древней Элладе 2000–2500 лет назад и изначально имел значение: «сочетание, организм, устройство, организация, строй, союз» [7]. Кроме того, данное понятие выражало нечто, что было поставлено вместе, нечто приведенное в порядок. Позднее становление системного мышления происходит в начале XX века одновременно в России и на Западе. В советской науке впервые системную концепцию начинает развивать А.А. Богданов на примере экономических дисциплин. Предложенная автором тектология отражает организационную науку, которая изучает любую систему с точки зрения как отношений всех ее частей, так и отношений ее как целого со средой, т. е. со всеми внешними системами [3, с. 9].

Последователи австрийского биолога К.Л. фон Берталанфи, сыгравшего ведущую роль в становлении и развитии системных исследований в XX веке, не только поддержали выдвинутую автором концепцию «общей теории систем», но и способствовали зарождению системно-методологической проблематики – синергетике, имеющей в своей основе теорию самоорганизации систем. И.К. Лисеев отмечает: «Сегодня, отдавая должное Людвигу фон Берталанфи, мы можем констатировать, что системный подход стал одним из самых мощных методологических регулятивов XX в., и превратился во второй половине века в доминирующую познавательную модель» [5, с. 70–80]. В свою очередь, применение системного мышления послужило причиной рассмотрения той или иной области с позиции эмерджентной эволюции, являющееся его фундаментальным свойством. В общем и целом, «Эмерджентная эволюция (от англ. Emergent – внезапно возникающий) – идеалистическая и метафизическая концепция развития, основанная на абсолютизации качественных изменений в отрыве от количественных. Эмерджентность рассматривает развитие как скачкообразный процесс возникновения новых высших качеств» [10, с. 762]. Лингвистика в этом отношении не явилась исключением. Как указывает П.Н. Барышников, «принцип эмерджентности свойств системы во второй половине XX столетия экстраполировался из естественных наук в науки о языке». Автор продолжает свою мысль, упоминая конкретные языковые уровни, «…эволюционный натурализм в лингвистике привел к тому, что исследователи стали применять определения самоорганизующихся систем к уровням структурной организации языка (фонетика, морфология, синтаксис). Зарождение языка в рамках эволюционизма выглядит как реализация эмерджентных свойств живых систем» [2, с. 26]. Н.Н. Альбеков анализирует языковые явления с точки зрения эмерджентности, поскольку считает это «… одним из перспективных направлений лингвистики [1].

Выявление эмерджентных свойств в просодемном пространстве испанского языка становится возможным, так как представлена его системная организация [8]. Тем самым его эмерджентные качества проявляет в следующем: трактуемое как языковое, логически организованное единство элементов-просодем, данное пространство являет собой целостность. По этому поводу В.Ю. Тихоплав полагает, что эмерджентность означает принципиальную несводимость свойств системы к сумме свойств ее составляющих частей и невыводимость из последних свойств целого объекта. Свойства целого должны быть обусловлены свойствами частей, что проявляется через связи [9, с. 8]. Свойства целостности просодемного пространства испанского языка обусловлены свойствами минимальной просодемы, а именно местом ударения, воплощением на основе принципов минимальности, изоморфизма, внутреннего единства, инвариантности и оппозиционности. Этими свойствами минимальная просодема обладает благодаря трем основным связям. Ядерные связи демонстрируют противоречивость и тем самым активность внутренних единиц просодемы – тонемы и акцентемы. В испанском языке сильная позиция тонемы представлена в первичном вопросе с ударением на конечном слоге, а слабая позиция – с ударением на первом слоге. Сильная позиция акцентемы, в свою очередь, наблюдается в назывном предложении с ударением на первом слоге, слабая, наоборот, – с ударением на втором слоге. Базисные связи, представляющие оппозиционность, отображают взаимоотношение вопроса и повествования в просодемном пространстве испанского языка. Универсальные связи, подчиняющиеся закону движения во времени и пространстве, показывают одинаковые закономерности в повествовательном и вопросительном вариантах просодемы. Признак «сжатие – растяжение» реализуется в испанском языке посредством сжатия заударных слогов, а растяжение – за счет предударных [8, с. 70–82]. И, наконец, свойства просодической детерминанты, которая, являясь восходящей звучности, обладает свойствами устойчивости и прочности и обеспечивает единство функционирования просодемного пространства.

Таким образом, источником эмерджентных качеств просодемного пространства испанского языка служит его система через свойства отдельно взятых частей. Каждая часть, наделенная своеобразием, образует из одних и тех же элементов качественно новое, как-то предназначено эмерджентной эволюции. Эмерджентность, являясь более развитой формой выражения закона диалектики, демонстрирует грань целостности просодемного пространства, а вместе с этим переход количества в качество. На это указывает А.Н. Воронин: «Появление эмерджентности является результатом синергизма элементов (усиление свойств). По сути, это известный диалектический закон перехода количества в качество» [4, с. 115]. Просодемное пространство показывает, каким образом произойдет дальнейшее развитие в сверхпросодемном пространстве, которое является следующей ступенью для анализа. В данном контексте уместно еще раз сослаться на точку зрения П.Н. Барышникова: «Языковая эмерджентность представляет лишь виток эволюции: язык, сознание, культура, технологии – однородные явления, направленные на эффективное решение эволюционных задач» [2, с. 26].

Список литературы

1. Альбеков Н.Н. Эмерджентность как объект современной науки. Электронный научный журнал // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – №2 (ч. 1) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://science-education.ru/ru/article/view?id=21089 (дата обращения: 28.10.2019).
2. Барышников П.Н. Эмерджентные свойства языковых процессов сознания // Вестник Томского университета. Философия. Социология. Политология. – 2016. – №2(34). – С. 22–31. DOI: 10.17223/1998863X/34/2
3. Богданов А.А. Тектология: (Всеобщая наука). В 2 кн.: Кн. 1 / Редкол. Л.И. Абалкин (отв. ред.) и др.; Отделение экономики АН СССР. Ин-т экономики АН СССР. – М.: Экономика, 1989. – 304 с.
4. Воронин А.Н. Иерархия эмерджентных свойств альтернатив в системном анализе // International Journal «Information Theories and Applications». – 2015. – Vol. 22. – №2. – С. 115–126.
5. Лисеев И.К. Системная познавательная модель и современная наука // Системный подход в современной науке. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 70–80.
6. Прангишвили И.В. Системный подход и общесистемные закономерности. – М.: Синтег, 2000. – 528 с.
7. Системный анализ и проектирование информационных систем [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rpp.nashaucheba.ru/ (дата обращения: 25.10.2019)
8. Стехина М.В. Системная организация просодемного пространства испанского языка (экспериментально-фонетическое исследование): дис. … канд. филол. наук: 10.02.05. – М., 2010. – 155 с.
9. Тихоплав В.Ю. Системный подход как метод решения сложных инженерных задач и проблем. – Киев: Знание, 1988. – 20 с.
10. Философский энциклопедический словарь / ред. коллегия С.С. Аверинцев [и др.] – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

Трегубчак Алина Викторовна
канд. филол. наук, доцент
ФГКВОУ ВО «Рязанское высшее воздушно-десантное
ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище
им. генерала В.Ф. Маргелова» Минобороны России
г. Рязань, Рязанская область

ВЫРАЖЕНИЕ СЕМАНТИКИ СРАВНЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЛЕКСИЧЕСКОГО УРОВНЯ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРИКАЗОВ М.Д. СКОБЕЛЕВА)

Аннотация*: в статье рассматривается возможность выражения семантики сравнения на лексическом уровне, приводятся группы слов, способных самостоятельно выражать это значение вследствие собственной семантики. Автором для анализа за основу был взят языковой материал из приказов и речей русского генерала М.Д. Скобелева.*

Ключевые слова*: сравнение, семантика сравнения, лексический уровень, М.Д. Скобелев.*

Изучению понятия сравнения и средств его языкового выражения посвящено большое количество современных исследований. Наиболее полно и детально изучены морфологические средства выражения сравнительной семантики, в частности степени сравнения прилагательных и наречий. Также большое внимание исследователи уделяют «грамматическому статусу компаративных форм прилагательных, наречий и предикативов, нормативности синтетических и аналитических средств выражения сравнения, их стилистическим свойствам, особенностям употребления в речи и т. п.» [2, с. 83].

Не менее активно ведется изучение синтаксических средств выражения семантики сравнения. «На уровне синтаксиса исследование сравнения сводится к анализу прежде всего сравнительных оборотов в осложненном предложении и сравнительных придаточных частей в структуре сложноподчиненного предложения. Естественно, что внимание исследователей обращалось и на союзы, оформляющие названные конструкции» [2, с. 83].

В то же время лексический уровень выражения сравнительной семантики до сих пор еще недостаточно изучен. «Лексическим способом выражения сравнения называют тот, в котором значение сравнения заключено в семантике слова» [3, с. 185]. Семантикой сравнения в русском языке обладают различные части речи, например, имя существительное *(подобие),* имя прилагательное *(громадный),* глагол *(увеличивать)* и др.

Лексический способ выражения семантики сравнения имеет некоторые специфические особенности:

– лексемы передают значение сравнения вне зависимости от синтаксических конструкций, членами которых они являются, речевого окружения или неких языковых элементов, присоединяемых к слову;

– сравнительная семантика выражается преимущественно имплицитно, так как данные лексемы не обладают формальными признаками, однозначно указывающими на их принадлежность к категории сравнения;

– при данном способе передачи компаративной семантики отсутствует традиционная трехчленная структура, свойственная стандартным сравнительным конструкциям [4, с. 73–74].

В результате анализа языкового материала, полученного из речей и приказов известного русского полководца и оратора М.Д. Скобелева, было выделено несколько групп лексем, способных самостоятельно выражать компаративное значение. В словах этой группы присутствуют «лексические

значения, содержание которых указывает на сравнение, подобное тому, которое в компаративе является его грамматическим значением» [1, с. 541]. Перечислим основные из этих групп:

1. Слова с основой *-сравн-*, органически включающие в себя сему сравнения. В эту группу могут входить слова различных частей речи: имя существительное, имя прилагательное, глагол в разных формах и с разнообразными оттенками значения: *... подобное отношение к делу гг. офицеров, даже при таком сравнительно ничтожном неприятеле, как турки, могло бы иметь вредные последствия.*

2. Имена существительные, называющие оттенки значения семантической константы поля компаративности: *тождество, сходство, равенство, подобие, соответствие, неразличимость, несоответствие, различие, неравенство, противоположность, противоречие,* а также однокоренные с ними имена прилагательные, наречия и глаголы: *Пехота должна избегать беспорядка в бою и строго различать наступление от атаки.*

Эти слова возможно объединить в антонимичные пары: *равный – неравный*, *сходно – различно,* а также подобрать синонимы к каждому из элементов: *похоже – одинаково – так же, непохожий – иной, другой*, которые также отнесены нами в данную группу.

3. Имена существительные, обозначающие максимально высокую и постоянную степень проявления определенного признака и получившие вследствие этого определительно-утвердительный характер: *гений, талант, гигант, громада, урод и др.: ... заранее убежден, что офицер – не молодец не может быть терпим в 16-й дивизии*, а также имена прилагательные, образованные от них: *крохотный, великий, огромный: За остановку транспорта по такой ничтожной причине отрешаю капитана *** от должности с арестованием домашним арестом на три дня.*

4. Имена прилагательные и наречия, в семантике которых заключается выражение результата сравнения предметов различной степени схожести и признание их крайней исключительности: *единственный, уникальный, изумительный, редкий, исключительный и др.: Обратить особенное внимание на точность исполнения требований сомкнутого строя.*

5. Глаголы *повторять, напоминать, намекать*, имеющие значение повторения какого-либо предмета или действия: *Во время этих прогулок повторять батальонное учение.*

6. Глаголы, обозначающие усиления признака предмета: *краснеть, усиляться, дешеветь: Необходима внимательность; огонь особенно учащается, если выкажутся неприятельские резервы.*

7. Глаголы, выражающие значение выделения предмета из группы однородных или представляющие собой наименование отношений между объектом и эталоном сравнительной конструкции: *уступать, превосходить, преобладать* и др.: *При движениях требовать смелого и решительного шага, не налегая вначале на строгое равнение.*

А также единицы различных грамматических категорий, образованные от них: *превосходящий, превосходство, уступка и др.: В предстоящем бою в первый его период первенствующее значение оставляется за артиллерией.*

8. Определительные наречия, обозначающие высокую степень качества: *непременно, крайне, очень, слишком, едва, совершенно и др.: На вчерашнем переходе из Хаскиоя было слишком много отсталых.*

9. Словосочетания, имеющие обстоятельственный характер: *друг напротив друга, вслед за сим: ... ставить шеренги друг против друга шагах в 20.*

10. Различного рода семантические оппозиции, элементы которых усиливают и уточняют компаративные значения друг друга:

– имена существительные, являющиеся обозначением предмета, относительно которого производится сопоставление: *оригинал, образец, модель, эталон и др.: Везде проявили вы примеры той непоколебимой стойкости и того строгого исполнения долга, которые всегда составляли дорогое достояние нашей армии…*, а также называющие его повторения: *копия, отражение, вариант, напоминание, подражание и др.: Завести чучела и учить колоть в намеченную точку.*

От них также могут быть образованы имена прилагательные и глаголы, сохраняющие в себе семантику сравнения: *Лучше не пропускать ни одной остановки без того, чтобы не выровнять, чем выдержать слишком долго на равнении, добиваясь идеальной чистоты;*

– имена существительные, обозначающие понятия, объективно противопоставленные друг другу: авангард – арьергард, передовая – тыл, наступление – отступление: Обращаю внимание всех нижних чинов, что потери при молодецком наступлении бывают ничтожны, а отступление, в особенности беспорядочное, кончается значительными потерями и срамом;

– существительные и словосочетания, обозначающие ступени военной иерархии: нижние чины – офицеры, одиночные занятия – ротные и батальонные учения: На будущее время предписываю гг. бригадным, полковым и батальонным командирам перед боем тотчас же по получении диспозиции для боя собирать… всех наличных гг. офицеров;

– имена прилагательные, обозначающие обыденность явления: заурядный, традиционный, обычный и др. и противопоставленные им прилагательные, передающие уникальное отношение говорящего к предмету речи: презренный, любимый, блестящий, знаменитый и др.: Не менее 2–3 раз в месяц совершать прогулки в составе целых батальонов в оба конца не менее обыкновенного перехода; Сильные решимостью геройски исполнить предназначения обожаемого Монарха – вверенные мне войска перенесут все…;

– прилагательные и наречия, обозначающие противоположные понятия: молодой – старый, далеко – близко: Помнить, что всякое построение должно быть одинаково отчетливо исполнено как на переднюю, так и на заднюю шеренгу, как справа, так и слева.

В результате анализа языкового материала, извлеченного из приказов и речей М.Д. Скобелева, мы подтвердили свою первоначальную гипотезу о том, что в русском языке содержится большое количество слов, способных выражать значение сравнения вследствие собственной семантики. Как правило, они обозначают результаты мыслительной операции сравнения, в то время как единицы морфологического и синтаксического уровня описывают сравнение как процесс. «… Везде сходное и разное. Они в мире, потому что он во всех своих проявлениях и сходное, и разное. Они в языке, потому что он – модель мира. Они в науке, потому что она моделирует мир. Они в математических моделях мира» [6, с. 82–89].

Список литературы

1. Белошапкова В.А. Современный русский язык. Синтаксис: учеб. пособие для филологических специальностей университетов. – М: Высшая школа, 1981. – 456 с.

2. Конюшкевич М.И. Категория сравнения и её место в системе языка // Вопросы функциональной грамматики: сб. науч. тр. / под ред. М.И. Конюшкевич. – Гродно: Изд-во ГрГУ, 2001. – Вып. 4. – С. 82–94.

3. Малых Л.М. Логическая формула языкового сравнения // Вестник иркутского государственного лингвистического университета. – Иркутск: Изд-во Евразийский лингвистический институт в г. Иркутске – филиал ФГБОУ ВО «МГЛУ». / – С. 184–191.

4. Трегубчак А.В. Выражение компаративной семантики единицами лексического уровня русского языка // Социально-гуманитарные проблемы современности: сборник научных трудов. – Западный, 2018. – С. 72–79.

5. Приказы генерала М.Д. Скобелева // О долге и чести воинской в армии Российской. Т. 1. – М.: Воениздат, 2009. – С. 132–139.

6. Холодов Н.Н. За древними тайнами русского слова «И» – тайна иных масштабов. – Иваново, 1991. – 120 с.

Тремасова Софья Викторовна
учитель
МБОУ «СОШ №49 с УИОП им. П.П. Хузангая»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СМЫСЛ И ЦЕННОСТИ ЖИЗНИ В ЧУВАШСКОЙ ДЕРЕВНЕ XIX ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА МИГУЛАЯ ИЛЬБЕКА «ЧЕРНЫЙ ХЛЕБ»)

Аннотация*: статья посвящена творчеству чувашского народного писателя М. Ильбека. В статье анализируются причинно-следственные связи исторических событий, описываемых в романе «Черный хлеб».*

Ключевые слова*: биография Мигулая Ильбека, Черный хлеб, ценности жизни, чувашская деревня XIX века, Шеркей, Элендей, Тухтар, Селиме.*

В своей работе я прослеживаю причинно-следственные связи исторических событий, описываемых в романе «Черный хлеб» М. Ильбека, ведь без прошлого нет настоящего и будущего, поэтому чтобы воспитывать семейные ценности в современных семьях, важно знать наши истоки, традиции.

Планируемые результаты анализа произведения на уроках в школе – учить делать нравственный выбор, мотивировать учащихся к активному приобщению к дальнейшей познавательной деятельности. Обучающиеся должны научиться самостоятельно добывать знания [2], должны оценивать поступки героев романа, выявлять нравственные качества, оценить значение писателя и его литературный талант.

Роман М. Ильбека дает большой материал для рассуждений о смысле и ценностях жизни в чувашской деревне 19 века и о современных общечеловеческих приоритетах; позволяет обратить внимание на высшие ценности, подумать об осмыслении жизни, проникнуть в сложные психологические коллизии героев. Рассматривая, анализируя поступки персонажей, сделаем выводы, какие дороги выбирают герои.

В своем романе Мигулай Ильбек обратился к сложному периоду родного народа, когда во всей России разгорался революционный пожар. И все же в эпическом произведении писателя главное не в описании историко-революционных событий, а в реалистическом отражении человеческих судеб, в глубоком проникновении во внутренний мир героев, в психологической убедительности воссозданных автором характеров, а также в показе чувашского быта, обычаев.

М. Ильбек сам вышел из чувашской глубинки. В Шемуршинском районе Чувашской АССР раскинута несколькими улицами деревня Трехизб-Шемурша. В этом старинном чувашском селении, в 1915 году в бедной крестьянской семье родился будущий народный писатель Чувашии Николай Филиппович Ильбеков.

Детство Мигулая Ильбека было нелегким. Ему было пять лет, когда умер отец. И на плечи мальчиков легло бремя тяжелого крестьянского труда. Ему приходилось выполнять всякую работу в до-

машнем хозяйстве, сажать и убирать картофель, косить, жать, возить сено, плести лапти. Несмотря на трудности, мать старалась дать любознательному сыну образование. Начальное образование Мигулай получил в родном селе, затем продолжил учебу в Хорновар-Шигалинской школе второй степени Дрожжановского района Татарской АССР. Школа находилась далеко, а ходить приходилось и в стужу, и в пургу, и в пору весенних паводков. Мальчик часто еды вдоволь не видал, нередко даже голодал. Но желание учиться было настолько велико, что он перенес все невзгоды и лишения.

Многообразны были интересы Мигулая в школе. Он не только усердно учился, но и принимал активное участие в художественной самодеятельности: участвовал в спектаклях, посещал хоровой кружок, декламировал стихи. В 1931 году он окончил Батыревский педагогический техникум и был направлен на работу в Большебуяновскую неполную школу Шемуршинского района.

В литературу Ильбек пришел в 30-е годы. Его первые произведения были напечатаны в республиканских газетах «Молодой колхозник», «Клич пионера». Проработав до 1934 года в школе учителем, затем инспектором РОНО в Шемурше, Ильбек приезжает в Чебоксары, работает в комитете радиоинформации при Совете Министров Чувашской АССР, редактором литературно-драматических передач, учится заочно в Чувашском педагогическом институте им. И.Я. Яковлева. В середине 30-х годов на страницах газет «Канаш», «Молодой колхозник», в журналах «Капкан», «Сунтал» публикуются рассказы и очерки Ильбека о тружениках села. В них молодой писатель старается верно передать характер земледельца, одержимого стремлением дать стране больше хлеба.

В 1937 году Ильбек был призван в Красную Армию. По возвращении из рядов Красной Армии Ильбек работает в Чувашском государственном книжном издательстве редактором. Однако недолго довелось ему работать: началась Великая Отечественная война. И не дожидаясь повестки, подает заявление, и в августе 1941 года его назначают редактором дивизионной газеты «На разгром врага». С этой дивизией Ильбек прошел путь от Сталинграда до Балкан: участвовал в боях под Харьковом, освобождал Запорожье, Никополь, Одессу. За образцовое выполнение боевых заданий командования был награжден орденом Красной Звезды и орденом Отечественной войны 2-й степени, медалями «За оборону Москвы», «За оборону Сталинграда», «За освобождение Болгарии», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.», многими юбилейными медалями.

Уже в первые месяцы войны были созданы стихи, рассказы и очерки, повествующие о ратных подвигах чувашских сыновей и дочерей в боях против немецко-фашистских захватчиков. К числу таких писателей принадлежал и Ильбек. В рассказах и очерках «Горячий день» (1942 г.), «В госпитале» (1942 г.), «Маленькая Клавдия», «Маринка» (1944 г.), «Мы – советские солдаты» (1945 г.) он изобразил напряженные оборонительные и наступательные бои и вместе с тем раскрыл духовное богатство советских воинов, их беспредельную любовь к отчизне.

Вернувшись в Чебоксары, Мигулай Ильбек в течение десяти лет (до 1958 года) работает редактором Чувашского книжного издательства, ответственным секретарем правления Союза писателей Чувашии и целиком отдается художественному творчеству. Значительную работу проводил он и среди населения города и республики, часто выступал с лекциями перед учащейся молодежью как ветеран войны. До конца своих дней Ильбек оставался активным общественным деятелем, несущим в массы слова правды. 23 февраля 1981 года, будучи уже тяжело больным, он выступил перед молодежью. Это было его последнее публичное выступление.

Жанр произведения «Черный хлеб» – социально-психологический роман. Жанр, который предполагает развернутое повествование о жизни и развитии личности главного героя или героев в кризисный, нестандартный период их жизни, где раскрываются психологические характеристики и психология взаимодействия с окружающими; в таком романе отображаются актуальные социальные проблемы и вопросы, интересующие читателей и автора. Психологизм в литературе – это (от греч. psyche – душа и logos – понятие, слово) способ изображения душевной жизни человека в художественном произведении: воссоздание внутренней жизни персонажа, ее динамики, смены душевных состояний, анализ свойств личности героя.

Большое место в романе занимают портретные характеристики. Портрет в литературе – одно из средств художественной характеристики, состоящее в том, что писатель раскрывает типический характер своих героев и выражает свое идейное отношение к ним через изображение внешности героев: их фигуры, лица, одежды, движений, жестов и манер.

Успех романа во многом определен реалистическим изображением действительности. Реализм – это направление в литературе и искусстве, ставящее целью правдивое воспроизведение действительности в её типических чертах.

Роман начинается с пролога. В старом деревенском доме родные собрались вокруг умирающего старика Сямаки, надеясь, что он откроет тайну. Мы знакомимся с героями романа.

К прологу и к первой части романа предпосланы эпиграфы: «Жизнь прожить – не поле перейти», «Того не насытила беда, кто ел черный хлеб. (Чувашские пословицы); «И будь вовек благословенен / Хлеб ржаной, просоленный потом» (Василий Митта). Таким образом писатель настраивает читателя на определенные мотивы.

Главный герой романа Шеркей проходит через большие жизненные испытания. Сгорает дом, умирает жена, кончает жизнь самоубийством единственная дочь, сам он в позорных связях с ворожеей-

колдуньей обесчестил свое имя. Казалось бы, ничего не осталось в душе человека, кроме черной тоски. Но Шеркей выдержит еще и не в такой борьбе, неиссякаемая сила крестьянина заключена в неразрывной связи с землей. Теперь нам становится ясным, почему роман назван «Черным хлебом».

В Шеркее отсутствует нравственный иммунитет, подпитываемый мудростью народа, питательными соками земли, черного хлеба, которым обладает его младший брат Элендей. Жажда обогащения привела к краху не только Шеркея, но и его семью.

Иной путь выбирает себе Элендей. Правда, живется ему нелегко, он зарабатывает своим честным трудом черный хлеб. Ему не нравится, что его брат Шеркей начинает якшаться с богачом Кандюком. Элендей видит в этом хитрую уловку каштана-кулака, решившего путем сговора и подкупа забрать в свои руки лучшие утламышские земли.

Рядом с Элендеем стоит образ батрака Тухтара. С малых лет оставшись круглым сиротой, Тухтар рос «в людях» – летом вместе со странным дедом Тиммой пас стадо, а зимой батрачил где попало. Через «седьмое колено» он приходится «родней» и Шеркею. Пользуясь этим, Шеркей беззастенчиво заставлял его работать на себя, и как родственнику, конечно, ничего не платил. Первое время Тухтар и сам считал, что это так и должно быть – ведь его кормили. Вскоре в сердце юноши вспыхивает чувство любви к дочери Шеркея Сэлиме, которая отвечает ему взаимностью.

Достойным любви Тухтара встает со страниц романа образ Сэлиме, решившей лучше умереть, чем жить рабыней в ненавистном доме богача. Одну половину избы Кандюка, куда заперли похищенную Сэлиме, она превратила в неприступную крепость, здесь она за несколько дней совершенно поседела, но никто не смог сломить ее волю, и погибла она непокоренной. Так чувашская девушка с героическим самоотвержением идет на великие муки ради истинной любви.

В романе «Черный хлеб» изображены события почти столетней давности. Здесь писатель правдиво воссоздал один из значительных исторических этапов. В характерах Элендея, Имеда, Тухтара воплотилась идея правды народа. Им присущи такие черты как прямота, бескорыстие, неподкупность, способность постоять за свои права и свою семью.

На пепелище Шеркей находит сгоревший гвоздь, он легко подгибается в середине. «Даже гвоздь железный не выносит огня, что выдержит? Что же выдержит?» – рассуждает про себя этот мужик. – Шеркей выдержит. Он не думает еще протянуть ноги.

- Рыдать не надо. Чувашам не идут слезы. Будь как рябчик, брат. Пусть вывалятся шишки, а ты старайся прожить еще три дня. Так отцы учили нас [1].

С Шеркеем связана основная идея романа, и как раз с переживаниями этого героя у автора вырываются лирические раздумья: «Самое худшее для человека – потерять надежду. Когда есть надежда и вера, он силой души осуществит мечту свою. Не таков ли наш народ?»

«Черный хлеб» оптимистичен и близок к истине народной жизни. В нем много светлого, обнадеживающего во взгляде на национальный характер трудового чувашского народа. Не забитым представлен народ в романе – он силен духом, твёрд в воле.

Жизнерадостно звучит речь девяностолетнего старика Эжелема: «Отцу я закрыл глаза, когда ему было сто три года. Надеюсь и я собрать ещё десяток годов». Древний старец ещё крепок здоровьем: в праздник он плясал с полной чаркой водки на голове и не выплеснул ни капельки. В речи Эжелема часто слышится мечта о справедливости: «Издревле чуваши мечтали жить в мире и согласии между собой. Когда они не ссорились, называли себя сильными», – говорит он. Под стать отцу стройный в свои шестьдесят лет сын Савандей. При всей своей чувашской мягкости, отец и сын оба правдивы и непреклонны в решениях.

Роман «Черный хлеб» ценен не только тем, что в нем широко представлено дореволюционное прошлое чувашского народа. Но еще более важно другое: в романе показано как под влиянием российской действительности конца XIX и начала XX столетия развивалось самосознание и независимость чувашского крестьянина. Народ и отдельные наиболее яркие люди показаны в романе одновременно. Рост сознания Тухтара, Элендея положительно сказывается на других поселянах.

Эпиграфы к прологу и первой книге говорят не только об ужасной и страдальческой стороне дореволюционной жизни. Черный хлеб горек, он просолен слезами и потом чувашских семей. Но он же и корни крестьянина. Титанический труд воспитывал в народе выносливость, честность и другие положительные черты.

Список литературы

1. Ильбек М. Черный хлеб. – Чебоксары, 1978.

2. Егорова А.С. Чăваш чĕлхипе литература урокĕсене ФГОСпа килĕшӳллĕн ирттересси // Национальные языки и литературы в поликультурных условиях: сб. статей. Ч. 2 / отв. ред. А.Д. Ахвандерова, Е.А. Андреева. – Чебоксары: Изд-во Чуваш гос. пед. ун-т, 2017. – С. 84–86.

3. Зотов И. Конфликты и характеры в романе Н. Ильбека «Черный хлеб». – Чебоксары, 1981.

4. Зотов И. Мигулай Ильбек. – Чебоксары, 1984.

Умбетова Надежда Жамельевна
преподаватель
Термезский государственный университет
г. Термез, Республика Узбекистан

ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ПОЛЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ О.О. СУЛЕЙМЕНОВА)

Аннотация*: статья посвящена полю функционирования глагольной лексики в поэзии О.О. Сулейменова. Приводятся примеры из стихотворений. Автор подчёркивает, что подавляющее большинство в поэтическом тексте составляют глаголы. Также автор отмечает, что поэтический текст сильно отличается от прозаического и драматургического текста и по этой причине поэтический текст нуждается в тщательном рассмотрении его с разных точек зрения. Актуальность статьи заключается в том, что русский глагол обладает отличительным свойством ёмкости, и это является выразительной особенностью всей русской лексики.*

Ключевые слова*: текст, истолкование, значение, текстология, лингвистические исследования, поэтический текст, лексическая многозначность, лексико-семантические группы.*

Поэтический текст всегда был объектом особого внимания литературоведов, лингвистов, философов, культурологов и многих других. Можно уверенно сказать, что первое истолкование поэтического текста произошло именно тогда, когда появилось первое стихотворение. Первые исследования поэтического текста были изучены русской текстологией. Текстология – историко-литературная наука, которая в основном изучает произведения прошлого. Но в настоящее время текстология обрела новое значение. Это значение определяет текстологию как науку о тексте как таковом. Данное понимание обеспечивает сближение лингвистических исследований и литературоведческих. Текст, способствует синтезу изучения теории, истории литературы и языковедения.

Поэтический текст является неотъемлемой частью парадигмы художественных текстов. И если мы рассматриваем поэтический текст как объект лингвистического исследования, мы должны обратить особое внимание на то, что поэтический текст сильно отличается от прозаического и драматургического текста и по этой причине поэтический текст нуждается в тщательном рассмотрении его с разных точек зрения.

В данной статье мы будем рассматривать поэтический текст как поле функционирования глагольной лексики. В поэтическом тексте используется множество частей речи с различными грамматическими формами и значениями. Необходимо отметить то, что подавляющее большинство в поэтическом тексте составляют глаголы. Так как глагол значимая часть речи, которая представляет собой самую разветвлённую систему грамматических форм: спряжения, инфинитива, причастия, деепричастия и т. д. Русский глагол обладает отличительным свойством ёмкости, и это является выразительной особенностью всей русской лексики.

Лингвист Е.С. Кубрякова считает, что «…для глагола в гораздо большей степени вступает в силу его способность не только отсылать к определённым видам движения или действия в мире, но способность устанавливать типы отношений между объектами и/или давать этим отношениям аспектуально-временные характеристики [3, с. 226]. По мнению Н.И. Греча «Глагол присутствием своим животворит отдельные слова, мёртвые и беззнаменательные. По этой важности и движимости глагол в частях своих сложен, в свойствах разнообразен, в изменении обилен» [1, с. 292].

В современном русском языке глагол имеет самые сложные признаковые параметры. Отличительная черта глагола – лексическая многозначность. Большинство глаголов в русском языке имеют несколько значений. Это позволяет расширить возможности глагола в языке художественного и поэтического текста в плане разнообразия лексико-семантических вариантов (ЛСВ). При создании своего творения, поэт, использует различные лексико-семантические группы слов-глаголов. Лингвист Е.И. Зиновьева рассматривает лексико-семантическую группу «как самое яркое выражение системности лексики, т.к. учитывает синонимию, антонимию, многозначность, а также синтагматические связи» [2, с. 46].

Лексическая система языка выделяет группы слов, которые связаны общими и противоположными значениями, т.е. синонимами и антонимами. Это слова сходные по стилистическим свойствам, общим происхождением, а также отношением к активному или пассивному запасу лексики. Системные связи охватывают также целые классы слов, единых по своей категориальной сущности (выражающие, например, значение предметности, признака, действия и т. д.). Такие системные отношения в группах слов, объединяемых общностью признаков, называют парадигматическими [2, с. 31].

К парадигматике относятся группировки слов в системе языка, основой которых выступает оппозиция: синонимия, антонимия, гипонимия, паронимия, гнездо слов, семья слов, лексико-семантическая группа, а также наиболее общая группировка слов – поле (Лингвистический энциклопедический словарь (ЛЭС), 1990, 438).

Известный поэт О.О. Сулейменов в своей поэзии использует большое количество глаголов в самых различных значениях. Например:

Он подмигнул, и выдул пиалу,
И вдруг затрясся, засучил ногами,
Пил носом, и губами и лицом,
Глазами, всхлипывал, пил хорошо,
Как надо пить, как надо жить – зубами!
Потом вскочил не пересилив радость… [4, с. 163]

В данном стихотворении между словами наблюдаются парадигматические отношения между лексемами: *выдул, засучил, пил, всхлипывал, пить, жить* и т. д. Все слова объединены одной ЛСГ глаголов действия. Все приведённые примеры лексем, употребляются в переносном значении: *выдул пиалу, пил носом, жить – зубами* и т. д. Лексическое значение слов мы понимаем из вышеприведённого контекста. Под влиянием контекста, лексико-семантические парадигмы не подвергаются изменениям. Следовательно, слова представляют собой определённые парадигмы, которые основываются на сходстве признаков и одно и то же слово может входить в разные парадигмы. При изучении поэтического текста, необходимо определить, в какой парадигме нужно рассматривать слово. Глагольная лексика, в поэзии О.О. Сулейменова представлена различными формами инфинитива, личными формами глаголов, причастий и деепричастий. Рассмотрим ещё один пример:

Ну что же, облака,
Стоят над городами,
Нет выхода, пока,
Иду над облаками.
…Там женщина меня,
Рванув платок, встречала,
И напоив коня,
Поила гостя чаем…[4, с. 217]

В данном примере использованы глаголы движения *иду, рванув, напоив, встречала.* Глаголы движения составляют ядро русской глагольной лексики. Они являются самой употребительной лексикой языка, так как характеризуются сложной природой грамматических форм и значений, которые «с разных сторон характеризуют действие и указывают на глубокие связи глагола с другими частями речи» [4, с. 13].

Глагольная лексика позволила поэту О.О. Сулейменову отобразить всю красоту чувств, переживаний, ощущений, эмоционального состояния лирического героя. Представленные глагольные единицы с семантикой чувства, эмоциональным состоянием, движением и перемещением в пространстве составляет целостное семантическое пространство в поэтическом тексте.

Список литературы

1. Греч Н.И. Чтения о русском языке. – СПб., 1840.
2. Зиновьева Е.И. Основные проблемы описания лексики в аспекте русского языка как иностранного. – СПб., 2005. – 87 с.
3. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М., 2004.
4. Сулейменов О. Определение берега. Стихи и поэмы. – Алма-Ата: Жазушы, 1976. – 456 с.
5. Чепасова А.М. Глаголы в современном русском языке [Текст]: учеб. пособие / А.М. Чепасова, И.Г. Казачук. – М.: Флинта; Наука, 2007. – 408 с.

Ухтияров Анатолий Ильич
канд. юрид. наук, вице-президент,
председатель исполнительного комитета
МОО «Чувашский национальный конгресс»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РОЛЬ И МЕСТО ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЯЗЫКОВ НАЦИОНАЛЬНЫХ РЕСПУБЛИК В РЕШЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЗАДАЧ И СОХРАНЕНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ТИТУЛЬНОЙ НАЦИИ

Аннотация*: проанализирована проблема изучения чувашского языка как родного в образовательных организациях Чувашской Республики в свете нововведений в федеральное законодательство в июне 2018 года. Критически рассмотрена роль родителей в выборе родного языка для изучения.*

Ключевые слова*: Конституция Российской Федерации, Конституция Чувашской Республики, государственный язык, Федеральный государственный образовательный стандарт, Татарстан, Башкортостан, Марий Эл, Мордовия, Чувашия, Генеральная Ассамблея ООН.*

Генеральной Ассамблеей ООН 2019 год объявлен международным Годом языков коренных народов, которому дан старт в Париже 28 января 2019 года. Официальное открытие этого года в

России состоялось в марте текущего года в Ханты-Мансийском автономном округе с участием руководителя Федерального агентства по делам национальностей Игоря Баринова и других лиц органов федеральной власти.

На научно-практической конференции, состоявшейся 16 ноября 2019 года, обсуждены лучшие практики по поддержке родного – чувашского языка, его роли в системе образования и значение науки в процессе сохранения языка титульной нации Чувашской Республики. Чуваши живут в 55 из 85 субъектов РФ, в Поволжье – в 11 регионах. По итогам переписи 2010 года в Российской Федерации проживают 1 млн. 435 тыс. 872 чуваша. В республике чуваши традиционно сохраняют за собой статус титульной нации и на ее территории проживают 889 268 чуваш. Из всех субъектов РФ больше всех проживают чуваши, кроме Чувашии, в республиках Татарстан (117 317 чел.) и Башкортостан (107 450 чел.).

Наша республика единственная в РФ национальная республика, которая численностью народа титульной нации по праву определяет название субъекта РФ – Чувашская Республика и в ней представлены чуваши 67,8%. В то время как в республике Башкортостан коренное население составляет лишь 29,5%, а в республиках Татарстан, Марий Эл, Мордовия соответственно – 52,92%, 41,76% и 39,9 процента [1]. За последние 150 лет в России исчезло 15 языков, из них в постсоветский период – 7.

Как известно, «Родной язык – важнейший инструмент социализации, основное средство развития образного мышления, главный канал трансляции национальной культуры и приобщения человека к мировым цивилизационным процессам» [2]. Но сохранение и развитие родного языка на современном этапе требует государственного вмешательства в этот процесс в лице органов государственной власти (Президент РФ, Федеральное Собрание РФ и Правительство РФ).

Мы часто говорим о российской гражданской идентичности, которая охватывает комплекс гражданских, общественно-политических, историко-культурных, ментальных, морально-нравственных ценностей, присущих гражданам России, обеспечивающих принадлежность индивида к государству, стране и сообществу. Полагаю, необходимой гарантией успешного формирования российской гражданской идентичности является государственная защита родных языков народов России и возвращение им значимых общественных функций, имеющих отношение к государству и его структурам, как политических, так и общественных.

В республике Мордовия, например, принят специальный закон «О государственных языках Республики Мордовия», в статье 6 которого указано, что органы государственной власти республики разрабатывают и реализуют целевые программные направления на сохранение, изучение и развитие государственных языков Республики Мордовия [3]. Кстати, в Мордовии Конституцией республики, как у Марий Эл, установлены три государственных языка (русский и мордовский, (мокшанский, эрзянский).

По Конституции Чувашской Республики 2000 года (ст. 8). государственными языками в республике, начиная с 1926 года, являются чувашский и русский языки [3]. Согласно этой конституционной норме, законы Чувашской Республики издаются на двух государственных языках, государственные мероприятия открываются на чувашском языке. Присяга вновь избранного Главы Чувашской Республики приносится на государственных языках Чувашской Республики в торжественной обстановке в присутствии депутатов Государственного Совета Чувашской Республики, членов Кабинета Министров Чувашской Республики и других приглашенных лиц (п 3. ст.71 Конст. ЧР) [5]. Кроме того, в республике многие правовые акты, по мере необходимости, издаются на двух государственных языках, встречи с населением должностных лиц республики на разных уровнях и в разном формате проходят на чувашском языке.

В развитие статьи 8 Конституции Чувашской Республики в пунктах 2 и 3 статьи 7.1 Закона Чувашской Республики от 25 ноября 2003 №36 «О языках в Чувашской Республике» указано, что «Чувашский и русский языки как государственные языки Чувашской Республики преподаются и изучаются в государственных и муниципальных образовательных организациях, расположенных на территории Чувашской Республики» (пункт 2). Далее «Преподавание и изучение чувашского и русского языков как государственных языков Чувашской Республики в рамках имеющих государственную аккредитацию образовательных программ осуществляется в соответствии с ФГОС, образовательными стандартами» (пункт №3) [6]. Эти правоположения действуют, и никто не отменял и, соответственно, в школах Чувашии есть все основания продолжать изучение родного чувашского языка. Нужна всего лишь воля родителей школьников.

Безусловно, чтобы знать язык – надо его изучать и уметь пользоваться им как средством общения. И здесь определяющее значение в сохранении и развитии национальных родных языков имеет рациональное расширение его функций в сфере образования. И родной язык должен выступать, во-первых, в качестве языка обучения и, во-вторых, объектом изучения.

12 декабря 1993 года состоялись повторные президентские выборы в Чувашии. На пост Президента претендовали 7 кандидатов: В.Н. Викторов, Л.Н. Иванов, Э.А. Кубарев, Л.П. Кураков, В.О. Федоров, Н.В. Федоров, А.П. Хузангай. При обсуждении законопроекта Чувашской ССР «О Президенте Чувашской ССР» 17 октября 1991 года поднимался на сессии вопрос о том, чтобы пост Президента Чувашской ССР занимал чуваш, но большинство депутатов отвергло это предложение.

Осталось лишь условие, что Президент ЧР и вице-президент ЧР должны владеть государственными языками Чувашии [7]. Заслуживает внимания то, что для кандидатов в Президенты ЧССР в то время был установлен экзамен на предмет владения ими чувашским языком. Все они выдержали экзамен, хотя В.Н. Викторов и Э.А. Кубарев показали низкий уровень владения разговорной чувашской речью. В последующем данное дискриминационное требование было признано утратившим юридическую силу, так как языковой ценз нарушал положение статьи 37 Конституции РФ, по которому в Российской Федерации «Труд свободен. Каждый имеет право свободно распоряжаться своими способностями к труду, выбирать род деятельности и профессию» [8].

В июле 2017 года в Йошкар-Оле Президент РФ Владимир Путин на заседании Совета по межнациональным отношениям отметил, что «Русский язык для нас – язык государственный, язык межнационального общения, и его ничем заменить нельзя, он естественный духовный каркас всей нашей многонациональной страны. Его знать должен каждый.

Языки народов России – это тоже неотъемлемая часть самобытной культуры народов России. Изучать эти языки – гарантированное Конституцией право, право добровольное. Заставлять человека учить язык, который для него родным не является, так же недопустимо, как и снижать уровень и время преподавания русского. Обращаю на это особое внимание глав регионов Российской Федерации».

Через год после его выступления в Йошкар-Оле принят Федеральный закон от 03.08.2018 г. №317-ФЗ «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Этим законом статью 11 дополнили частью 5.1, в которой отмечается, что «Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного, начального общего и основного общего образования обеспечивают возможность получения образования на родных языках из числа языков народов Российской Федерации, изучения государственных языков республик Российской Федерации, родных языков из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка» [9].

Кроме того, часть 6 статьи 14 дополнили текстом: «Свободный выбор языка образования, изучаемых родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка, государственных языков республик Российской Федерации осуществляется по заявлениям родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся при приеме (переводе) на обучение по образовательным программам дошкольного образования, имеющим государственную аккредитацию образовательным программам начального общего и основного общего образования».

Все эти нововведения кардинально изменили в Чувашской Республике подход к изучению в образовательных организациях чувашского языка как родного языка. В итоге родители детей-школьников, в основном, без объяснения причин отказались от дальнейшего изучения чувашского языка как родного, а письменно заявили о своем выборе для изучения русский язык, как родной язык. В результате в городах Чувашской Республики создалась такая ситуация, когда учителя чувашского языка и литературы остались, мягко говоря, не у дел. Трудно понять родителей, какими доводами они руководствуются при выборе своего решения, лишив при этом своих детей право на изучение и владение языком кровных своих родителей.

Многие знают крылатую фразу: «Кто владеет информацией и языками других народов, тот владеет миром». Возникает резонный вопрос – не лишаем ли мы в этих обстоятельствах своих детей прекрасного будущего?! Вопрос открытый – на это ответят со временем наши дети и, возможно, политическая стабильность в государстве.

Федеральное и региональное законодательство, в частности, Чувашской Республики об образовании не содержит запрета на изучение чувашского языка как родного. Дело за малым – воля и решение родителей. Если это желание будет заявлено, то органы государственной власти, включая Главу Чувашской Республики, как высшего должностного лица республики, и органы исполнительской власти, в лице Министерства образования и науки Чувашской Республики с территориальными органами образования, должны будут обеспечивать образовательный процесс в соответствии с утвержденными образовательными стандартами. Как говорят, «Народ жив, пока жив его язык!» [2]. И это справедливо. Все, что люди делают в мире, осуществляется с помощью языка. Язык – это тот дар, который дается каждому человеку от матери, а народу передается от поколения к поколению. И наша задача – принять все меры по сохранению и развитию родного чувашского языка, культуры, обычаев и традиций народа. Все это возлагает большую ответственность на родителей, органы государственной власти и гражданское общество.

Список литературы

1. Итоги всероссийской переписи населения 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.9ks.ru/free-doc/new-site/perepis2010/cvoc/perepis-itogi16+2.htm

2. Указ Президента Российской Федерации от 15.06.1996 г. № 909 «Об утверждении Концепции государственной национальной политики Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/bank/9571

3. Официальный сайт Государственного Собрания Республики Мордовии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gsrm.ru/

4. Конституция Чувашской Республики. – Чебоксары: АО «ИПК Чувашия», 2016. – 112 с.

5. Закон Чувашской Республики от 25 ноября 2003 №36 «О языках в Чувашской Республике».
6. Дебаты о власти // Советская Чувашия. – 18.10.1991.
7. Конституция Российской Федерации. – М.: Известия, 2018. – 59 с.
8. Федеральный закон от 03.08.2018 №317-ФЗ «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации».

Федоринчик Артём Сергеевич
канд. филол. наук
г. Киев, Украина

СЕМАНТИКА ОТЫМЕННЫХ ГЛАГОЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, ЧУВАШСКОГО, УДМУРТСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация*: статья рассматривает отыменные глаголы как морфологические комплексы, по смыслу эквивалентные словосочетаниям. Предпринимается попытка систематизации значений, базовых для соответствующей «морфологизации», и формальных средств, которые используются в соответствующих случаях.*

Ключевые слова*: отыменные глаголы, словообразование, морфология, функционализм, типология.*

Вступление

Долгое время как в академическом, так и в прикладном языкознании доминировал формальный подход («от формы к смыслу»). Он во многом восходит к традиции изучения древних языков (в первую очередь латыни и древнегреческого), когда перед изучающим ставилась задача не столько порождать высказывания самому, сколько понимать готовые письменные тексты. Вместе с тем, при порождении высказываний их автор обычно следует в обратном (функциональном) направлении: подбирает языковые формы в зависимости от смысла, который желает вложить в сообщение. Эти формы могут быть максимально аналитическими, но во многих случаях в языках представлены и их более компактные морфологические аналоги.

Одним из примеров соответствующей «морфологизации» являются отыменные глаголы. Они уже попадали в поле зрения как российских [1, с. 421–434], так и мировых лингвистов [5], но существующие классификации, с точки зрения автора статьи, выглядят недостаточно системно (в конечном итоге их, как и классификации отглагольных имён, логично основывать на семантических ролях, но соответствующие связи часто несколько «завуалированы»). Предлагаемая ниже классификация иллюстрируется преимущественно лексикой русского, чувашского и удмуртского языков; материал последнего был исследован наиболее тщательно, так как в удмуртском языке отыменные глаголы весьма разнообразны как с формальной, так и со смысловой точек зрения.

Важно также сделать следующую оговорку: в русском и удмуртском языках в качестве глагольных словарных форм используются инфинитивы, но с точки зрения словообразовательных процессов важна связь не между словарными формами, а между производящей и производной основами. Ввиду этого неверно считать, что, скажем, глагол *звонить* производен от существительного *звон* на формальных основаниях (аналогично ср. удмуртские *тод* «память» и *тодыны* «знать»), но для большей унификации я в подобных парах предлагаю считать глаголы производными по причине большей (как правило) семантической сложности: например, появления дополнительных валентностей.

1. Существительные.

1.1. «Существование икса».

Как и для большинства других отыменных глаголов (см. ниже), «морфологизация» наиболее вероятна в следующих трёх случаях: стативном (экзистив, «икс существует»: *мороз* → *морозить*, в безличных контекстах), инхоативном (эмерджитив, «икс появляется»: *свет* → *светать*) и каузативном (продуктив, «игрек порождает икс»: *мусор* → *мусорить*, *работа* → *работать, бред* → *бредить*). Кажется, что среди общепризнано выделяемых семантических ролей нет той, которая связывала бы исходные основы и результирующие глаголы в данных деривациях (хотя ср. термин «фактитив» о создающемся объекте у Филлмора [4, с. 25]), но интуитивно концепт существующего / появляющегося / создающегося объекта вполне очевиден.

В чувашском языке существуют морфологические средства выражения продуктивов: в основном это аффикс *-ла*/*-ле* (*пăру* «телёнок» → *пăрула* «телиться», *тĕрĕ* «вышивка» → *тĕрле* «вышивать», *ĕç* «работа» → *ĕçле* «работать», *ташă* «танец» → *ташла* «танцевать»), но также *-т* (*çура* «детёныш животного» → *çурат* «рожать»).

В удмуртском языке морфологические экзистивы единичны и связаны исключительно с погодными явлениями: *лымы* «снег» → *лымыяны* «идти (о снеге)», *зор* «дождь» → *зорыны* «идти (о дожде)». Надёжные примеры эмерджитивов не засвидетельствованы. Основным показателем (38 обнаруженных примеров) морфологического продуктива выступает суффикс *-аны* (после гласных в большинстве случаев используется алломорф *-яны*): *шыд* «суп» → *шыданы* «готовить суп», *гу*

«яма» → *гуаны* «рыть яму», *чуньы* «жеребец» → *чуньыяны* «жеребиться», *мызь* «икра» → *мызяны* «метать икру», *уж* «работа» → *ужаны* «работать». Следующий по частотности – суффикс *-тыны* (5 примеров; *гож* «линия» → *гожтыны* «писать»), с остальными суффиксами примеры единичны.

1.2. «Бытие иксом».

Три подтипа: стативный (идентификатив: *плотник* → *плотничать*), инхоативный (трансмутатив: *баба* → *обабиться*), каузативный (трансформатив: *комок* → *скомкать*). Наряду с семантикой «бытие иксом» возможно и «квазибытие иксом»: ср. квазиидентификативы *ишачить* и *юлить*, квазитрансмутативы *остолбенеть* и *съёжиться*, квазитрансформативы *очеловечить* и *скрючить*. Объекты, на которые указывают производящие основы в данных деривациях, по отношению к результирующим глаголам являются либо агенсами, либо просто носителями соответствующих свойств, то есть в широком смысле соответствуют подлежащим.

В чувашском языке обнаруженные морфологические (отсуществительные) идентификативы (*ăста* «мастер» → *ăстала* «мастерить», *пуçтах* «дебошир» → *пуçтахлан* «дебоширить»), трансмутативы (*нимĕр* «кисель» → *нимĕрĕл* «разжижаться», *хăйма* «сметана» → *хăймалан* «превращаться в сметану») и трансформативы (*ывăл* «сын» → *ывăлла* «усыновлять», *хăна* «гость» → *хăнала* «угощать», *нимĕр* «кисель» → *нимĕр* «сминать») единичны.

В удмуртском языке самыми распространёнными показателями идентификатива выступают суффиксы *-яськыны* (13 примеров; *ньылос* «сластёна» → *ньылосъяськыны* «любить сладкое») и *-аны* (после гласных в большинстве случаев *-яны*, 12 примеров; *вор* «вор» → *вораны* «воровать»); *-яськыны* наиболее частотен и для квазиидентификатива (6 примеров; *мунё* «кукла» → *мунёяськыны* «кокетничать»). Трансмутативное значение чаще всего дают суффиксы *-яськыны* (13 примеров; *эш* «друг» → *эшъяськыны* «подружиться») и *-ӟыны* (6 примеров; *эгыр* «уголь» → *эгырӟыны* «обуглиться»), квазитрансмутативное – *-мыны* (6 примеров; *из* «камень» → *измыны* «окаменеть») и *-ӟыны* (4 примера; *шӧй* «труп» → *шӧйӟыны* «побледнеть»). Трансформатив чаще всего образуется при помощи суффиксов *-аны* (после гласных в большинстве случаев *-яны*, 9 примеров; *куно* «гость» → *кунояны* «угощать»), *-яны* (после согласных, 8 примеров; *люк* «куча» → *люкъяны* «собрать в кучу»), *-тыны* (5 примеров; *запас* «запас» → *запастыны* «запасти»); удмуртские квазитрансформативы единичны (*тул* «клин» → *тулъяны* «вклинить»).

1.3. «Локализация относительно икса».

Три подтипа: стативный локализатив (*сторона* → *сторониться*), инхоативный локализатив (*при земле* → *приземляться*, *даль* → *удаляться*), каузативный локализатив (*при земле* → *приземлять*, *плен* → *пленить*; ср. переосмысление в *удалять*, а также белорусскую пару *сон* → *сніць* «видеть во сне»); инхоативный и каузативный локализативы, по сути, соотносимы с «аллативным» участником. Изредка встречаются и делокализативы (соотносимы с «аблативным» участником): ср. английские *mine* «шахта» → *mine* «извлекать из шахты».

Менее тривиальны случаи, когда производящая основа называет, так сказать, задействованный в ситуации конфигурационный ориентир: ср. *круг* → *окружать* (т.е. «располагаться по кругу», инхоативный ориентатив) или *кружить* (т.е. «перемещать по кругу», каузативный ориентатив).

Примеры обнаруженных морфологических локализативов в чувашском единичны: *тĕлĕк* «сон» → *тĕллен* «сниться», *авăр* «ствол» → *авăрла* «заряжать», *тыткăн* «плен» → *тыткăнла* «пленить».

В удмуртском языке как показатель стативного локализатива используется *-аны* (3 примера; *тэль* «лес» → *тэляны* «охотиться», ср. украинский *полювати* «охотиться», букв. «быть в поле»), есть также 2 синонимичных стативных локализатива с другими суффиксами: *эрказ* «на своей воле» → *эрказъяськыны*/*эрказмыны* «самовольничать». Инхоативные локализативы образовываются при помощи суффиксов *-тыны* (6 примеров; *азь* «передний», *пал* «сторона» → *азьпалтыны* «опередить»), *-яськыны* (6 примеров; *пыдес* «колено» → *пыдесъяськыны* «встать на колени»), *-аны* (5 примеров; *бер* «зад» → *бераны* «отстать», «опоздать»); примеры с другими суффиксами единичны. Для образования каузативных локализативов используются суффиксы *-тыны* (23 примера; *тыбыр* «спина» → *тыбыртыны* «положить на спину»; *пыд* «нога», *ул* «низ» → *пыдултыны* «подчинить»), *-аны* (после гласных *-яны*, 13 примеров; *инты* «место» → *интыяны* «разместить»), *-яны* (после согласных, 3 примера; *ӧр* «русло» → *ӧръяны* «направить в русло»); примеры с другими суффиксами единичны. Делокализатив представлен единственным примером: *ӧр* «русло» → *ӧраны* «разливаться».

Интересной особенностью удмуртского языка является некоторое количество так называемых транзитивов: отыменных глаголов, где производящая основа указывает на объект, по которому осуществляется движение (соответствует семантической роли пролатива): ср. *выж* «мост» → *выжсыны* «переправляться» / *выжтыны* «переправлять», *шебель* «раскат» → *шебельтыны* «скатиться», *пу* «дерево» → *пуаны* «прыгать с дерева на дерево».

В удмуртском также есть ориентативы: 1 стативный (*мыд* «другой» → *мыдлань* «в другую сторону» → *мыдланьяськыны* «упрямиться»), 1 инхоативный (*котыр* «округа» → *котыртыны* «обойти», «окружить»), 14 каузативных с суффиксом *-тыны* (*тыбыр* «спина» → *тыбыртыны* «повернуть спиной»; *мыд* «другой» → *мыдлань* «в другую сторону» → *мыдланьтыны* «исказить», т.е. переосмысленное «направить в другую сторону»; *азьдорин* «лицевая сторона» → *азьдоринтыны* «вывернуть лицевой стороной») и несколько единичных каузативных ориентативов с другими суффиксами.

1.4. «Воздействие на икс».

Икс может быть конечной точкой приложения усилий (соответствует семантической роли пациенса, таргетив: *лист* → *листать*) или «промежуточной» (соответствует семантической роли инструмента, узитатив: *утюг* → *утюжить*).

В чувашском языке обнаруженные таргетивы единичны (*ĕнсе* «затылок» → *ĕнселе* «давать подзатыльники», *кăк* «корень» → *кăкла* «корчевать»), а основным показателем узитатива выступает *-ла*/*-ле*: *суха* «плуг» → *сухала* «пахать», *сава* «рубанок» → *савала* «строгать», *йĕр* «след» → *йĕрле* «следить».

В удмуртском языке представлены 5 примеров таргетива с -аны (после гласных *-яны*; *етӥн* «лён» → *етӥнаны* «теребить лён», *зыбка* «колыбель» → *зыбкаяны* «качать колыбель») и несколько единичных других. Этот же показатель – основной для узитатива (29 примеров; *сын* «расчёска» → *сынаны* «причёсывать», *ши* «жало» → *шияны* «ткнуть»), также 6 примеров зафиксировано с *-ыны* (*шер* «точило» → *шерыны* «точить»), примеры с другими суффиксами единичны.

1.5. «Наличие икса».

Три подтипа: стативный (хабитив: *цвет*(*ы*) → *цвести*, *му́ка* → *мучиться*), инхоативный (аквизитив: *наряд* → *наряжаться*, *печаль* → *опечалиться*), каузативный (паратив: *краска* → *красить*, *вина́* → *обвинять*, *порядок* → *упорядочить*); в некоторых случаях о наличии/обретении икса можно говорить с некоторой долей условности: ср. *сгорбить*, *оформить* или *наклонить*, где речь идёт скорее об изменении формы/позы «носителя». Морфологическими средствами может также выражаться отсутствие икса: ср. стативный приватив (*дом* → *бездомничать*, *дело* → *бездельничать*), инхоативный приватив (*люди* → *обезлюднеть*, *молва* → *обезмолветь*), каузативный приватив (*кровь* → *обескровить*, *боль* → *обезболить*). При этом ситуация обладания/обретения логичным образом коррелирует с семантическими ролями бенефактива (малефактива), а также экспериенцера (для абстрактных существительных).

Некоторую сложность представляет проведение границы между аквизитивом/паративом и некоторыми другими деривациями. Достаточно близкими к случаям «чистого» обладания, ср. потенциальное **оквартириться*, я считаю и случаи «мереологически-конфигурационного» обладания: ср. тонкую границу между потенциально морфологизируемым аквизитивом *обрасти бородой* и продуктивом *гноиться*. С другой стороны, отношения родства несколько более автономны, поэтому *ощениться* я склонен скорее рассматривать как продуктив, а *удочерять* как трансформатив. Граница между узитативами и паративами определяется свободностью или связанностью соответствующих средств: ср. паративы *красить* и *пригвоздить* (краска и гвоздь остаются «при объекте воздействия»). Что же касается процессуальных существительных (ср., например, возможную трактовку потенциально отыменного *дышать* как продуктива «делать дыхание» и как хабитива «быть с дыханием»), то с некоторой степенью условности можно считать, что действия «порождаются вовне» и потому соответствующие глаголы концептуализируются скорее «продуктивно», а состояния в нормальном случае «привязаны к своему носителю» и служат базой для «хабитивных» образований.

В чувашском языке основным показателем аквизитива (реже хабитива) выступает аффикс *-лан*/*-лен* (*чечек* «цветок» → *чечеклен* «зацветать» / «цвести», *хĕм* «искры» → *хĕмлен* «искриться», *пăр* «лёд» → *пăрлан* «покрыться льдом», *хурт* «червь» → *хуртлан* «червиветь», *вăй* «сила» → *вăйлан* «усиливаться»), но спорадически также используются другие: ср. *тăха* «застёжка» → *тăхăн* «одеваться», *пас* «иней» → *пасар* «покрываться инеем», *вырăн* «место» → *вырнаç* «размещаться», *çĕр* «ночь» → *çĕрле* «ночевать», *хăт* «уют» → *хăтăл* «спасаться». Аналогично основным показателем паратива выступает *-ла*/*-ле* (*тăвар* «соль» → *тăварла* «солить», *тӳме* «пуговица» → *тӳмеле* «застёгивать», *пуç* «голова» → *пуçла* «начинать», *хӳтĕ* «защита» → *хӳтĕле* «защищать»), но возможны и другие: *пуç* «голова» → *пуçăн* «начинать», *кĕçĕ* «чесотка» → *кĕçĕт* «чесаться», *вăй* «сила» → *вăйлат* «укреплять», *шыв* «вода» → *шăвар* «поить», «поливать».

В удмуртском языке как показатели хабитива используются *-ыны* (9 примеров; *кенеш* «совет» → *кенешыны* «советоваться»), *-аны* (8 примеров; *ӧнер* «ремесло» → *ӧнераны* «заниматься ремеслом»), *-йыны* (4 примера; *тол* «зима» → *толйыны* «зимовать»), *-яськыны* (3 примера; *йыркур* «злоба» → *йыркуръяськыны* «злобствовать»), примеры с другими суффиксами единичны. Аквизитивные показатели демонстрируют заметную пестроту: 84 примера с *-аны* (после гласных в большинстве случаев *-яны*; *кӧй* «жир» → *кӧяны* «толстеть», *коньы* «белка» → *коньыяны* «охотиться на белок»), 24 с *-яськыны* (*тылы* «перо» → *тылыяськыны* «оперяться»), 23 с *-мыны* (*лул* «душа» → *лулмыны* «ожить»), 16 с *-ӟыны* (*вир* «кровь» → *вирӟыны* «налиться кровью»), 10 с *-ӟектыны*, 9 с *-омыны*, 7 с *-ыны*, по 5 с *-скыны* и *-яны* (после согласных), по 4 с *-дыны* и *-тыны* и несколько других единичных случаев. Среди паративов лидируют *-аны* (после гласных в большинстве случаев *-яны*, 152 примера; *майтал* «мыло» → *майталаны* «намылить», *кышно* «жена» → *кышнояны* «женить»), *-яны* (после согласных, 49 примеров; *сай* «тень» → *сайяны* «затенить»), *-тыны* (21 пример; *ивор* «весть» → *ивортыны* «известить»), по 8 примеров найдено с *-ланы* и *-ыны*, также используются *-маны* (5), *-саны* и *-йыны* (по 4), есть также несколько единичных примеров с другими суффиксами. Приативные деривации единичны: *кал* «сила» → *каломыны* «обессилеть».

2. Прилагательные.

Три базовых подтипа: стативный (идентификатив: *тёплый → теплиться*), инхоативный (трансмутатив: *светлый → светлеть*), каузативный (трансформатив: *белый → белить*). Ситуацию несколько осложняет тот факт, что благодаря базовой семантике качественных прилагательных (указание на наличие того или иного свойства) продукты этих дериваций часто семантически близки к продуктам «абстрактных» хабитивов, аквизитивов и паративов, а их разграничение нередко проводится по формальным критериям: ср. *грусть →* хабитив *грустить*, *грустный →* трансмутатив *грустнеть*, и при этом *грусть → грустный* (ср. также *горб → горбить*, *горбатый → горбатить*).

В чувашском языке основными показателями отприлагательных трансмутативов выступают *-лан*/*-лен* и *-ал*/*-ăл*/*-ел*/*-ĕл* (*хитре* «красивый» → *хитрелен* «хорошеть», *вăрăм* «длинный» → *вăрăмлан* «удлиняться», *шурă* «белый» → *шурал* «белеть», *чĕрĕ* «живой» → *чĕрĕл* «оживать»), реже другие: *йĕпе* «мокрый» → *йĕпен* «мокнуть», *кăвак* «синий» → *кăвакар* «синеть», *ăшă* «тёплый» → *ăшăрха* «разгорячиться». Основными показателями отприлагательных трансформативов выступают *-лат*/*-лет* (*вăрăм* «длинный» → *вăрăмлат* «удлинять», *çирĕп* «крепкий» → *çирĕплет* «укреплять») и *-т* (*шĕвĕр* «острый» → *шĕвĕрт* «заострять»), но возможны и другие: *ырă* «добрый» → *ырла* «хвалить», *шурă* «белый» → *шурат* «белить», *питĕ* «прочный» → *питĕр* «запирать».

В удмуртском языке основным показателем отприлагательных идентификативов выступают *-яськыны* (58 примеров; *чырткем* «бойкий» → *чырткемъяськыны* «резвиться»; *уж* «работа» → *ужтэм* «не работающий» → *ужтэмъяськыны* «бездельничать») и *-аны* (после гласных *-яны*, 6 примеров; *кас* «злой» → *касаны* «питать зло»); отприлагательные идентификативы с другими суффиксами единичны. Для образования отприлагательных трансмутативов используются: *-мыны* (86 примеров; *чебер* «красивый» → *чебермыны* «хорошеть»; *дун* «цена» → *дунтэм* «дешёвый» → *дунтэммыны* «дешеветь»), *-аны* (85 примеров; *ляб* «слабый» → *лябаны* «слабеть», *умой* «хороший» → *умояны* «улучшиться»), *-омыны* (после гласных *-ёмыны*, 77 примеров; *кыр* «дикий» → *кыромыны* «одичать», *вакчи* «короткий» → *вакчиёмыны* «укорачиваться»), *-эктыны* (21 пример; *сьӧд* «чёрный» → *сьӧдэктыны* «почернеть»), *-скыны* (8 примеров), *-ӟыны* (6 примеров) и некоторые другие, менее употребительные, суффиксы. Отприлагательные трансформативы образуются при помощи суффиксов *-тыны* (36 примеров; *кырыж* «кривой» → *кырыжтыны* «перекосить»), *-аны* (после гласных *-яны*, 21 пример; *дась* «готовый» → *дасяны* «подготовить»), *-маны* (10 примеров; *горд* «красный» → *гордманы* «красить в красный»), *-яны* (после согласных, 7 примеров), *-ыны* (6 примеров), реже некоторых других.

3. Образные слова.

В русском языке в классе образных слов в основном представлены звукоподражания. Теоретически от них возможно образование экзистивов и эмерджитивов, но на практике доминируют продуктивы: *буль → булькать*, *звон → звонить*, *скрип → скрипеть*. От образных слов, выражающих состояния, типологически возможны, соответственно, хабитивы, аквизитивы и паративы.

В чувашском языке основными показателями образных продуктивов выступают *-тат*/*-тет* (*пăшăл* (о шёпоте) → *пăшăлтат* «шептать»), *-лат*/*-лет* (*нăрăк* (о хрюканьи) → *нăрăклат* «хрюкать»), *-ла*/*-ле* (*кĕр* (о шуме) → *кĕрле* «шуметь»), реже другие: *шак* (о стуке) → *шакка* «стучать», *вĕл* (о слабом колебании) → *вĕлкĕш* «колыхаться». Отдельные деривации, выражающие состояния, можно выделить на основании формальных критериев: *кĕпĕр* (о лёгком топоте) → *кĕпĕрлен* «тесниться».

В удмуртском языке есть пример образного экзистива: *чуз* (о звучании) → *чузъяськыны* «раздаваться» (о звуке). Образные продуктивы образуются с помощью суффиксов *-тыны* (99 примеров; *жингыр* (о звоне) → *жингыртыны* «звенеть», *гуук* (о ворковании) → *гууктыны* «ворковать»), *-гетыны* (после *-в* и глухих *-кетыны*, 78 примеров; *йыг* (о стуке) → *йыггетыны* «стучать», *крок* (о карканьи) → *кроккетыны* «каркать»), *-этыны* (10 примеров; *чаш* (о шуме) → *чашетыны* «шуметь»), *-яськыны* (6 примеров), реже других. Суффиксы образных хабитивов: *-тыны* (24 примера; *нюштыр* (о ползании) → *нюштыртыны* «ползти»), *-аны* (21 пример; *чиль* (о блеске) → *чиляны* «блестеть»), *-яськыны* (9 примеров; *нӧкыр* (о пене) → *нӧкыръяськыны* «пениться»), реже другие. Самые частые суффиксы, образующие образные аквизитивы: *-аны* (31 пример; *бекыр* (о накренившемся предмете) → *бекыраны* «накрениться»), *-ӟыны* (18 примеров; *супыль* (о слякоти) → *супыльӟыны* «развариться»), *-мыны* (16 примеров; *сарк* (о сморщенности) → *саркмыны* «истрепаться»), *-дыны* (10 примеров), *-эктыны* (9 примеров), *-скыны* (7 примеров). Суффикс *-тыны* – основной для образования образных паративов (39 примеров; *пежыр* (о взъерошенности) → *пежыртыны* «ерошить», *бекмыль* (об опрокидывании) → *бекмыльтыны* «опрокинуть»), но используется и ряд других (каждый из которых образует по 1–4 деривата).

Автор выражает признательность Ивану Рыбакову, Виталию Пронину, Сергею Максимову, Ольге Урасиновой, Александру Савельеву, Анне Егоровой и Светозару Лашину за помощь на разных этапах работы с материалом.

Список литературы

1. Мельчук И.А. Курс общей морфологии: пер. с фр. / общ. ред. Н.В. Перцова, Е.Н. Саввина. – Т. II. – М.: Языки русской культуры; Вена: Венский славистический альманах, 1998. – 544 с.

2. Насибуллин Р.Ш. Обратный словарь удмуртского языка: ок. 46000 слов / Р.Ш. Насибуллин, В.Ю. Дудоров; под ред. Р.Ш. Насибуллина. – Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 1992. – 234 с.

3. Скворцов М.И. Чувашско-русский и русско-чувашский словарь / М.И. Скворцов, А.В. Скворцова. – 7-е изд., стереотип. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2014. – 432 с.

4. Fillmore Ch.J. The Case for Case // Universals in Linguistic Theory. Edited by E. Bach and R.T. Harms. – Holt, Rinehart and Winston, London, 1968.

5. McIntyre A. Denominal verbs // Word-Formation. An International Handbook of the Languages of Europe. Volume 2. Edited by Peter O. Müller, Ingeborg Ohnheiser, Susan Olsen, Franz Rainer. – Walter de Gruyter GmbH, Berlin / Boston, 2015. – 770 p.

Хазиева Гузалия Сайфулловна
д-р филол. наук, старший научный сотрудник
Институт языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова
Академии наук Республики Татарстан
г. Казань, Республика Татарстан

ЛЕЧЕБНЫЕ И ЗАЩИТНЫЕ ЛИЧНЫЕ ИМЕНА В ТАТАРСКОЙ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЕ

Аннотация*: наречение именем – это важнейший инициационный акт, придающий новорожденному статус человека. В картине мира тюркских народов обряд имянаречения представлен разнообразием и многогранностью, отдельные элементы которого тесно взаимосвязаны. В статье предпринимается попытка анализа лечебных и защитных личных имен, обычаев и обрядов их имянаречения татар по диалектно-этнографическим материалам в сравнительном освещении с казахским и турецким языками. В картине мира тюркских народов в обрядах имянаречения существуют общность и некоторые особенные черты отличия.*

Ключевые слова*: лечебные имена, защитные имена, татарский антропонимикон, татарский язык, тюркские языки.*

Лечебные и защитные татарские личные имена до настоящего времени не являлись предметом специального исследования. Можно все же отметить, что в некоторых работах известных тюркологов, посвященных описанию онимов, имеются сведения об использовании ономастических единиц в народной медицине. В основу книги Ф.Г. Хисамитдиновой «Лечебная и охранительная магия башкир» вошли тексты лечебной и охранительной магии. Автором представлены научные комментарии, толкование отдельных заговоров и переводи их на русский язык [7]. В работе Ю.Н. Исаева «Лекарственные растения и народная медицина» впервые выделены фитонимы, используемые в народной медицине чувашей [4, с. 180–183].

В ритуальном отношении личное имя выступает как осознание души, магическая сила, способность контролировать поступки, мысли своего обладателя. Существуют различные обычаи именования, переименования, связанные с верой человека в то, что имя – это часть души и с его изменением изменится и сущность самого человека. Переименование как магический прием неразрывно связан с явлением языкового табу [6, с. 375]. В татарском литературном языке этот обычай называют *исем алыштыру* (*переименование), в татарских диалектах исем аwыштыру, исем алыштыру, исем* бозу (в сред. диалекте; в диалекте пермских татар). Переименование выполняют тогда, когда ребенок сильно заболел или на его теле появляется родимое пятно.

Сибирских татары вместо компонента *миң* нарекали имя с компонентом *кал*: *Калыстан, Калпикә, Калы, Миңкалыш* и др. Существовал обычай, когда на место родимого пятна натерали кровью только что закалыванного животного. В сибирских деревнях закалывали для этой цели петуха: *«Калы цыккан балага курасны суйып, аның канын сөрткәле кәрәг икән»* [1, с. 143]. Кровь животного выступала как могучее средство оберега, силы. Кровь выступает также как заменитель живой души, а слово, имя – как душа умершего. У крещеных татар если ребенок родился с родинкой, то при его наречении нужно было лить в бане воду на камни для образования пара, произнося имя *Минәй, Миней, Миңкәш,* что якобы способствовало исчезновению родинки.

Существовали обычаи, основанные на магии слова, которые давались с намерением защитить, оберечь ребенка. Татары, проживающие в Сибири, чтобы ребенок был крепким, сильным нарекали именами с компонентами *тимер* «железо», *таш* «камень»: *Тимергали, Тимербай, Тимерхан, Тимербәк; Таштимер, Ташпулат* и др. У кряшен и мензелинских татар тоже зафиксировано обычай наречения имён с компонентом тимер, с мотивом пожелания ребенку долгих лет жизни: *Тимергали, Тимершәех, Минтимер, Тимерүк* и др. Если в семье умирали дети, то существовал обычай резать пуповину топором и называли ребенка Балтабай «топор+богатый». Так же у астраханских татар зафиксирован обычай брать колыбельку, вещи ребенка в семью, где умирают дети и назвать ребенка Биктимер «бик<бәк + тимер «железо».

«Ономастическая магия» – представлена такими способами имянаречения, когда выбор имени определяется не свойствами референта, а «семантикой» или мифопоэтическими коннотациями самого антропонима [6, с. 275]. Наиболее ярким примером этого типа являются останавливающие имена

в антропонимии. У сибирских татар детей нарекали именами с отглагольным компонентом *тукта-* (остановись), когда в семье умирали дети: *Туктар, Туктарбикә, Туктасын*. Существует точка зрения, что эти имена давались, безразлично, – мальчик или девочка, когда дети умирали один за другим и это надо было предотвратить, поэтому детей нарекали именами: *Калсын («пусть останется»), Үлмәс «не умрет», Үлмәскол «не умрет + раб», Яшәр «будет жить», Торсынбай «пусть живёт + богатый», Торсынай «пусть живёт+ луна; месяц»* и др. У астраханских татар в данном случае существовал обычай нарекать детей именами *Сатыбал, Сөйөндөк, Кuwандык, Туктар, Сатыбалды, Туктамыш, Тимерулат, Туктагол, Балтабай* и др. Татары Рязанской области, чтобы ребенок не умирал, жил нарекали именами арабского происхождения Бакый (МЛИ), Бакыйа (ЖЛИ).

У казах давались имена *Токтасын, Турсын «пусть останется», Токтар «остается», Токтамыс «он остался», Ултуар «*сын родится» и др [3, с. 101]. У турков то же называют отглагольными антропонимами *Duran, Durak, Dursun, Durmuş* от глагола dur – «стой, остановись», Taştan досл. «из камня», Yaşar «будет жить». Данные имена давались, чтобы смерть детей в семье остановилась, чтобы больше дети не умирали. Если в семье постоянно рождались мальчики, то нарекали именем Yeter досл. «хватит», Yeterkız досл. «хватит девочка». По старому казахскому обычаю, когда в семье умирали дети, то следующему родившемуся ребенку давали имена: *Отеген, Өтемис* «исполненный», «возмещенный», *Толеген, Толемес, Толенди* «уплаченный, выплаченный, возмещенный убыток», *Орынбасар* «заместитель». В настоящее время такие имена бытуют у казах как традиционные [3, с. 101].

Если в семье часто умирали дети, то выполняли магический обряд продажи ребенка, с целью запутать, обмануть злых духов и называли *Сатукай, Сатый, Сатыбал* и др. Например, у крещёных татар существовал древний обряд продажи ребенка. Три раза кричали через окно, что продают ребенка. Передавали ребенка «покупателю» через окно: *«Баланы сатып алдым. Тәрәзәдән әбилек бирде. Ишектән үзем алдым. Йөдегә йелдермәсен, Алтыга алдырмасын, Минең шикелле карт булсын, Бәхетле булсын, тәүфыйклы булсын!»* [1, с. 190]. Говорили, что продают дёшево. Этот ребенок, хотя и жил в своей семье, но назывался ребенком кому его продали. Смысл обряда продажи ребенка сводился к выкупу дитя. Проданный ребенок, по мнению родителей, чужой, он не интересует злых духов, «озлобленных» на родителей.

У башкир обряд «продажи ребенка» осуществляется с помощью повивальной бабки. Она несёт новорожденного к многодетной женщине. Затем женщина с этим младенцем приходит к его родителям и через окно «продает» им ребенка. Торгуются долго. Раньше за ребенка отдавали коня, корову, барана, домашнюю птицу, отрез на платье. В старину «купленных» детей нарекали такими именами как Һатыпал (Сатыбал – досл. купи), Һатлык (Сатлык – досл. проданный, купленный) [7, с. 41]. Для покупки ребенка у башкир давали железо его весом. Называли его Тимер или Һатыпалды, Һатылмыш. Для пердания ребенку силы, здоровья называли его *Йәшәр, Торһон, Үлмәсбай, Таштан, Корос*. Так же у башкир существовал обычай нарекать ребенка плохими именами, чтобы злые духи боялись и обходили его стороной: *Эталамас, Сускабай, Кабанбай* [10, с. 381].

Ритуал продажи ребенка существует и у других тюркских народов. К примеру, у турков имеется специальное отведенное место для этого ритуала, которое назвается «Satı Taşı» досл. «камень для продажи». Это место посещают семьи, где постоянно умирают дети. После посещения называют своих детей следующими именами, если мальчик, то Satılmış, если девочка, то Satı [3, с. 380].

«Этимологическая магия» действует при наречении детей благопожелательными именами. Если в семье долгое время не было детей, то ребенка нарекали отглагольными именами, отражающими различные чувства родителей: *Куандык («мы обрадовались»), Сагындык («мы тосковали»), Соендек («мы умиляли»), Юаныч («мы утешили»), Табылдык («мы нашлись»)* и др. [5, с. 44].

Если ребенку давали имя матери, у астраханских татар называли ребенка Аккыз, если же имя отца, то Акбала. У тобольских татар в этом случае называли Атамац, Аташ. Если ребенок был назван в честь бабушки, то его называли *Инә, Инәкә, Инәч, Өннәкә, Өннәш*, если в честь дедушки – Олота. В словаре М. Кашгари зафиксированы подобные ЛИ: Abi личное имя, данное в честь деда [9, с. 86]. В других тюркских языках тоже зафиксировано использование вместо личного имени других названий, выступающих в качестве личного имени: например, в турецком, *Karayaşlı* досл. «черные слёзы»; *Anakız* «мать девочки», этими именами называют, если ребенок назван в честь умершего отца [10, с. 382]. В казахском наоборот, казахские невесты не имели права называть родственников мужа по имени, поэтому различные ласкательные и уважительные слова выступали в качестве личного имени: *Торем «властелин», Шырак «милый», Тетелес «сверстник», Мырзажигит «удалой парень», Молдажан «учитель»* [3, с. 102]. Это явление, встречающееся во многих тюркских языках, следует объяснить традиционно-патриархальным самосознанием, которое проявляется в чувстве племенной сплочённости, в уважительной памяти к предкам.

У татар существовал обычай называть ребенка именем с отрицательной семантикой. Это отпугивало злых духов от ребенка. Нарекали такими именами как *Яман «плохой», Сасык «вонючий», Сарымсак «чеснок»* и др. У казах существовало выражение: «Если ребенка назовёшь худым, непривлекательным именем, то будет жить долгие годы и никакой беды со стороны не будет». Поэтому в прошлом появились имена такие как, *Ултарак* «стелька», *Шулгаубай* «богатый портянками, чулка-

ми», *Жаман, Жаманбай* «плохой», «худой» и др. В настоящее время такие имена у казах не встречаются, но они сохранились в качестве фамилий [3, с. 101].

Татарская антропонимия испытывала сильнейшее влияние мусульманской культуры, которое касается как состава компонентов личных имён, так и узуса. Однако в татарской антропонимии во многом сохранились почти до наших дней отношение к имени, имянаречению и именованию, свойственное домусульманской мифопоэтической традиции.

Таким образом, личное имя в традиционной духовной культуре тюркских народов способствовал утверждению желаний родителей, предков; отожествления с внешним миром, природой (давали имя, соответствующее времени, событиям, мечте и т. д.), использовался в медицине; раскрывало способы поклонения духам предков; приумножения положительного в мире; оберега, обмана смерти и улучшения судьбы. Подытоживая, следует сказать, что в обычаях имянаречения тюркских народов, проживающих в разных территориях, сохранились общие связующие этнокультурные традиции, отличающиеся только местными особенностями, в которых ярко отражено наследие духовной культуры всего татарского народа.

Список литературы

1. Баязитова Ф.С. Халык традицияләре лексикасы: бишек туе (йола һәм фольклор текстлары яссылыгында). – Казан: Изд-во ИЯЛИ, 2012. – 331 б.

2. Булатова М.Р. Лексика курмантауского говора татарского языка (психофизиологическая характеристика человека) // Тюркологические исследования. – Казань, 2018. – Т. 1, №2. – С. 153–158.

3. Булатова М.Р. Лексика, связанная с характеристикой человека в курмантауском говоре татарского языка // Тюркское языкознание XXI века: лексикология и лексикография: материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию создания Института языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан (Казань, 10–11 сентября 2019 г.) / сост.: Э.И. Сафина. – Казань: Изд-во ИЯЛИ, 2019. – С. 56–60.

4. Жанузаков Т.Ж. Обычаи и традиции в казахской антропонимике // Этнография имён. – М., 1971. – С. 100–103.

5. Исаев Ю.Н. Лекарственные растения и народная медицина // Проблема изучения и преподавания тюркской филологии: история, современность, перспективы: сб. материалов Всеросс. конф. – Стерлитамак, 2012. – С. 183–180.

6. Саттаров Г.Ф. Отглагольные антропонимы в татарском языке // Ономастика Поволжья. – Вып. 3. – Уфа: Изд-во БГПУ, 1973. – С. 41–48.

7. Толстая С.М. Пространство слова. Лексическая семантика в общеславянской перспективе. – М.: Индрик, 2008. – 528 с.

8. Хисамитдинова Ф.Г. Лечебная и охранительная магия башкир (тексты). – Уфа, 2009. – 340 с.

9. Хусаинова А.Я. Татарские говоры Оренбуржья: лексико-семантический аспект / А.Я. Хусаинова. – Казань: Изд-во ИЯЛИ, 2017. – 188 с.

10. Kaşgarlı M. Divanü Lügat-it- Türk. Çev. B.Atalay. Çilt 4 – Ankara, 2006. 530 s.

11. Ülkütraş Ş. Türkiye Türklerinde Ad Verme İle İlgili Gelenek ve İnançlar I Uluslararası Türk Folklor Kongresi Bildirileri. IV cilt, Ankara, 1976. – S. 370–383.

Харитонова Валентина Григорьевна
канд. ист. наук, ведущий научный сотрудник
БНУ ЧР «Чувашский государственный институт гуманитарных наук»
Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

КУЛЬТУРНЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ: ПО ДАННЫМ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

***Аннотация**: в статье основное внимание уделено изучению общественного восприятия проблем этнокультурного развития и культурного наследия региона. Рассматриваются культурные, этнические мотивации и установки населения, и вопросы регулирования процессов взаимодействия и интеграции в сфере культуры. Статья основывается на материалах социологических обследований.*

***Ключевые слова**: духовные интеграторы, национально-культурные традиции, межкультурный диалог, Чувашская Республика, языковая ситуация, социологические опросы.*

Изучение факторов взаимодействия и интеграции населения региона в сфере культуры и межнациональных отношений имеет на современном этапе актуальное значение. Прежде всего, стоит задача поиска ответов на вопрос о перспективах развития этнической культуры и вероятных возможностей адаптации этнокультур в условиях информационного общества. Анализ и осмысление преемственности национально-культурных традиций и ценностей, аспектов межкультурного диалога становится важной частью прогнозирования развития региона.

Данная проблема занимает значительное место и в научных разработках ученых различных направлений, прежде всего социологов, этнологов, историков, демографов и т. д. [8; 9; 13]. В современной России сохраняются исследовательские традиции в этом направлении, развитие получили и

региональные исследования [1; 4–6; 11; 12]. Актуальным, на наш взгляд, становится изучение общественного восприятия населения по этим вопросам. Нами сделана попытка освещения отношения населения Чувашии к национальным традициям, национальной культуре, родным языкам. Также рассматриваются культурные, этнические мотивации и установки людей, и некоторые вопросы регулирования данного процесса. Статья построена в основном на материалах социологических обследований, в целом носит информационный характер. Источниковой базой работы стали результаты опроса населения республики по проблеме «Этнокультурное развитие и межнациональные отношения в Чувашской Республике» (2019, №607). Данное исследование носит мониторинговый характер, проводится с 2009 г., что позволяет провести сравнительный анализ ситуации и выявить динамику развития. Распределение респондентов по типу поселений, полу, возрасту соответствует данным государственной статистики.

Прежде всего, необходимо напомнить, что республика как полиэтнический регион обладает достаточно высоким культурным достоянием. В Чувашии сложилась устойчивая сеть духовных и материальных интеграторов: высокий образовательный уровень, языковая ситуация, ценностный мир, уровень толерантности, стабильность межэтнических и межконфессиональных отношений, культурное наследие народов, проживающих в республике, культурная политика, сеть культурных учреждений и СМИ [14, с. 109–122]. Население республики демонстрирует довольно высокий реальный и потенциальный коммуникативный уровень в межэтнических отношениях. Межкультурные коммуникации современного информационного общества оказывают активное воздействие на взаимодействие этнокультур, этнические процессы региона. В целом они носят положительный характер, но имеют и негативные аспекты. Этнокультурная жизнь региона развивается динамично, население республики принимает в ней активное участие. Анализ потребностей населения республики в этнокультурных мероприятиях и этнокультурной информации показывает наличие востребованности в ней [7; 14, с. 123–139].

В мониторинговых обследованиях по проблеме этнокультурного развития, проводимых Чувашским государственным институтом гуманитарных наук, традиционно исследуются несколько вопросов, в первую очередь отношение к традициям и культуре народов, языковая ситуация. Интеграторами культурного потенциала народов выступает ряд факторов, которые в представлениях граждан имеют разное значение (табл. 1). Для сравнения в таблице приведены данные опросов в последние три года.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос «Скажите, что из перечисленного сближает Вас с людьми Вашей национальности, Вашим народом»? (можно было выбрать до трех вариантов ответов, %)

Варианты ответов	2017 г.	2018 г.	2019 г.
Общая земля, территория	44,7	54,8	56,0
Национальный (родной) язык	58,7	60,1	64,4
Национальная одежда, жилище, пища	5,0	6,0	6,6
Национальные обычаи, привычки, обряды	32,3	30,9	30,5
Народное творчество, сказки, песни, предания	11,1	12,8	12,5
Религия	14,0	13,1	9,1
Историческая судьба, прошлое	28,7	30,9	35,9
Национальная литература и профессиональная культура	6,4	9,0	11,5
Черты характера, психология	13,2	8,6	9,7
Внешний облик	4,1	3,7	5,8
Это сложно выразить словами, трудноуловимое чувство	12,2	10,5	8,7
Ничто не сближает	1,3	1,7	1,0
Иное	0,2	0,2	0,3

По частоте выборов на первое место в качестве этнического маркера выходит национальный (родной) язык, далее среди наиболее часто выбираемых: общая земля, территория; национальные обычаи, привычки, обряды; историческая судьба, прошлое. Достаточно значимыми, по мнению респондентов, являются религия, народное творчество (5 и 6 позиции). Некоторую актуальность приобрели внешние признаки: черты характера и облик. Около 9% отметили, что для них это сложное чувство. Результаты мониторинга ситуации позволяют констатировать, что иерархия данных интеграторов достаточно традиционна и характерна для этнокультурной ситуации в республике. В целом за три года мониторинга наблюдается снижение религиозного фактора и заметный рост таких интеграторов как общая земля, территория (на 11,3 процентных пункта) и историческая судьба, прошлое (на 7,2 п. п.).

Относительно выбора такого маркера как «национальный (родной) язык», такая формулировка используется в опросной анкете, необходимо отметить наличие некоторых особенностей, проявляющихся от возраста, этничности и поселенческих факторов респондентов (табл. 2.). Если для чувашей родной язык в большей степени значим как фактор принадлежности к своему этносу сравнительно со всем

массивом опрошенных (70,7% респондентов чувашей выбрали данный вариант ответа, 2019), то для русских он оказывается на второй-третьей позиции по частоте выбора (47,1% опрошенных в 2019). Для русского населения на первый план выходит такой атрибут как «общая земля, территория», на второй план наряду с родным языком – «историческая судьба, прошлое». В современных условиях для чувашей язык является самым важным отличительным фактором, как с точки зрения коммуникационных возможностей, так и для сохранения, развития культурных традиций. Но тема становится актуальной (злободневной), прежде всего в связи с необходимостью мобилизации ресурсов разного уровня для сохранения самого языка в условиях постоянных дискуссий о возможности его исчезновения, уменьшения сфер использования и т. д. В условиях, где русский язык является государственным, его функционирование во всех сферах деятельности представляется естественным и не внушает опасений. Также следует подчеркнуть, что язык как этнический маркер скорее выступает в символической роли, важно само наличие «национального (родного) языка, а не его знание или уровень владения им.

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос «Скажите, что из перечисленного сближает Вас с людьми Вашей национальности, Вашим народом»? (2019, %, можно было выбрать до трех вариантов)

Варианты ответов	Всего	В том числе	
		Чуваши	Русские
Общая земля, территория	56,0	56,9	55,1
Национальный (родной) язык	64,4	70,7	47,1
Национальная одежда, жилище, пища	6,6	9,1	0,7
Национальные обычаи, привычки, обряды	30,5	34,5	21,3
Народное творчество, сказки, песни, предания	12,5	12,6	14,7
Религия	9,1	8,1	8,1
Историческая судьба, прошлое	35,9	32,5	47,1
Национальная литература и профессиональная культура	11,5	12,8	9,6
Черты характера, психология	9,7	7,9	11,0
Внешний облик	5,8	3,2	8,1
Это сложно выразить словами, трудноуловимое чувство	8,7	8,6	8,1
Ничто не сближает	1,0	0,5	2,2
Иное	0,3	0,2	0,0

При опросе населения выявлено следующее положение, на котором также следует остановиться. Ранее мы уже указывали, что при определении своей этнической принадлежности часть респондентов выбирает двойную идентичность, чаще всего русский / чуваш или чуваш / русский. Подобная ситуация фиксируется и в других регионах [3, с. 18–26, 34–35]. Для этой группы наиболее значимыми факторами идентичности выступают: общая земля, территория (76,5%), национальный (родной) язык (64,7%) и историческая судьба, прошлое (38,2%). Все остальные показатели находятся в пределах от 5,9 до 14,7%. Речь может идти о формировании новой (референтной) группы, которая основывается на самоидентификации индивида. Референтная группа владеет двумя основными функциями: сравнительной и нормативной. Влияние, которое могут оказывать референтные группы на развитие современной личности достаточно большое, оно может проявляться в трех формах: нормативное, ценностно-ориентированное, информационное [2, с. 39–40; 10, с. 1–6]. По результатам наших исследований для этой группы характерна некоторая утрата традиционных культурных предпочтений и не совсем сформированные представления о вновь приобретаемой культуре. На данном этапе эта группа, на наш взгляд, еще и не всегда представляет себя как группу и ведет поиск взаимоотношений со своими современниками.

Важным, на наш взгляд, представляется изучение востребованности этнической культуры и культурных предпочтений респондентов. Жители республики видят разные пути в этом направлении, но основные усилия в вопросах повышения культуры общения, восприятии лиц с иными этнокультурными особенностями они предлагают направить через семьи и учебные заведения, усиление информационных ресурсов. Участники обследования выразили свое отношение к обычаям и традициям своего народа (табл. 3). Различные уровни приверженности в последние 2–3 года не сильно изменились. Основным хранителем этнических норм и традиций остается пока семья, доля тех, кто соблюдает обычаи и традиции в семейном кругу растет. Свыше трети опрошенных проявляют интерес к национальной культуре и истории, около трети придерживаются религиозных традиций и обрядов.

Таблица 3

Распределение ответов на вопрос «Как Вы относитесь к обычаям и традициям, культуре своего народа?» (можно было выбрать несколько ответов, %)

Варианты ответов	2017 г.	2018 г.	2019 г.
Стремимся соблюдать обычаи и традиции в семейном кругу	50,2	54,6	54,1
Интересуюсь национальной культурой и историей	33,6	37,6	40,8
Придерживаюсь религиозных традиций и обрядов	29,8	30,9	26,1
Мало знаком с ними	15,5	14,6	11,6
Считаю, что они не имеют значения	4,3	4,2	4,8
Затрудняюсь ответить	4,1	2,2	5,0

Рассмотрим далее этот же вопрос с учетом таких факторов, как возраст, место жительства, национальность (табл. 4).

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос «Как Вы относитесь к обычаям и традициям, культуре своего народа?» в зависимости от некоторых признаков (2019, можно было выбрать несколько ответов, %)

Варианты ответов	Возраст			Место проживания		Национальность	
	18–29	30–59	60 и старше	Город	Село	Чуваши	Русские
Стремимся соблюдать обычаи и традиции в семейном кругу	43,5	55,4	61,9	52,1	57,8	57,1	42,6
Интересуюсь национальной культурой и историей	35,1	40,1	47,5	37,4	46,8	44,1	30,9
Придерживаюсь религиозных традиций и обрядов	10,7	28,1	36,0	22,9	31,7	26,4	26,5
Мало знаком с ними	24,4	9,9	2,9	13,9	7,3	8,6	19,9
Считаю, что они не имеют значения	5,3	4,5	5,0	4,4	5,5	4,7	5,1
Затрудняюсь ответить	7,6	5,4	1,4	5,7	3,7	5,2	4,4

Достаточно значимым основанием для дифференциации респондентов по их отношению к обычаям, традициям, в целом к культуре своих народов является возраст, около 30,0% респондентов от 18 до 29 лет считают, что мало знают об этом и эта информация незначима для них. У чувашей и русских дистанции зафиксированы в пункте о семейных традициях, национальной истории и культуре. Наибольшие различия наблюдаются по поселенческому признаку: у жителей города и села есть расхождения по всем вопросам опроса кроме религиозных традиций и обрядов. В целом анализ потребностей населения республики в этнокультурных мероприятиях и этнокультурной информации показывает наличие востребованности в ней, около 16% респондентов не придают им значения.

Если же вести речь об озабоченности участников опроса сохранением национальных культур, самобытности народов, то существование реальной опасности в этом направлении отметили в 2019 г. 15,0% респондентов (табл.5). Данные не отличаются существенно от показателей за три года изучения.

Таблица 5

Распределение ответов на вопрос: «Распределение ответов на вопрос: «Существует ли в Чувашии опасность для представителей Вашей национальности утратить национальную самобытность (язык, культура)?», (%)

Варианты ответов	2017 г.	2018 г.	2019 г.
Существует реальная опасность	15,4	14,3	15,0
Опасность существует, но не стоит ее преувеличивать	28,1	29,1	26,2
Никакой опасности нет	32,6	30,2	35,1
Никогда не задумывался об этом	23,8	26,4	23,7

Но в большинстве своем респонденты полагают, что если опасность и существует, то ее масштабы преувеличены или же никакой опасности нет, четверть опрошенных не задумывается об этом. Включение в анализ таких факторов, как возраст, место проживания и национальность показывает, что в данном случае в качестве наиболее заметного разделителя является национальность (табл. 6).

Таблица 6

Распределение ответов на вопрос: «Существует ли в Чувашии опасность для представителей Вашей национальности утратить национальную самобытность (язык, культура)?», (%)

Варианты ответов	2017, в том числе		2018, в том числе		2019, в том числе	
	чуваши	русские	чуваши	русские	чуваши	русские
Существует реальная опасность	21,6	2,1	19,4	4,4	19,0	5,9
Опасность существует, но не стоит ее преувеличивать	32,0	18,2	34,0	11,8	32,3	8,1
Никакой опасности нет	27,4	45,5	19,9	58,8	25,6	56,6
Никогда не задумывался об этом	19,0	34,3	26,6	25,0	23,2	29,4

Например, о реальной опасности заявили в 2019 г. 19,0% чувашей и 5,9% русских. Около половины чувашей (51,3%) считает, что проблемы в развитии национальной культуры существуют. В то же время 25,6% респондентов-чувашей не видят никакой опасности и 23% из них не задумывались над этим. Для русских, проживающих в республике, данная проблема не актуальна, большинство из респондентов (56,6%) отметили, что никакой опасности для национальной самобытности, языка нет. Около 30% опрошенных отметили, что никогда не задумывались об этом. Существование опасности отметили 14% респондентов-русских. На наш взгляд, при реализации как этнокультурной, так и языковой политики в республике данные факторы должны быть учтены и реальную настороженность части населения, как выяснили в основном чувашского, необходимо снять.

В ходе опроса 2019 г. была сделана попытка выяснить мнение респондентов о возможных вариантах действия органов власти, муниципального управления и общественности по сохранению национальной самобытности и культур (табл. 7).

Таблица 7

Распределение ответов на вопрос: «Если такая опасность существует, что должны предпринимать органы власти, муниципального управления и общественности Чувашии?», (2019, %)

Варианты ответов	Все	Чуваши	Русские
Ничего не должны предпринимать	13,4	9,9	26,9
Они должны (напишите)	31,1	35,2	23,1
Затрудняюсь ответить	55,5	54,9	50,0

Большинство респондентов затруднились дать ответ (55,5%), 13,4% (каждый седьмой-восьмой) считает, что ничего предпринимать не нужно. Анализ данных соцопроса по этническому признаку показывает важность существующих проблем для чувашского населения и более активную их позицию в решении вопросов, свои предложения дали 88% респондентов-чувашей и 11% русских.

Предложения, которые высказали респонденты, для налаживания работы органов власти, муниципального управления и общественности оказались достаточно разнообразными. Проведенная нами группировка мнений респондентов показала, что большинство из них волнует ситуация с родными языками, чаще всего с чувашским, и преподавание языков (41% от общего числа предложений). Предполагаем, что при этом сказывается социальное влияние языка в обществе. Граждане, в том числе и наши респонденты, как субъект общения, реагируют на лингвистические проблемы (обсуждения в прессе, форумы и мн. др.). При этом язык и его употребление имеют эмоциональный компонент, а языковая ситуация на современном этапе актуализирует эти вопросы. В данном случае вновь вопросы с национальным (родным) языком и его функционированием больше волнует чувашское население. Среди предложений респондентов, обозначивших себя русскими, присутствует несколько тем о вариантах обучения родным языкам, главное – обучение должно быть на добровольной основе.

Следующий блок предложений касается развития национальных культур и улучшения как информационной, так и пропагандисткой работы средств массовой информации, соответственно 23% и 13% ответивших на вопрос. Важность усиления влияния общественных организаций и выработки гражданских позиций для сохранения культуры и языка отметили меньшее число респондентов (4,6%), но такое мнение присутствует, и это уже отрадно. Часть предложений касалось воспитания молодежи в духе приобщения их к национальной культуре (5,5%), решения общих экономических и финансовых проблем развития, как самой республики, так и сферы культуры и образования (4,6%). Ряд респондентов указали на необходимость активизации деятельности органов власти и других структур, решение опросов законодательно (8,3%). Приведем некоторые высказывания респондентов: «активнее вести информационную и пропагандистскую работу», «уделить внимание организации национальных лицеев и гимназий», «обеспечивать достойную зарплату» работникам этих сфер, «заниматься подготовкой высокопрофессиональных кадров», «самим знать чувашский язык», «предусмотреть развитие ситуации».

В целом население республики положительно оценивает ситуацию с этнокультурным развитием в республике. Но настораживает следующий факт, что для части населения характерно отстраненное отношение к событиям, происходящим в этнокультурной сфере. Необходимо обратить внимание на эту категорию. С другой стороны, населению сложно определиться с оценкой ситуации в связи с тем, что информационная и разъяснительная работа проводится не всегда активно, в определенных случаях информация слишком неоднозначна, а иногда и недоступна для определенной категории жителей, к примеру, как это выглядело в 2017 г. (ситуация, возникшая с вопросами преподавания родных языков). Вопросы функционирования и развития этнокультуры, а языковая ситуация часто выступает важным катализатором этой сферы, как многофункциональной системы взаимодействия современного общества остаются весьма актуальными, и на решение возникающих проблем необходимо уделить пристальное внимание с целью выявления новых путей сохранения и передачи национально-культурных традиций и ценностей. Основными из мер компенсации лингвистических потерь, как отмечают и часть респондентов социологического опроса, должны стать продвижение языка общими усилиями (государственные структуры, общественные организации, гражданское общество), налаживание системы преподавания родных языков в образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Алос-и-Фонт Э. Исследование языковой ситуации в Чувашской Республике: сб. ст. / Э. Алос-и-Фонт; под ред. И.И. Бойко и А.В. Кузнецова. – Чебоксары: Изд-во ЧГИГН, 2015. – 324 с.

2. Бауман З. Мыслить социологически: учеб. пособие / пер. с англ. под ред. А.Ф. Филиппова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 255 с.

3. Бойко И.И. Общегражданская и этническая идентичности населения Чувашии / И.И. Бойко, В.Г. Харитонова. – Чебоксары: Изд-во Чувашский государственный институт гуманитарных наук, 2013. – 44 с.

4. Бойко И.И. Межэтническая и межконфессиональная ситуация в Чувашской Республике / И.И. Бойко, А.П. Долгова, В.Г. Харитонова // Вестник НИИ гуманитарных наук при правительстве Республики Мордовия. – 2017. – №3. – С. 107–121.

5. Бойко И.И. Этнокультурные предпочтения, родные языки населения Чувашии / И.И. Бойко, А.П. Долгова, В.Г. Харитонова // Вестник Чувашского университета. – 2018. – №2. – С. 31–39.

6. Иванов В.П. Проблемы этнографии чувашского народа: Избранные труды. – Чебоксары, 2012. – 668 с.

7. Иванова Н.М. Информационно-коммуникационные технологии в этнокультурном развитии региона (на примере Республики Чувашия) / Н.М. Иванова, В.Г. Харитонова. – Чебоксары, 2013. – 128 с.

8. Измерение культурного многообразия. Языковая ситуация, переписи, полевая этностатистика / ред. М.Ю. Мартынова, В.В. Степанов. – М.: Изд-во ИЭА РАН, 2019. – 433 с.

9. Межнациональное согласие в общероссийском и региональном измерении. Социокультурный и религиозный контексты: монография / отв. ред. Л.М. Дробижева. – М.: Изд-во ФНИСЦ РАН, 2018. – 552 с.

10. Михайлова Е.А. Идентичности: социологическое измерение // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2017. – №4. – С. 1–6. – DOI: 10.14515/monitoring.2017.4.01.

11. Народы Волго-Уралья в истории и культуре России: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посв. 90-летию со дня рождения П.В. Денисова (Чебоксары, 28–29 сент. 2018 г.). – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – 396 с.

12. Национальные и языковые процессы в Республике Башкортостан: история и современность. Информационно-аналитический бюллетень ИГИ АН РБ. 2011. №12.

13. Рыжова С.В. Этническая идентичность в контексте толерантности. – М., 2011. – 280 с.

14. Социокультурные факторы модернизации Чувашии: итоги трех волн исследования / И.И. Бойко [и др.]; под ред. И.И. Бойко, А.П. Долговой. – Чебоксары, 2018. – 280 с.

Хитарова Татьяна Александровна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина»
г. Краснодар, Краснодарский край

АРХЕТИПИЧЕСКИЙ ОБРАЗ СОЛНЦА В ТВОРЧЕСТВЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА, ДЖ. БАЙРОНА, ДЖ. ДОННА

***Аннотация**: в статье рассматривается отображение символа солнца в некоторых поэтических произведениях М.Ю. Лермонтова, Дж. Байрона и Дж. Донна. Методами исследования являются компаративистский и сплошной выборки. Результатом исследования является вывод о том, что именно данный образ отражает душевное состояние поэта в случае автобиографических стихотворных произведений, в произведениях с вымышленным сюжетом указывает на романтическую составляющую.*

***Ключевые слова**: символ, поэтические произведения, поэтика, архетипический образ Солнца.*

На протяжении эволюционной истории человечества, от наскальных рисунков до современных серьезных исследовательских трудов представителей разных научных школ, Солнце манит своей силой, невероятным источником жизненной энергии, объемом непознанного; а личности творческие наделяют Солнце своими символами, знаками, образами как равнозначными, так и глубоко проти-

воположными. Материалом для данного исследования послужили поэтические тексты М.Ю. Лермонтова, Дж. Байрона и Дж. Донна.

Выбор писателей не случаен, М.Ю. Лермонтов – талантливый поэт, прозаик, живописец тонко и чутко видел природу и мог отразить ее красоту и в текстах, и в художественных полотнах. Дж. Байрон – английский поэт-романтик, обладал проницательным взглядом на жизнь, наполнял литературный поэтический мир своим пониманием действительности. Дж. Донн – английский поэт, вошедший в историю мировой литературы как ярчайший представитель английского барокко. Представляет исследовательский интерес сравнение творчества двух представителей английской поэтической школы и русского поэта для более конкретного взгляда и анализа объекта исследования – поэтического наследия поэтов сквозь знак Солнца.

В народных поверьях солнечный свет считается благоприятным, дарящим жизнь и человеку, и природе. Свет несет защиту от мистического, дает мощный импульс к раскрытию цветов и трав, лечит человека, дает вдохновение и солнечное настроение.

Анализируя творчество Дж. Донна можно опереться на данное суждение: «Стихи о любви и элегии написаны Донном преимущественно в девяностые годы XVI века. Именно эти стихи пользуются наибольшей известностью. «Песни и сонеты» Донна – это целая энциклопедия любви. В них два действующих лица – поэт и его возлюбленная. Как говорит Донн, они – «герои не исторических хроник, а сонетов». Это реальная история любви двух живых существ, а не идиллические взаимоотношения условных персонажей. В центре внимания поэта – человек во всей широте и многогранности своих мыслей и чувств. … Не случайно в лирике Донна обилие реалистических символов и сравнений, заимствованных из области старой и новой науки, алхимии и астрологии, астрономии и географии, медицины и музыки, военного дела и права» [4, с. 9].

Важно привести следующее мнение: «В некоторых произведениях Дж. Донна солнце персонифицируется, автор наделяет его чертами, характерными для персонажа, общается с ним на равных, отождествляет его с самим собой, герой и задаёт ему вопросы, и старается руководить им, солнечный свет ассоциируется у автора с любовью, а любовь, её возникновение и угасание схоже с рассветом, зенитом и закатом солнца. Можно сделать вывод, что Солнце, его образ и архетип являются для поэта точкой понимания мира и человека в этом мире» [5, с. 794].

В стихотворном произведении «Солнце» М.Ю. Лермонтов сравнивает зимнее солнце с молодой девой, красивой, но холодной: «Как солнце зимнее прекрасно, // Когда, бродя меж серых туч, // На белые снега напрасно // Оно кидает слабый луч!». В поэтическом восприятии М.Ю. Лермонтова Солнце – символ холода, безнадежного света, но и красоты. Пессимистически заканчивается стихотворение – зимнему солнце никогда не растопить снега и автор считает, что и его душа так же невосприимчива к теплу женской души: «Так, точно дева молодая, // Твой образ предо мной блестит; // Но взор твой, счастье обещая, // Мою ли душу оживит?». Произведение дает четкую картину зимнего пейзажа, полного прохлады и безнадежного света. В произведении «Солнце осени» читатель обнаруживает схожие мысли с предыдущим стихотворением. Чувственное противопоставление «бледного луча» и ощущения любви вызывает у читателя интерес к дальнейшему прочтению. Поэт сравнивает лучи солнца с любовными переживаниями: «Есть что-то схожее в прощальном взгляде // Великого светила с тайной грустью // Обманутой любви.» Автор видит тождество между солнцем и сердцем, осенняя природа не может быть согрета холодным солнцем, так и сердце не может быть согрето живым огнем любовной страсти. М.Ю. Лермонтов заканчивает стихотворение риторическим вопросом о мнимой необходимости повторно подвергать себя любовным мукам. О данных пессимистических мыслях о неверности женщин, об отсутствии у них чувства любви говорит и творчество Дж. Донна в элегии XV «Увещевание»: «Но верю, что скорее в небосводе // Погаснет солнце, смерть неся природе, // Скорее реки потекут назад // Иль Темзу летом льды загромоздят, // Скорей изменится земли движенье, // Чем ты своё изменишь поведенье» [2].

Такой же грустью наполнено и стихотворение Дж. Байрона «Солнце бессонных»: «Бессонных солнце, скорбная звезда, // Твой влажный луч доходит к нам сюда. // При нем темнее кажется нам ночь, // Ты – память счастья, что умчалось прочь. // Еще дрожит былого смутный свет, // Еще мерцает, но тепла в нем нет. // Полночный луч, ты в небе одинок, // Чист, но безжизнен, ясен, но далек». В этом же произведении Дж. Байрон, так же как и Дж. Донн, говорит о космическом происхождении солнца, о его реализме и отрыве от романтических чувств и ощущений. «Бессонных солнце, скорбная звезда, // Твой влажный луч доходит к нам сюда». Дж. Донн в элегии XVII «Разнообразие» указывает на научный аспект изучения солнца. «Ведь солнце, золотой властитель света, // Преображая тусклые предметы, // По зодиаку движется вперёд // И, кончив старый, входит в новый год».

Поэма М.Ю. Лермонтова «Мцыри», написанная в 1839 году – поэма о Родине, о подвигах, о щемящей грудь любви к отчизне и невозможности вернуться в милый сердцу край. Образ солнца в поэме воспет не часто, но очень емко и верно. Главный герой, пребывая в забытьи, видит над собой ласковое солнце «И солнце сквозь хрусталь волны // Сияло сладостней луны» [3] Данное видение несет успокоение герою, дарит умиротворение и благодать. Следующие строки говорят о последней воле протагониста, здесь он видит вечное блаженство также в лучах солнечного света. «Трава меж ними так густа // и свежий воздух так душист, // и так прозрачно золотист // Играющий на солнце

лист». Мцыри спрашивает своего наставника «Или не знал, или забыл, // Как ненавидел и любил, // Как сердце билося живей, // При виде солнца и полей». В этих строках автор отмечает, что солнце является свидетелем многим жизненно важных событий – любовных переживаний, духовных смятений. Солнце пронзает поэму легко и свободно, придает свежесть мыслям и чувствам героя, наполняет романтизмом, дает читателю ощущения теплоты и солнечной ласки.

В.Г. Белинский, величайший литературный критик, анализируя поэму, замечает: «Что за огненная душа, что за могучий дух, что за исполинская натура у этого мцыри! Это любимый идеал нашего поэта, это отражение в поэзии тени его собственной личности. Во всем, что ни говорит мцыри, веет его собственным духом, поражает его собственною мощью. Это произведение субъективное … несмотря на незрелость идеи и некоторую натянутость в содержании «Мцыри», – подробности и изложение этой поэмы изумляют своим исполнением. Можно сказать без преувеличения, что поэт брал цветы у радуги, лучи у солнца, блеск у молнии, грохот у громов, гул у ветров, что вся природа сама несла и подавала ему материалы, когда писал он эту поэму... Кажется, будто поэт до того был отягощен обременительною полнотою внутреннего чувства, жизни и поэтических образов, что готов был воспользоваться первою мелькнувшею мыслию, чтоб только освободиться от них, – и они хлынули из души его, как горящая лава из огнедышащей горы, как море дождя из тучи, мгновенно объявшей собою распаленный горизонт, как внезапно прорвавшийся яростный поток, поглощающий окрестность на далекое расстояние своими сокрушительными волнами» [1] В этих строках В.Г. Белинский обращается к солнцу как к движущей силе вдохновения М.Ю. Лермонтова. Сила природы дает одухотворенность поэту.

В заключении можно сделать вывод, что сквозь символ Солнца поэты видят себя и окружающую действительность – и печальную, и счастливую. В зависимости от настроения и мироощущения автора можно представить рассматриваемый образ в различных ипостасях. Знак Солнца в поэзии имеет свойство расширяться, видоизменяться и представать в различном свете. Знак Солнца всегда четко отражает душевное состояние автора. Сквозь стихотворное творчество читатель обнаруживает внутреннее состояние поэта. Образ солнца отражает душевное состояние поэта в случае автобиографических стихотворных произведений, а в произведениях с вымышленным сюжетом указывает на романтическую составляющую.

Список литературы

1. Белинский В.Г. Собрание сочинений. В 3 т. – М.: Книговек, 2011.
2. Донн Д. Стихотворения. – Л. Художественная литература, 1973.
3. Лермонтов М.Ю. Мцыри. Стихотворения и поэмы. Стрекоза. – М., 2018.
4. Томашевский Б.В. Поэзия Джона Донна. – Л.: Художественная литература, 1973. – С. 9.
5. Хитарова Т.А. Солнце как архетип «Верха» в творчестве Дж. Донна // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2016. – №123. – С. 956–966.

Хожанов Шарапатдин Балтаниязович
доцент
Каракалпакский государственный университет им. Бердаха
г. Нукус, Республика Узбекистан

АНТОНИМИЯ В КАРАКАЛПАКСКИХ ПОСЛОВИЦАХ И ПОГОВОРКАХ

Аннотация*: статья посвящена изучению явления антиномии в каракалпакских пословицах и поговорках. Данное явление часто встречается в возникновении антитезы в простых предложениях с противоречивыми значениями в качестве пословиц и поговорок в составе сложных предложений. Это положение свидетельствует о том, что явление антонимии встречается не только в лексико-семантическом слое языка, но и в его всех иерархических ступенях.*

Ключевые слова*: явление антонимии, пословицы, поговорки, лексические антонимы, семантические антонимы, антитеза.*

В пословицах и поговорках каракалпакского народа очень часто встречается явления антонимии. Ибо в пословицах и поговорках мысль передается очень сжато и емко.

В ярком, впечатляющем, проникновенном и в то же время кратком изложении антитеза резко бросается в глаза и является самым удобным способом и средством передачи мыслей и чувств человека. При помощи вопросов «что такое хорошо?», «что такое плохо?», «каким должен быть человек?», «как он должен себя вести?», описывая противоречивые понятия, ставя их в один ряд, антитеза отвечает на поставленные вопросы.

Пословицы и поговорки помогают человеку глубже распознавать протекающие в жизни процессы, явления, вещи, другие предметы. В нижеследующих примерах можно увидеть глубокое изложение мыслей и чувств при помощи использования антонимов в составе пословиц и поговорок: *«Если тяжел труд, то плод слаще», «Глаза боятся, руки делают», «Если будешь работать добросовест-*

но, будешь пользоваться результатами своего труда, а если будешь работать плохо, то уничтожишь себя (букв.: съежь свою же голову)», «Если кто бегает за многим, то останется без ничего», «У хорошего человека нет злости, а у плохого (человека) нет родоначалия».

Значения некоторых (отдельных) простых предложений, которые находится в составе пословиц и поговорок, и которые в целом представляют собой часть сложных предложений в каракалпакском языке, бывают противоречивыми. Два предмета или два явления сравниваются друг с другом. Двоякое отношение к одному тому же предмету или к одному и тому же процессу порождают либо положительное чувство, либо отрицательное к нему же.

Антонимия образуется на основе постановки в противоположном порядке языковых единиц, которые имеют особое синтаксическое устройство в сочинительных и подчинительных предложениях [1, с. 311–312].

В пословицах и поговорках каракалпакского языка явление антонимии встречается в следующих видах:

1. В двух вариантах сложных предложений с помощью употребления антонимических слов выражается противоречивое значение. Например: *«У доброго человека слова сладостные, а у плохого (человека) – слова дерзкие», «Хороший человек оставляет добрый след, а плохой оставляет чёрное пятно», «Если плохая женщина (жена) постареет, то она становится сварливой, капризной, вздорной, а если хорошая женщина (жена) постареет, то она становится добродетельной, доброй советчицей».*

В литературных произведениях в сложных предложениях антитезу порождают не только лексические антонимы, но и семантические антонимы. Например: *«У одинокого дома хотя и достаточно питания, однако не хватает у него посуды».* В данном примере если слова «*питание*» и «*посуда*» будут стоять отдельно, то они не могут быть антонимами друг другу, только благодаря контексту они являются семантическими антонимами.

2. Суффикс *-сыз//-сиз*, который образует прилагательные от существительных, по своему значению передает противоречивый смысл суффиксу *-лы//-ли*. Когда слова, образованные с помощью этих суффиксов, употребляются в простых предложениях, которые находятся в составе сложных предложений, они выражают значения, противоречивые друг другу. Так, например, *«Быть бессовестным – это низость» и наоборот, «Быть совестливым – значить быть благородным», «Если есть одна красавица без ума, то она напоминает чашу с ядом», а «Если есть некрасивая девушка, то она напоминает (походит) на тазик, который наполнен медом».*

3. Когда встречаются слова, которые либо утверждают, либо отрицают что-то по своим значениям в простых предложениях в составе сложных предложений, то обнаруживается противоречивый смысл [2, 17]. Противоречивое значение обозначается при помощи опровергающих отрицательных суффиксов *-ма//-ме,* в таких словах, как *нет, не есть* и др. Например: *«Если соберутся одни глупые, то они не стоят ни одного умного», «Есть в обычаях «приходите», но нет в них: «уходите», «Трудно жить доброму (человеку)» [Горе от ума], «Нет смерти плохому (человеку)») [За все лучшее – смерть]».*

4. Словосочетания с противоположными значениями в составе вариативных сложных предложений создают антитезу. Например: *«Если сам же бык постареет, но его рога не стареют», «Рассказывай о добродетели добрых (хороших людей), пусть они становятся еще лучше», «Рассказывай о грязных, греховных делах плохих (людей), пусть они становятся еще хуже*».

5. При помощи неоднократного, повторного использования членов предложений может образовываться антитеза. В этом случае меняется порядок членов предложений в вариативных сложных предложениях. Например: *«Если будешь трудиться, работать добросовестно, то съешь положенную тебе еду», «Если будешь работать плохо, то съешь голову свою»*.

В каракалпакском языке антитезы используются не только в составе сложносочиненных предложений, но и в сложноподчиненных предложениях. Между вариантами сложноподчиненных предложений, которые составлены при помощи антитез, бросаются в глаза следующие условные, противоречивые или противоположные, а также должностные смысловые отношения:

а) между вариативными сложноподчиненными предложениями, составленными с помощью антитез, обозначаются условные отношения. Например: *«Если присоединяются к стране народы, то это благоденствие и счастье хана»; «Если из страны откочевываются (удаляются, переселяются в другие страны) народы, то это хлопоты и проблемы хана», «Если из страны уходят народы, то это тяжбы», «Если падишах ученый, то его народонаселение в его ведении побеждает (увенчается успехами)», «Если падишах деспот, то народ в его владении в угнетении», «Если резать, то овца умирает», «Если не резать, погибает джигит»;*

б) обозначают противоположный смысл: *«Хотя у тебя дом тесен, но будь широкой натурой», «Хотя твой сын глупый, то пусть будет сноха умницей» («Хотя пусть твой сын глупец, то пусть сноха, его жена будет мусульманкой»);*

в) обозначают временное соотношение: *«Если половина месяца (пятнадцать дней) светлая, то половина его (пятнадцать дней месяца) темная», «Когда приходит гнев, уходит ум», «Многое прошло, осталось мало», «Ушла зима, осталось лето».*

Таким образом, в каракалпакском языке в отдельных сложных предложениях, в составе которых имеются простые предложения с противоположным значением друг другу, встречается явление антитезы. Этот факт говорит о том, что явление антонимии относится не только к лексико-семантическому ярусу языка, но и встречается во всех слоях и на всех его иерархических ступенях, о чем свидетельствуют наши вышеприведенные примеры и рассуждения. По этому поводу М. Даулетов пишет: «В каждом компоненте сравнительно-сопоставительных сложносочиненных предложений лексическая антонимия сравнивается по их использованию и употреблению. В особенности, в пословицах и поговорках сравнительное значение сопоставляется при помощи постановки в противоположном плане предметов, действий и событий друг другу [3, с. 62].

Список литературы

1. Шукуров Р. Ўзбек тили антонимларининг лексик-семантик табиати: филол. фан. номзодини олиш учун ёзилган диссертация. – Тошкент, 1973. – С. 311–312.
2. Усубалиев Б. Антонимы в киргизском языке: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Фрунзе, 1982. – 23 с.
3. Дәўлетов М. Қарақалпақ тилиндеги қоспа гәплердиң гейпара мәселелери. Нөкис, 1993. – С. 62.
4. Календеров М. Грамматические, структурные и лексико-семантические особенности синонимов в каракалпакском языке. – Нукус: Каракалпакстан, 1989.
5. Календеров М. Краткий словарь синонимов каракалпакского языка. – Нукус: Каракалпакстан, 1990. – С. 115.
6. Кудайбергенов М. Бердах – ювелир слова (об антонимах) // Арман. – 1992. – Апрель.
7. Турсунов У. Современный узбекский литературный язык / У. Турсунов, Ж. Мухторов, Ш. Рахматуллаев. – Ташкент: 1965. – С. 147.
8. Шукуров Р. Антонимы в узбекском языке. – Ташкент: Наука, 1977. – С. 14–15.
9. Шукуров Р. Временный узбекский литературный язык. – Ташкент: Наука, 1977. – С. 12.

Червякова Аделина Адилевна
студентка
Научный руководитель
Лоренц Вероника Викторовна
канд. пед. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»
г. Омск, Омская область

БАВАРСКИЙ ДИАЛЕКТ КАК УНИКАЛЬНЫЙ ТЕРРИТОРИАЛЬНЫЙ ДИАЛЕКТ ГЕРМАНИИ

Аннотация*: в статье рассматривается уникальный территориальный диалект Германии, а также представлены классификации диалектов на территории Германии и их функции. Авторы статьи изучают лексику на примере всемирно известного праздника «Октоберфест», сравнивая речь баварцев и немцев в повседневной жизни. Была рассмотрена история появления диалекта в Баварии, исследованы отличия баварского диалекта от литературного немецкого языка и австрийского варианта.*

Ключевые слова*: литературный немецкий язык Германии, баварский диалект, фонетические инновации, лексические инновации.*

Развитие немецкого языка тесно связано с особенностями исторического становления Германии. Эти особенности способствовали появлению обширного числа диалектов, которые отличаются друг от друга как в фонологическом, так и в морфологическом, синтаксическом и лексическом плане. *Объектом* рассмотрения в данном исследовании является диалект как разновидность речи в Германии. В качестве *предмета* исследования выступает значение и исторические предпосылки развития баварского диалекта. *Цель* данной работы – исследовать историю и особенности употребления и значение баварского диалекта как отклонения от нормы стандартного немецкого языка.

По мнению А.Н. Чудинова, под диалектом (греч. dialektos, от dialegesthai – разговаривать) понимается наречие, совокупность особенностей в языке, которые встречаются у различных племен народа, говорящего на одном языке [4]. В трудах Ульриха Аммона, Зигфрида Егеря, Гейнриха Лефлера Лёфлера и других авторов обследование территориальных разновидностей немецкого языка в связи с их социальными условиями существования реализуется с целью предупреждения негативного влияния диалектной компетенции на овладение школьниками норм литературного языка. В работах рассматриваются типичные речевые ошибки учащихся, также предлагаются пути преодоления интерференции [7].

Баварский диалект в языковом отношении является одним из самых далёких от стандартного немецкого языка. Этот диалект ведёт своё происхождение от языка, на котором говорили ещё представители баварского племени, оттеснённого королём Карлом Великим к Дунаю. Он относится к группе южно-немецких языков верхненемецкого языка. Данный диалект известен также как австробаварский диалект. На нём говорят в Австрии, на юге Тироля, в нескольких областях Швейцарии, в

пограничных с Австрией областях Италии (Южный Тироль) и даже в Венгрии (Шопрон). До 1945 года на баварском диалекте говорили также немцы южной Чехии. Первым исследователем, заинтересовавшимся баварскими диалектами, был Иоганн Андреас Шмеллер (1785–1852), который в XIX веке составил Баварский словарь в 4 томах [8].

Рассмотрим классификацию баварского диалекта, который подразделяется на три крупные языковые группы, а именно:

1. Северобаварский диалект. Он распространён на северо-востоке федеральной земли Бавария в округе Верхний Пфальц, на юго-востоке Верхней и Средней Франконии;

2. Среднебаварский диалект или австро-баварский. Его можно встретить на юге и юго-востоке федеральной земли Бавария, а также в Австрии (Верхняя Австрия, Нижняя Австрия, Зальцбург, Бургенланд);

3. Южнобаварский диалект. Этот диалект широко распространён на юго-западе федеральной земли Бавария (в округе Швабия), в южной Австрии (Штирия, Каринтия, Тироль) и Италии (Автономная провинция Больцано-Боцен – Южный Тироль в регионе Трентино – Альто-Адидже).

Предположительно, название происходит от кельтско-германского baio-wariōz, которое имеет значение «люди из Богемии» (название «Богемия» происходит от названия кельтского племени бойев, проживавших на этой территории) [2]. Лексика Баварского диалекта действительно богата, часто носит узко региональный характер и не имеет аналогов в современном литературном немецком языке Германии, поэтому для её передачи необходим специальный перевод. Многие баварские слова приходится переводить описательно, нужно разъяснять, что имеется в виду. Данное утверждение относится ко многим слоям лексического богатства баварского диалекта, особенно если говорить о тематической лексике кулинарного искусства Баварии. Результаты нашего исследования мы отразили в двух таблицах. Представим таблицу сравнения употребления баварского диалекта и литературного немецкого языка, относящееся к кулинарному искусству Баварии (табл. 1.)

Таблица 1

Сравнение употребления баварского диалекта и литературного немецкого языка

Баварский диалект	Пояснение	Литературный немецкий язык
1	2	3
das Weißwurst – Weißwurst ist für alle, die sie mögen, eine leckere Delikatesse. Egal, ob sie geschnitten. Вареная телячья колбаса для всех, вкусный деликатес, которые они любят. И неважно, нарезаны ли они на кусочки [2.89]	У данных слов общее значение «сосиска». Баварский вариант – типичная закуска в Баварии. Она представляет из себя сосиски очень светлого, почти белого цвета. Данное блюдо подается на завтрак и считается традиционной закуской для баварцев	das Würstchen – *Würstchen* n -s, = 1) сосиска, колбаска 2) фам. жалкий человек Armes *Würstchen* – бедняжка [3]
Schweinsbratenmit *Gnedln*. (бавар.) *Gnedln* = (лит. нем. Герм) *Klößen* «клёцки»	Выделенное слово переводится одинаково, как «порция жаркого из свинины с клецками» [2, с. 56]. Это мучное изделие, состоящее, как правило, из муки и яйца. Обычно добавляются в суп или подаются к нему, но могут подаваться и как отдельное (второе) блюдо или как мучную составляющую к десерту	eine Portion Schweinebraten mit *Klößen* (pl клёцки, кнедли, фрикадельки [3])
resche Brezn	Оба слова переводятся на русский язык как «хрустящий крендель». Это традиционный вид выпечки, который в южных областях Германии: Баден-Вюртемберге и Баварии. Данное хлебное изделие немецкие пекари производят с XIII века. Форму выпечки все связывают с изображением рук, сложенных на груди, словно для молитвы. Слово «Brezitella» со старонемецкого переводится как «руки». *Баварский бретцель* – почти круглый, «руки» и «тело» хлеба делаются одной толщины	*eine knusprige Brezel* [2]
A *Mass* und *Apfeschoàle*, *biddscheen*! [2]	Оба выражения имеют такой перевод: Пожалуйста, мне светлое пиво и яблочный сок [2.62]. В Баварии каждый год в октябре празднуют фестиваль пива или Октоберфест. В пивных садах традиционно пьют пиво из пивных кружек, их называют *«Masskrügen»* (масскрюген), вот поэтому и появилось такое слово для обозначения пива	Ich hätte gerne ein *Helles Bier* und ein *Apfelschorle*, *bitte*!

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Apfeschoàle [*2*]	Оба выражения имеют такой перевод: яблочный сок с минеральной водой	*Apfelschorle* – яблочный сок с минеральной водой [4]
biddscheen! [2]	Оба выражения имеют такой перевод: пожалуйста» и в значении «вот, пожалуйста» (когда Вам что-то дают)	*bitte*
A *Mass* [2]	Выделенные слова переводятся как «светлое пиво»	ein *Helles Bier*
an Guàdn! [2]	Данные выражения переводятся как «приятного аппетита!» во всех случаях	guten Appetit!

Таблица 2

Сравнение употребления баварского диалекта и литературного немецкого языка, относящееся к празднику «*Октоберфест*»

Баварский диалект	Пояснение	Литературный немецкий язык
Wies'n – так называют баварцы праздник «Октоберфест»	Wies'n» – по сути, это альтернативное название Theresienwiese (луг Терезы) в центре Мюнхена, где всё действие и происходит	Oktoberfest -общепринятое название праздника
Servus! – «привет» по-баварски	Servus – неформальное приветствие, типичное для баварцев. Оба слова переводят как «привет»	Hallo! – альтернатива неформального приветствия в литературном немецком языке
Grüß Gott! – «добрый день», «здравствуйте» по-баварски	Здесь представлены формальные варианты приветствия, которые типичны как для баварцев, так и для остальных жителей Германии	Guten Tag – «добрый день», «здравствуйте» в литературном немецком языке
Oans, zwoa, drei, c'suffa!	Обе фразы используются в значении «напиться до беспамятства». Oans = eins = один. Zwoa = zwei = два. C'suffa = gesoffen (Partizip Perfekt формы глагола «saufen»)	В литературном немецком языке эту фразу обычно используют в таком контексте: «Saufen wie ein Loch!»
Prost!	Обе фразы переводятся как «Вздрогнем!», «За здоровье!», «Ура!». Простая версия тоста и, наверное, самая короткая. Здесь также очень важно произносить правильно картавую R, если хотите действительно звучать как истинный баварец	Cheers! – типично для использования северными немцами
Buam und Madln	Эти баварские слова типичны для надписей мужского и женского туалета. Buam = Jungen = мальчики, мужской. А в свою очередь Madln = Mädchen = девочки, мужской	Jungen und Mädchen
Pfiat di!	Данное неформальное прощание в баварском используется только во время Октоберфеста. Это является сокращённой версией «Да простит тебя господь!»	Tschüss!
O'zapft is'! – откупорено	«Anzapfen» как глагол означает удар деревянного молотка, с помощью которого должны открывать первую бочку пива. Нельзя пить пиво, пока не произнесут данную фразу	Es ist angezapft!

Баварский язык отличается мягкостью произношения и является антиподом резко звучащего берлинского диалекта, как и сама Бавария всегда воспринималась как антипод Пруссии. В настоящее время в австрийских и баварских школах обучение ведётся на стандартном немецком языке. В то же время велико остаётся значение диалекта в разговорной речи баварцев.

На следующих примерах можно заметить, насколько сильно отличаются друг от друга баварский диалект и немецкий язык, а также австрийский вариант немецкого языка от баварского:

Австрийский: S' Boarische is a Grubbm vô Dialektn im Sü(i)dn vôm daitschn Språchraum

Баварский: S' Boarische is a Grubbm vo Dialekt im Sidn vom daitschn Språchraum

Немецкий литературный язык: Bayerisch ist eine Gruppe von Dialekten im Süden des deutschen Sprachraumes

Австрийский: I hå/håb/hã/hò a Göid/Gòid gfundn

Баварский: I hå/håb a Gèid/Gòid/Göld gfundn/gfuna

Немецкий литературный язык: Ich habe Geld gefunden.

Баварский диалект существенно отличается от немецкого литературного языка. Это вызывает трудности в общении. По словам жителей Германии, баварцев им действительно порой бывает сложно понять. Для баварского диалекта характерен дифтонг «oa». Он заменяет типичный для литературного немецкого языка дифтонг «ai». Вместо ich heiße (меня зовут) – i hoas. Так вместо «eins2 (один) и «zwei» (два) баварцы говорят [oans] и [zwoa]. Не менее характерными для баварцев являются дифтонги «oi» и «ui», которыми они заменяют каждую вторую гласную. Например, [folsch] вместо falsch. Или [buidl] вместо das Bild. Суффикс -l [build] служит для образования уменьшительно-ласкательной формы во многих других словах. Данная форма является отличительной характеристикой баварского диалекта. Das Rad (колесо) – по-баварски [radl].

Рассмотрим основные функции диалектов:

1) в сфере устной речи на той или иной территории диалекты остаются средством общения;

2) в письменных формах языка они помогают разъяснять для местных читателей названия отдельных процессов, предметов и явлений;

3) в языке художественной литературы диалектизмы используются для изображения особенностей быта и культуры конкретного народа, а также местных географических особенностей;

4) в художественной литературе диалект может охарактеризовать героев в интересной и непривычной для читателя манере и передать индивидуальность их речи.

Диалектизмы являются символом народной речи, их широко применяют не только писатели в своих художественных произведениях, но и в обычной жизни. Диалектизмы в повседневной жизни можно воспринимать как экспрессивные и эмоционально окрашенные слова, которые помогают более выразительно передать изображение жизни. На основе рассмотренных примеров можно сказать, что баварский диалект является одним из ярких представителей немецких диалектов, поскольку он имеет в себе богатую историю и несёт будущему поколению ценности, сложившиеся в обществе баварцев. Диалект прежде всего отражает историю народа, поэтому нужно принимать во внимание данное явление, которое широко распространено на территории не только Германии, но и любой другой страны.

Список литературы

1. Heyberger J. Bavaria: Landes – und Volkskunde Des Bayern, Zweiter Band / Heyberger J., Schmitt Ch., Wilhelm A. – Munchen, 2010.

2. Renn M. Kleiner Bayerischer Sprachatlas / M. Renn, W. König. – München: Dtv, 2006.

3. Oktoberfest Bierlexikon. – 2014.

4. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. – 1910.

5. Ammon U. Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. – Weinheim: Beltz, 1972. – 167 s.

6. Jäger S. Sprachnorm und Schülersprache. Allgemeine und regional bedingte Abweichungen von der kodifizierten hochsprachlichen Norm in der geschriebenen Sprache bei Grund – und Hauptschülern // Sprache der Gegenwart. – 1971. – №13. – S. 166–233.

7. Löffler H. Mundart als Sprachbarriere // Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre. – 1972. – №22. – S. 23–39.

8. Hans Schemann. Deutsche Idiomatik: Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext.

ОБУЧЕНИЕ РОДНЫМ ЯЗЫКАМ И ЛИТЕРАТУРАМ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Андреева Татьяна Николаевна
канд. пед. наук, учитель
МАОУ «СОШ №1»
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Иванова Ирина Валериановна
учитель
МБОУ «Гимназия №4»
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Салимова Алсу Арнисовна
учитель
МБОУ «Гимназия №4»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФЕСТИВАЛЬ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ

Аннотация*: представлен пример взаимодействия средней общеобразовательной школы и дошкольного общеобразовательного учреждения в рамках плана сотрудничества между МАОУ «СОШ №1» г. Чебоксары и МБДОУ «Детский сад №19» г. Чебоксары. Статья посвящена созданию условий для выявления и сопровождения интересов детей к познанию народного творчества родного края. Описываемая деятельность происходит в процессе преемственности учащихся начальной школы, дошкольников.*

Ключевые слова*: народ, Родина, Чувашия, среднее Поволжье, соседи Чувашии, река Волга, образовательная среда.*

На протяжении ряда лет в рамках плана сотрудничества между школой и детским садом была разработана программа сотрудничества для выявления интересов детей к познанию народного творчества родного края. В течение трёх лет мы обучали детей младшего школьного возраста в одной параллели, работали в районе ДК им. П. Хузангая, рядом с МБДОУ «Детский сад» №19 г. Чебоксары. Были созданы условия, позволяющие раскрыть способности учащихся начальных классов в созданном образовательном пространстве. Активные взрослые и талантливые дети провели серию праздников, фестивалей и других событий по теме «Моя Родина» в школьном образовательном пространстве.

После проведения тематических мероприятий во время рефлексии дети захотели поделиться полученными знаниями о Родине с дошкольниками. Дошкольники уже имели первичные начальные знания об этих народах, они рисовали, играли с куклами в национальных одеждах по программе своего детского сада. Процесс сопровождения взрослыми школьников и школьниками дошкольников вылился в большой праздник. Название празднику придумали вместе, и стали его называть «Фестиваль народов Поволжья». На фестивале были представлены русский, татарский, чувашский народы. На празднике были исполнены ролевые игры, и с их помощью детям и взрослым показаны народные обычаи, обряды, танцы, песни. Кульминацией праздника стало появление реки Волги, роль которой исполнила школьница. Она собрала вокруг себя народы среднего Поволжья, рассказала участникам праздника о республике Чувашия и ее соседях, угостила национальными блюдами.

Целями этого мероприятия стали создание условий для выявления и сопровождения интересов детей к познанию народного творчества родного края, воспитание у школьников уважения к традициям своего края. Были поставлены следующие задачи: познакомить детей и членов семей с культурным многообразием ближайших соседей Чувашии, подвести детей к пониманию толерантности, способствовать развитию творческих и познавательных способностей.

Ниже прилагается краткий сценарный план образовательного события «Фестиваль народов Поволжья».

Сценарный план образовательного события «Фестиваль народов Поволжья»

Этапы занятия	Названия этапов занятия	Деятельность учителя	Деятельность ученика
1	2	3	4
1	Знакомство с самодельной картой среднего Поволжья, изготовленной творческой группой детей	Контролирует процесс изучения карты, инициирует обмен вопросами на уточнение среди участников	Просмотр карты среднего Поволжья, обмен мнениями
2	Просмотр видеоряда «Ближайшие соседи Чувашии: природа и культура»	Организует процесс просмотра и обсуждения	Знакомство с видеорядом, высказывание мнений

Окончание таблицы

1	2	3	4
3	Литературно-музыкальная композиция (стихи, песни, танцы, инсценировки, подготовленные детьми)	Оказывает помощь в процессе подготовки и представления композиции	Участие в литературно-музыкальной композиции
4	Национальные игры и конкурсы для детей и взрослых	Организует и проводит игры, конкурсы	Активное участие детей и родителей в играх, конкурсах
5	Инсценировки народных песен, частушек, танцев народов Поволжья	Оказывает помощь в процессе подготовки и представления инсценировок	Представление песен, частушек, танцев
6	Дефиле и выставка «Национальный костюм» с целью узнавания народности	«Соучаствует» в просмотре	Контроль и оценка деятельности детей и взрослых
7	Общее чаепитие с дегустацией национальных блюд народов Поволжья		

Ожидаемые результаты:

– создание комфортной образовательной среды для детей различных национальностей;

– привлечение детей к общественным мероприятиям, направленным на распространение культуры народов среднего Поволжья;

– применение полученного опыта организации «Фестиваля народов Поволжья» в подшефном детском саду;

– проведение малого «Фестиваля народов Поволжья» в подшефном детском саду.

Таким образом, расширение образовательного пространства и проведение «Фестиваля народов Поволжья» способствовало познанию народного творчества родного края с учетом личностных особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста и формированию их познавательной мотивации.

Список литературы

1. Доброва Н.В. Укрепление единства «ребенок – семья – педагог» как главное условие успешного развития ребенка в поликультурной среде / Н.В. Доброва, М.В. Петрова // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 67–72.

Анисимова Лариса Валерьевна
учитель
Егорова Алина Владимировна
учитель

МБОУ «СОШ №10»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

БЕСПЕРЕВОДНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЧУВАШСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация*: в статье затрагивается тема обучения чувашскому языку в школах с русским языком обучения. Целью статьи является анализ бесперевoдного метода обучения чувашскому языку. Основное внимание акцентируется на учебных пособиях «Скажи, пожалуйста. Чувашский язык» под редакцией А.В. Блинова и др. для 1–3 классов начальной школы. Выделяются и описываются характерные особенности пособий отдельно для каждого класса. Авторы приходят к выводу, что учебные пособия «Скажи, пожалуйста. Чувашский язык» под редакцией А.В. Блинова и др. для 1–3 классов позволяют обучать чувашскому языку бесперевoдным методом, и что данный метод обучения чувашскому языку является одним из эффективных.*

Ключевые слова*: обучение, учебное пособие, чувашский язык, школа с русским языком обучения, бесперевoдный метод, особенность.*

Аннотаци*: статьяра вырăс программипе ĕçлекен шкулта чăваш чĕлхине вĕрентес темăна хускатнă. Куçарусăр вĕрентес меслете тĕплĕн тишкернĕ. Пуçламăш шкулăн 1–3-мĕш класĕсем валли кăларнă «Кала-ха. Чăваш чĕлхи» (авторĕсем: А.В. Блинов тата ыт.) вĕренӳ пособийĕсен паха енĕсене кашни класăнне уйрăммăн çырса кăтартнă. Авторсем куçарусăр вĕрентес меслет ачана чăвашла хутшăнма вĕрентмелли чи кирлĕ те тухăçлă меслет пулнине, 1–3-мĕш классем валли кăларнă «Кала-ха. Чăваш чĕлхи» (авторĕсем: А.В. Блинов тата ыт.) вĕренӳ хатĕрĕсем чăваш чĕлхине куçарусăр вĕрентме май панине ĕнентернĕ.*

Тĕп сăмахĕсем*: чăваш чĕлхи, вĕрентесси, вырăс программипе ĕçлекен шкул, куçарусăр вĕрентес меслет, вĕренӳ хатĕрĕ, паха ен.*

Вырăс программипе ĕçлекен хула шкулĕнче чăваш чĕлхине вĕрентессин *тĕп тĕллевĕ* – вĕренекенсене кулленхи хутшăнура чăвашла калаçма хăнăхтарасси. Çак тĕллеве пурнăçлама куçарусăр вĕрентес меслетпе усă курни вырăнлă. Ку меслет – вĕреневе пĕр чĕлхерен тепĕр чĕлхене куçармасăр йĕркелени.

Чи малтан ачасене çын каланине ăнланма хăнăхтаратпăр, унтан калаçма вĕрентетпĕр. Вĕренӳ тухăçлăхĕ чăвашла калаçнине итленинчен, илтнинчен нумай килет. Сăмахсем мĕн чул нумайрах илтĕнеççĕ, çавăн чухлĕ лайăхрах асра юлаççĕ. Уроксенче тĕп вырăна сюжетлă вăййăсем выляни, тĕрлĕ хускану туни, рольпе выляни тухса тăрать. Чăвашла калаçу хăнăхăвĕсене çирĕплетме япаласене алăпа кăтартатпăр, сăмахпа каласа ăнлантаратпăр, ӳкерчĕксемпе, пит-куç вылятăвĕпе, ятарлă палăсемпе усă куратпăр, пурăпа доска çинче ӳкерсе те кăтартатпăр. Классенче чăвашла пачах пĕлмен ачасем те пур. Вĕсем валли хăш-пĕр сăмаха «пăшăлтатса», интонацие е сасса улăштарса вырăсла калатпăр. Уроксенче, паллах, ачасем чăвашла юрлаççĕ, ташлаççĕ, аудиодисксем итлеççĕ, видеоматериалсем пăхаççĕ. Теттесемпе, флеш-карттăсемпе (предметлă ӳкерчĕксемпе) тата ытти кăтарту хатĕрĕсемпе ĕçлеççĕ.

2016–2018 çулсенче вырăс шкулĕсен 1–3 класĕсене вĕрентме «Кала-ха» вĕренӳ пособийĕсем пичетленсе тухрĕç. Ку вĕренӳ кĕнекисене куçарусăр вĕрентмелли меслетпе ĕçлеме хатĕрленĕ. Кĕнекесенче словарьсĕр пуçне вырăсла пĕр сăмах та кĕртмен. «Кала-ха. Чăваш чĕлхи» вĕренӳ кĕнекисем кĕçĕн классенче чăваш чĕлхине вĕрентмелли альтернативлă кăларăмсем шутланаççĕ.

1–2-мĕш классем валли хатĕрленĕ вĕренӳ кĕнекисем кĕске предложенисемпе ӳкерчĕксенчен тăраççĕ. Вĕсене мыскараллă, сюжетлă тунă, ачасен пурнăçĕпе çыхăнтарнă. Вĕренӳ хатĕрĕсем кĕске сăвăсемпе, юрăсемпе пуян.

3-мĕш классем валли çырнă «Кала-ха. Чăваш чĕлхи» вĕренӳ кĕнеки тĕрлĕ ĕçлĕ ӳкерчĕксемпе пуян – вĕсемпе усă курса ачасен ыйтусене тĕрĕс хуравламалла, калав е диалог йĕркелемелле, предложенисене вĕçлемелле тата ытти те. Чăвашла ирĕклĕн калаçас тесен вĕренекенĕн сăмах йышĕ çителĕклĕ пулмалла, тĕрлĕ грамматика формине пĕлмелле, сăмах майлашăвĕсемпе предложенисем тума вĕренмелле.

3-мĕш класс кĕнеки 11 модульрен тăрать. Кашни модульрех 6 урок.

Кунта ачасем калаçура тĕл пулакан çĕнĕ сăмахсемпе паллашаççĕ, вĕсене усă курма хăнăхаççĕ, пуплеве кĕртеççĕ, хусканусемпе кăтартаççĕ, кирлĕ грамматикăна вĕренеççĕ, текстпа ĕçлеме хăнăхаççĕ тата кăсăклă калавсемпе паллашаççĕ, вĕсене рольпе выляса кăтартаççĕ. Кунсăр пуçне юрă юрлама, сăвă калама вĕренеççĕ, вăйă выляççĕ е тавçăрулăхне аталантараççĕ, тавракурăмне анлăлатаççĕ.

Кĕнекери материал çине таянса хатĕрленĕ япаласен ӳкерчĕкĕсем вĕрентĕве курăмлăрах, илĕртӳллĕрех тума май параççĕ, хăш сăмах мĕнле япалана пĕлтернине куç умне кăлараççĕ, çыхăнуллă пуплеве аталантарма пулăшаççĕ. Вĕсемпе тĕрлĕ вăйă выляма аван.

Сăмахран, *«Çивĕч куç»* вăййа çапла йĕркелемелле. Пĕр-пĕр темăпа ӳкернĕ темиçе карточкăна доска çине çыпăçтармалла. Ӳкерчĕксем çине çур минут хушши тимлĕ пăхнă хыççăн вĕсене пуçтарса илмелле. Халĕ ĕнтĕ вĕренекенсен ас туса юлнă япаласене хăварт каласа тухмалла. Кам ытларах калать, çав çĕнтерет. Вăйă тĕллевĕ – вĕреннĕ лексикăна аса илсе çирĕплетесси.

Вырăс чĕлхинчен йышăннă сăмахсемпе чăваш сăмахĕсенчи хупă сасăсене çырура тĕрĕс палăртма вĕрентес тĕллевпе вара *«Дежурнăй сас паллисем»* вăйă вылятпăр. Ачасене ушкăнсем çине пайланă. Кашни ушкăна сиктерсе хăварнă сас паллиллĕ сăмахсем çырнă карточкăсем валеçсе памалла. Çапла каламалла: «Пирĕн паян дежурнăй сас паллисем «*д*» тата «*т*» *(ытти мăшăрлă хупă сасăсем те пулма пултараççĕ)*. Сирĕн вĕсене сăмахсенче тĕрĕс вырнаçтармалла».

Карточкăри сăмахсем: *ав…ан, ор…ен, пар…а, кăран…аш, йĕл…ĕр, скей…, сĕ…ел, …иван, ви…ре, çăл…ăр, …ăвар, пă…ă* («*т*», «*д*» сас паллисене сиктерсе хăварнă). Кам тĕрĕс вырнаçтарать, çав çĕнтерет.

Ачасен сăмах йышне пуянлатма, хирĕçле пĕлтерĕшлĕ сăмахсене ас туса юлма *«Лотолла»* вăйă пулăшать.

Кашни ачанах вĕреннĕ паллă ячĕсем çырнă карточкăсем валеçсе памалла. 1–2 классен вĕренӳ кĕнекисенче япалан паллине пĕлтерекен çакăн пек сăмахсем тĕл пулаççĕ: лайăх – япăх, вăрăм – кĕске, пысăк – пĕчĕк, çӳллĕ – лутра, çутă – тĕттĕм, ăшă – сивĕ, йывăр – çăмăл, хулăн – çӳхе, кивĕ – çĕнĕ, хаклă – йӳнĕ, пылак – йӳçĕ, усăллă – сиенлĕ, ырă – усал, ĕçчен – кахал. Çак сăмахсемпе усă курса карточкăсем, лотосем, хатĕрлемелле. Вĕсене» ачасене парса тухмалла. Кама «Пуçламăшĕ» текен лото лекет, çав пуçлать. Сăмахсен хирĕçле пĕлтерĕшĕсене тĕрĕс тупса пырсан вăйă «Вĕçĕ» тесе çырнă лотопа пĕтмелле.

Çак меслет ачана чăвашла хутшăнма вĕрентмелли чи кирлĕ те эффективлă меслет тесе шухăшлатпăр.

Список литературы

1. Блинов А.В. Кала-ха. Чăваш чĕлхи. Скажи, пожалуйста. Чувашский язык 1 класс: учебное пособие для изучения чувашского языка в общеобразовательных организациях / А.В. Блинов, Ю.Е. Анисимова, А.В. Егорова [и др.]. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 2016.

2. Блинов А.В. Кала-ха. Чăваш чĕлхи. Скажи, пожалуйста. Чувашский язык 2 класс: учебное пособие для изучения чувашского языка в общеобразовательных организациях / А.В. Блинов, А.В. Егорова, Л.П. Николаева. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 2017.

3. Блинов А.В. Кала-ха. Чăваш чĕлхи. Скажи, пожалуйста. Чувашский язык 3 класс: учебное пособие для изучения чувашского языка в общеобразовательных организациях / А.В. Блинов, А.В. Егорова, Л.П. Николаева. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 2018.

Аничкина Наталья Валерьевна
канд. пед. наук, доцент
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
г. Орск, Оренбургская область

ИЗУЧЕНИЕ ДРЕВНЕРУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ВОСПИТАНИЯ ЧИТАТЕЛЯ

Аннотация*: статья посвящена углубленному изучению курса древнерусской литературы в средней школе. Рассматривается специфика древнерусской литературы, обуславливающая трудности её изучения в школе. На основе анализа «Примерной программы по учебному предмету» и традиционных рабочих программ по литературе определено место древнерусской литературы в школьном курсе. Обоснована необходимость реализации системного подхода для формирования целостного образа древнерусской литературы в современной школе.*

Ключевые слова*: древнерусская литература, читательская компетентность, углублённое изучение, патриотизм, читатель-школьник, системный подход.*

Требования современного Федерального государственного образовательного стандарта позволяют сформулировать цель методики преподавания литературы – помочь целостному постижению учениками художественного произведения и формированию читательской компетентности школьников, без которой невозможно формирование духовно развитой личности [14]. Достижению этой цели будет способствовать изучение древнерусской литературы, которая в свою очередь поможет углубить национальное самосознание, воспитать общероссийское гражданское сознание и чувство патриотизма.

В советской школе изучалось одно произведение древнерусской литературы – «Слово о полку Игореве». После 1992 года школьный курс древнерусской литературы стал пополняться, в программах стали предлагаться отрывки из «Повести временных лет», произведения в жанре слова, поучения, жития, воинских повестей, автобиографий, летописей.

К началу XXI века изучение древнерусской литературы в школе стало более обстоятельным. Увеличилось не только количество текстов, предлагаемых для чтения и изучения на уроке и дома, но и возникла необходимость обращения к историческим документам, письмам, летописям. Кроме того, составители программ обращают внимание на то, что при изучении древнерусской литературы в школе нужно учитывать особенности поэтики литературных тестов этого периода, а также традиции древнерусской литературы в классической и современной литературе.

Произведения древнерусской литературы представлены во всех современных школьных программах с 5 по 9 классы, в 10–11 классах к литературе этого периода не обращаются (табл. 1).

Таблица 1

Содержание курса древнерусской литературы в школе

№	Программа	Класс	Произведение
1	2	3	4
1	Примерная программа по литературе [7]	–	«Слово о полку Игореве», «Житие Сергия Радонежского»
2	Рабочие программы по литературе для 5–9 классов под ред. Т.Ф. Курдюмовой [11]	8	«Повесть временных лет», «Сказание о житие Александра Невского»
		9	«Слово о полку Игореве»
3	Рабочие программы по литературе для школ и классов с углубленным изучением литературы для 5–9 классов под ред. М.Б. Ладыгина [10]	6	«Житие Сергия Радонежского»
		7	«Повесть о Шемякином суде», «Стрельцы и крестьянин»
		8	«Повесть временных лет», «Хождение Богородицы по мукам»
		9	«Слово о полку Игореве»
4	Рабочие программы по литературе для 5–9 классов под ред. М.Г. Беловой [12]	6	Фрагменты из «Повести временных лет»: «Выбор веры», «Поучение Владимира Мономаха», «Похвала учению книжному»
		7	«Повесть о Петре и Февронии Муромских»
		8	«Житие Сергия Радонежского», «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное»
		9	«Повесть временных лет», «Слово о Законе и Благодати», «Сказание о Борисе и Глебе», «Повесть о житии Александра Невского», «Слово о полку Игореве»

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
5	Программы по литературе для 5–9 классов, авт. В.Г. Маранцман [6]	6	«Повесть временных лет»
		7	«Поучение Владимира Мономаха»
		8	«Повесть о Петре и Февронии Муромских»
		9	«Слово о полку Игореве», «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное»
6	Программы по литературе для 5–11 классов под ред. А.Г. Кутузова [1]	5	«Житие Бориса и Глеба»
		7	«Житие Сергия Радонежского»
		8	«Повесть временных лет», «Слово о полку Игореве»
7	Программы по литературе для 5–11 классов (базовый уровень) под ред. В.Я. Коровиной [2]	5	«Повесть временных лет», «Подвиг отрока-киевлянина и хитрость воеводы Претича»
		6	«Повесть временных лет», «Сказание о белгородском киселе»
		7	«Поучение Владимира Мономаха», «Повесть о Петре и Февронии Муромских», «Повесть временных лет»: «О пользе книг»
		8	«Житие Александра Невского», «Повесть о Шемякином суде»
		9	«Слово о полку Игореве»
8	Программы по литературе для 5–9 классов, авт. Г.В. Москвин и др. [3]	6	«Повесть о Петре и Февронии Муромских»
		7	«Поучение Владимира Мономаха»
		8	«Житие Сергия Радонежского»
		9	«Слово о полку Игореве»
9	Программы по литературе для 5–11 классов (базовый уровень) под ред. Ю.В. Лебедева [9]	8	«Поучение Владимира Мономаха», «Слово о полку Игореве», «Повесть о разорении Рязани Батыем в 1237 году», «Житие преподобного Сергия Радонежского», «Повесть о горе-злосчастии»
10	Программы по литературе для 5–11 классов, авт.-сост. Г.С. Меркин и др. [8]	5	«Повесть временных лет» («Расселение славян», «Кий, Щек, Хорив», «Дань хазарам»)
		6	«Сказание о белогородских колодцах», «Повесть о разорении Рязани Батыем»
		7	«Повесть временных лет» («И вспомнил Олег коня своего»), «Повесть о Петре и Февронии Муромских»
		8	«Слово о погибели земли русской», «Сказание о Борисе и Глебе», «Житие Александра Невского», «Житие Сергия Радонежского»
		9	«Слово о полку Игореве»
11	Программы по литературе для 5–9 классов под ред. Б.А. Ланина [4]	9	«Слово о полку Игореве»
12	Рабочие программы по литературе для 5–9 классов, авт. Г.И. Беленький, О.М. Хренова [5]	6	«Повесть временных лет (Сказание о походе Олега на Царьград, о гибели Олега, о мести Олега, о походах Святослава, о юноше кожемяке, о белгородском киселе)», «Слово о погибели земли русской», «Евпатий Коловрат»
		8	«Житие Сергия Радонежского», «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное», «Сказание о Борисе и Глебе», «Суд Шемякин», «Повесть о Петре и Февронии Муромских»
		9	«Слово о полку Игореве»

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
13	Рабочие программы по литературе для 5–9 классов под ред. В.Ф. Чертова [13]	5	«Повесть временных лет» («Предание об основании Киева», «Сказание о юноше-кожемяке», «Повесть о разорении Рязани Батыем», «Сказание о белогородском киселе»)
		6	«Повесть о Петре и Февронии Муромских», «Повесть о житие Александра Невского», «Повесть о Тверском Отроче монастыре»
		7	«Поучение Владимира Мономаха», «Завещание Ярослава Мудрого сыну», «О правлении и смерти Мономаха»
		8	«Житие Сергия Радонежского»
		9	«Слово о полку Игореве», «Слово о погибели земли русской», «Задонщина»

Анализ современных программ по литературе [1–13] показывает, что единого подхода к изучению древнерусской литературы нет, в программах и при изучении произведения отсутствует системный подход.

Ежегодное обращение школьников к произведениям древнерусской литературы позволяет создать целостное представление об этом этапе в истории отечественной литературы. Такой подход представлен в программах В.Я. Коровиной, М.Г. Меркина, В.Ф. Чертова [2; 8; 13].

Литературный курс пятого класса предусматривает чтение указанных фрагментов «Повести временных лет», использование в процессе чтения и анализа текста различных видов комментариев и на этой основе составление словаря эпохи, пересказа по коллективно составленному плану, создание цитатного иллюстрирования и характеристики поступков героев летописного сюжета. Это поможет акцентировать внимание детей на исторической и нравственной основе «Повести», докажет нравственный характер древнерусской литературы.

В шестом классе на примере указанных произведений рассматриваются историческая правда и следы преданий и легенд в летописных сказаниях, фольклорные традиции в создании образа персонажа, способы изображения человека в древнерусской литературе. Чтобы школьники увидели эти особенности произведений, в работе можно обратиться к таким приёмам: комментированное чтение, устный или письменный рассказ об одном из героев, словесное рисование, сопоставительная характеристика героев, самостоятельное составление плана произведения как основы пересказа текста.

В средних классах для чтения и изучения на уроке предлагается одно из самых популярных произведений литературы древней Руси – «Повесть о Петре и Февронии Муромских». В процессе работы над текстом особое внимание уделяется нравственному облику героев. Ключевые вопросы «Чему учат нас герои жития? Какие качества Петра и Февронии, героев литературы русского средневековья, актуальны сегодня?» помогут сформировать представление школьников об идеале человека в средневековье. Особое внимание следует уделить авторской позиции, выявить которую позволит обращение к композиции произведения.

В программах по литературе для седьмого класса дети продолжают изучать жанры древнерусской литературы, сопоставляя их со сказками и лирическими стихотворениями. Акцентировать внимание на поучительном характере литературы нужно, обратившись к одному из основных произведений в курсе древнерусской литературы – «Поучению Владимира Мономаха».

Предварить чтение текста можно рассказом об одном из самых видных государственных деятелей Древней Руси, о мудром и самобытном человеке. Детям предлагается определить, какие принципы христианской морали проповедует Мономах, и как они перекликаются с его автобиографией. Для того чтобы семиклассники убедились в гуманизме, нравственном самоограничении как основах человеческого существования, им даётся задание провести сопоставительный анализ «Поучения» Владимира Мономаха и «Нагорной проповеди» Иисуса Христа, определить общность идей обоих произведений.

Анализ текста с учётом нравственной, социально-философской, эстетической точек зрения поможет продемонстрировать ученикам проблематику произведения. Для самостоятельной работы ученикам предлагается задание доказать актуальность «Поучения». В процессе этой работы школьники убеждаются, что данное произведение пропагандирует качества, необходимые современному гражданину и патриоту: мудрость, преемственность поколений, любовь к родине, образованность, твёрдость духа, религиозность.

Ещё одним популярным жанром древнерусской литературы является воинская повесть, особенности которой рассматриваются в восьмом классе на примере произведения «Жития Александра Невского». Знакомство с текстом происходит на уроке. Выразительное, комментированное чтение учителя сопровождается зрительной наглядностью (иллюстрации, репродукции икон и картин), ко-

торая поможет углубить восприятие материала. Как альтернативный вариант знакомства с произведением, можно использовать чтение с остановками. Затем восьмиклассники сопоставляют литературного героя с его прототипом, составляют характеристику персонажа и готовят систему «тонких» и «толстых» вопросов к данному произведению.

Большинство программ по литературе в девятом классе предлагают для чтения и изучения на уроке «Слово о полку Игореве». Рассказ учителя об истории создания произведения, спорах об его авторстве предваряет работу над текстом. Традиционно ученики испытывают затруднения в восприятии текста даже в тех переводах, которые предлагает школьная программа, поэтому знакомство с текстом происходит в форме комментированного чтения. Но чтобы ученики почувствовали мелодичность речи, можно предложить им послушать текст на древнерусском языке. В процессе повторного чтения девятиклассникам рекомендуется составить цитатный план произведения, который поможет им понять смысловую основу и форму текста. Данный приём подготовит школьников к восприятию особенностей произведения и поможет понять ясность пропорций «Слова» – принцип переплетения триад. Внешняя триада – зачин, основная часть, концовка. Внутренняя триада – поход Игоря, сон и «золотое слово» Святослава, возвращение Игоря из плена. Обратиться к исторической основе «Слова» поможет сопоставительный анализ поэмы с описанием событий похода князя Игоря, изложенных в «Ипатьевской летописи».

Дискуссионный вопрос «Почему в финале «Слова» прославляются Игорь и князья?» предоставит ученикам возможность перейти к характеристикам и оценкам героев. Составление характеристики литературного героя, устное словесное рисование, составление презентации или киносценария, например, к эпизоду «Второй бой с половцами и печаль русской земли», выразительное чтение помогут выявить особенности изображения внутреннего мира персонажей, определить авторскую оценку: восхваление мужества, силы героев, осуждение жажды славы, междоусобицы.

В процессе работы над текстом обязательным должен стать анализ устный или письменный законченных фрагментов текста с применением понятий об особенностях авторской речи и выразительных средствах языка. В этом плане самым ярким эпизодом будет «Плач Ярославны». Школьникам предлагается сравнить этот эпизод в переводах В. Жуковского, К. Бальмонта, Н. Заболоцкого и оценить эмоциональный уровень текста и интерпретацию образа Ярославны как идеала русской женщины.

Подобная организация работы позволяет не только дать детям целостное представление о литературе Древней Руси, но и воспитывать интерес к древнерусской литературе и истории, уважение к культурному наследию прошлого, а также формировать духовно-нравственную личность школьника.

Список литературы

1. В мире литературы: программа по литературе для общеобразовательных учреждений. 5–11 кл. / под ред. А.Г. Кутузова. – М.: Дрофа, 2010. – 80 с.

2. Литература: программы 5–11 класса (базовый уровень), 10–11 класса (профильный уровень) / В.Я. Коровина [и др.]. – М.: Просвещение, 2010. – 254 с.

3. Литература: программа: 5–9 классы общеобразовательных организаций / Г.В. Москвин, Н.Н. Пуряева, Е.Л. Ерохина. – М.: Вента-Граф, 2014. – 144 с.

4. Литература: программа: 5–9 классы общеобразовательных организаций / Б.А. Ланин, Л.Ю. Устинова; под ред. Б.А. Ланина. – М.: Вента-Граф, 2013. – 160 с.

5. Литература. Рабочие программы. 5–9 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. / Г.И. Беленький, О.М. Хренова. – М.: Мнемозина, 2013. – 120 с.

6. Маранцман В.Г. Программа общеобразовательных учреждений. Литература. 5–9 класс / В.Г. Маранцман [и др.]. – М.: Просвещение, 2007. – 221 с.

7. Примерные программы по учебным предметам. Литература. 5–9 классы: проект. – М.: Просвещение, 2010. – 176 с.

8. Программа курса. Литература. 5–9 классы / авт.-сост. Г.С. Меркин, С.А. Зинин – М.: Русское слово, 2017. – 208 с.

9. Программы общеобразовательных учреждений. Литература. 5–11 классы / Ю.В. Лебедев, А.И. Романова. – М.: Просвещение, 2011. – 160 с.

10. Рабочая программа по литературе для школ и классов с углубленным изучением литературы (5–9 классы) / под ред. М.Б. Ладыгина // Рабочие программы. Литература. 5–9 классы: учебно-методическое пособие / сост. А.В. Чубуков. – М.: Дрофа, 2013. – С. 104–192.

11. Рабочая программа по литературе для общеобразовательных учреждений (5–9 классы) / под ред. Т.Ф. Курдюмовой // Рабочие программы. Литература. 5–9 классы: учебно-методическое пособие / сост. А.В. Чубуков. – М.: Дрофа, 2013. – С. 3–104.

12. Рабочая программа по литературе для общеобразовательных учреждений (5–9 классы) / под ред. М.Г. Беловой // Рабочие программы. Литература. 5–9 классы: учебно-методическое пособие / сост. А.В. Чубуков. – М.: Дрофа, 2013. – С. 193–339.

13. Рабочие программы. Литература. Предметная линия учебников под ред. В.Ф. Чертова. 5–9 классы / В.Ф. Чертов, Л.А. Трубина, Н.А. Ипполитова [и др.]; под ред. В.Ф. Чертова. – М.: Просвещение, 2011. – 127 с.

14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения 20.11.2018).

Балакирева Лариса Владимировна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет» Минздрава России
г. Иркутск, Иркутская область

РОЛЬ ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУРОЙ

***Аннотация**: в статье рассматривается роль поэтических произведений в формировании лингвокультурологической компетенции и развитии познавательного интереса к изучению иностранного языка. Автор подчеркивает, что изучение стихотворных произведений необходимо для расширения представления о стране изучаемого языка. Автор приходит к выводу, что поэзия имеет большое значение для воспитания чувства прекрасного, что в свою очередь стимулирует речевую деятельность учащихся.*

***Ключевые слова**: поэтические произведения, культурологическая информация, интерес к изучению языка, познавательная активность, иностранные студенты.*

Привить интерес к неродному языку – это значит сформировать внутреннюю потребность постоянного пополнения знаний и совершенствования умений. Интерес – это стимул к речевой деятельности.

В процесс обучения русскому языку обязательно включение лингвокультурологического компонента, который требует определённого подхода к отбору и организации учебного материала. Изучение иностранного языка невозможно без знакомства с культурой, историей страны изучаемого языка.

Использование художественных текстов при обучении РКИ (русского как иностранного) открывает возможности для развития языковой и речевой компетенции учащихся, а также для формирования лингвокультурологической компетенции. Текст – это «основной источник социокультурной информации о стране изучаемого языка, материал для развития разных видов речевой деятельности, содержательная основа речи, объект иллюстрации функционирования языковых единиц» [1]. Работа с художественным текстом будет успешной только тогда, когда «текст сознательно превращается в урок языка» [5]. Понимание художественного текста зависит от особенности национальной культуры, воспитания, восприятия чужих обычаев и традиций.

Большую роль в процессе обучения русскому языку иностранных студентов играет знакомство с классической литературой, в частности с поэзией.

М.М. Гиршман говорит: «Поэзия поэтому может и должна рассматриваться как самое эффективное средство, а также самый привлекательный предмет обучения, при помощи которого у студентов одновременно создается языковое чутьё и снимается языковой барьер» [3]. Знакомство с русской поэзией позволяет иностранным студентам не только расширять свой словарный запас и приобщаться к культурному наследию России, но и проявить самостоятельность в восстановлении нити авторских ассоциаций, открыть для себя новые значения уже знакомых слов в поэтическом контексте. Стихотворения развивают навыки выразительного чтения, воображение, обогащают внутренний мир, расширяют лексический запас, повышают мотивацию к изучению русского языка. Это возможность с помощью языка понять особенности национального миропонимания, получить знания психологического, исторического, философского, этнографического характера. Такой материал богато представлен в поэтических произведениях.

В данном случае речь идёт не о лингвистическом анализе стихотворного текста. Поэтический текст рассматривается как средство изучения языка, материал, на котором иностранные студенты учатся чувствовать неродной язык, постигать его красоту и обогащают свой словарный запас. В стихотворениях содержится культурологическая информация, знакомство с которой способствует углублённому и эффективному овладению русским языком. Это должно вызвать желание постичь правила русского языка и привести к грамотной устной речи.

Использование поэтического текста на занятиях РКИ помогает пробудить интерес и любовь к России, показать иностранным студентам красоту и выразительность живой русской речи. Они учатся анализировать поэтический текст, находить в нём образную информацию, которая раскрывает мироощущение автора, его эмоциональный настрой, нравственные принципы. Анализ стихотворного произведения должен показать его целостность, но при этом не лишить авторского смысла. Иностранные студенты должны понимать, что обычная разговорная речь и речь литературная отличаются друг от друга.

На начальном этапе обучения малые стихотворные формы являются помощниками в процессе отработки фонетического материала. В этом случае используются ритмичные и легко запоминающиеся стихи. Это помогает овладеть навыками правильного произношения трудных по артикуляции звуков, различать ритмические модели, добиться правильной интонации. Учащимся предлагаются несложные по содержанию стихотворные формы, которые облегчают запоминание фонетического и лексического материала.

Отбор поэтических произведений для изучения должен проводиться очень внимательно. По мнению Н.В. Кулибиной, «создание психологического комфорта на языковом учебном занятии прежде всего достигается использованием такого художественного текста, который читатель-иностранец может и хочет понять» [4]. Отбор должен осуществляться с учетом уровня сформированности навыков чтения и понимания, наличия лингвокультурологической компетенции.

Специфика работы с поэтическим текстом состоит в том, что его нельзя адаптировать, сократить, сделать замену сложных конструкций на более простые по причине тесной связи формы и содержания. Смысл стихотворения заложен в сжатой форме, часто скрыт от читателя. В стихотворении каждое слово, каждый знак несёт информацию, которая помогает понять авторский замысел. Стихотворное произведение нельзя пересказать, иначе потеряются незаменимые точные выражения, в которых и заложена художественная ценность. Информация, содержащаяся в поэтических произведениях, часто непонятна иностранцам в силу различий в культурах и традициях. В стихотворениях в большом количестве встречаются выразительные средства: метафоры, олицетворения, эпитеты, сравнения и др. Объяснить иностранным студентам эти понятия очень трудно, но необходимо для дальнейшего глубокого понимания поэтического текста.

В этом случае очень важно дать подробный лингвострановедческий и лексический комментарий, подготовить дополнительный материал, в том числе иллюстративный.

Знакомство с русской поэзией продолжается на занятиях по РКИ при изучении биографий русских поэтов А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова. Творчество этих писателей для иностранных студентов является мотивом к изучению русского языка. Темы стихотворений подбираются исходя из их содержания. При этом необходимо брать во внимание национальные, культурные, возрастные особенности иностранной аудитории. Важно, чтобы текст был интересен студентам. Тематика произведений этих авторов позволяет подобрать стихотворение для любой иностранной аудитории. После правильного выразительного чтения учащиеся дают эмоциональную оценку, выделяют основные проблемы, затронутые в произведении. Большой интерес и положительные эмоции вызывают у иностранных студентов творческие задания с использованием поэтических произведений: прочитать стихотворение с разной интонацией в зависимости от настроения читателя, подобрать музыкальное сопровождение для поэтического произведения, выбрать из предложенного списка стихотворение к сюжету картины и т. д.

Иностранные студенты старших курсов часто интересуются поэзией С.А. Есенина, А.А. Блока, А.А. Ахматовой. Творчество этих поэтов выделяется своим разнообразием, самобытностью, особенностями стихосложения, рифмовки. В произведениях этих авторов иностранцев привлекает тема Родины, любви и человеческих взаимоотношений. Они трудны для первоначального восприятия, но после тщательной работы над содержанием, над смысловой стороной эти произведения вызывают восторг и желание дальнейшего знакомства с творчеством великих поэтов.

Работа с поэтическими произведениями вызывает творческое напряжение, вызывает интерес к изучению языка, активизирует познавательную активность.

На занятиях, тема которых связана с природными, культурными, историческими достопримечательностями нашего сибирского региона, продолжается знакомство с поэтическими произведениями. Иностранцы знакомятся с поэзией Е.А. Евтушенко, И.П. Уткина, М.Д. Сергеева, А.И. Кобенкова. Это стихи о Байкале, Сибири, Иркутске, о сибирском характере. Студенты с удовольствием учат эти стихи наизусть и знакомятся с историей, культурой, традициями сибирского региона.

Поэтические тексты на продвинутом этапе обучения становятся интересным материалом для дискуссии, для подготовки к поэтическим конкурсам, литературным вечерам, олимпиадам. Это помогает овладеть богатством русской речи, создать условия, стимулирующие творческую активность и желание понять посредством языка культуру другой страны. «Искусство – это средство познания человеком других людей и самого себя и средство же общения человека с другими людьми и самим собой» [4]. Иностранные студенты учатся строить собственные высказывания, вести беседу на русском языке, логично и понятно излагать свою точку зрения, выслушивать мнение оппонента.

Таким образом, использование поэтических произведений при изучении РКИ играет важную роль. Они служат для практического усвоения и использования языковых явлений, что предполагает формирование и развитие продуктивных речевых умений. Обращение к поэзии позволяет научить иностранных студентов чувствовать русский язык, понимать его самобытность, постигать традиции национальной культуры, что в свою очередь поддерживает интерес и мотивирует студентов к дальнейшему изучению русского языка.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Булыгина Л.Д. Формирование интеркультурного сознания и речевых умений на материале поэтических текстов // Теория и практика обучения русскому языку как средству межкультурной коммуникации / под общ. ред. Р.И. Соболевой. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2016. – С. 199–209.

3. Гиршман М.М. Анализ поэтических произведений А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Ф.И. Тютчева / М.М. Гиршман. – М.: Высшая школа, 2001. – С. 305–307.

4. Кулибина Н.В. Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя // Мир русского слова. – 2001. – №1.

5. Лотман Ю.М. Три функции текста // Внутри мыслящих миров. – М.: Языки русской культуры, 1999.

6. Соколова Г.П. Речевое, интеллектуальное и нравственное развитие на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 1989. – №3. – С. 3–10.

7. Старостина О.В. О некоторых особенностях изучения художественных произведений на занятиях по РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: материалы 4-й Международной научно-метод. конф. – Воронеж: Научная книга, 2016 – С. 312–315.

Брусова Галина Федоровна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СЖАТОГО ОБУЧАЮЩЕГО ИЗЛОЖЕНИЯ

***Аннотация**: в статье рассматриваются особенности сжатого изложения обучающего характера и достаточно полно представлена методика его проведения. При проведении обучающих изложений реализуется основополагающий принцип подготовительной работы. Подготовительные упражнения, рассредоточенные во времени, дают возможность на самом уроке изложения сосредоточиться на главном – на осмыслении содержания, особенностей композиции, языка и стиля исходного текста.*

Методика подготовительной работы к изложению определяется главным образом видом изложения. Сжатое изложение требует навыков отбора существенной информации и очень краткую передачу содержания текста; сохранение авторской последовательности событий; передача характера действующих лиц и обстановки без искажений; выделение основных микротем; обобщение содержания исходного текста.

***Ключевые слова**: обобщение, краткость, основные мысли автора, микротемы исходного текста, количество абзацев, исключение подробностей, замена, слияния.*

***Аннотаци**. статьяра кĕске изложение вĕрентӳ формипе ирттерессипе çыхăннă уйрăмлăхсене туллин уçса панă. Вĕрентӳ изложенийĕ тĕрĕслев изложенийĕнчен хатĕрлев ĕçĕ пулнипе уйрăлса тăрать. Хатĕрлев тапхăрĕ вара ачасене текстпа хăйсене кирлĕ пек усă курма, текстăн содержанийĕпе, тытăмĕпе, стиль уйрăмлăхне шута илсе ĕçлес пултарулăха аталантарма майсем туса парать.*

Изложени çыракан урокра ачасене мĕнле хăнăху ĕçĕсем тутарасси чи малтан изложени тĕсĕпе çыхăннă. Кĕске изложенисем кирлĕ информацие суйласа илме, ăна кĕскен çырса кăтартма, автор кăтартнă пулăмсен, ĕç-пуçсен йĕркине сыхласа хăварма, геройсен кăмăл-туйăмĕпе шухăш-ĕмĕтне, тата вĕсен йĕри-таврашĕнчи лару-тăрăва улăштармасăр çырса кăтартма, микротемăсене тупса палăртма, содержанине пĕтĕмлетме пĕлессипе çыхăнать.

***Тĕп сăмахсем**: кĕскен, пĕтĕмлетсе, авторăн тĕп шухăшĕсем, текстри микротемăсем, абзацсен шучĕ, тĕпĕ-йĕрĕпе çырса кăтартнă япаласене кăларса пăрахни, пĕр евĕрлĕ пулăмсене пĕтĕмлетни, улăштарни, пĕрлештерни*.

Кĕске изложенисен тĕп тĕллевĕ – текста кĕскен, пĕтĕмлетсе каласа пама вĕрентесси. Пĕр-пĕр япала е пулăм çинчен питĕ кĕскен калама пĕлни вĕренӳре пысăк вырăн йышăнать, вăл çынна кирлĕ ситуацисенче тĕрлĕ уйрăмлăха шута илсе калаçма май парать, ачасен пĕлĕвĕпе пултарулăхне йĕркелесе пыма пулăшать.

Методистсем кĕске изложенисен теорийĕпе практикине пăхса тухнă хыççăн çакăн пек ыйтусем кăларса тăратаççĕ:

1) май пур таран кĕскетесси;
2) кĕскетмелли мелсем;
3) кĕскетме май пур текста суйласа илесси;
4) изложенин ĕç йĕркипе тата ăна пурнăçламалли майсем.

Кун йышши изложенисем валли текстсем тĕрлĕ çĕртен илме юрать: илемлĕ литературăран, публицистикăпа наука литературинчен т. ыт. те.

Кĕске изложени çыртарма юрăхлă текстсенчен ытларах калав-сăнлав формипе çырса кăтарнă материалсем вырăнлă. Кун йышши изложенисем çыртарас ĕçре çавăн пекех пысăк калăпăшлă, пĕр евĕрлĕ ĕççем темиçе хут пулса иртекен текстсемпе те усă кураççĕ, ку ытларах халап-юмахсемпе çыхăнма пултарать. Енчен те текстра пĕр-пĕр ĕç е пулăм çинчен туллин е икĕ-виçĕ хутчен çырса кăтартнă пулсан, ачасем вара ун çинчен пĕр хутчен çеç çырса параççĕ, çак ĕç икĕ е виçĕ хутчен пулса

иртнине тĕрлĕ мелсемпе усă курса (е тепĕр чух çак ĕçе тума çав тери йывăр пулнине) палăртса çеç хăвараççĕ. Хăш чухне пĕр-пĕр япала çинчен темиçе хут каласа кăтартни те çĕнĕ шухăш илсе килет. Çавна пула текст содержанине улăштармасăр хăварас тесен вĕренекенĕн çак уйрăмлăхсене палăртас ĕçре урăхла мелсемпе усă курма тивет.

Кĕскен каласа пама пулăшакан тепĕр мел вăл – пĕтĕмлетӳ мелĕ: текстри хăш-пĕр уйрăм пайсем çинче тĕплĕ чарăнса тăмасăр, темиçе ăнлава пĕр тĕп шухăшпа пĕтĕмлетсе парасси.

Кĕске изложенисенче чи кирли – текстăн тĕп шухăшне тĕрĕс, улăштармасăр кĕскен каласа е çырса кăтартасси. Тĕп шухăша улăштарса ярасси ытларах чухне материала пĕтĕмлетсе çырса панă май пулма пултарать: вĕренекенсем тепĕр чух пĕр-пĕр кирлĕ пая сиктерсе хăварма е текстра çуккине кĕртсе лартма пултараççĕ. Çавăнпа та кĕске изложенисенче, материала пĕтĕмлетсе çырнă чухне, тĕп шухăша тĕрĕс курма вĕрентессипе учителĕн уйрăммăн ĕçлемелле.

Кун пек ĕçсем тума пуçличчен малтан ятарлă хăнăху ĕçĕсем туса ирттермелле, ачасене текста кĕскетмелли мелсемпе паллаштармалла, кĕскетме хăнăхтармалла.

Кĕске изложенире малтанхи тексăн содержанине кĕскен те пĕтĕмлетсе каласа памалла, анчах та текста кĕскетнĕ май авторăн тĕп шухăшĕсене сыхласа хăвармалли çинчен çыраканăн яланах асра тытмалла. Çав вăхăтрах геройсен кăмăл-туйăмĕсене тата вĕсен пурнăçĕпе çыхăннă йĕри-таврашĕнче пулса иртекен ĕç-хĕлсене сăнласа паракан вырăнсемпе ĕçленĕ чухне те материалăн шухăшне улăштарса ярассинчен сыхланмалла.

Çакăн пек çитменлĕхсенчен, йăнăш тăвассинчен хăтăлас тĕллевпе малтанах текстран пĕчĕк микротемăсене уйăрса черновик çине çырса хумалла. Ун пек ĕçлени итленĕ текстăн планне тĕрĕс йĕркелеме май парать. Çакăн хыççăн тин тулли текста кĕскетесси çине куçмалла.

Материалпа ĕçленĕ май, текста кĕскетнĕ тапхăрта, малтанхи текстри пĕчĕк темăсем пурте кĕске изложенинче сыхланса юлччăр тесе ĕçлемелле, кăна пăхсах, сăнасах тăмалла. Кĕске изложени вара автор текскĕпе танлаштарсан абзацсен шучĕ тĕлĕшĕнчен уйрăлса тăмалла, вăл урăхларах та пулма пултарать.

Текста кĕскетес ĕçре ытларах усă куракан, анлă сарăлнă мелсем шутĕнче çаксем пулма пултараççĕ:

1) тĕпĕ-йĕрĕпе каласа панă, тĕплĕн çырса кăтартнă вак-тĕвек япаласене, сăнласа çырса кăтарнă вырăнсемпе пулăмсене кăларса пăрахни;

2) пĕр евĕрлĕ пулăмсене пĕтĕмлетни;

3) кăларса *пăрахнипе пĕтĕмлетнине* майлаштарса çыхăнтарни.

Кăларса пăрахнă чух малтан чи кирлине, текстран тухса тăракан тĕп шухăшсене тата уйрăм пулăмсене тупса палăртмалла, унтан тĕпĕ-йĕрĕпе çырса кăтартнă вырăнсене кăларса пăрахмалла. Çакăн хыççăн кирлĕ материала пĕтĕмлетсе çĕнĕ текст йĕркелемелле.

Материала пĕтĕмлетнĕ чух уйрăм фактсене кăларса илеççĕ те вĕсене пĕтĕмĕшле каласа пама пулăшакан чĕлхен мелĕсемпе усă курса çĕнĕ текст йĕркелеççĕ. Текста кĕскетнĕ чух хăш мелпе усă курасси кашни текстран хăйĕнчен тата текст уйрăмлăхĕнчен те килет.

Панă текстри шухăша кĕскен калама пулăшакан тĕп мелсен шутне çаксене кĕртеççĕ:

1. Улăштарни:

– пĕр йышши членсене пĕтĕмлетӳ сăмахĕсемпе улăштарни;

– предложени пайĕсене синонимсемпе улăштарни;

– уйрăм предложенисене е вĕсен пайĕсене кăтарту местоименийĕсемпе улăштарни;

– уйрăм предложенисене е вĕсен пайĕсене паллă тата çуклăх местоименийĕсемпе пĕтĕмлетӳ тĕллевĕпе усă курса улăштарни;

– пăхăнуллă хутлă предложенисене хутсăр предложенисемпе улăштарни;

– тӳрĕ пуплевлĕ предложенисене тӳрĕ мар пуплевлĕ предложенисемпе улăштарни;

2. Кăларса пăрахни:

– предложенин уйрăм членĕсене, пĕр йышши членсенчен хăш-пĕрисене кăларса пăрахни;

– икĕ е темиçе хут калакан пулăмсене кăларса пăрахни;

– предложенири ытлашши пысăк пĕлтерĕше палăртман фрагментсене кăларса пăрахни;

– синонимсенчен пĕрне е ытларахăшне кăларса пăрахни;

– анлă та тĕплĕ сăнласа е ăсласа çырса кăтартнă предложенисене кăларса пăрахни.

3. Пĕрлештерни: пĕр-пĕр ĕç-пуç çинчен калакан икĕ хутсăр предложение пĕрлештерсе пĕр хутлă предложени туни.

Кĕске изложени çырнă чухне урока учитель пĕчĕк калаçуран пуçласа ярать, изложени тĕсне, унăн уйрăмлăхне уçса парать.

Вĕрентекенĕн калаçура кĕскен каласа е çырса пама пĕлни çынна пурнăçра питех те кирлĕ пулнине, çак пĕлӳпе час-час усă курма тивнине аса илтерсе хăвармалла. Тĕслĕхрен, пурнăçра пĕр-пĕр ачан маларах палăртнă темăпа доклад е диплом ĕçĕ çырса хатĕрлеме, ăна хӳтĕленĕ чух 5–8 минут хушшинче кĕскен каласа пама тивет. Çав вăхăтрах ачан хăйĕн наука ĕçĕнче мĕнле шухăшсене уçса панине, мĕн-мĕн тунине, мĕнле уйрăмлăхсене палăртнине, ку е вăл пулăм çинчен хăй мĕнле шутланине те кăтартса хăварма пултармалла [1, с. 19].

Кĕскен çырса кăтартнă материалсене хаçатсен малтанхи страницисенче те курма пулать, унта яланах çĕнĕ хыпарсем çинчен кĕскен çырса кăтартакан колонкăсем пулаççĕ. Урокра çакăн пек мате-

риалсене ачасемпе пĕрле пăхса тухни те пысăк пĕлтерĕшлĕ. Кун пек тĕслĕхсене учителĕн ачасене пурнăçран татах та илсе кăтартмалла, вĕсен пĕлтерĕшĕсем çинче чарăнса тăмалла.

Ун хыççăн текста учитель вуласа парать. Вуласа тухнă хыççăн материала мĕнлерех кĕскетсен лайăхрах пулнине пĕлес тĕллевпе текста тишкереççĕ. Ачасем текстра темиçе хут пулса иртекен ĕçсемпе çыхăннă вырăнсене, сăнлав формипе уçса панă самантсене, е пĕтĕмĕшле ăнлантарнă шухăшсене шыраса тупаççĕ.

Малтанхи вĕрентӳ урокĕсенче текста мĕнле кĕскетмеллине учитель хăй кăтартса парать: ачасемпе пĕрле уйрăм абзацсемпе ĕçлеççĕ, абзацри шухăша кĕскен мĕнле калама май пуррине вĕрентекен хăй кăтартса хăварать. Илнĕ материала тишкернĕ май ачасемпе пĕрле пĕтĕмлетӳ тăваççĕ, унтан вĕренекенсем тепĕр абзацпа хăйсем тĕллĕн ĕçлесе пăхаççĕ.

Ачасен малтанхи ĕçĕсем: текстра темиçе хут тĕл пулса иртекен е пĕр евĕрлĕ ĕçсене шыраса тупса вуласçĕ, кайран суйласа илнĕ материала каласа параççĕ, кĕскетеççĕ. Ытти материалпа малалла ĕçлесси те (вуласа кĕскетесси) çак майпах пулса пырать.

Пĕтĕмлетӳ мелĕпе кĕскетнĕ чух текста уйрăм пайсемпе вуласçĕ. Кашни паях ачасен кĕскен каласа памалла. Малтан кашни пай тăрăх туллин те тĕплĕн, кайран кирлине çеç кĕскен калаттарни ачасене икĕ тĕрлĕ изложенин уйрăмлăхне лайăхрах курма пулăшать. Кунта ачасене телевизорпа паракан çĕнĕ хыпарсен «Вести» е «Новости» передачисене аса илтермелле, малтан çĕнĕ хыпарсем çинчен кĕскен, кайран туллин те анлăн каласа, кăтартса панине шута илсе ĕçлеме сĕнмелле. Ĕçе çав формăпа туса пăхма та юрать.

Текста пайсем тăрăх каласа пынă май ачасене малашнехи ĕçре пулăшас тĕллевпе тивĕçлĕ кăтартусене класс хăми çине питĕ кĕскен çырса пама юрать [2].

Вĕрентӳ ĕçĕ текста кĕскен каласа панипе вĕçленет. Сăмах вĕççĕн каласа панă чухне тунă йăнăшсене, çитменлĕхсене палăртнă хыççăн ачасем кĕске изложение çырма пуçлаççĕ. Учитель текста тепĕр хут вуласа памасть. Енчен те пĕлӳ тĕлĕшĕнчен япăхрах класра учитель текста тепĕр хут (виççĕмĕш хут) вуласа пама шутларĕ пулсан текста ачасене сăмах вĕççĕн калаттариччен вуласа памалла. Кĕске изложенисене çырма вĕрентмешкĕн ятарлă вĕрентӳ урокĕсем ирттерни лайăх. Вĕсен йĕркипе çакăн пек пулмалла:

1. Урок тĕллевĕпе паллаштарни, умĕнхи каласу.
2. Изложени тĕсĕн уйрăмлăхĕ çинче чарăнса тăни.
3. Ачасене текстпа паллаштарни.
4. Палăртнă изложени тĕсĕн уйрăмлăхне ачасене курма пулăшни, текст çине таянса ĕçлени:

1) темине уйăрса илни, тĕп шухăшне палăртни;
2) текста вак темăсем çине пайласа план туни;
3) кĕскетмелли вырăнсене палăртни;
4) планăн кашни пайĕпе ĕçлени, вак темăсенчи материала, тĕпĕ-йĕрĕпе каласа панă, тĕплĕн çырса кăтартнă вырăнсене кĕскетессипе, вак-тĕвек япаласене, сăнласа çырса кăтарнă вырăнсене кăларса пăрахассипе ĕçлени;
5) пĕр евĕрлĕ пулăмсене пĕтĕмлетессипе ĕçлени;
6) кăларса пăрахнипе пĕтĕмлетнине майлаштарса çыхăнтарни.

5. Текст чĕлхипе, ун тишкерĕвĕпе ĕçлени, урок умĕнхи ĕççенче пăхса тухма ĕлкĕреймен орфограммăсемпе пунктограммăсене тишкерни.
6. Текста иккĕмĕш хут вуласа пани.
7. Текст содержанине вĕренекенсемпе пĕрле тепĕр хут пăхса тухни, содержание калаттарни.
8. Вĕренекенсем изложение харпăр хăй тĕллĕн çырни.
9. Çырнă ĕçе тӳрлетсе лайăхлатни, якатни.

Çыраканшăн е калаканшăн материала тĕрлĕ улшăнусем кĕртсе кĕскен те витĕмлĕ ăнлантарса пама пĕлни кулленхи каласура та пысăк пĕлтерĕшлĕ. Вĕренекенсем хăйсен шухăшне кĕскен каласа пама йывăррăн хăнăхаççĕ, çавна кура кун йышши изложенисем çырма кашни класрах хăнăхтарса пымалла [1, с. 20].

Кĕске изложенисене çырма вĕрентнĕ чухне текст калăпăшĕпе класăн пĕлĕвне, хăнăхăвне кура пĕр е икĕ урок таран вăхăт илме юрать. Унсăр пуçне изложенисене тĕрĕсленĕ хыççăн çур урока яхăн тишкерӳ тума вăхăт кирлĕ. Тишкерӳ ирттернĕ чухне учителĕн чи малтан çак изложенире çеç тĕл пулакан çитменлĕхсем çинче чарăнса тăмалла – вĕсем текстăн содержанине кĕскен те витĕмлĕн каласа пама пулăшассипе çыхăннă мелсем.

Пурнăçра мĕн таран кĕскен каласа парасси çав вăхăтри лару-тăруран та килет: калама мĕн чухлĕ вăхăт пурринчен, çыру ĕçĕн калăпăшĕнчен.

Кĕске изложени çырма вĕрентнĕ чухне (пĕрремĕш ĕççенчех мар пулин те) ачасен умне уйрăммăн кăларса тăратнă тĕллевсене пурнăçлама хăнăхтарни те питех те усăллă: ĕçе пĕр-пĕр палăртнă вăхăт хушшинче е пĕр-пĕр кăтартнă калăпăш чухлĕ çырасси.

Ĕçе ача мĕн чухлĕ вăхăтра тата мĕнле калăпăшпа çырассине учителе вĕрентӳ ĕçĕнчи хăнăху кăтартса пама тивĕçлĕ.

Кĕске изложение тĕрĕслев ĕçĕ евĕр ирттернĕ чухне çыру ĕçĕн вăхăтне е унăн калăпăшне, е иккĕшне те харăс кăтартса хăварма юрать. Кĕске тĕрĕслев изложени валли ăна çырма тата тĕрĕсленĕ хыççăн тишкерӳ тума пурĕ урок çурă е икĕ урок кирлĕ.

Кĕске изложени çырма пултарасси çакăн пек хăнăхусемпе çыхăнать:

– кирлĕ материала суйласа илме пĕлесси, текстăн кĕске содержанине кĕскен каласа пама пултарасси авторăн тĕп шухăшне, унăн шухăш йĕрне çыхăнуллă, уйрăм геройсен характерне, кăмăлтуйăмĕпе шухăш-ĕмĕтне тата вĕсен йĕри-таврашĕнче пулса иртекен пулăмсене кĕске изложенинче урăхлатса ямасăр тĕрĕс ӳкерсе кăтартма пултарас хăнăхусем пурринчен килет;

– пĕчĕк темăсене тупса палăртма пултарас хăнăхупа;

– паракан текстăн содержанине пĕтĕмлетес пултарулăхпа;

– çыракан кĕске изложенипе ĕçленĕ чух автор стильне сыхласа хăварас тĕллеве тытса пымалла маррине, анчах та авторăн текстри тĕп сăмахĕсемпе, сăмах майлашăвĕсемпе усă курмаллине ăнланнипе.

Тĕсне кура кĕске изложени калăпăшĕ тĕлĕшĕнчен пĕчĕккĕ пулма пултарать, анчах содержани тĕлĕшĕнчен чухăн пулма пултараймасть.

Кĕске изложени çакна тума пĕлнине тĕрĕслет:

– текста содержани тĕлĕшĕнчен тĕрĕс йышăнма пултарнине, текстри микротемăсене уйăрма, текста итлеме пĕлнине;

– кашни микротемăра тĕп тата пулăшу информациллĕ материал пулнине тĕпе хурса уйăрма пĕлнине;

– пулăшу информациллĕ материала текстран кăларса пăрахма, кĕскетме пĕлнине;

– палăртнă тĕп материала çыхăнуллă, шухăш йĕрне çухатмасăр кĕскен çырса кăтартма пĕлнине.

Асра тытăр!!!

Кĕске изложени çырнă чух çыраканăн лексики панă текст лексикинчен уйрăлса тăма, урăхларах пулма та пултарать.

Кĕске изложенинче *абзацсен шучĕ паракан текстри* микротемăсен шучĕпе *килĕшсе тăмалла*, *йĕрки тĕлĕшĕнчен* те (мĕнле йĕркепе вырнаçнине кура) *çырма паракан текстпа тӳр килмелле*.

Çырма паракан текстри абзацсен шучĕ кĕске изложенинчи абзацсен шучĕпе тӳр килмессе те пултарать.

Текстран çакна кăларса пăрахма юрамасть:

– автор тезисне;

– тĕп шухăша çирĕплетес, ĕнентерес тĕллевпе усă курнă автор ăнлантарăвĕсене (аргуменчĕсене);

– автор пĕтĕмлетĕвне.

Список литературы

1. Брусова Г.Ф. Изложени тексчĕсен пуххи: V–IX классенче вĕрентекенсем валли. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 1997. – 144 с.

2. Ивченков П.Ф. Обучающие изложения: V–IX классы: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 224 с.

Васильева Татьяна Анатольевна
учитель
Васильева Анастасия Валерьевна
учитель

МБОУ «Октябрьская СОШ»
с/п Октябрьское, Чувашская Республика

ЧУВАШСКАЯ ЛИТЕРАТУРА И ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация*: статья посвящена инклюзивному образованию в школе. Проведен анализ произведений чувашских авторов об инвалидах, расписаны формы и методы изучения их на уроках чувашской литературы.*

Ключевые слова*: инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, чувашская детская литература.*

Аннотаци*: паянхи кун шкулсенче сусăр тата сывлăх енчен хавшак ачасем вĕренеççĕ. Вĕсем валли шкул çурчĕсенче кĕрсе тухма, унта хăйсене ирĕккĕн çӳреме, вĕренме патшалăх тĕрлĕ май туса пама тăрăшать. Шкул программине кĕртнĕ литература хайлавĕсенче кун пек ачасем пирки мĕн çырнине тĕпчени сусăрсен пурнăçне ăнланма пулăшĕ, вĕсене пулăшмалли майсем тупма вĕрентĕ.*

Тĕп сăмахсем*: инклюзивлă вĕрентӳ, ача-пăча литератури, сывлăх енчен хевтесĕррисем, сусăр ачасем.*

Чăваш Енре паян 16,8 пин хевтесĕр ача пурăнать, вĕсенчен 4822-шĕ – инвалид. Халиччен вĕсем ятарлă коррекци шкулĕсенче вĕреннĕ. 2016 çултанпа пур шкулта та инклюзивлă вĕрентӳ пуçланнă. Ку вăл – вĕренӳ системинчи пысăк çĕнĕлĕх, паянхи куншăн актуаллă ыйту пулса тăчĕ. Çавăнпа та

эпир шкул программине кĕртнĕ хайлавсем сывлăх енчен хевтесĕр тата сусăр ачасен шăпине мĕнле çутатса панине тишкерме палăртрăмăр.

Çын сусăрланса юлни е сусăр çурални çав тери пысăк инкек. Вăл пурнăçа пачах тепĕр майлă çавăрса ярать. Çавăнпа эпир «Икке пайланнă кун-çул» проекта пурнăçлама палăртрăмăр. Инклюзивлă вĕрентӳ пирки тĕплĕнрех пĕлме тата общество ăна мĕнле йышăннине тĕпчеме шкул программине кĕртнĕ сусăр ачасем пирки çырнă хайлавсене тупса палăртма шутларăмăр.

Проекта пурнăçланă май эпир 2008 çулта Раççей правительстви «Пуриншĕн те уçă хутлăх» (Доступная среда) программа йышăннă пĕлтĕмĕр. Ку вăл сусăр тата сывлăх енчен хавшак çуралнă çынсене тĕрлĕ енлĕ пулăшу памалли программа.

Сусăр ачасене икĕ ушкăна уйăраççĕ: сусăррисем (инвалидсем) тата сывлăх енчен хевтесĕррисем (ОВЗ – ограниченные возможности здоровья) пулаççĕ. Халĕ пирĕн çĕр-шывра ун пек ачасем валли инклюзивлă вĕрентӳ йĕркелеççĕ. Ку вăл сывă ачасемпе хевтесĕр ачасене пĕр класрах вĕренме май паракан программа.

Çынсем ку программа пирки пĕлсех каймаççĕ. Ытларахăшĕ сусăр ачасен ятарлă шкулта вĕренмелле тесе шутлать. Çав ачасен пурнăçĕ вара ытларах чухне ашшĕ-амăшĕпе вĕсен çывăх тăванĕсен чун ыратăвĕ пулса тăрать.

Эпир шкулти вĕрентӳ программине кĕртнĕ сусăр ачасем пирки çырнă хайлавсем тупрăмăр. Вĕсен шутĕнче И. Лисаевăн «Чире парăнма çуралман», Ю. Скворцовăн «Пушмак йĕрĕ», Л. Сачковăн «Оля-Улькка», Е. Лисинăн «Çăкăр чĕлли» калавĕсем. Вырăс литературин программинче те ун пек хайлавсем çукпа пĕрех иккен. Апла ӳссе пыракан ăру сывлăх енчен хевтесĕр ачасен нушине курма, вĕсене пулăшма, вĕсемпе пĕр чĕлхе тупма ăçтан вĕрентĕр-ха?

И. Лисаевăн «Чире парăнма çуралман» калавĕпе ачасем 6 класра паллашаççĕ. Тĕп сăнар кунта Витя Кулешов. Калав пуçламăшĕнче вăл чире пула сусăрланса юлнă пĕрремĕш класа каймалли ача. Çапах та хăйĕн чун çирĕплĕхĕпе тăрăшулăхне пула Витя кашни кун шкула çӳресе ытти сывă ачасемпе пĕрле пĕлӳ илет. Ачасем пурте тенĕ пекех Витьăна хĕрхенеççĕ, унăн пуласлăхне шанмаççĕ. *«Шел-летĕп эпĕ сана, çавăнпа шăлçемми професси туптарасшăн. Пирĕн кашнин çын пулма тăрăшмалла…»,* – тет ăна Роза. Витя çын пулма тăрăшать те. Çынсем вара ăна ăнланмаççĕ, анчах Витя хăйĕн спортсмен пулас ĕмĕтне пурнăçлатех. (Мĕнрен параолимпиадăна кайма тивĕçлĕ спортсмен мар!)

Иван Лисаев хайлава иртнĕ ĕмĕртех çырнă пулин те XXI ĕмĕрте инклюзивлă вĕрентӳ тапхăрĕ пуласса сиссе тăнăнах туйăнать. Сусăр ачасем халь кашни шкултах пулма пултараççĕ. Пирĕн патра та пур вĕсем. Паллах, автор кунта шкулти пурнăç йĕркине сахал çырса кăтартать, вĕренӳ çуртне кĕмелли пандуссем, картлашка çинчи хушма карлăксем пирки, сусăр ачасем валли ятарлă пӳлĕмсем туни пирки нимĕн те çук калавра. Спорт секцине те Витя шкула мар, клуба çӳрет. Çапах та калаври тĕп сăнар сывлăх енчен хевтесĕр ачасем валли те, сывă ачасем валли те çав тери аван тĕслĕх пулса тăнине палăртмаллах.

Программăна кĕртнĕ тепĕр калав – Юрий Скворцовăн «Пушмак йĕрĕ». Кунта чĕлхесĕр Паня пирки каланă. Паня шкулта вĕренменни паллă. *«Вунă çултан пуçласа 25 çулччен пушмак юсаса тăхăнтаратăп çынсене…»,* – шухăшлать Паня. Вăл вулама-çырма пĕлмест, çынпа хутшăнма хăрать. Ăна ятарлă шкула яман, ялти шкула вĕренме илмен. Акă вăл инклюзивлă вĕрентĕвĕн кирлĕлĕхĕ.

Людмила Сачковăн «Оля-Улькка» калавĕ те машина çапса хăварнипе сусăрланнă Оля-Улькка пирки. Ку калавра ачасем хĕртен мăшкăлласа кулнине куратпăр. Ырă кăмăллă Улькка ачасем ыйтнине тивĕçтерсе ташласа кăтартать, лешсем унран кулаççĕ.

«Çăкăр чĕлли» хайлавра Лисукран мăшкăлласа кулаççĕ. Çын япалине тĕкĕнме юраманнине çирĕп ăнкарнăскер, вăл столовăйĕнчи çăкăра: *«Çăкăрĕ пирĕн мар вĕт…»* – тесе сĕтел çинчех хăварать.

Надежда Ильина çыравçăн «Турăсăр тупнă телей» калавĕпе те паллашрăмăр. Унта Çемеккин сăмахĕсем чуна шăнтса яраççĕ. Вăл уксах-чăлахсене çĕр çинче пурăнмалла мар тумалла тет. Калавра кутпа шуçса çӳрекен сусăр ачана çынсем мар, ялти чи усал Динго йытă хĕрхенет, хăй апатне çитерет, хăй ăшшипе ăшăтать. Аслă классенче килти вулав урокĕсем валли кĕртме меллĕ калав тесе шутлатпăр ăна. Çыравçă хускатнă чунсăрлăх проблеми каласу ирттерме çав тери паха материал.

Владимир Короленкăн «Слепой музыкант» повеçне вырăс литературин программине (7-мĕш класс) кĕртнĕ. Унти тĕп сăнар Петр куçсăр çуралать те ĕмĕр тăршшĕпех пурнăçра телей тупасшăн тăрăшать. Вăрçăра урасăр юлнă тата аллине самаях айăпланă Максим тăванĕ, малтанах сусăрсен çĕр çинче пурăнмалла та мар тесе шутлаканскер, Петра пурнăçпа паллаштарать, унăн сисĕм-туйăмĕсене аталантарма пулăшать. Çапла вара тĕп сăнар чăн-чăн музыкант, телейлĕ çын пулса тăрать.

Ытти çĕр-шыв литературине тишкернĕ май Америка çыравçин Дэниэль Кизăн «Цветы для Элджернона» фантастикăлла хайлавне вуларăмăр. Тĕп сăнар Чярли Гордон, Даун чирĕпе çуралнăскер, вăхăтлăха сывалать те, хăй таври çынсем питĕ чунсăрринчен тĕлĕнет, çумĕнче пĕр юлташ та юлманни хăратса пăрахать ăна. «Турăсăр тупнă телей» калаври Динго йытăпа сусăр ача туслашнă пекех, вăл Элджернон ятлă шăшипе туслашать. Камсем пурнăçра ырă кăмăллăрах-ши: сывă ачасем е сывлăх енчен хевтесĕррисем? Сусăрсене дельфинсем, лашасем, кушаксемпе йытăсем пулăшни пирки пурте илтнĕ ĕнтĕ.

Тĕнче литератури, уйрăмах ют çĕр-шыв литератури, сусăр ачасем пирки чылай хайлав çырса кăларнă. Чикĕ леш енчи патшалăхсем сусăр çынсен нушине тахçанах çăмăллатмалли программăсене

пурнăçа кĕртме тытăннă. Проекта пурнăçланă май «Книги про детей-инвалидов для читателей от 7 до 17 лет» ятарлă сайт тĕл пулчĕ. Çав сайтра сусăр çынсем пирки çырнă хайлавсене вырнаçтарнă.

Хамăр ĕçе вĕçленĕ май çапла пĕтĕмлетӳ турăмăр: Эпир тишкернĕ хайлавсенче сусăр ачасем пуринче те ырă кăмăллă. Шăпа кӳрентернĕ пулин те, вĕсем малалла пурăнма ăнтăлаççĕ, апла пулсан хăйсем пек ачасем валли çеç мар, сыввисем валли те тĕслĕх пулса тăраççĕ.

Çыравçăн вара пурнăçпа тан, тен, маларах та пымалла. Чăваш литератури сусăр ачасем пирки çырнă хайлавсемпе пуянланасса, вĕсене шкул программине кĕртессе шанас килет. Инклюзивлă вĕрентӳре ку самай пысăк пулăшу пулнă пулĕччĕ.

Сусăр ачасен пурнăçне шалтан пĕлни вĕсене пулăшмалли çĕнĕ майсем, хутшăнмалли пĕрлĕхлĕ темăсем тупса парать.

Список литературы

1. Ильина Н. Турăсăр тупнă телей // Чăваш литературин антологийĕ. – Шупашкар, 2003. Т. 1. Проза. – С. 543–549

2. Инклюзивное образование в законе «Об образовании в Российской Федерации». Обучение детей с ограниченными возможностями» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vse-temu.org/new-inklyuzivnoe-obrazovanie-v-zakone-ob-obrazovanii-v-rossijskoj-federacii-obuchenie-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami.html

3. Киз Д. Цветы для Элджернона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://vk.com/buketboom_ru

4. Литература: учебник-хрестоматия для 7 класса национальных общеобразовательных учреждений: В 2 ч. Ч. 2 / авт.-сост. Н.С. Русина, С.К. Бирюкова, А.М. Мансурова [и др.] – 9-е изд., перераб. – СПб.: Филиал изд-ва «Просвещение», 2005. – 223с.

5. Осипов Н. Çыравçă хайлавĕ – пурнăç тĕкĕрĕ // «Хресчен сасси» изд. çурчĕ, «Тăван Атăл». – 2010. – №3.

6. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. №1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы» (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://base.garant.ru/71265834/

7. Софронова И.В. Чăваш ача-пăча тата çамрăксен литератури: Вĕрентӳ пособийĕ. – Шупашкар: ЧПУ издательстви, 2012 – 174 с.

8. Тăван литература. Тĕслĕх программа: 5–9 классем валли / Н.Г. Иванова, Е.А. Майков. – Шупашкар: ЧКИ, 2016. – 223 с.

9. Тăван литература: вĕренӳпе вулав кĕнеки. 5-мĕш класс валли / Н.Г. Ивановăпа, П.Н. Метин çырса-пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар: Изд-во ЧКИ, 2013. – 268 с.

10. Тăван литература: вĕренӳпе вулав кĕнеки. 6-мĕш класс валли / З.С. Антоновăпа, Н.Г. Иванова пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар: Изд-во ЧКИ, 2010. – 271 с.

11. Тăван литература: вĕренӳпе вулав кĕнеки. 7-мĕш класс валли / З.С. Антоновăпа, П.Н.Метин пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар: Изд-во ЧКИ, 2008. – 352 с.

12. Чăвашла-вырăсла словарь / ред. М.И. Скворцов. – М.: Русский язык, 1985. – 712 с.

Гаврилова Валентина Владимировна
воспитатель
Мудрецова Ольга Николаевна
воспитатель

МБДОУ Д/С «Чебурашка»
с. Яльчики, Чувашская Республика

ПРИВИВАЕМ ЛЮБОВЬ К РОДНОМУ ЯЗЫКУ ЧЕРЕЗ УСТНОЕ НАРОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Аннотация*: в статье анализируется роль устного народного творчества в всестороннем развитии детей. Рассматриваются формы и методы использования фольклора в работе над развитием кругозора и родной речи младших дошкольников.*

Ключевые слова*: устное народное творчество, фольклор, родная речь, стих.*

Аннотаци*: статьяра халăх сăмахлăхĕ ачасене тĕрлĕ енлĕн аталанма пулăшни çинчен çырса кăтартнă. Ача сачĕсенче воспитательсен пĕчĕк шăпăрлансен пуплевне, тавракурăмне тупмалли юмахсемпе тата юрă-сăвăсемпе усă курса аталантармаллине тишкернĕ.*

Тĕп сăмахсем*: халăх сăмахлăхĕ, фольклор, тăван сăмахлăх, сăвă.*

Этем ăс-хакăлĕпе ĕмĕт-туйăмне вăй-хал парса тăраканĕ – тăван сăмах, тăван чĕлхе. Тăван сăмахлăх – халăхăн ĕмĕрхи ăсне, ĕç тăрăмне, кун-çулне, ăс тăвăмне, савăкне-хурлăхне ӳкерсе юлнă пуянлăх. Вăл вутра çунман, шывра путман, вăрăпа пĕрле кайман ырлăх-пурлăх! Сăмахлăхра пирĕн вăрăм кун-çул, аслă чунпа хăватлă тăн, кулленхи кăмăл-туйăм, шухăш-ĕмĕт упранса аталанать.

Ĕмĕрхи иксĕлми еткере ытамласа илме май çук. Сăмахлăх пире ырă ĕçпе, таса тĕллевпе пурăнма вĕрентет. Ăна лайăх пĕлни кирек хăçан та кирлĕ пулĕ.

Тăван сăмахлăх – иртнĕ ăрусен паха еткерне ăша илме, хăюллă та сывлăхлă, ăслă та çивĕч ӳсме, хамăр пурнăçа ыттисем кун-çулĕпе танлаштарса шухăшлама вĕрентекен çăл куç. Вăл пирĕн умра нихăçан та ан иксĕлтĕр.

Çырулăх пулман самантсенче те çынсем хăйсен таврашĕнче мĕн пулса иртнине, хăйсем мĕн курни-сăнанине палăртмасăр, ăша хывмасăр, хак памасăр хăварман. Çавна вĕсем пуринчен ытларах сăмах халлĕн туса пынă. Пурнăç пулăмĕсене пĕтĕмлетсе кăтартма сăмахăн сăнлăхлă хăвачĕ пит пулăшнине çынсем тахçанах тавçăрса илнĕ. Сăмах ăсталăхне те вĕсем сĕм авалтанах аталантарса пыма тăрăшнă.

Хăйĕн историлле кун-çул тăршшĕнче чăваш халăхĕ сăмах искусствин пысăк пуянлăхне пухнă. Пирĕн халăхăн сăмах пуянлăхĕнче тĕрлĕ произведенисем тĕл пулаççĕ: юмах-халапсем, ваттисен сăмахĕсем, тупмалли юмахсем, сăнавсем, халăх юррисем т. ыт. те. Вĕсем пурте çырулăх пуличченех аталаннă сăмах искусствин тĕслĕхĕсем [6].

Ачасем – халăхпа çĕр-шыв пуласлăхĕ, çавăнпа вĕсене ăслă-тăнлă та ырă сывлăхлă пăхса ӳстересси питĕ пысăк пĕлтерĕшлĕ. Ку ĕçе ача çуралсанах килте, кайран ача сачĕсемпе шкулсенче куллен туса пымалла. Халăх сăмахлăхĕ ку ĕçре питĕ пысăк та ырă витĕм кӳрет [2]. Халăх сăмахлăхĕ урлă ачасене тăван чĕлхене юратма вĕрентни – чи кирли. Эпир, воспитательсем, кулленхи ĕçре çак тĕллеве тĕп вырăна хурса тимлеме тăрăшатпăр та.

Чăваш халăхĕ мĕн авалтанах юрлама юратнă. Ĕçленĕ вăхăтра та, савăнăç-хуйхине те юрăра палăртнă. Ахальтен мар Чăваш çĕр-шывне «Çĕр пин тĕрĕ, çĕр пин юрă çĕр-шывĕ» тенĕ.

Тăван чĕлхене юратма ачана çуралсанах вĕрентсе пыратпăр. Сăпка юррине вăл çуралсанах илтет. Фольклор пахалăхĕ – çитĕннĕ çын ачапа пĕр чĕлхе тупма пуларнинче. Пĕчĕк ача ӳснĕçемĕн пурне те пĕлме, кашни япалапа кăсăкланма сĕмленет. Пепке хăй те сăмахсем калама хăтланать. Чăваш халăх йăпатмăшĕ ачан кăмăлне çĕклет. Аслисем пĕчĕк ачана çӳлелле çĕклесе час-часах утьăкка тăваççĕ. Утьăкка тунă чух та сăвăсем каласа йăпатма пулать [1].

Утьти-утьти, утьăкка,
Пулах, пепкем, пысăкка!
Утьи-утьи, утьи пул,
Утпа çӳрен ача пул!
Утьăкка! Утьăкка!
Услап ӳктĕр урайне,
Маттур тивтĕр маччана [4]

Çак йăпатмăша пĕчĕк пепке ашшĕ-амăшĕнчен илтсе йăпанать. Унăн ӳснĕçемĕн хăйĕн пуплевне те аталантарса пырас пулать, ерипен юлташĕсемпе те хутшăнма хăнăхмалла. Воспитателĕн тĕллевĕ çак тапхăрта ачан пуплевне анлăн аталанма пулăшасси, фольклор урлă унăн тавракурăмне аталантарасси, халăх сăмахлăхне итлеме, астуса юлма, сăвă-такмак калама хăнăхтарса пырасси.

Ача садне халь килнĕ çĕнĕ ачана коллектива хăнăхтарма питĕ кансĕр. Ана тĕрлĕ тетте кăтартса йăпатнисĕр пуçне сăвă çаврăмĕ калама пулать:

Кам пирĕн чи маттурри?
Кам пирĕн чи пĕчĕкки?
Ваня пирĕн маттурри,
Ваня пирĕн пĕчĕкки!

Кĕвĕçемĕн калакан йăпатмăшсене, купăс каланине е юрланине, пĕр-пĕр кĕвĕ итлеме ачасем питĕ юратаççĕ. Тĕслĕхрен, «Сăпка юрри» итленĕ чух пуканесене çывăрма выртташăратпăр, ташă кĕввине итленĕ чух урисене хускатма, аллисене вылятма вĕрентетпĕр.

Тупмалли юмахсем те илемлĕн янăраççĕ. Ачасене вĕсемпе те паллаштарма тăрăшатпăр.

Çулçă çиййĕн мăшăл-мăшăл
Хăмăр чун таçта васкать.
Ман тĕле чупса çитет те
Чăмăр чул пулса выртать.
Алăпа кăшт сĕртĕнетĕп,
Йĕп вĕçне эп тирĕнетĕп. *(Чĕрĕп.)*

Аталаннă май ачасен вăййисем çĕнелеççĕ. Вĕсем ашшĕ-амăшĕн ĕçне кăтартма тăрăшаççĕ. Çавăн пек вăйăра ача пĕр-пĕр роль суйлать. Тĕслĕхрен, тенкелсенчен поезд тăвать, унта теттесене лартать. Хăй машинист пулать.

Ак поезд тапранчĕ,
Ак поезд каять.
Инçене, инçене
Пире вăл илсе каять…Чу-чу-чу!

Ачасем выляса ӳсеççĕ, вăй илеççĕ, тавракурăмне аталантараççĕ. Выля-выля шухăшлама хăнăхса пыраççĕ. Ушкăнпа выляса ачасем общество пурнăçне кĕрсе пыраççĕ. Вăйăра вĕсем пĕр-пĕрне хисеплеме, пулăшма хăнăхса пыраççĕ. Вылянă чух ачасен шутлама, сăвăсем калама, юрлама тивет. Пĕрпĕр сюжет вăйăи вылянă чух пĕчĕккисем пурте: «Эп пулап-ха, эп пулап!», – теççĕ. Воспитатель вара шăпа ямалли сăвă калать.

Вĕл-вĕл вĕлетрен,
Вĕлтеренĕн ăшĕнче
Сар кайăкăн чĕппи пур.

Эс те чипер, эп те чипер,
Чăн чиперри сик те тух! [4]

Çак халăх сăвви пире тавлашуран тухма пулăшать.

Пĕчĕк ачасем чĕр чунсене питĕ юратаççĕ. Çак туртăма аталантарас, çут çанталăка, чĕр чунсене юратма вĕрентес ĕçре сăвăсемпе калавсем питĕ пысăк вырăн йышăнаççĕ. Ачасен сăмах пуянлăхне ӳстерме ӳкерчĕксем çав тери пулăшаççĕ. Акă пирĕн умра «Автан» ятлă пысăк та илемлĕ ӳкерчĕк. Ачасене çак ӳкерчĕке кăтартса калаçу йĕркелеме пулать.

– Ачасем, пăхăр-ха, ку ӳкерчĕк çинче мĕн куратăр?

– Автан.

– Пăхăр-ха, вăл епле илемлĕ. Автан мĕн тăвать? Вăл: «Ки-ки-ри-ки!» – тесе авăтать. Атьăр-ха, пурте ки-ки-ри-ки тесе калатпăр.

Çапла майпа ачасем «автан», «ки-ки-ри-ки» сăмахсене калама вĕренеççĕ [1].

Çакăнтах П. Эйзинăн «Автан тус, автан тус» сăввине каласа хăварма пулать.

– Автан тус, автан тус,
Ылтăн алку миçе пус?
– Пĕр пуспа та парас çук,
Çĕр пуспа та сутас çук.

Халăх сăмахлăхĕ урлă кĕçĕн ӳсĕмри ачасем хăйсен çывăх çыннисене: ашшĕ-амăшне, аслашшĕ-асламăшне, хамăр пурăнакан вырăна, çĕр-шыва юратма вĕренеççĕ.

– Кушак тус, кушак тус,
Ăçта кайрăн, кушак тус!
– Куками патне.
– Мĕн тума кайрăн?
– Хăнана кайрăм… [1]

3–4 çулхи ачасене сăвăсемпе, тупмалли юмахсемпе тата калавсемпе паллаштаратпăр. Вĕсем юмахри сăнарсене ас туса юлччĕр, унти сăмахсемпе усă курччĕр тесе унти сюжетсемпе тĕрлĕ вăйăсенче усă курма тăрăшатпăр. Уçă сывлăшра çӳренĕ вăхăтра та тавралăха сăнанă май илемлĕ сăмахлăхпа усă куратпăр. Хĕвеле хапăлласа ăна пурте пĕрле çапла чĕнетпĕр.

Хĕвел, тух, хĕвел, тух!
Сашăна курмасан
Таньăна курма тух!» [3]

Ачасем хăйсем те кăсăкланаççĕ, хавхаланаççĕ.

Çапла вара, халăх сăмахлăхĕ ачасен пуплевне, тавракурăмне аталантарма пулăшать, çыхăнуллă калаçма хăнăхтарса пырать. Ашшĕ-амăшĕпе тачă çыхăнса ĕçлени те пире пысăк çитĕнӳсем тума май парать. Кун каçа мĕн-мĕн тунине эпир каçхине каласа паратпăр. Хамăр вĕреннĕ сăвă-юрăсене йышăну пӳлĕмне çырса хуратпăр. Кашни ачан ашшĕ-амăшĕпе уйрăммăн калаçатпăр.

Халăх сăмахлăхĕ – чăваш халăхĕн нихçан иксĕлми ăслăлăх тĕслĕхĕсем, хӳхĕм хайлавĕсем. Вĕсем ĕлĕк-авалах пулнă, халĕ те аталанаççĕ, пирĕн йăх-несĕл паттăрĕсен сăнарĕсем хамăр пурăнакан çĕр-шыва хытăрах юратма, унăн малашлăхĕшĕн тăрăшма хавхалантараççĕ [6]. Çакна тĕпе хурса ачасене мĕн пĕчĕкренех халăх сăмахлăхĕпе паллаштарасчĕ, тăван чĕлхене юратма вĕрентесчĕ.

Список литературы

1. Артемьева Т.В. Чăваш ача сачĕсенче иккĕмĕш кĕçĕн ушкăнри ачасене илемлĕ литературăпа паллаштарасси / Т.В. Артемьева, С.Г. Михайлова. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2015. – 96 с.

2. Пĕчĕккисен кĕнеки: Хрестомати / Т.В. Артемьева, Г.Ф. Трофимов пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2006. – 319 с.

3. Кожеманова Е.Н. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nasledie.nbchr.ru/upload/pdf/koghemanova.pdf

4. Чувашская республиканская детско-юношеская библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.chuvrdub.ru/base/base.html?mode=txt&id=551&aut=2

5. Электронлă вулавăш [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://eo.chuvash.org/lib/haylav/378.html

6. Яковлева В.П. Халăх сăмахлăхĕнче сăнланнă историлĕх [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/materialy-metodicheskikh-bedinenii/library/2018/01/12/halah-samahlahenche-sanlanna-istorileh

Дедова Ольга Юрьевна
канд. психол. наук, доцент
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

Аннотация*: в статье дана классификация проблем, которые приводят к снижению мотивации учащихся к изучению русского языка, а также рассмотрены условия, позволяющие привлечь педагогов и учащихся начальной школы к изучению русского языка. К этим условиям, помимо прочих, относятся областные конкурсы, проводимые Нижегородским институтом развития образования, а также специально организованные занятия для педагогов, которые позволяют активизировать познавательную деятельность слушателей и являются прообразом уроков в начальной школе, построенных на системно-деятельностной основе.*

Ключевые слова*: мотивация, русский язык, урок русского языка, областной конкурс, системно-деятельностный подход, система дополнительного профессионального образования.*

В условиях современных тенденций глобализации во всем мире национальная российская культура претерпевает глубокий кризис. Навязывание средствами массовой информации идей и образцов западных культур, отсутствие национальной государственной идеи, засилье латиницы в уличных вывесках и другие подобные черты кризисного времени рождают у россиян резкое снижение интереса к изучению русского языка и литературы; живой интерес к книге у взрослых заменяется интересом к просмотру ток-шоу и сериалов, естественная потребность к развитию речи, словотворчеству и чтению книг у детей – компьютерными играми и гаджетами.

В рамках Национального проекта «Развитие образования», а также Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг. в Нижегородском институте развития образования (г. Нижний Новгород) осуществляются мероприятия, нацеленные на повышение заинтересованности обучающихся в изучении русского языка и литературы.

В данной статье рассматриваются условия, позволяющие привлечь как взрослых (педагогов и родителей), так и учащихся начальной школы к изучению русского языка.

Первым фактором повышения мотивации к изучению русского языка является организация Нижегородским институтом развития образования областных конкурсов для учителей начальных классов. Названия конкурсов и их содержание обязательно несут в себе эмоционально значимые и привлекательные для их участников образы. С 2016 по 2019 год были организованы и проведены конкурсы со следующими названиями: «Родного слова глубина» (2016 г.), «Душа народа – родной язык» (2017 г.), «Язык – история народа» (2018 г.), «Книга в мир открывает двери» (2019 г.). Целью данных конкурсов является обеспечение реализации функции русского языка как государственного языка Российской Федерации, поддержка русского языка как средства межнационального общения граждан России; развитие интереса к русскому языку и чтению, изучению литературы и истории отечественной культуры, поддержка интереса к формированию читательской грамотности как важнейшему метапредметному результату начального образования, формирование бережного отношения к книге как явлению культуры. В конкурсах принимают участие педагоги начальной школы, учащиеся, родители и студенты педагогических вузов и училищ. Номинациями конкурсов являются творческие проекты и исследовательские работы педагогов и учащихся, методические разработки учителей начальной школы (в частности, для детей-мигрантов), программы внеурочной деятельности по русскому языку и литературному чтению и т. д. Каждый год в данных областных конкурсах принимают участие от 40 до 120 образовательных организаций Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Работы победителей и номинантов конкурсов публикуются в журналах и представляются на научно-практических конференциях, а также в процессе курсовой подготовки с учителями начальной школы.

Вторым важным условием развития и поддержания мотивации самих педагогов к изучению и преподаванию русского языка являются особо организованные занятия в рамках курсовой подготовки в системе дополнительного профессионального образования. Лекции и практические занятия на курсах повышения квалификации не столько раскрывают для слушателей вопросы методики преподавания русского языка, сколько нацеливают их на анализ существующих у современных детей трудностей в изучении русского языка, классификации этих трудностей, осознание причин их возникновения; на решение возникающих проблем средствами современной методики и психодидактики. Занятия для педагогов вместо лекционного приобретают интерактивный формат и строятся на системно-деятельностной основе. Чтобы замотивировать педагогов к изучению темы, перед ними актуализируется ряд проблем современного образования. Далее предлагается сформулировать учебную задачу на данное занятие. В процессе занятия преподаватель обращает внимание слушателей на

способы решения поставленной задачи или задач, в конце занятия организует рефлексию: какова была нами поставленная учебная задача, какими способами необходимо ее решать в практике нашей образовательной деятельности?

Так, одной из первых проблем, которая актуализируется на лекции по теме «Требования к современному уроку русского языка», является следующая. По данным Международных исследований Федерального института оценки качества образования (2017 г.) у 42% российских школьников уроки русского языка вызывают негативные эмоции тревоги, напряжения, страха. К четвертому классу количество этих школьников увеличивается до 46%. Один из первых вопросов, который задается слушателям на данном учебном занятии, является следующий:

– Уважаемые слушатели, как вы думаете, почему ребенок, который слышит русский язык с первых дней своего рождения, язык, на котором говорят самые близкие ребенку люди – мама, папа, бабушка, язык, на котором ему поют колыбельные, рассказывают потешки, пестушки, сказки и стихи, язык, который ребенок с такой страстью осваивает до школы, когда ребенок приходит в школу, попадает в разряд нелюбимых предметов?

Педагоги по-разному отвечают на этот вопрос; задача лектора классифицировать данные ответы с целью выделения причин возникших трудностей. В результате беседы получаются следующие группы причин.

1. Кризис отечественной культуры и отношения к русскому языку, как ее существенной части.

2. Особенности программ и учебно-методических комплектов, по которым идет преподавание русского языка в начальной школе (отсутствие в большинстве учебников системно-деятельностного подхода [2], недостаток заданий, которые носят развивающий характер, а, наоборот, превалирование заданий репродуктивного плана по типу «спиши по образцу»; содержание текстов в учебниках русского языка часто не отражает сферу интересов детей; недостаток памяток и алгоритмов деятельности и т. д.)

3. Недостатки готовности детей к обучению в школе, причинами которых являются особенности социума, в котором развиваются многие современные дети (детям мало читают книг, дети перестали общаться со сверстниками в процессе коллективных игр, увлечение детей компьютером и гаджетами, что серьезно обедняет не только воображение и мышление детей, но и их словарный запас и речь).

4. Недостаток психолого-педагогической компетентности педагогов [1], который выражается в непонимании особенностей развития детей, сущности системно-деятельностного подхода в процессе образовательной деятельности, непонимании некоторых вопросов методики обучения русскому языку, которые приводят к «нелюбви» к данному школьному предмету или отдельным его разделам у самих педагогов.

В процессе анализа причин недостаточного интереса учащихся начальной школы к изучению русского языка актуализируется вопрос: «Какая из перечисленных причин, на ваш взгляд, самая главная?» На что педагоги, как правило, отвечают: недостаток профессиональной компетентности самих педагогов.

Далее ставится учебная задача на данное занятие, которая формулируется примерно следующим образом: как сделать так, чтобы дети полюбили урок русского языка и сам русский язык?

Слушателям предлагаются разные варианты структуры современного урока, психологическая, а также дидактическая структура урока русского языка. Выясняются самые трудные моменты в проектировании и проведении урока с точки зрения системно-деятельностного подхода, на который опираются современные ФГОС: постановка учебной задачи, организация проговаривания способов действий, организация дифференцированного подхода и работы в парах и группах, рефлексивного этапа урока. Педагогам предлагается классификация способов постановки учебной проблемы (по Е.Л. Мельниковой) [3], предлагаются фрагменты уроков, в которых реализуются все обозначенные задачи. Педагоги проговаривают дидактическую структуру урока русского языка, причем делается акцент на наблюдении за языковыми явлениями с целью анализа и выделения новых закономерностей, а также на ознакомлении с новым правилом и его анализе [4]. Прежде чем дети знакомятся с новым правилом, учитель предлагает им такие задания, на основе которых дети своими словами пробуют сформулировать новое явление языка. Потом учитель предлагает детям прочитать, «а что об этом говорят ученые». Далее дети знакомятся с правилом по частям. Учитель просит объяснить своими словами, как дети поняли эту часть, привести свои примеры к ней.

Таким образом, на занятиях с учителями начальной школы актуализируются самые острые проблемы изучения русского языка и предлагаются способы их решения. Причем преподаватель, прежде чем дать ответ на возникающий вопрос, предлагает самим слушателям индивидуально или в парной (групповой) работе ответить на данный вопрос, чем демонстрирует педагогам на примере своей работы способы их деятельности с детьми на уроке.

Можно сделать вывод о том, что в системе дополнительного профессионального образования педагогов возможно создать условия для популяризации русского языка и литературы, для увеличения интереса и повышения мотивации педагогов, обучающихся и их родителей к изучению русского языка, что в конечном счете служит возрождению русского языка как языка нашего гражданского сообщества и возрождения отечественной культуры в целом.

Список литературы

1. Дедова О.Ю. Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального): дис. … канд. психол. наук / Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. – Нижний Новгород, 2012.
2. Дусавицкий А.К. Урок в развивающем обучении: книга для учителя / А.К. Дусавицкий, Е.М. Кондратюк, И.Н. Толмачева [и др.]. – 2-е изд. – М.: Вита-Пресс, 2010.
3. Мельникова Е.Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vml-vologda.ru/Metodicheskaya/tehnologiya_problemnogo_dialoga.pdf
4. Русский язык в начальных классах: теория и практика обучения: учеб. пособ. для студ. пед. завед. по спец. «Педагогика и методика нач. образования» / М.С. Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская [и др.]; под ред. М.С. Соловейчик. – М.: Академия, 2004. – 384 с.

Дианская Галина Васильевна
учитель
Александрова Лира Вениаминовна
учитель

МБОУ «СОШ №2»
г. Шумерля, Чувашская Республика

ТЕАТР – ХОРОШЕЕ ДОПОЛНЕНИЕ УРОКА

Аннотация*: статья посвящена организации внеурочной деятельности по чувашскому языку. В качестве примера авторы приводят работу клуба любителей чувашского языка «Асамат».*

Ключевые слова*: внеурочная деятельность, чувашский язык, кружок, клуб, репертуар.*

В рамках реализации целей и задач Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) второго поколения внеурочная деятельность учащихся становится неотъемлемой частью образовательного процесса в школе.

В рамках урока нельзя решить весь разнообразный спектр задач, стоящих перед учителем и учениками, особенно если речь идет об изучении чувашского языка, когда количество часов ограничено. В этом случае большое значение должно быть уделено повышению мотивации учащихся и формированию устойчивого интереса к истории и культуре чувашского народа, а также стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию.

Внеклассная работа по чувашскому языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знание изучаемого предмета, но и способствует расширению культурного кругозора, эрудиции школьников, развитию их творческой активности, духовно-нравственной сферы, эстетических вкусов.

Одной из традиционных и широко используемых форм внеклассной деятельности является работа в кружке или клубе. В нашей школе таким объединением ребят, интересующихся культурой чувашского народа, стал клуб любителей чувашского языка «Асамат», одной из составляющих направлений работы которого является театральная постановка.

Практика показала, что занятия в клубе помогают повторить, активизировать языковой материал, усвоенный на уроках. Сцена приучает детей к четкой речи, правильно оформленной фонетически и интонационно.

Очень важными факторами при подборе репертуара являются соответствие предлагаемого чувашского текста языковым знаниям школьников и возможность массового вовлечения детей в спектакли. Работа над спектаклем занимает в среднем 3–4 месяца. При отборе детей на роли мы руководствуемся, прежде всего, их желанием, а также индивидуальными данными. Хотя в театральном спектакле участвуют 15–20 человек в среднем, желающих сыграть хотя бы небольшую роль гораздо больше.

Успеваемость по языку учитывается лишь при назначении на большую роль. Приглашение на роли слабоуспевающих ребят является для них стимулом к занятиям чувашским языком: увеличивается их словарный запас, улучшается произношение.

После отбора кандидатов на все роли проводим обсуждение сценария: уточняем его основную идею, отдельные детали, анализируем характеры всех персонажей, как главных, так и второстепенных. Разбор пьесы не занимает много времени, но оказывается очень полезным: дети входят в мир своих героев, им становятся понятны характеры всех персонажей. Работа над ролью – самая кропотливая и осуществляется она в индивидуальном порядке с каждым участником спектакля.

После этого мы приступаем к репетициям на сцене. Сначала репетируем отдельные акты. Почти никогда не бывает так, чтобы, выучив свои роли, ребята сразу начали играть. Необходимость двигаться на сцене, громко говорить, сопровождать каждое движение мимикой, жестами – все это в начале работы приводит к тому, что дети забывают текст роли. «Соединение» игры с текстом происходит постепенно, от репетиции к репетиции.

Хочется отметить такой парадокс: школьники во время репетиций учат слова не только своей роли, но и роли своих друзей. У детей возникает естественное желание понять и запомнить слова своих партнеров, глубже осмыслить свои реплики на сцене.

Ко времени премьеры ребята свободно владеют текстом всей пьесы, язык становится для них второстепенным фактором. На первое место выступает забота о том, как лучше сыграть свою роль, сделать так, чтобы спектакль понравился зрителям.

Костюмы делаем самостоятельно. Иногда привлекаем к этой работе родителей. Для каждого спектакля готовится музыкальное сопровождение и постановка небольших танцевальных сцен.

Со стороны администрации нашей школы клуб «Асамат» находит поддержку и одобрение. Объявление благодарностей, грамоты исполнителям – всё это свидетельствует о серьёзном отношении взрослых к труду детей.

У нас имеется опыт постановок как небольших пьес, так и больших по объёму инсценировок. Члены клуба «Асамат» на протяжении нескольких лет успешно выступают на школьных и городских мероприятиях. В этом учебном году мы подготовили постановку мюзикла по сказке Михаила Юхмы «Пукане» («Кукла»). Приняв участие в III республиканском фестивале детских самодеятельных театральных коллективов «АВАНсцена», артисты получили специальный диплом «За сохранение и развитие чувашского языка и культуры». Исполнитель роли Кушак, обучающийся 4 Б класса Н. Антон получил диплом в номинации «Лучшая детская мужская роль».

Члены клуба «Асамат» не останавливаются на достигнутом, впереди – новые планы, постановки. А какие? Об этом мы узнаем в будущем, юбилейном для клуба году.

Список литературы

1. Абдрахманова А.М. Внеурочная деятельность: виды, формы организации, образовательные результаты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2012/12/16/vneurochnaya-deyatelnost-vidy-formy-organizatsii

Егорова Анна Семеновна
канд. филол. наук, и.о. заведущего кафедрой, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЕДИНЫЙ РЕСПУБЛИКАНСКИЙ ЭКЗАМЕН ПО ЧУВАШСКОМУ ЯЗЫКУ: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация*: в статье изучается опыт проведения единого республиканского экзамена по чувашскому языку в Чувашской Республике, проводится анализ выполнения экзаменационных заданий в 2019 году, выявляются проблемы и намечаются пути их решения.*

Ключевые слова*: государственная итоговая аттестация, единый республиканский экзамен, родной язык, изложение, сочинение-рассуждение, тестовые задания.*

В Чувашской Республике государственная итоговая аттестация по чувашскому языку для обучающихся по образовательным программам основного общего и среднего общего образования проводится в форме единого республиканского экзамена (далее – ЕРЭ).

Итоговая аттестация в новой форме по чувашскому языку впервые проводилась в 2002 году для выпускников 11 класса. В 2004 году экзамен был отменен, и выпускники школ писали сочинение по чувашской литературе. ЕРЭ вновь сдавали в 2012 году по контрольным измерительным материалам, содержащим вопросы по языку и по литературе [1].

Для выпускников 9 классов итоговый экзамен по чувашскому языку в новой форме впервые проводился в 2008 году. В связи с тем, что ЕРЭ по чувашскому языку не входил ни в число обязательных экзаменов, ни в число двух экзаменов, сдаваемых по выбору, количество сдающих ЕРЭ сократилось в несколько раз (например, в 2016 году сдавали только 8 выпускников).

Экзаменационная работа по чувашскому языку проверяет знания о языке и речи; умение применять лингвистические знания в работе с языковым материалом; умения и навыки, связанные с соблюдением языковых норм [4].

Контрольные измерительные материалы ЕРЭ по чувашскому языку для выпускников 9 класса в 2019 году состояли из 3 частей: 1 часть – изложение, 2 часть – 13 заданий по тексту с выбором ответа, 3 часть – задание открытого типа с развёрнутым ответом (сочинение).

Изложение оценивалось по трем критериям. По критерию И1 оценивалась полнота и точность передачи экзаменуемыми основного содержания текста. Большинство выпускников справилось с этой частью работы (85% выполнения). Однако, обучающиеся, получившие отметку «3», передавая содержание прослушанного текста, часто искажали его или допускали фактические ошибки.

По критерию И2 оценивалась смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения. 90% выпускников справляются с этой частью, но есть обучающиеся, в чьих работах имеются случаи нарушения абзацного членения текста.

По критерию ИК3 «Стилевое единство и выразительность текста» отмечается значительный рост процента успешного выполнения по сравнению с прошлым годом.

Максимальное количество баллов за изложение получили 15% выпускников. Выполнили 50% заданий – 74% обучающихся, выполнили менее 50% – 11% обучающихся.

Анализ выполнения тестовых заданий показал, что в основном допускают ошибки при выполнении заданий 12 (синтаксическая характеристика сложных предложений) и 13 (знаки препинания в сложных предложениях). Успешность выполнения этих заданий зависит от умения выделять грамматические основы, видеть структуру предложения.

Сочинение оценивалось по 5 критериям. Обучающиеся, получившие «4» и «5», успешно справились с этим заданием (средний процент выполнения 80% и 96% соответственно). У обучающихся, получивших «3», затруднения вызвал критерий С2 (Отражение собственного мнения экзаменуемого – уровень выполнения 75%). Мнение экзаменуемого вообще не отражалось в работе автора, или было заявлено лишь формально (например: «Я согласен / не согласен с автором»). Затруднения вызвал также критерий С3: в 10% работ отсутствуют аргументы. Не приступили к выполнению задания 7 человек (0,9% от всего количества сдавших экзамен).

На качество выполнения заданий повлияли также ошибочное понимание формулировок вопроса к заданиям ОГЭ и неправильное распределение времени на выполнение заданий.

В целом, выпускники продемонстрировали высокий уровень подготовки по предмету, средний балл составил 4, 07 (табл. 1).

Таблица 1

Сводные результаты ЕРЭ по чувашскому языку

Год	Всего выпускников	Количество сдавших ЕРЭ	«2»	«3»	«4»	«5»	Средний балл
2015	11409	19	0	0	11	8	4,42
2016	11401	8	0	0	2	6	4,75
2017	11447	349	5	88	169	85	3,95
2018	12008	557	0	90	285	182	4,17
2019	12394	714	0	161	343	210	4,07

С целью развития профессиональной компетентности учителей чувашского языка и литературы в области подготовки обучающихся к государственной итоговой аттестации по чувашскому языку в форме ЕРЭ Чувашский республиканский институт образования реализует проект «Единый республиканский экзамен – одна из моделей развития профессиональной компетентности учителей чувашского языка и литературы». Задачами проекта являются:

1) оказать методическую и консультативную помощь учителям чувашского языка и литературы по подготовке обучающихся к ЕРЭ по чувашскому языку;

2) обобщить и распространить передовой педагогический опыт педагогов, выпускники которых показывают высокие результаты ЕРЭ;

3) организовать работу по подготовке обучающихся к ЕРЭ по чувашскому языку (создание открытого банка оценочных средств по чувашскому языку, проведение пробных (репетиционных) экзаменов, публикация учебно-методического пособия «Единый республиканский экзамен по чувашскому языку»).

В рамках реализации проекта подготовлены демонстрационный вариант и спецификация контрольных измерительных материалов, кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки обучающихся для проведения в 2020 году ЕРЭ по чувашскому языку для 9 и 11 классов и размещены на сайтах БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии [2] и БУ «Республиканский центр новых образовательных технологий» Минобразования Чувашии [3].

В октябре 2019 года была проведена диагностика профессиональных компетенций учителей чувашского языка и литературы, обучающихся по программе «Повышение качества подготовки обучающихся к ГИА по чувашскому языку». В качестве диагностики учителям были предложены задания, направленные на выявление уровня сформированности предметных и методических компетенций. Для проверки сформированности предметных компетенций были предложены задания в формате единого республиканского экзамена по чувашскому языку. Учителя должны были проверить написанные учащимися на ЕРЭ сочинения и написать сочинение-рассуждение на одну из предложенных тем. Анализ результатов диагностики показал, что учителя в основном владеют предметными компетенциями:

1) владение лингвистической терминологией (с заданием справились 100% учителей);

2) владение языковыми нормами чувашского литературного языка, способность фиксировать несоответствие норме (или ее нарушение) в речи учащегося, грамотно классифицировать тип ошибки (нарушения) (с заданием справились 86% учителей);

3) знание содержания предмета «Чувашский язык» в рамках школьной программы (с заданием справились 100% учителей);

4) умение написать сочинение-рассуждение (с заданием справились 85% учителей).

Для проверки сформированности методических компетенций учителям было предложено на основе проверенных работ выявить и сформулировать основные проблемы обучающихся по написанию сочинения-рассуждения, указать методы и приемы по их разрешению. Анализ результатов диагностики показал, что затруднения вызвали, в основном, задания по разрешению выявленных проблем:

1) знание приемов, методов, методик и технологий оценки по предмету «Чувашский язык» и умение их отбирать, интерпретировать, применять в соответствии с конкретными ситуациями профессиональной деятельности (с заданием справились 83% учителей);

2) умение отбирать и интерпретировать формы и методы учебной работы на уроках по разрешению выявленных проблем (с заданием справились 79% учителей).

С целью повышения качества подготовки обучающихся к единому республиканскому экзамену сотрудниками кафедры этнокультурного образования проводились курсы повышения квалификации по программе ДПО «Повышение качества подготовки обучающихся к ГИА по чувашскому языку», семинары. Создана творческая группа по пополнению банка оценочных средств по чувашскому языку. Разработаны 33 варианта контрольных измерительных материалов для подготовки к ЕРЭ.

Также разработана дорожная карта по реализации проекта в 2020 и в последующие годы:

1) регулярное проведение курсов повышения квалификации по программе ДПО «Повышение качества подготовки обучающихся к ГИА по чувашскому языку»;

2) регулярное проведение семинаров для учителей чувашского языка и литературы по подготовке обучающихся к ЕРЭ по чувашскому языку;

3) работа над пополнением открытого банка оценочных средств по чувашскому языку;

4) регулярное проведение вебинаров для обучающихся «Как готовиться к единому республиканскому экзамену по чувашскому языку?»;

5) регулярное проведение семинаров для экспертов предметной комиссии по ГИА «Система оценивания предметных результатов по чувашскому языку»;

6) проведение пробных (репетиционных) экзаменов по чувашскому языку в форме ЕРЭ;

7) публикация учебно-методического пособия «Единый республиканский экзамен по чувашскому языку».

С целью предоставления выпускникам 9 класса русскоязычных школ возможности сдавать ЕРЭ по чувашскому языку намечается подготовить демонстрационный вариант, спецификацию и кодификатор для проведения в 2021 году ЕРЭ по чувашскому языку в школах с русским языком обучения.

Список литературы

1. ГИА и ЕРЭ по чувашскому языку и литературе: опыт, проблемы, пути решения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://chrio.cap.ru/SiteMap.aspx?id=1600368

2. Единый республиканский экзамен – одна из моделей развития профессиональной компетентности учителей чувашского языка и литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://chrio.cap.ru/sitemap.aspx?id=2898929

3. Единый республиканский экзамен по родному языку и литературе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ege.cap.ru/sitemap.aspx?id=2597356

4. Примерная образовательная программа по учебному предмету «Родной чувашский язык» для общеобразовательных организаций (5–9 класс) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-obrazovatelnaya-programma-po-uchebnomu-predmetu-rodnoj-chuvashskij-yazyk-dlya-obshheobrazovatelnyh-organizatsij-5–9-klass/

Ермакова Галина Алексеевна
д-р филол. наук, профессор
Савирова Марина Петровна
канд. филол. наук, доцент
Якимова Надежда Ивановна
канд. филол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРЕДТЕКСТОВАЯ, ТЕКСТОВАЯ, ПОСЛЕТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗАХ, ТЕХНИКУМАХ, СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Аннотация*: статья посвящена проблеме постижения глубин дискурсов через осмысление ключевых тем, мотивов, ведущих лексем, концептов, особенностей звукописи и цветописи, сюжета и композиции. В качестве примера использован текст на тему «Дом» на основе исследований Н.И. Ашмарина, В.Д. Димитриева, В.Г. Егорова, Н.И. Егорова, М.Р. Федотова, архива ЧГИ, посвященных указанной теме.*

Сделан акцент на значимость погружения обучающихся в процесс осмысления семантики и формы текста. Дано обоснование необходимости осмысления глубин дискурсов, так как подобная деятельность способствует развитию творчества. Исследователи приходят к выводу о том, что необходима не только текстовая деятельность, но весьма существенной является предтекстовая и послетекстовая деятельность. Работа имеет междисциплинарный характер, написана на стыке педагогики, литературоведения, языкознания. Проблема, обозначенная авторами статьи, неоднозначная, сложная, по этой причине отдельные умозаключения, выдвинутые ими, могут быть спорными, требующими дальнейшего толкования.

Ключевые слова*: текст, текстовая, предтекстовая, послетекстовая деятельность, анализ.*

Анализ текста – это сложный процесс постижения глубин текста. Какие шаги должен проделать преподаватель вместе с обучающимися, чтобы постичь его глубины? Остановимся на особенностях стратегий, применяемых при предтекстовой, текстовой, послетекстовой деятельности на занятиях филологического цикла. Предтекстовая ориентировочная деятельность предполагает использование следующих стратегий: работа со словом, припоминание важной информации, постановка вопросов, предваряющих чтение, зрительная представленность прогнозируемого материала, расшифровка загадки названия текста.

При организации текстовой деятельности желательно использовать указанные нами стратегии: диалог как основная стратегия при анализе художественного произведения, «проблема и ее решение», «чтение с остановками», «чтение с пометками», «чтение с вопросами», «чтение с обсуждением», «карта осмысления и запоминания событий».

На стадии рефлексии, то есть при организации послетекстовой деятельности мы предлагаем использовать следующие стратегии: трансформация текста в другую литературную или внетекстовую форму (амплификация, жанровая интерпретация текста, иллюстрация); ведение журнала чтения; написание собственных текстов; постановка вопросов и формулирование ответов на них; синквейн; составление аннотации-реферата-пересказа, которые позволят репродуцировать читаемый текст; таблица-синтез, двухчастый-трехчастный дневники; пирамида фактов; карта фрейма текста; карта межпредметных связей; вопросы к тексту; взаимовопросы.

В каждом тексте имеются определенные виды содержательной информации: фактуальная, или фактологическая, отражающая явления действительности, их взаимосвязи, осмысленную автором картину мира; концептуальная, представляющая ведущие концепты этноса; эстетическая, связанная с категориями оценки, эмоций; ключевая и дополнительная; первичная и повторная; подтекстовая – скрытая информация, пресуппозиция, извлекаемая на основе фактуальной благодаря способности текста порождать ассоциации.

Существует несколько подходов к осмыслению текстов: выявление каузально-генетических связей дискурса с внеположными ему социально-историческими и иными обстоятельствами; общей, частной поэтики, строящей аналитическую модель конкретного произведения, выявляющей внутренние взаимосвязи элементов дискурса; с точки зрения герменевтики, выявляющей и истолковывающей смысловое содержание произведения.

С точки зрения Р. Барта, восприятия текста множественны, они не сводятся в какое-либо единство, а создают «мощную стереофонию», в результате чего появляется «энергия неуловимого смысла» [2, с. 123, 542, 543].

До чтения дискурса на тему «Дом» мы выявим каузально-генетические связи данного дискурса с внеположными ему социально-историческими обстоятельствами, для этого, а также с целью моти-

вации и вызова интереса зададим ряд вопросов, которые приведут обучающихся в пространство «стереофонии», в которой и родится «энергия неуловимого смысла».

Чтение дискурса начинается со знакомства с заголовком. Прочитав заголовок, обучающийся задумывается, о чем пойдет речь в тексте, что ему предстоит узнать, что он об этом уже знает, то есть «извлечь смысл». Даже простой заголовок параграфа дает большие возможности для включения новых знаний в те, которые у обучающихся имеются. До чтения текста желательно использовать следующие приемы: «мозговой штурм», «глоссарий», «ориентиры предвосхищения», «предваряющие вопросы», «рассечение вопроса», «алфавит за круглым столом», «соревнуемся с автором» и многие другие.

Мы до чтения текста «Дом» использовали прием «предваряющие вопросы»:

1. Что для вас является самым родным, близким?
2. Если вы окажетесь в другом месте, то о чем вы чаще всего вспоминаете? Почему?
3. В том селе, где вы живете, какое место больше притягивает вас? Почему?
4. Что не дано забыть человеку?
5. Дорогу куда до самого последнего часа должен помнить человек? Почему?
6. Что вы можете рассказать о вашем доме?
7. Какое чувство вызывает в вас слово «дом»?

Эти вопросы, как мы заметили, задаются до чтения текста, чтобы впоследствии обучающиеся могли определить багаж своих знаний по обсуждаемой теме. На фазе актуализации знаний преподаватель с целью выявления имеющихся знаний по обсуждаемой теме и вовлечения обучающихся в пространство, порождающее «энергию неуловимого смысла», вновь предлагает ответить на ряд вопросов:

1. Что учитывалось нашими предками при строительстве дома?
2. Что являлось убедительным основанием для выбора места постройки дома у наших предков?
3. Какие обряды соблюдались нашими предками при закладке дома?
4. Какие обряды совершались при переходе в новый дом?
5. Если дом был построен не на удачном месте, то что предпринимал хозяин?
6. Как соотносится понятия дом – *пӳрт*?
7. Одинаковы ли по значению *пӳрт – çурт – кил*?

Для работы с текстом выбирается определенная стратегия, она предполагает тот набор действий, с помощью которого обучающийся приходит к определенным результатам: «чтение в кружок», «чтение про себя с вопросами», «чтение про себя с остановками», «чтение с пометками», составление таблиц, аннотация, краткий пересказ, подробный пересказ, выборочный пересказ, взаимоопрос, взаимообучение, двойные дневники.

Мы предлагаем ряд шагов, которые помогут увидеть глубины текста:

1. Первичное восприятие текста (чтение преподавателем, обучающимся, слушание в записи).

2. Выяснение наличия признаков текста. Текст (лат.) – ткань, связь, соединение. Признаки текста: тематическая законченность, семантическая наполненность, выразительность, ограниченность (начало – конец), цельность, упорядоченность, структурность, содержательность, информативность, наличие заголовка, связность (лексические, грамматические повторы, семантические соответствия, ассоциации; единство словесного выражения и содержания).

3. Вторичное смысловое чтение текста, ознакомление с композицией текста, извлечение из текста подтекстовой и концептуальной информации. Смысловое чтение – это восприятие текстовой информации и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей. Обычно обучающиеся считают, что после первого прочтения текста, они его познали, но это весьма ошибочное суждение, так как это лишь репродуктивное, просмотровое чтение, механическое воспроизведение содержания. Подобное чтение не отвечает требованиям к метапредметным результатам, заложенным в новом стандарте.

Композиция (лат.) – сочетание, составление, соединение – внутреннее построение произведения (архитектоника); экспозиция, завязка, развитие действия, кульминация, развязка (исход событий); словесные ряды и их композиционная роль; чередование, взаимопроникновение, параллельное развёртывание, преобразование одного в другое; порядок формирования словесного ряда (за счёт слов, словосочетаний, морфологических форм, синтаксических конструкций); роль деталей, деталь (франц.) – подробность. Смысловая и эмоциональная информация детали, повествовательные, описательные детали. Деталь важна и значима лишь как часть художественного целого, образ автора – точка видения, с которой изображается действительность, он «всеведущ». Образ рассказчика, средства словесного выражения образа рассказчика.

Итак, мы можем сказать, что в каждом тексте имеются свои вопросы, ключевые слова, особые слова (художественные средства), определенный порядок слов (стилистические фигуры), своя интонация, нужно научиться их видеть, устанавливать между ними связи, понимать смысл этой связи. Таким образом, выявив факты и скрытые смыслы, мы выйдем на концепт, на то основное, главное, о чем поведал нам автор.

4. Определение средств, видов связи между абзацами, предложениями (смысловая, грамматическая).

5. Определение ключевой темы, микротем (чтение текста методом ИНСЕРТ, выделение имен существительных (образов, по Ярхо), распределение их по тематическим рядам, расшифровка.

6. Выделение ключевых слов, определение их семантического значения (ключевые слова в тематических рядах, в целом тексте, их ключевая позиция).

7. Анализ лексики. Прилагательные-определения, передающие чувства автора, его отношение к миру, их эмоциональность, оценочность; слова с оценочными суффиксами, эмоционально-оценочные слова, различные сравнительные конструкции, слова – символы; глаголы, приглагольные определители, выраженные деепричастиями, наречиями, существительными; изящные словосочетания, поэтические выражения, новообразования, индивидуально-авторские неологизмы, создающие экспрессивно-стилистический эффект; архаизмы, историзмы; заимствованные, разговорные, просторечные слова; диалектизмы, профессионализмы, жаргонизмы, фразеологизмы.

Выявление «фразеологизмов позволяет установить их связь с историей народа, отражающей национальное своеобразие его материальной и духовной культуры» [15, с. 208]; нахождение же «фразеологизмов в родственных языках в плане выявления имеющихся в них сходных черт и специфических особенностей представляет особый интерес» [16, с. 24], так как помогает выявить параллели в картине видения мира родственных народов [17, с. 165], так «лексический состав и значение образов фразеологических единиц чувашского языка совпадает с фразеологизмами татарского, башкирского, турецкого языков… сходство свидетельствует об общности ассоциативно-образного мышления тюркских народов».

Крылатые слова и выражения, нахождение слов в прямом значении, в переносном (метафоричность) значении; словесных средств художественной изобразительности (эпитеты, сравнения, аллегория, перифраз, метафора, метонимия, ирония, гипербола, олицетворение, синекдоха, литота – тропы (греч.) – поворот, оборот, образ, обобщенное название стилистических приёмов, состоящих в употреблении слов в переносном значении с целью достижения особой изобразительности, образности. Фигуры: анафора, антитеза, градация, оксюморон, острота, параллелизм, повторение, риторический вопрос, восклицание, риторическое обращение, умолчание, эллипсис, эпифора. Фигура – обобщённое название стилистических приёмов, в которых слово, в отличие от тропов, не обязательно выступает в переносном значении, фигуры построены на особом сочетании слов, выходящих за рамки обычного, имеющих целью усиление выразительности и изобразительности текста).

8. Анализ знаков препинания (.?! … – \\), их роль в передаче семантики текста (следует помнить, что все структурные элементы текста нацелены на высвечивание основной мысли текста, значимы; любые элементы, являющиеся в языке формальными, приобретают в тексте семантический характер, начинают жить и вносить в него дополнительные значения, смыслы); звуковых средств художественной изобразительности (благозвучие, звуковое подражание, звуковой символизм, словесная инструментовка (аллитерация, ассонанс, звуковые повторы, звукопись); цветописи.

Например, интересна звукопись в стихотворении Михаила Сеспеля *«Инçе – çинçе уйра уяр»* («Далеко в поле желтый зной»), при помощи которой автор смог передать не только игру лучей солнца, но и сознание древнего человека: *«Хĕвел ури, хĕвел юрри, Тăри юрри! Шевле сарри!»* («Как сердцу скажешь: «Не гори»? В нем солнца жар, в нем свет зари»). Лирический герой любуется солнцем, игрой его лучей, взгляд его, скользя по горизонтальному пространству, устремляется в пространство вертикальное – вверх, к небу, солнцу, бесконечности, и он эту бесконечность вмещает в себя» [10, с. 301–302].

9. Определение стиля, типа речи, анализ хронотопа. С помощью хронотопа можно показать место, где *«время сжато, движется быстрее, чем обычно»* [11, с. 148], можно представить и безмерное пространство, например, в поэме Николая Ижендея «Голос нерожденного ребенка» представлено безмерное пространство, оно равно всей Вселенной. Через образы солнца, птицы – сакральный мир. Ребенок благодарит солнце, луну, Вселенную за данную ему жизнь, надеется, что его время придет – он сделает первые шаги по земле прадедов, украсит ее, продолжит традиции и обычаи предков, исполнит их заветы, и нить жизни не прервется» [8, с. 56]. Подобное представление встречаем и в лирике Г.Н. Айги [9, с. 84].

10. Выход на зов текста (на идею текста); его проблематику; на другие произведения (интертекстуальные связи, расширяющие пространство данного текста). Мы рассматриваем текст и как пространство, позволяющее осмыслить и понять духовно-нравственные ценности народа, ибо «опираясь на традиции, обычаи своего народа, на учения его просветителей, на выдающиеся произведения в области художественной литературы и публицистики, древние источники – притчи, легенды, мифы, народные песни, мудрые мысли, как показали эксперименты, проведенные в школах Чувашской Республики, можно сохранить духовность нации, ее самобытность» [8; 12; 13; 18; 19].

Итак, мы вправе сказать о том, что любой текст имеет свою структуру: содержание – семантическую наполненность, ключевую тему, микротемы, зов, проблемы, обсуждаемые автором; форму: абзацы, предложения, словосочетания, слова, ключевые лексемы, определенную фонику, цветопись. Цель стратегий текстовой деятельности – понимание текста и создание его читательской интерпретации.

Стержень работы по осмыслению текста – рождение в сознании вопросов и поиск ответов на них, ибо в неявной, скрытой форме вопросы и ответы на них содержатся в любом тексте. С возникновения вопроса начинается работа самостоятельной мысли, она и приведет к определенному отве-

ту, однако следует сказать, что вести диалог с текстом обучающиеся затрудняются, потому что подобная компетенция у них почти не выработана, значит, преподаватель должен данное умение сформировать в процессе совместного чтения текста.

В качества примера по постижению глубин текста «Дом» мы выбрали прием «чтения с пометками», так как проведенные эксперименты в вузах, школах Чувашской Республики говорят о том, что обучающиеся с большим интересом погружаются в текст при помощи данной стратегии. Данный прием в технологии критического мышления называется «ИНСЕРТ» – это маркировка текста значками по мере его чтения.

Итак, каждому обучающемуся раздаётся лист с текстом. Текст читается, одновременно на полях ставятся знаки (их могут придумать и сами обучающиеся), пометки должны говорить о *соответствии* знаний обучающихся тем знаниям, которые представлены в анализируемом тексте; о *противоречиях*, о *новых знаниях*, о том, в чем обучающиеся должны разобраться. То есть идёт процесс чтения текста с пометками на полях, происходит осмысление текста. С целью углубления в дискурс после чтения каждый, проработавший текст, заполняет таблицу:

Соответствует моим знаниям – противоречит тому, что знаю – для меня это новое – хочу в этом разобраться

После составления таблицы организуется работа в парах, группах: на основе составленных таблиц обучающиеся обмениваются мнениями. Далее таблицы представляются перед аудиторией, они сопоставляются, таким образом, мы выходим на рефлексирование.

Возвращение к вопросам (группы Б), сравнение с тем, что узнал нового. Заполнение таблицы:

До чтения. Что знал? После чтения. Что нового узнал?

Представление таблиц, работа в парах, группах. Таким образом, мы выходим на закрепление полученных знаний, составляем кластеры.

Текст разбивается на группы познания по принципу: основная тема – микротема – ключевые слова. Например:

ДОМ ------ ОСНОВАНИЕ ДЛЯ ПОСТРОЙКИ ДОМА ------ КОРОВА

Работа выполняется сначала каждым участником индивидуально, затем идет обмен мнениями в парах, в группах, организуется защита кластеров: от каждой группы перед аудиторией выходит один из участников и представляет свой кластер (схему). Остальные участники слушают, при надобности – задают вопросы. Можно организовать выставку кластеров: обучающиеся рассматривают кластеры друг у друга, преподаватель всех благодарит за работу, задает ряд вопросов:

1. Как вы себя чувствовали?
2. Помогли ли вам данные приёмы лучше усвоить текст?

Занятие завершается составлением пятистиший:

1. Первая строка – ключевое слово.
2. Вторая строка – 2 определения к этому слову.
3. Третья строка – 3 глагола к этому слову.
4. Четвёртая строка – фраза из 4 слов, выражающая отношение к этому слову.
5. Пятая строка – метафора к ключевому слову, состоящая из одного слова.

Например:

1. Дом.
2. Родной, вечный.
3. Дышит, любит, живёт.
4. Радость во мне рождает.
5. Свет.

Завершается занятие чтением стихотворений.

Таким образом, эксперимент, проведенный нами, подтвердил, что глубину текста можно понять и осмыслить лишь в том случае, если организовать предтекстовую, текстовую, послетекстовую деятельность.

Итак, мы можем сказать, что подобная организация занятий в вузах, средних учебных заведениях побуждает обучающихся к творчеству. Проблемой постижения сути художественных образов через организацию предтекстовой, текстовой, послетекстовой деятельности занимаются многие ученые [9; 12].

Приложение к статье. Предлагаем текст, выбранный нами для погружения в его глубины.

Дом (изба) *пӳрт / çурт (çорт) / кил (пӳрт-çурт, çурт-йӗр, кил-çурт)* / hjme (house) – целостный религиозно-этнографический объект, его составные (клеть, дверь, печка и т. д.) в ритуалах могут функционировать как вместе, так и в отдельности.

При выборе места под новый дом учитываются разные координаты: расстояние от другого дома, наличие достаточного количества воды как в близлежащих речках, так и в колодцах, пригодность почвы для зерновых и т. д. Одним из убедительных оснований для определения локуса для избы у чувашей является место, где ложится корова на отдых. Дом, воздвигнутый на таком месте, говорят, будет тёплым. В противоположность этому, место под гусем предопределяет прохладу в доме [1, с. 87].

Пӳрт – это изба, что значительно уже понятия «дом». Слово «дом» может относится к *пӳрт* только в узком значении. В обрядах *пӳрт* противопоставляется двору, сеням и другим постройкам в

домашнем хозяйстве. В свою очередь, в доме *пӳрт* могут быть такие вещи, как мебель, утварь, постельные принадлежности и т. д. *Пӳрт* – это непосредственно жилище. В семье и в роду он, как правило, входит в круг наследуемых объектов. Например, умирающий хозяин обязательно скажет: «Тебе – *пӳрт,* тебе – скот, тебе – постель и т. д.». Родственными слову *пӳрт* являются русское *пертьь* («жилая карельская изба»), древнерусское *пъртьь* («баня»), лит. *pirtis* («баня, льномяльня»), лтш. *pirts* («баня (парная)»), фин. *pirtti* («баня, курная изба») [7, с. 172].

Определения Н.И. Ашмарина *(çурт* – это строение, включающее двор со всеми относящимися к нему постройками) [1, с. 273] и В.Г. Егорова *(çурт* – это изба с надворными постройками) [7, с. 221] представляются логичными. Изба (*пӳрт)* значительно уже, чем *çурт* «дом с надворными постройками».

Согласно В.Г. Егорову [7, с. 221], *çурт* – общетюркское слово, означающее «юрта, страна, стан». Марийское *çурт* и удмуртское *юрт* М.Р. Федотов (1996: 238) считает заимствованием из чувашского. Исследования показывают, что *jurt / çурт* и родственные понятия значительно шире смысла «жилище», они определяют территорию, занятую родом или семьей. Поэтому на пространственном уровне такая территория, как правило, делится на несколько локусов.

Сложное слово *çурт-йӗр*, как правомерно указывал В.Г. Егоров [7, с. 221], – это дом с усадьбой, где *йӗр* является трансформированным от *çӗр* («земля») словом. Издревле *çурт-йӗр* принадлежал одному патриарху. Поэтому, чтобы был порядок в *çурт-йӗр*, нужен один хозяин [1, с. 274]. Поэтому же, провожая предка в иной мир, умоляют: «Благослови свой *çурт-йӗр* и детей своих», т. к. его власть над домом и домочадцами продолжает оставаться.

Основное и часто употребляемое слово, применяемое к понятию «дом», у чувашей – это *кил*. Оно шире, чем *пӳрт и çурт,* и включает оба термина плюс понятия «люди» и «скот».

Кил – это дом, имеющий прежде всего действующий очаг [7, с. 112], что, естественно, соединяет вместе домочадцев, скот, избу, постройки, землю, имущество. Если, скажем, кил – это жилище и двор [1, с. 208], мы допустим сужение признаков объекта. Без жильцов кил перестаёт быть им. Кил – объект, где живут, откуда временно уходят и куда возвращаются.

Список литературы

1. Ашмарин Н.И. Словарь чувашского языка. – Казань; Чебоксары, 1928–1950. Вып. 1–17.

2. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / перевод с фр. – М., – 1989. – 626 с.

3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; текст подгот. Г.С. Бернштейн, Л.В. Дерюгина; примеч. С.С. Аверинцева и С.Г. Бочарова. – М.: Искусство, – 1979. – 424 с.

4. Димитриев В.Д. К материалам для «Этимологического словаря чувашского языка»: (чуваш. слова в рус. письм. источниках XVI–XVII вв.) // Исследования по этимологии чувашского языка. – Чебоксары, – 1981. – С. 134–140.

5. Димитриев В.Д. Культура чувашского края. Ч. I. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во. – 1994. – 350 с.

6. Егоров В.Г. Современный чувашский литературный язык в сравнительно-историческом освещении. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд. – 1954. Ч. I. – 240 с.

7. Егоров В.Г. Этимологический словарь чувашского языка. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во. – 1964. – 355 с.

8. Ермакова Г.А. Надломилась древа жизни ветвь (поэма Н. Ижендея «Голос нерожденного ребенка» как пространство представления глобальной проблемы человечества) // Проблемы культуры в современном образовании: глобальные, национальные, регионально-этнические: сборник научных статей / под ред. Г.Л. Никоновой, А.В. Никитиной. – 2015. – С. 54–57.

9. Ермакова Г.А. Якимова Н.И. Художественный мир Г.Н. Айги как репрезентация мировидения чувашского этноса // Художественная культура народов Волго-Камского полиэтнического региона в парадигме современности: сб. ст. Йошкар-Ола / Г.А. Ермакова, Н.И. Якимова. – 2015. – С. 83–87.

10. Ермакова Г.А. Отражение национальной картины мира в семиотике языковых единиц лирики М. Сеспеля и Г. Айги // Вестник Чувашского университета. – 2011. – №2. – С. 299–305.

11. Савирова М.П. Жизненный материал и герой авантюрно-приключенческой литературы народов Урало-Поволжья // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – №6–2 (48). – С. 148–151.

12. Савирова М.П. Особенности приключенческого жанра в творчестве Н. Шубоссинни // Ашмаринские чтения: сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, – 2014. – С. 314–316.

13. Савирова М.П. Художественное своеобразие чувашской приключенческой прозы: дис. на соискание ученой степени канд. филологических наук. – Чебоксары, – 2005. – 174 с.

14. Федотов М.Р. Этимологический словарь чувашского языка. В 2 т. Т. 2. – Чебоксары: Чуваш. гос. ин-т гуманитар. наук, 1996. – 146 с.

15. Якимова Н.И. История изучения соматической фразеологии // Чувашский язык и литература: теория и методика сборник статей. отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – 2016. – С. 203–208.

16. Якимова Н.И. Соматические фразеологические единицы чувашского языка: опыт сравнительно-сопоставительного исследования с татарским, башкирским, турецким языками: автореферат дис. … канд. филол. наук / Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары, – 2007. – 25 с.

17. Якимова Н.И. Фразеологизмы с компонентом КУҪ / КҮЗ / КҮʒ / GÖZ «ГЛАЗА» в чувашском, татарском, башкирском и турецком языках // Вестник Чувашского университета. – 2006. – №7. – С. 160–166.

18. Сорокина О.В. Паремия с компонентом модальности в чувашском и турецком языках // Филологические науки. Вопросы теории и практики / О.В. Сорокина, Н.И. Якимова. – 2016. – №12–4 (66). – С. 182–184.

19. Якимова Н.И. Пословицы и поговорки в детских рассказах И.Я. Яковлева // Национальные языки и литературы в поликультурных условиях: сборник научных трудов / Н.И. Якимова, Г.А. Ермакова. – Чебоксары: Изд-во Чувашский государственный педагогический ун-т им. И.Я. Яковлева, – 2018. – С. 146–149.

Зигангирова Юлия Федоровна
учитель
МБОУ «Школа №136»
г. Казань, Республика Татарстан

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ 5–6-Х КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

***Аннотация**: в статье рассматривается проблема развития культуры речи школьников, методы совершенствования речевой культуры учащихся 5–6-х классов на уроках русского языка и литературы.*

***Ключевые слова**: речевая культура, русский язык, литература, текст, методы, приемы.*

В настоящее время перед учителем-словесником стоит задача совершенствования культуры речи его подопечных, так как грамотная устная и письменная речь – отличительный признак развитой личности, востребованной на российском рынке труда.

«Речевая культура подразумевает освоение языковых норм, как устных, так и письменных, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения» [2]. В программах предметов «Русский язык» и «Литература» основной школы предусмотрены часы на развитие речевых навыков учащихся. Однако работу по совершенствованию речевой культуры необходимо проводить на протяжении всего курса предметов.

Основой для работы над совершенствованием речевой культуры школьников на уроках русского языка и литературы является текст. Для учащихся 5 – 6-х классов можно использовать тексты из художественных произведений, адаптированных для этого возраста (из книг Б. Павлова, И. Тургенева, К. Паустовского, Л. Толстого, Ю. Казакова и др.), статьи официально-делового стиля, посвященные знаменитым людям нашего времени, из периодических изданий и сети Интернет, тексты научно-популярного стиля об интересных явлениях и животных из энциклопедий для детей среднего школьного возраста.

Работа над текстом может включать обсуждение темы, основной мысли текста, подбор возможных заголовков с обсуждением в парах; нахождение и исправление речевых и стилистических ошибок; разделение слитого текста двух и более стилей (или типов речи) на отдельные тексты. При выполнении данных видов работ особенно важно сделать акцент на проверке, обсуждении получившихся ответов. Это позволит ребятам повысить способность к самоанализу, самооценке своих работ.

Для повышения речевой культуры учащихся 5–6-х классов актуально обращаться к творческим видам работ. Для развития чувства слова можно использовать синквейн, РАФТ-технологию, прием «Шесть шляп» и др. Эти приемы позволяют учащимся научиться глубже понимать текст, работать с лексическим составом языка, выбирать наиболее точные слова для передачи собственной мысли, различать оттенки значений слова.

Умение формировать свои мысли, правильно строить тексты различных жанров развивают такие виды работ, как сочинение-рассуждение по тексту и по проблемному вопросу, сочинение-письмо (другу, родным, известному человеку, учителю и т. д.), сочинение-монолог предмета (представить себя каким-либо предметом и описать мир с его точки зрения), киносценарий по прочитанным художественным произведениям. Например, при изучении темы «Диалог» пятиклассникам можно предложить, основываясь на книге «Хоббит» Дж.Р.Р. Толкиена, следующее творческое задание (ученики должны быть знакомы с текстом): представьте, что вы хоббит, любящий покой и уют своего маленького дома. Неожиданно на пороге вашего домика оказывается незнакомый волшебник и предлагает вам отправиться в путешествие, полное неожиданностей. Подумайте, что вы ответите ему. Какие доводы «за» и «против» путешествия вы приведете, а как отреагирует ваш собеседник. Запишите получившийся диалог. Такая творческая работа позволяет не только повторить правила оформления диалогической речи, но и развить речевые навыки за счет использования лексики, соответствующей характеру героев, а также повысить интерес к предмету, развить критическое мышление, воображение.

Рассказ по картинкам, описание фотографий (демонстрирующих людей различных эпох и мест), пересказ текста от другого лица, восстановление текста по начальному и конечному предложениям также позволяют развивать речь учащихся в непринужденной игровой форме.

Целесообразно начинать подготовку учащихся 5–6-х классов к дебатам, дискуссиям, то есть к тем работам, которые будут актуальны в старших классах. Данная подготовка включает в себя обсуждение проблемных вопросов в парах и группах учащихся. Этот вид работы позволяет совершенствовать устную речь учеников, их коммуникативную компетенцию.

Ограниченный словарный запас современных детей – одна из основных проблем недостаточной речевой культуры современных школьников. Языковые игры (заменить слова синонимами, подобрать к заимствованным словам исконно русские, определить слово по его значению) позволяют обогатить речь школьников, пополнить их словарный запас активной лексики. Для повышения интереса детей к предмету «Русский язык» целесообразно использовать на уроках разнообразные головоломки, в том

числе буквенные. Так, в пятом классе при изучении раздела «Имена существительные» можно систематически предлагать выполнять различные буквенные головоломки: логогрифы, ребусы, кроссворды, анаграммы, словесные пирамиды, слово в словах, чайнворды и др., благодаря которым ученики смогут закрепить знания по изученной теме, расширить свой словарный запас.

Данный вид работы можно выполнять и в шестом классе индивидуально либо в парах. Парная работа позволяет развивать коммуникативные компетенции на уроке. Индивидуальная работа помогает узнать уровень знаний каждого конкретного учащегося.

Одним из интересных видов работы над совершенствованием речевой культуры является инсценировка. Учащимся 5 – 6-х классов можно предложить инсценировать произведения устного народного творчества (например, календарно-обрядовые песни), басни И.И. Дмитриева и И.А. Крылова, отрывки из прозаических произведений А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, стихотворений современных детских поэтов (при изучении творчества российского барда Ю. Кима в пятом классе).

Такой вид домашнего задания целесообразно использовать и после знакомства с мифами Древней Греции (6 класс, УМК В.Я. Коровиной). Каждая команда получает изображение скульптуры одного из героев древнегреческих мифов. Члены команды должны догадаться, какой герой представлен, вспомнить известные мифы о нем, выбрать один миф или эпизод для инсценировки. Представленные герои легко опознаются по атрибутам, поэтому этот процесс занимает 2–3 минуты, обсуждение мифов – 5–10 минут, остальное время отводиться на подготовку к инсценировке. Ребята должны сами адаптировать текст мифа для постановки, распределить роли, подготовить костюмы (по желанию), отрепетировать выступление (учащиеся могут пользоваться текстом либо выбрать одного члена группы в роли суфлера). Выступление групп оцениваются участниками других групп путем голосования. Оценивается вся работа группы: вклад каждого участника; сложность адаптации выбранного мифа; общее впечатление от инсценировки» [1].

Таким образом, совершенствование речевой культуры в 5–6-х классах является непрерывным и систематическим процессом. Учитель-словесник должен строить свою работу исходя из изучаемого материала и возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся. Игровые формы работы становятся основными приемами для развития речи школьников.

Список литературы

1. Зигангирова Ю.Ф. Нестандартное домашнее задание по литературе «Мифы Древней Греции» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/nestandartnoe_domashnee_zadanie_po_literature_mifi_125844.html

2. Исаева Е.А. Речевая культура как составляющая высокообразованной личности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/rechevaya-kultura-kak-sostavlyayuschaya-vysokoobrazovannoy-lichnosti

3. Милостивая О.И. Формирование речевой культуры учащихся 5 классов на уроках русского языка // Наука. Мысль. – 2016. – №8. – С. 81–87.

4. Пряхина С.Д. Повышение речевой культуры учащихся на уроках русского языка и литературы в 5–9 классах / С.Д. Пряхина, О. Г. Малышева, И.В. Жукова [и др.] // Молодой ученый. — 2019. – №20 (258). – С. 500 – 503.

5. Усанова О.Г. Речевая культура: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/rechevaya-kultura-problemy-i-perspektivy

Ибраева Надежда Аркадьевна
учитель
МБОУ «Образовательный комплекс «Школа №29»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл
Закиева Ирина Вячеславовна
учитель
МБОУ «СОШ №7»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация**: в статье раскрываются проблемы формирования у обучающихся чувства любви к родному краю, к Родине. Авторами обосновывается мысль о том, что использование краеведческого материала является частью процесса изучения ИКН и марийского государственного языка. Излагаются цели и задачи применения этнопедагогических технологий.*

***Ключевые слова**: воспитание, диалог культур, краеведение, устное народное творчество, этнопедагогические технологии.*

В настоящее время в качестве содержания современного образования принято рассматривать всю культуру человечества, включающую систему научных знаний, эмоционально-образный мир искус-

ства, исторические и национальные традиции, систему деятельности, ценностные ориентации, отношение к людям и окружающему миру [1, с. 3].

Одной из основных задач воспитания обучающихся является формирование чувства любви к родному краю, к Родине. Мы знаем, что это чувство сохраняется у человека всю его жизнь. Краеведение – это то средство, которое способствует воспитанию любви к родному краю как части Великой России, формированию нравственных понятий и ценностей. Использование краеведческого материала является частью процесса изучения ИКН и марийского государственного языка, которое способствует формированию мировоззрения, духовно-нравственному воспитанию личности обучающегося и создает хорошие условия для выполнения творческих заданий в поисково-исследовательской деятельности.

В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность действий учащегося, обеспечивающих социальную компетентность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, культурную идентичность и толерантность.

Среди основных видов УУД можно выделить четыре блока: 1) личностный; 2) регулятивный; 3) познавательный; 4) коммуникативный.

Личностные УУД обеспечивают ценностно-смысловую ориентацию учащихся (знание моральных норм, умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами и выделить нравственный аспект поведения), а также ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях [2].

Для процесса обучения ИКН, в рамках которого изучается марийский язык городской общеобразовательной школе, характерны такие признаки: трудность обучения в условиях иноязычного общения; сложность формирования устойчивой познавательной мотивации и др. Недооценивается важность эмоциональной сферы при обучении.

Важной задачей является подбор материалов, представляющих реальный интерес для обучающихся по содержанию, широкое использование новых методов и технологий обучения. В частности современные технологии способны индивидуализировать обучение во время классных занятий, представляя целые системы, направленные на оказание помощи учителю при решении дидактических задач.

В общеобразовательных учреждениях города Йошкар-Олы марийский (государственный) язык изучается как иностранный. В связи с реформами образования в сфере языков марийский язык изучается в рамках ИКН, а в начальной школе во время внеурочных занятий (кружок «Увлекательный марийский язык»).

Е.И. Пассов пишет: «Иностранный язык» как учебный предмет способен внести весомый вклад в развитие человека «путем вхождения в культуру». Приобщаясь к ней и становясь ее субъектом, человек преобразует себя, становится индивидуальностью». Пассов также подчеркивает, что целью образовательной дисциплины «иностранный язык» является «развитие индивидуальности учащегося для подготовки его как нравственного человека к диалогу культур, т.е. к взаимопониманию между народами» [3, с. 163].

Таким образом, иностранный язык (в том числе марийский для иноязычных обучающихся) выполняет аксиологическую функцию, формируя ценностные ориентации, меняя личностные позиции и мотивы, сосредотачивается на развитии личности обучающегося.

Цель применения этнопедагогических технологий является воспитание доброжелательного отношения к представителям разных этнических групп, приобщение детей к культуре своего народа, формирование этнокультурной компетенции.

К средствам обучения и воспитания, используемым в этнопедагогике относятся легенды, предания, пословицы и поговорки, загадки, сказки, заклички, прибаутки и т. д. Включение произведений устного народного творчества в процесс обучения ИКН и марийского государственного языка в плане формирования культуры межнационального общения полезно и целесообразно, т.к. образные изречения обобщают различные явления жизни, отражают особенности жизни и быта народа. Когда идет сопоставление изречений народной мудрости разных народов (например, марийского, русского, татарского), то можно увидеть общее, что существует в этих культурах – общечеловеческие ценности, несмотря на национальные различия. Например, через пословицы и поговорки можно увидеть отношение к Родине. Англ. «Eastorwest, homeisbest», рус. «В гостях хорошо, а дома лучше», мар. «Шочмо мланде чылалан шерге» (Родной край всем дорог.), «Йот элыште шкетын – йомшо комбиге гане.» (В чужом краю как потерявшийся гусенок.), «Ир кайыкат шке пыжашыжым ок мондо» (Даже перелетная птица не забывает свое гнездо.), «Шочмо вер-шӧр деч шерге нимат уке» (Дороже родного края нет ничего) и др. [4, с. 103].

Использование скороговорок (писылудыш) способствует улучшению произносительных навыков, оживляет атмосферу в классе, позволяет почувствовать самобытность той или иной культуры. Скороговорки целесообразно использовать во время звуковой разминки. Можно проводить мини-

конкурсы на произнесение скороговорок. *Кто хочет разговаривать, тот должен выговаривать всё правильно и внятно, чтоб было всем понятно*. Например: «Ӧрш ӧрын пӧрт воктен пӧрдеш.» (Снегирь удивленно среди дома вертится.), «Ӱштым ӱштал ӱдырем.» (Завяжи пояс, доченька.), «Мераҥ, корнем гыч кораҥ» (Заяц, отойди с моей дороги) и т. д.

Важным воспитательным средством являются сказки. Педагогическую ценность сказок доказала сама жизнь. Дети и сказка неразделимы. Они созданы друг для друга, поэтому знакомство со сказками своего народа и народов мира должно обязательно входить в курс образования и воспитания каждого ребенка [5, с. 64–67].

Отметим, что обучение марийскому языку идет в диалоге культур, не только марийской и русской, но и других народов. Например, одно из последних значимых мероприятий, в котором участвовали обучающиеся наших школ – это участие в международной акции «Читаем Коста». Акция была приурочена к юбилею знаменитого осетинского поэта Косты Хедагурова. Чтение стихотворения «Ото» первого марийского поэта Сергея Григорьевича Чавайна и стихотворения «Завещание» осетинского поэта Косты Хедагурова на разных языках надолго останется в памяти обучающихся. Такие мероприятия являются средством воспитания личности будущих граждан своего Отечества.

В заключение хочется отметить, что этнопедагогический подход к формированию личностных УУД обучающихся предусматривает своей целью воспитание обучающихся в духе любви к своей Родине, толерантному отношению друг к другу и лицам другой национальности, т. к. мы все дети одной великой многонациональной страны России.

Список литературы

1. Соловцева Э.И. Федеральный государственный образовательный стандарт – ориентир современного школьного образования // Иностранные языки в школе. – 2012. – №11. – С. 2–7.

2. Асмолов А.Г. Программа развития универсальных учебных действий: структура, содержание, ожидаемые результаты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gymg1504.mskobr.ru/files/fgos/programma-razvitiya-uud_asmolov-a_g.pdf

3. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2010. – 543 с.

4. Китиков А.Е. Калыкмут. – Йошкар-Ола: Марий книга издательство, 1981. – 119 с.

5. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студентов сред. и высш. пед. учебн. заведений. – М.: Академия, 1999. – 168 с.

Иванова Надежда Григорьевна
доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ДЛЯ 5 КЛАССА

Аннотация*: статья детализирует и раскрывает тематический план, представляющий собой научно-методическое обоснованное распределение во времени (объем и последовательность) содержания учебного материала по родной литературе для 5 класса, где соотнесены цели и задачи учебного предмета в целом с целями и задачами каждой учебной темы.*

Ключевые слова*: родная литература, цель, задача, содержание, тематика, план, проблемно-тематический.*

Аннотаци*: статьяра чăваш шкулĕн 5-мĕш класĕнче «Тăван литературăна» вĕрентмелли тĕллевсене уçăмлатнă. Кашни тема шалашне, текста (хайлава) вуласа тишкернĕ май литература теорийĕн никĕсĕнчи ăнлавсемпе паллашмалли çул-йĕре, килте вуласа класра сӳтсе явмалли хайлавсене, çыру ĕçĕсене, вĕреннине аса илмелли майсене, кулленхи тата çулталăк вĕçĕнчи диагностика мелĕсене палăртнă.*

Тĕп сăмахсем*: план, тăван (чăваш) литератури, тĕллев, шалаш, тематикăлла, проблемăллă вĕренӳ.*

Тăван литературăна вĕрентес ĕçĕн тивĕçĕ вăл – предмет лартнă тĕллевсене пурнăçа кĕртесси. Вĕсен шутĕнче илемлĕ хайлава вуласа ăнланма, ăс-хакăл культуринчи унăн вырăнне курма, сăмах ӳнерĕн тĕслĕхĕпе хăй тĕллĕн ĕçлеме пултаракан вулакана хатĕрлесси. Тăван литература предметăн анлă тĕллевĕ вăл – шкул ачин кăмăл-сипетне аталантарасси, унра наци туйăмĕпе мăнаçлăха амаланма май туса парасси, халăх сăмахлăх культурин пуянлăхне пулас ăрусем валли сыхласа хăварасси. «Тăван литература» предмет сăмахлăх, меслетлĕх, пĕтĕмĕшле ăслăлăх пурлăхне, тĕрлĕ енлĕ пултарулăха аталантарассине тата харкам тĕллĕн ĕçлеме вĕренессине пĕр тĕвве çыхнă.

Çак тĕллевсене тĕпе хурса хатĕрленĕ те ĕнтĕ вĕренӳпе вулав кĕнекине. Тăнпа чун урлă кĕнĕ ĕненӳ çеç шанчăклă сапăрлăх пулнине ăнланса, шкул ачин пултару шайне тĕпе хурса, тăван сăмахлăхăн

хăвачĕпе вăрттăнлăхне шута илсе 5-мĕш класс ачине кăсăклантаракан тĕрлĕ жанрлă хайлавсене суйласа илнĕ.

Кунта ача-пăча тата халăх пурнăçĕ, шухăш-ĕмĕчĕ, кăмăл-туйăмĕ сăнарланни çинчен *(Сăвă-юрă янăрать юрлама пĕлсен кăна),* чĕр чунсемпе этем хушшинчи туслăх çĕр çинчи пур чĕр чуна упрас, юратас, шеллес туйăма аталантарас шухăшсем, тĕп сăнарсен хуйхи-суйхи çинчен *(Чĕр чунсем – пирĕн туссем),* тăван кил (кил ăшши, чун ăшши), чи çывăх тăвансен юратăвĕ, туслă çемье, аслисемпе кĕçĕннисен кăмăл-сипет сыпăнăвĕ, çамраксемпе ваттисем хушшинчи çураçулăх çинчен (*Тăван кил – ылтăн сăпка*), хайлавсенчи чăн пурнăçра пулнă, халăхшăн тунă ĕçсемпе чапа тухнă паллă çынсем çинчен, чăваш халăхĕн маттур ывăлĕсемпе хĕрĕсем халăх паттăрĕсем, литература сăнарĕсем пулса тăни çинчен (*Вăйли çук та этемрен*), çын пурнăçне тĕрлĕ лару-тарура кăтартни, хайлаври сăнарсем ĕçре ăса çивĕчлетни, туслăх çурални, кăмăл пуянланни, чун çирĕплĕхĕ туптанни çинчен (*Ырă çын пуласси ачаран паллă),* сыннăн çĕр-шыв, тăван-пĕтен, чи çывăх çынсем умĕнчи парăмне уçса пани, аслисене хисеплемелли, вĕрентсе каланине итлемелли, йывăрлăхра пулăшма хăнăхни, пурнăç тӳнтерлĕхĕпе килĕшменни, чун-чĕре тасалăхне упрани çинчен (*Асли ăслă, кĕçĕнни сапăр пултăр),* общество пурнăçĕнчи сиенлĕ, киревсĕр йăла-йĕрке этем сăн-сăпатне пĕтерни, çухатма пултарни, кулленхи пурнăç пăчăхĕнчен, халсăрлăхĕнчен хăтăлма сĕнни çинчен (*Киревсĕр йăла-йĕркерен хăтăлар!),* фронтпа тыл пĕрлехĕ, халăхăн вăрçăри паттăрлăхĕ, тылри хастарлăхĕ, вăрçа тискерлĕхĕ çын пурнăçне, ăс-хакăлне, чун-чĕрине амантса хăварни çинчен (*Тискер вăрçă ан пултăр*).

5-мĕш класăн тăван литература предмечĕн тĕп тĕллевĕ вăл – шкул ачин кăмăл-сипетне йĕркелесе аталантарасси. Тăван литературăна шкулта вĕрентни чăваш ачисемпе çамрăкĕсен наци туйăмĕпе мăнаçлăхне аталантарма пулăшать, çав туйăма килес ăрусем патне çитерме çын чунĕнче никĕс хывать. Тăван (чăваш) литература шкул ачин чăвашлăх туйăмне аталантарма пулăшать. Шкулти вĕренӳ предмечĕ пулнă май вăл ачасене ĕç-пуçа пурнăçри пулăмсене чăвашла курма, вĕсем пирки чăвашла шухăшлама, вĕсене чăвашла хаклама вĕрентет. Тăххăрмĕшпе вуннăмĕш темăсем тăван литературăпа, чĕлхепе, культурăпе мăнаçланма хавхалантараканнисем. Çеçпĕл Мишши «Вăхăт çитĕ... Чăваш чĕлхи те тимĕр татĕ…" шухăша ĕнентерсе парать, тăван чĕлхе поэзийĕ тĕрлĕ чĕлхепе Европа шайĕнче пичетленсе тухнине, тĕнче поэзийĕ чăвашла янăранине шкул ачи шайĕнче ăса хывтарать (*Тăван литература тĕнче шайне сарăлни*). Чăваш литературипе тĕрĕк литературинчи пĕр пеклĕхсемпе уйрăмлăхсене тупса танлаштарма, тĕпчеме, системăласа пĕтĕмлетме, хак пама, сӳтсе явса çирĕплетме, ĕнентерме, сăлтавлама *«Тăван чĕлхе – çут çанталăк панă чĕлхе, ăна манма юрамасть»* тема майсем туса парать.

Уроксен йĕркки	Темăсем	Сехет шучĕ
1	2	3
Кӳртĕм урок. *Илемлĕ сăнарлăх тĕнчи* (1 сехет)		
1-мĕш	*Илемлĕ литература ăслăлăх кĕнекинчен уйрăлса тăни. Халăх сăмахлăхĕпе çыруллă сăмахлăх, вĕсен жанрĕсене системăласа ушкăнлани.* Юратнă çыравçăсем геройсем урлă çынсен пурнăçне, шухăш-кăмăлне, чун-чĕрине уçса пани	1
1-мĕш тема (*блок*). *Сăвă-юрă янăрать юрлама пĕлсен кăна* (7 сехет)		
2-мĕш	Ача-пăча сăмахлăхĕ. Ансат вайăсем. *Ача-пăча сăмахлăхĕнчи сăнарлă пуплев*	1
3-мĕш	Йăла уявĕсен сăвви-юрри. *Йăла уявĕсен сăвă-юрă сăнарлăхĕ*	1
Сахал сăмахпа та нумай калама пулать		
4-мĕш	Ваттисен сăмахĕсемпе каларăшсем. *Ваттисен сăмахĕсенчи пуплев сăнарлăхĕ*	1
5-мĕш	Тупмалли юмахсем. *Кĕске формăллă (хапаллă) сăмахлăхри сăнарлăх (кĕвĕлех, витемлех)*	1
6-мĕш	Сăнавсемпе паллăсем. *Кĕске формаллă (хапаллă) сăмахлăхри сасăсен хутламĕ, сăмахсен кĕвĕлĕхĕ, илемлĕх мелĕсем*	1
Литература юмахĕ		
7-мĕш	Константин Иванов. «Тимĕр тылă» *литература юмахĕн тытăмĕ*	1
8-мĕш	Константин Иванов. «Тимĕр тылă» *халăх юмахĕпе литература юмахĕн пĕрпеклĕхĕпе уйрăмлăхĕсем*	1
9-мĕш	Килти вулав урокĕ. Халăх сăмахлăхĕн жанрĕсем *(вăйă е юмах урокĕ)*	1
10-мĕш	Çыхăнуллă пуплеве аталантармалли урок (вĕренӳпе вулав кĕнекинчи 41 страница). 1. К. Ивановăн «Тимĕр тылă» литература юмахĕ тăрăх: комикс ӳкерĕр, ӳкерчĕксене çывăх çыхăнуллă кĕске текст йĕркелĕр. 2. В. Бараевăн «Этиканпа Утикан» ӳкерчĕк тăрăх калу текстчĕ йĕркелĕр. 3. «Ачалăха аса илсен…» текстри калу тытăмлă предложенисене çырса илĕр, çыхăнуллă текст йĕркелĕр, ят парăр, изложени çырăр	1

Продолжение таблицы

1	2	3
2-мĕш тема (*блок*). *Чĕр чунсем – пирĕн туссем* (8 сехет)		
11-мĕш	Трубина Мархви. «Чăхпа кушак». *Калаври калуллă пуплевĕн илем тĕнчи (каласа, çырса-ӳкерсе пани)*	1
12-мĕш	Трубина Мархви. «Чăхпа кушак». *Калаври чĕр чунсен сăн-сăпатне, вĕсен ĕç-хĕлне сăнласа, ӳкерсе тата хакласа кăтартни, çыравçă каланă шухăша уçса пани*	1
13-мĕш	Георгий Орлов. «Çерçи». *Тĕрленчĕкри вĕçен кайăка мăнаçланса сăнласа пани*	1
14-мĕш	Ева Лисина. «Мускав кушакне чапа кăлартăм» *хайлавра калуллă пуплев урлă çут çанталăк ӳкерчĕкĕсене, çынсене, чĕр чуна çырса-ӳкерсе пани*	1
15-мĕш	Ева Лисина. «Мускав кушакне чапа кăлартăм» *хайлавра калуллă пуплев сăнарлăхĕ*	1
16-мĕш	Валери Туркай. «Айăп». *Калаври илем тĕнчине йĕркелекен сăмах вăйĕ: калуллă пуплев тата сăнлав*	1
17-мĕш	Валери Туркай. «Айăп». *Калаври сăнарлă пуплев никĕсĕ*	
18-мĕш	Николай Ишентей. «Чĕп хуралĕнче» *хайлаври сăнарлă пуплев (сăнласа туйтарни). Лирика геройĕн шухăш-туйăмĕ тата сăвăласа сăнласа пани*	1
19-мĕш	Килти вулав урокĕ. «Чĕр чунсем – пирĕн туссем» темăпа килте вулама сĕннĕ хайлавсем *(Нестер Янкас. «Вихтăрпа шăнкăрч», Николай Măскал. «Выльăх чĕлхи», Александр Угольников. «Хура ĕне», Нелли Петровская. «Качака»)*	1
20-мĕш	Çыхăнуллă пуплеве аталантармалли урок (вĕренӳпе вулав кĕнекинчи 85–86 страницăри ĕçсем): 1. Георгий Орловăн «Çерçи» хайлавĕнчи 58-мĕш страницăри 3-мĕш абзац тăрăх хатĕрленĕ таблицăллă кластерти сăмахсемпе усă курса сăнлав сочинений çырăр. 2. Р.М. Ермолаевăн «Юннатка» картина репродукцийĕ тăрăх сăнлав сочинений çырăр. 3. Хăвăр килĕшекен чĕр чуна фотоаппаратпа ӳкерсе илĕр, ăна хăвăр сăмахсемпе сăнласа парăр. Кĕске сăнлав сочинений çырăр (фотоӳкерчĕкпе тата сочинение ачасене паллаштарăр)	1
3-мĕш тема (*блок*). *Тăван кил – ылтăн сăпка* (3 сехет)		
21-мĕш	Юрий Скворцов. «Ама çури анне» хайлав. *Илемлĕ хайлаври (калаври) ăслă, сăнарлă шухăш (тĕп шухăш), çав шухăш илемĕ*	1
22-мĕш	Юрий Скворцов. «Ама çури анне» хайлав. *Калаври ĕçсен йĕрки тата герой характерĕ тĕп шухăша палăртни, çав шухăша сăнарлатакан (илемлетекен) илемлĕх мелĕсем*	
23-мĕш	*Геннадий Волков*. «Ăслă ача» хайлав. *Калаври ăслă, сăнарлă шухăша калакан тĕп çын (литература геройĕ, çыравçă хăй е хайлаври сăнар)*	1
24-мĕш	Килти вулав урокĕ. «Тăван кил – ылтăн сăпка» темăпа килте вулама сĕннĕ хайлавсем *(Иван Яковлев. «Çемĕре лайăх пăхса усрăр…», Николай Теветкел. «Карттă», Людмила Сачкова. «Çиçĕм Натюш», Валерий Раштав. «Аннен çуралнă кунĕ», Юрий Сементер «Амăшĕн чунĕ»)*	1
25-мĕш	Çыхăнуллă пуплеве аталантармалли урок (вĕренӳпе вулав кĕнекинчи 101 страницăри ĕçсем): 1. «Манăн юратнă анне (атте)» сăнлав сочинений çырăр е килти сăнӳкерчĕксене пухса хаçат кăларăр, е презентаци хатĕрлĕр. 2. Атте-аннене, асатте-асаннене, тăван киле халалласа çырнă сăвă-юрă пуххине хатĕрлĕр. Юрă ячĕсене, кам юрланине палăртăр, Интернетран уçласа илĕр, класри ачасене итлеттерĕр. 3. А*тте, анне, кукаçи, кукамай, маçак, мамак* сăмахсемпе синквейн çырăр	1
4-мĕш тема (*блок*). *Вăйли çук та этемрен…* (4 сехет)		
26-мĕш	Тихăн Петĕркки. «Çутталла». *Мĕн вăл инсценировка? Хайлавсенчи ĕç тăвакан тĕп çын*	1
27-мĕш	Тихăн Петĕркки. «Çутталла». *Инсценировкăри геройсен пĕтĕмĕшле ячĕ тата прототип*	1
28-мĕш	Порфирий Афанасьев. «Кăйкăр». *Поэма сыпăкĕнчи персонаж, литература геройĕ тата прототип*	1
29-мĕш	Порфирий Афанасьев. «Кăйкăр». *Поэма сыпăкĕнчи персонаж, литература геройĕ тата прототип*	1
30-мĕш	Килти вулав урокĕ. «Вăйлă çук та этемрен…» темăпа килте вулама сĕннĕ хайлавсем *(Галина Матвеева. «Чăваш», Валентин Бурневский. «Симĕс генерал», Георгий Ефимов. «Сăпка», Петĕр Хусанкай. «Тезаврус лингве чувашорум»)*	1
31-мĕш	Çыхăнуллă пуплеве аталантармалли урок (вĕренӳпе вулав кĕнекинчи 101 страницăри ĕçсем): *1. Н.В. Овчинниковăн «Космонавтсен çемйи» картина репродукцийĕ санлав (ăслав) сочинений çырăр. 2. П. Афанасьевăн «Ачалаха аса илсен…» текстĕнчи абзацсене ят парса план тăвăр. Текста ят парăр, кĕскен каласа парăр. Çак текст савăç характерĕн хăш енне сăнласа парать? Суйлавлă изложени çырăр*	1

Продолжение таблицы

1	2	3
5-мĕш тема (*блок*). *Ырă çын пуласси ачаран паллă* (8 сехет)		
32-мĕш	Александр Галкин. «Икĕ сăнлă пурнăç». *Юптарури персонажсемпе сăнарсем*	1
33-мĕш	Александр Галкин. «Çӳпĕ». *Юптарури персонажсемпе сăнарсем*	1
34-мĕш	Иван Егоров. «Ывăл». *Калав тытăмĕн хушма элеменчĕсем*	1
35-мĕш	Иван Егоров. «Ывăл». *Хайлав тытăмĕ: калаври ĕç тĕвĕленĕве, ĕç аталанăвĕ, хĕрӳ тапхăр, ĕç вĕçленĕвĕ*	1
36-мĕш	Марина Карягина. «Слива вăрри». *Эпикăлла хайлаври фактсемпе шухăшсен çыхăнăвĕ*	1
37-мĕш	Марина Карягина. «Слива вăрри». *Калавра пулса иртекен ĕç-пулăм йĕрки, çав ĕçсенче çын сăнарне уçса пани (сюжет)*	1
38-мĕш	Владимир Степанов. «Эксклюзивлă сăвăм». *Калавăн темипе тĕп шухăшне уçса пама кирлĕ пайсем, сăнарсем пĕр-пĕринпе пĕтĕмĕшле çыхăнни*	1
39-мĕш	Владимир Степанов. «Эксклюзивлă сăвăм». *Хайлаври ĕç-пулăм йĕрки (калаври ĕç-пулăм мĕн вăхăт тăршшĕ тăсăлать) тата хĕрӳ самант*	
40-мĕш	Килти вулав урокĕ. «Ырă çын пуласси ачаран паллă» темăпа килте вулама сĕннĕ хайлавсем *(Иван Яковлев. «Ӳкĕт», Геннадий Айхи. «Кĕске халал», Исмай Исемпек. «Чун хуралçи», Иван Михайлов. «Ватта сума су»)*	1
41-мĕш	1. Çыхăнуллă пуплеве аталантармалли урок: 2. Александр Галкин асаилĕвĕпе паллашăр, текста ят парăр, кĕске изложени çырăр. 3. Хăвăрпа пулса иртнĕ пĕр-пĕр кулăшла ĕç çинчен каласа парăр, план тăвăр, калуллă сочинени хайлăр. 4. К.В. Владимировăн «Çемье» картина репродукцийĕ тăрăх сăнлав (калу) сочиненийĕ çырăр	1
6-мĕш тема (*блок*). *Асли – ăслă, кĕçĕнни сапăр пултăр* (4 сехет)		
42-мĕш	Лидия Сарине. «Цирк курма кайни». *Хайлавăн илемлĕх тĕнчи: диалог, монолог, çут çанталăк ӳкерчĕкĕ (пейзаж), интерьер тата ытти те*	1
43-мĕш	Лидия Сарине. «Цирк курма кайни». *Калаври ĕç-пулăм йĕрки. Хайлавăн илемлĕх тĕнчи сăнарсем урлă уçăлни*	1
44-мĕш	Раиса Сарпи. «Эпĕ «тухатмăш» карчăкпа паллашни». *Калаври автобиографилĕх. Илемлĕ пуплев çаврăмĕсем (тропсем)*	
45-мĕш	Раиса Сарпи. «Эпĕ «тухатмăш» карчăкпа паллашни». *Калаври деталь (сăнарлăх пайрăмĕ) сюжета йĕркелеме пулăшни (чӳлмек, патак, курăк шăрши, кушак, сăнӳкерчĕк, йытă)*	1
46-мĕш	Килти вулав урокĕ. «Асли ăслă, кĕçĕнни сапăр пултăр» темăпа килте вулама сĕннĕ хайлавсем *(Иван Яковлев. «Пĕр-пĕринпе сапăр пулăр»; Архип Александров «Тĕрĕс тунă»; Юхма Мишши «Путĕш Патян мыскарисем»; Александр Калкăн «Пан улми»; Антонина Васильева «Çĕн кайăкпа кантраллă кукăль»)*	1
47-мĕш	Çыхăнуллă пуплеве аталантармалли урок. 1. Салам (тав) çырăвĕ çырăр: а) Володьăн амăшĕ патне; ă) Володьăн асламăшĕ патне; б) Володьăн ашшĕ патне; в) хăвăр кӳршĕри (ялти) ватă кинемей патне. 2. Раиса Сарпи асаилĕвне тимлĕ вулăр, текстри сăнлав тытăмлă предложенисене çырса илĕр, текста ят парăр, сăнлав (ăслав) сочиненийĕ çырăр. 3. Н.В. Овчинниковăн «Пурнăç йывăççи» картина репродукцийĕ тăрăх калу сочиненийĕ çырăр	1
7-мĕш тема (*блок*). *Киревсĕр йăла-йĕркерен хăтăлар* (5 сехет)		
48-мĕш	Любовь Мартьянова. «Ятсăр троллейбус». *Калав темине уçма пулăшакан ĕç-пулăм. Персонажсем урлă халăх пурнăçĕнчи (обществăри) çитменлĕхсене ӳкерсе-çырса пани*	1
49-мĕш	Любовь Мартьянова. «Ятсăр троллейбус». *Калаври ĕç-пулăм йĕрки, тĕп шухăшĕ. Тĕп сăнара сăнласа, ăсласа, каласа пама пулăшакан илемлĕх мелĕсем*	1
50-мĕш	Борис Чиндыков. «Аçу». *Калаври персонажсем. Сăнарсем урлă халăх пурнăçĕнчи (обществăри) çитменлĕхсене ӳкерсе-çырса пани*	1
51-мĕш	Борис Чиндыков. «Аçу». *Калаври ĕççен йĕрки тĕп сăнар характерне туптама пулăшни. Калаври çĕнĕ шухăш, кăмăл-туйăм*	1
52-мĕш	Борис Чиндыков. «Аçӳ». *Калаври деталь (сăнарлăх пайрăмĕ) сюжета йĕркелеме (йытă, йĕке хӳре, пилеш, çĕмĕрт, вĕрене, пробка, çутă, камака) тĕп шухăша палăртма пулăшни*	
53-мĕш	Килти вулав урокĕ. «Киревсĕр йăла-йĕркерен хăтăлар» темăпа килте вулама сĕннĕ хайлавсем *(Александр Галкин «Йывăр чир»; Анатолий Кипеч «Ача çуртĕнче»; Аркадий Ĕçхĕл «Урхамах»; Вениамин Тимаков «Сывлăхпа чир»*	1
54-мĕш	Çыхăнуллă пуплеве аталантармалли урок. 1. *Проект ĕçĕ*. Раççей Президенчĕ, Толик ашшĕ, Витя патне çыру çырăр. 2. «Чăваш ялĕн инкекĕ» темăпа ăслав сочиненийĕ çырăр	1

Окончание таблицы

1	2	3
8-мĕш тема (*блок*). *Тискер вăрçă ан пултăр нихăçан*! (4 сехет)		
55-мĕш	Александр Алка. «Ырă ят». *Сăвă çавринчи çемĕ (ритм) тата састаш (рифма), илемлĕ пуплев çаврăмĕсем*	1
56-мĕш	Сергей Павлов. «Ача вăййи мар …». *Калаври ĕçсемпе пулăмсен çыхăнăвĕ, тĕп шухăшĕ, сăнара калапламалли мелсем*	1
57-мĕш	Сергей Павлов. «Ача вăййи мар …». *Сăнарсем урлă халăх пурнăçĕнчи (обществăри) çитменлĕхсене ӳкерсе-çырса пани*	1
58-мĕш	Ольга Туркай. «Пахчари çĕмĕрт». *Новеллăри сăнара чĕрĕлĕх кĕртекен илемлĕ пуплев çаврăмĕсем (сăмахăн куçăмлă пĕлтерĕшĕсем). Хайлаври тĕп шухăша палăртакан сăнарсем*	1
59-мĕш	Килти вулав урокĕ. «Тискер вăрçă ан пултар нихăçан!» темăпа килте вулама сĕннĕ хайлавсем *(Хветер Уяр «Тăвансем кĕтеççĕ»; Веналий Саруй «Тимĕр ешчĕк»)*	1
60-мĕш	Çыхăнуллă пуплеве аталантармалли урок. Н.В. Овчинниковăн «Çĕнтерӳçĕ» картина репродукцийĕ тăрăх план тавăр, таблица кластер йĕркелĕр, сăнлав (ăслав) сочинений çырăр	1
9-мĕш тема (*блок*). *Тăван литература тĕнче шайне сарăлни* (3 сехет)		
61-мĕш	Тăван (чăваш) литература тĕнчери ытти халăх литератури хушшинчи пĕлерĕшĕ. *Халăхсем хушшинчи туслăхпа килĕшӳ çулне хывма пулăшакан хайлавсем е чăваш çыравçисен ют чĕлхепе пичетленсе тухнă хайлавĕсем*	1
62-мĕш	Польша поэчĕсем чăвашла калаçаççĕ. Юлиан Тувим. «EX ORIENTE – LUX! (Хĕвел тухăçĕнчен – çутă!)» *сăвă ячĕ, куçаруçăн тĕп шухăшĕ*	1
63-мĕш	Польша халăх тĕнчекурăмне кăтартакан хайлавсем	1
64-мĕш	Çыхăнуллă пуплеве аталантармалли урок. 1. Юлиан Тувим ачасем валли çырнă сăввисемпе юррисене, мультфильмсене Интернетра тупса итлени, курни, вулани. 2. Юлиан Тувим. «EX ORIENTE – LUX» сăввинчи 8 йĕрке суйласа илĕр, партитура çырăр, пăхмасăр каласа пама вĕренĕр	1
10-мĕш тема (*блок*). *Тăван чĕлхе – çут çанталăк панă чĕлхе*, *ăна манма юрамасть* (3 сехет)		
65-мĕш	Чĕлхе тата халăх. Пирĕн несĕлсем. Тĕрĕк чĕлхисен çемйи. Тĕрĕк халăхĕсен пуянлăхĕ	1
66-мĕш	Ямиль Мустафин. «Тайфун» (пушкăрт литературинчен). *Чăваш тата тĕрĕк литературисенчи тема тата тĕп шухăш пĕрпеклĕхĕ*	
67-мĕш	Махтумкули Довлетмамед-оглы (Фараги). «Чăнлăх çути» (туркмен литературинчен). Платон Ойунский. «Тăпăр-тăпăр ташлама» (якут литературинчен). *Чăваш тата тĕрĕк литературисенчи темăпа тĕп шухăш пĕрпеклĕхĕ*	1
68-мĕш	Вĕреннине аса илни. Çулталăк вĕçĕнчи диагностика (тĕрĕслев ĕçĕ)	1

Тăван литературăна вĕреннĕ майăн шкул ачисем пурнăçри пулăмсене хак пама, тĕрлĕ ларутăруран çынлăха çухатмасăр тухма хăнăхаççĕ. Тăван литературăри хайлавсене вĕренни шкул ачине тĕнче туйăмпа тĕнче курăма та никĕслеме пулăшать. Ăс пару компонентне тĕпе хурса ĕçлени шкул ачин харкамлăх ăнне çирĕплетме, хăйĕн харкамлăхне туйма пулăшать.

Список литературы

1. Иванова Н.Г. Тĕслĕх программа: V-IX классем валли / Н.Г.Иванова, Е.А. Майков. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2016. – 223 с.

2. Иванова Н.Г. Примерная рабочая программа учебного предмета «Тăван литература» (Родная (чувашская) литература) для 5–9 классов общеобразовательных организаций с родным (чувашским) языком обучения (проект) / Н.Г. Иванова, А.П. Хузангай [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://gov.cap.ru/SiteMap.aspx?id=2611163&gov_id=121

3. Тăван литература: вĕренӳпе вулав кĕнеки. 5-мĕш класс валли / Н.Г.Иванова çырса-пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2019. – 271 с.

4. Килти вулав кĕнеки: 5-меш класс валли / Н.Г. Иванова çырса-пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2014. – 271 с.

5. Туслăх кĕперĕ: сăвăсемпе калавсем / Н.Г. Иванова çырса-пухса хатĕрленĕ. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2015. – 143 с.

6. Письмо Минобрнауки РФ от 13 мая 2013 года № ИР-352/09 «О направлении программы развития воспитательной компоненты в общеобразовательных учреждениях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/pismo-minobrnauki-rf-ot-13-maya-2013-goda-ir-352–09-o-napravlenii-programmy-razvitiya-vospitatelnoj-komponenty-v-obshcheobrazovatelnykh-uchrezhdeniyakh.html

7. Письмо Министерства образования и науки РФ. от 12 июля 2013 г. №09-879 «О направлении рекомендаций (дополнение)» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.google.com/search?rlz

Игнатьева Анисия Павловна
заслуженный учитель Чувашской Республики, учитель
МБОУ «СОШ №12»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РОДНОЙ ЯЗЫК – ПРИРОДНЫЙ ИСТОЧНИК МУДРОСТИ

***Аннотация**: в статье рассматриваются особенности обучения чувашскому языку в поликультурной образовательной среде на современном этапе. Особое внимание уделяется реализацию принципа природосообразности, фактором которого является естественное развитие ребенка. Раскрываются ответы на вопросы: чему учить, как учить и для чего учить родной язык.*

***Ключевые слова**: язык, чувашский язык, природа, школа, обучение, родитель, учитель.*

***Аннотаци**: статьяра хальхи вахăтра нумайчĕлхелĕх анлă сарăлнă тапхăрта шкул ачисене мĕне вĕрентмеллине, хула шкулĕсенче чăваш чĕлхине мĕнле тата мĕн валли вĕрентмеллине çырса кăтартнă.*

***Тĕп сăмахсем**: чĕлхе, чăваш чĕлхи, çут çанталăк, шкул, вĕрентӳ, ашшĕ-амăшĕ, вĕрентекен.*

Чĕлхе – пире çут çанталăк парнеленĕ асамлă хăват. Унта халăх культури, историйĕ, йăли-йĕрки, шăпи упранать [6; 7]. Чăваш чĕлхи наци чĕлхи пулнă май халăхăн ĕмĕрĕ-ĕмĕрĕпе упранса пынă ăстăнне, кăмăл-сипетне, шухăш-туйăмне пĕтĕçтерсе тăрать [1]. Пирĕн тивĕç – ачасене çут çанталăкпа килĕшӳллĕн аталантарса пырасси. Эп класс ертӳçи пулса тăрăшакан 6 Б класра чăваш, вырăс, тутар, мари, мордва, узбек ачисем ăс пухаççĕ. Çак Вĕсем халĕ шкулта патшалăх стандарчĕпе килĕшӳллĕн тăватă чĕлхе вĕренеççĕ: тăван чĕлхе, вырăс чĕлхи тата икĕ ют чĕлхе: акăлчан тата нимĕç чĕлхисем. Хальхи вăхăтра хула шкулĕсенче эпир чăваш чĕлхине ытти чĕлхесемпе танлаштарса вĕрентетпĕр.

Пурнăç шав малаллах шăвать, улшăнать. Нимĕн те пĕр вырăнта тăмасть. Ку вăл пирĕнтен килекен йăла та мар, – çут çанталăк йĕрки. Пурнăçăн ырă улшăнăвĕсене йышăнса пирĕн ун таппипе пĕр тан утса ĕлкĕрсе пымалла. Чĕрĕ çыннăн кĕлетки пĕрмаях хусканура пулмалла, унсăрăн организмра ырă мар улшăнусем пулма пултараççĕ. Чĕлхене çӳлĕк çине упрама хумалла мар, унпа май килнĕ таран калаçмалла, çавăн чухне кăна вăл чĕрĕ юлĕ. Эпир хамăр уроксенче чĕлхепе усă курса чĕрĕ калаçу йĕркелеме тăрăшатпăр. Ачан пурне те пĕлсе пĕтерме те çук, пурне те ачасене вĕрентсе çитерме те çук. Çапах та çак ырă та асамлă сăмахсене: тĕл пулу (слова приветствия), уйрăлу (слова прощания), тав (слова благодарности) сăмахĕсене, – шкулта вĕренекен кашни ачанах пирĕн вĕрентсе çитермеллех.

Ачасене ăс парса вĕрентсе çитĕнтерес ĕçре тĕп вырăнта – учитель. Паянхи кун шкулта вĕрентекен пултарулăхĕнчен нумай килет. Учитель тĕслĕхлĕ программăна тĕпе хурса хăйĕн ĕç программине хатĕрлет. Кашнин вăл уйрăм, ăна вырăнта педсовет йышăнать, шкул ертӳçи çирĕплетет. Пĕр ӳсĕмри ачасем валлиех темиçе ĕç программи те пулма пултарать: пĕр класри ачасен çут çанталăк панă аталану шайĕ тĕрлĕрен.

Çенĕ стандартпа килĕшӳллĕн, учитель ачасене шухăшлама вĕрентет, ума паянхи вăхăт кăларса тăратнă çивĕч ыйтусене татса пама çул шырама пулăшать. Хальхи ачасем учительтен хатĕр хурав илмеççĕ. Хуравне вĕсем хăйсемех учитель пулăшнипе тавлашура (дискуссире, диспутра) тупаççĕ. Çут çанталăк пуç мимине ĕçлеттерме ыйтать, унсăрăн аталану пирки калаçни усăсăр. Пуç мимине ĕçлеттерме вара чĕлхесем вĕренни питех те усăллă. Çакна чи малтанах ачан ашшĕ-амăшĕ пĕлсе тăмалла.

Паянхи кун мана виçĕ ыйту канăç памасть. Çав ыйтусене эпĕ вулакан умне тăратса хуравĕсене пĕрле шырасшăн.

1. *Мĕне вĕрентмелле?*

Вĕрентӳ енĕпе пăхсан, ман шутпа, пирĕн чи малтанах чăваш чĕлхин хăйнеевĕрлĕхне, ытти чĕлхесем хушшинчи пĕрпеклĕхпе уйрăмлăхне асăрхама, унпа пурнăçра кулленхи хутшăнура выpăнлă усă курма вĕрентмелле. Чи кирли – ачасем хăйсен тăван чĕлхине чуна хывни [3]. Пирĕн тĕрлĕ халăх ачине пĕр-пĕрин тăван чĕлхине хисеплеме хăнăхтармалла. Кĕскен каласан, хисепе вĕрентмелле. Ман шутпа, кăмăл-сипет ыйтăвĕ малти вырăнта пулмалла. Чĕлхе вĕренни ачасене пурнăçра чăн-чăн çын пулма пулăштăрччĕ [2].

Эпир пурте, çĕр çинче пурăнакансем, – çут çанталăк ачисем. Çакăнпа килĕшӳллĕн кашнийĕ çĕр çине аталанма килет. Пурнăç тăршшĕпех ăс пухать. Пирĕн, учительсен, ачасене вĕренме вĕрентмелле. Унсăрăн ăнăçлă çынсен шутне кĕрсе конкурентлă пуласси иккĕленӳллĕрех.

2. Мĕнле вĕрентмелле?

Калаçса вĕрентмелле. Пурте пĕлетпĕр ĕнтĕ, тин кăна çуралнă ача нимĕнле чĕлхепе те калаçмасть. Ăна кирек епле чĕлхене те вĕрентме пулать. Чи малтанах амăшĕ хăйĕн чĕлхине сăпка юрри юрласа вĕрентет [4]. Каярахпа вара вăл япала кăтартать, ун ятне калать, калаçса ятарлă ĕç, хускану тума хистет, хăй туса кăтартать. Ачи ун хыççăн пурнăçлать. Мĕн ĕлĕкрен амăшĕсем ачисене çак меслетпе усă курса калаçма вĕрентнĕ. Халĕ те нихăш амăш те, – чăваш-и вăл, вырăс-и е тутар – тин çуралнă пепкине грамматикăпа усă курса калаçма вĕрентмест.

Чĕлхене тарăнрах вĕрентес тĕллев пулсан, паллах, кунта грамматикăсăр май килмест. Ку вăл куç кĕретех. Кунта нимĕнле тавлашу та пулма пултараймасть. Пĕтĕмĕшпех эпир чĕлхене хăш ӳсĕмре тата мĕнле тĕллевпе вĕрентнинчен килет.

Малтанхи тапхăрта ачана халăх сăмахлăх витĕмĕпе хавхалантарса халăх вĕрентĕвĕн (этнопедагогика) мелĕсемпе вĕрентмелле [5]. Учитель питĕнчен йăл-кулă каймалла мар. Енчен те урокра ача хăпартланса хаваслăн каласать пулсан, урок вĕçленсен тав сăмахĕ каласа хăварать пулсан – пирĕн тĕллев пурнăçланнă.

3. Мĕн валли вĕрентмелле?

Малашлăх валли вĕрентмелле. Пире ăрусен хушшинчи çыхăнăва тăсма çут çанталăк тĕлĕнмелле хăват – чĕлхе – пилленĕ. Кунта ытларах яваплăх, тивĕç пирки калаçмалла пуль. Чĕлхе ламран лама куçса пымалла. Пирĕн несĕлсем хăйсен ĕмĕрĕнче темле çухату та тӳснĕ, çапах та хăй чĕлхине сыхласа хăварайнă. Эпир вара?

Ашшĕ-амăш чĕлхипе калаçасси – ачан граждăнла тивĕçĕ. Çар ӳсĕмне çитнĕ яшсем çĕр-шыва сыхлама хĕсмете каяççĕ. Çакна патшалăх йĕркене кĕртнĕ. Чăваш çĕр-шывĕнче чăваш чĕлхи патшалăх чĕлхи тесе саккун кăларса çирĕплетнĕ. Анчах та атте-анне чĕлхине саккун хушнипе мар, чи малтан çемьесенче вĕренмелле те. Вăл кашни чăваш çемйин чун апачĕ пулмалла. Чăваш Енре тымар янă, тĕпленнĕ кашни çыншăн чăваш чĕлхи юнашар пурăнакан чăвашпа калаçмалли хатĕр вырăнĕнче пулмалла. Пĕр-пĕрне хисеп тумалла. Çак шая ачасене мĕнле çитермелле? Кунта пуç тавра çавăрса шутламалли те, хамăр тăрăх тар юхтарса ĕçлемелли те пайтах. Чи кирли – учитель ачасемшĕн те, вĕсен ашшĕ-амăшĕсемшĕн те хăй тĕслĕх пулмалла.

Тăван чĕлхе – çынри çут çанталăк сасси. Çутçанталăкпа килĕшӳре пурăнни – çын аталанăвĕн тĕп шăнăрĕ. Çут çанталăкпа килĕшӳре пурăнар. Ача тăван чĕлхисĕр хăйне çут çанталăк пӳрнĕ шая çитеесси питех те иккĕленӳллĕ. Ӳпрар, юратар чĕлхемĕре. Çак хăвата ачасен чĕрине вырнаçтарар. Килĕшӳпе юратура пурăнакан ачамсем пиллĕхлĕ.

Список литературы

1. Егорова А.С. Чăваш чĕлхине лингвокультурологи çине таянса вĕрентесси // Проектирование механизмов реализации образовательных инициатив: материалы I Всерос. научн.-метод. конф. (Чебоксары, 22 августа 2017 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина, Г.В. Николаева, С.П. Русских. – Чебоксары: ИД «Среда», 2017. – С. 72–74.

2. Игнатьева А.П. Духовно-нравственное воспитание учащихся в свете требований ФГОС ООО // Актуальные вопросы исследования и преподавания родных языков и литератур. – Чебоксары: Новое время, 2016. – С. 219–224.

3. Игнатьева А.П. Родной язык – ключ к сердцу народному / А.П. Игнатьева, В.А. Федотов // Проблемы просвещения, истории и культуры сквозь призму этнического многообразия России. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 100–103.

4. Игнатьева А.П. Роль народных песен в воспитании детей / // Народная школа. – 2011. – №3. – С. 79.

5. Игнатьева А.П. Чăваш чĕлхи – ăс-тăн чечекĕ = Чувашский язык – цветок разума // Народная школа. – 2019. – №2. – С. 42–44.

6. Игнатьева А.П. Чувашский язык как хранитель этнопедагогической культуры народа // Чувашский язык как культурный феномен: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2017. – С. 55–57.

Игнатьева Валентина Ивановна
канд. пед. наук, заведующая лабораторией
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация**: в статье содержатся некоторые мысли, связанные с формированием современной языковой личности в образовательных организациях, функционирующих в условиях поликультурной среды.*

***Ключевые слова**: языковая личность, лингвистическое образование, культура, родной язык, русский язык, иностранный язык, поликультурная среда, билингвизм, полилингвизм, этноязыковая социализация, стратегические принципы и целевые установки.*

Одной из первостепенных задач современной системы образования является создание условий для познания и понимания обучающимися культур разных народов, воспитания толерантности при сохранении самобытности каждой культуры, каждого этноса отдельно. Большая роль в решении этой непростой задачи отводится предметам лингвистического цикла в школьном образовании, среди которых на особом месте стоит родной язык.

Родной язык – основа формирования ребёнка как национальной языковой личности, основа его социализации, приобщения к культуре родного народа. Изучая родной язык, ребёнок входит не только в мир языка, но и в мир культуры, и в мир научного познания в целом [2]. Первичное позна-

ние мира, развитие мышления ребенка, становление его как личности, приобщение к духовным ценностям нации осуществляются в процессе усвоения родного языка. Родной язык (будь то русский, чувашский или другой национальный язык) – это язык семейного воспитания, детских игр, межличностного общения, язык народных сказок, песен, былин, мудрость народа в пословицах и поговорках, особое видение мира во фразеологических оборотах, образный язык художественной литературы. Изучение родного языка является основой формирования мировоззрения, ключом к накопленной веками народной культуре, незаменимым средством сохранения традиций и преемственности поколений. Знание родного языка – элемент высокой образованности и культуры. Однако в современном многоязычном мире знание только родного языка недостаточно. В эпоху глобализации человек нуждается в знании языков межнационального общения. В многонациональной России языком межнационального общения, естественно, является русский язык как язык преобладающего большинства населения. Изучение русского языка расширяет коммуникативные и познавательные возможности обучающихся нерусской национальности, обеспечивая общение с представителями русского народа и других народов нашей страны. Через русский язык обучающиеся входят в культуру русского народа и познают культуры других народов нашей страны и мировую культуру. Знание русского языка, национально-русский билингвизм является условием совместного проживания и сотрудничества народов России, однако для регионов с компактным проживанием того или иного народа немаловажное значение имеет развитие русско-национального билингвизма и полилингвизма как дань уважения к народам, вместе с которыми бок о бок живём многие годы.

Образовательные организации, являющиеся транслятором языков и культур, объективно должны выступать консолидирующим, более того, системообразующим фактором как для собственного этноса, так и для всего полиэтнического сообщества в целом. Этноязыковая социализация личности происходит, прежде всего, в образовательных организациях. Для этого в образовательных организациях необходимо создать активную языковую среду и использовать ее педагогические возможности.

У любого языка педагогические возможности развиваются по трем направлениям: язык – основа народного воспитания, язык – средство диалога культур, язык – средство развития личности. Основной же целью лингвистического образования является формирование высоконравственной, высококультурной национальной языковой личности. Эта мысль является приоритетной и в федеральных образовательных стандартах. Изучение предметов языковой направленности в образовательных организациях должно обеспечить сформированность у обучающихся представлений о роли языка в жизни человека, общества, государства; приобщить их к ценностям национальной и мировой культуры. Хорошее знание родного и русского языков, овладение иностранным языком открывают путь к широкому освоению всех духовных богатств народов нашей страны и человечества.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что основными стратегическими принципами и целевыми установками формирования современной языковой личности могут быть следующие положения:

1. Высокий уровень лингвистической образованности и компетентности, предполагающий:

а) формирование на основе родного языка и культуры интеллектуальной, высоконравственной национальной языковой личности;

б) формирование и развитие билингвальной (полилингвальной) языковой личности в процессе изучения родного языка и родной культуры, русского языка и русской культуры (может быть, и языка, и культуры другого этноса. Например, в Чувашской Республике дети-татары могут изучать чувашский язык и чувашскую культуру, а дети-чуваши – татарский язык и культуру);

в) обогащение языковой личности знанием иностранных языков и культур народов – их носителей.

2. Взаимосвязанное обучение языкам, использование элементов сопоставительно-типологического изучения языков как средства развития лингвистических способностей обучающихся, выработки у них языкового чутья, способности осознавать общие и национально-специфические свойства языков.

3. Культурологическая направленность обучения языкам. Взаимосвязанное изучение языков и культур (диалог языков – диалог культур). Отражение в содержании обучения элементов общечеловеческой и национальных культур.

4. Формирование языковой, коммуникативной и культурологической компетенций обучающихся. В зависимости от конкретных целей изучения родного, русского и иностранных языков разное соотношение и глубина усвоения языков в их основных функциях: средства общения (коммуникативная функция), средства мышления (дискурсивная функция), средства воздействия (воспитательная функция), средства называния, познания и сокровищницы культуры (номинативная, познавательная и кумулятивная функции языка), средства выражения чувств (эмоционально-экспрессивная функция), средства создания образов (эстетическая функция языка как первоэлемента литературы).

5. Усвоение языков в зависимости от их функциональной роли в следующих сферах общения: а) межличностное, семейное и социально-бытовое общение; б) сфера образования; г) сфера науки; д) средства массовой информации, печать (радио, телевидение, газеты, журналы); е) трудовая сфера, сфера производства; ж) официально-деловая сфера; з) национальные обычаи, обряды, игры, фольклор; и) общественно-политическая сфера; к) сфера международного общения.

6. Усвоение языков на психолого-педагогической основе деятельностно-развивающего обучения, на принципах функциональной и коммуникативной лингвистики, теории речевой деятельности, психолингвистической теории текста, теории развития личности, лингвокультурологической теории обучения языкам.

Развитие языковой личности, являясь основой формирования и развития личности в целом, обеспечивается общими усилиями всего педагогического коллектива образовательной организации, а цикл лингвистических дисциплин становится центральным в системе личностно ориентированного обучения.

Для достижения вышеуказанных целей необходимо:

– разработать новое содержание образования предметов лингвистического цикла на культурологической, полилингвальной основах и подготовить учебники нового поколения;

– внести существенные коррективы в профессиональную подготовку и переподготовку воспитателей дошкольных образовательных организаций, учителей начальных классов, учителей русского, чувашского и иностранных языков. Если основной целью общего лингвистического образования является формирование билингвов (полилингвов), то, естественно, такой должна быть и личность самого учителя. В свое время чувашский педагог И.Я. Яковлев предъявлял к учителям, приступающим к обучению русскому языку чувашских детей, следующие требования:

– учитель должен знать в совершенстве русский и родной языки;

– должен уметь использовать родной язык учащихся при обучении русскому языку и развитии навыков устной речи как основу такового изучения;

– должен знать и уметь использовать звуковую систему и грамматический строй родного языка, уметь сопоставлять факты родного языка в фонетике и грамматике с соответствующими фактами русского языка, ясно представляя себе моменты сходства и расхождения.

Эти требования не устарели и в наши дни. Наряду с хорошим знанием того языка, той культуры, с которыми учитель связан профессионально, он должен быть компетентным в знании и других контактирующих языков и культур, что позволит ему преподавать свой язык на фоне единого лингвистического пространства, взаимодействия культур народов, носителей языков.

Список литературы

1. Земляков А.Е. Педагогическое наследие И.Я. Яковлева и современная школа. – Чебоксары, 1994.

2. Исаев Ю.Н. Состояние и перспективы развития системы образования Чувашской Республики // Образование: теория, методология, опыт / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары, 2019. – С. 5–29.

3. Корякина А.А. О поликультурной языковой личности // Мир науки. – 2016. Т. 4. – №6.

Игнатьева Светлана Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПЕДСОВЕТ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация*: педагогический совет (педсовет) – постоянно действующий коллегиальный орган самоуправления педагогических работников. Одной из проблемных тем для подготовки сценария педсовета является актуальной «Активные технологии обучения родным языкам в современной школе».*

Ключевые слова*: качество образования, обучение родным языкам, активные технологии, педагогические технологии.*

Цели и задачи педсовета: знакомство учителей с инновационными технологиями через практикум как эффективными средствами организации образовательной деятельности при обучении родным языкам; повышение качества проведения учебных занятий на основе внедрения новых технологий; выявление, обобщение и распространение опыта творчески работающих учителей, реализующих программы обучения родным языкам; поднять престиж форума педсовета как средства повышения профессиональных компетенций педагогов.

Новые приоритеты в образовании побуждают учителей к поиску новых современных эффективных технологий преподавания, позволяющих достичь более высоких результатов обучения и воспитания, внедрять новые образовательные технологии в учебный процесс. Одной из основных задач является развитие у обучающихся познавательного интереса к учению, творчеству, так как познавательный интерес и творчество в учебном процессе являются мощным инструментом, побуждающим обучающихся к более глубокому познанию предмета и развивающим их способности.

За что же критикуют наше родное образование, традиционный урок?

1. Высокая утомляемость ученика, поскольку ученику не совсем интересно на уроке оттого, что учитель сам ставит проблемы и сам в основном их и решает.

2. Высокая утомляемость как учителя, так и ученика, поскольку большую часть урока проводит учитель.

3. Постоянное чувство неудовлетворенности ученика из-за отсутствия интереса, бесконечного повторения пройденного.

4. Работа, в основном, со средним учеником приводит к тому, что меньше времени остается на слабых и сильных обучающихся, и так далее...

Это явно очевидные проблемы традиционного урока, – и их немало; хотя, сколько существует образование, столько же оно (образование) обновляется, обновляются формы, методы, методики, технологии....

Попытки внести технологии в учебный процесс не прекращались никогда: например, природосообразные, использующие методы народной педагогики, опирающиеся на естественные процессы развития ребенка; обучение по Л.Н. Толстому. До середины 50-х годов такие попытки были связаны с созданием некоей технической среды, комплекса автоматизированных средств для традиционного обучения (лингофонные кабинеты, использование кинопередачи…). Далее появился новый технологический подход к построению самого учебного процесса (можно вспомнить обучение с опережением; составление НОТ – научной организации труда… и т. д.). Педагогические технологии на основе гуманизации и демократизации педагогических отношений.

Это, технологии с процессуальной ориентацией, приоритетом личностных отношений, индивидуального подхода, нежестким демократическим управлением и яркой гуманистической направленностью содержания. К ним относятся педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили, система Е.Н. Ильина преподавания литературы как предмета, формирующего человека и др.

Вспомним педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся. Примеры: игровые технологии, проблемное обучение, технология обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф. Шаталова, коммуникативное обучение Е.И. Пассова, перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (С.Н. Лысенкова), групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин, В.К. Дьяченко), педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала: укрупнение дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева; воспитание грамотности по А. Кушниру, технология М. Монтессори и др.

Технология развития умственной деятельности как кейс-технология (технология анализа конкретных ситуаций – кейс-стади, кейс-метод, гарвардский метод), известная в Европе около 60 лет. В России активно используются в последние годы (примеры кейсов: анализ явлений и объектов любой науки и практики, исследовательский проект, прогноз событий и т. д.). Исследовательский метод обучения – организация поисковой, познавательной деятельности учащихся путем постановки учителем познавательных и практических задач, требующих самостоятельного творческого решения.

Все технологии в своё время имели и сейчас имеют большое значение в развитии и обновлении образования. В настоящее время в отечественной педагогике происходит замена парадигмы человека «знающего» (т.е. вооружённого системой знаний, умений, навыков) на парадигму человека, подготовленного к настоящей реальной жизнедеятельности – человека, способного активно и творчески мыслить, действовать, саморазвиваться, интеллектуально, нравственно и физически самосовершенствоваться, то есть человека мобильного, активного, творческого.

Никакой предмет нельзя изучать, просто наблюдая, как это делает сосед. В традиционной форме обучения большинство обучающихся большую часть урока так и остаются наблюдателями. А вот, работая в парах или группах, общаясь с соседом, проговаривая ему выученные формулировки, имея возможность научить кого-то тому, что знаешь сам, и получить, в случае необходимости, консультацию или разъяснение, ученики формируют и позитивное отношение к предмету, и навыки выполнения различных заданий. Качество знаний обучающихся при этом повышается, процесс обучения становится более интересным и успешным. При работе в группах они не просто сидят, общаются, передвигаются. Все вовлечены в этот замотивированный процесс. Им при этом интересно и весело – информация запоминается легко. Преподавание по этим технологиям сводится к своеобразной игре, в которой принимают участие все.

Сегодня школа меняется, обновляется и перестраивается. Новая социально-экономическая ситуация предъявила к ней и формам управления ею новые требования.

Педагогический совет, как орган коллективно-коллегиального управления образовательным учреждением, призван менять старые педагогические представления и ориентиры. На мой взгляд, именно это является сущностью и основой того, что заставляет современного руководителя искать новые подходы в подготовке и проведении педагогических советов.

Итак, тема педсовета: «Активные технологии обучения родным языкам в современной школе».

Определение содержания рассматриваемой темы играет немаловажную роль в подготовке педсовета.

Сначала формулируются основные вопросы по выдвинутой теме, которые дают общую направленность, помогают расшифровать тему, конкретизировать, определить ее границы. Далее, выбранные теоретические положения темы нужно разумно соединить с практическими делами школы. Да, форма проведения данного форума может быть разной. Можно сочетать с открытыми уроками с последующими анализами эффективного использования разных технологий, можно и с выступлени-

ями опытных учителей. Анализ опыта работы учителей школы в свете рассматриваемой психолого-педагогической теории – главный заряд творческого мышления коллектива и главный стимул профессионального роста. В этом случае можно выделить следующие требования к отобранному содержанию:

– теоретическая часть должна быть актуальна, обоснована и проверена жизнью;

– примеры из практики школы должны быть объективными и конкретными;

– обобщенные материалы могут быть представлены наглядно с помощью схем, графиков, таблиц, диаграмм, стендовых докладов;

– должна быть сформулирована установка на совершенствование решения проблемы в перспективе на основе выявления лучших начинаний в педколлективе.

Итак, намечена форма педсовета с целью разбудить творческую мысль учителей, вызвать у них потребность в деловой дискуссии и оказать влияние на повышение профессиональных компетенций – методический день через практикум с использованием самих же технологий.

Преимущество данной формы состоит в следующем:

– повышается практическая направленность решения проблемы по теме педсовета;

– предусматривается участие каждого педагога в работе педсовета;

– развивается инициатива, творчество каждого члена коллектива;

– осуществляется деловое общение коллег, которое является важной предпосылкой проявления интереса к теме.

Примечание. В разных педагогических коллективах эффективность реализации данного сценария проведения педсовета может быть разной: где-то можно успеть реализовать план сценария полностью, где-то – часть. Минусы в этом не вижу. Всё зависит от творческого уровня коллектива или опыта проведения коллективом разной формы педсовета и т. д.

Реализацию плана педсовета можно разделить на этапы:

I этап – этап проектирования форума – осуществляется заместителем директора, курирующим работу методического совета; разрабатывается общий план педсовета, вопросы для обсуждения.

II этап – этап подготовки (творческими и проблемными группами).

Разрабатываются планы работы творческих групп. Каждая группа получает задание, например: изучить мнение учащихся «Что говорят дети о современности уроков?»; изучить мнение учителей «Из чего слагается современный урок?»; повторить понятия «Слагаемые педагогической технологии», «Педагогическая техника», «Педагогическое мастерство как система».

Проблемные группы совместно с администрацией занимаются разработкой вопросов к педсовету, проводят анкетирование педагогов и учащихся; можно продумать серию вспомогательных мероприятий (теоретические семинары, предметные недели, методические дни), посещают уроки и внеклассные мероприятия, оказывают помощь педагогам в систематизации материала по выбранной проблеме, разрабатывают памятки, готовят объявление о предстоящем педсовете, разрабатывают проект решения и рекомендации.

Гласность и стимулирование подготовки педагогов к педсовету обеспечивается тем, что в учительской за месяц или более вывешивается объявление о предстоящем педсовете. На нем – дата, тема, время, место, цели и задачи педсовета, повестка дня, вопросы к педагогам, а также список литературы по обсуждаемой теме и т. д.

III этап – этап проведения.

Длительность педагогического совета по времени 2–2.5 часа.

Должно быть предусмотрено всё и при этом не допустить:

– скуки, равнодушия, ожидания окончания «говорильни»;

– авторитарного стиля, превращения педсовета в некий инструктаж;

– поверхностного обсуждения поставленных проблем;

– слабой связи теории с практикой, абстрактности рассуждений;

– почти полного отсутствия самостоятельной деятельности педагогов;

– низкой результативности.

Примерный ход проведения

1. Методика «Фруктовый сад».

Эта методика используется для выявления потребностей, целей, ожиданий и опасений перед проведением форума. Работа проводится в группах.

Перед участниками работы вывешиваются плакаты с изображением деревьев, раздаются вырезанные из бумаги яблоки и лимоны.

Предлагается учителям попробовать четко определить, чего они ожидают (хотели бы получить) от заседания педсовета и чего опасаются, т.е. предлагаются различные категории «ожиданий» (знания, умения, компетенции, личностные качества, формы и методы обучения) и «опасений» (недостаток знаний и опыта для предстоящей работы, стиль и способы обучения, просто – времяпровождение).

Свои ожидания участникам предлагается записать на «яблоках», а опасения – на «лимонах». Фрукты нужно разместить на соответствующих деревьях при помощи скотча. Далее определяются цели педсовета.

1. «Интеллектуальная разминка» для введения проблемной ситуации. Ведущий предлагает легкую «интеллектуальную разминку». У каждой группы на столе находится карточка с тестовым заданием и вариантами ответов. Команда должна найти правильный ответ, но, далее, задавая свой вопрос другим командам, должен противоречить любому ответу до тех пор, пока не услышит самые точные аргументы со всеми анализами. И так действует каждая команда. Команды с вопросами о современных технологиях должны быть готовы, чтобы данный вопрос стал проблемным, но интересным для всего коллектива.

2. Работа над домашними заданиями (изучить мнение учащихся «*Что говорят дети о современности уроков обучения родным языкам?*»). Те, кто выполнили данное задание заранее, являются экспертами.

Технология взаимодействия участников в группах.

Каждый участник за столом команды выдвигает своё предположение по заданной теме домашнего задания и проговаривает свой ответ по кругу за определенное количество времени. Самые удачные предположения команды представляют, составляя кластеры. Обобщая, эксперты дают заключения на предмет максимального соответствия предположений команд.

– следующее задание (изучить мнение учителей «Из чего слагается современный урок?»). Для обобщения данного задания предлагаются методики из сингапурских технологий.

2. Рефлексия – упражнение «Объявление».

Задание: в течение 5 минут каждая команда составляет рекламное объявление по проблемной теме педсовета «Современные технологии» для газеты так, чтобы все слова каждого предложения начинались на одну букву, но выражение «Современные технологии» можно использовать всегда. Например, *Современными технологиями творит творческий, толерантный, трудолюбивый, талантливый трудовик Терентий Тимофеевич. Разнообразие современных технологий решительно развивает работоспособность, результативность разумного работника Родиона Рюриковича.*

Затем каждое объявление зачитывается перед всеми, задаются любые вопросы по содержанию объявления для того, чтобы удостовериться, действительно ли стоит воспользоваться данной услугой. Какие объявления представляются вам самыми интересными и оригинальными? *Бонус получает та команда, чьё о*бъявление отражало чью-то конкретную профессиональную уникальность.

Другой вариант: реклама технологий с помощью составления кластера по первым буквам их (разных) названий, с которыми познакомились на педсовете. Нет предела творчеству педагога!!!

Технология «3–2–1»

Данная технология используется как приём для обобщения.

Назвать:

– 3 самых важных/интересных момента, которые вы сегодня услышали;

– 2 элемента, которые вы планируете использовать на своих уроках;

– 1 комментарий или вопрос, возникший сегодня.

3. Работа форума обобщается по методике «*Фруктовый сад*» (*фрагмент методики заложен в начале педсовета*).

Все ли ожидания оправдались? Напрасны ли были опасения?

4. Принятие проекта решения.

Важное значение имеет процедура принятия решения. Проект решения готовится заранее и ставится на голосование. Перед голосованием обязательно должно быть объявлено обсуждение проекта решения.

Список литературы

1. Игнатьева С.Г. Активные формы и методы организации образовательной деятельности младших школьников // Чувашский язык и литература: теория и методика: сб. статей / отв. Ред Н.Н. Осипов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – Вып. XXXV. – 290 с.

2. Игнатьева С.Г. Современные подходы к модернизации инновационных технологий (содержание программ в сфере трудового воспитания и профориентации, формирования здорового образа жизни, антикоррупционного сознания и нравственно-правового воспитания): учебно-метод. пособие. – Чебоксары: Новое время, 2017. – 156 с.

3. Игнатьева С.Г. Современный урок в новой информационной образовательной среде: планирование, проектирование, анализ: учебно-метод. пособие. – Чебоксары: Новое время, 2018. – 136 с.

4. Игнатьева С.Г. Современные образовательные технологии организации учебной деятельности при проектировании современного урок: методические рекомендации. – Чебоксары: Новое время, 2018. – 32 с.

Исаев Юрий Николаевич
д-р филол. наук, ректор
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация*: в статье описаны современное состояние и статистические данные преподавания родного чувашского языка и государственного языка Чувашской Республики. Выявлены проблемы функционирования, сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия коренных народов, использования учебных пособий при преподавании и изучении родных языков. в статье выявлены причины исчезновения языков. Предложены варианты решения указанных проблем.*

Ключевые слова*: система образования, родной язык, государственный язык, сохранение и развитие родных языков, Федеральные государственные образовательные стандарты, учебники, учебные пособия.*

На протяжении многих лет очень широко обсуждается на разных площадках вопрос о том, что языки народов России исчезают, много дискуссий на тему исчезновения чувашского языка и у нас, в республике.

Процессы исчезновения одних языков и появление других – это закономерный процесс. Зачем нам вмешиваться? Важно ли сохранить исчезающие языки? Какова польза для личности и общества от того, что люди выучивают языки меньшинства и вырастают двуязычными? Может быть, наилучшим решением с точки зрения взаимопонимания, мирного сосуществования людей было бы благом наличие одного единственного языка для всех? Что нужно сделать, чтобы спасти языки народов России от исчезновения? Сегодня на нашей конференции мы попытаемся найти ответы на эти вопросы.

По моему мнению, исчезновение языков – это угроза не только для носителей, хотя для них – это большая трагедия и потеря уникальности, культурной самобытности, потеря наследия своего народа, но и для всего мирового сообщества. Исчезновение языков приводит к безвозвратной потере человечеством важнейших культурных знаний, в том числе исторических, духовных ценностей.

Обращаю ваше внимание на решения ЮНЕСКО, которыми обозначены причины исчезновения языков: разработано 9 факторов, определяющих в совокупности признаки нахождения языка в опасности.

Что мы можем делать, чтобы сохранить свои родные языки? Политики, общественные деятели, ученые, педагоги?

ЮНЕСКО определяет, что для предотвращения исчезновения языка необходимо создание благоприятных условий для того, чтобы носители говорили на нем и обучали своих детей. А для этого требуется целенаправленная политика государства.

Мы с вами хорошо знаем, что в Российской Федерации действует ряд нормативных правовых актов, начиная с нашего основного закона – Конституции – гарантирующий право всем народам России сохранения родного языка, создания условий для его изучения и развития.

Прописаны необходимые нормы и в законе «Об образовании в Российской Федерации», сформулирован механизм выбора языка образования и изучаемых родных языков, в том числе русского языка как родного языка, государственных языков республик Российской Федерации.

В прикладном документе по реализации закона об образовании – в Федеральных государственных образовательных стандартах – достаточно широко обозначены задачи по сохранению и развитию культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа России, обеспечению права на изучение родного языка.

Вроде бы все неплохо, реализация вышеназванных документов должна нам помочь сохранить родные языки народов России и полноценно развивать их дальше и поводов для беспокойства не должно быть.

Однако статистика говорит об обратном. Общеизвестно, что Россия входит в число стран с самым высоким в мире языковым многообразием. Более 190 народов, которые говорят более чем на 239 языках и диалектах, но *обучение ведется только на 30 из них*, *и учатся на своих родных языках лишь небольшая часть детей*, принадлежащих к этническим меньшинствам, и в основном это ученики начальных классов. Аналогичная ситуация и в нашей республике.

Итак, в соответствии с последними изменениями, внесенными в федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», преподавание и изучение родных языков, государственного языка республик в школах организовано с учетом запросов обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся.

Уместно ли было переносить ответственность за сохранение языков малых народов на плечи родителей, если это задача государства?

Передача ответственности за сохранение национального языка родителям привело к тому, что лишь за 1 год количество изучающих родной чувашский язык уменьшилось почти на 30%.

Неутешительную ситуацию в целом можно проследить по переписи населения России на примере чувашей. *За период с 2002 года по 2010 год – всего за 8 лет количество чувашей в республике сократилось на 12,3%, и в целом на сегодняшний день этот процент может быть намного выше*.

Безусловно, что в первую очередь здесь причина в демографическом спаде, но *немаловажным фактом является и нежелание этнических чувашей называть себя чувашами, тем более, если они обучались в русских школах и родным языком выбирали русский язык*.

Следовательно, на мой взгляд, спрашивать у билингва (а чуваши, в основном, все билингвы) какой у тебя родной язык – русский или чувашский – и ставить его в ситуацию выбора – это провокация, которая *понижает престиж языка и уважение к родному языку*. Аналогичная ситуация, думаю, и в других национальных республиках. Я полагаю, что *обязательное изучение второго государственного языка – чувашского языка, в нашей республике всеми обучающимися независимо от этнической принадлежности помогало нам удерживать его официальный статус, массово издавать учебно-методические комплекты, готовить учителей*.

Мы знаем, что есть *слабая динамика в расширении социальных функций, невысокая востребованность даже в семьях этнических чувашей* – да, все эти проблемы есть – эта тема отдельного большого разговора. Я уверен, что *пока в законодательство мы не вернем обязательность изучения в образовательных организациях государственных языков титульных наций республик – мы не сумеем сохранить, тем более развивать родные языки*.

При этом хочется отметить, что *в мировой практике есть эффективные механизмы, которые помогают поднять статус родного языка*.

Сохранению и дальнейшему развитию родных языков народов России должна способствовать четкая, находящаяся в единой логике нормативная правовая база, формируемая как на федеральном, так и региональном уровнях.

Позвольте остановиться на некоторых проблемах, которые имеются, на наш взгляд, на федеральном уровне в части создания механизма реализации целей и задач, обозначенных в законодательстве по обеспечению гарантий права на сохранение родного языка и созданию условий для его изучения и развития.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в статье 14 «Язык образования» установлено, что в Российской Федерации гарантируется выбор языка обучения и воспитания в пределах возможностей, предоставляемых системой образования. Не надо проводить лингвистическую и юридическую экспертизу, чтобы установить, что формулировка «в пределах возможностей, предоставляемых системой образования», значительно сужает конституционное право народов России на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития. Да и само название статьи «Язык образования» не в полной мере отражает суть статьи, где, помимо языка образования, обозначены и нормы по преподаванию, изучению государственного языка Российской Федерации, государственных языков республик, получение образования на родном языке и так далее. Думаю, что одна из проблем кроется и в том, что путается и сам законодатель: четко не обозначены понятия «язык образования», «изучение языка», «преподавание языка».

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования действует с 1 января 2014 года. В стандарте (п. 1.9.) обозначено, что образовательная программа дошкольного образования реализуется на государственном языке Российской Федерации. Далее подчеркнуто, что программа может предусматривать возможность реализации на родном языке из числа языков народов Российской Федерации.

Обращаю внимание на то, что норма Конституции «гарантирует право на сохранение родного языка» и норма ФГОС дошкольного образования «программа может предусматривать возможность реализации на родном языке» не равнозначны. На наш взгляд, ФГОС дошкольного образования существенно понижает роль родных языков в получении дошкольного образования.

Следующая норма ФГОСа «Реализация программы на родном языке не должна осуществляться в ущерб получению образования на государственном языке Российской Федерации» вообще никак не регламентирована: что означает «не в ущерб», сколько часов, времени, в каком возрастном диапазоне должно быть обучение на родном языке и обучение на государственном языке Российской Федерации. Отсутствие четких формулировок подталкивает надзорные органы к проявлению изобретательности в организации проверок и разным толкованиям требований к нормативным актам, регулирующим процесс выбора языка обучения.

Механизм реализации ФГОС дошкольного образования обозначен в примерной образовательной программе дошкольного образования, одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию 20 мая 2015 года. В этом документе, который и определяет порядок, содержание образовательной программы каждого детского сада в нашей стране, нет ни одного упоминания о создании условий для реализации образовательной программы на родном язы-

ке. Мало того, что сам стандарт понижает роль получения дошкольного образования на родном языке, а примерная основная образовательная программа даже и не упоминает о возможности реализации программы на родном языке и не прописывает ее механизм.

Аналогичная ситуация и по реализации Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования.

В настоящее время ФГОСы школьного образования не соответствуют примерным основным образовательным программам начального общего и основного общего образования. Совершенно непонятно, в какой части их можно использовать, в какой части нет. В проектах Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования в перечне предметных областей (учебных предметов) не обозначены государственные языки республик, а в разделе «Требования к результатам освоения основных образовательных программ» в предметной области «родной языки и литература» появляется понятие «государственный язык» республики Российской Федерации.

Необходимо привести в соответствие разделы. Особенно важно соответствующие позиции закрепить в разрабатываемых в настоящее время в примерных основных образовательных программах. Необходимо вернуться к опыту советских времен, когда имелось несколько вариантов учебных планов, отвечающих разным языковым ситуациям в республиках.

Особенно проблемная ситуация по включению учебников по родным языкам в *федеральный перечень учебников.*

Действующие Федеральные государственные образовательные стандарты в настоящее время не позволяют использовать учебные пособия для преподавания учебного предмета, входящего в обязательную часть учебного плана. В связи с этим у республик возникли серьезные финансовые и организационные проблемы. Во многих республиках после принятия новых ФГОС были переизданы учебные пособия для преподавания родного языка, родной литературы, государственного языка. На эти цели были направлены десятки миллионов рублей. Если оставить указанное требование в новой редакции стандартов, то необходимо будет вновь переиздавать учебные пособия, придав им статус учебников, что потребует дополнительные финансовые ресурсы.

Вместе с тем для получения разрешения вхождения в федеральный перечень учебников необходимо пройти научную, педагогическую, общественную, региональную экспертизу, подготовить электронную форму учебника, что также потребует дополнительные средства (не менее 3,0 млн рублей на один учебно-методический комплект).

Решением данной проблемы могло бы стать разрешение республикам Российской Федерации использовать учебные пособия при преподавании и изучении учебных предметов «родной язык», «литературное чтение на родном языке», «родная литература», «государственный язык республики Российской Федерации» или совершенствование Порядка формирования федерального перечня учебников и включение в перечень и учебных пособий на родном языке и литературе.

Обращаем внимание и на следующую проблему по организации получения образования на родном языке из числа языков народов Российской Федерации – *это проблема использования переводных учебников.*

В Чувашии получение образования на родном (чувашском) языке широко было распространено в школах, расположенных в чувашских селах. Школы использовали переводные учебники по математике, окружающему миру. Аналог указанных учебников на русском языке входил в федеральный перечень и в этом не усматривалась крамола. В настоящее время надзорные органы требуют, чтобы учебник на чувашском языке повторно был включен в федеральный перечень. Считаем, что разрешить эту коллизию возможно, следует *данные учебники включить в федеральный перечень учебников без дополнительной экспертизы.*

Завершая выступление, хотелось бы обратить внимание еще раз на необходимость совершенствования законодательства, наши предложения обозначены в проекте резолюции. Надеюсь, участники конференции дополнят их.

Список литературы

1. Алос-и-Фонт Э. Трилингвизм, билингвизм и образовательные достижения. На примере чувашского и татарского языков в сельском регионе России / пер. с англ.; Э. Алос-и-Фонт, Э.Д. Товар-Гарсиа // Вопросы образования (Educational Studies Moscow). – 2018. – №3. – С. 8–35.

2. Исаев Ю.Н. Состояние и перспективы развития системы образования Чувашской Республики / Ю.Н. Исаев // Образование: теория, методология, опыт / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары, 2019. – С. 5–29.

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/

Кокшина Ираида Николаевна
учитель
МБОУ «Починокинельская СОШ»
д. Починок-Инели, Чувашская Республика

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ЧУВАШСКОГО НАРОДА

Аннотация*: в работе выделены основные положения, касающиеся духовно-нравственного воспитания детей, а также рассмотрены пути и методы формирования духовно-нравственных ценностных ориентаций школьников средствами этнопедагогики чувашского народа.*

Ключевые слова*: духовно-нравственное воспитание, нравственные качества, традиции народа, обычаи народа, духовная народная культура.*

Важно воспитывать молодое поколение
в моральном климате памяти: памяти
семейной, памяти народа, память культуры.
Д.С. Лихачев

Каждого из нас беспокоит будущее наших детей. Мы не раз задаемся вопросом, что нужно для того, чтобы дети выросли полноценными и вполне подготовленными к жизни людьми.

В современных условиях воспитание подрастающего поколения является главным социальным и государственным приоритетом. Это определено Законом РФ «Об образовании». Определен результат воспитательного процесса: выпускник образовательного учреждения – гражданин-патриот, профессионал-работник, семьянин-родитель. Но как этого добиться, когда вокруг наблюдается распад духовных и нравственных ценностей, падение чувства национальной гордости, ослабление патриотических настроений среди молодежи?

Я уверена, восстановление и возрождение нашего исторического и духовного наследия, воспитание нравственности, духовности и гражданственности невозможно без уважения к своей истории, культуре родного народа. Но чтобы уважать, испытывать чувство гордости за свою Родину, ее надо узнать, изучить. Как учитель истории и культуры родного края я увидела в этом большие возможности и целью воспитательной деятельности определила изучение истории и культуры родного края как средство духовно-нравственного воспитания личности.

Сегодня всем интересно знать корни своего народа. Они – в истории, культуре и языке. Без исторической памяти народа нет его самосознания и самоутверждения среди других наций. Обращение к прошлому собственной национальной культуры помогает нам более квалифицированно и, главное, обдуманно соотносить ее с культурой других народов, понимать своеобразие и ценность каждой из них, реалистически осознавать роль своего народа в истории края.

Отрадно отметить, что чуваши – уникальный и самобытный народ, традиции которого хранят на себе отпечаток древности. Благодаря соблюдению большинства обрядов чуваши сохранили свою культуру, историю и характер, присущий исключительно этой трудолюбивой и гордой нации. Знакомство учащихся с культурно-историческим прошлым чувашского народа, воспитание в детях духовно богатой, нравственно-ориентированной личности через приобщение их к культурному наследию, формирование у школьников этнического самосознания и культуры межэтнических отношений с представителями других этнических образований имеет важное место в воспитании подрастающего поколения. Я считаю, что обращение к историческим корням, прогрессивным обычаям и традициям народа, выработанным в течение столетий, его духовно-нравственным ценностям способно изменить пренебрежительное отношение молодежи к культуре чувашского народа.

Сегодняшний день, как бы он ни отличался от дня вчерашнего, уходит в прошлое… Но такова данность, что завтрашний день рождается сегодня и зависит от того, что мы делаем сейчас. Чувашия – народ с богатыми фольклорными традициями. Приобщение подрастающего поколения к национальной культуре, обычаям и традициям родного края, к духовным и нравственно-этическим ценностям своего этноса осуществляется как на моих уроках, так и во внеурочной деятельности.

Вот что писал о силе слова К.Д. Ушинский: «Не условным звукам только учится ребёнок, изучая родной язык, он пьёт духовную и нравственную жизнь и силу из родимой груди родного слова».

Детей на уроках культуры родного края знакомлю с устным народным творчеством. Это прежде всего песни, сказки, загадки, пословицы, поговорки. Поскольку народ – непревзойдённый учитель речи, то ни в каких других произведениях, кроме народных, не найти такого идеального сочетания труднопроизносимых звуков (скороговорки, прибаутки). А доброжелательный тонкий юмор дразнилок, считалок и игр на уроках – эффективное средство педагогического воздействия, хорошее «лекарство» против лени, трусости, упрямства, капризов, эгоизма.

Путешествие в мир чувашских сказок на уроках развивает воображение, фантазию у детей, побуждает их самих к сочинительству. Так, моими учениками написано ряд произведений, которые также имеют большое воспитательное значение. Например, подражая литературному герою, они в своих «сочинениях» видят себя справедливыми, защищают обиженных и слабых. По сюжетам ска-

зок дети рисуют картинки, организуем выставки. Таким образом, перед учителем в приобщении к культуре родного края стоит задача воспитать в подрастающем поколении достойных людей, с любовью воспринимающих духовные и нравственные ценности, созданные предшественниками. Молодое поколение должно получать новые знания об историческом прошлом своего этноса, бережно относиться к культурному наследию чувашей, а также других народов, населяющих республику.

В школе провожу внеклассные мероприятия и конференции, связанные с изучением историко-культурного наследия чувашского народа. Духовно- нравственное воспитание нельзя представить без проведения традиционных фольклорных праздников. «Нет будущего у народа, который забывает свое прошлое», – гласит чувашская народная пословица. Нельзя считать себя культурным, интеллигентным человеком без знания своих корней, древних традиций. Духовная народная культура проявляется в национальных обычаях и традициях. С этой целью возрождаются бывшие долгое время в забвении престольные праздники. Стало традиционным проведение Масленицы, большого пасхального праздника. Участие в подобных торжествах является не только данью уважения к народным традициям и обычаям, но и непосредственным приобщением к духовно-историческому наследию. Велика роль научно-исследовательской деятельности учащихся. Мои ученики, исследуя культуру чувашского народа, участвуют в различных конкурсах и конференциях. Кропотливо ищут общее и различие между чувашскими, русскими, татарскими узорами и орнаментами. Одинаковые орнаментальные мотивы и композиции с одинаковыми значениями встречаются в искусстве разных народов. Это говорит о том, что народы когда-то контактировали. Все эти мероприятия, несомненно, вызывают неподдельный интерес к изучению чувашского языка, культуры родного края, приобщают их к национальной культуре, обычаям и традициям чувашского народа, развивают внимание к произведениям декоративно-прикладного искусства.

Во все времена ядром чувашской культуры были православные устои и традиции народной жизни. Уход в воспитании от традиций православия – одна из причин нравственного опустошения личности. И чтобы вернуться к истокам развития духовно-нравственного воспитания, необходимы духовно-нравственная семья и школа. Так как воспитанию на основе православных традиций отводится особое место в формировании духовно-нравственных качеств личности. Такое воспитание благотворно влияет на все стороны и формы взаимоотношений человека с окружающим миром: на его этическое и эстетическое развитие, формирование гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние и общее физическое и психическое развитие.

В целях духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения мы организуем экскурсии в национальный музей г. Чебоксары и в музей «Земля и люди» Комсомольского района. Знакомимся с экспозициями, связанными со старинным бытом, посвящённым участникам Великой Отечественной войны, отражающие величие подвига нашего народа в страшной войне и вкладе земляков в дело Победы. В музее проводится большая поисковая работа по уточнению списков погибших жителей района во время Великой Отечественной войны. Материалы, составляющие экспозиции музея, использую на своих уроках и во внеурочной деятельности. Исследовательская работа проводится и в области изучения материальной культуры чувашского народа. Так, собран интересный материал о чувашской вышивке, о топонимике д. Старый Сундырь, о народной медицине чувашского народа и многое другое. Цель такой работы – прикоснуться к памяти, ведь «уроки прошлого» незаменимы для жизни в настоящем.

Духовно-нравственное формирование личности реализуется через воспитательную работу. В связи с этим мной разработаны сценарии мероприятий на тему «Духовно-нравственное воспитание школьников на основе традиций и обычаев чувашского народа» («Çăварни», «Улах», «Мăнкун», «Салтака ăсатни», «Чăваш çемйи»).

Без знания народных традиций и обрядов невозможно полноценное воспитание молодого поколения. А без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа. Вопрос в том, хотим ли мы сохранить себя как неповторимый, уникальный, самобытный, духовно богатый народ? Сможем ли мы воспитать достойных дочерей и сыновей?

На сегодняшний день перед нами стоит нелегкая задача – донести до детей богатство, уникальность, неповторимость чувашского народа, познакомить с ее культурой и традициями, чтобы они смогли понять, оценить и передать любовь к своему народу будущим поколениям. Чтобы чувашский язык жил во веки веков.

Сложившаяся ситуация в сфере сохранения и развития культурного наследия требует принятия безотлагательных комплексных мер по дальнейшему развитию и активизации деятельности в этом направлении.

Список литературы

1. Богатеева Е.А. Приобщение детей к традиционной культуре народов среднего Поволжья. – Чебоксары: Изд-во ЧРИО, 2015. – 123с.

2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 1999. – 168 с.

3. Дмитриева Н.И. Мир чувашской культуры (Древняя история и духовное наследие этноса): учебное пособие / Н.И. Дмитриева, В.П. Никитин. – 2-е изд., доп. – Чебоксары: Новое Время, 2007. – 304 с.

4. Егоров Н.И. Чувашские праздники и обряды. – Чебоксары, 1991.
5. Михайлова И.В. Воспитание здорового ребёнка на традициях чувашского народа: методическое пособие / И.В. Михайлова, Е.И. Николаева. – Чебоксары, 2013. – 255с.
6. Салмин А.К. Праздники, обряды и верования чувашского народа. – Чебоксары, 2016. – 688 с.

Крипчакова Алина Николаевна
учитель
МБОУ «Янгорчинская СОШ»
с. Янгорчино, Чувашская Республика

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД К ОБЪЯСНЕНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

***Аннотация**: в статье рассматривается опыт сопоставительного обучения русского, чувашского, английского языков. Такой подход позволяет выявить специфику грамматического строя языков, способствует углублённому усвоению грамматики английского языка. Рекомендуется всем тем, кто интересуется сопоставительным исследованием языков.*

***Ключевые слова**: сопоставительная грамматика, русский язык, чувашский язык, английский язык, категория рода, множественное число, категория рода, категория времени.*

В процессе обучения основ английского языка присутствуют проблемы, связанные с различиями типологических отличий (английский язык – представитель германской ветви индоевропейских языков, русский язык – представитель славянской ветви индоевропейских языков, чувашский язык – представитель тюркской группы алтайских языков) [6]. Эти отличия прослеживаются на всех уровнях (звуковой, морфологической, синтаксической, лексико-семантической) языковой системы. Поэтому при обучении детей иностранному языку все эти уровни должны быть приняты во внимание [5]. Например, как читать буквы английского алфавита, как переводить слово, соответствие которому в нашем языке нет, как правильно переводить синтаксическую конструкцию.

В науке и методике утвердилось правильное положение о том, что при изучении иных языков в сравнении, сопоставление с фактами родного языка облегчает познание их сущности и способствует развитию коммуникативных способностей, стимулирует творческую активность. Хотелось бы это подтвердить конкретными примерами. Когда мы проходили тему о степенях сравнения прилагательных в 4 классе по учебнику Н.И. Быковой (SPOTLGHT. 4 класс. Изд-во «Express Publishing»), мне довелось объяснить эту тему, сравнивая на трех языках, так как к тому времени учащиеся еще не успели изучить степени сравнения имен прилагательных и по чувашскому, и по русскому языкам.

Прилагательные в английском, русском, чувашском языках употребляются перед существительным. В трех языках существуют степени сравнения прилагательных.

Формы степеней сравнения выражаются в соответствующих языковых средствах. В английском языке, как в русском и чувашском, прилагательные имеют три степени: положительную, сравнительную, превосходную (по-чувашски: тĕп, танлаштарулăх, вăйлă степень). Положительная степень соответствует словарной форме, то есть прилагательные положительной степени не имеют окончания:

вăрăм – длинный – long
пысăк – большой – big
сарлака – широкий – wide

Прилагательные в сравнительной степени образуют путем добавления суффиксов *-er* (в английском языке), *-рах(-рех), -марах(-мерех)* (в чувашском языке) к основе прилагательных, например:

в английском языке: *long – longer, big – bigger, wide – wider;*
в чувашском языке: *вăрăм – вăрăмрах, пысăк – пысăкрах, сарлака – сарлакарах*;
в русском языке: *длинный – длиннее, большой – больше, широкий – шире.*

В английском языке превосходная степень прилагательных образуется с помощью суффикса – *est,* в чувашском и русском перед прилагательными прибавляются частицы: в русском языке – *самый,* в чувашском языке – *чи, чăн*. Например:

в английском языке: *(the) longest, (the) biggest, (the) widest;*
в чувашском языке: *чи вăрăм, вă-ă-ăрăм; чи пысăк, пы-ы-ы-сăк; чи сарлака, са-а-а-рлака;*
в русском языке: *самый длинный, длиннейший; самый большой, большущий; самый широкий, широчайший.*

В английском языке формы прилагательных в многосложных и большинство двухсложных словах сравнительная и превосходная степень образуются с помощью слов: *more «более», most «наиболее».* Например, *difficult «трудный», more difficult «труднее», most difficult* «наиболее трудный, самый трудный».

Таблица 1

Язык	Положительная степень	Сравнительная степень	Превосходная степень
Чувашский	вăрăм пысăк сарлака	вăрăмрах пысăкрах сарлакарах	*чи* вăрăм *чи* пысăк *чи* сарлака
Русский	длинный большой широкий	длиннее больше шире	*самый* длинный, длиннейший *самый* большой, большущий *самый* широкий, широчайший
Английский	long big wide	longer bigger wider	the longest the biggest the widest
Многосложные слова	йывăр трудный difficult	йывăртарах труднее *more* difficult	*чи* йывăр *самый* трудный *the most* difficult

В английском и в чувашском языках нет категории рода, а в русском языке имеется: мужской род, женский род, средний род,

Лексическое значение одинаковое в словах, которые перешли из английского языка в русский и чувашский языки, например, компьютер – компьютер – computer, принтер – принтер – printer, волейбол – волейбол – volleyball, Интернет – Интернет – Internet и так далее.

Множественное число существительных в английском и чувашском языках (кроме исключений) образуется при помощи суффиксов *-s(-es); -сем.*

В английском языке глаголы употребляются во всех лицах и числах одинаково, кроме третьего лица единственного числа настоящего времени, а в русском и чувашском языках глаголы изменяются по лицам и числам. Это наглядно показано в таблице.

В английском языке глаголы делятся на правильные и неправильные. В русском и чувашском языках таковых нет.

Таблица 2

Язык	Спряжение	Число	Настоящее время	Прошедшее время	Будущее время
Русский	1 л.	ед.	я сижу	я сидела	я сяду
		мн.	мы сидим	мы сидели	мы сядем
	2 л.	ед.	ты сидишь	ты сидел	ты сядешь
		мн.	вы сидите	вы сидели	вы сядете
	3 л.	ед.	он сидит	он сидел	он сядет
		мн.	они сидят	они сидели	они сядут
Чувашский	1 л.	ед.	эпĕ ларатăп	эпĕ лартăм	эпĕ ларăп
		мн.	эпир ларатпăр	эпир лартăмăр	эпир ларăпăр
	2 л.	ед.	эсĕ ларатăн	эсĕ лартăн	эсĕ ларăн
		мн.	эсир ларатăр	эсир лартăр	эсир ларăр
	3 л.	ед.	вăл ларать	вăл ларчĕ	вăл ларĕ
		мн.	вĕсем лараççĕ	вĕсем ларчĕç	вĕсем ларĕç
Английский язык	1 л.	ед.	I sit	I sat	I will sit
		мн.	we sit	we sat	we will sit down
	2 л.	ед.	you sit	you sat	you will sit
		мн.	you sit	you sat	you will sit down
	3 л.	ед.	she sits	she sat	she will sit
		мн.	they sit	they sat	they will sit

Работая над данным исследованием, мы узнали много интересного и нового о современных языках, в частности о русском, чувашском и английском. Кроме этого, интересно узнать о различных заимствованиях из английского языка. В ходе нашего исследования мы смогли определить сходства и различия английского, чувашского и русского языков. В заключении стоит отметить, что применение сопоставительного метода обучения на уроках английского языка носит продуктивный характер, тем самым облегчая процесс понимания лексического, фонетического и грамматического материалов.

Список литературы

1. Ваулина Ю.Э. Spotlight – Английский в фокусе: учеб. пособие для 6 класса / Ю.Э. Ваулина, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2013.

2. Ваулина Ю.Э. Spotlight – Английский в фокусе: учеб. пособие для 7 класса / Ю.Э. Ваулина, В. Эванс. – М.: Просвещение, 2012.

3. Дмитриев В.И. Чăваш чĕлхи: вĕренӳ пособийĕ, 5-мĕш класс валли. – Шупашкар, 2007.
4. Дмитриев В.И. Чăваш чĕлхи: вĕренӳ пособийĕ, 6-мĕш класс валли. – Шупашкар, 2009.
5. Егорова А.С. Обучение чувашскому языку в дву- и многоязычной среде // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 72–75.
6. Енькка Е. Родной край: учебное пособие для 5 кл. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2005.
7. Сергеев Л.П. Чăваш чĕлхи: вĕренӳ пособийĕ, 5-мĕш класс валли / Л.П. Сергеев, Е.А. Андреева, Г.Ф. Брусова. – Шупашкар, 2008.

Куликова Дарья Андреевна
магистрант
УО «Полоцкий государственный университет»
г. Полоцк, Республика Беларусь
Научный руководитель
Лебединский Сергей Иванович
д-р филол. наук, заведующий кафедрой, доцент
Белорусский государственный университет
г. Минск, Республика Беларусь

ОБУЧЕНИЕ ЛЕКСИКЕ ПО ТЕМЕ «ИСКУССТВО» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА МАТЕРИАЛЕ КАРТИНЫ З.В. ЛИТВИНОВОЙ «ФОЛЬКЛОРНЫЙ МОТИВ»)

Аннотация*: в статье автором рассматривается картина З.В. Литвиновой «Фольклорный мотив» как средство обучения, предназначенное для зрительного восприятия, на занятиях по русскому языку как иностранному в качестве визуального наглядного пособия с целью освоения лексических единиц по теме «Искусство» на базовом уровне, а также формирования лингвострановедческой компетенции учащихся.*

Ключевые слова*: искусство, лексические единицы, лингвострановедческая компетенция.*

Процессы глобализации и интеграции в мире в областях культуры, образования, политики требуют от человека изучения иностранных языков, в том числе и русского языка. Таким образом, у иностранных граждан возникает интерес к освоению другого языка, в особенности в стране, где они могут соприкоснуться с культурой другого народа. С этой целью иностранным учащимся необходимо освоить лексический минимум базового уровня, что позволит им удовлетворять основные коммуникативные потребности при общении с носителями языка в социально-бытовой и социально-культурной сферах.

При обучении иностранному языку ведущим подходом является коммуникативный. Изучая тот или иной язык, учащиеся приобретают необходимые лексические и грамматические навыки для того, чтобы впоследствии решать определенные коммуникативные задачи. Тем не менее, владение лексическими единицами и умение грамотно построить предложения недостаточно для успешной коммуникации, необходимо также обладать знаниями культурных явлений, развивать лингвострановедческую компетенцию. В этом плане наиболее продуктивным является посещение музеев, в особенности региональных. Здесь иностранные учащиеся могут познакомиться с культурой конкретного региона. При этом упражнения, построенные на основе произведений изобразительного искусства региональных музеев, разрабатываются не только в соответствии с требованиями к овладению лексическими единицами, необходимыми для успешного овладения базовым уровнем. Кроме того, знание национальных обычаев, реалий страны изучаемого языка, способность извлекать из единиц языка страноведческую информацию и пользоваться ею способствует полноценной коммуникации.

Согласно Государственному стандарту по русскому как иностранному, на базовом уровне иностранному учащемуся необходимо владеть 1300 лексическими единицами [2]. Поэтому планируя занятие, необходимо включать такие слова и грамматические структуры, которые помогут учащимся получить знания, необходимые для базового уровня.

Для занятия по русскому языку как иностранному была выбрана картина, представленная в Художественной галерее, филиале научно-исследовательского и просветительного учреждения культуры «Национальный Полоцкий историко-культурный музей-заповедник» (г. Полоцк, Беларусь). Картина принадлежит известной белорусской художнице З.В. Литвиновой. Для знакомства с картиной учащимся предлагалось посетить Художественную галерею, сфотографировать картину и составить фотоотчет, передать впечатление от картины, используя новые лексические единицы. В тематической группе слов элементарного уровня представлено 17 лексических единиц, которые могут быть использованы для оценки чего-либо, по сравнению с базовым уровнем, в котором для подобной оценки приводится 24 лексические единицы. В данном задании используется новая лексика для студентов – «замечательный», «обыкновенный», «удивительный», «скучный» и др.

Для отработки прилагательных и закрепления их значений иностранным учащимся предлагается упражнение, цель которого – подобрать антонимы:

замечательный	скучный
интересный	неприметный
хороший	плохой
удивительный	обыкновенный

После закрепления лексических единиц для выражения оценки иностранным учащимся предлагается передать впечатление от данной картины.

Таблица 1

Пример упражнения

Изображение	Пояснение
	Замечательная
	Хорошая
	Обыкновенная
	Удивительная
	Плохая
	Скучная

По-моему мнению, картина…

Начать работу над картиной необходимо с оценки того, что они увидели. Однако не менее важным считается также выслушать мнение собеседника. Следует отметить, что это задание еще важно тем, что позволяет иностранным учащимся отработать навыки использования косвенной речи, изучение которой на элементарном уровне не предусматривалось. Для этого предлагается преобразовать прямую речь в косвенную:

1. Виктор сказал: «Искусство – хороший способ показать удивительный мир».
2. Маша сказала: «В этой картине мне нравятся яркие цвета».

3. Паша и Денис сказали: «Мы уважаем талант этой популярной художницы».
4. Рома сказал: «На выставке мне понравилась эта картина, потому что она имеет интересное название».
5. Даша сказала: «По моему мнению, следует уважать и ценить работы талантливых художников».

При выполнении данного упражнения учащиеся знакомятся не только с новой для них грамматической структурой, но и с лексикой, характерной для базового уровня. Например, существительные – «искусство», «художница, «талант»; прилагательные – «удивительный», «популярный», «интересный», «талантливый»; глаголы – «нравиться», «уважать», «ценить».

После того, как учащиеся познакомились с самой картиной, предлагается представить информацию о том, кто ее написал и как она называется. Для этого выполняют такие упражнения, как вставить в предложения пропущенные слова (глаголы, существительные, прилагательные) в нужной форме, вследствие чего они не только получают информацию, но и повторяют спряжение глаголов, склонение прилагательных.

Зоя Литвинова является _____ белорусской _____. Она _____ в деревне Старое Село. Сейчас многие ценители искусства _____ и _____ талантливую художницу. Одна из ее картин, которая _____ «Фольклорный мотив», была написана в 2010 году.

Слова для справок: *родиться, известный, любить, называть, уважать, художница*.

Учащимся предлагается также попытаться объяснить название картины «Фольклорный мотив» самостоятельно. Если они не могут справиться с данным заданием, выполняют следующее упражнение. Необходимо выбрать правильное значение слова «фольклорный» (можно воспользоваться словарем).

1. Связанный с семьёй.
2. Связанный с устным народным творчеством.
3. Связанный с домом.

Такая же работа проделывается со вторым словом в названии – «мотив».

1. Тема, сюжет произведения искусства.
2. Описание семьи.
3. Описание дома.

Для того, чтобы дать оценку произведениям искусства или иметь возможность вести беседу (в данном случае изобразительного), важно владеть лексикой базового уровня по теме «Искусство». Обучаемые выполняют следующее упражнение, цель которого – отбор средств, необходимых для создания картины.

			
масло	автобус	краски	факс
			
холст	кисть	колбаса	мольберт

Рис. 1. Пример упражнения на лексические единицы

Изучив необходимые лексические единицы, можно приступать к заданиям, связанным с данной картиной. Основной целью заданий является не только пополнение словарного запаса учащихся, но и обогащение лингвострановедческими знаниями. При этом задание по изучению картины выполняется по принципу от простого к сложному.

Соединить слова в колонках, а затем найти их на картине «Фольклорный мотив».

длинный	шапка
светлый	нос
лёгкий	платье
голубой	глаза
ровный	лоб
низкий	платок

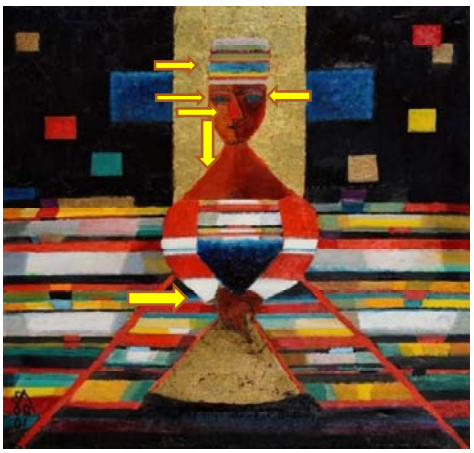


Рис. 2. З.В. Литвинова. «Фольклорный мотив» [1]

Данное упражнение побуждает учащихся более детально изучить картину, а также отработать лексику по принципу сочетаемости.

Затем учащимся предлагается сравнить картину З.В. Литвиновой «Фольклорный мотив» и женщину в русском народном костюме по следующим признакам: одежда (цвета), внешность, а также указать общее и особенное в картине и костюме. Иностранные учащиеся рассказывают о национальной женской одежде своей страны.



Рис. 3. Упражнение на сравнение

В результате обучения иностранные учащиеся осваивают лексические единицы по темам: «Внешность», «Части тела», «Предметы быта», «Одежда», «Искусство» и т. д., а также умение давать оценку вещам, что соответствует базовому уровню.

В результате выполнения упражнений также закрепляют некоторые грамматические формы и переход из прямой речи в косвенную. Учащиеся также больше узнают о русской культуре, в частности, о русском народном костюме, а также могут отметить общие и особенные черты в одежде своего народа.

Список литературы

1. Литвинова З.В. Фольклорный мотив / З.В. Литвинова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://higminsk.by/ (дата обращения: 20.09.2019).

2. Нахабина М.М. Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень [Текст] / М.М. Гальперин, Н.И. Соболева, В.В. Стародуб; ред. М.М. Нахабина, Н.И. Соболева. – СПб: Златоуст. – 2001. – 32 с.

Кулясова Клавдия Викторовна
учитель
МБОУ «Напольновская СОШ»
с. Сыреси, Чувашская Республика

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ИЗУЧЕНИЯ И СОХРАНЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

***Аннотация**: в статье рассматривается, как использование исследовательского метода на уроках и внеурочное время помогает сохранить родной язык, национальную идентичность. Исследовательская работа – это одна из составляющих элементов механизма, участвующих в формировании этнокультурной личности школьника. Главная цель учебно-исследовательской работы – научить активному универсальному способу получения знаний и развить личность в процессе обучения; исследовательская работа оказывает помощь в формировании самосознания школьника как личности, как частички этноса, личностной ответственности перед нацией, народом в обретении позиции заинтересованного и ответственного члена социума в сохранении родного языка.*

***Ключевые слова**: исследовательская работа, образовательный процесс, проектная деятельность, родной язык, лексика, словарь, полиэтническая среда, культура, традиции, обычаи народа.*

Общеобразовательная школа – это центр системы образования и воспитания, где осуществляется и образовательный процесс, и социальное воспитание ребенка: формируются его общественные ценности, гражданские представления, устанавливаются правила и приемы общения с людьми. Школа должна взрастить и подготовить образованных, разносторонне развитых и высококультурных членов общества, которые могут жить и работать в поликультурной среде, знающих и уважающих как культуру своего народа, так и культуру других этнических групп, личность, способную сочетать национальные и интернациональные интересы. Высококультурный, нравственный и толерантный человек – это тот, который ценит, сохраняет, передает из поколения в поколение мудрость, знания, накопленные его предками, и это человек, который также уважает культуру других народов, как свою.

Воспитание культурного, толерантного, нравственного, коммуникативного, гуманного, лояльного человека, живущего в полиэтнической среде, ложится на плечи педагога. Чтобы обучить и воспитать такую личность, необходимо глубоко изучить и сохранить свою культуру и язык, наряду с культурой и языком других народов, и передать эти знания ученикам. Поэтому, учитель в своей работе должен использовать разные средства и методы обучения.

Одним из методов и форм обучения, применяемых на уроках и во внеурочное время, является исследовательская работа. Как мне кажется, исследовательская работа – это одна из составляющих элементов механизма, участвующих в формировании этнокультурной личности школьника. Главная цель учебно-исследовательской работы – образовательная: научить активному универсальному способу получения знаний и развить личность в процессе обучения. Исследовательская деятельность в наибольшей степени содействует:

1) повышению интереса к изучаемому предмету (в нашем случае как у детей, носителей языка, так и не носителей: русскоязычных детей и детей с родным чувашским языком);
2) формированию творчески мыслящей, конкурентоспособной личности;
3) совершенствованию коммуникационных явлений;
4) инициативности, развитию личностно-ориентировочных качеств;
5) способности принятия самостоятельных решений;
6) углублению общеобразовательной подготовки.

Исследовательская деятельность помогает ребенку осознать значимость своей работы, она учит его ставить конкретные цели, задачи и находить оптимальные пути решения. Данная работа приобщает учащихся к научному подходу организации деятельности. Обучающиеся учатся работать с методиками исследования, правильно собирать изучаемый материал, анализировать его и делать по полученным результатам выводы.

Технология учебного исследования, вооружая учащихся способами учебной деятельности, дает импульс к саморазвитию, самоорганизации, самоконтролю, самооценке. Это одни из основных качеств человека, проживающего в поликультурном пространстве.

Научно-исследовательская работа формирует социальный опыт у учащихся в труде и общении. Научное исследование способствует и профессиональному росту учителя.

По моему мнению, учебное исследование вносит в процесс преподавания родного языка не только участие в познавательно-творческой работе на уроке, но и оказывает помощь в формировании самосознания школьника как личности, как частички этноса, личностной ответственности перед нацией в обретении позиции заинтересованного и ответственного члена социума в сохранении языка. Еще учит уважать культуру и традиции других народов, трепетно относится к их достоянию. Для нас, людей, проживающих в поликультурной среде, где, порой, в семьях билингвизм, я считаю, это очень актуально, так как наш родной мордовский язык подвергается большому воздействию факторов, влияющих негативно с точки зрения его сохранности.

Научно-исследовательской, проектной деятельностью я занимаюсь с детьми несколько лет. На уроках с элементами исследования я стремлюсь привить своим ученикам вкус к овладению посильными приемами самостоятельной работы над языком, в целях развития коммуникативных способностей погрузить их в поисково-творческую работу, пробудить творческую фантазию. Я стараюсь воспитывать деятельные, критические и конструктивно мыслящие личности.

Так, например, при работе на уроках мордовской литературы над темой «Выдающиеся люди» ребята получают индивидуальные задания: «Выдающиеся люди нашего села», «Герои, прославившие малую Родину», «Известные мордовские ученые-языковеды», «Мордовские писатели, поэты, родившиеся на Чувашской земле». Учащиеся в произвольной форме пишут, готовят сообщения, чаще всего это мини проекты, доклады, презентации, и, конечно, эти все работы исследовательской направленности. Ученики не просто готовят доклады, сообщения, они творчески подходят к работе. В итоге они представляют, например, альбомы о героях-земляках, о выдающихся людях нашего села. Рассказывая о поэте И.Д. Пиняеве и писателе А.Д. Куторкине – писателях, родившихся в нашем селе, ребята собирают интересные воспоминания родственников, друзей, соседей, об этих замечательных людях «издают» дневники-мемуары. Такие работы позволяют сохранить индивидуальные черты нашего народа, традиции, связанные особенностями жизни мордовского народа, понять истинные ценности жизни нашего этноса.

Разнообразные задания с элементами исследования на уроке родного языка повышают мотивацию к изучению мордовского языка. Учебное исследование способно «освежить» атмосферу уроков, воздействовать на все стороны, все приемы преподавания.

Для развития творческого подхода учащихся к изучаемому предмету «Родной мордовский язык» только урочных занятий недостаточно, особенно в старших классах. Поэтому со старшеклассниками во внеурочное время мы занимаемся исследовательскими проектами. Впервые мы с ученицей 11 класса попробовали свои силы в нашей республике в районном конкурсе «Я исследователь» в далеком 2008 году, где выступили с работой о И.Д. Пиняеве, выдающемся поэте, фронтовике, человеке, который прославил наше село, своим творчеством, именем. Еще со своими воспитанниками мы принимали участие в районной научно-практической конференции «Первые шаги в науку», нашей республиканской научно-практической конференции «Exselsior» и во Всероссийской научно-практической конференции учащихся: «Живая культура: традиции и современность» в городе Саранск. И у себя в районе, и здесь в Саранске наши работы были отмечены, они занимали призовые места. Остановлюсь кратко на работах моих учащихся, участвовавших во Всероссийской научно-практической конференции учащихся: «Живая культура: традиции и современность». Эти работы являются доказательством к утверждению: «Родной язык можно изучать и сохранять, занимаясь с учениками исследовательской работой». В наших исследованиях рассматривался быт, интерьер, кухонная утварь, пища мордовского народа с точки зрения одного из разделов языкознания – лексики. Нас интересовала часть повседневно-бытовой лексики, связанная с питанием, бытом, интерьером мордвы-эрзи, проживающей в селе Напольное Чувашской Республики, так как в семантике в первую очередь рельефно отражаются изменения в обществе, в жизненном укладе людей. Эти семантические, лексические изменения послужили поводом для исследования: как мы разговариваем сейчас и как разговаривали наши предки, какие названия остались неизменными, что утратилось, что заменено заимствованиями, и всегда ли заимствования оправданы. Итогом всех этих работ становились словари, где собраны лексемы, характерные для мордвы-эрзи, проживающей в селе Напольное. А еще в этих работах проводился сравнительный анализ: диалектные – литературные слова. Одна из исследовательских работ касается заимствований. Так как мы живем исстари в соседстве с чувашским народом, мордовский и чувашский языки контактируют давно. Нам стало интересно, как соседство культур отразилось в лексике мордовского языка, в частности в говорах эрзянского языка жителей Порецкого района, много ли чувашских слов-заимствований, какие процессы происходят с данным пластом лексики, есть ли какие-либо различия между эрзянскими литературными и диалектными лексемами чувашских слов-заимствований? Опять конечным продуктом исследования стал словарь.

Словарь – универсальный продукт, его можно использовать на уроках родного языка, это средство повышения интеллекта, и есть другие моменты использования словаря. Составляя словари, мы тем самым сохраняем наш язык, пусть даже и диалект, сохраняем и бережем самобытную культуру, традиции, обряды, обычаи и не побоюсь сказать – нацию.

Сохраняя язык, мы сохраняем главное – мысли, чаяния, заслуги, опыт народа, накопленный в веках. Мы учимся любить свой народ, уважать другие народы, их культуру, традиции, жить с ними в мире и дружбе.

В конце хотелось бы сказать, я не хочу навязывать мысль о том, что исследовательский метод идеальный среди других учебных методов. Конечно, он никогда не отменит других учебных методов, но учитель обязательно должен рассматривать его в учебном процессе современной школы.

Список литературы

1. Головизнина Н.Л. Учебно-исследовательская деятельность как перспективное средство воспитания творческой личности // Дополнительное образование. – 2002. – №8. – С. 6–11.

2. Коган М.С. Человеческая деятельность... – М.: Вита-Пресс, 2000. – С. 58–59.

3. Ляшко Л.Ю. Технологическое обеспечение работы педагога дополнительного образования в объединениях юных исследователей // Дополнительное образование. – 2002. – №6. – С. 8–18.

4. Озеров А.Г. Исследовательская деятельность учащихся. – М.: ЦДЮТиК МО РФ, 2004. – С. 17.

Масленченко Анастасия Станиславовна
магистрант
Научный руководитель
Смирнова Любовь Эдуардовна
канд. пед. наук, преподаватель, доцент
Институт педагогики, психологии и социологии
ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет»
г. Красноярск, Красноярский край

РОДНОЙ ЯЗЫК КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (НА ПРИМЕРЕ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация*: в статье анализируются роль и место родного языка (бурятского) в системе обучения и состояния уровня владения им. Особое внимание уделяется вопросам формирования этнической культуры у младших школьников при изучении родного языка.*

Ключевые слова*: этническая культура, родной язык, бурятский язык, процесс обучения родному языку младших школьников.*

Изучение родного языка, его развитие и сохранение в любое время является актуальным вопросом для разных народов России. Ещё в советские годы этнические языки поддерживались и развивались – были созданы национальные школы с возможностями образования на этнических языках. Национальная политика, исходя из теории марксистско-ленинской идеологии, обуславливалась на основе национального и интернационального единства.

Изучение родного языка – это не только владение самим языком, но также и знание о культуре народа, его истории и этнических особенностях.

В федеральном законе об образовании прописано, что каждый обучающийся имеет право изучать родной язык в соответствии с законодательством республик Российской Федерации. В Законе Республики Бурятия «О языках народов Республики Бурятия» прописано, что каждый человек имеет право получать начальное образование на родном языке, а также право изучать родной язык [3]. Государственные образовательные организации Республики Бурятия обеспечивают изучение литературы, истории и искусства бурятского народа. Существуют различные условия для подготовки преподавателей, издания учебников, методических рекомендаций, памятников литературы и истории, книг и журналов – всё это создаётся на государственном языке. Следует отметить, что нормативно-правовые акты регламентируют свободу выбора и изучение родного государственного языка не является обязательным.

Для решения этого вопроса была утверждена Государственная программа «Сохранение и развитие бурятского языка», которая будет осуществлена в 2020 году. В рамках создания этой программы проведены исследования на уровень изучения бурятского языка в школах республики, где выявлены следующие показатели: 38,9% хорошо владеют родным языком, 34,8% плохо владеют, 27% вообще не владеют языком. Для повышения процента хорошо владеющих языком в образовательных организациях потребуется подготовить квалифицированных специалистов преподавания бурятского языка и литературы [1].

Преподавание родного языка в школе зачастую подвергается критике со стороны школьников и их родителей, учителей и администрации школ. Объясняется это тем, что родители хотят для своих детей более модернизированную программу образования национальной школы, а для администрации школы составляет трудность найти или выучить специалистов по родному языку. Для того, чтобы решить эту проблему, нужно проанализировать образование в отечественной школе и национальную политику государства, также необходимо знать о языковой ситуации этнических регионов страны. Документы, стандарты, программы, методические пособия – всё это создаётся для того, чтобы у обучающихся сформировалось представление о духовном богатстве, этической культуре своего народа, а в дальнейшем и своей страны. Дети должны понимать, что они являются гражданами многонациональной республики, поэтому изучение родного языка может им помочь в формировании личных моральных принципов. Освоение родного языка – это основа формирования познавательного интереса, уважения и ценностного отношения к культуре, воспитания нравственно-духовной личности. Все эти факторы являются важнейшим условием формирования этнической культуры.

В бурятских образовательных учреждениях на этапе начальной школы введён единый предмет «Бурятский язык», в курс которого входят как изучение родного этнического языка, так и изучение литературы. Содержание данной программы подразумевает овладение обучающимися прежде всего коммуникативной компетенцией; формирование знания о культуре и быте народа, о языке, литературе (в том числе и о переводной классической литературе на бурятском языке); овладение умения-

ми устной и письменной речи; умение применять изученное в процессе общения, а также представлять свою этническую культуру; развитие навыков произношения на родном языке, а также изучение лексики, грамматики и орфографии.

Основной целью обучения родному языку в Бурятии является формирование и развитие коммуникативных умений. Более того, на уроках бурятского языка обогащается словарный запас русского языка у младших школьников посредством заимствованных слов – это положительно отражается на развитии речи обучающихся [1].

Основываются и социокультурные знания и умения:

1. Знания о традиционной этнической культуре бурят (семья, род занятий, праздники, национальный костюм, национальная кухня).

2. Знания о Республике Бурятия (герб, флаг, гимн, территория и население).

3. История этноса (происхождение народа, религия, этнография, современная культура и искусство).

На начальном этапе изучения бурятского языка происходит интенсивное накопление языковых средств, необходимых для решения коммуникативных задач, которые впоследствии будут появляться в процессе обучения. Младшие школьники преодолевают психологический барьер при общении в этническом регионе.

Таким образом, установка школы на национальную политику образования создаёт условия духовно-нравственного развития младших школьников, что позволяет у выпускника начальной школы сформировать понятие об этнокультуре:

– представления об эстетических ценностях своей культуры, этнокультурных традициях;

– представления о ценности родного языка, его истории, особенностях и место в мире;

– представления о роли семьи в жизни человека и этике семейной жизни;

– уважительное отношение к национальностям и религиям России;

– ценностное отношение к стране, своему краю, народу, языку.

В целях сохранения и развития бурятского языка на территории республики издается художественная литература, газеты и журналы, ежегодно проводятся различные конкурсы и олимпиады на знание языка, конкурсы красоты (творческие состязание на знание культуры, традиций, истории и языка республики), телепередачи.

В республике Бурятия существуют национальные школы. Ярким примером такой школы является Республиканский бурятский национальный лицей-интернат №1, который находится в г. Улан-Удэ. В обязательную часть учебного плана входят предметы: родной язык (3–4 часа в неделю) и родная литература на родном языке (бурятский) (2 часа в неделю). В начальных классах общее количество насчитывает 13 часов по языку и 8 часов по литературе, а это ровно столько, сколько и выделяется на основной русский язык и литературное чтение. Для того, чтобы детям не составляло трудностей в процессе обучения родному языку, классы делят на 2 подгруппы. Формами промежуточной аттестации по окончании изучения курса являются контрольные работы и тестирование. К дополнению обязательной части в выпускном классе начальной школы, параллельно также изучаются «Основы религиозных культур и светской этики», где представлен модуль «Основы буддийской культуры».

Помимо урочной системы, активно развивается и внеурочная деятельность. Работают различные кружки с тематикой бурятских традиций, искусства и истории родного края, целью которых является формирование и развитие патриотического и духовно-нравственного воспитания, что способствует образованию социально активного гражданина. Внеурочная деятельность не является обязательной, но, тем не менее, активно развивается, так как удовлетворяет индивидуальные потребности (в особенности этнокультурные) обучающихся и их семей, интересы лицея-интерната и республики в целом [2].

На территории Хоринского района Республики Бурятия находится общеобразовательная школа, в которой из ряда предметов по этнокультуре в учебной программе выделяется предмет «Бурятский язык». На данный предмет со второго класса выделяется по два академических часа в неделю, изучается непосредственно язык, литература (бурятские сказки и легенды), традиции, искусство и история народа. Обучение бурятскому языку способствует развитию речевых способностей, что позволяет овладевать навыками общения, положительно отражается на развитии речи обучающихся, расширяется словарный запас. Село Хоринск является одним из ярких представителей многонациональных районов республики, поэтому в данной местности проживают билингвы, носители различных диалектов бурятского языка, но в большинстве это не говорящие на бурятском языке (как буряты, так и представители других национальностей).

Предмет «Бурятский язык» сочетает речевую деятельность с учебно-познавательной, практической и социальной наряду с другими предметами, которые изучаются в начальной школе. Всё это способствует формированию общеучебным знаниям, умениям и навыкам. Накопление языковых и речевых средств также необходимо для решения коммуникативных задач.

Результаты обучения бурятскому языку предполагают, что младшими школьниками будут освоены речевые умения (письмо, чтение, говорение), языковые компетенции (лексика, графика и орфо-

графия), социокультурные компетенции (знание традиционной культуры бурят, знания из области географии республики, о республике как субъекте государства, бурятский этикет).

Таким образом, родной язык является средством приобщения к этнической культуре народа, духовно-нравственного воспитания обучающихся начальной школы, формирования осознания себя как гражданина многонациональной страны. В настоящее время при государственной поддержке осуществляются программы по этнокультурному развитию субъектов Российской Федерации, целью которых является укрепление единства и межнациональных отношений.

Список литературы

1. Об утверждении Государственной программы Республики Бурятия «Сохранение и развитие бурятского языка в Республике Бурятия» (с изм. на 24 июня 2019 года). – №289. – Улан-Удэ, 2014.
2. Основная образовательная программа начального общего образования ГБОУ «Республиканский бурятский национальный лицей-интернат №1». – Улан-Удэ.
3. О языках народов Республики Бурятия (с изм. на 21.12.2015): Закон Республики Бурятия от 10 июня 1992 года №221-XII.
4. Содномов С.Ц. Методическая система литературного развития младших школьников при изучении курса «Литературное чтение» на бурятском языке: автореф. дис. … д-ра пед. наук. – Улан-Удэ, 2012.

Мастяева Елизавета Викторовна
студентка
Научный руководитель
Басалаева Мария Владиславовна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
г. Красноярск, Красноярский край

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СИНТАКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕЙ ШКОЛЫ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ

***Аннотация**: в статье рассмотрены основные умения, по которым можно судить об уровне владения синтаксисом русского языка у учащихся младшей школы. Представлены основные различия построения предложения в русском и таджикском языках. А также обозначены некоторые трудности в овладении синтаксисом у ребенка-инофона.*

***Ключевые слова**: синтаксические умения, инофон, русский язык, таджикский язык, предложение.*

Актуальность данной темы с каждым годом возрастает. Это прежде всего обусловлено увеличением миграционной активности. По данным Управления федеральной службы государственной статистики по Красноярскому краю, миграционный прирост международной миграции в 2017 году составил 5394 человека из Таджикистана, Киргизии и Азербайджана. В 2018 году прирост в Россию составил 57 тысяч человек. Эксперты института Гайдара и РАН ХиГС сообщают об аномальном миграционном притоке населения в Россию за 2019 год, который составил 98 тысяч человек, причем из стран СНГ – Казахстана, Украины, Таджикистана и Армении – 57, 4%,

Данная ситуация обуславливает наличие языкового барьера, возникающего между населением принимающей страны и иммигрантами, который может стать причиной противоречий. Особенно эта проблема заметна в поликультурных младших классах, потому что у детей нет такого опыта общения, речевая деятельность находится на стадии совершенствования.

Дети-иммигранты – это дети-инофоны. Они мыслят на одном языке, а говорят или вынуждены говорить на другом. У таких детей, естественно, возникают значительные трудности в овладении синтаксисом русского языка. Обозначим проблемы, с которыми сталкиваются дети-инофоны при овладении синтаксисом языка. Схожи ли эти проблемы с трудностями у русскоговорящих детей?

В начальной школе принято выделять следующие синтаксические умения:

1) формирование грамматического понятия «предложение»;

2) овладение структурой предложения (грамматическая основа предложения, связь слов в словосочетании, особенности главных и второстепенных членов предложения, прямой и обратный порядок слов, распространенное и нераспространенное предложение);

3) формирование умения пользоваться в своей речи предложениями, разными по цели высказывания и по интонации;

4) развитие умения точно употреблять слова в предложении;

5) формирование умения оформлять предложение в письменной речи. Именно эти умения являются критериями, по которым учитель может понять, на каком уровне освоения учащийся.

Обучение мигрантов русскому языку обусловлено и Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования. Следуя требованиям данного документа, выпускник начальной школы должен обладать личностными, метапредметными и предметными универсальными

учебными действиями. Для их формирования ребенку-инофону необходимо хорошо ориентироваться в той языковой среде, в которую он попал. То есть он должен уметь решать прагматические задачи изучения русского языка и выражать свои мысли с помощью средств русского языка.

Очевидно, что у ребенка-инофона возникают проблемы в овладении синтаксисом русского языка. Такой ребенок строит предложения по аналогии с родным для него языком. Употребляет те синтаксические конструкции, которые для его родного языка являются нормой, а для русского языка – нет. Такое явление называется интерференцией. Синтаксический уровень языка является сложным и необходимым, ребенок не только овладевает перечисленными умениями, но и с помощью освоения синтаксических понятий изучает морфологию, лексику, фонетику, орфографию. О.С. Кодзаева пишет: «Предложение выступает в качестве той основной единицы, которая помогает осознать структурно-семантические, категориально-грамматические признаки каждой части речи» [3].

Русскоговорящий же ребенок имеет более выигрышное положение, он находится в среде родного языка с рождения. Уже с пеленок он «впитывает» русскую речь, наблюдает за своим родным языком и пытается подражать взрослым теми синтаксическими конструкциями, которые слышит. Это так называемые голофразы. Это полноценные высказывания, обладающие смыслом, интонационным контуром, но недостаточно морфологически оформлены, также служат для передачи определённого коммуникативного намерения.

Чтобы выявить проблемы в овладении синтаксисом русского языка у ребенка-инофона, необходимо знать синтаксис его родного языка, его закономерности. Рассмотрим такие отличия на примере таджикского зыка. Выделим основные отличия.

А.М. Ниязов отмечает, что в обоих языках порядок слов сохраняет грамматическое членение: в таджикском языке сказуемое стоит в конце предложения, в русском – в середине; в обоих языках оно обязательно следует за подлежащим; в русском языке наблюдается препозиция согласованного определения, а в таджикском – безызафетного, в то время, как постпозиция изафетного определения присуща в таджикском и несогласованного в русском; препозиция валентно обусловленных второстепенных членов предложения к сказуемому в таджикском языке и в русском [4].

В обоих языках порядок слов выполняет грамматико-синтаксическую функцию, но сфера действия этой функции неравнозначна. Это связано с флективностью и синтетичностью русского языка и аналитическим строем таджикского [4].

Следовательно, порядок слов и их перестановка в предложении зависит от типа языка.

В.В. Бабайцевой доказано, что порядок слов в русском языке не является свободным, но является гибким. Коммуникативная функция порядка слов играет важную роль в русской письменной речи: любое грамматическое расположение всегда может быть изменено по коммуникативному требованию. В таджикском литературном языке каждый член предложения имеет относительно закрепленное место.

Стало быть, коммуникативная ситуация не влияет на расположение слов в предложении в таджикском языке.

Порядок слов и интонационные средства в обоих языках недостаточны для коммуникативной перспективы высказывания, для этого используются лексические средства: частицы, союзы, разные типы лексических повторов.

Порядок слов как средство разграничения главных членов предложения более продуктивен в таджикском языке. В грамматических схемах этих языков подлежащее занимает в начале предложения, а вот месторасположение сказуемого неодинаково: в таджикском – в конце предложения, в русском – после подлежащего.

На основе синтаксических особенностей русского и таджикского языков можно выделить следующие трудности у детей-инофонов:

1. К началу школьного возраста основные законы языка уже усвоены ребёнком и в последующие годы идёт их закрепление и совершенствование [6]. Правил не знает, но руководствуется языковым чутьем.

2. Ребёнок владеет многими синтаксическими формами, им усваивается большинство типов сложных предложений, такие конструкции, как причастные и деепричастные обороты, вводные конструкции и т. д.

3. У ребенка-инофона нет такого большого опыта владения русским языком, нет чутья, поэтому ему необходимо будет не только освоить синтаксис, но и прочувствовать особые связи и отношения между словами.

Проблемы в сочетаемости слов, в выделении грамматической основы предложения. В таджикском языке сказуемое стоит в конце предложения, следовательно, ребенок будет стараться ставить сказуемое в конец предложения, в то время как русский язык предлагает вариации постановки сказуемого.

Непонимание причинно-следственных связей. Дети дифференцируют события без указания характера связи.

4. Основными распространителями, которыми оперируют дети во 2 классе, – определения. Обстоятельства образа действия и времени активно употребляются детьми 3 класса. В 4 классе возрас-

тает количество глаголов, часто используются сложные сказуемые, выражающие разные аспекты действий. Возникает сложность понимания второстепенных членов предложений и их употребление, постановка в предложении.

5. Сложности в выделении словосочетаний, так как отношения между словами в языках разные.

6. Трудности при усвоении каждой новой интонационной единицы. Ритмическая организация звучащей речи играет большую роль в обеспечении коммуникативной адекватности. Каждый язык обладает своими особенностями ритма. Нарушение этих закономерностей ведет к искажению смысла и препятствует общению. Конечно, легче научить ребенка правильно произносить звук, чем правильно его интонировать, но с помощью интонирования и пауз меняется смысл сказанного. Трудности, возникающие при усвоении каждой новой интонационной единицы, связаны не только с тем, что учащиеся должны научиться правильно использовать интонационное явление для выражения определенного семантического содержания, сколько с усвоением формы интонационного средства, так как усвоить звучание интонационной единицы намного сложнее, чем усвоить звуковую форму лексемы.

Таким образом, при попадании инофона в малознакомую речевую среду актуальным становятся синтаксические конструкции, которые могут помочь при освоении русского языка на всех его уровнях и производить различные коммуникативные акты в социальных сферах. Но понимание и воспроизводство синтаксических конструкций затруднено из-за различных особенностей родного языка инофона и русского. Ребенок пытается использовать те конструкции в русском синтаксисе, те связки между словами и предложениями, которые характерны для его родного языка, отсюда и возникают вышеприведенные трудности.

Для успешного овладения синтаксическими умениями ребенку-инофону необходимо полное погружение в языковую среду, а также слаженность работы учителя и ребенка-инофона. Учителю же необходимо иметь представление о возможных проблемах и способах их разрешения.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения. Вопросы грамматического строя. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – С. 389–435.

2. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999.

3. Кодзаева О.С. Пропедевтическая работа над сложными предложениями на продвинутом этапе обучения иностранных студентов // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2009. – №4. – С. 5.

4. Ниязов А.М. Порядок слов в русском и таджикском языках: дис. ... канд. филол. наук. – 2012.

5. Приток мигрантов в Россию обновил десятилетний максимум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ria.ru/20190723/1556789398.html (дата обращения: 09.11.2019).

6. Сиротинина О.Б. Порядок слов в русском языке. – М.: КомКнига, 2006. – 174 с.

7. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц [Текст]: в 2 ч. Ч. 2: Морфология. Синтаксис / В.В. Бабайцева [и др.], под ред. Е.И. Диброва. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 619 с.

8. Цейтлин С.Н. Ц32 Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М: Владос, 2000. – 240 с.

Матьянова Ираида Васильевна
учитель
БОУ «Чебоксарская общеобразовательная школа для обучающихся с ОВЗ №2» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

***Аннотация**: в статье рассматривается приемы использования технологии критического мышления на уроках родной (чувашской) литературы в поликультурных условиях. Статья адресована широкому кругу педагогов, заинтересованных в оптимизации современного учебного процесса.*

***Ключевые слова**: технологическая карта «нового слова», «пирамидный» прием, скрайбинг.*

***Аннотаци**: статьяра тăван (чăваш) литература урокĕсенче критикăллă шухăшлав технологийĕн ăслайĕсемпе усă курас мелсене пăхса тухнă. Ку ăслайсем ачана çĕнĕ пĕлӳ «тупма», вĕрентӳ ĕçне тухăçлăрах тума пулăшнине ĕнентернĕ.*

***Тĕп сăмахсем**: «Çĕнĕ сăмах» технологи картти, пирамида ăслайĕ, скрайбинг.*

Тăван çĕр-шыв, тăван кĕтес, тăван кил, тăван анне… Мĕн вăл Тăван çĕр-шыв? Словарьте çын çуралса ӳснĕ çĕр-шыва Тăван çĕр-шыв теççĕ, апла пулсассăн, пирĕн Тăван çĕр-шыв вăл – Чăваш Республики. 2019 çул тĕлне 1 223 395 çыншăн Чăваш Республики – Тăван çĕр-шыв. Мĕн вăл тăван кĕтес? Тăван кĕтес вăл – ачалăх иртнĕ, çын тĕпленсе пурăнакан вырăн. Тăван кĕтессĕр çын çук!!! Çут çанталăк кашни çыннах киллĕ пулма пилленĕ. Тăван килте тăван атте-анне, тăван аппа-пичче, тăван «сывлăш», тăван сăмах…Атте …Анне… Шел… сăнчăр таçта татăлса кайрĕ. Тăван çĕр-шывĕ те,

тăван кĕтесĕ те, тăван килĕ те пур, темшĕн *атте*, *анне* сăмахсем çеç çук. Эпир, чăвашсем, çука хăнăхман!!! Çавăнпа чун ыратать. Пирĕн çук-и савăнмаллăх юрă-ташă, çук-и пирĕн мухтанмаллăх капăр тĕрĕ, тĕнче шайне тухнă поэтсем, уçлăха та парăнтарнă чăвашсем… Шкул ачисене çакна мĕнле ĕнентерес, мĕнле ăнлантарас? Эпĕ вĕсен тăван амăшĕ мар-çке тăван сăмаха калама вĕрентме… Хăй çинчен калама 4–5 предложени вĕрентĕп-ха, 4–5 предложени – хула çинчен… Вăл мĕн парать?

Кирек мĕнле тăван чĕлхене те парта хушшинче ларса вĕренеймен те, вĕренеймĕç те. Тăван сăмах ачапа пĕрле сăпкара сикмесен тăван чĕлхемĕр упранса юлĕ-ши? Мĕн тăвас тейĕн, пирĕн шкул ачисен, нумайăшĕн, килĕсенче тăван сăмахăн сăпки чăланта çакăнса тăрать пулсассăн, тăван чĕлхепе тăван литература вĕрентекенĕсен çав сăпкана шкулта çакма тивет. Çавăнпа та, *пĕрремĕш* «вăрттăнлăх» вăл – ашшĕ-амăшĕпе ĕçлени. Пирĕн ачасен ашшĕ-амăшĕсем те айăплă мар, пурте педагогика университетне пĕтермен-çке вĕсем, пĕлменнипе кăна йăнăшаççĕ. Кашни класа, пухăва çитсе, хампа паллаштаратăп, тепĕр чĕлхе ачана пулăшу кăна панине ăнлантаратăп, уроксем мĕнле иртнине каласа паратăп, ачисемпе килте май пур таран чăвашла калаçма ыйтатăп. Тĕрĕссипе каласассăн, ашшĕ-амăшĕсенчен 50% ачисене чăвашла вĕрентесшĕн, анчах мĕнле вĕрентмеллине пĕлмеççĕ. Паянхи пурнăçра вырăс чĕлхи те, акăлчан чĕлхи те кирлĕ – эпĕ килĕшетĕп. Çав хушăрах тăван чĕлхене мĕнле вĕрентмелле? Пирĕн мĕн пĕчĕкрен икĕ чĕлхе алла илме май пур! Хамăн ачасене икĕ чĕлхене мĕнле хăнăхтарнă опытпа паллаштаратăп.

Иккĕмĕшĕнчен, çакна ăнлантăм, ачана чĕлхепе интереслентерсе яма халăхăн историпе культурине кăсăклăн каласа пама пĕлмелле. Халăхпа халăх хушшинчи çыхăнăва, уйрăмлăхсене палăртса хăвармалла [3]. Ачана халăхăн историйĕпе кльтури кăсăклантарчĕ пулсассăн, вăл чĕлхерен те ютшăнмĕ. Çавăнпа лингвокультурологи çине таянса вĕрентни питĕ пысăк пĕлтерĕшлĕ [2].

Виççĕмĕшĕнчен, тăван халăхăн ылтăн арчара упранакан литературипе паллаштармалла. Пултăрах, хăшĕ-пĕрне вырăсла вулар, чи кирли – вăл хайлавсем чăваш чунĕллĕ. Шăпах чăваш писателĕсемпе поэчĕсен хайлавĕсем пур предмет результачĕсене те пурнăçлама май параççĕ.

Урок интереслĕ те тухăçлă пултăр тесе тĕрлĕ мелсемпе меслетсем шырамалла. Эпĕ, чĕлхе кăлтăкĕсене тӳрлетмелли шкулта ĕçленĕрен, ытларах Сăмахпа ĕçлетĕп, урокра кашни ачана аталанма пулăшакан меслетсем шыратăп. Фишбоун, кластер, лэпбук, сиквейн меслечĕсемпе усă курнă чухне ачасене сăлтавĕсене тупма, пĕтĕмлетӳ тума вĕрентетĕп. Вĕренекенсене текста тĕрлĕ интонацип, хăвăртлăхпа, кăмăлпа (савăнăçлă/хурлăхлă, хăвăрт/майĕпен, шăп/сасăпа) калаттаратăп.

Уроксенче критикăллă шухăшлав технологин ăслайĕсемпе усă куратăп. Кун йышши уроксем шырав мелĕсемпе йĕркеленеççĕ. Ачасем ĕç çинчен йĕркипе каласа пама, хăйсен шухăшне палăртма вĕренеççĕ. Критикăллă шухăшлав мелĕпе усă курни вĕсене çĕнĕ пĕлӳ тупма пулăшать. Пĕлӳ шырас ĕçе план тăрăх туса пыма, литература хайлавĕсене юратма хăнăхтарать.

Сăмахран, çĕнĕ сăмахăн технологи карттине çырнă чухне, çĕнĕ сăмаха лайăхрах ас туса юлаççĕ. Çĕнĕ сăмах, сăмахăн синонимĕ, антонимĕ, çыхăну (ассоциаци), тепĕр сăмах форми, текстри предложени, ачан предложенийĕ.



Ку ĕç кĕске проект евĕрлĕ пулса тухать.

Эпĕ усă куракан тепĕр ăслай – Пирамида. Вăл ачасен шухăшне, текстăн содержанине çирĕплетме пулăшать. Ку ăслайпа библиотекарьсем кĕнекене хак панă чухне е кĕнеке рецензине çырнă чухне усă кураççĕ. Эпĕ унпа урокра та усă курма вырăнлă тесе шутлатăп, шăпах литература урокĕсенче текста вуласа тухнă хыççăн çак ăслайпа усă курса содержани тăрăх текст çырма меллĕ.

Пирамида ăслайĕпе усă курса ирттерес уроксем çакăн пекрех йĕркеленеççĕ:

– текстпа паллашни (пĕрле те харпăр хăй тĕллĕн те паллашма пулать);
– ыйтусем çине хуравласа пирамида йĕркелени;
– кашни йĕркине хушса çырни;
– тулли текста çырни.

Пирамида сакăр картлашкаран тăрать. Хайлавпа паллашнă хыççăн ачасем вăл мĕн çинчен пулнине пĕр сăмахпа калаççĕ, çӳлти пĕрремĕш картлашка çине çырса хураççĕ.

Иккĕмĕш картлашка çине хайлав мĕнле туйăм çуратнине икĕ сăмахпа çырса хураççĕ.

Виççĕмĕш картлашка – текстри пулăмăн вырăнĕ тата вăхăчĕ (виçĕ сăмах).

Тăваттăмĕш картлашка – текстри тăватă тĕп пулăм.

Пиллĕкмĕш – тĕп сăнарсем тата вĕсен уйрăмлăхĕсем (пилĕк сăмах).

Улттăмĕш – текста вуланă май çуралнă туйăм (пуçламăшĕнче, варринче, вĕçĕнче).

Çиччĕмĕш – пĕрремĕш йĕркенех хушса çичĕ сăмахпа çырмалла.

Саккăрмĕш картлашка – сакăр сăмахпа хайлава реклама тумалла е хăйсен шухăшне (мĕнле кăмăлтуйăм çуратнине) çырмалла.



Çак ĕçе пурнăçланă хыççăн, пирамидăпа усă курса текст çыраççĕ. Çак ăслайăн пахалăхĕ – ачасен шухăшлавне, тимлĕхне, калаçăвне, çырăвне, вулавне аталантарнинче, пĕлĕве йĕркене кĕртме (системăлама) пулăшнинче.

Кун йышши ĕçсене ача чăвашла пĕлмесĕр пурнăçлайманнине йышăнмалла. Çавăнпа та, хулари шкулта ĕçленĕ май, чăваш поэчĕсен, писателĕсен хайлавĕсемпе вырăсла та ĕçлеме тивет.

Вĕрентекен умĕнчи чи пĕрремĕш тĕллев вăл – ачасем патне информаци çитересси, ас туса юлтарасси, ăша хывтарасси. Кашни çыннах информацие итлесе, тытса пăхса, куçпа курса, тутанса пăхса, тата шăршласа илет. Учĕнăйсем палăртнă тăрăх, çын алăпа тытса пăхса пĕтĕм информацин 1% илме пултарать, тутанса пăхса та çавăн чухлех, сăмса 2% информаци парать теççĕ, итлесе информацин 16% ăша хыватпăр, пăхса, курса вара – 80%. Паллах, эпир, вĕрентекенсем, 80% информацине илмелли теехнологисем шыратпăр та. Çавăн пек технологисен шутне Скрайбинг технологине кĕртес килет. Скрайбинг шăпах та критикăлла шухăшлава аталантарать. Скрайбинг «scribe» сăмахран пулса кайнă (çырас, паллă тăвас тенине пĕлтерет). Эндрю Парком ӳнерçĕ шутласа тупнă çак меслете презентаци технологийĕн çĕнĕ мелĕ тесен те юрать.

Скрайбинга компьютерпа ӳкермелли программăсене усă курса тума пулать тата алă вĕççĕн. Алăпа тăвас скрайбинг та тĕрлĕрен пулать: ӳкерсе, çыпăçтарса (аппликаци), пластилинпа, тăмпа, çăмпа усă курса, фланелеграфи тата ытти мелсемпе те усă курма пулать.



Кун пек ĕççем шкул ачисене кăмăлне каяççĕ-ха, тăван литература урокĕсене килĕштернине уççăнах калаççĕ-ха... Çапла майпа вĕрентӳ вăрттăнлăхĕсене тупрăм пуль терĕм! Çук! Паянхи кун, шел пулин те, тăван сăмах вĕрентекен сăпкинчех выртса юлать. Çапах та эпир, вĕрентекенсем, вĕçĕмсĕрех шыраврa... Çĕннине шыратпăр, тупатпăр, ĕçре усă куратпăр, ачасене тăван чĕлхемĕрпе кăсăклантарас тесе тăрăшатпăр, вăхăт çиртсен вĕсем тăван сăмах выртакан сăпкана хаваспах сиктересссе шанса ĕçлетпĕр.

Список литературы

1. Громова О.К. «Пирамидная история», или Как вызвать интерес к письму: мастер-класс / О.К. Громова // Библиотека в школе. – М. – 21 с.

2. Егорова А.С. Чăваш чĕлхине лингвокультурологи çине таянса вĕрентесси / А.С. Егорова // Проектирование механизмов реализации образовательных инициатив: материалы I Всерос. научн.-метод. конф. (Чебоксары, 22 августа 2017 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина, Г.В. Николаева, С.П. Русских. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2017. – С. 72–74.

3. Исаев Ю.Н. Фитонимический концептуарий как словарь нового типа (на материалах чувашского и русского языков): монография / Ю.Н. Исаев; науч. ред. В.И. Сергеев. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2013. – 191 с.

Михуткина Марина Геннадьевна
канд. филол. наук, учитель
МАОУ «СОШ №59»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ И.Я. ЯКОВЛЕВА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Аннотация*: произведения И.Я. Яковлева и в сегодняшнем образовании актуальны. Великий патриарх чувашского народа И.Я. Яковлев остался в истории как организатор дела национального подъема чувашского народа.*

Для учебников Яковлев писал детские рассказы, многие из которых представляют собой переработки народных сказок. Эти рассказы по сей день не сходят со страниц современных чувашских учебников и детских книг.

Ключевые слова*: чувашская литература, Иван Яковлевич Яковлев, маленькие рассказы, чувашский просветитель.*

Современный мир с каждым днем меняется, развивается. Мир от нас требует новых технологий, новых знаний, поэтому в последнее время школьные учителя стараются разнообразить уроки новыми технологиями, новыми видами и формами обучения. А особенно это ощущается в начальных классах, так как основной фундамент духовно-нравственного воспитания детей происходит именно в младшем школьном возрасте.

Произведения И.Я. Яковлева и в сегодняшнем образовании актуальны. Великий патриарх чувашского народа И.Я. Яковлев остался в истории как организатор дела национального подъема чувашского народа. Открытая им Симбирская чувашская учительская школа, изданные им книги стали базой широкого просвещения нации. Он – чувашский просветитель – внес неоценимый вклад в развитии образования, духовной культуры и просвещении чувашского народа. Педагог-просветитель беззаветно служил образованию, стремился укреплять дружбу чувашского народа с другими народами, был предан своему народу, своему отечеству. Для учебников Яковлев писал детские рассказы, многие из которых представляют собой переработки народных сказок. Эти рассказы по сей день не сходят со страниц современных чувашских учебников и детских книг. Как говорится, то, что мы заложим в душу ребенка сейчас, в младших классах, проявится позднее, станет его и нашей жизнью. Маленькие рассказы, стихотворения, сказки, басни И.Я. Яковлева носят нравственный характер, учат жизни, обогащают духовный мир ребенка. Например, в рассказе «Петух» («Автан») описывается образ петуха.

Пирĕн пĕр пысăк хĕрлĕ автан пур. Вăл тăр-кăнтăрла урапа çине хăпарать те «кикирик-ку» тесе авăтать. Сасси аван, хӳри илемлĕ, авăна-авăна тăрать. Киккирикĕ пысăк, тĕклĕ ураллă, качи вăрăм. Сирĕн автан çапла-и [1, с. 77]?

Такие описания помогают детям наблюдать, обогатить свою речь, словарный запас, что нелегко дается младшеклассникам.

Главным средством, с помощью которого нация развивает свою культуру, является национальный язык. Национальный язык является отражением уникальных народных традиций и культур. Поэтому изучение фольклора, народной мудрости занимают не малую часть на уроках литературного чтения в начальной школе. Недаром И.Я. Яковлев в своих произведениях использует материалы народного устно-поэтического творчества, имеющие большую воспитательную и образовательную ценность. Произведения «На сенокосе» («Утăра»), «В поисках лошади» («Лаша шырани»), «Сармантей» и другие – все они имеют воспитательный характер, развивают творческое и логическое мышление ребенка. Работы И.Я. Яковлева призывают к труду, к человечности, к доброте и скромности, верности своему народу, любви к родине, заветам предков и т. д.

Любовь к природе, сохранение жизни на земле также нашли отражение в маленьких рассказах И.Я. Яковлева. Например, произведения «Синица» («Кăсăя»), «Песня ласточки» («Чĕкеç юрри»), «Сорока» («Чакак»), «Волк» (Кашкăр») учат чтить своих родных, близких, стариков и бабушек, земляков, уважать других народов. В произведении «Весна» (Çуркунне») говорится о беде одного мальчика, который весной гонялся за своим корабликом из деревянных досок и упал в лужу. Прибежав переодеваться домой, мальчик не смог обратно выйти на улицу, так как мать не разрешила, сказав, что «больше нет одежды и в дальнейшем будь поаккуратней и следи за собой».

Роль народной воспитательной мудрости в обучении языку и приобщении школьников к национальной культуре, историческому прошлому своего народа велика и неоценима. Большое место педагогика всегда отводила заповедям, пословицам и поговоркам, где ведущее место играет воспитание человека-патриота, носителя традиций и обычаев своего народа. К примеру: «Çын аллинчи кукăль пысăккăн курăнать», «Ĕçлесе çисен çăкăр та тутлă, тăрансан пыл та йӳçĕ», «Нумай пĕтĕ, сахал çитĕ, пĕрле пурăннине мĕн çитĕ», «Çăкăр-тăвар хире-хирĕç», «Нумая хапсăнсассăн нимсĕрех тăрса юлăн», «Туман тихан пилĕкне ан хуç», «Ута пăхакан çуран çӳремен, ватта пăхакан выçă çӳремен».

В учебных текстах И.Я. Яковлева отражается труд крестьян, традиционная культура чувашского народа, его рассказы являются связующим звеном между природой и народной системой воспитания.

Произведения И.Я. Яковлева служат ценным средством умственного, нравственного, эстетического воспитания детей, прививают любовь к труду и чувство долга перед народом и отечеством.

Ырă çын пул. Саккуна пăхăнса тăр. Ватă çынсене, хăвăнтан аслисене хисепле, тантăшусем умĕнче пуçна ан каçăрт, хăвăнтан кĕçĕннисене пурне те кăмăл кур. Чиркӳ çыннисене, аçупа аннуне, пуçлăхсене, пур ырă çынсене те хисепле, вĕсен çамахĕнчен ан тух.

Сана усал тума çуратман, ырă тума çуратнă! Ăна эсĕ ан ман: мĕн вăй çитнĕ таран çынсене ырă тума тăрăш. Пуринпе те тӳрĕ пурăн, пĕринпе те урлă-пирлĕ ан пул. Усал ĕç тума мар, усал сăмах та ан калаç. Ваттисем калаçнă чух вĕсен сăмахне ан пӳл, пĕр чĕнмесĕр итлесе тăр. Чиперех пĕлмен япала çинчен пĕлнĕ пек ан калаç, малтан тĕплĕ ыйтса пĕл. Япалана курнине пĕрне ан хапсăн, ку манăн пулинччĕ тесе ан шухăшла. Çыннăнне пĕрне те ан вăрла, хăвăн мĕн пуррипе тутă пул. Çынтан кивçен илсессĕн вăхăтĕнче калле пар. Каланă сăмаха тыт. Нихăçан та ан суеçтер. Наян ан пул, ĕçчен пул, хастарлă пул. Çук çынсене мĕн вăй çитнĕ таран пулăш. Çынпа хирĕç пулсассăн ырă, ăшă сăмах кала. Хăвăнтан ыйтакан çынна тӳррипе каласа пар. Пĕлмен çынна вĕрент, хуйхăллă çынна йăпат [1, с. 90–91] …

Эти слова как заповеди, заповеди своему чувашскому народу. И.Я. Яковлев выражает свои мысли искренне и учит нас жизни, учит понимать и осмысливать философию жизни. А младшие школьники, читая эти строчки анализируют свои поступки, формы поведения и образ жизни, дают правильную оценку словам, поступкам, действиям.

Каждый год в школах Чувашии проходят выставки детских рисунков по произведениям И.Я. Яковлева: дети с удовольствием рисуют, представляют образы героев, природу и быт того времени. Проходят литературные вечера, классные часы, посвященные творчеству нашего просветителя.

Молодое поколение растет и вместе с учениками растет и развивается современное образование. Поэтому целью современного образования является изучение преемственности поколений и судеб, переплетение сегодняшнего дня с традициями и обрядами прошлого, а, самое главное – духовно-нравственное воспитание маленького человека.

Список литературы

1. Чувашская детская литература (хрестоматия) / сост.: Г.Ф. Трофимов, Р.Н. Петрова. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1993. – 304 с.

Мошкова Ольга Михайловна
соискатель, учитель-логопед
ГБОУ «Школа № 15»
г. Москва

РАННЯЯ ПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ В РАМКАХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация**: статья посвящена ранней профилактике нарушения формирования навыка чтения у детей в рамках модернизации системы специального образования. Автор подчеркивает, что на данный момент, разрабатываются принципиально новые подходы к формированию речевой деятельности детей с разными формами нарушений. Автор приходит к выводу, что раннее выявление предрасположенности возникновения нарушения чтения позволит применить соответствующие пропедевтические меры для оказания помощи ребенку.*

***Ключевые слова**: профилактика нарушений речи, формирование навыка чтения, дети дошкольного возраста, речевая деятельность.*

Проблема ранней профилактики нарушения формирования навыка чтения у детей дошкольного возраста отдельно не изучается, а рассматривается в структуре обеспечения готовности дошкольника к систематическому обучению в общеобразовательной школе.

Отечественные и зарубежные ученые подчеркивают важность своевременного выявления предрасположенности возникновения нарушения чтения у дошкольников, которое основывается на изучении отклонений в речевом и психическом развитии детей дошкольного и младшего школьного возраста [1; 2; 5; 8; 9; 16; 17; 18, 19].

Низкий уровень развития устной речи приводит к значительным трудностям в овладении навыком осознанного чтения. Исследования доказывают, что не менее трети детей с трудностями в обучении чтению в начальной школе имеют недостатки в развитии устной речи: нарушения звукопроизношения (в 37% случаев), бедность словарного запаса, грамматические ошибки, низкий уровень связности речи (в 39% и 63% случаев) и др.

В настоящее время в рамках модернизации системы специального образования, с учетом требований ФГОС, разрабатываются принципиально новые подходы к формированию речевой деятельности детей с разными формами нарушений (Т.С. Зыкова, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина), а также, в вопросе становления навыка чтения у детей со сложной структурой дефекта (Е.Л. Гончарова, М.Н. Русецкая и др.).

Полноценная реализация процесса чтения обеспечивается последовательно осуществляемыми автоматизированными операциями перцептивного и когнитивного плана: восприятие и различение букв, соотнесение их с соответствующими фонемами, «визуальное слогоделение, слогообразование и слогослияние», быстрое узнавание целостного зрительного образа слова и т. д (Т.А. Алтухова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, О.М. Мошкова).

В связи с этим, особую актуальность приобретает разработка методов раннего прогнозирования трудностей в обучении, апробирование новых методик, позволяющих своевременно выявлять и корректировать ранние признаки отклонения развития детей (Е.Л. Гончарова, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, М.Н. Русецкая, Е.А. Стребелева, Г.В. Чиркина, S. Orton, S. Witelson). Активное развитие приобретает особая область превентивного воздействия нарушений чтения у детей дошкольного возраста [4; 12; 13].

Раннее выявление предрасположенности возникновения нарушения чтения позволит применить соответствующие пропедевтические меры для оказания помощи ребенку. В настоящее время разработаны и внедрены в практику логопедии экспресс-тесты, оценивающие готовность ребенка к школьному обучению, с помощью которых изучается состояние различных сторон психической деятельности, значимых для адаптации к школе и дальнейшему обучению чтению [1; 2; 4; 7; 9; 10; 14; 18 и др.].

А.Н. Корневым разработана методика раннего выявления нарушения чтения у детей, которую целесообразно использовать в качестве скрининг-обследования детей 6–7 лет, она не требует специального оборудования и занимает около 5–8 минут. Методика включает в себя исследование речевых рядов, звуковых ритмов, воспроизведение последовательности движений и вербальных стимулов, ориентировки в пространстве, связной речи. Для разграничения специфических расстройств чтения от неспецифических автор предлагает высчитывать разница между «коэффициентом чтения» («возрастом чтения») и «умственным возрастом» (паспортным возрастом или классом, в котором учится ребенок), тем самым определяя «индекс чтения». В норме этот индекс в среднем близок к ста, если он оказывается меньшим чем девяносто, то нарушения чтения расцениваются как специфические [9].

Стандартизированная методика обследования формирования навыка чтения, представленная Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой, содержит блок заданий, направленных на изучение читательских умений первоклассников в начале обучения, что позволяет оценить психологические механизмы, лежащие в основе становления данного навыка [4].

Несформированность зрительно-гностических и зрительно-моторных функций учащихся младших классов с нарушением чтения отмечает в своей работе М.Н. Русецкая [15; 18]; взаимосвязь нарушения становления чтения «про себя» у учащихся младших классов с особенностями зрительного восприятия, проявляющиеся в ограниченном объёме иконической памяти, описывается в работе Ю.А. Гузий. В.С. Киселёва получила экспериментальные данные, раскрывающие признаки смешанной формы дислексии и особенности развития кратковременной зрительной памяти учащихся младших классов общеобразовательной школы.

В процессе зрительного восприятия особую роль играют движения глаз, которые бывают прогрессивными (слева направо), регрессивными (справа налево) и хаотическими (в неопределенном направлении). Нарушение движения взором по строке в направлении слева направо затрудняет процесс чтения на всех этапах его формирования. Целостность зрительного восприятия букв (на первой ступени становления навыка), слов и словосочетаний (на аналитико-синтетической ступени, по Егорову) оказывает значимое влияние на процесс становления навыка чтения.

Данная проблема требует дальнейшего исследования, выработки рекомендаций для конкретизации задач и методов профилактической работы с детьми дошкольного и раннего школьного возраста. Вопросы школьного обучения чтению – это не только вопросы образования, интеллектуального развития ребенка, но и вопросы воспитания, формирования его личности [6].

Список литературы

1. Badian N.A. The prediction of good and poor reading before Kindergarten entry: A nine year follow-up // Journal of Learning Disabilities. – 1988. – Vol. 21. – P. 98–123.

2. Nicolson R.I. Balance, phonological skill and dyslexia: Towards the Dyslexia Early Screening Test / R.I. Nicolson, A.J. Fawcett // Dyslexia Review. – 1995. – V. 7 (1). – P. 8–11.

3. Ахутина Т.В. Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников / Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова. – М.: В. Секачев, 2008. – 128 с.

4. Воронова А.П. Логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях детского сада для детей с нарушениями речи: автореф. дис. … канд. пед. наук. – СПб., 1993. – 16 с.

5. Гончарова Е.Л. Методики оценки сформированности базовых компонентов читательской деятельности у детей с различными нарушениями в развитии // Дефектология. – 2001. – №3. – С. 81–96.

6. Гринек Т.В. Формирование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе / Т.В. Гринек, И.Н. Каменская // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы II международ. науч. конференции. – Уфа: Лето, 2012.

7. Ефименкова Л.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. – М.: Просвещение, 1972. – 205 с.

8. Корнев А.Н. О медико-психологических принципах предупреждения дислексии у детей // Расстройства психических функций у детей и их медико-педагогическая коррекция. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988. – С. 54–58.

9. Лалаева Р.И. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников / Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова. – СПб., 2001.

10. Левина Р.Е. Нарушения чтения и письма у детей. – М., 2005.

11. Мошкова О.М. Нарушения чтения у учащихся с особенностями визуального восприятия: дис. канд. пед. наук. – М., 2014. – 196 с.

12. Огаркина А.В. Выявление предрасположенности дислексии у дошкольников: дис. канд. пед. наук. – М., 2002. – 229 с.

13. Паклина А.В. Формирование речевой готовности дошкольников к обучению в школе: монография. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2007. – 170 с.

14. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: анализ речевых и зрительных причин: монография. – СПб.: Каро, 2007. – 192 с.

15. Филичева Т.Б. Принципы коррекции речи пятилетних детей в условиях специального детского сада // Современное состояние исследований в изучении, обучении, воспитании и трудовой подготовке детей с нарушениями умственного и физического развития: тезисы докладов 7-й научной сессии по дефектологии. – М., 1975. – С. 571–572.

16. Фотекова Т.А. Сочетание нарушений познавательной и речевой сфер в структуре дефекта у детей с ОНР // Дефектология. – 1994. – №2. – С. 9–14.

17. Хабарова С.П. Формирование готовности к овладению чтением дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. канд. … пед. наук. – Минск., 2000. – 54 с.

18. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2010. – 239 с.

Мышкина Альбина Федоровна
д-р филол. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный
университет им. И.Н. Ульянова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРЕПОДАВАНИЕ ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 10–11 КЛАССАХ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация*: в статье затронуты вопросы преподавания родной (чувашской) литературы и разработки ее примерной рабочей программы в соответствии с новыми требованиями ФОГС для 10–11 классов общеобразовательных организаций с обучением на чувашском языке. Основным методом исследования является описание, включающий прием наблюдения, интерпретации, сопоставления, обобщения. В ходе исследования пришли к выводу, что при преподавании родной (чувашской) литературы на разных уровнях обучения уместно применение неодинаковых подходов, отход от принципа историзма в 10–11 классах.*

Ключевые слова*: родная литература, образование, связь дисциплин, саморазвитие, творческий потенциал.*

Подрастающее поколение и молодежь XXI века отличается от более старшего поколения своей рациональностью и в какой-то степени практичностью по отношению ко всему, в том числе и к своему образованию. Естественно, подобный подход к жизни можно оспаривать, можно принять, можно попытаться изменить, но не замечать и не принимать во внимание уже нельзя. При преподавании гуманитарных дисциплин, особенно при изучении литературы, такую особенность мировоззрения обучающегося нужно непременно учитывать [1].

Литература – это зеркало жизни и человеческой души, утверждаем мы литературоведы. И если учитывать, что в центре всех научных дисциплин стоит человек, сфера и продукт его жизнедеятельности, то именно литературу можно и нужно преподносить как связующее звено между обучающимися и научными дисциплинами, как другими гуманитарными (история), так и естественными (биология, география) и, вероятно, в какой-то степени и точными науками (химия, физика). Сегодня это необходимо, потому что в современном мире культура чтения утрачивает свое значение не только из-за его визуализации, но и в большей степени из-за прикладного подхода подрастающего поколе-

ния к литературе. Как не странно, возможно, прозвучит, но они хотят видеть сферу применения знаний, полученных даже от чтения художественной литературы.

Прежде чем напрямую перейти к заявленной теме, хочется отметить, что обучение в 10–11 классах является третей ступенью в рамках школьного образования. Поэтому при разработке примерной рабочей программы для 10–11 классов, бесспорно, нужно учитывать характер и объем полученных знаний в основной школе.

В этом плане для нас ориентирующим и первостепенным документом стала подготовленная моими коллегами (Аленой Андреевной Ядрицовой и Инессой Владимировной Ядранской) Программа по родной (чувашской) литературе для 5–9 классов. Заметим, данная рабочая программа в полном объеме соответствует и возрастным, и предметным требованиям своего уровня. Выбранный здесь подход изучения литературы по темам (5–7 классы), по историческому принципу (8–9 классы) позволяют всесторонне охватить все проблемы родной (чувашской) литературы, увидеть и проследить развитие литературного процесса в чувашской культуре от фольклора до литературы начала XXI века.

По большому счету курс родной (чувашской) литературы 5–9 классов дает полное представление об эстетических особенностях и художественных открытиях как отдельного автора, так и определённого исторического периода. Это полный, завершенный курс учебной дисциплины, что на наш взгляд, весьма уместно, так как многие обучающиеся после 9 класса продолжат свое образование уже в стенах учреждений среднего профессионального образования (техникумов, колледжей и т. д.). И благодаря именно такому подходу, и у них будет возможность получить достаточные знания по всей истории чувашской литературы.

Вместе с тем подобное положение создает определённые трудности для преподавания чувашской литературы уже на уровне среднего образования. А именно встают следующие вопросы: какой материал, в каком контексте и в каком объеме нужно преподавать в рамках учебного курса родная (чувашская) литература в 10–11 классах, если они уже имеют завершённые знания в этой области?

В связи с этим хочется выделить несколько, на наш взгляд, концептуальных проблем преподавания родной (чувашской) литературы в 10–11 классах.

Первое, учитывая своеобразие развития чувашской литературы, а именно то, что в чувашской культуре профессиональное литературное творчество полноценно сформулировалось лишь в начале XX века, основным периодом изучения должны стать 1900–2019 годы (XX – первые два десятилетия XXI века). Предысторию литературы XX века они достаточно подробно изучают в 8–9 классах и имеют представления об особенностях периодов зарождения и одиночного творчества.

Второе, в основе изучения литературы 1900–2019 годов не должен лежать только принцип исторического подхода. Хотя полностью исключить этот подход как невозможно, так и не желательно. Также отметим, изучение литературы по принципу историзма охвачено курсом 8–9 классов, причем от фольклора и древних письменных памятников до литературы начала XXI века повторно в каждом классе. Естественно, здесь можно и нужно говорить об углублении и расширении проблем, тем и авторов. Но на наш взгляд, в учебном процессе 10–11 классов на уроках литературы нужно акцентировать внимание на проблеме влияния личности на литературный процесс, то есть при изучении художественных произведений и эстетических проблем на первый план должен выйти человек, а именно человек творящий.

Третье, уроки литературы на всех уровнях образования должны быть и являются, в первую очередь, платформой для саморазвития учеников, а также пробуждения в них творческого потенциала. С учетом этого, на наш взгляд, в учебную программу родной (чувашской) литературы необходимо включать не только классиков и признанных корифеев литературы, но и малоизвестных, и начинающих авторов и их произведения. Особенно уместно это в 10–11 классах, потому что обучающиеся данного уровня, уже имея определённый объем знаний, способны и должны уметь проводить более глубокий сравнительный анализ и делать самостоятельные обобщения и выводы.

Вероятно, здесь мы должны помнить и о том, что некоторые из выпускников выберут в качестве своей дальнейшей профессии филологию, в частности, литературоведение. И панорамное изучение литературы подтолкнет их к формированию не только читательского вкуса, но и исследовательского эстетического взгляда.

Таким образом, обобщая наши рассуждения, отметим, при преподавании родной (чувашской) литературы на уровне среднего образования необходимо учитывать множество факторов: это и требования времени, это и особенности развития самой литературы, это и необходимость формирования иного подхода к изучению и преподаванию художественного текста и творческого портрета писателя. В этом направлении еще много не решеных вопросов. Но одно здесь несомненно – учебная дисциплина «Родная (чувашская) литература» должна способствовать воспитанию духовно и эстетически развитого, эрудированного интеллектуала.

Список литературы

1. Исаев Ю.Н. Состояние и перспективы развития системы образования Чувашской Республики // Образование: теория, методология, опыт / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары, 2019. – С. 5–29.

2. Мышкина А.Ф. Творческое наследие классиков советской литературы в русле современности [Текст] / А.Ф. Мышкина // Проблемы марийской и сравнительной филологии. – Йошкар-Ола: Изд-во Марийский государственный университет, 2016. – С. 190–192.

3. Мышкина А.Ф. Традиции и новаторство в чувашском литературоведении XXI века: некоторые аспекты проблемы [Текст] // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11. – №3 (27). – С. 117–123.

4. Мышкина А.Ф. Проблемы национальной эстетики и литературного творчества в художественном пространстве начала XXI века [Текст] / А.Ф. Мышкина, Т.И. Зайцева, Т.Н. Емельянова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Т. 12. – №2. – С. 364–367.

5. Родионов В.Г. Проблемы изучения литератур народов региона и литературоведческая компаративистика [Текст] / В.Г. Родионов, А.Ф. Мышкина // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №4. – С. 297 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://science-education.ru/ru/issue/view?id=104

Павлова Марина Николаевна
канд. филол. наук, доцент
Мордвинова Наталья Геральдовна
канд. филол. наук, доцент

БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО РОДНОГО ЯЗЫКА

Аннотация*: статья посвящена формированию читательской грамотности, в основе которой лежит системно-деятельностный подход. В статье предлагаются приемы читательских действий и ряд заданий, связанных с нахождением и извлечением информации из текста.*

Ключевые слова*: системно-деятельностный подход, текст, читательская грамотность, функциональная грамотность, русский родной язык.*

Одной из основных проблем современного образования – формирование читательской грамотности у подрастающего поколения. В международном исследовании PISA читательская грамотность понимается как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [5]. В Российской Федерации все нормативно-правовые документы, обеспечивающие процесс образования, непосредственно связаны с понятием «читательская грамотность»: «смысловое чтение», «критическое мышление», «чтение».

Читательская грамотность современного школьника должна быть связана с его способностью к чтению и пониманию учебных текстов; с умением извлекать необходимую информацию, интегрировать и интерпретировать, осмысливать и оценивать содержание и форму текста, а также грамотно использовать информацию при решении учебных задач, в том числе и задач повседневной жизни. Для формирования таких умений необходимо применять на уроках системно-деятельностный подход.

Хотелось бы отметить, что формирование читательской грамотности распространяется не только на отдельные школьные дисциплины, но и на все изучаемые обучающимися дисциплины, то есть имеет метапредметную природу. Поэтому в данной статье мы рассмотрим применение системно-деятельностного подхода на уроках русского родного языка, основной целью которого является «формирование у школьников познавательного интереса и любви к русскому языку и через него – к родной культуре, осознания школьниками исторической преемственности поколений и своей ответственности за сохранение культуры народа» [4].

Текст – важная коммуникативная единица языка, выступает в качестве объекта анализа на уроке русского родного языка. Только системная работа с текстом позволяет формировать у обучающихся лингвистическую и языковую компетенции, так как текст является средством прохождения «от мысли к слову». Целесообразно предлагать для работы на уроке разные типы текстов (сплошные и не сплошные), с которыми обучающиеся встречаются не только в образовательном процессе, но и в повседневной жизни.

Одно из важных метапредметных умений, которые определяющим образом влияют на успешность освоения учебного материала, – это овладение основными этапами чтения: *просмотровым, ознакомительным, изучающим, поисковым*. Поэтому в процессе формирования читательской грамотности на уроках русского родного языка целесообразно ставить разные цели и учить использовать соответствующие приемы чтения с учетом этапа читательской деятельности.

Не менее важными при формировании читательской грамотности являются и читательские умения, которые сгруппированы вокруг четырех видов деятельности:

1. *Поиск необходимой информации и понимание текста*: определить основную тему текста, выделить главную мысль; разделить тему на подтемы, структурировать текст, включая умение выделять главное и второстепенное; отвечать на вопросы по тексту; выстраивать последовательность описываемых событий, делать выводы по содержанию текста; сопоставлять информацию из разных

частей текста; грамотно излагать информацию из карт, рисунков, графиков, таблиц, схем; понимать значение терминов, иноязычных слов; грамотно работать с метафорами: понимать их смысл и умело употреблять обороты в речи.

2. *Интеграция и интерпретация текста*: преобразовать текстовую информацию в другую, например, в графики, схемы, таблицы, диаграммы, формулы; находить в тексте доводы в подтверждение выдвинутых тезисов; делать выводы из текста, различать главные и второстепенные детали, кратко формулировать основные мысли, делать умозаключения по контексту; уметь аргументировать, сопоставлять разные точки зрения из разных источников по заданной теме; применять теоретическую информацию при решении учебно-практических задач; структурировать текст (нумерация страниц, ссылки, оглавления, проверка правописания).

3. *Осмысление прочитанного и оценка информации*: оценить утверждения и представить доводы в защиту своей точки зрения; оценивать форму текста; оценивать полноту, достоверность информации на основе жизненного опыта; обнаруживать противоречия в тексте; высказывать и обосновывать собственную точку зрения по вопросу, обсуждаемому в тексте.

4. *Использование информации из текста*: использовать текстовую информацию для решения практических задач с привлечением и без привлечения фоновых знаний; выстроить собственную гипотезу и прогнозировать события; выявлять связь между прочитанным текстом и современной реальностью.

Обязательным условием формирования читательской грамотности на уроках русского родного языка является работа с разными видами текстов: сплошными, не сплошными, составными.

Для примера предлагается работа с текстом. Вид текста сплошной, представляет язык художественной литературы. От обучающихся требуется определить основную мысль, оценить тип текста, поработать с лексикой текста.

Текст 1.

Как рубашка в поле выросла

Видела Таня, как отец её горстями разбрасывал по полю маленькие блестящие зёрна, и спрашивает:

– Что ты, тятя, делаешь?

– А вот сею ленок, дочка; вырастет рубашка тебе и Васютке.

Задумалась Таня: никогда она не видела, чтобы рубашки в поле росли.

Недели через две покрылась полоска зелёной шелковистой травкой и подумала Таня: «Хорошо, если бы у меня была такая рубашечка».

Раза два мать и сёстры Тани приходили полоску полоть и всякий раз говорили девочке:

– Славная у тебя рубашечка будет!

Прошло ещё несколько недель: травка на полоске поднялась, и на ней показались голубые цветочки.

Когда цветочки опали, то на место их показались зелёные головки. Когда головки забурели и подсохли, мать и сёстры Тани повыдергали весь лён с корнем, навязали снопиков и поставили их на поле просохнуть.

Когда лён просох, то стали у него головки отрезывать, а потом потопили в речке безголовые пучки и ещё камнем сверху завалили, чтобы не всплыл.

Печально смотрела Таня, как её рубашечку топят, а сёстры тут ей сказали:

– Славная у тебя, Таня, рубашечка будет.

Недели через две вынули лён из речки, просушили и стали колотить, сначала доской на гумне, потом трепалом на дворе. Вытрепавши, стали лён чесать железным гребнем, пока не сделался мягким и шелковистым.

– Славная у тебя рубашка будет, – опять сказали Тане сёстры. Но Таня подумала:

«Где же тут рубашка? Это похоже на волоски Васи, а не на рубашку».

Настали длинные зимние вечера. Сёстры Тани надели лён на гребни и стали из него нитки прясть.

«Это нитки, – думает Таня, – а где же рубашечка?»

Прошли зима, весна и лето, настала осень. Отец установил в избе кросна, натянул на них основу и начал ткать. Забегал проворно челнок между нитками, и тут уж Таня сама увидала, что из ниток выходит холст.

Когда холст был готов, стали его на морозе морозить, по снегу расстилать, а весной расстилали его по траве, на солнышке, и взбрызгивали водой. Сделался холст из серого белым.

Настала опять зима. Накроила из холста мать рубашек; принялись сёстры рубашки шить и к рождеству надели на Таню и Васю новые белые, как снег, рубашечки [3] (по *К. Ушинскому*).

Рассмотрим задания, направленные на понимание теста К. Ушинского.

I. Поиск необходимой информации и понимание текста.

1. Прочитайте текст и предположите, как К. Ушинский назвал свой рассказ:

А. Новые рубашки для Тани и Васи.

Б. Как рубашка в поле выросла.

В. Наблюдения Тани.

Г. «Славная у тебя, Таня, рубашечка будет».

2. Составьте простой план текста.

3. С какой целью автор рассказывает нам о том, как получалась рубашка? Выберите верный вариант:

1) *чтобы рассказать о большой и дружной семье Тани;*

2) *чтобы понимать, что из льна делают рубашку;*

3) *чтобы рассказать, какой это был нелегкий труд сделать рубашку;*

4) *чтобы рассказать о том, как созревает лен.*

4. Определите, какой тип речи применятся к тексту?

5. Назовите глаголы, которые использует автор, определите их функцию.

6. Как вы понимаете выражение «рубашечку топят»? Объясните.

Следующее задание (задание 7) представляет собой несплошной текст, который требует иных читательских навыков, так как содержит особые связи информационных единиц текста и особые формальные указатели на эти связи. Но даже в этом случае задание формулируем так, чтобы реализовался системно-деятельностный подход (*интеграция и интерпретация текста*):

7. Задание на определение соответствия: соотнесите употребленные в первом тексте слова (в левом столбце таблицы) с определениями и укажите соответствия.

Гумно	пучок срезанных колосьев, льна или соломы, перевязанных перевяслом
Тятя	помещение, сарай для сжатого хлеба
Сноп	ручной ткацкий станок
Трепало	рабочая деталь ткацкого станка
Кросна	то же, что отец
Челнок	льняная ткань, обычно кустарной выделки
Холст	ручное орудие для трепания волокна (льна, пеньки, конопли)

Выполняя работу по поиску и извлечению информации, обучающиеся лучше начинают понимать текст, приобретают необходимые навыки самостоятельного поиска информации и овладевают стратегиями осмысленного чтения.

Текст 2.

II. Интеграция и интерпретация текста

Прочитайте текст.

1. Определите, с какой целью написан данный текст? Какую информацию содержит? Что объединяет 1 и 2 тексты?

Мы никак не связываем слово «рубашка» со словом «рубить», а связь тут бесспорная. Древнее «рубъ» значило «край», «грань» (ср. «отруб», «рубеж»). С ним связаны «рубец», «рубить», «рубище». «Руба», «рубаха» понималось как сшитое полотнище, с рубцами. (*Л. Успенский*.)

2. Как вы думаете, из какого источника взят текст:

1) из другого рассказа К. Ушинского;

2) из толкового словаря;

3) из этимологического словаря.

Текст 3.

Прочитайте текст.

Лён обыкновенный, или прядильный – однолетняя голая или почти голая (без волосков) трава; стебель высотой от 30 до 60 см; листья очерёдные, узколанцетные; цветки голубые с сероватым отливом, плодник (льняная головка в просторечии) почти шаровидный, семена глянцевитые.

Лён не косят, а выдёргивают с корнем – теребят. Раньше эту работу делали вручную, но сейчас для этого есть специальные машины. Стебли льна связывают в снопы, просушивают и обмолачивают, чтобы отделить семена. На маслозаводе из них отжимают душистое масло, которое пригодно для пищи, но чаще всего его используют для приготовления олифы (основы для лаков и красок), а также для изготовления мыла. Льняные семена применяют и как лекарство.

Лён возделывался с незапамятных времён, из него пряли пряжу, которую тщательно мыли, вымораживали. Постепенно пряжа из темно-серой становилась всё светлее. Готовые для тканья моты были светло-серебристые. По количеству и качеству мотов судили о трудолюбии хозяйки и её дочерей. В семье, где были дочери на выданье, а мотов не было, и о свадьбе мечтать было нечего.

Наконец, наступал момент, который завершал долгую цепочку от льняного стебелька до льняного полотна. Это тканьё. Мастерицы ткали на ручном ткацком станке, который назывался кросны (*по материалам Интернета*) [6].

Задание.

1. Письменно укажите, какая информация в тексте вам уже известна, а какая оказалась новой (можно разбить лист бумаги на две колонки и выписать известную и новую информации).

II. Интеграция и интерпретация текста.

При изучении в 6 классе темы «Фразеологические обороты» школьники должны прочитать не первичный текст, а вторичный, составленный в виде плана, и определить, какой из них целесообразнее использовать при пересказе текста.

Варианты плана текста «Фразеология»

№	Вариант 1	Вариант 2	Вариант 3
11	Фразеологизмы	Как называются устойчивые сочетания?	*Фразеологизм – это устойчивое по составу и структуре образное выражение, состоящее из двух и более слов*
22	Устойчивый состав	Можно говорить о том, что фразеологизмы имеют устойчивый состав?	*Фразеологизмы имеют устойчивый состав, это значит, что словосочетание нельзя искажать, вставлять в него новое слово или заменять одни слова другими, в ходе исторического развития языка они приобрели свой четко обозначенный состав*
33	Воспроизводятся	Почему воспроизводимость фразеологизмов считается одним из главных признаков?	*Фразеологизмы не создаются каждый раз заново, а воспроизводятся для построения образной и выразительной речи*
44	Члены предложения	Какими членами предложения являются фразеологизмы?	*В предложении фразеологизм не делится на части, а является целиком одним членом предложения*

В приведенном задании требуется: провести анализ, сопоставить тексты, представленные в виде планов, и сделать вывод (определить, какой план целесообразнее использовать при подготовке к пересказу).

Таким образом, комплексная работа с текстом, основанная на системно-деятельностном подходе, на уроках русского родного языка позволяет сформировать читательскую грамотность: умение работать со словом и внимательно следить за развитием авторской мысли, извлекать важную информацию из текста, интегрировать и интерпретировать информацию, осмысливать и оценивать содержание и форму текста, а также умело использовать информацию из текста.

Список литературы

1. Александрова О.А. Читательская грамотность школьника (5–9 класс): книга для учителя / О.А. Александрова, М.А. Аристова, И.П. Васильевых; под ред. И.Н. Добротиной. – М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018.

2. Зайцева О.Н. Рабочая тетрадь по русскому языку. Задания на понимание текста. 5 класс. – М.: Экзамен, 2017.

3. Русский родной язык: 5 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / О.М. Александрова, О.В. Загоровская, С.И. Богданов [и др.]. – М.: Просвещение, 2018.

4. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – №4. – С 13–34.

5. Ушинский К. Рассказы и сказки. – М.: Мир издателя, 2015.

6. Основные результаты международного исследования PISA-2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://skiv.instrao.ru/support/demonstratsionnye-materialya/index.php

7. Этимологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.livemaster.ru/topic/979953-len-udivitelnye-prevrascheniya-istoriya-pervaya)

Романова Раиса Геннадьевна
учитель
Романова Людмила Анатольевна
учитель

МБОУ «СОШ №29»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОЛЬКЛОР – ВАЖНОЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ СРЕДСТВО

Аннотация*: статья посвящена изучению фольклора в школе. Обоснована мысль о том, что любой жанр фольклора является средством воспитания. В качестве примера анализирована работа учеников на тему: «Чувашская свадьба в Моргаушском районе».*

Ключевые слова*: воспитание, традиции, фольклор, обряд, свадьба.*

Используя на уроках элементы народного фольклора можно воспитать уважение к старшим, трудолюбие, толерантность, доброжелательность, терпимость к чужому мнению. Фольклор с воспитывающим содержанием влияет на формирование национального характера [4]. В нравственном воспитании учащихся помогают пословицы и поговорки. Воспитательный потенциал фольклора безграничен. Сегодня наше общество возрождает забытые традиции старины, используя народный опыт.

Любой жанр фольклора можно использовать как воспитательное средство на уроке, во внеклассной работе и в проектной деятельности. Остановимся на некоторых возможностях применения устного народного творчества.

Учащиеся нашей школы охотно участвуют в исследовательской работе, изучают традиции своей малой родины.

Интересную исследовательскую работу написали учащиеся 7 класса нашей школы о свадебных традициях верховых чувашей.

Цель их работы – изучение народных традиций своей малой родины, сохранение духовных богатств родного народа, воспитание уважения к своим предкам.

Свадьба – очень яркое и торжественное событие. Каждое ее действие, песни и пляски имеют свое магическое значение. Исстари верили: чем пышнее и торжественнее проведешь свадьбу, тем счастливее и удачливее сложится жизнь вступающих в брак. Это один из немногих семейных праздников, где сельчане могли участвовать без предварительного приглашения. Проходила жизнь, менялись традиции. Но в основе свадьбы остались яркое представление, действия, имеющие глубокий смысл, много песен, плясок, веселья.

Чувашская свадьба многовариантна. В разных районах разные песни, пляски, разные действия. Многовариантна она даже в одном районе. Мы решили рассказать о свадебных традициях Моргаушского района. Свадьбы в Моргаушском районе играют зимой, весной до начала посевных работ, летом, в основном после Троицы, но никогда не справляют в пост и на убывающей луне.

У чувашской свадьбы – богатая церемония, каждое действие заранее расписано и имеет свой смысл. Цель этих действий – счастливая семейная жизнь молодоженов. Свадьба идет строго по сценарию.

1. Сватовство (за 3, 5, 7 недель до свадьбы).
2. Сборы участников свадьбы со стороны жениха в доме жениха.
3. Оповещение односельчан о начале свадебного торжества (дружки жениха на лошадях с песнями и частушками объезжают деревню).
4. Благословение родителей сына и вскрытие свадебной бочки пива.
5. Отправление свадебного поезда за невестой.
6. Церемонии в доме невесты.
7. Отъезд свадебного поезда жениха с невестой в дом жениха.
8. Встреча невесты родителями жениха.
9. На второй день смена подвенечной одежды невесты на одежду замужней женщины – посвящение в жены.
10. Суп молодой хозяйки – обмен подарками и знакомство молодой с родственниками жениха.

Каждое свадебное действие сопровождается песней. Главными действующими лицами свадьбы были женщины в чувашской одежде. Их называли *той арăм*. Одежда участников свадебного торжества была яркая и богатая. В летнее время женщины одевали белое платье и яркий фартук, на голову вышитый платок. А в холодную погоду – черный *шупăр* или *сăхман*, платок с кистями завязывался сзади. Серебряные украшения надевались на одежду.

Вĕтĕр-вĕтĕр паранки
Кокăль пулмасть тетĕр-и?
Çок çын ачи теейсе
Той тăваймасть тетĕр-и?

«Не думайте, что из мелкой картошки не получается пирог, если я сын бедного, не думайте, что я не могу справить свадьбу». Так пели от имени жениха его гости перед свадьбой.

Ах шăллăм Иван пор,
Шыв тăвалла йохмасăр
Авланмастăп теетчĕ.
Кăçал çомăр хыт çурĕ,
Шыв тăвала йохрĕ поль,
Авланасах терĕ поль.

«Наш брат говорил, что не женится, пока река не потечет вспять. В этом году дождей было много и, наверное, река потекла вспять». Так в шутку объясняли решение жениха *той арăм*.

Когда свадебный поезд подъезжает к дому невесты, родители невесты встречают жениха. Гости со стороны жениха поют:

Ан ан, шăллăм, ут çинчен
Хутлă кĕрĕк сармасăр.
Ан кĕр, шăллăм, шур пӳрте
Хунемӳ хирĕç тухмасăр,
Шур пир сарса памасăр.

Этими словами они напоминают родителям невесты о достойной встрече зятя.

Во время прохождения свадебного церемониала одетые в национальные свадебные наряды родственники жениха поют около *шилĕк* (липа в середине двора). Тут звучат песни, рассказывающие о том, как они выбирали невесту среди множества девушек округи. Если жених и невеста не ярко молодые люди, им в шуточной форме напоминают об их возрасте:

Пичи-мочи Иван пор.
Ни пичи мар, мочи мар.
Алă çола çитиччен, алла тоя тытиччен авлантарас терĕмĕр.
Хĕрĕх çолхи хĕр топса илсе парас терĕмĕр.

«Брата своего, пока ему не исполнилось 50 лет, решили женить, нашли ему 40-летнюю невесту», поется в песне.

Многие куплеты *той арăм* учат жить правильно в новой семье. Молодая сноха не должна утром подолгу нежиться в постели, иначе она не угодит свекрови.

Пирĕн аттин кил карти
Хорăнлă та йăмраллă.
Ни хĕвел тохни корăнмасть,
Ни хĕвел анни корăнмасть.
Хĕвел тохман теейсе
Хĕвел аниччен çывăрас мар.

В свадебных песнях говорится о том, что сноха должна подчиняться свекрови, отчитываться перед ней, угождать во всем.

Пирĕн апи хаяр мар,
Ни хаяр мар, коньă мар.
Çорконнене çитсессĕн,
Суса сохан ларттарать.
Кĕрконнене çитсессĕн,
Суса сохан кларттарать.
Пĕр шăл сохан çитмесен,
Пĕр кон апат çитермест.

Той арăм напоминают невесте о том, что в доме мужа она должна уважительно относиться к матери мужа, что она должна называть ее мамой.

Ма макăран Нина кин
Ампар йолчĕ теетни.
Пирн хамăрăн та ампар пор,
Тохса кĕме ан ӳркен.
Апи йолчĕ теетни,
Пирн хамăрăн та апи пор,
Апи теме ан ӳркен.

О том, что пора увозить невесту и переходить свадебным церемониям в дом жениха, есть множество куплетов:

Отмăл çолхи апи пор,
Олттă тохса пăхрĕ поль.
Çитмĕл çолхи атти пор,
Çиччĕ тохса пăхрĕ поль.
Çаккăр тохса пăхиччен
Пирĕн киле çитмелле…

Когда свадебный поезд с невестой подъезжает к дому жениха, звучит шуточная песня для свекрови.

Ах, апи, кин килчĕ.
Кин килчĕ те, пӳрт толчĕ.
Килес çола çитсессĕн
Сăпка çакать пӳрт толать.
Ора тапать, пӳрт янрать,
Тохса тарма хатĕрлен.

В народных песнях верховых чуваш неиссякаемый юмор, глубокий смысл, нравоучение молодым. Свадебных песен столько, что еще и еще раз убеждаешься в том, что Чувашский край – край ста тысяч песен. Только бы не растерять это духовное богатство в наш стремительный век. Пожилые люди, которые живут в чувашской деревне, с большим удовольствием спели нам эти песни. Этих песен хватит не на одну исследовательскую работу.

Список литературы

1. Ашмарин Н.И. Словарь чувашского языка. – Казань; Чебоксары, 1928–1958.

2. Чувашская энциклопедия / Чуваш. гос. ин-т гуманит. наук; ред. совет: Н.В. Федоров (пред.) и др.; редкол.: В.С. Григорьев, Ю.Н. Исаев [и др.]. – В 4 т. – Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 2006–2011.

3. Зайцева Е.А. Муркаш районĕ. Йăла-йĕркесем, уявсем = Моргаушский район. Традиции, обряды, праздники. – Чебоксары: РГУП ИПК Чувашия. – 2004.

4. Исаев Ю.Н. О происхождении названий некоторых мест юга Чувашии (на примере фольклорных и литературных источников // Актуальные проблемы диалектологии языков народов России. Материалы XV Всероссийской научной конференции, проводимой в рамках IV курултая башкир и посвященной юбилею доктора филологических наук, профессора Ф.Г. Хисамитдиновой. – Уфа, 2015. – С. 106–110.

Смирнова Татьяна Валерьяновна
воспитатель
Бахмисова Наталья Васильевна
воспитатель
Косарева Наталия Юрьевна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №160»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОБУЧЕНИЕ ЧУВАШСКОМУ ЯЗЫКУ В РАЗНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация**: в статье рассматривается опыт педагогов в обучении детей чувашскому языку через разные виды деятельности.*

***Ключевые слова**: чувашский язык, разные виды деятельности, русские и чувашские сказки, Ванюк, автан, тилĕ.*

Обучение детей чувашскому языку с дошкольного возраста является ведущим средством полноценной реализации «Закона о языках в Чувашской Республике». Изучая язык, ребёнок приобщается к культуре народа, его духовным ценностям, в нём зарождается чувство любви к родному краю, уважения к национальным традициям, обычаям чувашского народа.

Основными задачами работы в ДОО в этом направлении является:

1) воспитание у ребёнка интереса к чувашской устной речи;

2) развитие способности воспринимать своеобразие её звучания, чувствовать её красоту;

3) формирование желания слушать и понимать чувашскую речь, осваивать умения и навыки, необходимые для общения на чувашском языке.

Учитывая все эти проблемы и задачи, мы поставили задачу: показать детям красоту чувашского языка через разные виды деятельности. Главной задачей первого года является создание положительной естественной мотивации к изучению чувашского языка, постоянное подкрепление и развитие. Второй-третий год обучения – расширение словарного запаса. Большая часть времени отводится общению. Дети учатся строить фразы, находить нужные слова для изложения мыслей.

Занятия по чувашскому языку носят интегрированный характер, теснейшим образом связаны с ознакомлением окружающего мира, изодеятельностью, художественной литературой, двигательной деятельностью и т. д. Разрабатывая конспекты занятий в игровой форме по чувашскому языку, мы стремимся одним сюжетом объединить почти все занятия, проводимые по программе.

Такой подход к обучению детей чувашскому языку способствует познанию ребёнком мира ненавязчивым, естественным, интересным и продуктивным способом. Занимаемся мы в групповом помещении не за столами, а сидя на стульях или ковре. Это очень удобно, дети раскованны, не стеснены в движениях, при необходимости могут подойти к журнальному столу, на котором расположен наглядный материал.

В группе выделено место для изделий из керамики: тарелки, кружки, вазы. Здесь же и набор открыток «Чебоксары», книжки чувашских авторов Р. Сарби, Ю. Кушака, альбомы, изготовленные своими руками: «Шухă вăйăсем», «Шăпа сăввисем», «Тупмалли юмахсем», «Ваттисен сăмахĕсем». Всё это мы используем в своей работе на занятиях и в совместной деятельности.

Для показа настольного театра в группе имеются фанерные фигуры из русских и чувашских сказок «Лиса и журавль», «Айван чăхă», «Сармантей».

Обучая детей чувашскому языку, мы «путешествуем», помогаем друзьям Анюк и Ванюк, выручаем кого-то из беды, заводим тут же новые знакомства, навещаем друзей, заботимся о них, когда они болеют, веселимся вместе с ними на праздниках, отмечаем дни рождения Зайца, друзей, кукол, придумываем волшебные сказки.

Например, когда знакомились с домашними животными, вместе с детьми мы по-своему переделали русскую народную сказку «Рукавичка».

Вылетел из рукавички петушок и стал расхваливать себя:

Я петушок, петушок,

Золотой гребешок...

В это время дети гладят его, рассматривают. Затем воспитатель объявляет – автан. Дети вместе с воспитателем повторяют, а затем индивидуально. Подражают петуху, кричат, затем 1–2 ребёнка закрепляют цвета оперения (шурă, хĕрлĕ...). Вдруг вбегает лиса, крутится и пляшет перед детьми, хочет, чтобы её назвали по-чувашски. Воспитатель называет «тилĕ» громко и внятно, затем дети ласковыми словами угощают сладостями: тилĕ, тилĕçĕм.

Познать чувашский язык невозможно, если не знакомиться с истоками своей нации. Наши дети обогащают знания о родном крае в музее детского сада, учатся называть национальную одежду, зна-

комятся со смысловым значением «масмак» – головная повязка, «çăпата» – обувь (лапти), «сурпан» – головная повязка и т. д. Любят слушать легенды, сказания, были, сказки.

Когда мы «гостим» в других республиках, Татарстане, Мордовии, рассказываем всем о своей республике. Это помогает в детях сохранить гордость за свою республику. Знакомим с национальными обычаями и традициями: «Сурхури», «Акатуй». Дети читают стихи, поют песни на чувашском языке, танцуют, играют в чувашские народные игры.

Стихи: Н. Васильев – «Автан», «Вăкăр», «Качака», М. Юмарт – «Йытă». Чувашские народные потешки: «Пӳрнесем», «Нартти-нартти кăвакал». Песни: «Асамат кĕпĕре» (кĕвви С. Никитинăн, сăвви Ю. Сементерĕн); «Мулкач ларать» (кĕвви В. Ходяшевăн, сăвви вырăс халăхĕн); «Анне» (кĕвви А. Петровăн, сăвви Ю. Сементерĕн); «Шăнкăрч йăви» (кĕвви Ф. Лукинăн, сăвви А. Кăлканăн).

Водим хороводы «Тух-ха, Ванюк, урама...», «Пирĕн ачасем ăçта-ши?», «Çерем ватса вир акрăм» и др. Подвижные народные игры: «Сăпсалла», «Çĕлен пуçĕ», «Шăрçалла», «Сик-сик-сик-кĕте» и т. д. Проводим праздники, используя весь пройденный материал. Ребятам очень нравится быть артистами, они любят выступать и радовать своими достижениями мам и пап, бабушек и дедушек.

При обучении чувашскому языку нужно помнить об особенностях звуков ă, ĕ, ӳ, ç и тренировать их произношение. Для этого используем разные словесные игры. Например, «Уложи куклу спать», качаем малыша – куклу – и тихо поём: «Папине, нянине, нянине, папине. Çывăр, çывăр, лăпкă пул. Ырă, ăшă тĕлĕк кур. Ă-ă-ă-ă-ă-ă-ă».

Проводим индивидуальные работы по произношению всех звуков. Через такие игры, как «Назови, какой звук слышится», «Какой звук пропал», «Назови, какой звук лишний». В грамматических играх отрабатываем темп речи, силу голоса, отчётливое произношение чувашских слов, схожих с русскими: кăранташ – карандаш, пăрахут – пароход, купăста – капуста и т. д.

Постепенно учимся составлять простые описательные рассказы по сюжетным картинам «Пĕрле пуплер-и?», по игрушкам. Дети воспринимают небольшие по объёму произведения на чувашском языке: сказки, рассказы. Понимают смысл произведений, таких, как «Автапа йытă», «Тилĕпе упа», «Лаша шырани». Закрепляя знакомые сказки, стихотворения, потешки, организовываем игры-драматизации, учитывая интересы, желания, склонности ребёнка. Никогда не предугадаешь, что захотят инсценировать дети, в каких героев они захотят превратиться сегодня. Сценарий сказок не всегда составляем заранее, так как инициатива исходит от самих детей и мы строим сказки на свой лад. Маленькая подсказка взрослого, напоминание помогает дальше развернуть сюжет игры.

На занятиях по математике закрепляем счёт по-чувашски: пĕррĕ, иккĕ, виççĕ, тăваттă, пиллĕк, улттă, çиччĕ, саккăр, тăххăр, вуннă. Проводим игры «С цветочка на цветок», «Правильно пойдёшь, игрушку найдешь». Закрепляются термины: сылтăмра – справа, сулахайра – слева, кунталла – сюда. Закрепляем представление о понятиях: вчера, сегодня, завтра – ĕнер, паян, ыран. Дети учатся правильно пользоваться этими словами, сравнивать вчерашний и сегодняшний день, произнося слова по-русски, затем по-чувашски: ĕнер çумăр çунă – вчера лил дождь; паян ăшă – сегодня тепло и т. д.

Рассматривая картины о частях суток, закрепляем представление о времени: ир – утро, кăнтăр – день, каç – вечер, çĕр – ночь. Проводим индивидуальные работы по закреплению, попрошу Наташу П. нарисовать утреннее восходящее солнце, а затем повторяем подгруппами. Также знакомим с другими частями суток, подбираем картины и составляем предложения: анне ир тăрать, кăнтăрла эпĕ вылятăп. Обогащаем знания о свойствах и качествах материала на ощупь: подушка мягкая – минтер çемçе, твёрдый стул – хытă пукан.

Широко используем чувашский язык в изобразительной деятельности. Например, когда мы знакомим детей с домашними животными, называем и показываем каждого животного по отдельности на чувашском языке: «ку сурăх» (повторение детьми хором и индивидуально). В конце знакомства дети рисуют на тему «Животные нашего двора». В следующий раз они с удовольствием лепят этих животных. Тут же можно знакомить с глиной – тăм, йăвалап, çемçе, хытă.

Обучение детей чувашскому языку через разные виды деятельности в детском саду проводим в тесной работе с родителями. В работе по освоению чувашского языка большую помощь оказывают родители, которые владеют чувашским языком. В повседневной жизни, в игре с родителями дети закрепляют новые слова. Для родителей, не владеющих чувашским языком, мы выпускаем наглядный материал – журнал-раскладушку по каждому разделу. Материал выставляем на видное место, чтобы каждый родитель мог ознакомиться и использовать вместе с детьми.

Дети и родители с удовольствием занимаются изучением чувашского языка. Как показал процесс работы по развитию речи, знание и понимание двух языков оказывает оптимальное воздействие на формирование личности.

Список литературы

1. Андреева И.А. Учебник чувашского языка для русских. – Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 1992.
2. Антонова З.С. Перле валяр-ха / З.С. Антонова, З.Н. Портнова. – Чебоксары: Чув. кн. изд-во, 1992.
3. Программа воспитания ребёнка-дошкольника / под руководством О.В. Драгуновой. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1995.

Чернова Нина Николаевна
канд. пед. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашской Республики

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ (ЧУВАШСКОМУ) ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ОСНОВЕ

***Аннотация**: принципиально важно при обучении второму (чувашскому) языку детей младшего школьного возраста с самого начала формировать речевую деятельность на неродном языке как активный процесс говорения и понимания.*

Педагог должен помнить, что не всякое произношение звуков речи, даже целого текста есть речь. Фразы, которые произносит ребенок на неродном языке, будут результатом речевого действия при соблюдении следующих условий: наличие у обучаемого внутреннего мотива – почему ему надо это сказать; цели – для чего надо сказать это, что получится в результате сказанного; мысли – какое содержание нужно передать словами.

В результате обучения у детей должны быть сформированы на материале неродного языка те речевые навыки, без которых невозможно создать любое, даже самое элементарное высказывание – это выбор слов, их изменение, выбор конструкции, соблюдение грамматических требований и т. п. Целенаправленное формирование этих конкретных речевых навыков должно быть включено в задачи обучения второму (чувашскому) языку детей младшего школьного возраста.

В начальный период обучения второму (чувашскому) языку должны быть заложены начальные навыки общения на неродном языке, навыки ориентировки в речевой ситуации. В противном случае обучение сводится к заучиванию готовых фраз и диалогов, и тогда ребенок окажется беспомощным в реальных условиях общения на втором (чувашском) языке.

***Ключевые слова**: обучение на деятельностной основе, речевое действие, внутренний мотив, теория поэтапного формирования умственных действий, система языка, психолого-педагогические принципы обучения, возрастные интересы, игровая ситуация.*

Построение курса обучения в деятельностной методике осуществляется на основе деятельностной концепции учения, которая представлена теорией поэтапного формирования умственных действий.

Деятельностный подход к обучению открывает большие возможности. Он позволяет по-новому построить процесс обучения второму (чувашскому) языку. Преимущество деятельностного подхода заключается в том, что на его основе обеспечивается сознательное овладение языком.

Чтобы деятельность обучающихся стала естественной, а не формально выполняемой, необходимо гарантировать ее мотив. Как известно, мотив исходит из потребности. Чтобы говорение на другом языке стало для ребенка потребностью, необходимо вызвать у него интерес к знаниям.

Ребенок должен знать результат, которого необходимо достигнуть. При этом важно помнить, что цель должна объективно существовать в предметной ситуации.

Единство цели и условий ее достижения представляет собой учебную задачу, выполнение которой предполагает анализ услышанных высказываний и обнаружение в них общего или различий, выявление закономерностей высказываний, а также построение на этой основе собственных высказываний. Учебная деятельность в основе нацелена на то, чтобы обучающиеся осуществляли самостоятельный поиск решения учебной задачи, чтобы знания передавались им не в готовом виде, а приобретались детьми в процессе самостоятельной познавательной деятельности. Естественно, первоначально обучающиеся не сумеют самостоятельно решить поставленные задачи. Некоторое время учитель направляет их действия, управляет поиском решения, но постепенно дети приобретают соответствующие умения и сами приходят к конкретному решению, а учитель лишь контролирует их действия и правильность решения поставленной задачи.

Чем меньше ребенок, тем больше учебный процесс должен опираться на его практические действия. Ребенку недостаточно только смотреть и размышлять, ему необходимо взять предмет в руки. Овладение языком невозможно без формирования действий с ним как с материальным предметом. Таким образом, от практических действий с предметами ребенок постепенно переходит к внутренним действиям, где реальные предметы замещены представлениями, а позже понятиями.

Таким образом, учебный процесс должен строиться так, чтобы действия ребенка были подлинно речевыми в каждый момент обучения.

Каждое речевое действие начинается с желания сказать что-либо другому человеку, с мотива высказывания. Этот мотив возникает на фоне потребности в общении, потребности обратиться в данный момент к данному собеседнику.

Потребность в общении всегда рождается в определенной ситуации. Например, ученик видит предмет (игрушку) и обращается к учителю с просьбой дать, показать предмет, делится своими впечатлениями о нем, удовлетворяя потребность передать при помощи речи свою эмоциональную реакцию, разделить ее со взрослым.

Речевое действие состоит из отдельных операций, прежде всего выбора слов. Говорящему необходимо найти способ, которым эти слова будут связаны для передачи мысли; выбрать грамматические элементы (окончания, приставки, суффиксы), необходимые для построения предложения.

Рассмотрим процесс создания высказывания на конкретном примере. Допустим, необходимо получить карандаши. Эта ситуация определяет мотив высказывания – получить карандаши, его цель – действовать при помощи речи на собеседника таким образом, чтобы он передал нужные предметы. Выбираем нужные слова: пар (дай), кăранташ (карандаш), мана (мне), тархасшăн (пожалуйста). Мы располагаем эти слова в соответствии с существующими в языке законами.

Кроме выбора порядка слов, их связей в высказывании, конструкции высказывания, мы должны учитывать и грамматические правила. Например, в чувашском языке для выражения просьбы, приказа, вообще побуждения к действию используется специальная форма повелительного наклонения глагола – пар (дай). Требование вежливости предписывает употребить этот глагол в форме множественного числа, для чего необходим особый грамматический элемент – пар-ăр (дай-те). Поскольку мы хотели бы получить не один карандаш, а несколько, мы показываем это при помощи грамматического элемента – кăранташсем (а не кăранташ).

Приведенный пример показывает, как сложен, многоступенчат процесс создания даже самого простого высказывания. Аналогичен и процесс восприятия, понимания высказывания другого человека. Говорение и понимание – два вида одной и той же речевой деятельности, они имеют сходную внутреннюю психологическую структуру, требуют одних и тех же условий. И говорение, и понимание речи требуют владение системой языка. В этом можно убедиться на том же примере: чтобы правильно понять высказывание «кăранташсем парăр» («дайте карандаши») нужно чувствовать, что *-сем (-и)* есть показатель множественности. Это же должен знать и тот, кто высказывает, если он хочет получить несколько карандашей.

Применительно к задаче обучения младших школьников второму (чувашскому) языку необходимо указать и специфические, связанные с особенностями возраста, психолого-педагогические принципы обучения.

Во-первых, содержание речи должно быть интересным, значимым для ребенка, соответствовать кругу его возрастных интересов и потребностей. Так, например, младшим школьникам интересно слушать и разыгрывать сами сказки, особенно волшебные, рассказы о жизни сверстников, труде взрослых, о животных и т. д. Малыши с восторгом действуют на необыкновенные персонажи и неожиданные события.

Во-вторых, игровая ситуация должна быть основным приемом обучения. Все естественные потребности общения могут быть удовлетворены детьми при помощи родного языка. Новая, интересная игра делает более естественным переключение ребенка на неродной (чувашский) язык, создает интерес к занятиям этим языком.

Дети должны играть, но не заигрываться. Поэтому рекомендуется разумное сочетание всех видов игр, помогающих усвоению языка (игры-инсценировки, ролевые, подвижные игры, соревнования). От обучения в игре обучающиеся постепенно выводятся в реальные ситуации.

На занятиях активно используются в качестве наглядных пособий для игр куклы, игрушечная посуда, мебель, кукольная одежда, игрушки и особенно различные поделки из пластилина, бумаги, природного материала, которые изготовляют сами дети.

Активное использование на начальном этапе работы резервов человеческого организма, в частности осязания, тактильных ощущений (прикосновение и давление, прежде всего, подушек пальцев рук), стимулирует работу не только двигательных, но и речемыслительных центров головного мозга.

Дети, например, используя набор игрушек-продуктов, «угощают» соседа по парте. Разыгрывают диалог:

– Ку мĕн? (Что это?)

– Ку панулми. (Это яблоко.)

– Çийĕр, тархасшăн, панулми. (Ешьте, пожалуйста, яблоко.)

– Тавтапуç. Эпĕ панулми питĕ юрататăп. (Спасибо. Я очень люблю яблоко.)

Обучающиеся сами придумывают множество игр с игрушками. Например, «Что умеют наши звери». Хвалят своих зверей.

Манăн упа пур. Вăл хăмăр. Упа ташлама пултарать. (У меня медведь. Он коричневый. Медведь может танцевать.)

Ку автан. Вăл илемлĕ. Манăн автан юрлать. (Это петух. Он красивый. Мой петух поет.)

Еще одна игра с теми же игрушками. Учатся дети задавать вопросы. Один из них выбирают игрушку. Класс должен угадать какая игрушка у него. Игры «Угадайки» проводят фронтально и в парах с игрушками из разного набора.

– Санăн помидор-и? (У тебя помидор?)
– Çук, манăн помидор мар. (У меня не помидор.)
– Санăн кишĕр-и? (У тебя морковь?)
– Çапла, манăн кишĕр пур. (Да, у меня морковь.)

Комбинируя игрушки или картинки из разных наборов, можно легко организовать другие новые игры. Например, в магазине можно продавать не только продукты, но и игрушки. Например, ситуация – на день рожденья Ване надо купить подарок.

Для построения диалогических и монологических высказываний можно использовать макеты телевизора и ленты «мультфильмов» к ним.

Использование игры и игровых ситуаций оптимально реализует коммуникативные намерения детей, стимулирует их речемыслительную деятельность. В игре осуществляется личностное общение детей, коллективное взаимодействие обучающихся.

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Иностранный язык в школе. – 1986. – №2. – С. 24–27.
2. Анисимов Г.А. Проблемы двуязычного обучения в чувашской школе // Народная школа. – 1994. – №5. – С. 1–10.
3. Давыдова М.А. Деятельностная методика обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
5. Методические указания к учебному пособию «Чувашский язык». 1 класс / В.И. Игнатьева, Н.Н. Чернова, Л.В. Николаева. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2017. – 166 с.
6. Методические указания к учебному пособию «Чувашский язык». 2 класс / В.И. Игнатьева, Н.Н. Чернова, Л.В. Николаева. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2017. – 160 с.
7. Методические указания к учебному пособию «Чувашский язык». 3 класс / В.И. Игнатьева, Н.Н. Чернова, Л.В. Николаева. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2017. – 159 с.
8. Патрикеева И.Д. ФГОС НОО. Осваиваем деятельностный подход: книга для учителя / И.Д. Патрикеева, О.Б. Панкова. – М.: Мнемазина, 2013. – 80 с.

Шаймарданов Рафис Хасанович
д-р пед. наук, профессор, главный научный сотрудник
БУ ВО «Сургутский государственный
педагогический университет»
г. Сургут, ХМАО–Югра

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

***Аннотация**: в статье рассматриваются вопросы этнокультурного образования и воспитания подрастающего поколения обско-угорских народов, анализ влияния его компонентов на национальное самоопределение и этнокультурную самоидентификацию.*

***Ключевые слова**: этнокультурное образование, этнокультурное воспитание, родной язык, этнокультурная самоидентификация.*

Современный мир охарактеризован активными процессами глобализации и интеграции не только в экономике, финансах, но и образовательного пространства. Безусловно, эти процессы специфически проявляются и в Российской Федерации, которая, являясь поликультурной, поликонфессиональной и полиэтнической страной, стремительно изменяясь, входит в мировое сообщество.

Системе образования отводится важная роль в процессах возрождения, сохранения и развития национальной культуры и языка народов. Изучение родной культуры, традиций, обычаев, обрядов, праздников следует начать с усвоения родного языка. Фундаментом национальной культуры является язык народа. Язык следует рассматривать как единое духовно-культурное пространство национального бытия. С усвоением родного языка тесно связано и формирование у обучающихся патриотических чувств, уважения, любви и гордости. Ведь известно и то, что нация, которая неустанно заботится о сохранении и развитии своего языка, тем самым продлевает свою национальную жизнь. Сегодня формирование и развитие системы этнокультурного образования в условиях многонационального государства становится одним из приоритетных направлений деятельности образовательной системы. Начатое и продолжающееся этническое образование должно привести к национальной культуре человека. Начало этнической культуры формируется в этническом образовании. В этой связи необходимо решать следующие задачи этнического образования:

– изучать родной язык как предмет;
– вести воспитательную работу на родном языке учащихся;
– изучать учебных предметов на родном языке;
– сохранять и развивать национальную культуру (обычаи, обряды, историю, традиции, праздники, религию;
– приобщать к истории своего народа, его национальным ценностям и традициям;
– развивать и углублять интерес к родному языку;

– воспитательный процесс организовать на основе этнической педагогики;
– формировать национальное самосознание.

Этнокультурная самоидентификация является основой, с которой начинается становление человека российской многонациональной культуры, воспитание гражданина и самоидентифицированного патриота своей страны. Образовательный процесс, обеспечивающий этнокультурную и этническую идентификацию личности, может стать фактором социокультурного единства и психологической безопасности поликультурного общества.

Межнациональными ценностями, регулирующими отношения между народами в рамках одного государства, являются те, которые хранятся в религиозных, культурных, семейных и этнических традициях и которые понимаются как духовно-нравственные ценности и источники нравственности и человечности. На наш взгляд, именно образование может помочь найти антикризисный выход, который обеспечит профилактику межкультурных противоречий и будет способствовать формированию сознания достойного человека.

Этнокультурное становление личности представляет собой достаточно сложный многоуровневый процесс. На наш взгляд, в течение жизни человека меняются, принимаются, отвергаются и аккумулируются духовно-нравственные ценности. При данных условиях образовательный процесс рассматривается только в культурном контексте. Одной из приоритетных задач педагогики является помощь в самоидентификации личности в культурном пространстве. Следует отметить, что самоидентификация, помимо освоения окружающей среды, также является процессом становления личности.

Поскольку этнос создает быт, присущий только ему, соответственно условия мирного сосуществования способствуют формированию определённых качеств и черт характера личности. Следует подчеркнуть, что на формирование личности влияет этнокультурный опыт. Многочисленные исследования подтверждают, что каждая личность привносит свою самобытную уникальную культуру, связанную с этническими традициями.

Этнокультура представляет собой систему с потребностью к адаптации, которая не только сплачивает людей, но и стимулирует развитие общества, включая в себя совокупность таких ценностей, как климат, флору и фауну, место проживания этноса, архитектуру, систему охраны здоровья, образование и воспитание, жилищный уклад, особенности фольклора, народного прикладного творчества, этнографии, музыки, ритуалов и обрядов, обычаев, традиций, духовной и материальной культуры, этикета и др.

В работах М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, В.С. Библера, К.Н. Вентцеля, А.С. Соловьева и других ученых образование рассматривается как процесс духовного становления личности, ориентированной на свободное творческое развитие и стремление личности приобщиться к сокровищам национальной культуры.

Личность человека формирует этнопедагогическая среда и в то же время данная среда закладывает у человека способность усваивать язык, культуру, традиции других народов. От того, насколько будет развита у подрастающего поколения способность понимать представителя другой этнической культуры, зависит отношение последующих поколений с пониманием решать задачи совершенствования общества. Анализ этнопедагогической среды позволяет выделить такие функции, как формирование личности человека – именно носителя своей национальной культуры; формирование человека, способного усваивать язык, культуру, традиции других наций.

Исходя из вышесказанного, одним из приоритетных направлений в современной педагогике является обучение и воспитание подрастающего поколения через приобщение к народным традициям, воспитания уважения к другим культурам, пробуждение интереса и уважения к ним, формирование этнокультурных ценностей. Также требуется осмысленная работа настоящей ситуации и прогнозирования развития межнациональных отношений у подрастающего поколения, в первую очередь тех качеств, которые будут им необходимы в процессе социализации и во взрослой жизни в обществе.

Становление личности формируется под воздействием природных задатков, этнической воспитательной среды, наследственности, педагогического воздействия, национальных ценностей. Подобная система ценностей позволяет человеку реализовать себя через деятельность в соответствии со своими ценностными представлениями. Компонент национальной среды отражен в национальных ценностях.

Национальная культура, понимаемая как совокупность норм, ценностей, идеалов, в конечном счёте, определяет собой ход истории, приобретая тем самым статус общественного бытия человека.

Нация – материальный и духовный носитель определённых национальных культурных традиций и норм. Качественная переоценка роли и значения отдельных национальных культур и влияние этих процессов на самосознание народов, является общей закономерностью для содержания современного этнокультурного образования. Эта та часть образования, которая тесно связана с идей воспроизводства различных форм исторически сложившихся типов этнокультурной деятельности.

Индивидуальные проявления человека в этнической принадлежности в современном мире многообразны: позиция, обогащённая знанием и пониманием другой культуры, потеря идентичности, переход в маргиналы. Каждый человек смотрит на мир через призму наличного уровня своей национальной культуры. Человек и культура – одни из самых сложных феноменов для адекватного определения. И в любой ситуации этническое самосознание личности не является прямолинейным отражением самосознания народа.

Современное этнокультурное образование тесно связано с идей воспроизводства различных форм исторически сложившихся типов этнокультурной деятельности. Возвращение к этничности, определённая переоценка роли и значения отдельных национальных культур и акцентуация влияния этих процессов на самосознание народов является общей закономерностью для содержания этнокультурного образования. Активно предъявляя себя, нация, являясь материальным носителем определённых культурных традиций и норм, выступает как существенный целеориентирующий фактор социализации подрастающих поколений.

Этнос становится фактически одной из важнейших социальных структур общества. Он играет роль своеобразного информационного фильтра, эмоционально окрашивая и ценностно ограничивая сравнительно небольшие личностные информационные возможности; этнос стабилизирует социальную значимость личности в её самооценке и положении на иерархической лестнице общественного признания.

Этническая принадлежность индивида становится опорой самореализации лишь при условии осмысления, нахождении своего места в этой жизни, перспективе мировой цивилизации, реализации на практике приобретённых знаний, умений и навыков. Вне процессов самоутверждения, подкрепляемых к личности ориентированными технологиями обучения, этнос, замыкающийся в себе, быстро обнаруживает тенденцию к своему саморазрушению, ибо нарушается основной принцип жизни – детерминизм, лежащий в основе развития личности, народа и нации.

Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН и Институт народов Севера Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена реализуют инициативный проект «Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Ворстока». Уже увидели свет около 40 книг, раскрывающих различные аспекты народных педагогик, языка малочисленных коренных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока [1, с. 12–25; 2, с. 14–25].

Происходящие социально-экономические и политические процессы в Российской Федерации в XXI веке напрямую затронули все народы нашей страны. В первую очередь эти перемены коснулись основополагающего фундамента единства российских народов – системы образования, которая была достаточно устойчивой, доступной, продуктивной и способствовала в определенной степени гармонизации межнациональных процессов. Та система образования, особенно в ДОУ и школе (национальных) учитывала этническую составляющую этого процесса. Слом этой весьма прогрессивной, по нашему мнению, системы образования до настоящего времени пока не привел ни к чему позитивному. Несомненно, поиск новой парадигмы образования в Российской Федерации будет продолжаться и мы, в конце концов, выйдем на универсальную систему образования, которая будет вбирать в себя все лучшее, что накопило человечество, как за прошлую свою жизнь, так и в наши дни и с перспективой на будущее. В этом автор данной статьи не сомневается.

В данном контексте особое место в системе как советского, так и российского образования занимала этническая педагогика воспитания и образования уникальных российских коренных малочисленных народов Крайнего Севера, Сибири и Дальнего Востока. Народы Севера в процессе своего многовекового проживания на территориях с экстремальным и сверхэкстремальным климатом выкристаллизовали весьма эффективную систему воспитания и образования своего подрастающего поколения, которое базировалось, прежде всего, на традиционной материальной и духовной культуре своих этносов. Необходимо заметить, что традиционная система воспитания и образования северных этносов была практико-ориентированной, а это единство основополагающих принципов жизнедеятельности человека в единстве с природой – природосообразности и культуросообразности.

Каждый народ Севера в силу специфичности своего места проживания, климата, наличия природных богатств, определенного рода занятий (традиционных промыслов), а также своего социально-экономического развития в целом и т. д., создал собственную систему воспитания и образования, тесно связанной с трудовым воспитанием, которая гармонично вписывалась в традиционный уклад жизни северных этносов и была настолько хорошо продуманной, что сбоев в воспитательном и образовательном процессе не давала. Это наталкивает на мысль, что народы Севера, даже самые небольшие по своему количественному составу владели такой системой воспитания и образования своего подрастающего поколения, которая давала им возможность с успехом жить и продолжать свой род в экстремальных климатических условиях.

Надо отдать должное народам Севера. За небольшой период, характеризующейся известными переменами в обществе, они сумели как бы заново осознать свое историческое место в современной жизни и в мире, свою роль, предначертанную им на земле, поэтому стали по-новому смотреть на свое «жизненно-историческое лицо» и на свое будущее. Народы Севера свое будущее связывают с возрождением своей народной культуры, в том числе и педагогической, которая исторически создавала баланс и взаимосвязь между силами природы и духовно-нравственным поведением человека в природе, гармонизируя их. Северные этносы все чаще и чаще стали обращаться к апробированным их предками формам, методам, приемам и средствам этнической педагогики, видя в них ту путеводную спасительную звезду, которая сможет вывести их на новый уровень традиционного воспитания детей. Надо заметить, что, несмотря на разрушительное в целом влияние как советской, так и российской воспитательной и образовательной идеологии на многовековые традиции в деле воспитания и образования подрастающего поколения народов Севера, эти традиции не были уничтожены полностью.

В современной этнической педагогической литературе крайне недостаточно уделяется внимание изучению этого уникального наследия народов Севера в деле традиционного многовекового конструирования воспитания и образования подрастающего поколения, как в относительно далеком, так и недалеком прошлом. По нашему глубокому убеждению, это весьма достойный предмет для изучения современным молодым поколением северных этносов своего прошлого с проекцией на настоящее и будущее. Уникальный опыт традиционного воспитания и образования подрастающего поколения народов Севера могут позаимствовать и другие народы, проживающие в настоящее время на Севере Российской Федерации.

Необходимо отметить, что разрушение традиций самобытного воспитания детей у народов Севера подрывает основы их жизнедеятельности и в конечном итоге может привести к уничтожению российских северных этносов. Еще в начале 90-х годов прошлого столетия известный хантыйский писатель Еремей Айпин [3, с. 115] заметил, что государственная система воспитания и обучения хантыйских детей, бытовавшая до 90-х годов, «совершенно не учитывала психологию мышления, видения мира ребенка-ханты. Именно поэтому многие дети, отучаются за годы учебы жить лесной жизнью, воспитывают затруднения в последующей социальной адаптации». К сказанному надо добавить, что современная светская школа, в которой обучаются дети не только народа ханты, но и других северных этносов, практически полностью «очистилась» от многовековых традиций народов Севера в деле их традиционного воспитания и образования. Приходится констатировать, что мы так и не поняли, что это за народы, населяющие бескрайние и экстремальные территории Российского Севера, Сибири и Дальнего Востока. История нас ничему не научила, мы все продолжаем наступать на одни и те же грабли – переделывая детей северных этносов из ханты, нанайца, чукчи и т. д. в русских. Тем самым мы идем против природы этих народов, сознательно нарушаем их генетический код. Не простят нам будущие поколения за такую «модернизацию» и «инновацию», т.е. переделывание северных этносов.

Итак, резюмируя вышесказанное, можем сделать вывод. Чтобы человек мог идентифицировать себя как гражданина РФ, он должен жить в этнической среде, владеть этнической историей, этническим образованием и стать носителем этнической культуры. А для этого нужна национальная школа, которая сможет формировать национального самосознания человека.

Список литературы

1. Прокопенко В.И. Этнопедагогика народа ханты. Монография / В.И. Прокопенко, Р.Х. Шаймарданов // Серийное издание «Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока». Т. 32. – Новосибирск: Наука, 2014. – 184 с.

2. Прокопенко В.И. Этнопедагогика народа манси. Монография / В.И. Прокопенко, Р.Х. Шаймарданов // Серийное издание «Памятники этнической культуры коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока». Т. 35. – Новосибирск: Наука, 2018. – 252 с.

3. Айпин Е. Ханты, или Звезда Утренней Зари: роман. – М., 1990. – 334 с.

Ядрицова Алёна Андреевна
учитель
МБОУ «Ибресинская СОШ №2»
пгт Ибреси, Чувашская Республика
Ядранская Инесса Владимировна
директор центра регионального развития
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИЗУЧЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА НЕСТАНДАРТНЫХ УРОКАХ

Аннотация*: в статье задаётся вопрос: как добиться наибольшей эффективности урока родной литературы сегодня? Погружение в мир знаний должно происходить при активном участии ребёнка. Он должен искать, пробовать и ошибаться. Нетрадиционные формы работы позволяют разнообразить учебную деятельность, они способствуют повышению интеллектуальной активности учащихся, а, следовательно, и эффективности урока. В статье рассматриваются творческие принципы методики нестандартных уроков, выделяются характерные группы нестандартных уроков. Статья содержит сценарий игры для проведения нестандартного урока.*

Ключевые слова*: повышение интереса школьников, изучение литературы, новые формы обучения, творческие принципы методики нестандартных уроков, совместное творчество учителя и ученика, уроки с игровой технологией.*

Аннотаци*: статьяра «литература урокĕ пысăк тухăçлă ирттĕр тесен пирĕн мĕн тумаллаши?» текен ыйтăва хускатнă. Литература тĕнчине путма ачан урокра активлă ĕçлемелле: шырамалла, тишкермелле, пĕтĕмлетмелле. Йăлана кĕмен уроксем ĕçе тĕрлĕ майлă йĕркелеме, ачасен ăс-*

хакăлне ӳстерме, çавăнпа та урока тухăçлă ирттерме те пулăшаççĕ. Статьяра йăлана кĕмен уроксен методика уйрăмлăхĕсем çинчен асăннă, çак уроксен тĕсĕсемпе паллаштарнă, йăлана кĕмен пĕр урокăн сценарине çырса кăтартнă.

***Тĕп сăмахсем**: тăван чăваш литературине вĕрентнĕ чухне ачасене кăсăклантармалли çĕнĕ çулйĕрсем, йăлана кĕмен уроксен çĕнĕ формисем, методикăри пултарулăх принципĕсем, вĕренекенпе вĕрентекен пĕрле ĕçлени, вăйă технологийĕпе йĕркеленĕ уроксем.*

Вырăс шкулĕсенче тăван чăваш литературине вĕрентес ыйту Федерацин патшалăх вĕренӳ стандарчĕсемпе çыхăннă [4]. Вырăс шкулĕсенче тăван чăваш литературине вĕрентессин хăйне евĕрлĕхĕ пур – шкул курсĕнчи пур предмета та, тăван чĕлхепе литературисĕр пуçне, вырăсла вĕрентеççĕ. Çавăнпа та, çакăн йышши шкулсенче тăван чăваш литературине вĕрентессин чи паллă аспекчĕсенчен пĕри – вĕренекенсем тăван чĕлхепе вуланă илемлĕ текста тĕрĕс ăнланма пултарни.

Вĕрентекенсен шкул ачи çут çанталăк никĕсленĕ пуянлăха, халăхăн хăйне евĕр вăй-хăват парса тăракан мулне мĕнле те пулин упраса хăвартăр тесе, ăна малалла аталантартăр тесе тăрăшмалла. Çавăнпа та вĕрентекенсен шкул ачисене тăван чĕлхепе литературине вĕрентме çĕнĕ çул-йĕрсем, меслетсемпе майсем шырамалла. Ача тăван чĕлхепе тата литературипе кăсăклансан çеç чăваш чĕлхи унăн халăхĕн, унăн ашшĕпе амăшĕн чĕлхийĕ пулнине, чăваш литературийĕ тăван халăхăн мулĕпе шухăшлавĕ пулнине ăнланса илет.

Шкул ачине предметпа интереслентермелли мелсем чылай: спектакль-уроксем, литература каçĕсем, ку е вăл çыравçăн пултарулăхĕпе çыхăннă экскурси уроксем… Çапах та литература урокĕсенче чи кирли, пирĕн шутпа, ачасем хăйсемшĕн пĕр-пĕр эстетика, философи е ăс-хакăл проблемине «уçса пама» пултарни.

Урок тухăçлă ирттĕр тесен пирĕн мĕн тумалла-ши? Кун йышши ыйтусем эпир хамăр ума час-часах лартатпăр. Тен, çавăнпа та пулĕ юлашки вăхăтра «йăлана кĕмен уроксем» (нетрадиционные формы обучения) текен ăнлав çуралчĕ. Тĕслĕхрен, И.П. Подласный «Педагогика» кĕнекинче йăлана кĕмен уроксен 36 тĕсне палăртать [3].

Пĕлӳ тĕнчине путни ача урокра активлă ĕçленинчен килет. Ачан урокра шырамалла, ĕçлемелле, йăнăшмалла. Йăлана кĕмен уроксем ĕçе тĕрлĕ майлă йĕркелеме пулăшаççĕ, ачасен ăс-хакăлне ӳстерме пулăшаççĕ, çавăнпа та урока тухăçлă ирттерме те пулăшаççĕ.

Т.Я. Ерёмина «Педагогические мастерские: инновационные технологии на уроках литературы» [2] кĕнекинче йăлана кĕмен уроксен методикăри пултарулăх принципĕсем çинчен тĕплĕн çырса кăтартать. Вăл çакăн пек принципсене палăртать:

1. Уроксене традицине кĕнĕ шаблонсемпе йĕркелеменни.
2. Кашни ачана урокра ĕçлеттерме, кăсăклантарса яма тăрăшни.
3. Ачасен кăмăл-шухăшне шута илни.
4. Ачасене пĕр-пĕринпе ку е вăл ĕç çинчен канашлама ирĕк пани.
5. Хаклав ĕçне йĕркелени.

Йăлана кĕмен уроксен тĕсĕсем чылай. Эпир юлашки вăхăтра хамăр ĕçре час-часах усă куракан йăлана кĕмен уроксен тĕсĕсем çинчен каласа хăварасшăн:

1. Вăйă е ăмăрту мелĕпе йĕркеленĕ уроксем (викторина урок, кроссворд урок, конкурс урок, эстафета урок).
2. Йăлана кĕнĕ уроксене улăштарса йĕркеленĕ практикум урок, экспресс урок, лекци урок.
3. Кулленхи пурнăçран илнĕ формăсемпе усă курнă уроксем (тĕпчев урокĕ, интервью урок, ыйтухурав урокĕ).
4. Пурнăçри тĕрлĕ пулăма аса илтерекен уроксем (выставка урок, пресс-конференци урок).

Тăван литература урокĕсенче çакăн йышши формăсемпе усă курни ачасен активлăхне ӳстерме пулăшать.

Йăлана кĕмен уроксем ирттернĕ чухне вĕрентекенĕн ку е вăл класс шайне шута илмелле, мĕншĕн тесен пур класс та йăлана кĕмен формăпа ĕçлеме пултараймасть. Йăлана кĕмен формăсемпе ĕçлеме ачасене пĕчĕккĕн хăнăхтарса пымалла.

Юлашки вăхăтра вĕрентекенсем уроксенче час-часах вăйă мелĕпе усă курнине асăнса хăвармалла. Вăйăра ача хăйне ирĕклĕрех тытма пултарать. Çакă вара ăна малалла аталанма пулăшать, чăваш чĕлхипе литературине, культурине малалла тăрăшса вĕренме хистет.

Вулаканăмăра *«Пĕр ыйтăвăн çĕр хуравĕ»* вăйă йĕркипе паллаштарасшăн. «Пĕр ыйтăвăн çĕр хуравĕ» турнир евĕр йĕркеленĕ урока 7-мĕш класра вĕренӳ çулĕ варринче ирттерме юрать. Вăйă 5–7-мĕш классенче чăваш литературине, чăваш чĕлхине, тăван ен культурине вĕреннине шута илнĕ.

Вĕрентекен малтанах ачасене урок тĕллевĕпе тата задачисемпе паллаштарать.

Урок телевидени программипе ирттерекен «100/1» евĕр иртет. Класс икĕ (е виçĕ) ушкăна пайланать. Пурне те пĕлме пулăшакан турнир икĕ (е виçĕ) ушкăнри ачасене урокра ĕçлеме хавхалантарса пырать, пĕр-пĕриншĕн шухăшлама, пăшăрханма вĕрентет.

«Пĕр ыйтăвăн çĕр хуравĕ» вăййăн тĕллевĕ – вĕреннĕ темăсемпе чи анлă сарăлнă ыйтусене хуравласси, пĕр вариантлă хуравпа калама пултарасси. Тĕслĕхрен, «Кам вăл К.В. Иванов?» ыйтăва тĕрлĕрен хуравлама пулать: «сăвăçă», «классик», «Нарспи» поэма авторĕ» [1] тата ытти те.

«Пĕр ыйтăвăн çĕр хуравĕ» – ушкăнпа вылямалли вăйă. Ушкăнри кашни ача хăйĕн хуравĕн версине калать, хăйне валли очко пуçтарать. Кашни ача хăйне валли очко пуçтарать пулсан та, çĕнтерӳçĕ ята е выляса янă ята пĕр ача мар, ушкăн илет.

Вăйă йĕркки: икĕ (е виçĕ) ушкăнри ачасем (кашни ушкăнра пилĕк (е ултă ача) мала тухас тĕллевпе тĕрлĕ ыйтăва хуравлаççĕ, хăйсене валли очко пуçтараççĕ. Вăйă пилĕк туртан тăрать: ансат вăйă, иккĕллĕ вăйă, виççĕллĕ вăйă, тепĕр майлă вăйă (е кутăнла) тата пысăк вăйă.

Вăйăра экран çинчи *табло* пысăк пĕлтерĕшлĕ пулнине палăртмалла. Табло çинче ыйтусен анлă сарăлнă ултă хуравĕ (малтанлăха çак хуравсем курăнмаççĕ). Пысăк вăйăри таблора пурĕ пилĕк хурав.

Вăйă пуçламăшĕнче ушкăнсенсен ачасем хăйсемпе тата ушкăн ячĕсемпе паллаштараççĕ.

Ансат вăйă

Ансат вăйă капитансен «тупăшĕнчен» пуçланать. Ятарлă сĕтел умне ушкăн капитанĕсем тухаççĕ. Вĕсем хире-хирĕç тăраççĕ. Капитансем умĕнче – пĕчĕк шăнкăравсем. Ертӳçĕ ыйту парать. Ку е вăл капитанăн тепĕр ушкăнри капитанран (капитансенчен) маларах шăнкăрава илсе «сигнал» парса ĕлкĕрмелле. Маларах «сигнал» панă капитан хăйĕн хуравне калать. Енчен те хурав таблора пур пулсан тивĕçлĕ йĕрке экран çине тухать (йĕркери очко «вăйă фондне» куçать). Анлă сарăлнă хурав таблора чи аялти йĕркере вырнаçнă, çавăнпа унăн хисепĕ те пĕчĕкрех. Малалла хăйĕн хуравĕпе тепĕр ушкăн капитанĕ паллаштарать. Енчен те унăн хуравĕ таблора тепĕр ушкăн капитанĕн хуравĕнчен çӳлерехри йĕркере пулсан ертӳçĕ малалла çак ушкăнпа ĕçлет, ушкăна хуравлама ирĕк парать. Енчен те таблора асăннă хурав пулмасан ертӳçĕ малтанхи ушкăнпа «выляма пуçлать». Çапла майпа ертӳçĕ ушкăнри ачасемпе «паллашать».

Ушкăнсене палăртнă хыççăн ертӳçĕ вăййăн тĕп пайне куçать. Ертӳçĕ кашнинчен черетпе хурав версине ыйтать. Ушкăнри ачасем хурав версисене калаççĕ. Енчен те хурав таблора пур пулсан, тивĕçлĕ йĕрке тата очко экран çине тухать. Енчен те хурав пулмасан тепĕр ушкăн хăйĕн хуравне калать. Вăйă таблори ултă йĕрке те «уçăличчен» е ушкăнсем пĕр харăсах пĕрин хыççăн тепри виçĕ хутчен тĕрĕс мар хурав париччен тăсăлать.

Енчен те ку е вăл ушкăн виçĕ хутчен тĕрĕс мар хурав пачĕ пулсан ертӳçĕ тепĕр ушкăнпа блицопрос туса ирттерет. Ертӳçĕ ушкăнри тăватă ачана тăватă хурав калама хушать. Капитанăн çак хуравсенчен пĕрне суйласа илмелле е хăйĕн хурав вариантне каламалла. Хурав таблора пур пулсан тивĕçлĕ йĕрке экран çине тухать (йĕркери очко «вăйă фондне» куçать), енчен те хурав таблора çук пулсан «вăйă фончĕ» тепĕр ушкăна куçать.

Вăйă вĕçĕнче пĕлеймен хуравсем юлсан ертӳçĕ куракансене хуравлаттарать е таблори йĕркесене хăй уçать.

Иккĕллĕ тата виççĕллĕ вăйă

Иккĕллĕ вăйăпа виççĕллĕ вăйă ахаль вăйă пекех иртеççĕ. Ахаль вăйăпа танлаштарсан пĕчĕк уйрăмлăх пур: хуравсен йĕркисенче очко шучĕ кăштах пысăкрах. Çавăн пекех выляв пуçламăшĕ капитансем хушшинче мар, ушкăнри иккĕмĕшпе виççĕмĕш ача хушшинче иртет (енчен те иккĕмĕш е виççĕмĕш ача малтанхи вылявра хутшăннă пулсан выляв пуçламăшĕнче вара вĕсемпе çумăн тăракан ача хутшăнать).

Тепĕр майлă вăйă (е кутăнла вăйă)

«Тепĕр майлă вăйă» турти вылякансемшĕн таблори пĕрремĕш йĕркери хуравсене пĕлни мар, пиллĕкмĕш е улттăмĕш йĕркесенчен сăмахсене пĕлни лайăхрах, мĕншĕн тесен ку йĕркесенчи очкосен хисепĕ пысăкрах. Ертӳçĕ ыйту панă хыççăн ушкăнсене шухăшлама 30 çеккунт вăхăт парать. Тепĕр 30 çеккунтран ушкăн капитанĕсем хуравсене калаççĕ. Малтан чи сахал очко пухнă ушкăн хуравлать, кайран – ытти ушкăнсем. Хурав хыççăн ушкăнсем хăйсен хурав версине улăштарма пултараймаççĕ.

Енчен те вылякансем хурава пĕлеймерĕç пулсан – вĕсен очко хисепĕ ӳсмест. Енчен те тепĕр ушкăн тĕрĕс хуравларĕ пулсан очко хисепĕ тĕрĕс хурав каланă ушкăна куçать. «Тепĕр майлă вăйă» час-часах вăййа тепĕр майлă улăштарса хума пултарать. «Тепĕр майлă вăйă» турти ыйтусем «Чи паллă …» сăмахсенчен пуçланаççĕ. Тĕслĕхрен, *«Чи паллă чăваш спортсменĕ».*

Пысăк вăйă

Пысăк вăййа чи нумай очко пухнă ушкăнран икĕ ача тухать. Вăйă пуçланиччен вĕсем пĕр-пĕрипе вăййа хăшĕ пуçласси пирки калаçса татăлаççĕ (калаçса татăлаймасан ертӳçĕ вĕсемпе «Чул, хут, хачă» вăййа выляттарса илет). Маларах вылякан ача ыйтусене хуравланă чухне тепри коридора тухать. Вылякан ачан 2 минут хушшинче ертӳçĕ панă ыйтусене хуравлама тăрăшмалла. Унтан ачасем вырăнпа улшăнаççĕ. Ертӳçĕ маларах панă ыйтусенех 2-мĕш ачана парать. Вăл та çак ыйтусенех 2 минут хушшинче хуравлать. Анчах та вылякансен хуравĕсем пĕр пек пулмалла мар. Енчен те хуравсем пĕр пек пулчĕç пулсан, ятарлă сигнал янăраса каять. Хуравлакан ача хăвăрт çеç хăйĕн хуравне тепĕр вариантпа улăштарать.

Вылянă ачасен хуравĕсене тĕрĕсленĕ хыççăн ушкăнри очкосен шутне палăртаççĕ, ушкăн «фондне» хушаççĕ.

Вăйăра чи нумай очко пуçтарнă ушкăн çĕнтерет.

1 тур. «Ансат вăйă».

Ушкăн капитанĕсем тухаççĕ.

Тĕллев: тупмалли юмахсем çинчен аса илесси.

Ыйту: чăвашсем тупмалли юмахсене ытларах ăçта-ăçта каланă?

1	1	1
	2	
	3	
X	4	X
X	5	X
X	6	X

1	Чăпта çапнă çĕрте 15	1
	Выртмара 13	
	Арманта 11	
X	Килте (каççерен) 9	X
X	Вăйăра (ачасем) 7	X
X	Улахра 5	X

2 тур. «Иккĕллĕ вăйă».
Кашни ушкăнран иккĕмĕш вылякансем тухаççĕ.
Тĕллев: чăваш халăх юмахĕсем çинчен аса илесси.
Ыйту: Сашăпа Петя чĕр чунсем çинчен калакан юмахсем вуласа тухрĕç. Мĕнле чĕр чунсем çинчен вуларĕç-ши вĕсем?

2	1	2
	2	
	3	
X	4	X
X	5	X
X	6	X

2	Така 30	2
	Чĕрĕп 25	
	Упа 20	
X	Кашкăр 15	X
X	Мулкач 10	X
X	Тилĕ 5	X

3 тур. «Виççĕллĕ вăйă».
Кашни ушкăнран виççĕмĕш вылякансем тухаççĕ.
Тĕллев: К.В. Иванов пултарулăхне аса илесси.
Ыйту: К.В. Иванов мĕн-мĕн çинчен çырнă?

3	1	3
	2	
	3	
X	4	X
X	5	X
X	6	X

3	Ĕçченлĕх çинчен 20	3
	Илемлĕх çинчен 18	
	Икĕ хĕр çинчен 16	
X	Çуркунне çинчен 14	X
X	Юрату çинчен 10	X
X	Нарспи çинчен 8	X

4 тур «Тепĕр майлă вăйă».
Кашни ушкăнран тăваттăмĕш вылякансем тухаççĕ.
Тĕллев: чăваш çыравçисем çинчен калаçтарасси.
Ыйту: чи паллă чăваш çыравçи.

?	1	?
	2	
	3	
X	4	X
X	5	X
X	6	X

?	К.В. Иванов 15	?
	П.П. Хусанкай 30	
	Г.Н. Волков 45	
X	М.Д. Трубина 60	X
X	М.Н. Юхма 80	X
X	В.Давыдов-Анатри 100	X

5 тур «Пысăк вăйă».
Тĕллев: кĕске вăхăт хушшинче 5 ыйтăва хуравламалла.
Ыйтусем:
1. П. Хусанкай хăйĕн хайлавĕсенче мĕн-мĕн çинчен çырнă?
2. Петр Кипарисовăн «К.В. Иванов юрă итлет» картининчи улаха килнĕ çынсем мĕн тунине калăр.



Петр Кипарисов. К.В. Иванов юрă итлет
3. К.В. Иванов çырнă «Нарспи» поэмăри Нарспи ирех тăрса мĕн ĕçлет?
4. П. Хусанкай çырнă «Çарăк» юмахри карчăкпа старик мĕн-мĕн тăваççĕ?
5. Литература мĕн тума пулăшать?

1 хурав вариантĕ (1 вылякан валли)	2 хурав вариантĕ (2 вылякан валли)
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
6	6

Ыйту №	Хурав вариантĕсем	Балсем
1	2	3
1	Тăван чĕлхе çинчен	35
	Аптраман тавраш çинчен	30
	Туслăх çинчен	25
	Атăл çинчен	20
	Çарăк çинчен	18

Окончание таблицы

1	2	3
2	Юрлаççĕ	35
	Итлеççĕ	30
	Лараççĕ	25
	Ĕçлеççĕ	20
	Калаççĕ	18
3	Тумланать	35
	Тĕрĕ тĕрлет	30
	Çĕлет	25
	Пир тĕртет	20
	Апат хатĕрлет	18
4	Шухăшлаççĕ	35
	Акаççĕ	30
	Пурăнаççĕ	25
	Хăпараççĕ	20
	Калаçаççĕ	18
5	Сочинени çырма	35
	Ыйтусем çине хуравлама	30
	Хитре каласа	25
	Шухăшлама	20
	Танлаштарма	18

Список литературы

1. Андреев И.А. Чăваш чĕлхи. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2011. – 319 с.

2. Ерёмина Т.Я. Педагогические мастерские: инновационные технологии на уроках литературы / И.А. Андреев. – М.: Просвещение, 2013. – 160 с.

3. Подласный И.П. Педагогика. – М.: Владос, 2007. – 463 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. №373), Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://fgos.ru/

ОБУЧЕНИЕ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ: ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеева Надежда Петровна
инструктор по физической культуре
МБДОУ «Д/С №64»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ТРАДИЦИИ ЧУВАШСКОГО НАРОДА КАК ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ ЗДОРОВОГО РЕБЁНКА

Аннотация*: статья посвящена проблеме поиска эффективных путей для укрепления здоровья ребёнка через применение чувашских подвижных игр в дошкольной образовательной организации.*

Ключевые слова*: дошкольный возраст, этнокультурные традиции, чувашские подвижные игры.*

2019 год объявлен годом зыков коренных народов. Очень важно, что государство обращает внимание на то, чтобы наши дети знали свой родной язык, не забывали и соблюдали традиции и обычаи. В рамках реализации плана, посвященного Году языков коренных народов, в нашем детском саду активно ведется работа по этнокультурным традициям чувашского народа.

Образование сегодня ориентировано на этнокультурные потребности и образовательные интересы различных национальностей. Я считаю, что актуально в воспитании подрастающего поколения использовать национально-региональные факторы для того, чтобы сохранять и возрождать культурное наследие. Региональные подходы, включающиеся в образовательный процесс дошкольных учреждений, подразумевают использование элементов народной культуры в процесс развития ребенка. Народные подвижные игры – одно из условий развития культуры ребёнка, так как содержат в себе многовековой опыт народа, его культуру и традиции. Они имеют огромное значение для всестороннего и гармоничного воспитания детей дошкольного возраста. Можно сделать вывод о том, что раскрытие личности в ребенке полностью возможно через включение его в культуру собственного народа.

Наследие каждого народа содержит ценные идеи и опыт воспитания. Национальное самосознание формируется у человека именно в период дошкольного детства и является определяющим в становлении основ характера и выработке норм поведения, которые зависят от социального окружения. Для детей дошкольного возраста основным социальным институтом является детский сад.

Реализация второй части – часть, формируемая участниками образовательного процесса основной общеобразовательной программы дошкольного образования, предусматривает знакомство детей с чувашской народной культурой. В нашем детском саду ознакомление дошкольников с культурой чувашского народа осуществляется через беседы, проводятся дни чувашской культуры, народные подвижные игры. Чувашские народные игры привлекают внимание многообразием и национальным колоритом, они заключают в себе огромный потенциал для физического развития ребёнка. Эти игры развивают не только ловкость, быстроту движений, силу, меткость, также в них отражаются быт, труд, национальные устои, представления о мироздании, времени и пространстве.

Мой личный опыт воспитания дошкольников, как инструктора по физической культуре, в национальных традициях чувашской культуры состоит в двигательной деятельности детей через подвижные игры, которые укрепляют здоровье воспитанников, также приобщают к традициям чувашского народа, способствуют усвоению духовного богатства и уважению национальной культуры. В часть, формируемой участниками образовательного процесса, мною включается чувашская речь, используется краеведческий материал, а также произведения национальной культуры: песни, музыка, фольклор, слайды. Воспитанники разучивают чувашские народные подвижные игры во время организованной образовательной деятельности по физической культуре и вне их, также с ними проводятся праздники и мероприятия, игрища на основе чувашских игр. При распределении игровых ролей использую народные считалки и жеребьевки, в подвижные игры с песенным сопровождением стараюсь включать знакомые детям чувашские элементы движений.

В данном направлении работы мною используется педагогическая технология «Игры Батыра» («Паттăр Вăййисем») и парциальная программа «Родники здоровья», которые направлены на знакомство детей с историей возникновения игр, традициями, обрядами. Также использую методические пособия «Воспитание здорового ребенка на традициях чувашского народа», «Солнышко сияет, играть нас приглашает». В процессе игры дошкольники узнают о прошлом своего народа. Сами названия игр подсказывают, чем занимались, и какой образ жизни вели наши предки, например: «В лошадку («Лашалла»), «Резвые белки» («Çивĕч пакшасем»), «Рыбаки» («Пулăççем»), «Иголка с нит-

кой» («Йĕппе çип») и другие. По моему мнению, наличие в играх подобных элементов подражания пробуждает трудовые интересы и готовит детей к практической деятельности.

Работа активно ведется и с другими участниками образовательного процесса. Современными исследователями установлено следующее: восстановление этнических традиций воспитания в образовательных учреждениях невозможно без педагога. Так, с педагогами проводятся семинары-практикумы, консультации, открытые просмотры занятий, педсоветы с целью повышения представлений о чувашской национальной культуре и традициях чувашского народа, методические дни по ознакомлению с историей возникновения игр, традициями, обрядами, подборка народных чувашских игр. На базе знания основ национальной культуры у педагогов формируется желание к саморазвитию в данном направлении. Развиваются патриотические, гражданские, нравственные чувства, историческая память, формируются навыки и умения для дальнейшей работы с воспитанниками. В свою очередь, воспитатели на прогулке проводят с детьми индивидуальную работу и подвижные игры.

Семья играет решающую роль в формировании личности дошкольника. Успехи в воспитании здорового ребенка, развитии творческих способностей, воображения, а также в сохранении народных традиций могут быть достигнуты только в результате совместных усилий детского сада и семьи. Поэтому с родителями проводится целенаправленная работа, используются разные формы: родительские собрания, консультации, анкетирование, домашние задания, совместные праздники, досуги. Для ребенка семья является авторитетом и именно в семье ребенок с удовольствием покажет те упражнения и народные игры, которым его обучили в детском саду.

Замечено, что дети усваивают образ жизни родителей, их привычки, их отношение к жизни. Опыт работы показывает, что личный пример родителей существенно влияет на формирование у детей этнокультурных традиций. Основной задачей для родителей является: формирование у ребенка нравственного и положительного отношения к своему здоровью, а также к традициям и играм своего народа. Можно сделать вывод о том, что неизменные традиции, которые поддерживаются взрослыми, ставят детей в такие условия, при которых физическое воспитание дошкольников становится организованным и целенаправленным.

Интерес к определенным видам народных игр осуществляется в контакте с МБДОУ «Детский сад №50» г. Чебоксары. Совместно проводятся викторины, спортивные эстафеты, чувашские игрища, календарные праздники, такие, как масленица, акатуй, недели чувашской культуры и фестивали.

Проанализировав нашу работу, можно сделать следующие выводы:

1. Посредством чувашских народных подвижных игр в организованной образовательной деятельности и в повседневной жизни дети приобщились к ценностям здорового образа жизни.
2. У воспитанников развился интерес к физической культуре на основе чувашских подвижных игр, физкультурных занятий.
3. Улучшились показатели уровня физической подготовленности детей по чувашским народным подвижным играм.
4. Дошкольники научились самостоятельно, творчески организовывать несложные игры, соревнования, используя свой двигательный опыт.
5. Развилась чувашская речь воспитанников посредством разучивания чувашских считалок, жеребьевок и текстов игр.

Результаты наблюдения показывают, что целенаправленная и систематическая работа по данной проблеме способствует формированию интереса к истории Чувашии, воспитанию любви и уважения к национальной культуре всех участников педагогического процесса.

Наша работа на этом не заканчивается. Для дальнейшей работы нами намечены следующие задачи:

1. Создать единое оздоровительное, образовательное пространство дошкольного учреждения и семьи.
2. Продолжать обучать детей чувашским подвижным играм.
3. Продолжать знакомство с историей возникновения игр, традициями, обрядами.

Список литературы

1. Кожанова М. Б. Этнопедагогизация воспитательного процесса как системообразующий фактор регионального компонента образования. – Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2005. – 120 с.

2. Кожанова М.Б. Этнопедагогика в дошкольном образовательном учреждении: традиции и инновации: сб. науч. трудов. – Чебоксары: ЧГПУ им. И.Я. Яковлева, 2011. – 144 с.

3. Махалова И.В. Воспитание здорового ребенка на традициях чувашского народа. / И.В. Махалова, Е.И. Николаева. – Чебоксары, 2003. – 255 с.

4. Махалова И.В. Солнышко сияет, играть нас приглашает. Фольклорные физкультурные занятия и праздники в детском саду. / И.В. Махалова, Е.И. Николаева. – Чебоксары: Новое время, 2006. – 164 с.

5. Махалова И.В. Программа по приобщению детей 6–7 лет к национальным традициям физического воспитания «Родники здоровья»: примерная парциальная образовательная программа. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2015. – 79 с.

Артемьева Тамара Васильевна
канд. пед. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Михайлова Светлана Георгиевна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЗАУЧИВАНИЕ СТИХОТВОРЕНИЙ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация*: в статье описана методика процесса заучивания. Раскрыты требования к отбору стихотворений, приемы запомнинания и выразительного чтения. Дан примерный конспект занятия.*

Ключевые слова*: методика, заучивание стихотворений, старший дошкольник.*

Аннотаци*: статьяра сăвва пăхмасăр калама вĕрентес ĕçе йĕркелес меслетлĕхе çутатнă. Сăвва тĕрĕс суйласа илмелли çинчен каланă; ас туса юлма, сăнарлă калама хăнăхма пулăшакан мелсене кăтартнă. Тĕслĕх конспект панă.*

Тĕп сăмахсем*: методика, сăвва пăхмасăр каласси, аслă ушкăнри ача.*

Ача садĕнче сăвăсене пăхмасăр калама вĕрентес тĕлĕшпе кĕçĕн ушкăнран пуçласах ятарласа ĕçлеме тытăнаççĕ. Чылай чухне килти аслисем те ку тĕлĕшпе самай хастар пулаççĕ. Вĕсем хăш чухне çине тăрсах пепкисене тĕрлĕ сăлтавпа сăвăсем пăхмасăр калама вĕрентеççĕ. Анчах ачасене сăвва кам та пулин умĕнче каласишĕн çеç пăхмасăр калама вĕрентнин усси сахалтарах. Шкулченхи ачасене илемлĕ литературăпа паллаштарас ĕçре çак меслетĕн тĕллевĕ самай анлă пулмалла. Ăна ачана поэтика хайлавĕсене туйăмлă йышăнма, хаклама вĕрентессипе, унăн илемлĕх туйăмне аталантарассипе çыхăнтармалла.

Е.И. Тихеева лайăх сăвва кĕвĕпе танлаштарать. Сăвă урлă чи пĕчĕккисем те унăн ритмне туйма, йĕркисен янравĕпе, йĕркеленĕвĕпе киленме пултараççĕ тесе çирĕплетет.

Тĕпчевçĕсем сăвăн икĕ енне палăртаççĕ: унăн поэтика формипе ӳнер сăнарĕн содержанийĕ пуррине. Ачасене çак икĕ енне те пĕрлĕхлĕ йышăнма, ăнланма вĕрентмелле теççĕ. Çапла вара кĕçĕн çулхи ачасене сăвăлла хайлава йышăнма, аса хума вĕрентес тесен вĕсене унăн содержанине ăнланма, ӳнер формине туйма, харкам туйăмне палăртма вĕрентес тĕлĕшпе тимлесех ĕçлемелле пулать.

Сăвва пăхмасăр калама вĕренес тĕлĕшпе кашни ӳсĕмĕн хăй евĕрлĕхĕ палăрать. Тăваттăран кĕçĕнреххисене сăвва занятисенче ятарласа пăхмасăр калама вĕрентес тĕллев лартмаççĕ. Вĕсем хăйсене килĕшекен, шăл çемми сăвăсене тĕрлĕ ĕç-хĕлте нумай хутчен каланă майăн ас туса юлаççĕ. Ачасем пăхмасăр калакан сăвăсем содержани тĕлĕшĕнчен те, форми енчен те ансат пулаççĕ.

Вăтам ушкăнра меслетçĕсем ку тĕллевпе ятарлă занятисем ирттерме те пулать теççĕ. Ку ӳсĕмри ачасем кăткăсрах сăвăсене те ас туса юлма, асăмлама пултараççĕ. Ачасем ӳснĕçемĕн сăвăсене пăхмасăр калама вĕрентнĕ чухне ытларах вĕсем хайлава ăнланни, палăртуллă вулама пултарни çинче никĕсленмелле. Сăвăпа паллаштарнă майăн ăна ансаттăн тишкерсен, унăн ӳнер уйрăмлăхĕсене палăртсан татах та аван пулмалла. Çакă сăвва пăхмасăр каланă чухне ачасене унăн тĕп шухăшне, кăмăлне тĕрĕс палăртма пулăшать.

Аслă ушкăнри ачасен сăвва ас туса юлас, палăртуллă калас пултарулăхĕ чылай ӳсет. Халĕ вĕсем содержани тата калăпăш тĕлĕшĕнчен самай кăткăс сăвăсене те пăхмасăр калама пултараççĕ. Ĕç меслетлĕхĕ вăтам ушкăнри пекех юлать пулсан та ку çулхисене сăвă кăмăл-туйăмне ăша хума пулăшассине ытларах тимлеме пуçламалла. Вĕсене сăвăра сăнланнă ӳкерчĕксене куç умне кăларма пулăшмалла.

Шкулччехи ачасене сăвва пăхмасăр калама вĕрентессине ăнăçлă йĕркелес тесен меслетçĕсем чи малтанах çак пайрăмсене шута илме сĕнеççĕ.

Поэтикăлла текстăн содержанийĕпе форми. Ку ӳсĕмри ачасем уçăмлă сăнарсемлĕ сăвăсене ытларах кăмăллаççĕ. Вĕсем сăвва итленĕ майăн унăн ăшлăхне «ӳкереççĕ». Çавăнпа уçăмлă содержаниллĕ, çав вăхăтрах сăнарлă сăвăсене хăвăрт аса хываççĕ.

Ĕçе мĕнле сăлтавласси. Сăвва пăхмасăр калама çирĕп вĕрентес тесен чи малтан ачасен ас тата асăмлу уйрăмлăхĕсене шута илмелле. Асăмласси икĕ тĕрлĕ пулать: ятарлă тата ятарсăр. Кĕçĕн çулхи ача ятарлă асăмлассин тĕрлĕ мелĕсене пĕлеймест-ха, унăн ятарлă асăмласси маларах пырать: кăмăла кайни, мĕн тĕлĕнтерни унăн асне çăмăлрах кĕрсе вырнаçать. Ятарсăр асăмлу ытларах содержани ассоциацийĕсем çине тĕревленет, кăмăл-туйăм хусканăвĕсем те пулăшмаççĕ мар. Çапах та майĕпен ачасен ятарлă асăмлу процесне те хута ямалла. Тĕпчевçĕсем 4–5 çулхи ачасем майĕпен ятарсăр асăмлассипе пĕрлех ятарлă асăмласси çине те куçса пыма пултарнине палăртаççĕ. Кун пек чухне

сăвва хăвăрт та çирĕп ас туса юласси çак ĕçе мĕнле сăлтавланинчен те чылай килет – мĕншĕн пăхмасăр вĕренмелле. Ача ытахальтен нимĕн те вĕренесшĕн мар. Ашшĕ-амăшне, ваттисене каласа парса савăнтарассишĕн пулсан вара, пачах та урăхла калаçу.

Ачасен ӳсĕм уйрăмлăхĕсем. Кĕçĕн çулхи ачасем, вăл шутра аслă ушкăнрисем те, кĕске сăвăсене хăвăрт ас туса юлаççĕ. Çавăн пекех сăввăн сюжет аталанăвĕ динамикаллă, сăнарĕсем уçăмлă, текстра глаголсем ытларах пулсан вĕсем калăпăшĕпе пысăкрах сăвăсене те çăмăллăнах аса хывма, асăмлама пултараççĕ.

Уйрăм ача материала мĕнле ăша хума пултарни. Кашни ача пур тĕлĕшпе те хăйне евĕрлĕ, вăл шутра материала аса хурса асăмлассипе те. Пĕри хăвăрт ас туса юлать те час манать. Тепри вара майĕпен йывăррăн аса хурать пулин те çирĕп ас туса юлать. Ас тумалли материала пăхсан та пĕрне содержани тата форми тĕлĕшĕнчен пĕр тĕрлĕ сăвă шăл çемми, теприне – пачах та урăхли.

Сăвва педагог туйăмлă, палăртуллă вуласа пама пултарни. Сăвăпа паллаштарнă май педагог ăна сӳрĕк, кичем каласа парсан тем пек тăрăшсан та ачасене унпа кăсăклантарса яма, пăхмасăр калама вĕренме хавхалантарма йывăр пулĕ.

Пăхмасăр калама вĕрентмелли ятарлă мелсене ăнăçлă усă курни. Ĕçе ăнăçлăрах туса пырас тесен пăхмасăр калама вĕренмелли сăвăсене суйласа илнĕ чухне те тимлĕ пулмалла. Меслетçĕсем (Е.И. Тихеева) пăхмасăр калама вĕренмелли сăвăсене суйланă чухне çак самантсене шута илмеллине палăртаççĕ:

1) ритм ансатлăхĕпе уçăмлăхĕ;

2) сăвви хăй те, унăн йĕркисем кĕске пулмалли;

3) сăвăри сăнарсем уçăмлă, ачасем пĕлеккеннисем пулмалли;

4) текст калăвĕн юххинчи сăнлав саманчĕсем ытла вăрăм пулмалла марри.

Теприсем тата çакăн çумне текст содержанийĕ ачасемшĕн кăсăклă пулмаллине, сăввăн ӳнер пахалăхне шута илмеллине те хушаççĕ. Шел пулин те, ытларах чухне сăвă суйланă май унăн темипе содержанине шута илеççĕ, пахалăхне ытлах тимлемеççĕ.

Сăвва пăхмасăр калама вĕрентес йĕрке. Сăвва пăхмасăр калама вĕренни икĕ пĕр-пĕринпе тачă çыхăннă процесран тăрать: поэтикăлла хайлава йышăнса аса хуни тата ăна асăмласа палăртуллă калама пултарни.

Ачана сăвва тарăн йышăнма, унтан ăна аса хывса палăртуллă, ыттисем ăнланмалла каласа пама вĕрентесси педагогшăн самай кăткăс задача.

Хайлавăн содержанине хăйсем тĕллĕн уçăмлатасси те ачасемшĕн пур чухне те çăмăл мар. Вĕсене сăвăпа паллашма ятарласа хатĕрлени (словарь ĕçĕ, ӳкерчĕксене, çутçанталăкри пулăмсене сăнани, экскурсисем) вара çак ĕçе чылай çăмăлланать.

Çапла вара, сăвăсене пăхмасăр калама вĕрентнĕ чухне педагогăн икĕ задача татса памалла.

1. Ачасене сăвва çирĕп ас туса юлма пулăшасси, ăна чылай хушă асра тытас пултарулăхне аталантарасси.

2. Сăвва палăртуллă каласа пама вĕрентесси. Сăвва палăртуллă каласа парасси вăл – унăн шухăшĕпе вăл хускатакан кăмăл-туйăма итлекенсем патне уçăмлă тата витĕмлĕ çитерме пултарни. Палăртуллă каласа парас тесен сăвва тĕп-тĕрĕс, сăмахсемпе çаврăмсене сиктерсе хăвармасăр, пăтраштармасăр каласа пама пултармалла. Сиктерсе хăварни, пăтраштарни сăввăн формине пăсать, унăн шухăшне ăнланма чăрмантарать.

Палăртнă задачăсене иккĕшне те çуммăн пурнăçласа пымалла. Енчен те ачана малтан пăхмасăр вĕрентсе унтан кăна палăртуллă каласа пама вĕрентме хăтлансан ĕçе икĕ хутчен тумалла пулать. Тепĕр енчен илсен, сăвва пăхмасăр пĕлмесен, паллах, ăна палăртуллă калама вĕрентме пулмасть. Ачана текста пĕлменни чарса тăрать.

Меслетçĕсем (Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина) сăвва пăхмасăр калама вĕрентес ĕçе йĕркеленĕ майăн çаксене асра тытма сĕнеççĕ.

Сăвва пăхмасăр калама уйрăмшарăн вĕренни ăнăçлăрах. Пăхмасăр калама ушкăнпа вĕреннĕ чухне ачашăн текст шухăшне ăша хывасси, ун кăмăлне туйса илесси чăрмавлă. Ушкăнпа палăртуллă калама та йывăр. Ку ӳсĕмри ачасен сăвва ушкăнпа калас пултарулăх йĕркеленсе çитмен-ха. Пăхмасăр калама ушкăнпа вĕреннĕ чухне вĕсем татса, пĕр майăн кăшкăрса калама хăнăхса пыраççĕ. Кунсăр пуçне, хăш-пĕр ача ушкăнпа каланă чухне сӳрĕк пулать. Теприсене ушкăнпа сĕрлени хăвăрт ывăнтарать. Çавăнпа сăвва пăхмасăр калама ачасемпе уйрăмшарăн вĕренни ăнăçлăрах та, тухăçлăрах та.

Сăвва пăхмасăр калама пĕтĕмĕшле вĕренмелле. Пăхмасăр калама вĕренме калăпăшĕпе пысăках мар, содержани тĕлĕшĕнчен ансат сăвăсем суйласа илетпĕр пулсан вĕсене йĕркешерĕн мар, тӳрех пĕтĕмĕшле пăхмасăр вĕренесси аслă ушкăнри ачасемшĕн шăл çемми пулмалла.

Сăвва пĕр занятирех пăхмасăр калама вĕренсе çитме хистемелле мар. Психологсем ку ӳсĕмри ачасем сăвва çирĕп аса хывччăр тесен ăна хушăран хушă 8–10 хутчен те аса илсе калаттарма сĕнеççĕ. Ку ĕç йăлăхтармăш ан пултăр тата ăнăçуллăхĕ те ӳстĕр тесен ăна тĕрлĕ самантсенче тĕрлĕ майлă йĕркелеме хушаççĕ: вăйăсенче, рольпе калани, выляса кăтартни тата ыт. те.

Ачасен харкамлăх хăй евĕрлĕхĕсене шута илмелле. Калăпăр, хăш-пĕр ача мĕн пĕчĕкренех сăвăсемпе кăсăклансах каймасть. Кун пеккисене хавас ритмлă, шӳтлĕ сăвăсемпе илĕртме пулать.

Именчĕкреххисемпе сăвă кĕввипе рифмине йышăнма чăрманса тăраканнисене вара уйрăм тимлемелле пулать.

Ача тавра поэзи уçлăхне йĕркелемелле, ăна поэтика туйăмĕпе витермелле. Ача садĕнче те, ушкăнра та, килте те ача тавра поэзи уçлăхне йĕркелеме тăрăшмалла. Чăн-чăн поэзин паха тĕслĕхĕсем кулленхи ĕç-хĕлре, уçăлса çӳренĕ чухне, экскурсисенче, вăйă-кулăра янрамалла.

Малалла сăвва пăхмасăр калама вĕрентес тĕлĕшпе йĕркеленĕ ĕç тĕслĕхĕпе паллашма сĕнетпĕр.

А. Барто çырнă (*Р. Сарпи куçарнă*) «*Вăт епле пулăшать*» *сăвă*

(Аслă ушкăнри ачасемпе ирттернĕ ĕç)

Ĕç тĕллевĕ: ачасене А. Барто пултарулăхĕпе малалла паллаштарасси, унăн Р. Сарпи куçарнă «Вăт епле пулăшать» сăввине итлеттересси, ăна аса хывма пулăшасси.

Кирлĕ материал: «Игрушки. Теттесем» кĕнеке.

Ĕçĕрки

Воспитатель ачасене хăй тавра пуçтарать. Илемлĕ кĕнеке кăтартать. Ун çинчен каласа парать.

Воспитатель. Çак кĕнекене паллă вырăс ача-пăча çыравçи Агния Барто хайланă. Вăл Мускавра çуралнă. Агни Барто пурăннă чухне телевизорсем те пулман-ха. Самай вăхăт иртрĕ унтанпа. Анчах халĕ те Агния Бартона пурте пĕлеççĕ. Унăн кĕнекисене вулаççĕ. Ача чухне Агния балерина пулма ĕмĕтленнĕ. Анчах ача-пăча çыравçи пулса тăнă. Ун малтанхи сăввисенех ачасем юратса вула пуçланă. (Май пур пулсан «Йĕрекен хĕрача», «Çурт куçса кайнă», «Тăрлавсăр упа çури», «Асаннен хĕрĕх мăнукĕ» кĕнекесене кăтартсан аван.) Эпир лайăх пĕлекен сăвăсен ярăмĕ «Теттесем» ятлăччĕ. Аса илер-ха. Манса кайман-и эсир вĕсене? Эпĕ пуçлăп, эсир – вĕçлĕр.

Мишка

Мишка ӳкрĕ урайне,
Суранлатнă... *(тяппине)*.
Упана эп хĕрхенетĕп,
Тяппине хамах... *(сиплетĕп)* [1, с. 2].
– Маттурсем, тепĕр сăввине аса илер.

Вăкăр

Вăкăр пырать сулланса,
Ассăн-ассăн... *(сывласа)*,
– Хăма çул вĕçне тухатăп,
Ай-ай-ай! Кĕç... *(йăванатăп)*! [1, с. 4].
– Грузовик» сăввине те аса илер-ха,

Грузовик

Грузовик хускатрăмăр,
Пиçуккана... *(лартрăмăр)*.
Ярăнасшăн мар Пиçук –
Тӳнсе кайрĕ... *(грузовик)* [1, с. 6].

– Агния Барто сăввисене нумай чĕлхене куçарнă. Паян эпир унăн Раиса Сарпи чăвашла куçарнă «Вăт епле пулăшать» сăввине итлĕпĕр.

Вăт епле пулăшать

Таньăн ĕçĕ сахал мар,
Таньăн ĕçĕ пит нумай.
Пулăшрĕ вăл шăллĕне,
Çирĕ унăн канфетне.
Ах, мĕн чухлĕ Таньăн ĕçĕ,
Таня çирĕ,
Таня ĕçрĕ.
Амăшпе пĕрле кăшт ларчĕ,
Асламăш патне уттарчĕ.
Ыйхăларĕ те каларĕ,
– Мана хăвăр салтăнтарăр,
Ывăнтăм. Тăрап аран.
Пулăшăп сире ыран [2, с. 44].

Воспитатель. Ачасем, сире, ку сăвă килĕшрĕ-и? Вăл: «*Таньăн ĕçĕ сахал мар*», – тенинчен пуçланать. Айтăр-ха, Таня кун каçипе мĕн-мĕн тунине аса илер. *(Сăввăн пуçламăш йĕркисене калать те малалла ачасене хăйсене аса илме хавхалантарать.)*

Таньăн ĕçĕ сахал мар,
Таньăн ĕçĕ пит нумай.

Ачасене Таня ĕçĕсене аса илме йывăр пулсан, воспитатель вĕсене ыйтусемпе пулашать. Ачасем калама пуçличчен сăввăн пуçламăш икĕ йĕркине тепĕр хут аса илтерет.

– Шăллĕ мĕн тунă? Таня ăна мĕнле пулăшнă?

Пулăшрĕ вăл шăллĕне,
Çирĕ унăн канфетне.

– Халĕ Таньăн ытти ĕçĕсене аса илсемĕр.
Воспитатель каллех хăй пуçлать те малалла ачасене калаттарать.
Воспитатель. Ах, мĕн чухлĕ Таньăн ĕçĕ...
Ачасем.

Таня çирĕ,
Таня ĕçрĕ.
Амăшпе пĕрле кăшт ларчĕ,
Асламăш патне уттарчĕ.

Воспитатель. Ачасем, халĕ выляса илер. Эпĕ автор вырăнне пулăп. Коля Таньăн шăллĕ пулĕ, Катя – Таня сăмахĕсене калĕ. Амăшĕпе аслашшĕ рольне кам выляçшăн?

Воспитатель палăртнă ачасене тухма ыйтать. Рольсемпе килĕшӳллĕн вырнаçтарать. Тĕслĕхрен, кунта шăллĕ ларĕ – акă «канфетсем» (кубиксем), кунта асламăшĕпе амăшĕ...

Йăлтах йĕркелесен сăвва вулать, ачасем выляса пыраççĕ.

Воспитатель çакнах тепре выляма сĕнет. Халĕ автор вырăнне сăвва лайăх ас туса юлнă ачана калама ыйтать.

Воспитатель. Вăт çакăн пек «ĕçлесе» Таня çав тери ывăнать – унăн хăй тĕллĕн хывăнма та вăй юлмасть. *(Сăввăн юлашки йĕркисене вулать, сасăпа Таньăн кăмăлне палăртма тăрăшать.)*

Мана хăвăр салтăнтарăр,
Ывăнтăм. Тăрап аран.
Пулăшăп сире ыран.

– Ачасем, мĕнле шутлатăр, эпĕ Таньăн сăмахĕсене кирлĕ пек вулайрăм-ши? Тен, вĕсем çапларах янраççĕ. (Маларах ывăнчăк туйăмпа вуланă йĕркесене ку хутĕнче савăнăçлăн, хыттăн янрататтарать.)

Ачасемпе пĕрле çакăн пек интонаци тĕрĕс е тĕрĕс мар пулнине сӳтсе яваççĕ. Унтан воспитатель ку йĕркесене ачасене хăйсем мĕнле шутланă пек асăмлама ыйтать. Вĕсенчен чылайăшне калаттарма тăрăшать.

– Ну, ачасем, «Вăт епле пулăшать» сăвва ас туса юлайрăр-и? Халĕ эпĕ сăвва тепре вулăп, эсир тимлĕ итлĕр. Ас туса юлнă йĕркесене пĕрле каласа пырсан пит аван пулĕччĕ. (*Вулать. Ачасене калаттарать. Йывăрлансан пулăшса пырать.*) Çапла вара, эпир паян Агния Барто çырнă тепĕр сăвăпа паллашрăмăр. Ăна ас туса юлма тăрăшрăмăр. Сăвва килте аслисене каласа парса савăнтарăр. Пĕрле кулса илĕр. Килтисене сăвă килĕшни-килĕшменнине ыран каласа парăр.

Çапла вара ачасен сăвă итлес, аса хурас ыттисене каласа парас кăмăлне куллен аталантарса пымалла. Çак тĕлĕшпе падагогпа ашшĕ-амăшĕ алла-аллăн ĕçлемелле.

Список литературы

1. Барто А. Игрушки. Теттесем: стихи на чувашском и русском языках / перевод на чувашский язык Н.В. Ыдарая. – Чебоксары: Чувашское книжное издателльство, 2016. – 31 с.
2. Сарпи Р. Кам-ши эпĕ? – Шупашкар: Чăваш кĕнеке издательстви, 1989. – 48 с.

Васильева Людмила Геннадьевна
канд. пед. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЧУВАШСКАЯ ПОЭЗИЯ И УСТНЫЙ ФОЛЬКЛОР О ПРИРОДЕ – СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ГЕОМЕТРИЗИРОВАННОГО ОРНАМЕНТАЛЬНОГО ОБРАЗА ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация*: в статье освещаются вопросы обеспечения взаимосвязи чувашской поэзии, устного фольклора и искусства чувашского орнамента с целью развития у детей 5–7 лет способности к созданию геометризированного орнаментального образа в содержании рисования.*

Ключевые слова*: синтез искусств, интеграция искусств, геометризированный орнаментальный образ, изобразительное творчество детей, дети 5–7 лет, творческие задания по взаимодействию литературного и геометризированного орнаментального образов, творческие задания по взаимосвязи фольклорного и геометризированного орнаментального образов.*

В развитии личности ребёнка особую значимость, сегодня это общеизвестно, имеет национальная культура. Она составляет основу культуры человечества. Первым шагом в её освоении может быть ознакомление малыша с произведениями народного декоративно-прикладного искусства и художественной литературы, устным словесным творчеством.

Воспринимая красоту мира поэзии и фольклорного жанра поэтического слова, малыш восстанавливает в воображении образ окружающей действительности, разнообразные факты и события, а также учится видеть невидимые предметы и явления, оценивать их и определять к ним своё отношение.

А что приобретает ребёнок-дошкольник от «общения» с народными изделиями? Прежде всего, созданные народными мастерами образы своей праздничностью и ритмичностью узоров очаровывают его, вызывают у него яркий эмоциональный отклик. Искусство народного орнамента универсально и познавательно неисчерпаемо по своему содержанию. Оно помогает через усвоение тайны символики его образов воспринимать внешний вид изделий как выражение внутренней жизни древних людей, увидеть окружающий мир глазами другого человека. Оно содействует и познанию ребёнком себя самого. При определённом педагогическом руководстве он сможет понять на доступном ему уровне смысл произведений искусства, «видеть» и «слышать» в них что-то своё, найти там себя.

Кроме того, что особенно важно, искусство орнамента обеспечивает развитие творчества дошкольника. Как утверждают М.И. Богомолова и

Л.М. Захарова, ребёнок в процессе приобщения к национальной культуре не только познаёт её, но и «творит культуру», создает новые вещи [1, с. 135–136]. В этом виде искусства наглядно присутствует как бы своеобразная игрушка-калейдоскоп, в которой любое расположение цветных осколков образует стройный и всегда нарядный орнамент. Эта особенность придаёт декоративно-орнаментальной деятельности дошкольника необычайную свободу в распоряжении мотивами и цветами.

Важно подчеркнуть, что каждый вид искусства является специфической формой отражения действительности, своеобразным воспроизведением картины мира и моделью отношения человека к миру. Однако каждый вид искусства не может отобразить окружающую действительность во всём её многообразии. Такая возможность создаётся при объединении и взаимодействии искусств – синтезе и интеграции.

«Синтез искусств» как понятие произошло от греческого слова «synthesis», что означает соединение, сочетание, а понятие «интеграция» – от латинского слова «integratio», что подразумевает процесс объединения в целое каких-либо частей. Как видим, понятие «синтез» родственно понятию «интеграция», но выступает несколько уже и характеризует высокий уровень интеграции. Интерес к этой проблеме на современном этапе определяется тем, что взаимодействие искусств в силу уникальности каждого из них усиливает познавательные возможности каждого из них, может способствовать познанию детьми мира и творческому их развитию.

В соответствии с заявленным названием статьи, возникает необходимость раскрыть понятия «геометризированный орнаментальный образ» и «геометризированный орнаментальный образ в изобразительном творчестве ребёнка-дошкольника».

Сущность орнаментального образа определяется в философской и искусствоведческой литературе как специфическая форма отражения ценностного образа действительности и средство её познания, как модель отношения человека к миру (Г.К. Вагнер, М.С. Каган, М.А. Некрасова, Б.А. Рыбаков, А.Б. Салтыков, А.А. Трофимов и др.). В орнаментальном творчестве выделяется два типа образов узоров: сходные образы, в которых просматривается первообраз, и несходные – в виде знаков и символов. Первые типы образов имеют ярко выраженные признаки реальности (растения в хохломской росписи и татарском искусстве и др.). Вторые – наоборот, только отдалённо напоминают первооснову. Это геометрические и геометризированные образы, которые представляются треугольными, квадратными и крестообразными фигурами разных вариантов и др.

Теоретическое и экспериментальное изучение проблемы позволило нам определить содержание понятия «геометризированный орнаментальный образ в изобразительном творчестве ребёнка-дошкольника», под которым нами понимается посильная передача им модели отношения народа к миру и выражение своих чувств и личного отношения к опыту такого мировидения выразительно-изобразительными средствами, соответствующими данному виду искусства [2, с. 31].

Учитывая, что орнаментальный образ является результатом творчества, а побуждение к нему осуществляется путём постановки интересных, разнообразных заданий и предоставления возможности детям в выборе способов её выполнения, нами разработано два цикла творческих заданий. Они определены в соответствии с направлениями работы по обеспечению синтеза искусств как средства развития орнаментального творчества детей 5–7 лет, результатом которого является создание геометризированного орнаментального образа.

Первая серия творческих заданий – взаимодействие литературы и искусства народного орнамента – направлена на создание детьми геометризированного орнаментального образа по мотивам художественных произведений. Так, вначале воспитатель обсуждает с детьми содержание отрывка из поэмы К. Иванова «Нарспи» [3, с. 82–85], а затем предлагает создать узорами «картину» на тему:

Çырма юхать кĕрлесе	Близ села шумливо, быстро
Âслă ялăн çумĕпе,	Речка резвая бежит.
Хĕве, тĕрĕ тĕрлесе,	Солнце, словно вышивая,
Вылять унăн шывĕпе.	По воде лучом скользит.

Вторая серия творческих заданий посвящается взаимосвязи фольклорного и геометризированного орнаментального образов в творческом развитии ребёнка-дошкольника. Содержание заданий предусматривает развитие творческой инициативы детей по созданию геометризированного орнаментального образа по мотивам чувашских народных выражений и примет. К примеру, «Красное солнышко восходит, освещая белый свет» или «Сияй, солнце, свети, солнышко, радуй человеческие сердца».

Объединение разных видов деятельности – восприятия художественной литературы и фольклора (эстетическая деятельность) и изобразительной деятельности – одним тематическим содержанием создаёт возможности творческого осмысления темы и наиболее полного её отражения с помощью средств выразительности, обеспечивает глубокое познание и эмоциональное переживание ребёнком образов, созданных в литературе и в собственной деятельности. В качестве подтверждения приведём работы, выполненных детьми 6–7 лет (рис. 1, 2).



Рис. 1. «Близ села шумливо, быстро речка резвая бежит. Солнце, словно вышивая, по воде лучом скользит» (из поэмы К. Иванова «Нарспи»)



Рис. 2. «Сияй, солнце, свети, солнышко, радуй человеческие сердца» (чувашское народное выражение)

Полученные нами данные показывают, что дошкольники при такой организации работы с ними выступают как создатели своеобразных и неповторимых образов по мотивам чувашской поэзии и фольклора. Их работы отличаются богатым образным содержанием и разнообразием использованных для его воплощения выразительно-изобразительных средств, прочными навыками изображения, чертами определённой индивидуальной выразительности. Дети создают геометризированный орнаментальный образ как результат стройной согласованности выразительно-изобразительных средств с идеей произведения, выражают своё отношение к опыту видения чувашским народом мира. Созданные ими образы являются субъективно и объективно новыми. Однако при этом в них есть то, что связывает их с богатством орнаментального искусства чувашского народа, и то, что выражает отношение к опыту его мировидения. Именно такая связь индивидуальной неповторимости с взрастившими их «корнями» определяет сущность созданных детьми геометризированных орнаментальных образов.

Приведенные выше серии творческих заданий используются на орнаментально-творческом этапе разработанной нами модели формирования геометризированного орнаментального образа в рисовании детей 5–7 лет [2, с. 24–25]. Этому этапу работы с детьми предшествуют другие этапы деятельности с ними: эмоционально-познавательный и орнаментально-изобразительный.

Ведущей задачей эмоционально-познавательного этапа является воспитание эмоционально-личностной отзывчивости на красоту изделий декоративно-прикладного искусства и подведение детей к пониманию отражения в орнаменте древних суждений человека о строении Вселенной, к восприятию ценностно-смыслового (что изображено), мировоззренческого (отношение народа к изображаемой действительности), выразительно-изобразительного (форма, через которую выражено содержание) уровней орнаментального образа.

На орнаментально-изобразительном этапе разработанной нами методики дети осваивают средства создания геометризированного орнаментального образа, постепенно изменяя формы изобразительных действий: от создания образов-символов геометрических и геометризированных узоров в технике рисования к воспроизведению орнаментальных образов по принципу линейного орнамента, многоярусной композиции и зеркальной симметрии и др.

Таким образом, приобщение ребёнка к литературным, фольклорным и орнаментальным образам может стимулировать его к их созданию в технике рисования. Отсюда у него возникает эффективная возможность показать окружающим людям себя и свои возможности в различных видах деятельности и формах творчества.

Список литературы

1. Богомолова М.И. Межнациональное воспитание детей / М.И. Богомолова, Л.М. Захарова. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 176 с.

2. Васильева Л.Г. Детское орнаментальное творчество. – Чебоксары: Типография Брындиных, 2015. – 96 с.

3. Иванов К.В. Çырнисен пуххи. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 1990. – 256 с.

Визгина Елена Николаевна
педагог-психолог
Павлова Наталия Валентиновна
воспитатель
Музурова Анна Владимировна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №1 «Маленькая страна»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

РЕАЛИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (ПРОЕКТ «ПОДАРИТЕ ДЕТЯМ ЧТЕНИЯ ДОБРОГО» ДЛЯ ВОСПИТАННИКОВ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ИХ ЗАКОННЫХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ)

Аннотация*: в статье представлено описание библиотерапевтического проекта, реализуемого в билингвальной среде дошкольной образовательной организации, «Подарите детям чтения доброго» с применением мульт-технологий. Он призван создать образовательный ресурс, направленный на развитие духовно-нравственного кругозора воспитанников старшего дошкольного возраста. Что, в свою очередь, будет способствовать началу формирования устойчивых ценностных представлений, посредством произведений детской художественной литературы, в том числе на иностранном языке, и библиотерапевтических инструментов психолого-педагогического сопровождения, современных ИКТ-технологий, мультипликации.*

Ключевые слова*: проект, библиотерапия, дошкольники, билингвальная среда, мультипликация.*

Библиотерапевтический проект в билингвальной среде дошкольной образовательной организации «Подарите детям чтения доброго» реализуется на базе МБДОУ «Детский сад №1 «Маленькая страна» г. Новочебоксарск Чувашской Республики [2, с. 52]. Подробный материал о проекте размещён в журнале «Практика управления ДОУ», №4, 2019 г., включая подробное описание одного из занятий в рамках проекта.

«Подарите детям чтения доброго» рассчитан на работу с воспитанниками старшего дошкольного возраста и их родителями.

Цель проекта – создать посредством произведений детской художественной литературы, в том числе, на иностранном языке, библиотерапевтических инструментов психолого-педагогического сопровождения, мульт-технологий образовательную модель, способствующую развитию личностного потенциала воспитанников, формированию устойчивых ценностных представлений о взаимоотношениях в социальном мире, расширению их социального опыта [2, с. 53].

Задачи проекта:

Разработать содержание библиотерапевтических занятий, подобрать произведения на иностранном языке, музыкального иностранного сопровождения, как образовательных ресурсов, направленных на актуализацию работы по воспитанию у старших дошкольников осознанного нравственно-этического сознания и закрепления позитивного поведенческого опыта.

Развивать детей средствами иностранного языка в процессе практического овладения им как инструментом общения, формирование умений и навыков общения в ходе различных видов детской деятельности.

Создать условия для полноценного и своевременного психологического развития ребёнка.

Поддерживать и стимулировать любознательность, познавательную и творческую активность детей.

Формировать мотивацию к познанию и творчеству.

Развивать активную читательскую потребность дошкольников через использование современных ИКТ-технологий (мульт-технология), личное отношение к книге, как к источнику ярких эмоциональных переживаний и новых знаний.

Формировать позитивный опыт семейного чтения, способствовать развитию конструктивных детско-родительских отношений в процессе организации совместного чтения.

Проект «Подарите детям чтения доброго» рассчитан на первую половину учебного года. Занятия с каждой группой воспитанников, участвующих в реализации проекта, будут проводиться в режиме 2 раза в месяц на базе городской библиотеки. В программе проекта запланировано проведение 7 библиотерапевтических занятий. Каждое занятие построено по единой структуре [1, с. 59].

1-е направление – библиотерапевтическое – на материале ранее прочитанного произведения (проводят педагоги детского сада). Первая часть включает в себя игры, упражнения, драматизацию, арт-терапевтические этюды, направленные на эмоциональное переживание прочитанного, осознание смысла, обобщение полученных впечатлений, подведение к высказыванию самостоятельных умозаключений, выводов. Прослушивание и изучение музыкальных произведений на иностранном языке.

Создание в совместном творчестве воспитанников на основе музыкальных техник («распевки» на английском языке [4, с. 28]) и мультипликационного жанра – мультфильмов, отражающих содержание и / или глубину эмоций, переживаний художественного произведения, а также способствующих сплочению детского коллектива, выработке умений вступать в диалог, коммуникацию, сотрудничество.

По итогам анализа каждого произведения группа получает один лепесток из символического «Цветика-семицветика» с возможностью записать на нём одно общее пожелание от всех детей.

2-е направление – образовательное – представление нового художественного произведения (проводят специалисты библиотек, воспитатели). В ходе занятия представляется часть произведения: используются видеоматериалы, театрализованные интерактивные мини-представления, чтение по ролям, литературные мини-квесты и др. Целью выбора формы представления материала является мотивация дошкольников на чтение всего произведения и выполнения «домашнего задания» по прочитанному материалу.

3-е направление – создание мультфильмов на основе прочитанных произведений.

Мультипликация, или анимация, – это вид современного искусства, который обладает чрезвычайно высоким потенциалом познавательного, художественно-эстетического, нравственно-эмоционального воздействия на детей старшего дошкольного возраста, а также широкими образовательно-воспитательными возможностями [3, с. 54].

Съёмочный процесс [5, с. 12]:

1) определение общей идеи мультфильма;

2) написание сценария мультфильма или знакомство с готовым художественным произведением;

3) изготовление героев и декораций для всех сцен мультфильма;

4) покадровая съёмка мультфильма;

5) соединение кадров при помощи компьютерной программы;

6) озвучивание;

7) совместный просмотр.

Описанный съёмочный процесс даёт стимул к новой игровой деятельности.

Все методы и приёмы библиотерапевтических занятий подбираются индивидуально к каждому художественному произведению.

«Домашнее задание», помимо обязательного чтения произведения вместе с родителями, может состоять из выполнения творческих заданий, изготовления поделок, рисунков, иных результатов продуктивной деятельности. Целесообразно ведение семейного читательского дневника, где записываются впечатления от прочитанного произведения ребёнка и родителей в форме ответа на базовые вопросы или творческого мини-сочинения.

Результаты выполнения «домашних заданий» оформляются на отдельных листах и хранятся в индивидуальных папках детей под названием «Моё большое Книгопутешествие». В конце реализации данного проекта отдельные страницы могут быть оформлены в самодельную книгу, которая станет творческим отчётом по завершении проекта.

По итогам реализации всего проекта будет собран весь «Цветик-семицветик», на завершающем занятии актуализируются пожелания, собранные на лепестках, и каждый участник проекта получает в подарок мини-Цветик-семицветик со списком значимых пожеланий. А также демонстрируется мультфильм, созданный на основе основных идей прочитанных произведений.

Количественные индикаторы проекта:

1. Доля воспитанников подготовительных к школе групп, принявших участие в мероприятиях проекта – 90%.
2. Доля реализации мероприятий проекта от общего числа запланированных – 100%.
3. Интерес к реализации проекта социальных партнёров и общественности (публикации) – 8 публикаций.
4. Удовлетворённость участников по итогам реализации проекта (отзывы) – результаты анкетирования.
5. Положительная динамика изменения поведения, коммуникативных навыков, психологического состояния детей по методикам (до 30%):

– графический рисунок «Кактус» на оценку эмоциональной сферы ребёнка;
– шкала самооценки Дембо-Рубинштейн;
– изучение взаимоотношений между детьми в группе детского сада (социометрия);
– диагностика эмоциональных отношений в семье «Цветик-восьмицветик» (С.В. Велиева).

Качественные индикаторы проекта:

– успешная разработка и апробация мероприятий проекта (библиотерапевтических занятий);
– создание образовательной модели как одного из эффективных методов нравственно-этического воспитания старших дошкольников;
– позитивный опыт семейного чтения, сформированность конструктивных детско-родительских отношений в процессе организации совместного чтения;
– умение детей соотносить прочитанное произведение с содержанием музыкального произведения на иностранном языке;
– формирование словарного запаса из словаря иностранного языка;
– создание постоянно действующего детского книжного клуба.

Перспективами реализации проекта станет создание постоянно действующих детских книжных клубов и расширение числа дошкольных учреждений, ставших участниками проекта.

Список литературы

1. Веракса Н.Е. Проектная деятельность дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 112 с.
2. Визгина Е.Н. Подарите детям чтения доброго // Практика управления ДОУ. – 2019. – №4 (63). – С. 52–59.
3. Зубкова С.А. Создание мультфильмов в дошкольном учреждении с детьми старшего дошкольного возраста / С.А. Зубкова, С.В. Степанова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. – №5. – С. 54–59.
4. Крижановская Т.В. Английский язык: для детей 5–6 лет. – М.: Эксмо, 2016. – 112 с.
5. Тимофеева Л.Л. Проектный метод в детском саду. «Мультфильм своими руками». – СПб.: Детство-Пресс, 2011. – 80 с.

Галошева Ирина Андреевна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №80»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРИОБЩЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К КУЛЬТУРЕ СВОЕГО НАРОДА ЧЕРЕЗ ОСВОЕНИЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА

***Аннотация**: в статье раскрываются вопросы изучения чувашского языка в дошкольных образовательных учреждениях. Обосновывается мысль о том, что формирование навыков общения и взаимодействия со сверстниками, первичных представлений о малой родине и Отечестве, социокультурных и этнокультурных ценностях чувашского народа начинается именно с дошкольных образовательных организаций.*

***Ключевые слова**: традиции, коммуникация, билингвизм, культура чувашского народа.*

Обучение чувашскому языку детей дошкольного возраста – это необходимое условие формирования продуктивного чувашско-русского билингвизма, ведущее средство полноценной реализации закона «О языках в Чувашской Республике». Дошкольный возраст является наиболее благоприятным для усвоения неродного языка детьми, их природная любознательность и потребность в познании нового способствует эффективному решению задач обучения чувашской речи как неродной.

В соответствии с действующими нормативными правовыми актами, чувашский язык в Чувашской Республике, наравне с русским языком, является государственным языком Чувашской Респуб-

лики. Разговаривая на двух языках, русском и чувашском, воспитатели являются носителями этих языков, а дети же находятся в условиях естественного билингвизма.

Формирование навыков общения и взаимодействия со сверстниками, первичных представлений о малой родине и Отечестве, социокультурных и этнокультурных ценностях чувашского народа начинается именно с дошкольных образовательных организаций. Основной целью обучения чувашскому языку в детском саду является развитие личности ребенка, способной и желающей участвовать в коммуникации на чувашском языке. Язык для ребенка – это средство развития, познания и воспитания.

Указанная цель раскрывается в единстве четырех взаимосвязанных компонентов: воспитательного, развивающего, образовательного и практического. Воспитательный компонент цели заключается:

– в формировании интереса и положительного отношения к чувашскому языку, к культуре чувашского народа; осознания себя как личности, принадлежащей к определенному языковому и культурному сообществу; понимания важности изучения чувашского языка;

– в воспитании уважения к мастерству чувашских умельцев, чувство гордости за свою республику;

– в воспитании культуры общения;

– в поддержании интереса к учению и формированию познавательной активности.

Таким образом, процесс обучения чувашскому языку в детском саду обеспечивает не только возможность овладения чувашским языком для общения, но и помогает ввести детей в мир культуры чувашского народа.

В образовательном учреждении МБДОУ «Детский сад №80» г. Чебоксары Чувашской Республики уделяется большое внимание процессу обучения чувашскому языку, на приобщение детей чувашской культуре, традициям.

Работа по ознакомлению с чувашской культурой охватывает все образовательные области и виды детской деятельности. Работа осуществляется с воспитанниками, педагогами, родителями и социальными партнерами.

В каждой группе оформлен уголок национальной культуры, который ежегодно обновляется новым материалом с учетом возрастных психологических особенностей воспитанников. Дети могут увидеть и потрогать народные игрушки, осознать красоту чувашской вышивки. В группах есть куклы в национальных костюмах.

Ежегодно проводится смотр-конкурс уголков патриотического воспитания с целью активизации деятельности педагогов в этом направлении. Наполнение уголка материалами можно представить по группам:

– визуальные дидактические материалы (плакаты с символикой, флаги, буклеты, образцы народного творчества, фотографии значимых и памятных мест родного города);

– папки и материалы с дидактическими играми (например, настольные игры, пазлы и т. д.);

– папки с творческими заданиями;

– куклы, игрушки;

– творчество самих учащихся (поделки, рисунки);

– текстовый дидактический материал (книги с иллюстрациями, распечатки сказок, стихов, потешек и т. д.).

В нашем детском саду сложилась стройная система ознакомления дошкольников с культурой чувашского народа, основу которой составляют игра, творческая деятельность, общение в повседневной жизни, а также использование разнообразных культурных практик, способствующих освоению каждым ребенком знаний об особенностях национальной культуры чувашей. В воспитательно-образовательном процессе есть место как традиционным формам работы (непосредственно организованная образовательная деятельность, беседы, народные подвижные игры, дидактические игры, экскурсии), так и современным (мастерские, образовательные ситуации, детско-родительские проекты и т. п.).

Наряду с организацией образовательной деятельности проводятся различные мероприятия. Это знакомство и проведение календарных, фольклорных праздников: Акатуй, +ёварни, Мёнкун и другие. Проведение таких праздников помогает развить у детей устойчивый интерес к чувашскому языку, истории родного края, национальной культуре, народному творчеству, обычаям, обрядам, народному календарю и играм.

У каждого праздника или игры – свои песни, стихи, легенды, словесные ритуалы, в которых воспроизводится уклад жизни народа. Дети непосредственно могут услышать красоту чувашской речи. На праздники в детский сад всегда приглашаются родители. Вместе со взрослыми дети приобщаются к национальным традициям. Они оставляют в душе ребенка неизгладимое впечатление. Родители являются активными участниками разнообразных конкурсов, помогают в создании предметно-развивающей среды.

Очень интересны чувашские народные игры. В них отражается трудовой и бытовой уклад жизни чувашей. Важно указывать связь игр и праздников с календарными факторами (Сурху-

ри, +ёварни, Мёнкун, Акатуй и др.), установившимися формами проведения досуга молодежи (улах, вайё уяв.). Используется и фольклор, произведения декоративно-прикладного и музыкального искусства:

Мулкач ларать пашкаса,
Ик хăлхине вылятса.
Ак çапла, ак çапла,
Ик хăлхине вылятса.
Зайка серенький сидит
И ушами шевелит.
Вот так, вот так
Он ушами шевелит.

«Мулкач =урисем» («Зайчата») – название игры можно давать на чувашском языке.

В детском саду знакомство с чувашским языком начинается со средней группы. Национально-региональный компонент включает выполнение задач программы «Программа образования ребенка-дошкольника» (Кузнецова Л.В. и др., г. Чебоксары, 2006) и парциальных программ.

Наши воспитанники являются активными участниками различных конкурсов патриотической направленности. Так, в республиканском конкурсе детского рисунка «Чувашский край в истории России» в 2016 г. Андриянова Александра заняла 2 место в номинации «Живопись». Ежегодно участвуем в творческом конкурсе «Мой чувашский сувенир», организатором является Национальная библиотека Чувашской Республики. На нем в 2016 г. Петрова Дарья завоевала 2 место.

Также стоит отметить участие в республиканском конкурсе-фестивале народного творчества среди воспитанников дошкольных образовательных организаций «Хунав». Выразительным чтением стихотворения на чувашском языке («Янра, сăввăм, хыттăнрах» / «Звучи, мой стих, сильнее») отличились Петрова Дарья, Михайлова Анна и др.

В целях распространения методического опыта в сфере духовно-нравственного и гражданско-патриотического воспитания стараюсь принимать участие в конкурсах, проводимых БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии и др.:

– Республиканский педагогический конкурс разработок мероприятий внеурочной деятельности «Новые идеи» (диплом 3 степени в номинации «Гражданско-патриотическое воспитание», 2018 г.);

– II республиканский конкурс «На лучшую методическую разработку по теме «Художественное краеведение в развитии детей дошкольного возраста» (диплом 2 степени в номинации «Скульптура родного города (села) в развитии детей дошкольного возраста», 2019 г.);

– Республиканский педагогический конкурс методических материалов по духовно-нравственному и гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи (диплом лауреата в номинации «Методическая разработка мероприятия духовно-нравственной и гражданско-патриотической направленности», 2018 г.);

– Межрегиональный фестиваль творческого мастерства учащихся и педагогических идей «Ма хитре-ши Шупашкар урамĕ!» («Пою тебе я песню, родная улица города Чебоксары!»);

– конкурс методических разработок по организации внеурочного мероприятия «Знакомимся с улицей…» (диплом 3 степени, 2019 г.).

Также участвую в конкурсах, проводимых ГАУ ЧР «Центр внешкольной работы «Эткер» Минобразования Чувашии: на республиканском этапе IV Всероссийского детского фестиваля народной культуры «Наследники традиций» заняла 1 место в номинация «Образовательный бренд территории» (2019 г.).

Детский сад №80 г. Чебоксары активно сотрудничает с общественностью. Социальными партнерами в этой работе, конечно же, являются различные образовательные учреждения. Это школы, музеи, библиотеки. Музеи приобщают воспитанников к историческому прошлому родного края, оказывают большое воспитательное значение.

В нашей республике с сентября 2015 г. с целью формирования культуры личности ребенка дошкольного возраста на основе духовных и нравственных ценностей реализуются муниципальные проекты. Например, мы активно участвуем в проекте «Культурное наследие Чувашии заботливо и бережно храним». В рамках проекта происходит приобщение дошкольников к истории и культуре родного города, знакомятся с местными достопримечательностям. Все это происходит посредством сотрудничества с социальными институтами города Чебоксары.

Таким образом, процесс обучения чувашскому языку не только обеспечивает детей возможностью овладения еще одним способом общения, но и приобщает детей к истокам культуры чувашского народа, формирует у них основы нравственности на лучших образцах национальной культуры, народных традициях и обычаях, создает благоприятные условия для привития любви и уважения к людям другой национальности, воспитания толерантной личности.

Список литературы

1. Андреева Н.Н. Личность педагога в современных условиях гуманизации образования / Н.Н. Андреева, Н.Н. Ефимова, Л.Б. Соловей. – Чебоксары, 2004.

2. Богатеева З.А. Приобщение детей к традиционной культуре народов среднего Поволжья. – Чебоксары, 2003.

3. Махалова И.В. Воспитание здорового ребенка на традициях чувашского народа / И.В. Махалова, Е.И. Николаева. – Чебоксары, 2003.

4. Программа образования ребенка-дошкольника. / Л.В. Кузнецова [и др.]. – Чебоксары: Чувашский республиканский институт образования, 2006.

Доброва Надежда Васильевна
канд. филол. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Васильева Ирина Альбертовна
учитель
МБОУ «Эльбарусовская СОШ»
д. Эльбарусово, Чувашская Республика

РОЛЬ РАССКАЗОВ И.Я. ЯКОВЛЕВА В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

Аннотация*: в статье рассматривается вопрос о трудовом воспитании детей посредством чтения рассказов И.Я. Яковлева. И.Я. Яковлев использует пословицы и поговорки в детском чтении и через них воспитывает в детях любовь к трудовому народу, прививает ему трудолюбие.*

Ключевые слова*: трудолюбие, трудовое воспитание, чувашская народная педагогика, рассказы И, Яковлева.*

Создатель науки «этнопедагогика», выдающийся российский чувашский ученый Г.Н. Волков отмечал, что основной проблемой педагогики всех народов является трудовое воспитание, воспитание в труде, что главная забота воспитания – трудолюбие – это венец всей системы народного воспитания.

Вопросы трудового воспитания с опорой на народные традиции рассматривались в истории чувашской педагогики. Интерес представляет многогранное педагогическое наследие первых чувашских учителей, предвестников этнопедагогики – А.В. Рекеева, И.И. Иванова, Н.М. Охотникова.

В чувашской народной педагогике трудовое воспитание строится на раннем включении детей в труд по самообслуживанию, в домашний хозяйственный труд с учетом социальных различий ролей девочек и мальчиков в будущем, с учетом их физиологических особенностей для выработки ими определенных трудовых умений и навыков, на предоставлении им активного участия в различных видах трудовой деятельности под руководством и контролем взрослых, чтобы у детей постепенно формировались и развивались самостоятельность, творческая самодеятельность.

Все эти подходы к трудовому воспитанию отражены в этнопедагогическом наследии первых чувашских педагогов. Они видели элементы интеллектуального и воспитывающего труда уже в детских играх. Специально практиковались так называемые трудоподобные игры, в которых развлечения переходили в труд, и дети, подражая работающим родителям, копировали их действия, мастерили игрушки, подобные орудиям труда, получали некоторые знания о природных явлениях.

Чувашские учителя, убежденные в силе труда, прежде всего, на своем опыте, ценили не только детский труд в игровой развлекательной форме, но и вовлечение детей с раннего возраста в посильную настоящую трудовую деятельность. К этому выводу они пришли тоже через труд и через знания крестьянской мудрости. «Утма пуҫласан, тытма та пултарать», – гласит чувашская пословица.

В приобщении детей к труду первые чувашские педагоги отводили значительное место семье, полагали, что семейная трудовая обстановка психологически готовит ребенка к жизни: «Ашшӗ-амăшӗ мӗн тăвать, ачи-пăчи те ҫавна тума тăрăшать».

Несмотря на то, что результаты детского труда не играют большой роли в жизни общества, роль его в воспитании ребенка чрезвычайно велика. Трудовое воспитание детей – это мощное средство воспитания нравственно-волевых качеств, умственной активности, формирования познавательных интересов, уважения к труженикам и результатам их труда, установления доброжелательных взаимоотношений между сверстниками.

Одним из первых чувашских писателей, автором первых оригинальных произведений для детей на чувашском языке был виднейший педагог и просветитель чувашского народа Иван Яковлевич Яковлев.

Работа И.Я. Яковлева над созданием произведений для детей тесно связана с его педагогической деятельностью.

Как выражение демократического в просветительной системе И.Я. Яковлева выступает решение им вопроса о значении родного языка в общей культуре народа и его месте в деле обучения, образования и воспитания молодого поколения. Родной язык Яковлев считал лучшим средством развития мыслей и чувств детей и ввел его в школу как язык обучения грамоте чувашских детей.

Одним из средств такого воздействия на ребенка является литературное чтение на родном языке, которое должно давать ему не только первоначальное знакомство с грамотой, но и способствовать его общему развитию путем усвоения систематических знаний, выработки художественного, эстетического чутья.

В букваре Яковлева появились первые произведения письменной художественной литературы для чувашских детей: устно-поэтические народные творения – загадки, пословицы и поговорки, песни, сказки, шуточные миниатюры, басни, короткие оригинальные рассказы и переводы отдельных произведений русских классиков.

Так же, как Ушинский и Толстой, И.Я. Яковлев при изучении родного языка большое значение придавал устно-поэтическому народному творчеству, как средству ввести учащихся в мир мысли, чувств, духа и жизни родного народа. В пословицах и поговорках нашло место до предела лаконичная и в то же время, пожалуй, наиболее меткая и острая, чем в каком другом жанре, оценка народа, данная тому или иному явлению; в пословицах и поговорках народ беспощадно осуждает пороки и утверждает положительное. Нравоучение, мораль, которую заключают в себе эти произведения устного творчества, всегда оформляются столь убедительно и столь живописно, поэтично, что любовно воспринимаются детьми. Это и давало Яковлеву использовать пословицы и поговорки в детском чтении и через него научить ребенка умению взглянуть на явления жизни зорким глазом народа, воспитывать в нем любовь к трудовому народу, прививать ему трудолюбие, разум и смекалку, смелость, правдивость, скромность и другие качества положительного человека, какого представлял педагог. И он отбирает пословицы и поговорки о труде, о народной силе, человеческом разуме и так далее.

Ĕç хытă та, чикмест вăл. Ĕç апатыйтмасть, вăл хăй тăрантарать. Ĕçрен ан хăра, – вăл санран хăратăр. Çынна ĕç типĕтмест, хуйхă типĕтет. Ахаль тăриччен кĕрĕк аркине йăвала, теççĕ. Юлхава ялан уяв.

И.Я. Яковлев вел большую работу по литературно-творческой обработке произведений народной поэзии. Он создает короткие нравоописательные и нравоучительные рассказы, используя для этого народные шуточные миниатюры, пословицы, поговорки, обрабатывает сказки.

И.Я. Яковлеву принадлежат и первые в чувашской литературе оригинальные рассказы для детей. Писатель в них, как и в работе над произведениями устной поэзии, а пожалуй, даже более глубже и последовательней, осуществил принципы своей педагогической системы детского чтения. В стремлении содействовать развитию в детях положительных качеств человека, он преподносил детям различные по характеру рассказы. Он написал коротенькие научно-познавательные, нравоописательные и нравоучительные рассказы и в них охватил широкий круг тем: быт и занятие детей и взрослых, семья и общество, человек и природа.

В его рассказах широко представлен быт взрослых, их труд, думы и настроения, чаяния и переживания. Писатель стремился вплотную подвести юных читателей к большим явлениям природы и общества. Образами и персонажами его рассказов является все то, что близко и понятно детям, что способствует достижению этой задачи.

Во взрослых писатель показывает детям их богатый опыт жизни, народный ум и смекалку, всепобеждающую силу труда. Наблюдать за взрослыми, учиться у них, беспрекословно выполнять их советы и указания – такова идея многих детских рассказов. Наиболее ярко выразилась она, например, в рассказе «Ĕç çинче» (На жатве).

Яковлев исключительно важное значение придавал воспитанию детей трудом. Труд он рассматривал как одно из главнейших средств, направляющих верное развитие человека. И перед своими рассказами он ставит определенную задачу – научить детей любить труд, относиться к нему серьезно.

Яковлев учил детей определять достоинство человека по его приверженности к труду. Только тот человек полноценен и заслуживает уважения, который трудится. В числе ранних произведений писателя имеется рассказ «Пирĕн çемье» (Наша семья). В произведении перечисляются члены семьи. Образ каждого из них определяется их трудом. В этой семье нет не трудящихся, все работают, выполняют посильную им работу. Отец весной и летом работает в поле, пашет, сеет, зимой готовит дрова – всегда у него полно работы, постоянно он занят делами по хозяйству. Мать все делает для детей: шьет, стирает, есть-пить готовит. «А я, – заканчивается рассказ, – пока родители заняты делом, нянчу свою маленькую сестренку».

Труд надо любить, ведь не зря же говорили деды: «Труд кормит, лень портит». Но труд – это не просто игра, каждая работа требует, чтобы к ней относились серьезно, с умом да сноровкой, не то – можно больше вреда наделать, чем пользы. Эту мысль писатель прививает детям настойчиво, но щадя самолюбие читателей. Вот маленький рассказ «Чăлха çыхни» (Вязанье). В нем повествуется о том, как девочка решила помочь матери. Взяла она в ее отсутствие вязанье и стала довязывать чулок, да напутала все. Пришла мать, увидела, чего наделала дочка, и сказала: прежде толком научись делу, а потом и примись за него.

В вопросе воспитания любви к труду Яковлев, воспринимая идею и творческие приемы Ушинского и Толстого, показывает детям, как труд переделывает, облагораживает человека. В рассказах он раскрывает юным читателям истину жизни трудового человека, что «хлеб добывается в поте лица», что «потрудишься и черный хлеб вкусен, а сытому и мед горек». Решает эту проблему Яковлев,

опираясь на народную педагогику. Народное устное творчество кладется им в основу своих рассказов, посвященных этой проблеме. Характерен в этом отношении рассказ «Калач»: одному мальчику очень хотелось калача, и он все просил отца, чтобы тот привез ему с базара калачей. Однажды в базарный день отец велел мальчику положить в сумку каравай черного хлеба и повел его корчевать поле. Привел на загон и говорит: «Вот сынок, корчуй эти пеньки, а на хлеб не гляди, он сам по себе станет калачом». Сказал и ушел на базар. А мальчик наработался и не выдержал, вынул каравай, отрезал горбушку, посолил ее круто и принялся есть. Тут воротился с базара отец и спрашивает сына: «Ну, как сынок, не стал еще хлеб калачом?» – «Белым он, правда, не стал, а по вкусу куда тут калачу до него!» – отвечает сын. «Так вот оно, сынок: потрудишься да проголодаешься и черный хлеб вкусен, а сытому и мед горек», – говорит отец.

Создавая свои произведения, Яковлев руководствовался принципами народной педагогики. Каждый его маленький рассказ заключает в себе народную мораль, которая и составляет идею произведения. Она вкладывается в самую глубину произведения и облекается в форму коротенького эпизода, бытовой сценки, воспоминания, повествования.

Список литературы

1. Волков Г.Н. Судьба просветителя // Народная школа. – 2008. – №4.

2. Канюков В.Я. Дореволюционная чувашская детская литература // Ученые записки / НИИ яз., лит., истории и экономики при Совете Министров Чуваш. АССР. – Чебоксары, 1954. – Вып. 10. – С. 102–120.

3. Доброва Н.В. Приобщение детей дошкольного возраста к книжной культуре через театрализованную деятельность // Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 марта 2018 г.) / редкол.: Ж.В. Мурзина, Г.В. Николаева, С.П. Руссков. – Чебоксары: ИД «Среда», 2018. – С. 48–50.

4. Яковлев И.Я. Моя жизнь: Воспоминания. – М.: Республика, 1997.

Ершова Татьяна Михайловна
старший воспитатель
МБДОУ «Д/С №131»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРИОБЩЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИСТОКАМ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ЦЕЛЯХ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО И НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация*: в настоящее время, когда происходит интенсивный процесс гуманизации нашего многонационального общества, важное значение приобретает воспитание и образование подрастающего поколения на традициях национальной культуры. В статье обращается внимание на то, как духовные ценности народа, его традиции, обычаи и нравы играют важную роль в становлении личности, в формировании духовно-нравственных качеств ребенка.*

Ключевые слова*: национальная культура, фольклор, традиции.*

«Нет будущего у народа, который забывает своё прошлое», – гласит чувашская народная пословица. В настоящее время актуальным направлением воспитания является формирование у ребёнка начал национального самосознания, интереса к национальной культуре и традициям посредством возрождения утраченных ценностей, погружения в истоки национальной культуры. На сегодняшний день взрослые всё реже передают традиции своего народа подрастающему поколению, а родители крайне редко играют с детьми в игры своего детства, не знакомят их со стариной. В такой ситуации детский сад становится местом, где ребёнок узнаёт о культуре, традициях и обычаях своих предков, знакомится с народным творчеством, усваивает первые представления о своей этнической принадлежности.

Центральное место во всех региональных программах образования ребенка-дошкольника занимает фольклор. Богатство и разнообразие жанров народного фольклора позволяет отобрать для воспитательно-образовательной работы с детьми наиболее яркие образцы и использовать их во всех видах и формах детской деятельности. Занятия на фольклорном материале несут радость и духовную красоту в жизнь ребенка, воспитывают в нем любовь к родной природе, уважение к культурному наследию народа. Изучая мифы, легенды, сказки, дети узнают о традициях и обычаях предков, несущих доброту и отзывчивость. Пение текстов народных песен закладывает основу развития связной речи и слуха, а через подвижные игры познаются трудолюбие и выносливость чувашского народа. Только системная работа по использованию фольклора в детском саду даст эффективные результаты.

С целью приобщения детей к национальной культуре, обычаям и традициям родного народа, к его духовно-нравственным ценностям в нашем деском саду ежегодно проводится фестиваль народной культуры. В рамках фестиваля в течение недели в детском саду проходят яркие и красочные события, посвященные родному краю: дети исполняют хороводы под знаменитые чувашские народ-

ные мелодии, слушают и поют песни, читают стихи на чувашском языке, знакомятся с декоративно-прикладным, орнаментальным искусством, играют в народные подвижные игры, рассматривают подлинные национальные костюмы и элементы вышивки на них.

Сложно переоценить важность сказок для развития ребенка: сказка учит смелости, честности, доброте, развивает чувство прекрасного. Народные сказки заключили в себя мудрость и житейский опыт, накопленные человечеством за многие века. «Сказка ложь, да в ней намек». В «День сказок» у ребят появляется прекрасная возможность проявить свои умения в перевоплощении. Воспитанники старшего дошкольного возраста вместе с воспитателями разучивают роли, готовят атрибуты, подбирают костюмы для показа народных сказок перед маленькими зрителями.

С целью приобщения дошкольников к истокам народной культуры детский сад активно участвует в городском муниципальном проекте «Культурное наследие заботливо и бережно храним». Одной из форм работы с детьми по реализации данного проекта являются экскурсии в музеи, где дошкольники знакомятся с традициями чувашской национальной культуры, накопленными веками. Посещение интерактивных занятий в музее дает возможность осуществлять нетрадиционный подход к образованию, воспитанию и развитию дошкольников, сочетать эмоциональные и интеллектуальные воздействия на воспитанников. Здесь ребята имеют возможность не только воочию увидеть многие предметы, но и потрогать их, выполнить определенные действия с интерактивными экспонатами: например, с помощью прялки спрясть нить, намотать ее на веретено, познакомиться с ткацким станком, посидеть за столом старинной избы, поставить чугун в печь и т. д.

Немаловажную роль играет вовлечение родителей воспитанников в воспитательно-образовательный процесс через проведение праздников, досугов, знакомство с календарными праздниками, обычаями и традициями. Они охотно оказывают помощь в создании и пополнении уголков краеведений в группах, тематических фотоальбомов, пошивов костюмов для участия в национальных праздниках, в организации праздников и развлечений, в реализации проектной деятельности.

Проведение таких мероприятий сегодня является особенно актуальным, так как они играют огромную роль в приобщении дошкольников к духовным ценностям народной культуры, воспитывают патриотические чувства и гордость за свой народ. Мы, педагоги, считаем, что детей необходимо воспитывать на примерах доброты, отзывчивости, милосердия, тогда и они будут проявлять свои лучшие качества.

Список литературы

1. Соловей Л.Б. Программа по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста с учетом регионального компонента. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2015. – 72 с.

2. Родник: хрестоматия. – Чебоксары: Чувашский республиканский институт образования, 2006. – 228 с.

3. Богатеева З.А. Приобщение детей к традиционной культуре народов Среднего Поволжья: кн. для воспитателя детского сада. – Чебоксары: Изд-во ЧРИО, 2003. – 123 с.

Капсулова Полина Валентиновна
воспитатель
МБДОО «Д/С №7 «Солнечный город»
г. Цивильск, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВОГО ПОСОБИЯ «ЛОГИКО-МАЛЫШ» В ИЗУЧЕНИИ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ ПОВОЛЖЬЯ

Аннотация*: приобщение воспитанников к национальной культуре становится актуальным педагогическим вопросом современности, так как каждый народ не просто хранит исторически сложившиеся воспитательные традиции и особенности, но и стремится перенести их в будущее, чтобы не утратить исторического национального лица и самобытности.*

Ключевые слова*: национальная культура, национально-региональный компонент, история народов, культура народов, игровое пособие «Логико-Малыш».*

В своей работе с дошкольниками я начала применять игровое пособие «Логико-Малыш». Это замечательная игра – помощник с наборами карточек-заданий на всевозможные темы. Как же с ним заниматься? Карточка с заданием вставляется в планшет, на котором есть передвижные разноцветные кружки. Ребенок поочередно вставляет карточки в планшет и, передвигая фишки, отвечает на поставленные вопросы, подбирает пары изображений (объект и его признак, аналог, символ, этап развития, ракурс и т. д.). Оборотная сторона содержит ответы для самопроверки, дополнительные вопросы и темы бесед по иллюстрации.

Но для более эффективной работы по изучению национально-регионального компонента решила разработать комплект карточек для изучения культуры народов Поволжья.

Ожидаемый результат. Обогащение формирования начал самосознания ребенка-дошкольника связано с овладением сведениями по истории, культуре народов Поволжья, принадлежность к своей семье и культуре родной нации, интересоваться жизнью людей в прошлом. Как был устроен дом, какую одежду носили, сформировать любовь и уважение к чувашскому языку и представление о национальной культуре республик Приволжского федерального округа.

Методическая разработка для изучения национально-регионального компонента с помощью комплекта карточек к игровому пособию «Логико-Малыш»

Приобщение к традициям народа особенно значимо в дошкольные годы. Мы, воспитатели, не должны забывать, что сохранение и возрождение чувашских народных традиций начинается со своего края, с себя и играет важную роль в воспитании подрастающего поколения. В работе с детьми важно обращение к народному искусству, это обеспечивает связь поколений и способствует возрождению лучших традиций прошлого. Воспитанник начинает приобщаться к культуре народа, его духовным ценностям, в нем зарождается чувство любви к родному краю, уважение к национальным традициям, обычаям чувашского народа

В своей работе с дошкольниками я начала применять игровое пособие «Логико-Малыш». Это замечательная игра-помощник с наборами карточек-заданий на всевозможные темы. Как же с ним заниматься? Карточка с заданием вставляется в планшет, на котором есть передвижные разноцветные кружки. Ребенок поочередно вставляет карточки в планшет и, передвигая фишки, отвечает на поставленные вопросы, подбирает пары изображений (объект и его признак, аналог, символ, этап развития, ракурс и т. д.). Оборотная сторона содержит ответы для самопроверки, дополнительные вопросы и темы бесед по иллюстрации.

«Логико-малыш» позволяет:

– быстро осуществлять контроль уровня знаний и развития детей;

– в игровой форме закреплять и систематизировать освоенный материал, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка;

– комплексно развивать логическое мышление, внимание, память, воображение и речь;

– долгие годы использовать планшет, постепенно пополняя комплект новыми карточками.

Для работы с планшетом существует множество комплектов карточек по самым разным темам: окружающий мир, математика, развитие речи, бытовая культура, психология и др. Издательство постоянно пополняет библиотеку карточек новыми наборами.

Но для более эффективной работы по изучению национально-регионального компонента решила разработать карточки для планшета.

Комплект карточек «*История и культура народов*: *чувашского*, *русского*, *татарского*, *мордовского*, *марийского*, *башкирского*».

Для занятий с детьми от 5–7 лет.

Форма работы: индивидуальная, подгрупповая.

Образовательные задачи:

1. Расширение кругозора детей, развитие их познавательного интереса, умения размышлять и делать выводы.

2. Развитие познавательных процессов: внимания, зрительной, слуховой, тактильной чувствительности, цветовосприятия.

3. В игровой форме закреплять и систематизировать освоенный материал, учитывая индивидуальные особенности каждого ребенка.

4. Комплексно развивать логическое мышление, внимание, память, воображение и речь.

Развивающие задачи:

1. Развивать мыслительные способности дошкольников: анализ, сравнение, обобщение.

2. Развивать творческие и коммуникативные способности детей.

3. Воспитательные задачи:

4. Воспитывать у детей позиции жителя Чувашской Республики, развитие ценностного отношения к среде обитания (в аспектах прошлого времени). Воспитывать такие качества, как внимательность, аккуратность, ответственное отношение к выполнению заданий.

5. Воспитывать умение работать в группах, а также индивидуально.

Оборудование и материалы: *планшет*, *карточки*, *иллюстрации*

Структура и методические приемы.

1. *Вводная часть*.

Подготовка детей к восприятию содержания карточек с использованием следующих приемов:

1. Показ карточки (картины).

2. Подготовка планшета (расположение фишек в нижнем ряду).

3. Озвучивание ситуации, изображенное на картине.

4. Обсуждение 6 изображений на основном поле (они отмечены кругами, либо стрелками под цвет фишек).

5. Педагог ставит вопрос (вопросная сторона отмечена зеленым цветом).

6. Правая горизонтальная часть (6 карточек для подбора логической связи).

Ответы для самопроверки (самоконтроля).

2. Основная часть.

А. Первично – обсуждение по предложенной картине на вопросной стороне. Оно дается без установки на запоминание, чтобы обеспечить свободное восприятие.

Б. Повторное – с установкой на запоминание: «Послушайте внимательно, будем устанавливать логическую связь – подбирать правильные ответы».

В. Самопроверка воспитанника.

Г. Беседа по содержанию с карточкой на оборотной стороне (ответная сторона). Темы для беседы или дополнительные вопросы:

– уточнить идейное содержание;

– дать характеристику национальным картинам;

– обратить внимание, к какой нации относится картина.

3. Заключительная часть.

Подводится итог занятия. Закрепить название национальностей, обобщить знания детей, подвести итог занятия, дать оценку детским ответам.

Ход проведения (приложение 1)

Приложение 1

Карта №1а (вопросная сторона). *Опиши рисунок к Чувашской народной сказке «Девушка на луне». Назови старинные предметы и подбери, из чего они сделаны*
Рассмотри картину, расскажи, как называется головной убор (тухъя). Это девичий головной убор. Одежда – важная часть многовековых национальных традиций, в чувашской национальной одежде, орнаменте – представления о добре и зле. У народа разнообразие головного убора, платьев и костюмов, а также известна богатством вышитых ромбов и зигзагообразных узоров, монетой и бисерной отделкой. Что такое мониста?
Мониста – чувашское нагрудное украшение. Является съемной принадлежностью для наложения на одежду
Выполнялось из твердых элементов
Карта №1б (оборотная, ответная сторона). *Мордовский национальный костюм*. *Чем похожи и какие отличия с нашей* (*чувашской*) *национальной одеждой*?
Народная одежда мордва состоит из рубахи, кафтана, разнообразных женских головных уборов. Отличительной чертой в ношении женской рубахи является пышный объем, который создается посредством напуска ее спереди, а подол не опускается ниже колен. Также обычай толсто обертывать ноги онучами сближают костюм мордвы с одеянием верховых чувашей

Карта №2а (вопросная сторона). *Подбери пары национальных блюд и одежды одной нации*
Национальное блюдо – это блюдо, которое характерно и популярно для какого-то определенного народа, нации
Какое национальное блюдо ты можешь назвать (из карточки)? Одни из популярных: марийское блюдо – палыш, в Башкирии популярен бишбармак, или бастурма, в Мордовии – медвежьи лапы, в Чувашии – ширтан, в Татарии – чак-чак. Как ты думаешь, из чего их готовят?
Карта №2б (оборотная, ответная сторона). *Опиши картину*. *Каким видом рукоделия занимались наши предки*? *Как называется этот станок*?
На рисунке ткацкий станок (пир выръ̆нĕ). Ткачество. Чуваши употребляли горизонтальный ткацкий стан с бедром и подножками-педалями. Для процесса тканья на стане характерны: разделение ниток на две группы – основу и уток (ниток). Для пропускания утка при тканье служит челнок (ăса). В челнок устанавливается цевка (çĕрĕ) с нитками. При наматывании нитки на цевку используется скальница (хултăрчă). Ее основу составляет валик с маховым колесом. Полученный холст золили, парили в горячей печи, промывали и на весеннем снегу выбеливали 7–10 дней


Окончание приложения 1

Карта 3а (вопросная сторона). *Геральдические символы* (*гербы*). *Сравни*, *кому принадлежат эти символы*?
Скажи, что такое герб? Герб – это эмблема, наследственный отличительный знак, сочетание фигур и предметов, которым придается символическое значение, выражающее историческое значение (человека, сословие, род, город, страну)
Какие из этих гербов тебе знакомы? Центральный образ герба Татарстана – крылатый барс (божество плодородия), покровитель детей. Барс изображен на фоне красного диска солнца (знамение: успех, счастье, жизнь)
Герб Республики Марий Эл. Представляет собой щит, в серебряном поле которого изображен восстающий червленый медведь с золотыми когтями, зубами и черными с серебром глазами. В правой лапе – обращенный вниз меч
Герб Мордовии. Геральдический щит с изображением бегущей лисы красного цвета, расположенной под тремя вертикально направленными вниз стрелами. Герб обрамлен золотыми колосьями пшеницы и золотой нашейной гривой
Герб Республики Башкортостан. Изображение памятнику Салавату Юлаеву – (башкирский национальный герой, народный поэт) на фоне восходящего солнца и его лучей, вписанное в круг, обрамленный национальным орнаментом
Карта №3б (оборотная, ответная сторона). *Чей национальный костюм представлен на рисунке*? Составь описательный рассказ

Карта №4а (вопросная сторона). *Расшифруй знаки чувашской вышивки*.
Чувашские национальные символы – духовные символы древних чувашей. Символы используются в национальных орнаментах вышивки, ювелирных изделий, художественных произведениях
Карта №4б (оборотная, ответная сторона). *Одежду какой национальности ты видишь на рисунке*? *Опиши наряд*
Это чувашский национальный костюм. Национальная одежда не представляется без вышитого на ней строгого, но броского чувашского орнамента. Разъясни, что можно узнать о костюме? Он символичен: рассказывает о возрасте хозяина костюма, его статусе, состоянии, принадлежности к роду. В изделиях преобладает сочетание белого и красного цветов. По верованиям древних чувашей, эта гамма обозначает сакральную чистоту

Карта №5а (вопросная сторона). «*Узоры письма*» *чувашской вышивки*
Вышивка – национальная гордость чувашского народа. Молва о ярких полотнах и нарядах с оригинальными узорами зигзагообразной и геометрической формы, что из города на Волге, ходит с давних времен по всему миру. Порфирий Афанасьев пишет: «Сияют радужно веками узор чувашский и наряд, неугасимыми лучами на всю Вселенную горят». Однако год рождения чувашской вышивки до сих пор неизвестен
Карта №5б (оборотная, ответная сторона). *Геральдический символ какого народа на рисунке*? *Какие элементы ты видишь*
Предками чувашей – основного населения республики – являются тюркоязычные булгары и сувары. Современная чувашская народность сформировалась только к XV веку
Государственный герб Чувашской Республики представляет собой окаймленный вырезной геральдический щит, поделенный на желтое и пурпурное поля. В гербовом поле расположена только одна гербовая фигура – красный символ мирового дерева, являющийся одним из элементов чувашского орнамента


Примечание. Разработчики – немецкие авторы Дорис Фишер и Манфред Крик.

Список литературы

1. Васильева Л.Г. Познание дошкольниками искусства чувашского орнамента. – Чебоксары: Новое время, 2002. – 102 с.
2. Жачева Е. Чувашская вышивка. Чăваш тĕрри.
3. Иванов В.П. Этнокультурный портрет Чувашской Республики. Историко-этнографические очерки / В.П. Иванов, Г.Б. Матвеев.
4. Махалова И.В. Аспекты родительской компетентности в вопросах физического воспитания ребенка-дошкольника на народных культурных традициях.
5. Николаев В.В. Чувашский костюм от древности до современности / В.В. Николаев, Г.Н. Иванов-Орков, В.П. Иванов. – М.; Чебоксары; Оренбург, 2002.

Купцова Альбина Леонидовна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №72»
г. Чебоксары Чувашской Республики

СКАЗКА КАК ОДИН ИЗ ВИДОВ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ САДУ

Аннотация*: в статье через чувашскую сказку показано привитие дошкольникам детских садов любви ко всему чувашскому, чувашским обрядам и традициям. С этой целью чувашские сказки изучены с разных позиций. Подчеркивается, что для дошколят сказка и ее герои имеют большое значение.*

Ключевые слова*: сказка, чувашские традиции и обычаи, городской детский сад, режимный момент, театральный уголок.*

Аннотаци: *статьяра ача сачĕсенче юмаха тĕпе хурса шкул çулне çитмен ачасене чăвашлăха, чăваш йăли-йĕркине юратма вĕрентни сăнланнă. Çав тĕллевпе чăваш юмахĕсене тĕрлĕ енлĕн тишкерсе тухнă. Пĕчĕккисемшĕн юмах, сăнарĕсем пысăк пĕлтерĕшлĕ пулнине палăртнă.*

Тĕп сăмахсем*: юмах, чăваш йăли-йĕрки, ача сачĕ, режимлă самант, театр тĕпелĕ.*

Чăваш халăх сăмахлăхĕ юмахсемпе пуян. Ачасем час-часах юмах-халап ярса пама ыйтаççĕ. Ача сачĕнче тăван халăх сăмахлăхĕпе, йăли-йĕркипе ачасене паллаштарасси, юратма вĕрентесси кашни воспитателĕн тивĕçĕ. Хулари ача сачĕнче ятарлă чăвашла вĕрентмелли сехетсем çук, анчах та ирĕклĕ вăхăт саманчĕпе усă курма май пур. Юмах-халап ача-пăчана ăс-хакăл пухма, ырă та тӳрĕ чунлă пулма, аслисене хисеплеме, çут çанталăка, тăван халăха, çĕр-шыва юратма, ырăпа усала уйăрма, урăхла каласан, пурнăç çине чĕрĕ куçпа пăхма вĕренме пулăшать. Апла пулсан, юмах ачашăн йăпанмалли япала кăна мар. Ача-пăча юмаха пурнăçпа çыхăнтарма хăтланать. Юмахра пулса иртекен ĕçсем чăн пулнă тесе ĕненет. Юмах-халапсем ача чун чĕрине чăннипех çавăрса илеççĕ, тыткăнлаççĕ. Ачасем юмахсен кашни сăмахне тимлĕ итлесе лараççĕ.

Ачасене ытларах чĕр чунсем çинчен çырнă юмахсем килĕшеççĕ, сăмахран: «Тилĕ тус» [4], «Мулкач тытма кайни», «Кашкăрпа Путек», «Сармантей» [5], «Пакшапа Чакак» тата ыт. те [2; 3]. Çак юмахсем чĕр чунсене юратма хистеççĕ. Юмах геройĕсем хăюллă, ĕçчен, тараватлă пулнипе ачасем савăнаççĕ. Воспитателĕн чăваш тумтирне тăхăнса шкул çулне çитменнисене юмахсене тимлĕ, сасса улăштарса, илемлĕ каласа е вуласа памалла, ачасене хайсене рольсемпе калаттарма тăрăшмалла. Ку е вăл юмахпа çыхăннă ĕçсене сăнлакан картинасене, иллюстрацисене ахальлĕн тата компьютерпа экран çинчен кăтартма, юмаха аса илнĕ самантсенче ачасене хайсене килĕшекен геройсен ӳкерчĕкĕсене сăрăпа е кăранташпа ӳкерттерме те май пур.

Ачасем юмахсенчи ырă та сăпайлă, ĕçчен те паттăр çын сăнарĕсемпе паллашма та хавас. Шкул çулне çитменнисем юмахри ырă ĕçсемшĕн савăнаççĕ, кахал, усал, чăркăш, выçкăн геройсене юратмаççĕ.

Пĕр-пĕр юмахпа паллаштариччен е паллаштарнă май ачасене сахал усă куракан сăмахсене ăнлантарса пама тăрăшмалла. Акă, сăмахран, «Тилĕ тус» юмахра *хушпу* сăмах тĕл пулать. Ачасене çак пуçа тăхăнмалли япалана сăмахпа чăвашла е вырăсла каласа ăнлантарма пĕлмелле е тата ачасене чăвашла тумлантарнă пуканене кăтартма пулать. Çак юмахрах *тенкĕллĕ мăй çыххи, сулă, кĕсле* сăмахсене те ăнлантарса пама тивет. «Пакшапа Чакак» юмахри *кӳршĕллĕ, ĕмĕтсĕр, хыт-кукар, перекетлĕ* самахсен пĕлтерешĕсене уçса парсан аван пулмалла. Çак ĕçре воспитателе тĕрлĕ словарьсем пулăшу пама пултараççĕ: чăвашла-вырăсла словарь, чăвашла ăнлантару словарĕ, синонимсен словарĕ тата ыт. те [1; 6].

Ирĕклĕ вăхăт саманчĕпе уса курса ачасене чăн-чăн юмахçăсемпе те паллаштарма май пур. «Кам-ха вăл Кĕлпук Мучи?» – тесе ыйтсан, ачасем тӳрех хурав параймаççĕ. Воспитатель ача сачĕнчи театр тĕпелĕпе усă курса: «Кĕлпук Мучи юптарать», – тесе калать те çак мучи кулăшпа туслине палăртать, К.В. Иванов ячĕллĕ Чăваш патшалăх академи драма театрĕнче чылай вăхăт (60 çул ытла) халăха хăйĕн пултарулăхĕпе тĕлĕнтернĕ Чăваш халăх, Раççей тава тивĕçлĕ артисчĕ Ефим Никитин пулни çинчен пĕлтерет.

Театр тĕпелне Кĕлпук Мучи евĕр тумлантарнă пукане-старик тухса тăрать те: «Эпĕ ку, Кĕлпук Мучи. Çитрĕм мар-и сирĕн пата юмах-халап юптарма. Сирĕн итлес килет-и?», – тесе юмах хыççăн юмах юптарма пуçлать. Çапла майпа ачасем «Тилĕпе улатакка», «Икĕ шапа», «Тилĕпе автан» хайлавсемпе паллашаççĕ [7–9].

Юмахсене итленĕ хыççăн шкул çулне çитмен ачасене тĕрлĕ кĕске ыйтусем пама тата вĕсене каласттарма пулать. Тĕслĕхрен: «Юмах килĕшрĕ-и?», «Тĕп геройсем камсем?», «Вĕсем хăшĕ усал, хăшĕ

ырă?», «Тилĕ мĕнпе килĕшрĕ?», «Юмахри автан мĕн-мĕн тăвать?»... Ыйтăвĕсем пĕчĕк ачасене шухăша яраççĕ. Ыйту панă хыççăн ача-пăчана шухăшлама вăхăт памалла, тӳрех хуравне калатăр тесе хистеме е пулăшма васкамалла мар. Вĕсем хăйсем тĕллĕн шухăшлама вĕренччĕр. Ача тĕрĕс хуравласан ăна ырламалла. Тĕрĕсех хуравлаймасан тепĕр ачаран ыйтмалла е хуравлама йывăртарах чух воспитателĕн пулăшма юрать. Пĕчĕкскер, пĕр сăмахне е предложение аса илтерсен, малалла мĕн каламаллине хăех ăнкарса илет. Тепĕр меслет те пур: воспитатель ятарласа хатĕрленĕ ӳкерчĕксене çакса тухать те, ачасен унти сăнарсем хăш юмахран тата кам пулнине пĕлмелле.

Хула сачĕсенче чăвашлăха çухатас мар тесен ачасемпе чăваш юмахĕсене вырăсла куçарнисемпе, вырăс юмахĕсене чăвашла куçарнисемпе усă куратпăр. Анчах та юмахĕсем вăрăм пулмалла мар. Шкул çулне çитменнисем вулама пĕлмеççĕ-ха, итлеççĕ кăна. Вĕсене юмахсемпе тĕплĕнрех паллаштарас тесен воспитательсен е каласа, е вуласа, е выляса памалла. Çавăнпа та юмаха лайăх, интереслĕ калама е вулама, текстпа ĕçленĕ чух ачасем ун тĕп шухăшне ăнланччăр, геройсемпе вĕсен ĕçĕхĕлĕ çинчен шухăшлаччăр, хак паччăр тесе тăрăшмалла. Ăнлантарнă чух текстри хăш-пĕр вырăна пĕр е темиçе хут та вулама тивет. Ун чухне чĕлхен кĕвĕлĕхпе илемлĕхне, çепĕçлĕхне палăртас тĕллевпе юмах текстне илемлĕ вулама, палăртуллă сăмахсемпе сăмах çаврăнăшĕсене, танлаштарусене кăтартма, паллама май пур таран вĕрентмелле. Воспитателĕн содержание калаттарнă чух ачасем пур сасса та, сăмаха тĕрĕс, уçăмлă тата ăнланмалла каланине яланах асăрхаса тăмалла.

Шкул çулне çитмен ачасем юмахсен хăйевĕрлĕхне уйăрса илме пултараççĕ, содержанине лайăхрах ăнланаççĕ. Çавăнпа та ыйтусем çине хăвăрт тата тĕрĕс хуравлама пултараççĕ. Тишкерӳ вăхăтĕнче аслăраххисем юмах содержанине, тĕп шухăшне, илемлĕх енĕсене тӳрремĕнех ăнкарма, унти тĕп сăнарсене ас туса юлса театр тĕпелĕнче персонаж тумтирне тăхăнса выляса кăтартма пултараççĕ.

Ача сачĕсенче режимлă самантсенче ачасене чăваш юмах-халапĕ тăрăх тăван халăх культурипе, йăла-йĕркипе паллаштарни нимрен те хаклă. Хулари ача сачĕн шăпăрланĕ чăвашла пĕлменнине шута илсен юмаха чăвашла та, вырăсла та каласа пама май пур. Вĕт-шакăр кăмăлĕ ырри, сăпайли, ĕçченни тата паттăрри патне туртăнать. Çак паха енсем хăйсем сисмесĕрех яланлăхах чунне кĕрсе вырнаçаççĕ. Эппин, юмах тĕнчи пĕчĕккисемшĕн пысăк пĕлтерĕшлĕ. Ачасем пĕр юмахах темиçе хут итлеме те хавас. Кашни итлемессерен вĕсен тимлĕхĕ, хавхаланăвĕ, хумханăвĕ ӳсет, ача ытларах ăнланать, килĕшнĕ вырăнсене асра хăварать, юмахри геройсен сăнарĕсем, вĕсен ĕçĕсемпе хăтланкаларăшĕсем унăн куçĕ умне уçăмлăрах тухса тăраççĕ.

Ачасене ăс паракан воспитателĕн юмах-халап пĕчĕккисене ырă кăмăллă та сăпайлă, тӳрĕ чунлă та хăюллă пулса ӳсме, чăвашлăха аталантарма пулăшчăр тесе тăрăшмалла.

Список литературы

1. Андреев И.А. Русско-чувашский словарь / И.А. Андреев, Н.П. Петров. – М.: Русский язык, 1971.
2. Асанне юмахĕсем. РСФСР тава тивĕçлĕ артистки В.И. Голубева каласа панă юмахсем: кĕçĕн çулхи шкул ачисем валли / Г.А. Матвеева пухса хатĕрленĕ; худож. Е.В. Еньккa. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке издательстви, 2014. – 102 с.
3. В стране светлого дня: чувашские народные сказки. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1977. – 32 с.
4. Лиса-плясунья: сказки: для мл. шк. возраста. – М.: Дет. лит., 1990. – 62 с.
5. Сармандей: чувашская народная сказка / С.И. Шуртакова // Чувашские легенды и сказки. – Чебоксары, 1979. – С. 33–35.
6. Скворцов М.И. Чувашско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1982.
7. Чăваш халăх сăмахлăхĕ. I т. Юмахсем / Пухса хатĕрлекенĕ, ум сăмахпа ăнлантарусене çыраканĕ Е.С. Сидорова. – Шупашкар, 1973.
8. Чăваш халăх сăмахлăхĕ. II т. Юмахсем / Пухса хатĕрлекенĕ, ум сăмахпа ăнлантарусене çыраканĕ Е.С. Сидорова. – Шупашкар, 1976.
9. Чăваш халăх юмахĕсем. – Шупашкар: Чувашское книжное издательство, 1990. – 26 с.

Лаврентьева Светлана Вячеславовна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №130»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ГРУППЕ ОНР

***Аннотация**: статья посвящена вопросам поликультурного воспитания дошкольников в группе ОНР. Автор считает, что развивающейся личности необходимо двигаться от родного языка к знанию языков других народов мира, особенно в условиях нарастания межнациональных, межпоколенных и иного рода межгрупповых напряжений.*

***Ключевые слова**: дошкольное образование, речевое развитие, поликультурное воспитание, чувашская национальная культура.*

Русский язык – не вместо родного языка,
русский язык вместе с родным языком.
И.Я. Яковлев

Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций провозгласила 2019 год Международным годом языков коренных народов в целях привлечения глобального внимания к критическим рискам, которые угрожают языкам коренных народов, и повышения значимости этих языков в инте-

ресах устойчивого развития, примирения, надлежащего управления и построения мира. Празднование в 2019 году будет способствовать расширению доступа, популяризации языков коренных народов и конкретному улучшению их жизни путем укрепления потенциала носителей языков коренных народов и соответствующих организаций, представляющих интересы коренных народов.

В настоящее время в Чувашии важное значение приобретает воспитание и обучение подрастающего поколения на традициях национальной чувашской культуры. Для того, чтобы сохранить духовное и культурное наследие чувашского народа, нужно бережно относиться к национальному языку, уважать традиции. Ведется работа по формированию необходимых социально-педагогических условий для успешного овладения русскоязычными детьми чувашским языком уже на первоначальном этапе обучения. Именно в дошкольном возрасте важно формирование у ребенка начал национального самосознания, интереса к прошлому своего народа, его культуре, традициям, духовным ценностям, пробуждение генетической и культурной памяти через обучение чувашского языка, произведений национальной культуры. В семьях, где родители понимают чувашскую речь или говорят на этом языке, дети сами собой приобщаются к чувашскому языку. Это является объективным условием для успешного овладения детьми чувашским языком уже на первоначальном этапе обучения их языку.

На сегодняшний день на территории Чувашии, несмотря на предпринятые меры, в большей степени функционирует русский язык.

В нашем дошкольном учреждении обучение ведется на русском языке. Мы считаем, что огромным недостатком в дошкольной организации в городе Чебоксары на современном этапе является дефицит воспитателей – носителей языка. Являясь воспитателем группы ОНР, следует отметить, что обучение чувашскому языку в данных группах не ведется. В целях компенсации названных недостатков педагоги групп ОНР строят педагогический процесс по поликультурному воспитанию следующим образом. Это куклы в чувашских национальных костюмах, герб Чувашкой Республики, символы, деревянные изделия с чувашскими орнаментами, художественная литература наших чувашских писателей, альбомы, журналы и т. д. В отдельном кабинете детского сада оформлен минимузей «Чувашская изба».

Ознакомление дошкольников с культурой чувашского народа в группе осуществляется через игру, творческую деятельность, в общении, в повседневной жизни, при использовании разнообразных методов и приемов, способствующих формированию и обогащению знаний каждого ребенка, при проведении непосредственно образовательной деятельности, бесед, народных подвижных игр, дидактических игр, экскурсий, индивидуальной работы, фольклора и т. п.

Задачи поликультурного и национального воспитания решаются не только в процессе образовательной деятельности, но и в повседневной жизни, самостоятельной деятельности детей в детском саду. Вся работа проходит в тесном сотрудничестве с родителями воспитанников. Родители участвуют в создании уголка культуры родного края, обогащают его разнообразными предметами: вышивкой, посудой, литературой, костюмами. Самым ценным является непосредственное участие родителей совместно с детьми в мероприятиях, проводимых в детском саду.

Регулярно проходят образовательные события по ознакомлению с художественной литературой или творческие мастерские в стенах мини-музея. Даже если тема деятельности не связана с национальной темой, пребывание в атмосфере старины благотворно влияет на формирование социального интеллекта, осознания национальной идентичности.

Для того чтобы сохранить духовное и культурное наследие, мы участвуем в муниципальных проектах «Чувашское наследие заботливо и бережно храним», «По родному краю с рюкзаком шагаю», где не только нами, педагогами, но и родителями проводится большая поисковая работа. Хотелось бы отметить, что первый проект решается средствами второго проекта.

В начале учебного года мы утвердили план посещений достопримечательностей нашего родного города. Например, в сентябре месяце организовали пешие прогулки по Заливу. Предварительно мы совместно с родителями проделали огромную работу по сбору информации – что, когда и откуда появилось на Заливе (т. е. находили всю информацию об имеющихся достопримечательностях на Заливе). Родители исполняли роль экскурсоводов. Чтобы зафиксировать полученные знания, детям предлагалось, используя чувашские символы, зарисовать увиденное. Работа в таком формате заинтересовала и детей, и родителей. Оговорено, что в течение года группа будет выезжать согласно плану в город Чебоксары, заранее ответственные родители будут исследовать совместно с детьми определенную достопримечательность, готовят речь экскурсовода, после посещения памятных мест малой Родины воспитанники по возвращении в детский сад будут зарисовывать картины, шифровать увиденное с помощью чувашских символов.

Стало доброй традицией ежегодное празднование «Недели чувашской культуры», которое приурочено ко дню рождения выдающегося деятеля культуры и просветителя чувашского народа, создателя современной чувашской письменности Ивана Яковлевича Яковлева.

Праздник объединяет любителей родного языка – педагогов и воспитанников, родителей. При исполнении национальных танцев, песен и стихов на лицах ребят выражена гордость своей принадлежности к чувашскому народу, почитание его традиций и культуры.

Неделя чувашской культуры не просто возвращает детей и взрослых к истокам родной речи, но и укрепляет атмосферу дружбы, взаимопонимания и поддержки.

Духовное богатство человека обеспечивается гармоничным единством национального и интернационального. При игнорировании национального компонента также происходит духовное оскудение личности, а порою – и ее разрушение, как и при игнорировании интернационального. Человек, оторванный от национальных корней, будь он чувашем или русским, теряет многие духовно-нравственные качества личности, как и человек, замкнувшийся в своей национальной «скорлупе». Следовательно, развивающейся личности просто необходимо двигаться от родного языка к знанию языков других народов мира, особенно в условиях нарастания межнациональных, межпоколенных и иного рода межгрупповых напряжений. Родной язык, вхождение в культуру предков обеспечивает глубинный доступ к внутриличностным, потенциальным ресурсам, реально проявляющийся в виде сопричастности к народной мудрости и общечеловеческой истории, подключенности к развитой интуиции и мощной жизненной энергии т. п. Общение на втором, третьем и на других иностранных языках, владение знаниями истории культуры родного края позволяет человеку безгранично раздвигать узкие рамки личной познавательной деятельности, приобщаясь к уровню знаний, достигнутых человечеством. Он получает возможность закреплять в слове (точнее, в богатом словарном запасе – активном, пассивном) и обобщать свой личный опыт.

Список литературы

1. Игнатьева В.И. Современные социально-педагогические условия обучения чувашскому языку как неродному.

2. Игнатьева В.И. Цивилизации народов Поволжья и Приуралья: сб. науч. статей по материалам Междунар. науч. конф. Т. III. Проблемы языка и этноса на рубеже веков. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2006. – С. 329–335.

3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.unesco.org/events/oficialnoe-otkrytie-mezhdunarodnogo-goda-yazykov-korennyh-narodov-2019-g

Маланчева Олеся Николаевна
воспитатель
МБДОУ «Аккиреевский Д/С «Аленушка»
с. Аккиреево, Республика Татарстан

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ДЕТСКОГО САДА РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН ПО ОБУЧЕНИЮ ЧУВАШСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация*: в статье представлен опыт работы педагогов дошкольной образовательной организации Черемшанского района Республики Татарстан. В шести организациях (из них две группы при школе) дети говорят на чувашском языке и приобщаются к чувашской культуре.*

Ключевые слова*: родной язык, дошкольное образование, игры, чувашский язык, диаспора, неделя чувашского языка.*

Аннотаци*: Ку статьяра Тутар Республикин Çарăмсан районĕнчи Акрель ача садĕнче ĕçлекен воспитательсем хăйсен ĕç опычĕпе паллаштараççĕ. Районти ултă организацире (вĕсенчен иккĕшĕ шкулсен çумĕнче) тăван чăваш чĕлхине тата культурине вĕрентеççĕ.*

Тĕп сăмахсем*: тăван чĕлхе, чăваш чĕлхи, диаспора, шкулченхи вĕренӳ, вăйăсем, чăваш чĕлхи эрни.*

2010 çулхи Раççейри çырав материалĕсене пăхсан Тутар Республикинчи Çарăмсан районĕнче пурăнакансенчен 54,1 проценчĕ тутарсем, 22,8 проценчĕ чăвашсем, 17,8 проценчĕ вырăссем пулнă, 5,3 проценчĕ – ытти халăхсем. Чăвашсен хисепĕ халĕ те районта пурăнакан халăхсенчен иккĕмĕш вырăнта.

Районти тĕрлĕ халăх çыннисем туслăн, пĕрне-пĕри хисеплесе пурăнаççĕ. Çакă вĕсен культурине аталантарма тан условисем туса панинчен те килет. Шкул çулне çитмен ачасене воспитани парас ĕçре те лайăх палăрать çакă. Çарăмсан районĕнче вун тăхăр уйрăм тата сакăр шкул çумĕнчи ача сачĕ (пĕтĕмпе – çирĕм çиччĕ). Çав шутран вун иккĕшĕ – тутар ялĕсенче, вĕсенче ачасемпе тăван тутар чĕлхипе калаçса воспитани параççĕ; тăххăрăшĕнче – вырăсла; улттăшĕнче (вĕсенчен иккĕшĕ шкулсен çумĕнче) тăван чăваш чĕлхипе тата культурипе паллаштараççĕ. Çак ĕçе район администрацийĕн вĕренӳ управленийĕ йĕркелесе, тĕрĕслесе тăрать.

Эпĕ, Маланчева Олеся Николаевна, 1982 çулхи çу уйăхĕн саккăрмĕшĕнче Тутарстан Республикинчи Çарăмсан районĕнчи Акрель ялĕнче çуралнă. 11 класс та çак ялтах вĕренсе тухнă, мĕн пĕчĕкренех педагог пулма ĕмĕтленнĕ. Пĕтĕм пуканесене пĕр рете лартса вĕсене пĕлӳ панă. Анне шкулта ĕçлени те мана çак профессие суйлама пулăшнă. Шкул пĕтернĕ хыççăн нумай шутласа тăман, Елабуга педагогика университетне вĕренме кĕнĕ. Ĕç çулне 2005 çулта Çарăмсан шкулĕнче пуçланă. Тăван ялта ача шучĕ ӳссе пынă май ача садĕнче тепĕр ушкăн уçăлнă. Мана, çамрăк педагога, çавăнта ĕçлеме сĕнчĕç. Унтанпа 11 çул иртрĕ. Халĕ те хамăн юратнă профессинчех ĕçлетĕп.

Пирĕн ача садĕнче 27 чăваш ачи: 17 ача аслă ушкăнра, вĕсен воспитателĕ Аютова Наталья Михайловна. 10 ача кĕçĕн ушкăнра, вĕсемпе вара эпĕ ĕçлетĕп.

Ушкăнсен пӳлĕмĕсенче пирĕн тăван чĕлхепе культура кĕтесĕ пур. Унти наци тумĕсемлĕ пуканесемпе выляма ачасем питĕ юратаççĕ. Чăваш писателĕсемпе поэчĕсен кĕнекисем те пур: К. Вишневскаян «Асанне юррисем», Петĕр Ялкирĕн «Ача садĕнче», И.Я. Яковлевăн «Утăра» тата ыт. те. Ачасене чăваш халăх сăмахлăхĕпе паллаштарас тесе альбомсем ятарласа хатĕрлерĕмĕр: *«Шухă вăйăсем», «Тупмалли юмахсем», «Ваттисен сăмахĕсем», «Сăпка юррисем». Çаксемпе пĕтĕмпе эпир ачасемпе режимлă самантсенче халăх пултарулăхĕпе паллаштарнă чухне усă куратпăр.*

Ачасене халăх культурипе паллаштарнă вăхăтра усă куракан тепĕр меслет – вăйăсем. Ача-пăча вăйăисем урлă чи кĕçĕннисем те халăх кун-çулне пĕлме пуçласçĕ. Вăйă ячĕсем те ĕлĕк çынсем мĕн ĕçлесе тата мĕнле кăмăл-туйăмпа пурăнни çинчен каласа параççĕ. Тĕслĕхрен, «Ухăран пемелле» «Лашалла», «Акара», «Чăхăлла», «Суккăр такалла», «Çивĕч пакшасем», «Пулăçсем», «Ялава сыхла», «Йĕппипе çиппи», «Штантăрла», «Юхан шывсем», «Çĕрĕ памалла», «Тинĕс хумханать» тата ытти вăйăсем те.

Ачасем уйрăмах чупмалли-сикмелли хускануллă вăйăсене кăмăллаççĕ.

«Тинĕс хумханать» вăйă йĕрки. Вылякансем 7-рен пуçласа 30 ачана çитиччен пулма пултараççĕ. Вăйă валли тӳрем вырăн суйласа илмелле. Вылякансем, алран алла тытăнса, пысăк карта тăваççĕ. Кунсăр пуçне, кашни ачиех, йĕр туртса, çав карта тулашĕнче хăйне валли пĕчĕк ункă ӳкерет. Пĕрин кăна, «хуралçăн», ун пек çаврашка пулмасть.

Шăпа ярса палăртнă хуралçă карта тулашĕнче çӳрет: «Тинĕс хумханать, тинĕс хумханать», – текелесе, кама та пулин çурăмĕнчен пырса тĕртет. Хăй малаллах утать, тĕкĕннĕ ачи хăй вырăнĕнчен тухса ун хыççăн пырать. Хуралçă çапла пур ачан та хăй хыççăн ертсе каять, утнă май тĕрлĕ хускану тăвать, ыттисем те ун пекех хуçкаланаççĕ (хăвăрт е вăрах утаççĕ, вĕçнĕ пек туса, аллисене сулкалаççĕ, кукленсе лараççĕ т. ыт. те.). Сасартăк хуралçă: «Тинĕс лăпкă», – тесе камăн та пулин çĕр çинче чĕрсе тунă ункине йышăнма ыткăнать, ыттисем те çапла тума васкаççĕ, анчах та вырăн кашнинех çитмест. Кам вырăнсăр юлнă, вăл хуралçă пулать.

«Çĕрĕ памалла» вăйă йĕрки. Ку вăййа тĕрлĕ вырăнта, тĕрлĕ вăхăтра выляма пулать. Выляма çĕрĕ е пĕчĕк япала (тӳме, патак) кирлĕ.

Ачасем юнашар ларса тухнă. Асли çĕрĕ валеçет, çĕррине пĕрне çеç парать. Вара вĕçĕнче ларакан ача патне пырать те аллине çапать:

– Çĕрĕ камра?

Лешĕ хуравлать. Тĕрĕс каласассăн вăл çĕрĕ валеçекен вырăнне йышăнать, пĕлеймесессĕн – хăй вырăнĕнчех юлать, вăйă малалла тăсăлать.

«Суккăр упалла» вăйă йĕрки. Шăпа ярса ертсе пыраканнине – «суккăр упана» суйласçĕ. Куçне тутăрпа çыхаççĕ. Суккăр упа аллисене сарса вылякансене шырать. Вылякансем упана аллисемпе пырса тĕкĕнсе вăрçтараççĕ, кайран тараççĕ, ун çумĕпе кукленсе ларса иртсе каяççĕ. Кама тытать – çавă суккăр упа пулать.

«Тилĕпе хурсем» вăйă йĕрки. Вылякансенчен «тилĕ» суйласçĕ, ыттисем вара «хурсем». Хурсем курăк çисе çӳреççĕ (ачасем хур уттипе çӳреççĕ). Кĕтмен çĕртен тилĕ сиксе тухать те, хурсем: «Ки-как, ки-как!», – тесе çавракана пухăнаççĕ.

Т и л ĕ. Эп сире çисе яратăп!

Х у р с е м. Ан тив пире!

Т и л ĕ. Çиетеп!

Х у р с е м. Пирĕн юрра итлесе пăхсам. Ки-как! Ки-как!

Хурсем юрласа параççĕ те вĕçсе каяççĕ. Тилĕ вĕсене хăвалать. Кама тытать, çавă тилĕ пулать.

Шут сăввисене, хăвăрткаларăшсене, вăйăсенче усă куракан ытти сăвăсене ачасемпе чăвашла вĕренетпĕр. Çакă вăййа тата интереслĕрех те хавхалануллăрах тума май парать.

Пирĕн ача садĕнче çулсеренех «Чăваш чĕлхи эрни» ирттересси йăлана кĕнĕ. Ăна уявласси чăваш халăхне çутта кăлараканĕн, чăваш çырулăхне йĕркелесе яраканĕн Иван Яковлевич Яковлевăн çуралнă кунĕпе çыхăннă. Ку эрнере эпир мĕн пур мероприятисене чăвашла ирттеретпĕр: савăнăçлă вăйăсем выляттаратпăр, И.Я. Яковлев çинчен каласа паратпăр, чăваш тĕрри-эрешĕпе паллаштаратпăр. Эрне хушши пыракан мероприятисен пĕлтерĕшĕ ачасемпе çитĕннисене чĕлхе тата халăх историне аса илтерни кăна мар, туслăх туйăмне çирĕплетме, пĕр-пĕрне ăнланма тата пулăшса пыма хăнăхтарать. Уйрăмах ача садĕнче ирттерекен мероприятисене ачисемпе пĕрле ашшĕ-амăшĕсем хутшăнни савăнтарать.

Воспитатель ĕçĕ йывăр пулин те эпир юратса ĕçлетпĕр. Кашни ĕçре лайăххи кăна мар, йывăрлăхсем те пур. Чăвашла кĕнекесем, чăваш тумĕллĕ пуканесемпе ачасем валли çĕлеттернĕ чăваш тумĕсем çукки кулянтарать. Çапах алă усса лармастпăр, хамăр вăйпа пултарнă таран тăрăшатпăр. Аслă ушкăнри ачасемпе ĕçлекен Наталья Михайловна чăн-чăн ал ăсти. Хăй ушкăнĕнчи ачасем валли чăваш тумĕсене пĕтĕмпех хăй çĕлерĕ. Ачасем тĕрлĕ уявсем ирттернĕ чухне капăр çипуçа савăнсах тăхăнаççĕ. Уявсем пире туслăрах пулма, воспитательсемпе ашшĕ-амăшĕсене ачасене тĕрĕс вĕрентсе ӳстерес ĕçре пĕрле канашласа ĕçлеме пулăшаççĕ.

Список литературы

1. Доброва Н.В. «Ача – çемье – вĕрентекен» пĕрлĕх çирĕплĕхĕ шкул çулне çитмен ачана аталанма пулăшакан тĕп услови пулни / Н.В. Доброва, М.В. Петрова // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С67–72.

Расторгуева Людмила Григорьевна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №162 «Акварелька»
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Зуева Наталия Алексеевна
воспитатель
МБДОУ «Д/С №206 «Антошка»
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Леонтьева Марина Николаевна
воспитатель
МБДОУ «Аликовский Д/С №2 «Хевел»
с. Аликово, Чувашская Республика

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО ДОСУГА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ДОО

***Аннотация**: для сохранения интереса к чтению у детей дошкольного возраста используются инновационные методы работы. Одной из форм работы дошкольного учреждения с этой целью является организация досуга детей с использованием произведений чувашской литературы. В таких мероприятиях у детей формируются представления о художественной литературе, развивается устойчивый интерес к игровой деятельности.*

***Ключевые слова**: детский досуг, игровая деятельность, произведения чувашской литературы.*

***Аннотаци**: шкул çулне çитмен ачасен кĕнеке вулас туртăмне сыхласа хăварас тĕллевпе çĕнĕ ĕç меслечĕсемпе усă кураççĕ. Шкулченхи вĕренӳ заведенийĕсен çав ĕçсенчен пĕри вăл – чăваш литературине хайлавĕсем тăрăх ирттернĕ кану мероприятийĕсем. Кун пек мероприятисенче ачасем илемлĕ литература произведенийĕсемпе паллашаççĕ, вăйă ĕç-хĕлĕпе интересленни çирĕпленсе пырать.*

***Ключевые слова**: кану вăхăчĕ, вăйă ĕç-хĕлĕ, чăваш литературин произведенийĕсем.*

Юлашки вăхăтра ытларах та ытларах вĕренӳпе ăспару процесĕнче ачан наци туйăмлăхĕ йĕркеленни, халăх культурипе тата йăли-йĕркипе интересленессине çухалса пыракан хаклăхсем урлă тавăрни çине тимлĕх уйăраççĕ. Ачасемшĕн пĕлтерĕшлĕ тата ăса хывма çăмăлрах наци культурин элеменчĕсем шутне юмах, юрă, вăйăсем, халăх пултарулăхĕ, ӳнер, йăла-йĕркесем тата ыттисем те кĕреççĕ. Ачасем вĕсене кăмăлласа йышăнаççĕ.

Çитĕнсе пыракан ăрăва халăх культурипе, тăван тавралăхăн йăли-йĕркипе, хăй халăхĕн чунлăхпа этеплĕх хаклăхĕсемпе паллаштарас ĕç вĕренӳпе воспитанин пур шайĕнче те пулса пымалла. Ку ĕçре шкулченхи ӳсĕм пысăк пĕлтерĕшлĕ пулнине палăртмалла. Шăпах çак вăхăтра, пурнăçăн малтанхи çулĕсенче, харпăрлăхăн социализаци процесĕнче ача культурăна, хăйĕн тăван чĕлхине, халăхне, тĕрлĕ япаласемпе пулăмсене ырă туйăмсемпе йышăнасси аталанма пуçлать.

Чăваш халăхĕн культури пуян та хăйне евĕрлĕ. Ахальтен мар ĕнтĕ Чăваш Ене çĕр пин юрă, çĕр пин сăмах, çĕр пин тĕрĕ çĕр-шывĕ теççĕ. Чăваш халăхĕ хăйĕн йăли-йĕркине сыхласа хăварас тесе тăрăшать, çавăнпа та халăх сăмахлăхне тата ăсталăхне хаклă япала пек упрать. Чăваш çĕр-шывĕнче пурăнакансем хăйсен историйĕпе те питĕ интересленеççĕ. «Хăйĕн историне пĕлмен халăхăн пуласлăхĕ çук», – тенĕ ваттисен сăмахĕнче.

Ача садĕнчи пурнăç хаваслă вăйăсемпе кану мероприятийĕсемсĕр, шавлă уявсемпе ăмăртусемсĕр пулма пултарайманнине эпир пурте ăнланатпăр. Вĕсенчен хăшĕсем тавçăрулăха аталантарма пулăшаççĕ, теприсем – ăнкарулăха, виççĕмĕшĕсем вара – ăсра сăнарлама пултарнине. Анчах вĕсене пурне те пĕрлештерсе тăраканни – ачасен хусканусем тăваслăхне тата пурнăçа çĕкленӳллĕ йышăнассине хăнăхтарасси.

Культурăллă кану ĕç-хĕлне йĕркелесси, пушă вăхăтпа усă курасси пĕтĕмĕшле культурăпа, педагогăн пĕлӳ тата ăсталăх шайĕпе, ашшĕ-амăшĕсен эстетика туртăмĕпе, ача садĕнче иртекен мероприятисене килсе курас килнипе тата май пулнипе, шкулченхи вĕренӳ организацийĕн пурнăçĕнче активлă хутшăнас килнипе тачă çыхăннă. Уйрăмах çакăн пек ĕç-хĕлре кашни ачан пултарулăх енĕсене палăртма, ачана хăйне творчествăри тата пĕлӳри пултарулăхне туллинрех уçса пама май парать.

Социаллă-культурăллă сферăна тĕпчекенсем тата аталантаракансем ачасен канăвне тĕрĕс йĕркелени чылай проблемăсене татса пама пултарнине кура ачасен канăвне йĕркелессине педагогика технологийĕсен уйрăм тĕсĕ тесе те хаклаççĕ.

Юлашки вăхăтра шкул çулне çитмен ачасен вăхăтне усăллă йĕркелесе тĕрлĕ енлĕ аталантарасси çине, культурăллă кану ĕç-хĕлĕнче ашшĕ-амăшĕсемпе ачисен хутшăнăвне çирĕплетесси çине уйрăмах тимлĕ пăхни эпир суйласа илнĕ тема нумайăшне интереслентернине тата вăл актуаллă пулнине çирĕплетет.

Шкулчченхи вĕренӳ организацийĕсенче илемлĕ литературăпа усă курса тĕрлĕ формăллă ĕçсем туса ирттереççĕ: литература утренникĕ, литературăллă пултарулăх концерчĕсем.

Утренниксене ытларах чухне ачасем юратакан пĕр-пĕр писателĕн е поэтăн юбилейне е пултарулăхне халалласа ирттереççĕ. Утренниксен теми çакăн пек пулма пултарать: «Чăваш халăх юмахĕсем», «Чăваш поэчĕсем ачасем валли» тата ытти те.

Утренниксем, писатель е поэт пултарулăхне халаллана кану каçĕсем, юмахсемпе тупмалли юмахсен каçĕсем, литература викторинисем (халăх юмахĕсем тăрăх, пĕр авторăн произведенийĕсем тăрăх, тĕрлĕ писательсен паллă произведенийĕсем тăрăх) ачасене литературăна тата ытларах юратма, ăна лайăхрах ăса хывма пулăшаççĕ. Искусствăн тĕрлĕ тĕсĕсене – музыкăна, илемлĕ литературăпа ӳнер искусствине пĕрлештерни уяв атмосферине савăнăçлăрах тума пулăшать. Литература каçĕсем ачасен хăнăхăвĕсене туллинрех аталантарма, халăх сăмахлăхĕн е писателĕн произведенийĕсемпе интересленнине тата вĕсене юратнине ӳстерме пулăшаççĕ, курни-илтнине çĕнĕлле хаклама май параççĕ, хаваслă кăмăл-туйăм тăваççĕ.

Литературăпа çыхăннă мероприятисем ытларах чухне пĕрлешӳллĕ иртеççĕ, мĕншĕн тесен кунта эпир тĕрлĕ ĕç-хĕл тĕсĕсене (пĕлӳ пухасси, вылясси, музыка) пĕрлештерсе ачасен пĕлĕвĕпе хăнăхăвĕсене çирĕплетсе хăваратпăр:

– юмахсем çинчен, авторĕсемпе сăнарсем çинчен пĕлнине пĕтĕмлететпĕр, сăмах йышне пуянлататпăр;

– кĕвĕллĕ-ритмикăллă хускануне çирĕплететпĕр.

Пĕрлештернĕ ĕç-хĕлĕн усси ытларах çакăнта курăнать:

1) вĕренӳ, аталану тата воспитани задачисене пĕрлештерет;

2) ачасене ывăнассинчен хăтарать, мĕншĕн тесен вĕренессипе çирĕплетсе хăварасси вăйăра, хутшăнура, хусканура пулса пырать;

3) темиçе вĕренӳ уçлăхĕн содержанине пĕрлештерме май парать;

4) суйласа илнĕ темăпа интересленме, иртнĕ материал пирки хăйсен кăмăл-туйăмне палăртма май парать.

Шел пулин те, эпир сăнанă тăрăх, шкулчченхи вĕренӳ организацийĕсенче çакăн пек уявсем ытларах йăлана кĕнĕ формăсемпе иртеççĕ. Нумай чухне литература утренникĕ, писатель е поэт пултарулăхне халаллана кану каçĕ, юмахсен каçĕ ирттернине палăртма пулать. Сайра хутра литература викторинисемпе литература концерчĕсем иртеççĕ, тата сайрарах – литература тĕпелĕ.

Пĕрлехи ĕç-хĕлĕн йăлана кĕмен формисем ачасен хăйсен творчество активлăхне ӳстереççĕ. Ку вăл ачасен пултарулăх потенциалне аталантарнă чухне тата ачан пĕтĕмĕшле аталанăвĕнче стимул паракан сăлтав пулса тăрать. Литература уявĕсене йăлана кĕмен формăсемпе ирттерни пурин асĕнче нумайччен юлать, ачасене çĕнĕ произведенисем çакăн пек мероприятисенче активлă хутшăнас тĕллевпе татах вулас е итлес килтерет. Кун пек уявсем илемлĕ литература произведенийĕсене вулассине (итлессине) пурнăçри кирлĕ япала пек хаклама май параççĕ, хăйне çывăх çынсемпе (педагогсемпе, тантăшсемпе, ашшĕ-амăшĕпе тата килти ытти çынсемпе) пĕрле кĕнекепе туслашни ырă кăмăл-туйăм атмосфери тăваççĕ.

Литература лотовĕ литература каçĕсен е пысăк литература уявĕсен пайĕ пек пулма пултарать.

Литература ярмăркки – литература уявĕсен йăлана кĕмен формисенчен пĕри. Ярмăркка шутне харăçах пĕр вăхăтра иртекен темиçе пысăках мар тĕрлĕ енлĕ мероприяти кĕрет. Ку уяв вăхăтĕнче литература викторинисемпе конкурсĕсем, интереслĕ çынсемпе (çыравçăсемпе, журналистсемпе, юмахçăсемпе) тĕл пулусем, илемлĕ пултарулăх номерĕсем (сăвăсем вулани, юмах сыпăкĕсене сцена çинче кăтартни, пуканесен вылявне ирттерни, интерактивлă спектакльсем), аниматорсене хутшăнтарнă программăсем, парнесем выляттарни тата ыттисем те иртме пултараççĕ.

Йăлана кĕмен формăллă литература уявĕсенчен интереслĕреххи вăл – литературăри тĕрлĕ темăсем тăрăх йĕркеленĕ вăйă-çул çӳрев.

Литература уявĕ хавхаланулла, çиçкĕн, чуна витерекен уяв пулмалла. Унта ачасен ĕç-хĕлĕн интерактивлă, вăйă тата ытти илĕртӳллĕ формисемпе усă курмалла. Литература уявĕсем ачасен илемлĕ литературăпа кăсăкланассине аталантарать, илемлĕ произведенисене ытларах итлес килнине йĕркелет, таврари ытти çынсене мĕн вулани çинчен каласа парас килнине палăртать.

Список литературы

1. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность: теория и практика организации. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 236 с.

2. Виноградова Л.А. Культурно-досуговая деятельность дошкольников как образовательное событие / Л.А. Виноградова, Т.М. Нилова, Н.Г. Шейко // Детский сад: теория и практика. – 2016. – №12 (72). – С. 6–13.

3. Гербова В.В. Приобщение детей к художественной литературе. Программа и методические рекомендации. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 80 с.

4. Зацепина М.Б. Организация досуговой деятельности в дошкольном образовательном учреждении. – М., 2018. – 149 с.

5. Иванова Н.М. Нетрадиционные формы проведения литературных праздников в детском саду / Н.М. Иванова, А.И. Воронина // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, август 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 30–32.

6. Муличенко В.М. Место художественной литературы в досуговой деятельности дошкольника // Детский сад: теория и практика. – 2015. – №3 (51). – С. 100–103.

Федорова Анжелика Дмитриевна
воспитатель
Ларионова Мария Васильевна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №130»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

***Аннотация**: в статье представлен опыт дошкольного образовательного учреждения по этнокультурному воспитанию и ознакомлению детей с чувашским орнаментом с использованием авторского пособия на основе технологий ОТСМ–ТРИЗ–РТВ.*

***Ключевые слова**: этнокультурное воспитание, дети дошкольного возраста, дошкольное образовательное учреждение.*

Сегодня всё более явственно обнаруживается возрождение национального духа, национальной культуры и традиций, духовных ценностей и социальных институтов, самосознания и самоуважения народа. Первым таким социальным институтом является семья, а потом уже – детский сад, который тесно сотрудничает с семьёй ребёнка. Формированию национальной идентичности, возникновению стабильной картины мира и нахождению каждым ребёнком своего места в нём как нельзя лучше способствует своевременное приобщение детей к народной культуре.

При этом необходимо создать приоритетное направление изучения родной культуры в сочетании с воспитанием уважительного отношения к другим культурам. Своевременное приобщение детей к народной культуре исключит опасность ассимиляции, когда человек поглощается другой культурой, постепенно усваивает её ценности, обычаи, язык, традиции и становится неотличим от большинства.

Установка педагога должна быть направлена на то, чтобы, выявляя самобытность каждого народа, использовать положительный потенциал его культуры для саморазвития и совершенствования личности ребёнка. Педагоги нашего учреждения пришли к выводу, что для успешного решения вышеуказанной проблемы, необходимо следующее:

– создание системы работы по приобщению детей к истокам чувашской народной культуры;
– привлечение родителей в воспитательно-образовательный процесс;
– создание условий для самостоятельного отражения полученных знаний, умений детьми;
– установление сотрудничества с другими учреждениями.

Очевидно, что система работы в этом направлении развития детей требует организации особых условий, создания обстановки, которая средствами яркой образности и наглядности обеспечивала бы детям особый комплекс ощущений и эмоциональных переживаний. На педсовете было решено выделить в детском саду небольшое помещение и оборудовать его в виде комнаты в чувашской избе, где будут размещены предметы быта и культуры родного народа. Начались их поиски, в которых участвовали не только сотрудники детского сада, но и родители воспитанников. Чудом сохранившиеся старинные бытовые предметы расположили в центре национальной культуры «Чувашская изба».

Почерпнув сведения из самых разных источников, сотрудники детского сада постарались воссоздать в небольшом помещении основные детали и обстановку чувашской избы (стол, лавки, печь, полати, люльку и др.). Однако основной задачей было не создание музейной атмосферы, а возможность введения детей в особый самобытный мир путём его действенного познания. Поэтому помимо настоящих вещей в «избу» были помещены и некоторые предметы, имитирующие реальные. Печь сделали из коробок, внешне имеющей натуральный облик. На полках и красном уголке настоящие, вышитые и связанные крючком рушники и подзоры.

После того как убранство «избы» было завершено, перед нами встала не мене сложная проблема – методическая организация работы. Была осознана необходимость «одушевления избы» и было решено «назначить» Хранительницу избы. Перед Хранительницей была поставлена задача более глубокого овладения особенностями народной речи, национальных обычаев и традиций, народного искусства. Для создания эффективной работы в помощь ей была создана творческая группа педагогов.

Так, усилиями группы был создан видеофильм «Чувашская изба», где в роли экскурсоводов выступают дети, они рассказывают об особенностях быта, культуры, одежды, приема пищи чувашского народа в старину. На данный момент видеофильм является прекрасным педагогическим материалом, который используется в работе с детьми и семьями.

В музее имеется журнал заявок Хранительнице. Воспитатели, специалисты заранее оговаривают темы образовательных событий по приобщению детей к культуре родного края, совместно составляется план реализации задуманного. Например, очень ярко проходят посиделки на тему «Одежда», «Посуда», «Вышивка», «Чувашская музыка: колыбельные, частушки» и т. д. Хранительница всегда встречает детей в национальной одежде, рассказывает, показывает, читает и проводит с детьми игры.

Интересной формой ознакомления с художественной литературой стало чтение произведений чувашских писателей в центре национальной культуры. Дети собираются в Чувашской избе, садятся на лавочки, чаще им нравится сидеть на коврах, связанной вручную, и слушают Хранительницу, либо воспитатель самостоятельно работает с детьми. Опыт показывает, что чтение в такой атмосфере накладывает более ответственный и эмоциональный характер на организованную деятельность. Дети более сконцентрированы, внимательны и активны в обсуждении.

Новой формой работы центра национальной культуры – музея с апреля месяца стала творческая мастерская. В рамках традиционного празднования недели чувашской культуры в музее была организована творческая мастерская по созданию кукол-оберегов. В последующем прошли такие творческие мастерские как, гончарная мастерская по лепке чувашской глиняной посуды, серия творческих мастерских по вышивке.

Также познавательными и культурно-колоритными стали музыкальная творческая мастерская «Чувашские танцы и песни» и спортивная творческая мастерская «Игры Улыпа». Отрадно, что данные виды творческих мастерских легко нашли место в педагогическом процессе и в летний оздоровительный период были приурочены к празднованию Дня республики и Дня города Чебоксары. Для более эмоциональной нотки проводимых мероприятий дети и воспитатели одевали национальную одежду, либо элементы одежды (масмак на голову).

В перспективе перед нами стоит задача – разработать перспективный план работы с детьми всех возрастных групп и родителями на год с учётом разновозрастного состава групп и сочетания с планом работы музыкального руководителя. В каждом разделе образовательной программы ДОУ при перспективном планировании будет учитываться введение тем, связанных с изучением национальной культуры.

Одним из условий успешной работы является создание предметной развивающей среды игрового пространства. В группах оборудован национальный уголок, где неотъемлемым элементов является альбом с «родословными деревьями», потому что мы считаем, что семья – это основной институт, который является самым мощным примером, в связи с тем, что родители – это люди, которым дети доверяют больше всех.

В процессе поиска своих «корней» дети и родители, бабушки и дедушки становятся духовно ближе друг к другу. Не только дети, но и родители с удовольствием узнают о своих предках, а потом рассказывают о них на вечерах досуга в детском саду. Чтобы установить связь между поколениями в семье, даём детям задание узнать у родителей, бабушек, дедушек, в какие игры они любили играть в детстве, какими пользовались считалками, игрушками. Лишь сумев пробудить интерес к родословной, к ценностям, обычаям и праздникам, характерным для семьи, в которой воспитывается ребёнок, можно начинать работу по формированию традиционной культуры семьи в процессе взаимодействия родителей и педагогов ДОУ.

Традиционно нами проводятся фестивали семейного творчества. Это «Звездопад талантов» ко Дню матери, где родители вместе с детьми делятся традициями и талантами своей семьи. Ко Дню пожилых проводится «Мудрость и юность нашей семьи» – это фестиваль, где пара дедушка плюс внук или бабушка и внук также презентуют семейные изюминки. Основной идеей данных мероприятий было воспитание у дошкольников патриотических чувств, осознания себя как носителя культуры семьи, народа, города, Республики. К сожалению, следует отметить, что в основном творчество семей не имеет исторического национального характера. Следовательно, мы видим, что уровень актуальности воспитания в детях патриотических чувств, ценностного отношения к песням и танцам, к рукоделию чувашского народа у родителей на относительно низком уровне.

Так, мы стараемся вовлекать родителей в решение данной проблемы через детско-родительские проекты, мастер-классы, презентации детских продуктов деятельности, экскурсии в центр национальной культуры ДОУ и выездные мероприятия по малой родине.

Удобной формой взаимодействия с семьей являются на наш взгляд народные праздники. Каждый народный праздник превращаем в театрализованное представление, в котором участвуют и дети, и приглашённые взрослые. Такое проведение праздника оставляет глубокий след в детской душе и укрепляет в ней добрые чувства. Традиционными праздниками для нашего учреждения стали: «Мăнкун», «Сурхури», «Акатуй».

В целях реализации принципов федерального государственного образовательного стандарта мы стараемся использовать инновационные технологии. В связи с тем, что наш детский сад активно внедряет технологии ОТСМ–ТРИЗ–РТВ, педагоги нашего учреждения создали авторскую дидактическую игру.

Мы предлагаем более подробное описание данного пособия.

Одной из наиболее доступных приемов для восприятия детей дошкольного возраста в ходе знакомства с культурой родного народа является изучение чувашского орнамента. Ведь орнамент представляет собой один из наиболее ярких носителей менталитета, истории, культуры, составляя своего рода письменность, определенную знаковую систему, соединяющую поколения.

Основной вид мышления детей дошкольного возраста – наглядно-образный. Поэтому они очень восприимчивы к различным изображениям. Отсутствие умения читать маленьких детей особо актуализирует значение символов, схем, знаков. Поскольку через них дошколята могут передавать информацию в письменной форме.

Последователи Теории решения изобретательских задач, адаптировавших технологию для работы с дошкольниками, основываются на том, что детям не нужно давать конкретных готовых знаний. Они утверждают, что гораздо полезнее преподнести алгоритмы мыслительных действий для самостоятельного обретения представлений, сведений.

На наш взгляд, одним из действенных методов ТРИЗ при знакомстве детей с чувашскими узорами является метод матриц. Суть данного метода заключается в преподнесении детям некого образца, штампа, который является основой для создания собственной модели какого-либо объекта.

Нами разработано пособие, состоящее из матричных таблиц, готовых деталей для аппликации или конструирования и плоского поля для моделирования. Матричные таблицы состоят из нескольких столбцов. Каждый столбец имеет свое значение и название. Например: первый столбец – название или изображение деталей, во втором столбце указан цвет детали, в третьем их количество, в четвертом – расположение на поле для моделирования. Таким образом, ребенок получает готовый алгоритм или образец для создания определенного элемента чувашского узора. Существует несколько способов воплощения полученных инструкций. Это может быть аппликация, рисование, конструирование из готовых пластиковых или бумажных заготовок.

Далее педагогом проводится работа по осмыслению полученного изображения. Дети делятся своими впечатлениями, дают словесное описание полученному узору, выдвигают предположение относительно того, какой смысл древние чуваши могли вкладывать в данный элемент орнамента и пытаются назвать его. Затем дети проводят дальнейшую поисковую деятельность по определению значения узоров, используя для этого все имеющиеся ресурсы. Они выискивают знания в книгах, альбомах, находящихся в группе, прибегают к помощи сети интернет. Можно организовать семейные советы с рассуждениями и рассказами бабушек и дедушек в качестве домашнего задания.

Получив необходимые сведения, можно переходить к композиционной деятельности. Используя все элементы чувашского орнамента, которые имеют в своем понятийном багаже, дети переходят к составлению узоров, целых картин-схем.

Следующим вариантом развития осмысления значения узоров может служить написание писем или посланий друг другу. Мы назвали этот вид деятельности «письмо из старины». Дошкольники с удовольствием шифруют фразы, а иногда и целые рассказы, а затем пытаются прочитать тексты своих сверстников.

После усвоения детьми способов создания элементов чувашского орнамента, можно видоизменить и усложнить игру. На этом этапе дети берут за основу один или несколько элементов узора. Они самостоятельно разрабатывают матрицу для воссоздания задуманного объекта, используя для этого готовые пустые таблицы. Затем дошкольники пробуют выложить узоры по алгоритмам, созданным своими сверстниками, тем самым углубляя свое осмысление мировоззрения родного народа через стремление понять одну из его знаковых систем. Дети способны уловить характерные особенности, способы начертания элементов чувашского узора.

Работа в данном направлении позволяет не просто окунуть дошкольника в культуру родного народа, но и способна развить немаловажные для будущей взрослой личности качества. Занятие подобной деятельностью способствует развитию у детей умения понимать и использовать различные матрицы; пространственного мышления, в частности, ориентации на листе бумаги, в таблице. Помимо этого развивается целый ряд художественных навыков: композиционные умения, умение рисовать различные узоры, понимать их структуру, графические навыки и т. д.

Ознакомление с чувашским орнаментом позволило нам обогатить представления детей о своих предках, повысить интерес к культуре и истории родного народа. Дети чаще стали выражать желание узнать что-то новое о Чувашской Республике, родном городе, национальных костюме, быте, играх.

Анализируя проделанную работу за последние годы, мы поняли, что на современном этапе самой большой проблемой является разрыв связей поколений, воспитание вне культурно-исторических традиций. Забывая свои корни, мы разрываем связь времён и поколений, а человек без памяти о прошлом, поставленный перед необходимостью заново определить своё место в мире, человек, лишённый исторического опыта своего народа, оказывается вне исторической перспективы и способен жить только сегодняшним днём. В опытах наших отцов и дедов есть зёрна такой мудрости, которые и в наш век прорастут и дадут добрые всходы.

Больше всего нам хочется развивать в детях чувство гордости за свою Родину, вызвать в них восхищение творчеством чувашского народа, бытом и историей, которую творили их бабушки и дедушки, наши предки, и вместе с тем чувство ответственности за малую родину, на которой мы живём.

Список литературы

1. Лычева О.В. Этнокультурное воспитание дошкольников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/razrabotka-etnokulturnoe-vospitanie-doshkolnikov-2596791.html

2. Сорокина Е.В. Приобщение дошкольников к национальной культуре [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/06/28/priobshchenie-doshkolnikov-k-natsionalnoy-kulture

3. Особенности работы ДОУ по проблеме «Этнокультурное воспитание дошкольников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mdou-litvinovo.yashkino.ru/activity/metodicheskaya-kopilka/28-2012-04-28

Федорова Екатерина Витальевна
старший воспитатель
МБДОУ «Д/С №27 «Рябинка»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

КАЛЕНДАРНЫЕ ПРАЗДНИКИ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПРИОБЩЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К КУЛЬТУРЕ ЧУВАШСКОГО НАРОДА

***Аннотация**: в статье рассмотрена проблема приобщения детей дошкольного возраста к культуре чувашского народа посредством организации и проведения национальных календарных праздников. Основополагающим, по мнению автора, является идея гармонического формирования личности через установление связи эстетического развития с национально-патриотическим воспитанием, познавательным развитием и развитием самостоятельного творчества детей. Выявлена и обоснована необходимость эффективного использования такой формы приобщения детей к культуре своего народа, воспитания эмоциональной отзывчивости на средства разных видов искусств, как праздник. На основе проведенной работы автором предлагается выделить механизмы социально-культурной интеграции с целью формирования положительного эмоционально-ценностного отношения ребенка-дошкольника к культуре чувашского народа.*

***Ключевые слова**: календарные народные праздники, чувашские народные приметы, история, культура, народные традиции.*

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» среди основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования выделяются единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» говорится, что система образования призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, граждан правового, демократического и социального государства, уважающих права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью [2].

Дошкольное детство – это тот возраст, когда активно развивается речь, усваиваются необходимые для жизни нравственные понятия, позволяющие ребенку успешно войти в эту самую жизнь. Педагог старается воспитывать в детях любовь к своей семье, детскому саду, ко всему окружающему миру – городу и селу, в котором они живут, к улице, дому, дереву во дворе, то есть к своей малой Родине. Память предков, любовь и уважение к Отечеству, вера в добро и справедливость не передаются по наследству: этому нужно учить – ежедневно и ежеминутно – большими праздничными мероприятиями и множеством добрых дел! Учить жить красиво и радостно, но также достойно и сострадательно.

В нашем дошкольном учреждении мы стараемся воспитывать у старших дошкольников интерес к истории своей малой родины, национальную гордость, знакомим их с календарными народными праздниками, культурой, национальными традициями, народными промыслами, формируем представление о многонациональной Чувашии, ее государственных символах. Мы считаем, что старших дошкольников нужно воспитывать полноправными гражданами, участниками культурно-исторической жизни страны.

Нравственное воспитание ориентирует нас на поиск новых форм работы: вернуться к вековым традициям и опыту народа, вызвать у дошкольников интерес к истории и его культуре. Одно из направлений ценностного отношения к окружающему – ознакомление с традициями народа. Чувашский народ всегда славился сплоченностью, трудолюбием, мастерством, гостеприимством, добротой и благодарностью. Чувашские люди не только умели трудиться, но и отдыхать. Об этом свидетельствуют многочисленные ярмарки, праздники, посиделки, народные гуляния, забавы, игрища за околицей.

На современном этапе дефицитом становятся такие качества, как великодушие, честь, порядочность, добро. Приобщение старших дошкольников к традициям народа предполагает их активное участие в жизни взрослых, построенное на народных играх, старинных праздниках и ремеслах, правилах бытия и укладе жизни народа, знакомство с чувашскими народными приметами. Это приобщение к красоте и народной мудрости, к жизни народа и республики тесно связано с формированием базисной культуры личности, воспитанием лучших качеств, присущих народу.

Организационной основой образовательной деятельности, направленной на приобщение детей старшего дошкольного возраста к традициям народа, являются праздники, события, мероприятия, которые имеют национально-региональную основу. События и праздники затрагивают различные стороны человеческой жизни:

– нравственные качества ребенка;

– мир искусства и литературы;

– традиции семьи, общественные и государственные праздники;
– события, формирующие чувства гражданской принадлежности.

Доброй традицией нашего образовательного комплекса МБДОУ «Детский сад №27 «Рябинка» является проведение массовых календарных праздников: *Сурхури* (рождество), *Çăварни* (масленица), *Акатуй* (праздник сохи). Так, при организации и проведении праздника *Сурхури* были задействованы педагоги, воспитанники и родители всех четырёх корпусов нашего дошкольного учреждения. Была проделана большая организационная работа по подготовке к празднику. Дети совместно с педагогами знакомились с обычаями и традициями наших предков.

Знакомство с праздниками традиционного народного календаря тесно связано со сменой времени года и со сменой видов человеческой деятельности. Особенностью проведения таких праздников в нашем дошкольном учреждении является использование чувашских народных примет о погоде. Педагог, собиратель чувашских народных примет А.В. Смоленский утверждал, что приметы представляются интересными не только для метеорологии и сельского хозяйства, но и для этнографии, истории и лингвистики. Представляя собой плод народного творчества, они по содержанию и по форме выражения отражают духовный склад народа, где соединились красота, сила и доброе согласие человека и природы [4, с. 3]. Большинство примет и даты праздников, утвердившихся в укладе жизни чувашского народа и других регионов страны, родилось в связи с проведением сельскохозяйственных работ. Человек должен был избежать последствий непогоды и искать средства защиты своих полей, лугов и лесов. На основе чувашских народных примет наши воспитанники самостоятельно предсказывают погоду, ежедневно наблюдая за явлениями и объектами природы. Творческим коллективом дошкольного учреждения разработана и реализуется педагогическая технология «Прогноз погоды на основе чувашских примет», цель которой – развитие познавательно-мыслительной деятельности дошкольников на основе традиций и обычаев своего народа. Дошкольники пытаются делать первые шаги в научном обосновании примет посредством опытов, экспериментов и исследовательских проектов. Педагоги активно используют проектную деятельность для развития у старших дошкольников стремления к самостоятельному познанию и размышлению. В детском саду разработаны и реализованы исследовательские детско-взрослые проекты «Синичкин день», «Почему ласточки летают низко», «Елка – предсказательница погоды», «Паук – синоптик», «Грачи весну на крыльях принесли», «Чего испугался зайка», «Насекомые – маленькие предсказатели погоды», «Растения-барометры» и другие.

Какой чувашский праздник не обходится без национальных блюд? Воспитанники и педагоги подготовительной группы «Буратино» решили ответить на этот вопрос, устроив мастер-класс кулинарного мастерства «Чувашские национальные блюда». Они удивили своим кулинарными талантами гостей праздника, приготовив чувашские колобки – *йăва*.

Важность приобщения детей к народным праздникам, которые являются своеобразными ступеньками в постижении многогранной культуры народа, очевидна. Участвуя во всевозможных праздниках и развлечениях, старшие дошкольники легко и незаметно для себя усваивают образы и символику народной эстетики. Все это, в конечном итоге, способствует воспитанию уважения к народной культуре и восстановлению связей между поколениями, в целом, нравственному воспитанию.

Мы считаем, что организация и проведение таких массовых праздников, с одной стороны, помогает достижению максимально возможных результатов в образовательном процессе нравственно-патриотической направленности и будет способствовать формированию подлинной гражданско-патриотической позиции дошкольника, которая является основой личности взрослого человека – гражданина своей страны. С другой стороны, у старших дошкольников повышается познавательный интерес к истории и культуре своего народа.

Список литературы

1. Мурашкина Т.В. Программа этноэкологического развития детей 5–6 лет «Загадки родной природы»: примерная парциальная образовательная программа. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2015.
2. Постановление от 04.10.2000г. №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».
3. Приказ Министерства образования и науки России от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении ФГОС ДО».
4. Смоленский А.В. Чувашский приметы о погоде и влияние ее на хозяйство. – Чебоксары, 1992.
5. Соловей Л.Б. Программа по социально-коммуникативному развитию детей дошкольного возраста с учетом регионального компонента «Традиции чувашского края». – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2015.

Шонгина Любовь Геннадьевна
воспитатель
Смирнова Зинаида Валериановна
воспитатель

МБОУ «Емешевская СОШ»
с. Емешево, Республика Марий Эл

РАЗВИТИЕ РОДНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ФОЛЬКЛОРА

Аннотация*: в организациях дошкольного образования ведется кропотливая работа по сохранению и развитию родного языка и национальной культуры. Опираясь на ценности марийского народа, идет воспитание в детях любви к своему родному языку и желание изучать его.*

Ключевые слова*: проблемы дошкольного образования на родном языке, марийская национальная культура, горномарийский язык.*

Важнейшим условием полноценного развития народа является сохранение своего родного языка. Язык – одно из самых глубинных, внутренне присущих человеку свойств, определяющих его этническую, национальную принадлежность. Язык отражает культуру.

Овладение родным языком является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и в современном дошкольном образовании рассматривается как общая основа воспитания и обучения детей. Поэтому очень важно с детства создавать представления о том, что язык – это главное сокровище народа, воспитывать любовь и бережное отношение к нему. Родной язык необходим не только как средство общения и познания окружающей действительности, но и как средство сохранения национальной культуры и традиций своего коренного народа.

Приобщение дошкольников к национальной культуре становится актуальным педагогическим вопросом современности, так как нам известно, что многие языки России находятся на грани вымирания. Это факт. В настоящее время родной язык не имеет достаточных условий для сохранения и развития. Исчезновение языка – это угроза не только для отдельных носителей языка и культуры, но и для всей страны, для всего мирового культурного наследия. Язык не умирает сам по себе, а исчезает только из-за того, что он оказывается более слабым или менее приспособленным к употреблению, чем другие языки в современном мире. Родной язык умирает в результате действий самого человека – в ситуации, когда он оказывается в неравном положении с языками, на которых говорит большинство населения в сообществе. Поэтому современному поколению должно быть небезразлично, на каких языках мы говорим сами и какие из них передаем детям. Сегодня в семье родители между собой говорят на родном языке, а с детьми строго на русском языке.

Мы очень поверхностно представляем ситуацию с положением родного языка в республике, не представляем, на какой грани исчезновения находится наш марийский язык. Родители пишут заявления о том, чтобы обучение в дошкольной группе велось на русском языке, а не на марийском, и это при том, что они сами являются родителями мари. Свое решение они обосновывают тем, что марийский язык бесполезен в обществе и что свободное владение русским языком даст ребенку лучшие возможности для получения образования и успешной карьеры. Однако, подобная точка зрения имеет негативные последствия. Ребенок останется без культурного наследия своего народа, будет иметь поверхностные представления о родном языке, об истории своего родного края. Он может чувствовать себя чужим по отношению к дедушкам и бабушкам, которые говорят только на марийском языке. Он может не иметь контакта с накопленной веками культурой, которая передается через родной язык из поколения в поколение [1, с. 243–244].

Именно марийский язык дает возможность жителям республики – мари – реализовать себя. Одной из задач образования на современном этапе является сохранение и развитие многообразия национальных культур, что отражено в Государственной программе национального возрождения народов Российской Федерации.

Работа с дошкольниками по развитию родной речи должна иметь общий план работы, четко выстроенную методику, содержать познавательный региональный материал, конкретные разделы и последовательные этапы работы, включать в себя как специально организованные занятия, так и мероприятия совместной деятельности воспитателя и детей.

Главной целью нашей работы является развитие всех компонентов родной речи дошкольников, формирование чувства любви к народному творчеству.

В своей работе мы придерживались следующих основных принципов:

– тщательный, соответствующий возрастным возможностям детей, отбор материала;

– интеграция работы с различными направлениями воспитательной работы и видами деятельности детей;

– активное включение детей с их родителями в воспитательную деятельность;

– максимальное использование развивающего потенциала различных форм фольклора в создании речевой среды.

Для того, чтобы фольклор стал неотъемлемой частью общения детей, необходимо создать соответствующую среду. В интерьер садика нами включены элементы марийского фольклора: стены оформлены по мотивам сказки горномарийского поэта П. Першута «Муравьиная свадьба». Через героев этой поэмы мы показали красоту и яркость национальных нарядов, разнообразие марийских музыкальных инструментов. Нами созданы игровые уголки с элементами марийской избы (чулан, горница). Родители наших воспитанников приняли активное участие в создании кукол в марийских национальных костюмах, они выполнены разными способами (квилинг, рукотворная кукла, кукла на готовой основе). Музыкальные уголки оснащены национальными инструментам (марийские гусли, ложки, трещотки). Театральный гардероб детей каждый год обогащаем марийскими костюмами для выступлений (марийский кафтан, праздничная вышитая рубаха для девочек и мальчиков, лапти, вышитые платки, различные элементы костюма) [2, с. 10–11].

К фольклорным картинам («Масленица», «Святки», «Посиделки», «Игры на сенокосе», «Пасха», «Рождество») изготавливаются различного вида атрибуты: марийская печка, лавочки, сундук, макеты окон, зеркала, половики, вышитые скатерти, полотенца, простыни и наволочки для кровати, муляжи национальных блюд и т. д.

Элементы марийского фольклора стали больше включать в режимные моменты, в планирование занятий, в развлечения. В течение года проводится ряд специальных занятий, развлечений, посвященных различным формам работы с пословицами и поговорками: уточнение жанровых особенностей, сравнение пословиц с другими фольклорными формами. Игра – источник радостных эмоций, обладает великой воспитательной силой. Поэтому в своей работе мы всегда обращаемся к игре: как к дидактической, так и к народной [3, с. 6].

В развлечениях играем в различные народные игры «Коршок» («Горшок») «Шортньы капка» («Золотые ворота»), «Тьоти, тьоти, мам ыштет?» («Дедушка, дедушка, что ты делаешь?») «Кавшта» («Капуста»), «Ма поросым удена» («Мы сеем просо») и др., водим хороводы под живую гармонь и поем горномарийские частушки, ведь именно они являются одним из живых жанров народного творчества. Исполнение частушек вносит в праздник оживление и радость, ведь и детям, одетым в национальные костюмы, это очень нравится [4, с. 23].

Воспитатели дошкольной группы с удовольствием делятся опытом работы по изучению и сохранению родного языка с коллегами из других дошкольных учреждений. Так в 2018 году провели методическое объединение воспитателей района на тему «Сохранение родного языка в дошкольном образовании».

На семинарах обсуждая вопросы, касающиеся родного языка, национальной культуры и традиций, мы пришли к выводу, что без участия родителей данную проблему не решить. Необходимо вести систематическую работу с ними. Зачастую наши родители являются участниками различных развлекательных мероприятий, активно участвуют в их подготовке. В целях сохранения и восстановления традиций народной культуры совместно с родителями наших воспитанников проводим конкурс «Девочки земли горномарийской». Воспитанницы старшей группы, участвуя в этом конкурсе, вместе с родителями, готовят старинные марийские костюмы, национальные блюда, разучивают стихи, отражающие красоту и богатство родного края, исполняют песни и танцы.

Наши дошкольные группы работают по направлению сохранения и развитию родного языка и культуры с момента открытия садика. Опираясь на ценности марийского народа, мы воспитываем в детях любовь к своему родному языку и желание изучать его. Благодаря таким систематическим мероприятиям и качественной подготовке педагогов, дети будут знать, уважать и любить свой родной язык, его культуру и традиции. У них пробуждается гордость за свой народ и родной край, возникает желание общаться на своем родном марийском языке.

Список литературы

1. Профессиональное мастерство: материалы Международного дистанционного педагогического совета (9 июля 2013 г.) / гл. ред. И.В. Романова. – Чебоксары: ЦДИП «INet», 2013. – С. 243–244.

2. Основы художественных промыслов народа мари: ручной труд детям / Авт.- сост. Л.Е.Майкова. – Йошкар-Ола: Вертикаль, 2007. – 168 с.

3. Пиганаева С.М. Изи мукшла ылена, сусунок тыменьына: Паша опыт гыц. – Йошкар-Ола: Мары Эл Республикышты «Марий туныктышо» общественный организаци, 2009. – 172 с.

4. Полыш кид: сценарий-влак. – Йошкар-Ола: Марий Эл Республикын тӱвыра, печать да калык-влакын пашашт шотышто министерстве, Республикысе марий тӱвыра рӱдер, 2008. – 64 с.

5. «Полыш кид» сценарий сборникыш Маоий тӱвыра рӱдерын пашаенже-влакын пашашт пурен. Автор-влак марий йӱла, йоча, самырык тукым дене кылдалтше тӱрлӧ пайрем сценарий-влакым темлат.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЭЛЕКТРОННЫЕ ЦИФРОВЫЕ РЕСУРСЫ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

Анисимова Екатерина Геннадьевна
доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары Чувашская Республика

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ XXI ВЕКА

Аннотация*: современные образовательные технологии ориентированы на обучающихся и призваны раскрыть их способности, творческий потенциал, научить свободно ориентироваться в иноязычной среде, адекватно реагировать в различных ситуациях. В статье рассматривается современная практика обучения иностранному языку, в которой делается упор на применение современных образовательных технологий, позволяющих реализовать различные новшества в образовательном процессе.*

Ключевые слова*: современные образовательные технологии, технология смешанного обучения, сингапурская методика обучения, скрам-технология, технология фасилитации «Мировое кафе».*

Великая цель образования –
это не знания, а действия.
Герберт Спенсер

В настоящее время образование ориентировано не столько на трансляцию знаний, сколько на овладение базовыми компетенциями, которые впоследствии позволят приобретать самостоятельно необходимые знания и умения.

В современном образовательном пространстве обучение навыкам XXI века является приоритетом. Фактически, это концепция перехода от ключевых навыков к способности критически мыслить, взаимодействовать, осуществлять коммуникацию и творчески подходить к делу.

Ценность навыков XXI века заключается как раз в том, что они позволяют лучше ориентироваться в быстро меняющемся мире, в разных новых направлениях, дисциплинах и технологиях и разбираться в потоках новой информации. Овладев навыками XXI века, каждый сможет самостоятельно заниматься своим образованием и развитием.

В индустриальную эпоху основными навыками были письмо, чтение и арифметика. В современном мире акценты сменились в сторону умения мыслить критически, способности к коммуникации, взаимодействию и творческому подходу к любому делу.

Таким образом, сейчас принято выделять 4 основных навыка XXI века или так называемых 4 C:

– Critical thinking. (Критическое мышление.)
– Communication. (Коммуникация.)
– Creativity. (Креативность.)
– Collaboration. (Коллаборация или совместная работа).

Сегодня происходит «смена образовательных формаций: от образовательной формации производства «частичного человека» и специализированных «образовательных услуг» – к образовательной формации производства «универсального человека» [3, с. 21].

Новые приоритеты в образовании нацеливают педагогов на поиск новых и эффективных образовательных технологий обучения, которые позволяют им достигать более высоких результатов в образовательном процессе. Главной задачей для педагога является развитие у обучающихся интереса к учебе, так как мотивация и творчество в процессе обучения являются мощным инструментом, который побуждает к более глубокому знанию предмета.

Моделирование образовательного процесса по различным технологиям – дело непростое, но сегодня это требование времени. Учитель должен продемонстрировать на уроке различные стратегии обучения, чтобы сформировать способность человека учиться всю жизнь, способность к саморазвитию.

Современные образовательные технологии представляют собой проектирование учебного процесса, основанное на использовании совокупности методов, приёмов и форм организации обучения и учебной деятельности, повышающих эффективность обучения, применение которых имеет чётко заданный результат. Подробнее о современных технологиях говорится в статье «Использование инновационных методов обучения как способ активизации мыслительной деятельности учащихся» [1].

Для повышения эффективности образовательного процесса при обучении иностранному языку допускается возможным использовать следующие образовательные технологии: технология смешанного обучения, сингапурская методика обучения, скрам-технология, технология «Мировое кафе».

Технология смешанного обучения («Blended Learning») – это образовательная концепция, комбинирующая традиционное обучение с дистанционными и онлайн-методами. «Blended Learning» включает в себя три составляющие: дистанционное обучение («Distance Learning»), обучение в классе («Face-To-Face Learning») и обучение через Интернет («Online Learning»).

Обучающиеся периодически посещают занятия, получают домашние задания для работы в специальной программе или на онлайн-платформе. Дистанционная работа по теме может проводиться как индивидуально, так и с группами обучающихся. При этом учитель контролирует и при необходимости консультирует их.

Основная задача учителя заключается в грамотном составлении курса и грамотном распределении учебного материала. Необходимо решить, что нужно проходить в классе, а что можно вынести на дистанционный этап. Необходимо, чтобы занятия в рамках технологии «Face-To-Face Learning» проходили в формате защиты проектов, презентации или обсуждении между обучающимися. Дистанционный блок может включать в себя проекты для работы в группе, творческие задания, промежуточные тесты, а также задания повышенной сложности для одаренных обучающихся. Проверка знаний должна проводиться не только в режиме онлайн, но и в классе.

Сингапурская методика обучения основана на командных формах работы, создании психологически комфортной, безопасной среды для обучающихся, использовании разнообразных структур как для академических целей, так и для «классбилдинга» и «тимбилдинга».

Методика представляет собой набор структур («Learning Structures»), таких, как «Jot Thoughts», «Tic-Tac-Toe», «Stir the Class», «Corners», «Mix Pair Share», «Rally Robin» и др. (всего их около двухсот пятидесяти), которые подбираются в соответствии с этапом урока.

При этом новый материал изучается обучающимися самостоятельно, потом педагог подводит итоги. Такая форма работы формирует у учеников командный дух и самостоятельность.

Современный мир диктует требования к профессиональным качествам человека, а именно: способность быть гибкими, открытыми новому, готовыми к совместной работе, быстро обучаемыми, умеющими быстро реагировать. Чтобы не отставать от постоянно меняющейся системы, была разработана технология «scrum», которая успешно применяется в образовательном процессе. Сущность такой технологии заключается в следующем: ученики, стоя перед скрам-доской, самостоятельно выстраивают план, что они собираются усвоить на уроке. Обучающиеся составляют собственные группы, которые должны быть сформированы по принципу универсальности. Это позволяет не только легче и быстрее усвоить материал, но и научит каждого ученика работать с разными людьми, уважать чужое мнение. Такой способ обучения способствует переходу человеческих навыков из сферы неосознанного в сферу сознательного. Помочь детям научиться отличать и ценить разные сильные стороны в себе и окружающих – значит наделить их умением, более всего необходимым в XXI веке [2, с. 238].

Чтобы выяснить, как усвоена та или иная тема, учитель наугад берёт историю из колонки «Выполнено» и опрашивает по ней каждого ученика. Если выясняется, что кто-то понял не до конца, история возвращается в колонку «Нужно выполнить». Основатель технологии «scrum» Вилли Вейнандс считает, что подобный подход учит школьников мыслить и работать самостоятельно, уметь принимать решения, ценить собственные и чужие навыки и способствует развитию гармоничной личности.

Технология фасилитации «Мировое кафе» («World Cafe») – метод сфокусированного неформального обсуждения, которая может быть успешно использована в процессе организации и проведения урока. Процесс обучения организуется следующим образом: в группе должно быть не менее 3–4 человек, которые эффективно обсуждают представленную проблему. Рассадка происходит как в обычных кофейнях, по три-четыре человека за столик, где один человек играет роль «хозяина стола», а остальные участники берут на себя роль приглашенных гостей. Для интенсификации процесса обсуждения и закреплении результатов на каждом столе лежат бумажные скатерти и разноцветные маркеры, все мысли и идеи запечатлеваются удобным способом в виде схемы, рисунка или тезиса. Спустя некоторое время «приглашенные гости» перемещаются за следующий стол, а «хозяин стола» остаётся на своём месте и рассказывает вновь пришедшим к нему гостям о сути обсуждаемого вопроса и кратко презентует основные мысли, высказанные до этого. К окончанию второго круга дискуссий все «гости» кафе будут знакомы с предложениями и идеями друг друга, каждый выскажет своё мнение и узнает мнение коллег. После этого все собираются для общей дискуссии по вопросу.

Различные педагогические технологии помогают разнообразить учебную деятельность, а также способствуют повышению мотивации к обучению. В рамках новой образовательной парадигмы мотивация к обучению занимает важное место. Цель мотивации – формирование у обучающихся устойчивого интереса к предмету, развитие коммуникативных и творческих способностей. Таким образом, основная задача педагога заключается в выборе приёмов и методов стимулирования активной познавательной деятельности учеников, реализации творческого потенциала каждого участника образовательного процесса.

Список литературы

1. Анисимова Е.Г. Использование инновационных методов обучения как способ активизации мыслительной деятельности учащихся / Е.Г. Анисимова, А.В. Анисимова // Материалы VI Международной научно-практической конференции «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития» (18 мая 2017 года). – М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. – С. 909.
2. Сазерленд Дж. SCRUM. Революционный метод управления проектами. / Дж. Сазерленд; пер. с англ. М. Гескиной. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 288 с.
3. Субетто А.И. Образовательное общество и реализация стратегии развития образования в XXI веке. Часть 1. // Астраханский вестник экологического образования. – 2012. – №3 (21). – С. 18–43.
4. Алексеева Н.В. Технология фасилитации «Мировое кафе»: возможности использования в учебном процессе средней школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://docplayer.ru/55217905-Tehnologiya-fasilitacii-mirovoe-kafe-vozmozhnosti-ispolzovaniya-v-uchebnom-processe-sredney-shkoly.html

Галанова Марина Николаевна
учитель
МБОУ «Гимназия №136»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С ПОЭТИЧЕСКИМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ В КУРСЕ «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ (РУССКОМ)»

***Аннотация**: статья посвящена проблеме введения в начальное образование нового учебного предмета «Литературное чтение на родном языке (русском)». Анализируются возможности использования технологии выстраивания ассоциативных связей в процессе работы над поэтическими произведениями. Приводятся примеры работы над классической поэзией, в том числе стихотворениями С.А. Есенина, с помощью технологии ассоциативных связей, поиска эмоциональных полюсов, анализа изобразительно-выразительных средств, выявления эмоционально-смысловой доминанты.*

***Ключевые слова**: литературное чтение на родном языке, русский язык, младшие школьники, поэтическое произведение, развитие ассоциативного мышления, этапы работы над поэтическим произведением.*

Новый учебный предмет «Литературное чтение на родном языке (русском)» при его введении в начальное общее образование предполагает усиление внимания к классической литературе, в том числе к поэтическим произведениям.

По мнению педагогов, и прежде всего учителей начальной школы, сложность работы по развитию ребёнка как грамотного читателя, по формированию читательской грамотности состоит в отсутствии мотивации к чтению, в нежелании учащихся читать, и в том числе стихотворные произведения [6; 8; 10; 11].

В дошкольном возрасте, как известно, дети с удовольствием слушают то, что им читают, особенно фольклорные и авторские поэтические произведения, в которых они уже способны улавливать ритм и рифму, воспринимать на своём уровне поэтические образы и изобразительно-выразительные средства.

В младшем школьном возрасте интерес к поэзии и к её самостоятельному чтению постепенно исчезает. Отрицание детьми поэзии происходит по нескольким причинам: мал объём прочитанных книг, учащиеся не всегда могут постичь высокую поэзию, не замечают красоты окружающего мира, не всегда правильно выражают свою мысль.

Приобщение детей к поэзии оказывает огромное влияние на их образное мышление, речь, воображение ребёнка и становление его личности в целом. Поэзия делает жизнь полнее, выразительнее, а нас – чувствительнее к слову и красоте мира.

Однако, как отмечает И.В. Герасимова, «работа над поэтическим произведением в школе зачастую не системна» [4, с. 84], и прежде всего в начальных классах, где в лучшем случае анализ сводится к поиску темы и отдельных художественно-выразительных средств.

Традиционная работа над стихотворением осуществляется в начальной школе по следующему алгоритму: первый этап – первичное восприятие произведения, второй – содержательный, структурный и языковой анализ текста, третий – работа над вторичным, синтетическим восприятием произведения, творческие виды деятельности. Таким образом, направление анализа – от содержания к форме, что ведёт к так называемому объяснительному чтению, где работа над темой и идеей преобладают, а художественные средства в определённой степени игнорируются, происходит отрыв формы от содержания, что недопустимо при работе над поэзией.

Для воспитания у детей любви к поэтическому слову, погружения в материал поэтического произведения в качестве альтернативного подхода может быть использовано обращение к воображению ребёнка, его эмоциям, способности выстраивать ассоциативные ряды, в том числе на основе возникающих при чтении поэзии чувств и настроений [2; 5; 8]. В основе данного подхода лежат исследо-

вания Л.С. Выготского, посвящённые как психологии восприятия искусства, так и закономерностям развития воображения и творчества детей [3].

Данный подход может быть реализован с помощью технологии выстраивания ассоциативных связей в процессе работы над поэтическими произведениями, что требует несколько иного, по сравнению с традиционным, определения этапов урока работы с поэтическим произведением. Рассмотрим данные этапы на примере работы над стихотворением С.А. Есенина «Поёт зима – аукает…».

Первый этап – это предполагает постановку учебной задачи и выразительное чтение учителя, которое в дальнейшем становится для детей образцовым. Это даёт возможность учащимся более точно понять чувства поэта, его отношение к героям, воспринять (пока ещё на интуитивном уровне) художественные средства, которыми пользовался автор, в том числе его музыкальность, которая передаётся с помощью ритма, рифмы, звукописи [5; 6].

Второй этап – это поиск двух эмоциональных «полюсов». Основываясь на трудах Выготского, который считал, что эмоциональное восприятие произведения, как правило, складывается из связи разнонаправленных, а порою и противоположных чувств, которые можно выявить в процессе анализа. Дети находят в стихотворении два основных образа (зимы и весны), которые могут считаться эмоциональными полюсами.

Третий этап направлен на развитие ассоциативного, метафорического мышления детей [2; 10] и предполагает подбор ассоциаций к словам, словосочетаниям и предложениям. Для этого проводим ассоциативный анализ основных образов. Выявляем в стихотворении лексические цепочки и устанавливаем ассоциативные связи.

Таблица 1

Зима		Весна	
Лексическая цепочка	Ассоциации	Лексическая цепочка	Ассоциации
«Поет зима – аукает, Мохнатый лес баюкает...» «А по двору метелица Ковром шелковым стелется, Но больно холодна...» «Озябли пташки малые, Голодные усталые, И жмутся поплотней...» «А вьюга с рёвом бешеным Стучит по ставням свешенным И злится всё сильней...»	Снежная королева укладывает спать сына. Холод и стужа. Становиться холоднее, ветер сильнее. Маленькие птички замерзают от холода. Холодная, злая зима. Лютая, вьюжная, суровая	«Воробышки игривые», «пташки нежные», «прекрасная, в улыбках солнца, ясная красавица весна» («Воробышки игривые, Как детки сиротливые, Прижались у окна...». «И дремлют пташки нежные Под эти вихри снежные У мёрзлого окна. И снится им прекрасная, В улыбках солнца ясная Красавица весна»)	Верят в то, что придёт тепло, и придёт радость. Добрая. Ласковая. Теплая. Светлая. Приветливая. Радостная. Солнечная. Пробуждающая. Красивая
Вывод			
Образ суровой зимы – образ холода		Образ весны – образ тепла	

Четвёртый этап служит для анализа художественных деталей, выявления изобразительно-выразительных средств. Поэтическая речь всегда содержит в себе больше информации, чем те же слова в прозе. Большая смысловая ёмкость стихов достигается за счёт художественно-выразительных средств, которые плотно заполняют стихотворный текст: олицетворение, метафоры, эпитеты, контраст, звукопись, цветопись и др.

Таблица 2

Художественно-выразительные средства	Примеры
Олицетворение	Образы зимы, метелицы, вьюги и весны
Метафоры	Зима «мохнатый лес баюкает», «ковром шелковым стелется», «вьюга… злится всё сильней»
Эпитеты	«Мохнатый лес», «тоска глубокая», «страна далёкая», «седые облака», «пташки малые, голодные, усталые», «красавица весна»
Контраст	«Рёв бешеный» – «пташки нежные». «А по двору метелица ковром шелковым стелется, но больно холодна», «метелица» – «вьюга»
Звукопись	«Прекрасная, в улыбках солнца, ясная, красавица весна». И в каждом слове звук «с» – символ света
Цветопись	Белый цвет, характерный для зимнего пейзажа – «седые облака», «метелица», «у мёрзлого окна». Оттенки серого – «воробышки… прижались у окна». Яркие, солнечные цвета – «ясная Красавица весна»

Пятый этап – выявление эмоционально-смысловой доминанты произведения [1]. Данное понятие имеет в научной литературе немало синонимов и близких понятий: авторская картина мира, своеобразие художественного видения мира, творческий стиль поэта, художественная идеология. Эмоционально-смысловая доминанта произведения вытекает из анализа стихотворения и представляет собой его обобщённое значение. Эмоционально-смысловая доминанта данного произведения может быть сформулирована следующим образом: жизнь – это смена тьмы светом, холода – теплом, зла – добром.

Шестой этап – работа над выразительным чтением стихотворения. Большую роль здесь играет передача детьми как авторских, так и собственных эмоций, что требует работы над интонацией, над уместным использованием различных средств выразительности устной речи. Для этого обсуждаем настроение, темп, громкость (силу голоса), тембр, жесты и мимику; расставляем логические паузы, логические ударения, определяем мелодику стихотворения [5; 6].

Работая по данному алгоритму, дети более глубоко и точно воспринимают мир, созданный автором, начинают слышать мелодику каждого поэтического произведения. При работе с поэтическими произведениями у школьника формируются эстетические ценностные ориентации, способность к ассоциативному мышлению и эмоциональному восприятию художественного произведения.

Таким образом, введение нового предмета «Литературное чтение на родном языке (русском)» побуждает педагогов к поиску таких методов, приемов, технологий, которые направлены на повышение мотивации учащихся к чтению, формирование их читательской грамотности, на установление взаимосвязи между смыслом поэтических текстов и ценностями национальной культуры.

Список литературы

1. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. – М.: Генезис, 2006. – 320 с.

2. Борщевская М.Ю. Метафорическое мышление и современный урок литературы // Нижегородское образование. – 2013. – №1. – С. 111–118.

3. Выготский Л.С. Психология искусства. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.

4. Герасимова И.В. От значения слова – к смыслу текста и ценностям национальной культуры // Нижегородское образование. – 2011. – №4. – С. 82–90.

5. Колесова О.В. Драматизация как средство формирования функциональной читательской грамотности младших школьников / О.В. Колесова, С.К. Тивикова, О.А. Зимина // Школьные технологии. – 2019. – №3. – С. 71–77.

6. Кубасова О.В. Выразительное чтение. – М.: Академия, 1997. – 144 с.

7. Одегова В.Ф. Пути формирования читательской компетентности младших школьников / В.Ф. Одегова, Н.В. Самойлова. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2018. – 267 с.

8. Тивикова С.К. Творческие виды работы на уроках литературного чтения // Педагогическое обозрение. – 2003. – №3. – С.185–188.

9. Тивикова С. К. Управление процессом формирования читательской грамотности учащихся с помощью графических организаторов / С.К. Тивикова, Н.Н. Деменева, О.В. Колесова // Нижегородское образование. – 2017. – №2. – С. 71–76.

10. Шутан М.И. Категории поэтического и прозаического на уроке литературы // Нижегородское образование. – 2013. – №1. – С. 100–106.

Данилова Елена Дмитриевна
учитель
МБОУ «СОШ №49 с УИОП им. П.П. Хузангая»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИНКВЕЙНА НА УРОКАХ

***Аннотация**: в статье рассматривается, как учащийся, используя метод критического мышления, в данном случае синквейна, на уроках иностранного языка учится выражать красиво и нетрадиционно свою мысль, проявляя творчество, инициативность, самостоятельность и быстроту мышления. При составлении синквейна ученик должен вспомнить не только изученную лексику, но и правильно составить предложения.*

***Ключевые слова**: урок иностранного языка, метод критического мышления, синквейн, рефлексия, образовательный процесс, строка.*

Синквейн – это приём, который позволяет в нескольких словах изложить материал на определённую тему, помогает ознакомиться с темой урока, обобщить и закрепить текст, стихотворение и добиться более глубокого его осмысления. Он учит детей находить самые точные и нужные слова и в краткой форме передавать их смыл и тему изученного материала. Синквейн увеличивает словарный запас, готовит детей к краткому пересказу, учит формулировать идею, ключевую фразу.

На своих уроках я использую данный методический приём на разных этапах: при закреплении лексического материала, а также на стадии рефлексии, когда необходимо оценить информацию, выделить наиболее значимые элементы, построить собственное рассуждение, при этом доказать свою точку зрения и учитывать мнение собеседника. Ученики с успехом составляют синквейн индивиду-

ально. Но есть дети, которым он тяжело даётся. И таким образом, они работают парами и успешно выполняют совместную работу.

В современной школе основным условием для повышения качества образования является использование учителем в своей работе инновационных педагогических технологий. Они помогают наиболее эффективно распределять учебное время, снизить нагрузку учащихся, повышать их мотивацию к обучению. Именно поэтому синквейн, как метод обучения, приобретает всё большую популярность и всё чаще применяется в образовательном процессе.

В переводе с французского языка слово «синквейн» означает стихотворение, состоящее из пяти строк.

Основные функции синквейна:

– обогащает словарный запас учащихся;

– подготавливает учащихся к краткому пересказу;

– учит формулировать основную идею (ключевую фразу).

Правило написания синквейна:

На первой строчке записывается одно слово – существительное. Оно является темой синквейна.

На второй строчке пишутся два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, которые относятся к теме синквейна.

На четвёртой строчке размещается целая фраза, предложение, с помощью которого учащиеся характеризуют тему в целом. Это могут быть крылатые выражения, пословицы, составленная самим учащимся фраза в контексте с темой. В начальной школе, конечно же, могут быть только те предложения, которые они могут составить сами.

На пятой строчке – слово-резюме, которое даёт новую интерпретацию темы или выражает личное отношение учащегося к ней.

Например, на уроках английского языка ученики 4 класса составляют такие синквейны.

Таблица 1

Тема «New friends»	
Friend. Kind, nice. Help, ask, be interested in My friend doesn't forget anything. Man.	Friend. Young, smart. Play, work, talk. My friend always helps me. Brother.

Таблица 2

Тема «A message on the computer»	
Message. Useful, short. Send, get, write. I get a short message. Letter.	Computer. Interesting, black. Play, find, look for. I find interesting things in the computer. Information.

Таблица 3

Тема «In the rain forest»	Тема «Nature»
Forest. Big, green. Grow, stand, give. There are many different trees in the forest. Nature.	Sunflower. High, tall. Grow, need, drink. Sunflowers look like a yellow sun. Plant.
	Sunflower. Proud, grand. Give, love, make an incredible height. A giant sunflower is enormous. Nature.
	Rose. Beautiful, red. Grow, hurt, prick. It's my favourite flower. Nature.

Таблица 4

Тема «Animals»			
Monkey. Joyful, funny. Run, jump, cry. Monkeys jump very quickly. Animal	Camel. Strong and big. Help, carry, eat. Camels are big animals. Animal	Porcupine. Incredible, cunning (can run backwards). Live, eat, run. They have got long spines. Animal	Parrot. Funny, nice. Fy, sing, speak. Parrots can be different. Bird

На основе полученного синквейна можно составить разные виды заданий, учитывая возможности учащегося. Например, можно составить распространённые словосочетания, предложения, можно и связанный текст. Иногда дети могут составить и рифмы. Синквейн – это один из простых и эффективных методов, который развивает кругозор и мышление ребёнка с младшего школьного возраста. Если ученик правильно употребил и вовремя вспомнил слово – это и есть эффективное выражение своей мысли.

Список литературы

1. Баннов А.М. Учимся думать вместе: материалы для тренинга учителей. – М.: ИНТУИТ. РУ, 2007. – С. 105.

2. Даутова О.Б. Современные педагогические технологии в профильном обучении: учеб.-метод. пособ. для учителей / О.Б. Даутова, О.Н. Крылова. – СПб.: КАРО, 2006.

3. Синквейны на уроках английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://s579.ru/materials/kollegy/Pavlova/sincvejn.pdf

Дубских Ангелина Ивановна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
г. Магнитогорск, Челябинская область

МЕТОД ПРОЕКТА КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Аннотация*: автор статьи подчеркивает, что целью системы вузовского образования в современном социуме становится не только лишь передача знаний, но и направленность на развитие техник и мастерства, которые способствуют поиску решения конкретных вопросов и проблем в определенных условиях. В связи с этим актуальной становится задача нахождения новых современных технологий обучения, одной из которых является метод проектов. Цель статьи – рассмотреть применение данного метода в обучении студентов вуза.*

Ключевые слова*: высшее образование, обучение, инновационные технологии, метод проектов, познавательная деятельность, практические знания.*

В свете модернизации отечественной системы образования применение различных инновационных технологий и методов в процессе обучения является как никогда актуальным. Эти инновационные методы обучения вызывают несомненный интерес к изучаемому предмету, повышают мотивированность студентов, развивают у них стремление узнать что-то новое, углубить свои знания, активизируют познавательную деятельность.

Познавательная деятельность представляет собой совокупность перцепции, абстрактного мышления и фактических действий. Она присутствует во всех разновидностях деятельности и общественных контактах обучающихся, используется при решении разных проблем в ходе обучения [1].

Студенты демонстрируют свою активную позицию к учебному процессу. Регулирование инициативой обучающихся обычно именуют активизацией, под которой понимают постоянный процесс актуализации у студентов осознанного и увлеченного отношения к учебе. Основная интенция активизации заключается в развитии интереса к изучаемым предметам, увеличении ценности учебного и научно-исследовательского процесса [6].

В современной лингводидактике применяют разнообразные способы для мотивирования познавательной активности студентов, направленные на обеспечение их необходимым набором знаний и умений; способствующие формированию определенной картины мира у учащихся и развитию у них моральных качеств и художественного вкуса; повышающие познавательную заинтересованность; обнаруживающие и реализующие возможные задатки студентов; приобщающие к креативной работе [7, с. 22].

В процессе познавательной деятельности студентов происходит межпредметная интеграция. Межпредметная интеграция приводит к созданию новой организационной структуры учебного процесса – интегрального технического и гуманитарного образовательного пространства, что способствует формированию единой научной картины, интеллектуальному развитию личности, а также овладению метапрдметными способами деятельности [5; 10].

Интегративность учебного процесса направлена на обеспечение комплексного совершенствования и саморазвития студентов за счет использования прогрессивных технологий образования. Интегративное образование создает оптимальные условия для восприятия корреляций в обществе, рассмотрения и принятие различных мнений и суждений, осознанию большого количества возможностей. Межпредметная интеграция в вузе способствует развитию системного мышления студентов, на ее основе формируются интегративные качества личности. Обучение студентов осуществлять межпредметные и внутрипредметные связи в учебном и научно-исследовательском процессе – одна из задач вузовского образования.

Метод проектов нельзя назвать абсолютно новым в современной дидактике. Ещё в начале XX века ученые начали искать различные способы активизации самостоятельного мышления детей. Они исходили из идеи практического применения знаний, которые получали учащиеся. Целью ученых того времени было научиться стимулировать когнитивную и креативную деятельность обучающихся, научить их работать вместе над выполнением одной задачи. Так родился метод проектов. У его истоков стояли такие американские педагоги, как Д. Дьюи, У. Килпатрик, А. Лай, Э. Торндайк, в России – С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, М.В. Крупенина, Б.В. Игнатьев.

Сейчас он находит все большее применение. Методика проектов активно применяется в современной дидактике, являясь востребованной образовательной технологией. Сегодня метод проектов популярен, поскольку, благодаря ему, за выполнением задачи можно проследить в динамике при помощи актуальных педагогических решений [9, с. 194].

В современной методике существует большое количество определений метода проектов. Так, Е.С. Полат, под методом проектов понимает совокупность конкретных действий, направленных на выполнение определенной задачи, решение которой предполагает получение конкретного результата [8, с. 3].

Данный метод направлен на увлечение студентов, на их творческую самореализацию, формирование их умственных возможностей и креативного мастерства по решению какой-либо интересующей их задачи.

Применение метода проектов возможно на любом этапе образования, в том числе и вузе [2; 3].

Процесс обучения в высшем учебном заведении строится на таких формах контактной работы, как лекции, семинары, практические, лабораторные занятия, коллоквиумы и т. д. Такая система требует от обучающихся самостоятельности, организованности, любознательности, умения добывать знания, анализировать их и применять на практике. Все эти качества становятся более значимыми с введением новых образовательных стандартов для высшей школы.

Универсальность метода проектов состоит в том, что он может быть применен как для обучающихся технических, так и гуманитарных вузов, очных и заочных отделений [4]. В качестве примера задействования метода проекта в вузе можно привести проведение экспериментальных исследований группой обучающихся и представление отчета по полученным результатам, презентация и защита новаторских разработок обучающихся.

Следует также отметить, что, если вы хотите, чтобы проектная деятельность была эффективна, нужно помнить, что преподаватель выступает скорее в роли консультанта, координатора, то есть преподаватель не доминирует, он находится в тени, выходя из нее только в случаях крайней необходимости. Однако он ведет наблюдение за всеми этапами работы над проектом.

Каковы же основные этапы проектной работы [10]:

1) определить проблему;

2) определить содержание проекта и источники информации;

3) определить, каков будет итог проекта: презентация, стенгазеты, открытки, буклет, конференция и т. д.;

4) подготовительный этап: получение и систематизация данных;

5) подготовка продукта проекта;

6) предъявление продукта, то есть защита проекта;

7) оценка проектов;

8) рефлексия.

Таким образом, применение метода проектов позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и, следовательно, предоставляет им дополнительные возможности для личностного и профессионального развития, помогает добиться более высоких результатов обучения и обучает их осуществлять межпредметные и внутрипредметные связи в учебном и научно-исследовательском процессе, а также способствует осознанию студентами важности изучения предметов и роли научного знания в профессиональном и личностном развитии.

Список литературы

1. Дубских А.И. Развитие иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов посредством дифференцированного подхода [Текст] / А.И. Дубских, О.В. Кисель, Г.А. Босик // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – №4. – С. 85.

2. Заруцкая Ж.Н. Некоторые аспекты технологии обучения взрослых иностранному языку [Текст] / Ж.Н. Заруцкая, О.В. Кисель, Ю.А. Савинова // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – №3 (58). – С. 157–159.

3. Зеркина Н.Н. Подходы, формы и методы обучения взрослых [Текст] / Н.Н. Зеркина, О.В. Кисель // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии, 2018. – С. 71–74.

4. Зерщикова Т.А. О способах реализации метода проектов в вузе [Текст] / Т.А. Зерщикова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 79–82.

5. Кисель О.В. Обучение чтению на основе профессионально-ориентированных текстов [Текст] / О.В. Кисель // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 77-й Международной научно-технической конференции. Т. 2. – Магнитогорск: Изд-во Магнитогорск. гос. техн. ун-та им. Г.И. Носова, 2019. – С. 380–381.

6. Ломакина Е.А. Формирование коммуникативной компетенции в обучении профессионально-ориентированному иностранному языку [Текст] / Е.А. Ломакина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Тверь: Изд-во Тверской государственный университет, 2018. – №41. – С. 39–44.

7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии [Текст] / А.П. Панфилова. – М.: Академия, 2009. – 191 с.

8. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [и др.]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.

9. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – М.: Академия», 2010. – 368 с.

10. Zerkina, N.N., Lomakina, Ye.A., Kisel, O.V., Lazarou, E. Extend Centre's Resources for Increasing General Digital Literacy [Text] / N.N. Zerkina, Ye.A. Lomakina, O.V. Kisel, E. Lazarou // eLearning & Software for Education. – 2019. –Vol. 3. – P. 140–145.

Зайцева Вера Петровна
канд. филол. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВО КАК ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация*: в статье раскрываются термины, связанные с поликультурным пространством, поликультурным образованием и поликультурной средой. Дается понятие пространства и в качестве него для обучения родному языку и литературе в поликультурных условиях предлагается глобальная сеть Интернет. Как пример рассматриваются тематические группы веб-сайтов Чувашской Республики, отражающие историю и современное состояние чувашского народа, его нравственные и культурные ценности, традиции, народное творчество, которые могут быть использованы в преподавании родному (чувашскому) языку и литературе.*

Ключевые слова*: поликультурная среда, обучение, родной язык, литература, интернет-пространство, веб-сайты, Чувашская Республика.*

В последнее время в связи с модернизацией образования, изменением системы ценностей и целей обучения в научном обиходе все чаще используются такие термины, как поликультурное пространство, поликультурное образование и поликультурная среда. К раскрытию понятия «поликультурная образовательная среда» наши отечественные ученые начали обращаться только в конце XX века и данное направление является достаточно молодой отраслью научного знания.

Исследователи в своих научных трудах дают различные трактовки, связанные с данным вопросом. Например, И.Ф. Ярулин подчеркивает, что поликультурная образовательная среда – это часть социальной среды, которая окружает личность и представляет собой совокупность всех условий жизни с учетом этнических особенностей места проживания, выражающихся в людях, их поведении, народных традициях, обрядах [7]. Е.И. Суровцова под данным понятием предлагает определенную систему условий и влияний (посредством образования) на личность с целью формирования толерантного отношения к другим культурам, готовности к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, умения вступать в коммуникации с представителями других культур, обязательности сохранения национальной идентичности и осознания важности культурного многообразия [6].

Также встречается такая трактовка, как поликультурная среда – это многофункциональная среда обитания человека, а также совокупность людей и отношений, в которые вступает человек, общаясь на языках, отличных от родного [5]. «Пространственный» подход в обучении в современных условиях также приобретает особое значение, о чем свидетельствует используемые в научной лексике такие понятия, как «культурное пространство», «образовательное пространство», «информационное пространство» и т. д. Пространство, являясь философской категорией, обозначает некоторую протяженность, имеющую определенные границы, площадь или объем, занимающее определенное место. Основой любого пространства является среда, в которой существуют, взаимодействуют и функционируют все его составляющие» [1].

В данной статье в качестве пространства для обучения в поликультурных условиях мы предлагаем глобальную сеть Интернет. Сегодня интернет-ресурсы содержат большие возможности для вы-

полнения различных видов работы по этнокультурному образованию и позволяют быстро отыскать нужную информацию [4]. Информационно-культурное пространство в сети Интернет представляет собой комплекс систем накопления, распространения информации об истории и современном состоянии этнического народа, о его нравственных и культурных ценностях, традициях, народном творчестве и сфере функционирования языка. Обучение родному языку и литературе в интернет-пространстве в условиях поликультурной среды рассматривается как процесс, направленный на развитие этнокультуры, сохранение народных традиций, родного языка и т. д.

На наш взгляд, в обучении родному языку и литературе с использованием интернет-технологий в настоящее время большую роль играют онлайн-ресурсы и веб-сайты. В данной статье предлагаются веб-ресурсы, связанные с национальным, этнокультурным сегментом для Чувашской Республики, которые могут быть использованы при преподавании родному языку и литературе. Проанализировав веб-сайты Чувашской Республики, представленные в интернет-пространстве и связанные в полной мере или частично с этнокультурой чувашского народа, которые могут быть использованы в преподавании чувашского языка и литературы, мы разбили интернет-ресурсы на следующие тематические группы:

1. Официальные веб-сайты. По данному направлению тематических групп нами был проанализирован *официальный сайт Чувашской Республики* (www.cap.ru). На этом сайте на вкладке «Портрет Чувашии» отражены обзорные сведения, государственная символика, население, история, краткая чувашская энциклопедия, презентационные фильмы и фотоальбом Чувашии, которые могут быть использованы в процессе обучения.

2. Веб-сайты общественных объединений и организаций. В качестве примера предлагаем веб-портал *«Чувашский народный сайт»* (ru.chuvash.org), доступный на четырех языках (русском, чувашском, английском и эсперанто). Портал содержит образцы чувашской вышивки, одежды, толкование основных символов чувашских узоров, рецепты из чувашской народной кухни и мифы чувашского народа. Рубрика «Чувашский язык» содержит материалы и статьи о чувашском алфавите, различные электронные словари. В рубрике «Литературный уголок» представлены известные поэмы, такие, как «Нарспи», «Арзюри», «Наследие» и т. д. Также к данной тематической группе можно отнести следующие веб-сайты различных организаций, которые могут быть использованы в образовательном процессе:

– *«Чувашское книжное издательство»* (http://www.chuvbook.ru) с наличием интернет-магазина, где представлены учебная и методическая литература, детская литература, научно-популярная и краеведческая литература, православная литература, художественная литература, энциклопедии, словари и справочники;

– *«Чувашский национальный музей»* (http://www.chnmuseum.ru), содержащий виртуальные выставки «Звездный сын Земли Чувашской», «По страницам Красной Книги Чувашской Республики», «Многообразие птиц Чувашии», «Значки Чувашской Республики», образовательные экскурсии и интерактивные занятия по темам «Народные сказки и народные игрушки», «Монеты в украшениях чувашских женщин», «Чувашские сказки и легенды», «Цвет и символика чувашской вышивки» и т. д.

– *Национальная библиотека Чувашской Республики* (http://www.nbchr.ru), включающая в себя вкладки «Книжные памятники Чувашии» и «Культурное наследие Чувашии» (с рубриками «Культурные события Чувашии», «Чувашия: этническая история», «Материальная культура», «Духовное наследие», «Персоналии»). Данные ресурсы отражают рукописные книги и печатные издания, обладающие выдающейся духовной, материальной ценностью и имеют особое историческое, научное, культурное значение для чувашского народа. Портал содержит также виртуальные выставки о Чувашии, мультимедийные издания о деятелях Чувашии, открытки и поздравления на чувашском языке, сценарии чувашских праздников. Примечательным является содержание на данном сайте ссылки на видеофайл «Читаем Нарспи на 20 языках».

3. Веб-сайты, посвященные культуре (традициям, обычаям, истории, образу жизни). В этой тематической группе мы рассмотрели интернет-ресурсы, посвященные культуре чувашского народа (истории, традициям, обычаям, литературным и музыкальным произведениям, народным сказкам, пословицам и т. д.) Общей характеристикой для данных сайтов является свободный доступ к музыкальным и литературным произведениям, различным словарям, народным пословицам и сказкам, материалам для самостоятельного изучения чувашского языка. Приведем примеры некоторых наиболее интересных веб-сайтов, отражающих этнокультуру чувашского народа, и которые могут быть использованы в процессе преподавания родному (чувашскому) языку и литературе:

– *«Чăваш юррисем, юмахĕсем, халапĕсем»* (http://yumah.ru), содержащий чувашские народные стихи, песни, сказки, легенды и пословицы;

– *«Ваттисен сăмахĕсем»* (http://as.chv.su) включает в себя народные пословицы;

– *«Электронлă сăмахсар»* (http://samahsar.chuvash.org) содержит чувашско-русский, русско-чувашский, чувашско-татарский, чувашско-немецкий словари, чувашско-русско-латинский словарь названий животных, чувашский этимологический словарь, ретроспективный толковый словарь, современный словарь с удобным графическим интерфейсом и поисковой системой;

– *«Чăваш ачисем валли»* (https://chuvshkola.ucoz.ru) содержит сочинения, стихи для детей на чувашском языке;

– *«Чувашская википедия»* (http://cv.wikipedia.org), являющаяся свободной интернет-энциклопедией;

– *«Литературная палитра Чувашии: 100 книг для прочтения»* (http://www.nbchr.ru/virt_books/index.html);

– *«Уроки чувашского языка»* (http://урокичувашского.рф).

4. Веб-сайты средств массовой информации. Четвертая тематическая группа веб-сайтов связана с интернет-газетами и онлайн-версиями печатных изданий на родном языке. Официально зарегистрированное общественно-политическое интернет-издание «Свободное слово» («Ирĕклĕ сăмах», irekle.org) является интернет-СМИ с контентом на чувашском языке. Можно также отметить печатное издание «Сувар» (suvargazeta.ru), имеющее интернет-версию, которое издается в Татарстане и освещает общественно-политические события в Татарстане на чувашском языке. Данная газета также содержит материалы по истории и культуре чувашей [2].

Для обучения родному языку и литературе в поликультурных условиях мы также считаем целесообразным рассмотреть создание с помощью интернет-технологий машинных фондов всех языков России по образцу «Национального фонда русского языка». Накопление и хранение всей национально-значимой информации в таком виде с использованием современных информационных методологий позволит не только существенно продвинуть знания о полузабытой истории этнического народа, а также возродить и еще более обогатить его былое культурно-этническое лицо [3]. Созданные в интернет-пространстве электронные фонды национальных языков будут играть существенную роль в сохранении языка и культуры этноса и окажут в дальнейшем большую методическую помощь в процессе обучения родному языку и литературе.

Список литературы

1. Горшенина С.Н. Поликультурное образовательное пространство как педагогический феномен / С.Н. Горшенина, И.А. Неясова, Л.А. Серикова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – №6 (22). – С. 64–69.

2. Зайцева В.П. Интернет-пространство как современная среда для этнокультурного развития народов России (на примере Чувашской Республики) // Этнопедагогические ориентиры в поликультурной образовательной среде как основа формирования этнической толерантности: сб. науч. ст. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 76–82.

3. Зайцева В.П. Исследование частотности употребления слов в различных типах чувашских текстов: дис. … канд. филол. наук: 10.02.06. – Чебоксары, 2000. – 138 с.

4. Зайцева В.П. Современные тенденции использования информационных технологий в этнопедагогике // Межэтническое взаимодействие в поликультурном образовательном пространстве: проблемы языкового взаимодействия и межкультурной коммуникации: сб. науч. ст. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2018. – С. 159–165.

5. Полиэтническая и поликультурная среда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studopedia.net/7_41719_polietnicheskaya-i-polikulturnaya-sreda.html

6. Суровцова Е.И. Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества // Педагогическое образование в России. – 2014. – №7. – С. 162–164.

7. Яруллин И.Ф. Патриотическое воспитание студентов в поликультурной образовательной среде // Поликультурное образовательное пространство Поволжья: пути и формы интеграции: сб. науч. тр. – Казань: ИПП КФУ, 2013. – С. 697–699.

Иванова Валентина Михайловна
учитель
МБОУ «Сугайкасинская основная
общеобразовательная школа»
д. Сугайкасы, Чувашская Республика

ИЗУЧЕНИЕ ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ

Аннотация*: статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме использования современных образовательных технологий в преподавании предметов гуманитарного цикла. Автор обобщает практический опыт использования эффективных приемов и методов интегрированных уроков. Основное внимание в работе автор акцентирует на приемы работы в изучении темы «Имя существительное» на интегрированном уроке родного (чувашского), русского и английского языков. Автор приходит к выводу, что с психолого-педагогической точки зрения интегрированный урок позволяет наиболее эффективно показать междисциплинарные связи, способствует активизации познавательной деятельности школьников, стимулирует их познавательную активность, является условием успешного усвоения учебного материала.*

Ключевые слова*: интегрированный урок, современные образовательные технологии, тип урока, межпредметная интеграция, родной (чувашский), русский и английский язык.*

Аннотаци*: статьяра паянхи кун актуаллă проблемăна – гуманитари предмечĕсене çĕнĕ вĕренӳ технологийĕсемпе усă курса вĕрентес ыйтăва хускатнă. Автор хăйĕн ĕç опычĕпе паллаштарса чăваш чĕлхи урокĕсене пĕрлештернĕ урок мелĕпе ирттерни кăсăклă та тухăçлă пулнине палăртать. «Япала ячĕсем» темăна вĕрентнĕ чух чăваш, вырăс тата акăлчан чĕлхинчи пĕлĕве танлаштарураллă вĕрентмелли мелсене уçса парать. Пĕрлештернĕ уроксен усси пысăк пулнине, вĕсемпе пĕлсе усă кур-*

ни вĕренекенсен тавра курăмне аталантарма, пĕлĕвне системăлама, урокра ĕçлес хастарлăха ӳстерме, тĕрлĕ предмет хушшинчи çыхăнăва туйма, чухлама, тĕпчеме май панине ĕнентерет.

***Тĕп сăмахсем**: çĕнĕ вĕренӳ технологийĕсем, урок тĕсĕ, пĕрлештернĕ урок, предметсен çыхăнăвĕ, чăваш, вырăс тата акăлчан чĕлхи.*

Пурнăç пĕр утăм чакмасăр малаллах шăвать. Учительсем те пурнăç уттинчен кая юлмасăр вĕрентӳ ĕçĕнче çĕнĕ технологисемпе усă курса вăй хураççĕ. Халĕ кашни шкултах компьютер, мультимедийлă проекторсем пур – вĕсем уроксене ирттерме çăмăллăхсем кӳреççĕ. Çĕнĕ методика кăтартăвĕсемпе тĕрĕс усă курса хатĕрленĕ класс тулашĕнчи ĕçсен те, уроксен те тухăçлăхĕ пысăкрах Ĕç тухăçлăхне ӳстермелли мелсемпе формăсем шырасси куллен пурнăçламалли ĕçсенчен чи кирли пулса тăрать.

Литература урокĕсенче хальхи вăхăтра ытларах çакнашкал меслетсемпе мелсене тĕпе хуратпăр: пуçпа шухăшласа тĕп ыйтăва татса парасси, ушкăнпа тавлашса тĕп ыйту тĕввине тупасси, роль тăрăх вăйăсем йĕркелесси, пĕр-пĕр сăвă е хайлав сюжет йĕрне ăс-тăнра çирĕплетсе хăвармашкăн ачасем хăйсем тунă шӳтлĕ ӳкерчĕксемпе усă курни, кластер, синквейн тата ытти те. Çакă уроксене илĕртӳллĕрех тума, вĕренекенсен тимлĕхне тата пĕлӳ пухас туртăмне ӳстерме пулăшать.

Тăван чĕлхен тĕрлĕ ыйтăвне ачасем чăваш чĕлхи урокĕсенче тишкереççĕ. Теори материалĕ ачасемшĕн кичем ан пултăр тесен çăмăл та ансат чĕлхепе калаçмаллине шкулсенче ĕçлекен кашни вĕрентекенех аван пĕлет. Анчах та ку çеç сахал. Уроксене яланах пĕр йĕркепе ирттерни шкул ачисене йăлăхтарать, вĕсен хавхаланулăхне пусарать. Çавна шута илсе ачасен чăваш чĕлхине вĕренес туртăмĕ пысăклантăр, вĕсен ăс-тăнĕнче тăван чĕлхене лайăхрах, тĕплĕрех, тарăнрах пĕлес туйăм çуратас тесен вĕренекенсене кăсăклантарма уроксене çĕнĕлле йĕркелесе ирттермелле [4].

Çакна, паллах, творчествăлла ĕçлемесĕр, ачасене хăйсене вĕренӳ çине çĕнĕлле пăхма хăнăхтармасăр пурнăçлама çук.

Паянхи кун эпĕ пултарнă таран çĕнĕ информаци технологийĕсене, тĕрлĕрен меле хамăн кулленхи ĕçе кĕртме тăрăшатăп. Вĕсем урокăн пахалăхне ӳстереççĕ, унăн содержанине пуянлатаççĕ, вĕренӳ материалне анлăрах тишкерме пулăшаççĕ.

Чăваш чĕлхи урокĕсене пĕрлештернĕ (интегрированный) урок мелĕпе ирттерни кăсăклă та тухăçлă. Интеграци сăмах латин чĕлхинчи integratio сăмахран пулнă, вăл пĕрлештерӳ тенине пĕлтерет. Интеграци – тĕрлĕ пая пĕр пĕрлешĕве пĕтĕçтерни.

Пĕрлештернĕ уроксен усси пысăк. Вĕсемпе пĕлсе усă курни вĕренекенсен тавра курăмне аталантарма, пĕлĕвне системăлама, урокра ĕçлес хастарлăха ӳстерме, тĕрлĕ предмет хушшинчи çыхăнăва туйма, чухлама, тĕпчеме май парать. Чăваш, вырăс тата ют чĕлхепе çыхăннă материалсене пĕрлештерсе ирттерсен ачасем икĕ е виçĕ чĕлхе хушшинчи пĕр пеклĕхсене, уйрăмлăхсене сăнама, туйма вĕренеççĕ. Шкул ачисем пĕтĕмлетӳсем туса чĕлхесемпе кăсăкланма пуçлаççĕ, наука тата тĕпчев ĕçне явăçаççĕ, пĕлĕвĕпе тавракурăмне анлăлатса пурнăçра хăйсен вырăнне тĕрĕс тупса палăртма хăнăхаççĕ. Ахальтен мар ĕнтĕ И.Я. Яковлев çапла каланă: «Икĕ чĕлхе – икĕ ăс, виçĕ чĕлхе – виçĕ ăс».

Пĕрлештернĕ уроксен тĕп шăнăрĕнче пĕр предметри тема е ăнлав пулать. Тепĕр 2–3 предметри танлаштару, шырав мелĕсемпе тупса палăртнă вĕренӳ материалĕ пĕр темăна пĕрлешсе вĕренекенсене пĕлĕве тарăнлатма, тĕрлĕ предмет хушшинче тачă çыхăну пуррине ăнланса илсе хак пама хăнăхтарать.

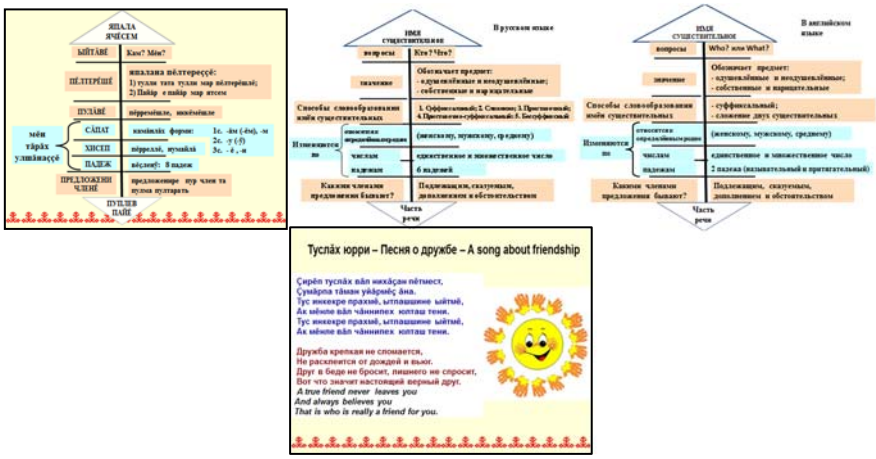
Пĕрлештернĕ уроксене икĕ е ытларах вĕрентекен пĕрле ирттерет. Тĕрлĕ предмета вĕрентме ятарлă пĕлӳ илнĕ учитель пĕччен те ирттерме пултарать.

Акă, тĕслĕхрен, 6-мĕш класра «Япала ячĕ» темăна интеграци (пĕрлештерӳ) мелĕпе вĕрентнĕ чух эпĕ урока вырăс тата акăлчан чĕлхи вĕрентекенсемпе хатĕрлерĕм. ФГОСпа килĕшӳллĕн урок темине вĕренекенсемпе палăртнă хыççăн И.Я. Яковлев каланă «Пĕр чĕлхе – пĕр ăс, икĕ чĕлхе – икĕ ăс, виçĕ чĕлхе – виçĕ ăс» эпиграфăн шухăшне уçса парса паянхи урокра япала ячĕ çинчен вĕреннине аса илсе пĕтĕмлетме виçĕ чĕлхе пĕлĕвне пĕрлештерсе ĕçлессине палăртрăм. Япала ячĕн ыйтăвĕсене, пĕлтерĕшне, пулăвне, мĕн тăрăх улшăннине тата предложенире мĕнле членсем пулнине аса илсе презентациленĕ май «пулă шăмми» схемăпа усă куртăм.

Кашни тапхăртах чăваш чĕлхинчи вĕренӳ материалĕ çумне вырăс тата акăлчан чĕлхинчи ăнлавсене пĕрлештерсе пытăмăр. Презентацире кăтартнă ӳкерчĕри япала ячĕсен ыйтăвĕсем виçĕ чĕлхере мĕнле пулнине палăртнă хыççăн ачасем пĕтĕмлетӳ тăваççĕ, пĕрпеклĕхсемпе уйрăмлăхсене палăртаççĕ.



Çавăн пекех япала ячĕн пĕлтерĕшне, пулăвне, мĕн тăрăх улшăннине тата предложенире мĕнле членсем пулнине тишкерсе пынă май шкул ачисем ушкăнпа сăмах вĕççĕн, мăшăрпа валеçсе панă карточкăсенчи ĕççене туса пĕлĕве çирĕплетсе пыраççĕ. Урок вĕçĕнче пулă шăмми схемăна тултарса çитеретпĕр, виçĕ чĕлхери япала ячĕ ăнлав çинчен пĕтĕмлетӳ тăватпăр, мĕн çĕнни пĕлнине палăртатпăр.



Урокăн тĕп шăнăрĕнче чăваш чĕлхи, çавăнпа тăван чĕлхепе суйласа тумалли киле ĕç паратпăр: 1) «Манăн çывăх юлташăм» темăпа калав çырăр, 2) Кĕнекери 105-мĕш хăнăхтару (морфологи тишкерĕвĕ тăвăр), 3) *Япала ячĕ* синквейн çырăр.

Пĕрлештернĕ урокра кашни тапхăртах тĕрлĕ ĕç тунăран шкул ачисен ĕçлес хастарлăхĕ, пултарулăхĕ ӳссех пырать, вĕсем виçĕ чĕлхепе панă тĕслĕхсене тишкернĕ май чĕлхесем хушшинчи çыхăнăва сăнама, туйма хăнăхаççĕ.

Паллă тунă япала ячĕсем мĕнле сăпатра (пур пулсан), хисепре, падежра пулнине ăнлантарăр.

1. Ушкăнпа ĕçĕ те ăнать, апачĕ те анать. 2. Шанчăклă тусăн хакĕ çук. 3. Юлташăр çук пулсан шырăр, тупсан – упрăр. 4. Тусу пултăр хăвăнтан маттур. 5. Васукпа Петĕр – çывăх тусăмсем.

Найдите существительные и определите падеж, число и род.

Если с другом вышел в путь,
Веселей дорога,
Без друзей меня чуть-чуть,
А с друзьями – много.

Найдите существительные и определите падеж, число.

1. I have got a friend.
2. My friend's name is Vladik.
3. Vladik and I are good friends.
4. Our friendship lasts five years.

Япала ячĕсем мĕн тăрăх улшăнаççĕ?	Как изменяются имена существительные?	
чăваш чĕлхинче	в русском языке	в английском языке
-сăпат (1, 2, 3 сăпат)	- относятся к определённым родам (женскому, мужскому, среднему)	
- хисеп тăрăх (пĕрреллĕ, нумайлă)	-по числам (единственное и множественное)	-по числам (единственное и множественное)
- падеж тăрăх (8 падеж)	- по падежам (6 падежей)	- по падежам (2 падежа)

Пĕрлештернĕ уроксен шутнех икĕ вĕрентекен е икĕ предмет материалне пĕтĕçтерсе ирттернĕ уроксем те кĕреççĕ. Вырăсла вĕсене «бинарный урок» теççĕ. Ку вăл латин чĕлхинчи *binarius* «*двоичный*» тенине пĕлтерет, *bini* тенине вара «икшерĕн, мăшăрпа» тесе ăнланмалла. Çакнашкал пĕрлештернĕ уроксенче теорипе практика çыхăнăвне уçăмлă кăтартма, хускатнă ыйтăва (проблемăна) пурнăçра татса памалли çул-йĕре тупма хăнăхтараççĕ.

Çапла вара, пĕрлештернĕ уроксен мелĕпе усă курни икĕ-виçĕ чĕлхене танлаштарса вĕренме май парать, тĕрлĕ предмет хăнăхăвĕсем пурнăçра тачă çыхăнура пулнине тарăнрах ăса хывма пулăшать.

Список литературы

1. Балагурова М.И. Интегрированные уроки как способ формирования целостного восприятия мира // «Первое сентября» 2014–2015 учебный год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/
2. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. – 2011. – №5. – С. 150–154.
3. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. – Ростов н/Д, 2010. – 440 с.
4. Егорова А.С. Чăваш чĕлхипе литература урокĕсене ФГОСпа килĕшӳллĕн ирттересси // Национальные языки и литературы в поликультурных условиях: сб. статей. Ч. 2. / отв. ред. А.Д. Ахвандерова, Е.А. Андреева. – Чебоксары: Чуваш гос. пед. ун-т, 2017. – С. 84–86.
5. Михайлова О.С. Интеграция, как методическое явление // Фестиваль педагогический идей «Открытый урок» 2015–2016 учебный год [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/

Иванова Римма Германовна
учитель
МБОУ «Алгазинская СОШ
им. В.П. Петрова (Праски Витти)»
д. Алгазино, Чувашская Республика

ПРИМЕНЕНИЕ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРИИ ЛИТЕРАТУРЫ

***Аннотация**: в статье представлена методика проведения урока чувашской литературы с применением современных технологий. Автор подчеркивает, что образовательные технологии дают возможность обучающимся принимать активное участие в процессе обучения, обмениваться знаниями, представлять и отстаивать свою точку зрения.*

***Ключевые слова**: образовательные технологии, преподавание чувашской литературы, роды литературы, жанры литературы, кластер, клоуз тест.*

***Аннотаци**: статьяра шкул ачисене литература теорине вĕрентнĕ чух усă курмалли мелсемпе майсем çинчен çырса панă, автор хăйĕн опычĕпе паллаштарнă. Вĕренӳ технологийĕсем урока кăсăклă ирттерме, пĕтĕмлетме тата тишкерме вĕрентни çинчен çырнă, литература теорийĕн терминĕсемпе кăсăклантарма пулăшнине палăртнă.*

***Тĕп сăмахсем**: вĕренӳ технологийĕсем, чăваш литературине вĕрентесси, сăвă çаврисем, литература речĕсемпе жанрĕсем, кластер, клоуз тест.*

9-мĕш класра литература теорине вĕрентнĕ май çĕнĕ технологисемпе мĕнлерех усă курма пулатьха? Статьяна литература тĕсĕсемпе жанрĕсене, илемлĕх мелĕсене шкулта вĕрентсе пухнă опытпа паллаштарас тĕллевпе хатĕрленĕ.

Ачасем урокра чи малтан «Çеçпĕл çеçкисем» тата «Чĕвĕлти чĕкеçсем» ушкăнсене пайланчĕç. Унтан ачасене хăвăрт калама хăнăхтарас тĕллевпе пуплев вăййи ирттертĕмĕр, хăвăрт каларăшсенчи илемлĕх мелĕсене туптартăмăр: *вăрман варринче ватă вĕрене çулçи вĕл-вĕл вĕçет* (аллитерацип ассонанс), *карта çинче Каçăр Куçман кăвак кутамкки курăнать* (аллитерацип ассонанс).

Урок тĕллевне ФГОС ыйтнă пек ачасене палăрттарма проблемăллă ыйту лартрăмăр: *Мĕн вăл литература теорийĕ*? Ачасем кластер турĕç, теори картлашки тăрăх каласу ирттертĕмĕр.

Ун хыççăн ачасем «Литература речĕсем» таблицăна тултарчĕç, жанрсене классификацилесе сӳтсе яврĕç.

Лирика	Проза	Драма
…	…	…
…	…	…

«Сăвă çаврисем» таблицăна çак йĕркепе тултарчĕç.

Сăвă çаврисем	
2 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Бейт
3 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Терцет
4 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Катрен
5 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Пеон
6 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Секстина
7 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Септина
8 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Октава
9 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Нона
10 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Децина
14 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Сонет
20 йĕркерен тăракан сăвă çаври	Нарспи сăвви

«Алкан поэзийĕн синтаксисĕ» клоуз-тестпа ĕçленĕ май ачасен ăнлантарса пани тата тĕслĕх тăрăх мĕнле термин пулнине пĕлмелле пулчĕ.

1. Пĕр йĕркерех сăмаха темиçе хут калани (повтор):
Сӳ килчĕ, сӳ кайрĕ хĕрӳ.
2. Юнашар тăракан сăвă йĕркисем пĕр пек пуçланни (анафора):
Сасартăк тревога янрарĕ ирпе,
Сасартăк пĕр харăс тăрса…
Эпир çĕкленсен хăй каять вирелле,
Эпир чурасен йăхĕ мар.
3. Сăмахсен яланхи йĕркине улăштарни (инверси):
Хытарчĕ йăваш кăмăла..
Чунра сивĕнмест пурнăç панă хĕрӳ…
4. Сиктерсе хăварнă сăмах вырăнне тире лартни (эллипсис):
Ак курăпăр: хăшĕ – хăшне?
5. Сăвă йĕркинче пĕр япала ятнех тĕрлĕ падежра лартса усă курни (полиптотон):
Хĕçе хĕç тăма тарăхса кĕрес чух
Шарт сикрĕ тăшман кайăкла.
6. Шухăша палăртса калас тĕллевпе сăвă йĕркинче пĕр тымарлă сăмахсемпе усă курни (плеоназм)
Нихçан парăнман, парăнассăмăр çук!..
Эпир пĕрре мар вăрçа курнă вăрçа?
7. Предложени пайне интонаци енчен уйăрса уйрăм предложени пек туни (парцелляци):
Ман хыççăн! Атака! Вакла!
8. Предложени членĕсене тĕрлĕ формăри сăмахсенчен туни (силлепс):
Эпир вĕтлĕх витĕр, сăрт урлă, хирпе
Васкарăмăр аслă вăрçа.
9. Кăшкăруллă, ыйтуллă предложенисем (риторикăлла чĕнӳсем):
Мухтав, малтанхи Çĕнтерӳ!
Эй, шанчăклă ĕмĕт! Хĕрт выçă йăха!
Ун ячĕ – асту – Çĕнтерӳ!

«Жанрсен йĕрĕпе» литература кĕрешĕвĕнче вăййа хутшăнакансем литература жанрĕсене тавçăрса илчĕç:

1. Анекдот евĕрлĕ шӳтлĕ кĕске хайлав, тепĕр чухне темиçе сăмах çаврăнăшĕнчен тăрать; вĕсем ик çын калаçнă пек йĕркеленнĕ, ку хайлав ытларах шкулпа, вĕренӳпе, ачасен ĕçĕпе, вăййи-куллипе, шухăш-ĕмĕчĕпе çыхăннă. (Кулăш.)
2. Литературăпа халăх сăмахлăхĕн эпос жанрĕ; унта асамлă пулăм паллă вырăн йышăнать, вăл жанр тытăмне, сăнарсен йĕркине, сăнарлăхпа илемлĕх хатĕрĕсене витерсе тăрать. Жанр чăннипех те пулса иртнĕ истори пулăмĕсем тата халăхăн мухтавлă ывăлĕсемпе хĕрĕсем çинчен каласа парать. (Легенда.)
3. Поэзи жанрĕ; çĕкленӳлĕхпе паттăрлăх туйăмне палăртса çирĕп виçеллĕ темппа, сулăмлă та уçăмлă кĕвĕпе çырнă хайлав. (Марш.)
4. Пĕр-пĕр чаплă пулăма е паллă çынна мухтаса çырнă хĕрӳ туйăмлă, çĕкленӳллĕ кĕвĕллĕ хайлав. (Ода.)
5. Пысăк калăплă эпика хайлавĕ; унта геройсен кăткăс пурнăçне анлă тапхăрта, нумай енлĕ, тулли сăнарлаççĕ. (Роман.)
6. Салхуллă, пусăрăнчăк шухăш-туйăмлă поэзи хайлавĕ. (Элеги.)
7. Халăхăн е уйрăм çынсен историри ĕç-хĕлне анлăн сăнласа паракан пысăк калăплă литература хайлавĕ. (Эпопея.).

Çапла вара, çĕнĕ технологисемпе усă курни литература теорине кăсăклă вĕрентме май парать, ачасене шухăшлама вĕрентет.

Список литературы

1. Кукушин В.С. Современные педагогические технологии: пособие для учителя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 379 с.
2. Белошистая А.В. Развитие логического мышления у школьников: учебное пособие. – М.: Инфра-М, 2019. – 300 с.
3. Поддержка и развитие детской одаренности. Проектная деятельность / Л.П. Пяткова, О.А. Стальбовская, С.В. Ушакова. – М.: Учитель, 2019. – 175 с.
4. Теория и методика воспитания и обучения детей раннего и школьного возраста: учебник / С.А. Козлова, А.Ш. Шахманова, Е.О. Полосухина [и др.]. – М.: Инфра-М, 2019. – 237 с.
5. Пащенко О.И. Информационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2013. – 227 с.

Иванова Татьяна Владимировна
учитель
МБОУ «СОШ №49 с УИОП им. П.П. Хузангая»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА КЕЙСА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА ТАНИ ЮН, ПЕРВОЙ ТАЛАНТЛИВОЙ ЧУВАШСКОЙ КИНОАКТРИСЫ

***Аннотация**: в статье рассматриваются вопросы актуальности и необходимости кейс-технологии в современной образовательной системе. В частности, дается краткая характеристика творчества Тани Юн, а также его применение в процессе преподавания родного (чувашского) языка в школе.*

***Ключевые слова**: кейс, кейс-метод, педагогическая технология, Тани Юн.*

Преподавание родного (чувашского) языка становится актуальной задачей в наше время. Нам, преподавателям, нужно не только научить детей правильно понимать язык и разговаривать на нем, но и при этом донести его значимость, выстроить эффективное обучение. Изучение родного языка – это трудоемкий процесс, который требует немало времени и усидчивости в процессе обучения ребенка в школе.

В нашем городе родной (чувашский) язык изучают во всех школах. В школе, где я работаю учителем чувашского языка – люди энергичные и созидательные. Все мероприятия проходят с применением современных технологий обучения.

Процесс компьютеризации образования отмечен появлением разнообразных инновационных технологий, развитие которых выстраивалось на основе новых принципов взаимодействия участников образовательного процесса. И теперь применение современных образовательных и информационных технологий на уроках чувашского языка становится значимым обстоятельством для совершенствования процесса обучения.

В современное время школа требует как от учителя родного языка, так и от других значительного уменьшения времени на передачу знаний и применения таких технологий, которые будут активизировать познавательную деятельность обучающихся.

В этой статье я хочу рассказать о кейс-технологии и его практическом применении. Если говорить о данном методе как о педагогической технологии, то она предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Учащиеся получают от учителя пакет документов (кейсов), при помощи которых выявляют проблему и пути ее решения, либо вырабатывают варианты выхода из сложной ситуации, когда проблема обозначена.

Это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций (кейсов). Главное его предназначение – развивать способность находить решение проблемы и учиться работать с информацией. При этом акцент делается не на получение готовых знаний, а на их выработку, на сотворчество учителя и ученика!

Результаты в конечном итоге должны быть понятны и доступны: если это теоретическая проблема, то необходимо конкретное ее решение; если практическая – нужен конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни).

Методы кейс-технологии достаточно разнообразны. Чтобы подробно в них разобраться, потребуется немало времени. Кейс дает возможность учителю использовать его на любой стадии обучения и для различных целей.

Сегодня я хочу остановиться на использовании мною кейс-технологии на уроках родного (чувашского) языка. Тема моей работы: «Тани Юн пурнăҫĕпе пултарулăхне кейс ăслайĕпе вĕрентмелли тĕслĕхсем» («Использование метода кейса при изучении творчества Тани Юн, первой талантливой чувашской киноактрисы»).



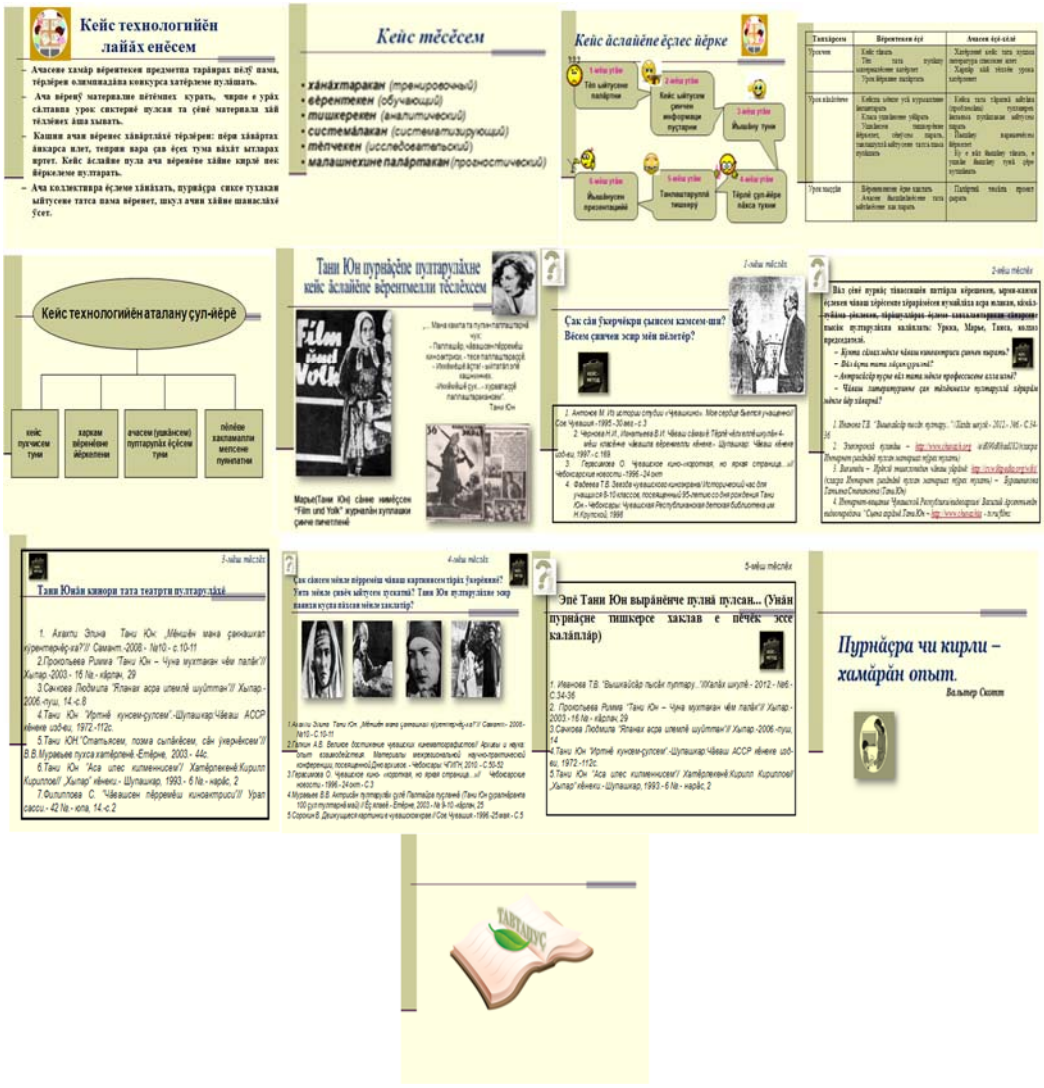


Рис. 1

Что подтолкнуло меня к созданию такого метода для этой темы? Вначале я решила для себя ответить на три вопроса:

– *Для кого и чего пишется кейс?*

– *Чему должны научиться дети?*

– *Какие уроки они из этого извлекут?*

Получилась такая цепочка:

Цель → Структурирование учебного материала → Выбор организационных форм обучения, методов и средств обучения.

Далее стала искать, какие требования рекомендуются к содержанию кейса:

1. Рассматривается конкретная ситуация, имеющая место в реальной жизни (основные случаи, факты).
2. Информация может быть представлена не полно, т. е. носить ориентирующий характер.
3. Возможно дополнение кейса данными, которые могут иметь место в действительности.

В ходе подготовки обозначила главные этапы в работе с кейсом:

1. Ознакомительный этап – вовлечение учащихся в анализ ситуации, выбор оптимальной формы преподнесения материала для ознакомления.

2. Аналитический этап – обсуждение ситуации в группах или индивидуально, изучение проблемы и подготовка вариантов ее решения.

3. Итоговый этап – презентация и обоснование варианта решения кейса.

Затем началась поэтапная работа ученика с кейсом:
1 этап – введение в задачу;
2 этап – сбор информации по кейс-задаче;
3 этап – принятие решений;
4 этап – оценка альтернатив;
5 этап – сравнительный анализ;
6 этап – презентация решений.

Использование кейс-технологии имеет ряд преимуществ: у учащихся развивается умение слушать и понимать других людей, работать в команде; в жизни ребятам пригодится умение логически мыслить, формулировать вопрос, аргументировать ответ, делать собственные выводы, отстаивать свое мнение.

В своей работе я хотела бы порекомендовать учителям иногда внедрять кейс-метод на уроках родного (чувашского) языка, так как он нацелен не только на изучение конкретных знаний или умений, но и на развитие общего интеллектуального и коммуникативного ресурса обучающихся. А собственно, к этому нас и призывает ФГОС основного общего образования.

Сегодня учителя родных языков владеют информационной компетентностью в достаточном объеме. «То, что мы знаем – ограничено, а то, что не знаем – бесконечно». Приобретайте подходящую методическую литературу, посещайте курсы, с интересом изучайте компьютерную технологию, развивайтесь, согласно требованиям времени.

Список литературы

1. Галкин А.В. Великое достижение чувашских кинематографистов // Архивы и наука: опыт взаимодействия. Материалы межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Дню архивов. – Чебоксары: ЧГИГН, 2010. – С. 50–52.
2. Иванова Т.В. Вышкайсăр пысăк пултару... // Халăх шкулĕ – Народная школа. – 2012. – №6. – С. 34–36.
3. Прокопьева Римма Тани Юн – Чуна мухтакан чĕм палăк // Хыпар. – 2003. – №16. – кăрлач, 29.
4. Сачкова Людмила Яланах асра илемлĕ шуйттан // Хыпар. – 2006. – пуш, 14.
5. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика: учебное пособие / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. – М.: Юрайт, 2011. – 671с.
6. Тани Юн Аса илес килменнисем / Хатĕрлекенĕ: Кирилл Кириллов // Хыпар кĕнеки. – 1993. –№.6. – нарăс, 2.
7. Тани Юн Иртнĕ кунсем – çулсем. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 2013. – 208 с.
8. Чернова Н.И. Чăваш сăмахĕ: Тĕрлĕ чĕлхеллĕ шкулăн 4-мĕш класĕнче чăвашла вĕренмелли кĕнеке / Н.И. Чернова, В.И. Игнатьева. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке изд-ви, 1997. – С. 169.
9. Ибрагимова Н.В. Кейс-метод как педагогическая технология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/keys-metod-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya-1683319.html
10. Иванова В.М. Кейс ăслайĕпе усă курасси / В.М. Иванова, А.Д. Осипова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.myshared.ru/slide/605231
11. Павлова Л.Н. Преподавание родных языков по современным технологиям обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru

Игнатьева Елизавета Ивановна
канд. филол. наук, доцент
ГБУ ДПО «Марийский институт образования»
г. Йошкар-Ола, Республика Марий Эл

ЭЛЕКТРОННЫЕ РЕСУРСЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ РОДНОГО ЯЗЫКА

Аннотация*: статья знакомит с опытом республиканской инновационной площадки по созданию ЭОР по марийскому языку и проведению конкурса электронных ресурсов этнокультурного содержания.*

Ключевые слова*: ФГОС, электронный образовательный ресурс этнокультурного содержания, инновационная площадка, учебно-методическая лаборатория, республиканский конкурс.*

Новые образовательные запросы семьи, общества и государства требуют реализации новой цели образования: воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России [1, с. 7]. В Федеральных государственных образовательных стандартах особая роль отводится личностным образовательным результатам выпускника:

– готовность к самоидентификации в окружающем мире на основе критического анализа информации, отражающей различные точки зрения на смысл и ценности жизни;

– владение навыками соотношения получаемой информации с принятыми в обществе моделями, например, морально-этическими нормами, критическая оценка информации в средствах массовой информации;

– умение создавать и поддерживать индивидуальную информационную среду, обеспечивать защиту значимой информации и личную информационную безопасность, развитие чувства личной ответственности за качество окружающей информационной среды [2, с. 40].

Для достижения этих результатов образовательный процесс должен быть ориентирован на:

– изменение характера взаимодействия учителя и ученика (в том числе на самостоятельное изучение материала с оценкой результатов, ориентация на индивидуализацию пути освоения материала);

– формирование способностей искать, оценивать, отбирать и организовывать информацию;

– ориентация на исследовательскую работу школьников;

– ориентация на индивидуальную, парную и групповую работу учащихся;

– использование межпредметных связей.

Использование в образовательном процессе электронных образовательных ресурсов – один из способов достижения данных результатов, способствующих повышению эффективности урока, а в конечном итоге, и качества образования.

Электронный образовательный ресурс – это электронное издание комплексного назначения, который содержит теоретические, практические и контролирующие материалы. Это и опорные конспекты, презентации, различные справочные материалы. На сегодняшний день имеется большой выбор электронных ресурсов по многим предметам, но по марийскому языку таких ресурсов недостаточно. Учитывая сложившуюся ситуацию, в Марий Эл ежегодно проходит республиканский «Конкурс электронных образовательных ресурсов этнокультурного содержания», основной целью которого является представление и популяризация педагогического опыта работников образования республики по созданию и использованию ЭОР в контексте обеспечения языковых прав и этнокультурных образовательных потребностей обучающихся.

Задачами конкурса являются:

– совершенствование технологий преподавания предметов этнокультурной направленности;

– диссеминация передового педагогического опыта преподавания предметов этнокультурной направленности;

– стимулирование деятельности педагогов в области создания ЭОР;

– пополнение банка ЭОР по предметам этнокультурной направленности на образовательном портале Республики Марий Эл.

Ежегодно в конкурсе принимают участие педагогические работники, реализующие образовательные программы дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей Республики Марий Эл. Работы принимаются по трем номинациям: лучший ЭОР по марийскому (государственному) языку; лучший ЭОР по марийскому (родному) языку и литературе; лучший ЭОР по истории и культуре народов Марий Эл. Все участники конкурса получают соответствующие электронные сертификаты. Победители конкурса награждаются дипломами. Награждение победителей осуществляется в рамках торжественных мероприятий, посвященных Дню марийской письменности (10 декабря). Лучшие ЭОР публикуются на образовательном портале Республики Марий Эл http://edu.mari.ru.

Конкурсные ЭОР должны иметь методический характер, соответствовать требованиям ФГОС и не противоречить законодательству Российской Федерации. Практика показывает, что не все представленные на конкурс материалы соответствуют критериям, общим дидактическим и методическим требованиям, предъявляемым к ЭОР. С этой целью Марийским институтом образования проводятся практико-ориентированные обучающие семинары и консультации для участников конкурса. Авторами ЭОР выступают как молодые учителя, так и педагоги с большим опытом работы.

Учитель марийского языка и литературы высшей категории, победитель конкурса лучших учителей Российской Федерации, дипломант республиканского конкурса «Лучший учитель марийского языка», Почетный работник образования Российской Федерации, заслуженный работник образования Республики Марий Эл Сидорова Галина Николаевна разработала пособие по марийскому (родному) языку для 8 класса. ЭОР составлен в соответствии с примерной образовательной программой по марийскому языку [3]. Он состоит из 34 параграфов по разделу «Синтаксис». В ЭОР включены теория, практические задания, схемы, таблицы, иллюстрированный комплекс для развития речи учащихся; упражнения для исследовательской и самостоятельной работы; схемы и практические задания для морфологического, фонетического, лексического, орфографического, синтаксического разборов, разбора слов по составу и словообразованию; дополнительный материал, словарь, методические рекомендации и разработанные презентации по всем темам. Для внедрения электронного ресурса в образовательный процесс на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Большепаратская средняя общеобразовательная школа» Волжского муниципального района Республики Марий Эл была создана учебно-методическая лаборатория. Направлением деятельности инновационной площадки «Организация процесса обучения родного языка на основе электронного образовательного ресурса нового поколения» явилось новое качество и новое содержание образования.

Практика показала, что использование электронных ресурсов на уроках марийского языка позволяет не только расширять и закреплять полученные знания, но и повышает творческий и интеллектуальный потенциал учащихся. По словам детей, обучение становится более интересным и увлекательным. К тому же электронный ресурс способствует индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного процесса, так как в пособие включены разноуровневые задания.

Сегодня к обучающимся предъявляются требования обладать навыками поиска, оценки, отбора и организации информации, уметь самостоятельно осваивать и исследовать материал, уметь работать

в группе, уметь выявлять проблемы, находить пути их решения и применять на практике полученные знания [4, с. 9]. Все это учтено при составлении электронного пособия. Учащиеся получают новую информацию в ходе решения теоретических и практических задач, у них вырабатываются навыки умственных операций и действий, развивается внимание, творческое воображение, догадка, формируется способность открывать новые знания и находить новые способы действия путем выдвижения гипотез и их обоснования.

Использование электронного ресурса положительно сказывается на результатах обученности, заметно повышает интерес к марийскому языку, что подтверждается результатами олимпиад по предметам, удовлетворяющим языковые права и этнокультурные образовательные потребности. Учащиеся с удовольствием участвуют в конкурсах и мероприятиях этнокультурной направленности различных уровней и занимают призовые места.

Таким образом, использование ЭОР на уроках марийского языка помогает решать многие образовательные задачи:

– заинтересовать учеников изучаемым материалом, способствовать формированию интереса к изучению родного края, истории своего рода, народа;

– стимулировать творческую активность учащихся;

– формировать информационную культуру;

– формировать умение самостоятельно анализировать, отбирать главное, схематично представлять языковой материал;

– стимулировать самостоятельность учащихся при подготовке к урокам;

– быстро осуществлять контроль умений, навыков учащихся по марийскому языку.

Электронный образовательный ресурс по марийскому языку способствует не только повышению качества образования. Он также является средством сохранения и развития родного языка, ибо дети начинают больше говорить на марийском языке и в школе, и дома.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / сост. А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2010.

2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2011.

3. Примерная программа по марийскому языку для основной школы. V–IX класс / сост. З.В. Учаев, В.В. Кузнецов, Н.В. Кузнецова. – Йошкар-Ола, 2013.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во обр. и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

Илларионова Алина Никитична
методист
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Дзюба Людмила Яковлевна
учитель
МБОУ «Большеяниковская СОШ»
д. Большое Яниково. Чувашская Республика

РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ПРОДУКТИВНОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Аннотация*: авторы статьи рассматривают основные принципы и этапы технологии продуктивного чтения, направленной на овладение обучающимися навыками аналитического прочтения художественных произведений и на полноценное восприятие и понимание ими прочитанного текста в условиях билингвизма. Данные теоретические сведения далее иллюстрируются на примере одного урока литературы, проведенного учителем.*

Ключевые слова*: образовательные технологии, технология продуктивного чтения.*

Важная цель современного образования – воспитание грамотного, компетентного читателя, человека, имеющего устойчивую привычку к чтению и потребность в нем как в средстве познания мира и самого себя, человека с высоким уровнем языковой культуры, чувств и мышления. Формирование читательской компетенции учащихся в условиях билингвизма требует необходимости учитывать особенности национального сознания школьников, специфики национальных идеалов, которые оказывают влияние на восприятие детьми, для которых русский язык обучения является неродным, произведений русской литературы [1].

Решению этой задачи способствует использование технологии продуктивного чтения, разработанной профессором Н.Н. Светловской, – образовательной технологии, помогающей овладеть навыками аналитического прочтения художественного произведения, обеспечивающей активную читательскую позицию по отношению к тексту и автору.

Учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории МБОУ «Большеяниковская СОШ» Урмарского района Чувашской Республики Л.Я. Дзюба разработала систему работы по использованию технологии продуктивного чтения на уроках литературы, которая направлена на обеспечение полноценного восприятия и понимания прочитанного текста.

Технология продуктивного чтения включает три этапа: работа с текстом до чтения, во время чтения и после чтения.

1 этап – работа с текстом до чтения. На этом этапе учитель развивает такое важнейшее читательское умение учеников, как антиципация, т.е. умение предполагать, предвосхищать содержание текста по заглавию, фамилии автора, ключевым словам, иллюстрациям, при этом главной задачей является вызов у ребёнка мотивации к прочтению книги.

2 этап – работа с текстом во время чтения, в ходе которой реализуются такие цели, как понимание школьниками текста и создание его читательской интерпретации (истолкования, оценки) для обеспечения полноценного восприятия текста учащимися.

3 этап – работа с текстом после чтения с целью корректировки читательской интерпретации в соответствии с авторским смыслом, основная цель учителя – обеспечить углублённое восприятие и понимание текста учащимися.

Организуя работу над литературным произведением, Людмила Яковлевна использует наиболее эффективные приемы анализа художественного текста: «диалог с автором» и комментированное чтение.

«Диалог» обучающихся с автором литературного произведения – это прием работы с текстом во время его чтения. Учитель нацеливает учеников видеть в тексте «прямые» и «скрытые» авторские вопросы: «Чем это можно объяснить? Что из этого следует? Почему именно так?» и т. д. Людмила Яковлевна старается научить школьников по деталям повествования и отдельным фразам в речи героев спрогнозировать, как будут развиваться события, каков предполагаемый финал произведения или эпизода.

Комментированное чтение используется учителем преимущественно во время перечитывания текста, что позволяет обеспечить «погружение» в текст, оно сопровождается пояснением, толкованием текста в форме объяснений, рассуждений, предположений. Уровень комментирования напрямую связан с уровнем владения учащимися русским языком: чем хуже школьники владеют русской речью, чем менее они подготовлены к самостоятельной работе над текстом, над языком художественного произведения, тем большее место в системе работы учителя должно занимать комментированное чтение. Таким образом, чтение и комплексное комментирование текста являются одним средств развития русской речи учащихся.

Попробуем проследить использование Л.Я. Дзюба технологии продуктивного чтения на примере изучения рассказа Е. Габовой «Не пускайте Рыжую на озеро».

На первом этапе работы учитель задает учащимся ряд вопросов: «Кто автор произведения? Что вы знаете о нем? Можем ли предположить, кто будет главным героем? Как вы догадались об этом?». Ученики высказывают свои предположения, прогнозируют содержание.

На втором этапе работы, в ходе первичного чтения текста ведется «диалог с автором». Например: «Светку мы не любили…» («Почему не любили?»), «Светка на девчонок не обижалась…» («Как ей удавалось быть терпеливой?»), «Когда она запела высоким, удивительно знакомым голосом, меня мгновенно бросило в пот…» («Почему?»). На этом же этапе работы выявляется характер первичного впечатления от произведения, проводится повторное выборочное чтение с анализом текста (характеризуется поведение одноклассников по отношению к героине, анализируется роль тех или иных грамматических явлений в понимании идейного содержания).

На третьем этапе, во время работы с текстом после чтения Л.Я. Дзюба выводит учащихся на философское осмысление: почему рассказчик делает вывод «Светка оказалась золотой. А рыжие мы. Весь класс рыжий»? Какой нравственный урок можно извлечь от знакомства с этим рассказом?

Данная технология способствует повышению эффективности образовательного процесса и достижению высоких результатов обучения и воспитания. Ученики Людмилы Яковлевны ежегодно занимают призовые места на муниципальном и региональном этапах Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку и литературе. Ее выпускники на ЕГЭ по русскому языку имеют высокие результаты, 70% из них получают за сочинение-рассуждение свыше 20 баллов.

Опыт работы Л.Я. Дзюба показывает, что использование на уроках литературы технологии продуктивного чтения позволяет формировать у обучающихся полноценное восприятие прочитанного, учит их осмысленному чтению литературного произведения, развивает русскую речь, помогает прививать любовь к чтению, способствует нравственному, эмоционально-творческому и познавательному становлению личности, помогает осваивать культурные и духовные ценности.

Список литературы

1. Егорова А.С. Обучение чувашскому языку в дву- и многоязычной среде // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 72–75.

Кедрова Ирина Владимировна
канд. пед. наук, доцент
Велицын Владимир Владимирович
студент

ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

К ВОПРОСУ О ЛИТЕРАТУРНОМ ТУРИЗМЕ КАК ИНСТРУМЕНТЕ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ ЛИТЕРАТУРЫ

***Аннотация**: статья посвящена литературному туризму и тем возможностям, которые он открывает для современного социума. Эти возможности заключаются в поиске новых смыслов и взаимосвязей между литературным произведением и местом его действия. Особое внимание обращается на психологический аспект эстетического восприятия литературы как искусства, а также места действия литературного произведения. В статье убедительно показано, что литературный туризм – это активно развивающееся направление как в России, так и за рубежом и что его возможности не ограничиваются организацией тематических туров, экскурсий и фестивалей: литературный туризм можно использовать как методический подход для подготовки и повышения квалификации педагогов и специалистов в области литературы.*

***Ключевые слова**: литература, эстетика, эмоции, сопричастность, туризм, литературный туризм.*

На сегодняшний день туризм как социальный феномен – это, безусловно, очень важный объект для настоящих и будущих исследований. Если вклад туризма в мировую экономику или экономику отдельной страны является предметом глубокого изучения специалистов, экономистов и потенциальных инвесторов, то с точки зрения того влияния, которое туризм оказывает на культуру, гуманитарные науки и общественную жизнь, существует ряд недооцененных возможностей и интересных тенденций, требующих тщательной проработки.

Нами рассмотрен литературный туризм как механизм взаимосвязи между литературным произведением и туристской дестинацией, которая может являться неким условным «проводником» в мир этого самого произведения.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что туризм, и литературный туризм, в частности, может выступать не только как метод гуманизации населения, но и служить центром интеллектуального притяжения для специалистов в области культуры, литературы, филологии, а также способствовать организации специальных экскурсий, конференций, семинаров [3]. Следует заметить, что литература – это прежде всего категория эстетическая, нежели этическая. В доказательство этому можно привести отрывок из знаменитой нобелевской речи великого русского и американского поэта Иосифа Александровича Бродского: «Всякая новая эстетическая реальность уточняет для человека реальность этическую. Ибо эстетика – мать этики; понятия «хорошо» и «плохо» – понятия прежде всего эстетические, предваряющие категории «добра» и «зла». В этике не «все позволено» потому, что в эстетике не «все позволено», потому что количество цветов в спектре ограничено. Несмышленый младенец, с плачем отвергающий незнакомца или, наоборот, тянущийся к нему, отвергает его или принимает, инстинктивно совершая выбор эстетический, а не нравственный. Эстетический выбор всегда индивидуален, и эстетическое переживание – всегда переживание частное» [1]. На последнем замечании стоит остановиться подробнее, так как именно эстетические переживания и связанные с ними эмоции дают благодатную почву для творческого развития и эффективного обучения специалистов в очень разных сферах деятельности, а для людей, которые занимаются искусством и литературой в частности, это имеет особенное значение.

Для более точного понимания эстетики в научном дискурсе важно вспомнить о трех международных конференциях, которые проходили в 1995 году в городе Бад-Хомбург в Германии. Материалы этих конференций были опубликованы под общим названием «Красота и мозг. Биологические основы эстетики». Там же было введено понятие «нейроэстетика». Нейроэстетика использует нейрологию для понимания и объяснения эстетического опыта на уровне нервной системы. Отличительной особенностью той конференций было то, что эстетика рассматривалась как проявление нейрофизиологических, психофизиологических и нейрохимических процессов в головном мозге человека. Например, материал, представленный Э. Попелем и Ф. Тернером, свидетельствовал о наличии в мозге человека особого механизма «самовознаграждения». Этот механизм связан с областями центральной нервной системы, которые способны реагировать на опиоидные пептиды - эндорфины, энкефалины – и другие гормоны удовольствия. Мозг способен создавать четкие красивые модели окружающего мира, за которые он сам себя вознаграждает. Способность к самоподкреплению, самовознаграждению мозга они рассматривают как «главный механизм мотивации», запускаемый такими ценностями, как «истина, добро и красота» [2].

Необходимо также подчеркнуть важную роль эмоций, проявляемых в процессе эстетического переживания. В одной из своих монографий под названием «Эмоциональный мозг» известный советский и российский психофизиолог, психолог П.В. Симонов приходит к заключению, что эмоции участвуют в подкреплении условных рефлексов. По мнению П. Симонова, подкрепляющая функция эмоций состоит в том, что негативные эмоции подкрепляют рефлекс избегания, а положительные эмоции способствуют закреплению соответствующего положительного рефлекса [7]. В общебиологическом смысле функция эмоций заключается в их роли как фактора, подкрепляющего и закрепляющего полезное действие. Отсюда вытекает значение эмоций в обучении и научении. В процессе обучения положительные эмоции активизируют учебную деятельность, а в научении эмоция выступает как закрепляющий фактор: без положительных эмоций не может быть эффективного обучения [8].

И наконец, еще один психологический аспект, на котором следует заострить внимание, – это сопричастность. Термин «сопричастность» (партиципация) встречается в работе французского психолога и социолога Леви-Брюля (1857–1939), который разработал концепцию первобытного (пралогического) мышления или дологического мышления, присущего первобытным народам, и принципиально отличающегося от мышления современного человека. Леви-Брюль полагал, что сопричастность основывается не на логических отношениях между вещами и объектами, а на их мистической связи. В данной статье термин используется в несколько ином значении – как понятие, отражающее ту значимую для личности связь, которая существует между личностью и местом, где происходит действие литературного произведения. И хотя в течение жизни индивидум регулярно ощущает сопричастность к объектам, предметам, явлениям более общего характера (например, сопричастность россиян и многих граждан постсоветского пространства с победой в Великой Отечественной войне, которая продуцирует неразрывную духовную связь между поколениями), но сопричастность специалиста в области литературы с местом, которое связано с миром литературного произведения, открывает для него совершенно новые ощущения и смыслы, ибо связь вымышленных литературных персонажей с локациями реального мира приобретает подлинно мистический смысл, что весьма близко к трактовке Леви-Брюля еще и потому, что художественная литература далеко не всегда логична и реалистична. Однако такая форма сопричастности не может не вызывать череду неповторимых эмоций, о фундаментальном значении которых в процессе познания и обучения было сказано выше.

Таким образом, следует еще раз отметить безусловную важность психологических факторов для эстетического восприятия места действия литературного произведения: при должной работе воображения можно ощутить подлинную атмосферу книги, к более глубокому пониманию которой можно прийти, всматриваясь в ее вымышленный мир через призму реальности.

Литературный туризм представляет собой один из видов тематического туризма. Сам же тематический туризм можно определить как вид туризма, главной целью которого является посещение мест, связанных единой узкоспециализированной тематикой [5].

Для тематического (литературного) туризма главными признаками являются объект и цель предполагаемого тура: в программе туристского путешествия такого рода объект и цель органично переплетены друг с другом и, как правило, сочетаются в названии маршрута. На современном этапе литературный туризм отличает высокий уровень организации путешествий. В совсем недалеком прошлом туристам приходилось самостоятельно прокладывать и проходить литературные маршруты, но в сегодняшних реалиях поклонники литературного творчества посещают специальные литературные экскурсии [4].

Важную роль в организации литературных туров (экскурсий, семинаров) играют литературные музеи. В таких музеях на регулярной основе проводятся научные конференции. Российские литературные музеи пользуются популярностью как у соотечественников, так и у иностранцев, которые регулярно посещают литературно-мемориальный музей имени Ф.М. Достоевского, где был написан знаменитый роман «Братья Карамазовы» и где писатель проводил последние годы жизни. Также существуют новые и интересные направления в литературно-музейном деле – музеи литературных героев: Музей мадам Бовари во Франции или Музей Шерлока Холмса на Бейкер-стрит.

Если же говорить не о музеях, а исключительно о местах действия литературных произведений, то именно здесь существует целый пласт интересных возможностей, нуждающихся в реализации и проработке.

Для того чтобы понять, насколько это необходимо, следует вновь обратиться к знаменитой нобелевской речи: «И среди преступлений наиболее тяжким является не цензурные ограничения и т. п., не предание книг костру. Существует преступление более тяжкое – пренебрежение книгами, их нечтение. За преступление это человек расплачивается всей своей жизнью: если же преступление это совершает нация – она платит за это своей историей» [1].

Безусловно, в Москве и Санкт-Петербурге существует множество популярных литературных маршрутов, однако не следует забывать, что Санкт-Петербург – это не только «Петербург Гоголя», «Петербург Пушкина» или «Петербург Достоевского», но еще и «Петербург Андрея Белого», «Петербург Бродского», «Петербург Довлатова» и т. д. То же самое можно сказать и о Москве, где есть не только Арбат, а также места, связанные с великим романом «Мастер и Маргарита». Для разра-

ботки новых и необычных экскурсий, маршрутов и туров необходимо привлекать профессионалов: филологов, литературоведов, преподавателей и прочих заинтересованных деятелей культуры.

Изучение данного вопроса началось в марте 2018 года, когда авторами гипотетически рассматривалась идея разработки четырехдневного литературного тура по местам Иосифа Бродского в Санкт-Петербурге. На тот момент на туристском рынке не существовало ни длительных или краткосрочных туров, ни тематических фестивалей, связанных с жизнью и творчеством Иосифа Бродского. Тур разрабатывался как часть несуществующего в реальности фестиваля «Бродский-фест» и включал в себя как возможную фестивальную программу из тематических лекций и концертов, которые пользовались определенной популярностью, так и дополнительные уникальные мероприятия, разработанные специально для небольшой группы туристов.

Однако уже в марте 2019 года появилась информация о проведении первого в истории Санкт-Петербурга фестиваля, посвященного Иосифу Бродскому и имеющего точно такое же название – «Бродский-фест». Фестиваль был приурочен к 79-летию поэта. Интересно, что идея фестиваля родилась не в Петербурге, а в Москве: его организатором и инициатором выступил литературно-художественный журнал «Октябрь». В статье «Новой газеты», в которой вышел отчет о данном мероприятии, сообщается о том, что фестиваль может стать ежегодным.

Трехдневная программа фестиваля включала выставки, спектакли, кинопоказы, концерты, конференции, общественные дискуссии и творческие встречи на разных площадках Петербурга. Однако центральными событиями стали: литературная конференция в квартире Бродского в Доме Мурузи «Поэт есть средство существования языка» с участием писателей, литературоведов; «Открытый микрофон» в саду Фонтанного дома, где поэты и прозаики в режиме нон-стоп читали свои произведения; уникальный музыкальный перформанс звезд российского джаза «Бродский. Голос» и премьера спектакля «Бродский в алфавитном беспорядке» в Большом театре кукол [6].

Вышеуказанный факт свидетельствует, что к подобным мероприятиям существует серьезный общественный интерес, который, вне всякого сомнения, следует всячески поддерживать, как это сделала администрация города Санкт-Петербурга при рассмотрении заявки на проведение фестиваля «Бродский-фест»: власти города охотно пошли навстречу организаторам и выделили из бюджета необходимую субсидию.

Специалисты в области литературы совместно с туристскими предприятиями, которые обладают немалым опытом в организации литературных туров, могли бы организовывать конференции и семинары, посвященные разработке литературных маршрутов, и для представителей профессий, связанных с литературой, и для широких масс.

Итак, литературный туризм представляет собой важный этап на пути к просвещению как отдельно взятой нации, так и всего человечества. Международный опыт показывает, что популярность данного направления туризма демонстрирует поступательный рост: например, в городе Эдинбурге, которому ЮНЕСКО в 2004 году присудила звание «Литературной столицы мира», на постоянной основе работают специальные литературные маршруты, проводятся фестивали и мероприятия, посвященные местным писателям. Россия имеет потенциальные возможности и хорошие перспективы для организации литературного туризма – причем как на уровне полноценных государственных программ, так и в качестве самобытного туристского продукта, который, как показывает практика, уже сегодня представляет серьезный интерес не только для россиян, но и для граждан из разных стран мира.

Нет никаких сомнений в том, что популяризация искусства и литературы, в частности, возможна через разработку и организацию литературных туров.

Литература стимулирует развитие личности и способствует ее формированию, а также меняет интеллектуальное и эстетическое восприятие мира; литературный туризм помогает вывести это восприятие на принципиально новый уровень, ибо встреча с местом действия литературного произведения или обстановкой, в которой оно было создано автором, может помочь до некоторой степени переосмыслить само произведение, возможно, найти новые интерпретации или какие-то раннее неочевидные взаимосвязи между местом и текстом.

Психологическая составляющая эстетических переживаний, обретению которых содействует литературный туризм, не только позитивно влияет на процессы в головном мозге в конкретный момент времени, но и создает дополнительные стимулы, способные раскрыть творческий потенциал личности в будущем.

Список литературы

1. Бродский И.А. Нобелевская лекция [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.ru/BRODSKIJ/lect.txt

2. Вестник новых медицинских технологий: периодический теоретический и научно-практический журнал / гл. ред. А.А. Хадарцев; Тульский гос. ун-т, ГУП НИИ новых медицинских технологий. – 2009. – Т. 16. – №3. – С. 144.

3. Кедрова И.В. Специфика методики экскурсионной работы и ее совершенствование // Научный результат. Серия: Технология бизнеса и сервиса. – 2016. Т. 2. – №2. – С. 22–27.

4. Кедрова И.В. Формы привлечения молодежного контингента туристов в музеи-заповедники / И.В. Кедрова, Д.С. Айдинян // Сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. V Урал. вернисажа науки и бизнеса / Челябин. гос. ун-т. – Челябинск: Энциклопедия, 2018. – С. 124–128.

5. Лапочкина В.В. Ключевые аспекты становления и перспективы развития тематического литературного туризма: отечественный и зарубежный опыт // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2015. – Т. 9. – №2. – С. 66–76.
6. Петлянова Н.О. «Бродский фест» примерил Петербург // Новая газета. – 2019. – №57. – С. 20.
7. Симонов П.В. Эмоциональный мозг. – М.: Наука, 1981. – 215 с.
8. Шадриков В.Д. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилов. – М.: Юрайт, 2019. – 411 с.

Керукова Галина Алексеевна
учитель
Никифорова Людмила Викторовна
учитель

МБОУ «СОШ №49 с УИОП им. П.П. Хузангая»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЭЛЕКТРОННЫЕ ТЕСТЫ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ 4 КЛАССА ШКОЛ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация**: в статье рассматривается опыт использования электронных тестов, разработанных авторами с целью развития у обучающихся интереса к изучению чувашского языка, литературы и культуры чувашского народа. Авторы представили инструментарий для выявления образовательных достижений по чувашскому языку обучающихся 4 класса с позиций деятельностного, комплексного и уровневого подходов. Контрольно-оценочный материал содержит пояснительную записку, краткую характеристику заданий, примеры тестов, инструкцию для применения, эталон выполнения, критерия оценивания.*

***Ключевые слова**: программа «Tester», тестовая форма, качество знаний.*

***Аннотаци**: статьяра авторсем хăйсен ĕç опычĕпе паллаштарнă. Электрон тестсемпе вырăс шкулĕнче тăван чĕлхепе литература урокĕсенче усă курни ачасен чăвашла вĕренес, чăваш халăхĕн культурипе паллашас туртăмĕпе кăмăлне çĕкленине ĕнентернĕ. Электрон тестсемпе мĕнле ĕçлемеллине ăнлантарса панă, пĕлӳ шайне хакламалли критерисене палăртнă.*

***Тĕп сăмахсем**: «Tester» программа, тест форми, пĕлӳ шайĕ.*

Паянхи шкул ĕçĕнче пулса иртекен реформăсем вĕрентекенсене ĕçре çĕнĕ технологисемпе усă курма хистеççĕ. Çĕнĕ технологисем вĕрентекен ĕçне хăвăртлатаççĕ, çăмăллатаççĕ, чĕрĕлĕх кĕртеççĕ. Тăван чĕлхене вырăс шкулĕнче вĕрентес ĕçре те çĕнĕ технологисемпе усă куратпăр. Юлашки çулсенче электронлă вĕренӳ хатĕрĕсем тухма пуçларĕç, чылайăшне вĕрентекенсем хăйсемех хатĕрлеççĕ. Çапах та хальхи вăхăтра çакнашкал пособисем çителĕклĕ тесе калама çук. Уйрăмах ачасен пĕлĕвĕн, хăнăхăвĕн шайне тĕрĕслемелли тата пĕтĕмлетмелли электронлă тест хăнăхтарăвĕсем кирлĕ, мĕншĕн тесен вĕренӳ комплексне кĕрекен кĕнекесенче тест формипе панă ĕçсем пачах та çук. Çакă темăн актуаллăхне кăтартса парать.

Тест – тĕплĕн шухăшласа тунă тĕрĕслев ĕçĕн форми, пĕлӳ шайне тĕрĕслемелли хатĕр. Тест евĕрлĕ хăнăхтарусем тĕрлĕ тĕллеве пурнăçлама май параççĕ.

1. Ача пĕр-пĕр материала пĕлнине тарăннăн тĕрĕслеме пулăшаççĕ.
2. Темăна пĕтĕмĕшле е унăн пĕр-пĕр пайне мĕнле ăса хывнине палăртма май параççĕ.

Тест ĕçĕсене хатĕрленĕ чухне ачасен пĕлӳ шайне, вĕсен интересĕсемпе пултарулăхне, уйрăмлăхне, кашни ачапа уйрăммăн ĕçлессине шута илмелле. Вĕренекенсене тест формиллĕ тĕрĕслев ĕçĕсем пурнăçлама хăнăхтарас тĕллевпе уроксенче час-часах тест ĕçĕсем туса ирттермелле. Çакна шута илсе кулленхи уроксенче усă курмалли тестсем те, ачасен пĕлĕвне пĕтĕмĕшле тĕрĕслемелли тестсем хатĕрленĕ. Ĕçре çакнашкал тестсен хут çинчи вариантĕсем кăна мар, электронлă вариантĕсем те пур. Тестсен электронлă вариантне Tester программăра йĕркеленĕ. Ĕçри тестсене темиçе ушкăна уйăрнă.

I. Калава вуланине, унăн содержанине ăнланнине тĕрĕслемелли тестсем.

Тĕслĕхрен, В. Сухомлинскин «Чăрсăр тăмана чĕппи» калавĕ тăрăх йĕркеленĕ тест.

1. Мĕнĕн пысăк куçлă, пысăк çăварлă, çырă çунатлă чĕпĕ çитĕннĕ?
а) куракăн;
б) çерçин;
в) тăманан;
г) кăвакарчăнăн.
2. Тăманасем хăçан вĕçеççĕ?
а) ирхине;
б) кăнтăрла;
в) çĕрле;
г) каçхине.

3. Тăмана чĕппи мĕнле пулнă?
а) чăрсăр;
б) илемлĕ;
в) суккăр;
г) айван.
4. Тăмана чĕппине мĕнле кайăк пулăшнă?
а) чарлан;
б) акăш;
в) тăрна;
г) кайăк хур.
5. Тăмана чĕппин амăше мĕнлескер?
а) чи пысăкки;
б) чи маттурри;
в) чи хитри;
г) чи вăйли.

II. Чĕлхе материалне пĕлнине, унпа усă курма пултарнине тĕрĕслемелли тестсем.

Тĕслĕхрен, «Сăмахсен кирлĕ формине лартăр» тест.
1. Нинукăн … фабрикăра ĕçлет.
а) анне;
б) амăшĕ;
в) аннӳ;
г) асанне.
2. Нинукăн … вуннăмĕш класра вĕренет.
а) пиччĕшĕ;
б) пичче;
в) пиччӳ;
г) кукка.
3. … … ĕçрен таврăниччен Нинукпа пиччĕшĕ килте ĕçлеççĕ: кил-çурта тасатаççĕ, апат пĕçереççĕ, Аньяр ятлă йыттине уçăлма илсе тухаççĕ.
а) аçупа аннӳ;
б) аттепе анне;
в) ашшĕпе амăшĕ;
г) асаттепе асанне.

III. Халăх сăмахлăхне (ваттисен сăмахĕсем, тупмалли юмахсем) пĕлнине тата унпа усă курма пултарнине тĕрĕслемелли тестсем.

Тĕслĕхрен, «Ваттисен сăмахĕсенче кирлĕ сăмах ларт» тест.
1. … куç хăрать те, алă тăвать.
а) кĕнекерен;
б) ĕçрен;
в) кашкăртан;
г) упаран.
2. Çын … паха.
а) сăнĕпе;
б) калаçăвĕпе;
в) ĕçĕпе;
г) кĕлеткипе.
3. … ĕçлемесĕр ӳсĕнмест.
а) вĕренӳ;
б) ĕç;
в) калаçу;
г) çыру.
4. Кам ĕçре малта, çав маттур ….
а) ялта;
б) хулара;
в) Шупашкарта;
г) Районта.

В.И. Игнатьева, Н.Н. Чернова, Л.В. Николаева 4-мĕш класс валли хатĕрленĕ «Чăваш чĕлхи» вĕренӳ пособийĕнче тĕрлĕ содержаниллĕ хайлавсем пур. Вĕсене çакăн пек ушкăнлама пулать:

1. Ĕçе юратма хăнăхтараканнисем: «Хĕвел ури пусрĕ», «Эпĕ сана пулăшам», «Анне тăвакан ĕççем», «Пахчаçăпа ывăлĕсем» тата ыт. те.

2. Çут çанталăка юратма, упрама вĕрентекеннисем: «Тăрнасем», «Пакша», «Чăваш вăрманĕ» тата ыт. те.

3. Тирпейлĕхе вĕрентекеннисем: «Хăйсемех», «Тĕпренчĕк» тата ыт. те.

4. Ырă кăмăллă пулма хăнăхтараканнисем: «Икĕ çăл», «Туссем», «Тĕрлĕ мăнуксем» тата ыт. те.

5. Айванлăха пĕтерме пулăшаканнисем: «Чăрсăр тăмана чĕппи», «Чарусăр кушак çури», «Тилĕпе рак» тата ыт. те.

Тестсен пуххинче çакăн пек хайлавсене вуланине, вĕсен содержанине ăнланнине тĕрĕслеме май паракан ĕçсем пур.

Пуплеве тăнласа ăнланма та, калаçма та сăмахăн пуçламăш формине çеç пĕлни çителĕксĕр, унăн тĕрлĕ формине тума пĕлни, аффикссемпе пулăшу сăмахĕсен пĕлтерĕшĕсене ăнланни, сăмахсене шухăш енчен пĕр-пĕринпе тĕрĕс çыхăнтарса предложенисем йĕркелеме пултарни те кирлĕ. Çавăнпа пособире чĕлхе материалне пĕлнине, унпа усă курма пултарнине тĕрĕслемелли тестсем пур.

4-мĕш класăн вĕренӳ кĕнекинче халăх сăмахлăхĕ пысăк вырăн йышăнать. Тупмалли юмахсем, ваттисен сăмахĕсем чĕлхен пуянлăхне, илемлĕхне туйса илме пулăшаççĕ. Вĕренекенсем вĕсене астуса юлса вырăнлă усă курма пултарнине тĕрĕслемелли тестсене те панă.

Электронлă тестсемпе мĕнле ĕçлемеллине ăнлантарса пани.

4-мĕш класăн вĕренӳ кĕнекипе килĕшӳллĕ Tester программи çине лартса тест формипе компьютерпа ирттермелли ĕçсем хатĕрлерĕмĕр.

I. Текста вуланине, содержанине ăнланнине тĕрĕслемелли тестсем	
1	Ю. Силэмĕн «Хĕвел ури пусрĕ» калавĕ (17-мĕш стр.)
2	Илпек Микулайĕн «Эпĕ кăмпа татма вĕренни» калавĕ (29-мĕш стр.)
3	Г. Харлампьевăн «Чĕрĕп» калавĕ (44-мĕш стр.)
4	44-мĕш страницăри Г. Ефимовăн калавĕ
5	54-мĕш страницăри калав
6	97-мĕш страницăри калав
7	109-мĕш страницăри Б. Корсунскаян калавĕ
8	Л.Саринен «Чей курки» калавĕ (119-мĕш стр.)
9	131-мĕш страницăри Г.Мальцевăн калавĕ
10	В.Сухомлинскин «Чăрсăр тăмана чĕппи» калавĕ (147-мĕш стр.)
II. Чĕлхе материалне пĕлнине, унпа усă курма пултарнине тĕрĕслемелли тестсем	
1	(5-мĕш стр.)
2	(47-мĕш стр.)
3	(54-мĕштр.) (54-мĕш стр.)
4	(93-мĕш стр.)
5	Предложенисене кирлĕ сăмахсене лартăр
6	Япала ячĕсен кирлĕ формине лартăр
7	Пăнчăсем вырăнне кирлĕ сăмах лартăр
III. Халăх сăмахлăхне (ваттисен сăмахĕсем, тупмалли юмахсем) пĕлнине тата унпа усă курма пултарнине тĕрĕслемелли тестсем	
1	Ваттисен сăмахĕсенче кирлĕ сăмах лартăр. (70-мĕш стр.)
2	Тупмалли юмахсен тупсăмне туп. (86-мĕш стр.)
3	Ваттисен сăмахĕсенче кирлĕ сăмах лартăр. (126-мĕш стр.)
4	Ваттисен сăмахĕсенче кирлĕ сăмах лартăр. (128-мĕш стр.)
5	Ваттисен сăмахĕсенче кирлĕ сăмах ларт. (144-мĕш стр.)
6	Ваттисен сăмахĕсенче кирлĕ сăмах лартăр. (204-мĕш стр.)

Диск çинче ĕçлеме юрамасть. Малтан программăна диск çинчен компьютер çине çырса илмелле.

«Tester» кнопкăна икĕ пусăмпа уçмалла. Тестировани тĕсне «локальное» суйласа илмелле. «ОК» пусмалла. Монитор çине «Вы действительно выбрали тест №…» ыйту тухать. «Да» кнопка çине пусмалла.

Унтан монитор çине «Введите вашу группу, Ф.И.О.» тухать – çырмалла. Малалла «Далее» пусмалла.

Компьютер панă информацие çирĕплетме ыйтать. «Да» çине пусмалла.

Экран çинче аялти сылтăм кĕтесре «Далее» пусмалла.

Монитор çине тестăн пĕрремĕш ыйтăвĕ тухать. Ыйтусем тухма пуçласан экранăн çӳлти пайĕнче кăна ĕçлемелле. «Ваш ответ» тенĕ çĕрте, сулахай енче пĕр хуравне суйласа илмелле те çав точка çине пусмалла. Ун хыççăн сылтăмра «Далее» кнопкăна пусмалла. Тепĕр ыйту тухать. Çак йĕркепе ыйтусем вĕçленичен ĕçлемелле. Ыйтусем пĕтсен «Далее» çине пусмалла.

Малалла компьютер мĕн чухлĕ вăхăт юлнине кăтартать, эсир ĕçе вĕçлессе е малалла ĕçлессе ыйтать. Енчен те ĕçе вĕçлетĕр пулсан «Завершить» çине пусмалла. Ĕçе тепĕр хут тăвас тесен «Продолжить» кнопка çине пусмалла.

Ун хыççăн экран çине ачан ĕçне хак пани тухать. Унта ача мĕнле паллă илнине, миçе ыйтăва тĕрĕс хуравланине тата ĕçшĕн мĕн чухлĕ балл пухнине кăтартать.

Компьютер ачасен пĕлĕвне хаклани.

3 ыйтуран тăракан теста çапла хак парать:

1 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 33,33 балл, «неудовлетворительно»;

2 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 66,67 балл, «хорошо»;

3 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 100 балл, «отлично» тесе хаклать.

7 ыйтуран тăракан теста:

3 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 42,83 балл, «удовлетворительно»;

4 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 57,14 балл, «хорошо»;

5–7 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 71,43–100 балл, «отлично» тесе çырать.

12 ыйтуран тăракан теста çапла хак парать:

4 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 33,33 балл, «неудовлетворительно»;

5–6 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 41,67–50 балл, «удовлетворительно»;

7–8 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 58,33–66,67 балл, «хорошо»;

9–12 хуравĕ тĕрĕс пулсан – 75–100 баллов, «отлично» тесе çырать.

Малалла принтер класри ачасем ĕçе мĕнле пурнăçланине кăтартакан таблицăна пичетлесе кăларса парать.

Пĕтĕмлетӳ.

Çак электронлă тестсен хăнăхтарăвĕсемпе ĕçлеме хăнăхнă классенче вĕрентекенсен ачасен пĕлĕвне хаклама вăхăт нумай кирлĕ пулман. Ку хушăра вĕсем хушма хăнăхтарусем пурнăçланă, ачасен калаçу чĕлхине аталантарас тĕллевпе ĕçленĕ, çыру хăнăхăвĕсене çирĕплетнĕ, вулав материалĕпе ĕçлеме те, илемлĕ вулава итлеме те вăхăт çителĕклĕ пулнă.

Электронлă тест хăнăхтарăвĕсен пуххи вырăс шкулĕсенче тăван чĕлхене, литературăна вĕрентес ĕçре пулăшу парасси, вĕрентекенсен ĕçне çăмăллатасси, вĕренекенсен вĕренес кăмăлне çĕклесси куç кĕретех.

Çакăн евĕрлĕ электронлă тестсемпе ĕçлемешкĕн паян пурнăç хистет.

Список литературы

1. Игнатьева В.И. Чăваш чĕлхи. Вырăс шкулĕн 4-мĕш класĕ валли / Игнатьева В.И., Чернова Н.Н., Николаева Л.В. – Шупашкар: Чăваш кĕнеке издательстви, 2014.

2. Игнатьева В.И. Чăваш чĕлхи: Вырăс шкулĕн пуçламăш (1–4) класĕсен программи. Вырăс шкулĕн пуçламăш (1–4) класĕсенче чăваш чĕлхи вĕрентмелли минимум. Вĕренекенсен пĕлĕвĕпе хăнăхăвĕсене тĕрĕслемелли тата хакламалли виçесем. / В.И. Игнатьева, Н.Н. Чернова, З.С. Антонова. – Шупашкар: Чăваш Республикин вĕренӳ институчĕн издательстви, 2012. – 64 с.

3. Мерлина Н.И. Чĕвĕлти чĕкеç – 10 çулта: Чăваш чĕлхин Пĕтĕм Раççейри вăйă конкурсĕ: ыйтусем, хуравсем / Н.И. Мерлина, А.С. Иванова, Е.А. Майков т. ыт. те – Шупашкар: Чăваш университет издательстви, 2014. – 300 с.

4. Портнова З.Н. Тест хăнăхтарăвĕсем: Вырăс шкулĕн 6-мĕш класĕ валли / З.Н. Портнова, Ю.Е. Анисимова. – Шупашкар: Чăваш Республикин вĕрентӳ институчĕн редакципе издательство пайĕ, 2001. – 43 с.

5. Трифонова В.А. Чăваш чĕлхипе пĕтĕмлетӳ урокĕсенче ирттермелли тестсем: Вырăс шкулĕн III–IX класĕсем валли / Хатĕрлекенĕ. – Шупашкар: Чăваш Республикин вĕрентӳ институчĕн редакципе издательство пайĕ, 2002. – 60 с.

Киприянова Елена Васильевна
учитель
МАОУ «СШ №6»
г. Бор, Нижегородская область

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «СОСТАВ СЛОВА. СЛОВООБРАЗОВАНИЕ» КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация*: в статье автором рассмотрены упражнения с моделями слов и словообразовательных цепочек, а также упражнения в словообразовании. Автор приводит различные функции моделей слов, применяемых на уроках. Автор приходит к выводу, что использование технологии моделирования при обучении способствует повышению познавательной мотивации младших школьников.*

Ключевые слова*: обучение, познавательная деятельность, познавательная мотивация, модели слов, модели словообразовательных цепочек.*

Одной из важнейших задач обучения младших школьников родному русскому языку является формирование богатой, хорошо развитой речи, безошибочного письма, базой для которых служит осознанное и прочное усвоение морфемного состава слова. Младшие школьники осваивают умение

учиться, именно у них первостепенным является формирование познавательной мотивации к дальнейшему обучению. ФГОС НОО побуждает учителя к развитию своей профессиональной компетентности [1, с. 3], к постоянному поиску новых методов и материалов для работы с учащимися.

В начальной школе ученику проще освоить лексический материал в силу особенностей возрастного развития. Именно знакомство с образованием слов в младших классах закладывает базу для дальнейшего изучения особенностей русского языка. Отсюда и вытекает актуальность выбранной темы.

Работа с составом слова, словообразованием способствует развитию речи младших школьников, и как следствие – развитию их мышления. У младших школьников формируется умение абстрагироваться, и на его основе происходит обобщение и формирование лингвистических понятий. Рассмотрение состава слова с точки зрения его этимологии помогает также заложить основы исследовательской деятельности и формировать познавательную активность.

В материалах ФГОС НОО выделяется направление – *наблюдение над словообразованием*. Мы предлагаем *вести систематическую работу по изучению словообразования* с учащимися начальной школы, так как это помогает не только в развитии мыслительных операций, но и позволяет активизировать познавательную деятельность ученика, что влечет за собой формирование у учащихся познавательной мотивации.

На наш взгляд, этому способствует овладение детьми учебным действием моделирования. Модели необходимо применять, т. к. «каждое звено схемы, являясь следом мыслительной операции, позволяет удерживать эту операцию в памяти решающего, само является как бы ячейкой памяти, а потому освобождает ученика от значительной части работы памяти, оставляя больше возможностей для мыслей» [3, с. 46]. Умственные действия детей формируются на основе внешних предметных действий, затем отрабатываются в плане речи и, проходя ряд последовательных сокращений и обобщений, превращаются во внутренние действия. Именно *моделирование* позволяет выделить обобщенные способы действий. Модели придают общим свойствам языковых явлений материализованную форму. Это облегчает дальнейшее преобразование изучаемого объекта [4]. Важно отметить, что активность процесса усвоения напрямую зависит от деятельности ученика и его мотивации.

Исследования многих педагогов и психологов (В.В. Давыдов, М.С. Соловейчик, Е.А. Рудакова и др.) показали, что применение моделей – важное средство формирования мышления детей. Использование моделей помогает развивать умения сравнивать, анализировать, выделять главное, абстрагировать, обобщать. Именно модели способствуют переходу детей от образных форм мышления к понятийным, логическим формам [5, с. 14].

Модели слов, применяемые нами на уроках, выполняют следующие *функции:*

– служат средством обобщения фактов и явлений;

– помогают решать познавательные задачи на исследование изучаемого понятия;

– помогают ученикам спланировать свою работу и проконтролировать её [2, с. 3].

Использование метода моделирования на уроках русского языка возможно при изучении практически всех разделов, так как этот метод помогает избежать путаницы понятий, явлений, признаков.

С 1-го класса нами используется модель слова. Сначала это звуковая модель, в дальнейшем добавляется морфемная. В работе с моделями мы придерживаемся такого *принципа*: систематическое обращение к моделям с опорой на самостоятельность детей при их создании.

Новизна данной работы заключается в том, что нами была *разработана система упражнений* по морфемному анализу и словообразованию с *использованием технологии моделирования*, применяемая в ходе изучения темы «Состав слова» и в ходе всей системы уроков по родному русскому языку. Это позволяет формировать познавательную активность учащихся, развивать гибкость мышления, речь, орфографическую зоркость, а также формировать основы гражданской идентичности (осознание сопричастности с народом – носителем великого русского языка).

Использование модели-абака.

На этапе знакомства с частями, из которых состоит слово, мы применяем модель – абак. На этом наглядном пособии, которое дети делают сами, демонстрируются все морфемы и их местоположение относительно корня.

Постепенно абак совершенствуется (окончания и суффиксы определённой части речи раскрашиваются заданным цветом: сущ. – жёлтым, прил. – зелёным, гл. – синим) и с обратной стороны дополняется алгоритмом решения орфографических задач с учётом конкретной морфемы.

Работа над обобщением словообразовательного разбора, построением словообразовательной цепочки

На этапе моделирования слов используются следующие виды работы, основным содержанием которых являются сравнение, сопоставление, анализ. Сразу следует отметить, что данные виды работы распространяются и на работу с моделями словообразовательных цепочек.

1. Установление соответствия между словом и моделью (словообразовательной цепочкой и моделью цепочки).

Примеры заданий:

– составь к слову модель.

– соответствует ли данная модель слову? Обоснуйте свой ответ.

– как нужно изменить модель, чтобы она соответствовала слову?

– как нужно изменить слово, чтобы оно соответствовало модели?

2. Выбор среди данных слов (из данного текста; слов, написанных на доске, карточке и т. п.) того, которое соответствует (не соответствует) данной модели.

3. Выбор среди нескольких данных моделей той, которая соответствует данному слову.

4. Нахождение ошибок в данной модели (построенной к данному слову).

К традиционным видам работы с моделями мы предлагаем дополнительные упражнения:

– составь группу одноструктурных слов (по-____-а-ть). Что объединяет эти слова? (одна часть речи, одинаковый состав, схожи по оттенку значения) Можно ли их назвать родственными?

– на какие группы можно поделить слова, покажи графически каждую группу.

– выбери среди данных слов те, которые имеют в своём составе заданную морфему.

– составь модель, если словообразовательная цепочка будет выглядеть так (дом – домовой – домовята), с помощью каких морфем образовалось каждое слово в цепочке, как изменилось значение слова?

– Составь по заданной словообразовательной модели словообразовательную цепочку.

– Выбери среди данных словообразовательных цепочек ту, которая образована приставочным (суффиксальным) способом.

– Обнаружение и исправление ошибок в моделях словообразовательных цепочек.

3. *Преобразующие упражнения с моделями слов и моделями словообразовательных цепочек*.

– как изменится модель, если слово будет обозначать маленький (большой) предмет (дом – домик)?

– как изменится слово, если я к соответствующей модели добавлю (уберу) приставку(суффикс)? В первом случае возможно несколько способов решения задачи;

– подбери антоним (синоним) к данному слову. Как изменится модель слова?

– сравнение моделей двух (трёх) слов;

– исследование решения. (Сколько способов решения имеет данная модель? Можно ли к ней подобрать родственные слова разных частей речи? В чём отличие исторического состава слова от современного?)

– обоснование правильности решения (проверка решения задачи любым из известных приемов);

– выбор слова, образование которого произошло заданной словообразовательной цепочкой.

4. *Упражнения творческого характера с моделями слов и моделями словообразовательных цепочек*.

– подбери к модели 2–3 слова, имеющих одинаковый корень, (домики, домовой, домишко, домище). Как меняется смысл слова? Какая морфема способствует этому?

– к данной модели подбери несколько слов, имеющих одинаковую приставку (суффикс);

– самостоятельное составление упражнений с моделями слов;

– самостоятельное составление упражнений со словообразовательными цепочками и моделями к ним.

Итак, эти виды работы необходимо как можно чаще включать в уроки русского языка, учитывая их многообразие и разный уровень сложности.

С целью диагностики уровня сформированности навыка морфемного анализа и словообразования нами были проведены две самостоятельные работы в начале и в конце изучения раздела «Состав слова. Словообразование» (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики уровня сформированности навыка морфемного анализа и словообразования

Процент выполнения задания	Входной контроль (количество человек, в %)	Итоговый контроль (количество человек, в %)
100	4 /16	8 / 32
75	8 / 32	14 / 56
50	10 /40	2 / 8
Менее 50	3/ 12	1 / 4

Из представленной таблицы видно, что *качество выполнения заданий выросло* с 48% до 88%. Система упражнений с применением моделей приносит очень хороший результат.

Анкетирование учащихся с целью выяснения отношения к русскому языку как учебному предмету показало, что 64% учащихся считают уроки русского языка любимыми, положительно относятся 20% учеников, 12% – нейтрально, 12% признали этот предмет нелюбимым (причиной этого выбора, на наш взгляд, является то, что дети данной группы больше увлечены изучением естественнонаучного цикла дисциплин).

Анализируя результаты диагностики, можно сделать вывод, что использование технологий моделирования на уроках родного русского языка – важный ресурс повышения уровня обучения и качества образования, активизации познавательной деятельности младших школьников, а также общей мотивации младших школьников к изучению родного языка.

Список литературы

1. Дедова О.Ю. Психологические условия и механизмы развития профессиональной компетентности педагога непрерывного образования (дошкольного и начального): автореф. дис. ... канд. психолог. наук / Нижегород. гос. пед. ун-т. – Нижний Новгород, 2012.
2. Горкунова Т.Н. Применение технологии учебного моделирования на уроках русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.uchportal.ru/publ/23–1-0-6054
3. Мережко Е.Г. Работа над словообразовательным гнездом в начальных классах // Начальная школа. – 2003. – №10. – С. 45–51.
4. Моделирование на уроках русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.infourok.ru
5. Рудакова Е.А. Использование схем и моделей на уроках // Начальная школа. 1992. – №11–12. – С. 14–19.
6. Современные технологи проведения урока в начальной школе с учётом требований ФГОС: метод. пособ. / под ред. Н.Н. Деменевой. – М.: АРКТИ, 2013. – 152 с.

Краснова Нелли Анатольевна
учитель
МБОУ «Гимназия №6»
г. Новочебоксарск, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РОДНОГО (ЧУВАШСКОГО) ЯЗЫКА

Аннотация*: в статье проанализированы две особенности технологии развития критического мышления: стадии урока и приемы, направленные на формирование критического мышления и развитие коммуникативной компетенции обучающихся. Приведены примеры использования приемов технологии развития критического мышления (ТРКМ) в учебных пособиях родного (чувашского) языка для 5–8 классов общеобразовательных организаций с русским языком обучения.*

Ключевые слова*: критическое мышление, стадии (фазы) урока, приемы технологии развития критического мышления, виды речевой деятельности, коммуникативная компетенция, положительная мотивация к изучению родного языка.*

Преподавание родного (чувашского) языка в общеобразовательных организациях с обучением на русском языке на уровне основного общего образования направлено на достижение двуединой цели:

1) развитие коммуникативной, лингвистической и культуроведческой компетенций обучающихся;

2) развитие личности обучающихся посредством реализации воспитательного потенциала чувашского языка.

Начиная работу с классом, учитель должен четко представлять себе конечные цели обучения: в говорении – в каких сферах общения и на какие темы должны уметь говорить обучающиеся, какой лексический запас при этом использовать, с какой скоростью говорить; в аудировании – тексты какого характера, какого объема, звучащие с какой скоростью должны понимать; в чтении – каким видом чтения (в зависимости от коммуникативной установки) уметь пользоваться; в письме – какие виды письменных работ уметь составлять [5, с. 59].

Развитию всех видов речевой деятельности обучающихся способствуют интерактивное обучение, которое предполагает, что каждый обучающийся должен быть активным субъектом учебной деятельности. «Именно активность обучающегося признается основой достижения развивающих целей обучения в современной психологии обучения и образования» [5, с. 60].

К одной из современных продуктивных технологий обучения относится технология развития критического мышления, которая основывается на интерактивном процессе познания обучающихся.

ТРКМ появилась в российском образовании в 1997 году, ее авторы – американские ученые Ч. Темпл, К. Мередит, Д. Стилл. Цель данной образовательной технологии – развитие интеллектуальных умений обучающихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни [6, с. 12].

Что же означает понятие «критическое мышление»? По поводу его определения существует большое разнообразие мнений и оценок. Некоторые исследователи объединяют понятия: «критическое мышление», «аналитическое мышление», «логическое мышление», «творческое мышление» и т. д., и с этим можно согласиться, вспомнив этимологию слова «критика» (от греческого kritike «оценка, разбор, обсуждение»); следовательно, «критический» – «делающий оценку, разбор». С педагогической точки зрения критическое мышление можно рассматривать в качестве активного и интерактивного процесса познания. Критическое мышление – интерактивное, творческое, рефлексивное мышление [6, с. 16].

Технология развития критического мышления имеет *две особенности* (базируется на «двух китах»):

– *структура урока*, *включающая три фазы* (*стадии*): *вызов*, *осмысление* (*содержания*) *и рефлексию*;

– содержание, в основе которого – эффективные *приёмы*, *направленные на формирование критического мышления* обучающихся.

С функциями трех фаз (стадий) ТРКМ можно ознакомиться по таблице 1 (составлена на основе [6]).

Таблица 1

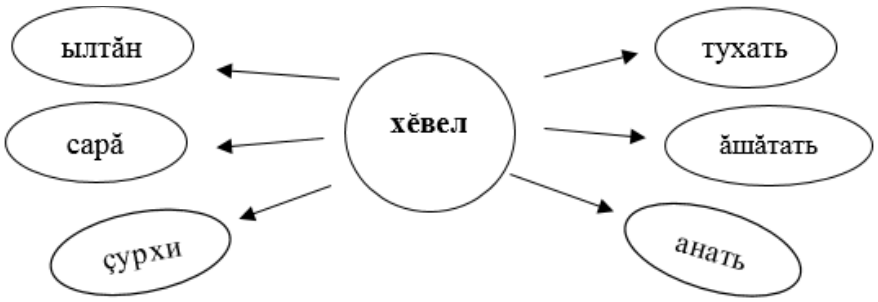
Функции стадий ТРКМ

Стадия вызова	Стадия осмысления	Стадия рефлексии
Информационная. Вызов (актуализация) имеющихся знаний, опыта по теме *Мотивационная*. Побуждение к работе с новой информацией. Предъявляя «свой опыт», обучающиеся ждут его подтверждения и расширения *Систематизационная*. Систематизация (графическое оформление) материала до его изучения *Целеполагания*. Выбор направления изучения темы, постановка своих целей	*Информационная*. Получение новой информации по теме *Мотивационная*. Сохранение активности обучающихся *Целеполагания*. Изучение нового материала, следуя за целями обучающихся *Систематизационная*. Классификация полученной информации по категориям знания	*Информационная*. Анализ, творческая переработка полученной информации *Систематизационная*. Соотнесение имеющихся знаний с новой информацией. Осознание «мыслительного пути». Выработка собственной позиции *Оценочная*. Оценка личных действий обучающихся, их работы в команде, понимания пройденного *Мотивационная*. Побуждение к дальнейшему расширению информационного поля

Рассмотрим некоторые *приемы технологии развития критического мышления*, использованные в учебных пособиях родного (чувашского) языка для 5–8 классов общеобразовательных организаций с русским языком обучения.

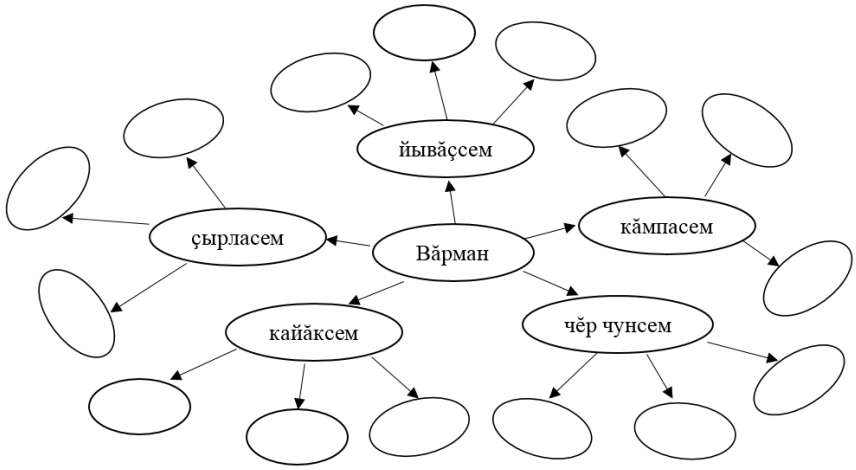
Прием «*Кластер*». Слово «кластер» переводится как «гроздь». Суть приёма – представление информации в графическом оформлении. В центре записывается ключевое понятие (например, название темы урока). Рядом пишутся слова, связанные с ключевым. Ключевое понятие соединяется стрелками со всеми словами «второго уровня». Кластер используется, когда нужно собрать у учеников все идеи или ассоциации, связанные с каким-либо понятием.

Например, на стадии вызова при изучении темы «Весенние работы» в 5 классе используется простой кластер [3, с. 208]. Детям предлагается подобрать ассоциативные прилагательные и глаголы к слову «хĕвел» (солнце). Простой кластер помогает активизировать мыслительную деятельность обучающихся.

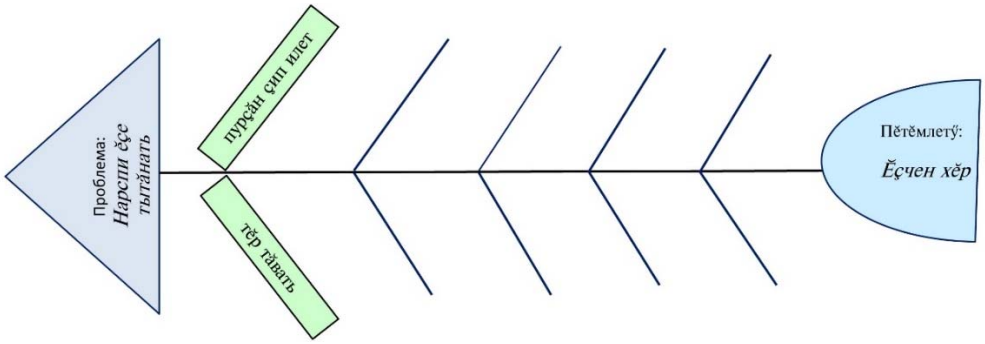


На стадии рефлексии можно использовать сложный кластер. «Сложный кластер помогает систематизировать информацию по теме. В отличие от простого кластера, необходимо сначала выделить подтемы, обозначить их в схеме, а затем распределить информацию по подтемам» [4, с. 66].

Например, при изучении темы «Дары леса» в 6-м классе предлагается составить сложный кластер со словом «вăрман» (лес) [1, с. 240].

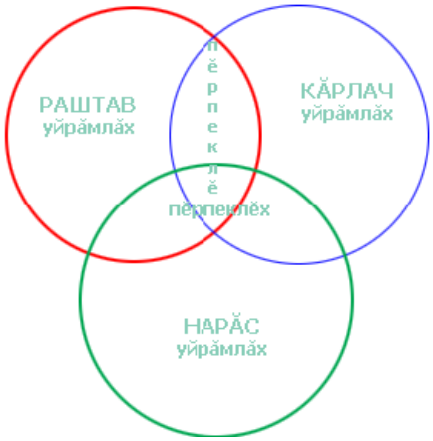


Прием «*Фишбоун*» (*Рыбий скелет*). Данная графическая техника позволяет проанализировать причины событий более глубоко, поставить цели, показать внутренние связи между разными частями проблемы. Прием может использоваться на стадии осмысления. В схеме «голова» – вопрос (проблема) темы, «верхние косточки» – основные понятия темы, «нижние косточки» – суть понятий, «хвост» – ответ на вопрос, вывод. Например, при работе с отрывком поэмы К.В. Иванова «Нарспи» в 7 классе предлагается проанализировать содержание и раскрыть проблему. На «голове» пишется цитата из стихотворения «Нарспи ĕçе тытăнать» (Нарспи берется за работу) [2, с. 131].



На «верхних и нижних косточках» пишутся слова и сочетания, подтверждающие занятия девушки: пурçăн çип илет (берет шелковые нитки) – тĕр тăвать (вышивает), çĕлеме ларать (сядет шить) – çĕвви шăрçа пек пулать (точно бисер шов ложится), пир тĕртме ларать (сядет ткать) – вылянтарать ăсине (заиграет челноком), хултăрчă тытать (берет скальницу) – çипне тиет çĕррине (намотает нитками катушку), кушакĕ питне çăва пуçлать (кошка начнет умываться лапой) – апат хатĕр хăнашăн (начнет накрывать стол для гостей). В «хвосте» пишется вывод, что Нарспи – трудолюбивая девушка (ĕçчен хĕр).

Прием «*Диаграммы Венна*». Данная графическая техника может использоваться на стадии рефлексии, помогает эффективному сравнению предметов или явлений. В зависимости от количества сравниваемых предметов/явлений на схеме изображается два или три пересекающихся круга. В центре, перекрывающейся области пересечения кругов, указываются сходства, а в неперекрывающихся областях – особенности предметов/явлений. Например, в 7 классе при обобщении темы «Зима» на основе изученных текстов предлагается написать сходства и различия зимних месяцев: раштав (декабрь), кăрлач (январь), нарăс (февраль) [2, с. 124].



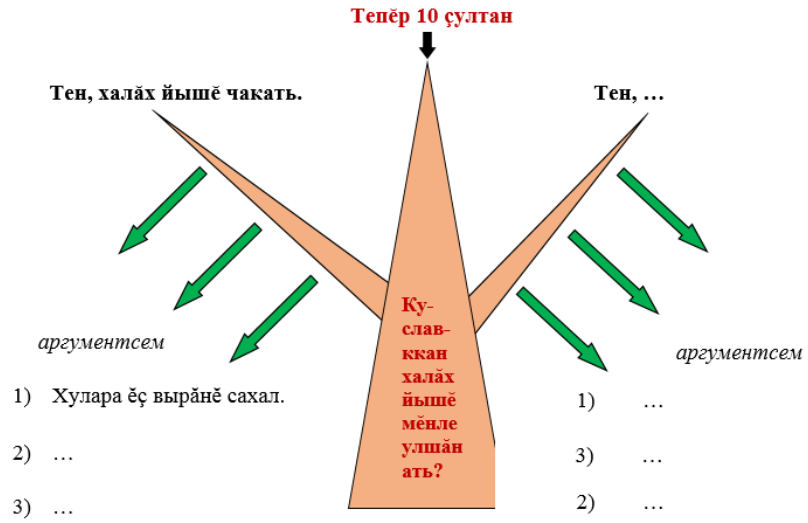
Прием «*Ромашка Блума*». Прием используется на стадии рефлексии. Детям предлагается 6 типов вопросов, связанных с классификацией уровней познавательной деятельности: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Например, в 8 классе при изучении темы «Город Новочебоксарск» детям предлагается ответить на 6 типов вопросов [7, с. 160].



Простой вопрос: Чьим городом называют Новочебоксарск? *Уточняющий вопрос:* Почему Новочебоксарск называют городом химиков, энергетиков и строителей? *Интерпретационный (объясняющий) вопрос:* Почему Новочебоксарск вам нравится (не нравится?) *Творческий вопрос:* Каким районом столицы вы сделали бы Новочебоксарск, если бы он объединился с Чебоксарами? *Оценочный вопрос:* Как вы думаете, хорошо ли на месте деревень поднимать город? *Практический вопрос:* Вы бы построили город, стерев с лица земли деревни?

Прием «*Дерево предсказаний*». Прием подходит для развития умения аргументировать, обосновывать свои прогнозы. Правила работы: «ствол дерева» – тема, содержащая вопрос, адресованный в будущее (вопрос задается в начале работы с текстом); «ветви» – ответы-предположения; «листья» – обоснование этих предположений, аргументы в пользу того или иного мнения. Все версии должны быть аргументированы, основываясь на предложенном тексте, а не на своих домыслах. Прием используется на стадии осмысления и рефлексии.

Например, в 8 классе при изучении темы «Город Козловка» [7, с. 166] детям задается вопрос «Как изменится численность населения Козловки через 10 лет?



Ребята вначале могут предположить, что численность населения Козловки через 10 лет либо возрастет, либо снизится. После знакомства с текстом и презентационным материалом о городе дети назовут аргументы, подтверждающие большую вероятность снижения численности людей: данные переписей населения, отсутствие высших учебных заведений, недостаточное количество рабочих мест.

Приемов технологии развития критического мышления множество. Однако не следует перегружать уроки их излишним количеством. Достаточно одного приема на каждой стадии. Иногда можно использовать два, но не больше. Например, на стадии рефлексии можно одновременно использовать приемы «кластер» и «синквейн».

Главное, на уроках нужно активизировать деятельность каждого обучающегося: давать возможность работать индивидуально, в парах, группах, целым классом, чтобы большую часть информации дети открывали сами.

Уроки, построенные на основе технологии развития критического мышления, способствуют формированию коммуникативной компетенции, стимулируют развитие всех видов речевой деятельности обучающихся, повышают положительную мотивацию к изучению родного (чувашского) языка.

Список литературы

1. Андреев И.А. Чăваш чĕлхи. 6-мĕш класс валли: учебное пособие / И.А. Андреев, Р.И. Гурьева, Н.А. Краснова [и др.]. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2015. – 255 с.

2. Андреев И.А. Чăваш чĕлхи. 7-мĕш класс валли: учебное пособие / И.А. Андреев, Р.И. Гурьева, Н.А. Краснова [и др.]. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2016. – 255 с.

3. Андреев И.А. Чăваш чĕлхи: вырăс шкулĕн 5-мĕш класĕ валли: учебное пособие / И.А. Андреев, Р.И. Гурьева, Н.А. Краснова [и др.]. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2014. – 271 с.

4. Артеменко О.И. Современные педагогические инновации при изучении русского языка / О.И. Артеменко, П.М. Гасанова, Т.М. Буйских // Наука и школа. – 2019. – №3. – С. 60–71.

5. Буйских Т.М. Использование интерактивных методов при обучении детей, слабо владеющих русским языком / Т.М. Буйских, П.А. Гасанова // Поликультурное образование и диалог культур. Сб. науч. трудов международ. науч.-практич. конференции к 80-летию профессора Меджи Валентиновны Черкезовой (2 октября 2017 г.) / под общ. ред. к.п.н. Критаровой Ж.Н. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2017. – 288 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.instrao.ru/images/1Treshka/K_conferenciyam/Sbornik_MV_Cherkezova.pdf

6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учеб.-метод. пособ. – СПб.: КАРО, 2009. – 150 с.

7. Печников О.И. Чăваш чĕлхи. 8-мĕш класс валли: учебное пособие / О.И. Печников, М.Н. Печникова, Н.А. Краснова [и др.]. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2018. – 256 с.

Лопатина Ольга Павловна
канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой
Тверская Ольга Николаевна
канд. пед. наук, доцент, заведующая кафедрой

ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
г. Пермь, Пермский край

РЕГИОН ЕСТЕСТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

Аннотация*: в статье на примере образовательного пространства Пермского края рассматриваются созданные в регионе площадки, позволяющие осуществлять межкультурное взаимодействие. Край представляется как территория естественного билингвизма, которая требует дополнительных образовательных стратегий, способствующих гармоничному взаимодействию разных языковых традиций.*

Ключевые слова*: образовательная среда, образовательные технологии, поликультурный регион, культурный диалог, естественный билингвизм, лингвокультурный код.*

На территории Российской Федерации проживает более 190 народностей и национальностей. Кроме того, Российская Федерация – один из наиболее активных участников миграционных процессов, происходящих сегодня в мире. Общая численность «международных» мигрантов в России (людей, которые переехали в Россию с постоянного для них места жительства сроком на один год и более) составляет около 12,3 млн чел.

Ежегодно численность иностранных мигрантов в России увеличивается на 150–250 тыс. чел. за счет превышения числа въезжающих в Россию над числом выезжающих из нее. Одновременно с этим идет противоположный процесс – обретение российского гражданства (натурализация) долгосрочными иммигрантами – около 360 тыс. чел. в год. Численность постоянно находящихся на территории России иностранных граждан сохраняется примерно на одном и том же уровне – 9–10 млн чел.

Высокая миграционная нагрузка характерна и для Пермского края как экономически привлекательного и успешного региона с хорошо развитой инфраструктурой. Многие из прибывающих в Россию международных мигрантов, а также российские граждане из других субъектов РФ оседают на территории Пермского края и привозят сюда свои семьи, порой довольно многочисленные. Так, например, отделением Управления Федеральной миграционной службы России по Пермскому краю за 2 года (2012, 2013) поставлено на учет 185478 иностранных граждан и лиц без регистрации (*http://www.permufms.ru*).

На перекрестках культур, в сплетениях традиций, межкультурном взаимодействии рождаются самые удивительные произведения искусства, музыкальные композиции, кинематографические работы, архитектурные решения, творческие проекты и даже образовательные программы. Сегодня в мире постоянных межкультурных коммуникаций такое взаимодействие обусловлено географическими, экономическими, политическими факторами. И чем чаще и интенсивнее такое взаимодействие, чем более вдохновляющим оно может оказаться, тем важнее становится вопрос о роли языка в этих связях. Пермский край является сегодня ярким примером, как в процессе постоянного взаимодействия наций находятся как совместные культурные пересечения, так и возможности сохранять свою языковую идентичность.

По данным переписи населения в 2010 году, в национальный состав Пермского края входит более 120 национальностей, которые принадлежат к трем языковым группам (славянская, тюркская, финоугорская). Край представляет собой пестрый калейдоскоп из сплетения национальных культур. Среди общего количества населяющих край русских 83,18%, татар 4,38%, коми-пермяков 3,08%, башкир 1,24. А всего проживает на территории края 28 различных народностей. В этом многоголосии края важно, чтобы каждый специфический колорит, каждая культурная особенность нашла место для своего проявления, а поскольку именно язык – хранитель культурного наследия наций, то и проекты, которые сегодня успешно реализуются в нашем регионе, направлены в первую очередь на языковую среду.

Поскольку Пермь – территория естественного билингвизма, сложившегося в ходе исторического заселения региона, то и взаимодействие языков происходило настолько длительно и тесно, что порой только длительная и кропотливая работа исследователей позволяет определить корни наименований топосов, происхождение фамилий и так далее. И, конечно, первыми, кто ощущает на себе такое плотное взаимодействие языков, становятся дети, что соответствует общемировым тенденциям, ведь, как отмечает Е.К. Черничкина в статье «Детское двуязычие как специфический вид билингвизма»: «более 70% детей на нашей планете являются билингвами». С одной стороны, это открывает для ребенка возможности овладения двумя языками в совершенном владении, с другой стороны, ребенок, овладевающий двумя или несколькими языками одновременно, проходит сложный путь

как речевого, так и психического развития. Проблема билингвизма затрагивает все стороны формирования личности ребенка. В нашем крае существует опыт создания среды, в которой культурное взаимодействие для ребенка-билингва сконструировано таким образом, чтобы мир двух культур и изучение двух языков происходило синхронно, при этом с четкой дифференциацией языковых систем, ведь чаще всего при естественном билингвизме соседствующие языки формируют единое поле, тем самым не давая ребенку возможности эффективно коммуницировать.

Детский сад «Чулпан» – уникальное дошкольное образовательное учреждение, имеющее статус национального детского сада. С 2009 года ДОУ является центром инновационного опыта Пермского края по теме «Формирование межнациональной толерантности у детей дошкольного возраста в поликультурном образовательном пространстве». На данный момент действуют 5 групп для детей татарской национальности и 6 русских групп. Таким образом, дети, посещающие сад, включены в свою национальную культуру, имеют возможность находить схожее и отличное в своих традициях и обычаях, изучать тексты, переведенные на татарский с русского, и наоборот. При взаимосвязанном коммуникативно-деятельностном обучении в процессе использования языка как средства общения, как отмечает Е.И. Пассов, происходит усвоение фактов культуры, а на основе усвоения фактов культуры – овладение языком как средством общения. Необходимо также отметить, что именно в период до 12 лет укладывается также динамика основных показателей становления языка и речи – устраняются особенности индивидуальной артикуляции, осваивается правильное употребление антонимов, происходит понимание двусмысленных слов и идиом, имеющих как конкретный, так и социально-психологический смысл. И именно возможность, находясь в рамках своей культуры, в комфортной психологической обстановке, не забывая своего наследия, узнавать специфику второго языка, расширять сферы его употребления.

Существует в регионе и практика национальных воскресных школ, в рамках которых происходит не только подготовка ребенка к поступлению школу, но формирование базовых культурных знаний, на национальном материале конструируются учебные ситуации, ожидающие ребенка в школе. Так, армянская воскресная школа создана 9 февраля 2001 года решением собрания совета местной общественной организации «Армянский культурный центр Пермского края». Цель организации Школы – гармоничное формирование представлений о жизни, быте, национальной культуре, исторической памяти армянского народа через реализацию образовательных программ в области армянской культуры. Армянская воскресная школа регулярно проводит совместные мероприятия с общеобразовательными и воскресными школами Перми и Пермского края, направленные на расширение культурного кругозора и преодоление национальной замкнутости, языковых барьеров. Более 5 лет на базе Дворца детства работает Грузинская воскресная школа «Иберия», в которой занимаются ребята с 7 до 17 лет. В программе школы – грузинский язык, история, традиции и обычаи Грузии. Ребята смотрят грузинские фильмы, читают стихи и поют песни на родном языке, танцуют, участвуют в традиционных фестивалях дружбы детей различных национальностей, проживающих на территории Прикамья.

В 2001 году создана армянская школа имени Месропа Маштоца, ее неповторимая атмосфера создается не только за счет национального колорита (армянский батик, коллектив народного танца «Крунк», поэтический клуб «Вернатун» и др.), но и за счет органично включенных мероприятий, сочетающих традиции армянской и русской культур. Например, ученики принимали участие в фестивале национальных культур «Култаево поле» (2019).

Также реализует свои образовательные программы и активно развивается в Пермском крае Еврейская воскресная школа «Алеф». Все эти школы не существуют замкнуто, не стремятся изолированно развивать свои культурные традиции, в крае создаются условия для действительно продуктивного диалога между ними. Так, в 2018 году состоялся IV Фестиваль воскресных национально-культурных школ в рамках муниципальной программы «Укрепление межнационального и межконфессионального согласия в городе Перми». В рамках фестиваля педагоги обменивались опытом, осваивали новые технологии, знакомились с национальными особенностями участников.

Пермская православная классическая гимназия им. Преподобного Сергия Радонежского ежегодно проводит концерты в рамках проекта «Спешите делать добро...», где все желающие могут познакомится не только с православной духовной музыкой, но и, например, услышать музыкальные композиции, посвященные памяти выдающихся артистов Пермского академического театра оперы и балета им. П.И. Чайковского.

Силами пермской региональной общественной организации «Общество российских немцев «Видергебурт» выходят увлекательные пособия, такие как «Кухня немцев Прикамья», «Немецкие хутора Прикамья» и другие. 21 октября в зале немецкой культуры Пермской краевой библиотеки им. М. Горького состоялась не только презентация книги, но и кулинарные мастер-классы, где каждый мог попробовать себя в роли повара-специалиста национальной кухни. Кроме того, спектакль «Die Zauberwelt der Zwergen» в исполнении маленьких актеров из Соликамска никого не оставил равнодушным и, конечно, стал еще одним мотивом у зрителей познакомиться с культурой немцев Прикамья поближе.

В сфере высшей школы в Пермском крае также существуют механизмы, позволяющие расширять культурные представления соседствующих народов, формировать толерантное отношение, формировать эффективную среду для билингвальных коммуникаций.

На сегодняшний день считается, что коми-пермяцко-русский билингвизм является естественным билингвизмом, который формируется в естественной среде вследствие постоянного контакта двух языков и двух культур комипермяков и русских. В то же время на фоне коми-пермяцко-русского билингвизма в условиях учебной среды происходит постоянный процесс становления особого типа взаимовлияний, поскольку многие носители коми-пермяцкого языка относят себя к русской национальности. «Контакты между комипермяками и русскими начались еще в X-XI вв. Земли, заселенные комипермяками, были присоединены к России в 1472 г., а крещение коми-пермяков произошло еще раньше – в 1462 г. В XX в. под влиянием русского языка как языка межнационального общения двуязычие и бикультурализм на территории Коми-пермяцкого округа получает массовое развитие» (Ерофеева, 2013: 8). Для формирования эффективного образовательного пространства в 1955 году на филологическом факультете Пермского (тогда Молотовского) государственного педагогического института (сегодня университета) было открыто комипермяцко-русское отделение с пятилетним сроком обучения по специальности «учитель коми-пермяцкого языка и литературы, учитель русского языка и литературы».

Кроме того, с 1955 года, с момента функционирования комипермяцкорусского отделения филологического факультета, ведется активная научноисследовательская работа по изучению комипермяцкого языка и литературы, фольклора, традиционной культуры и истории этого народа. За прошедшие десятилетия сформировались свои методы и традиции научной работы. Проходят конференции и семинары. В 2006 году прошел Международный симпозиум «Диалекты и история пермских языков во взаимодействии с другими языками, организованный и проведенный совместно с Администрацией Пермского края.

Такие региональные практики формирования, конструирования обучающей среды для билингвов позволяют спрогнозировать и избежать многих сложностей, возникающих в поликультурном регионе. Существующие зоны «несовпадения», возникающие при соединении двух культурных кодов в одной коммуникации, языковая интерференция, наличие барьера «внекодовой» информации преодолеваются посредством овладения совокупности целостных концептов иной культуры, таким образом, конструируется картина мира, усваивается лингвокультурный код.

Однако в последнее время при реализации образовательных программ для детей-билингвов специалистами края все чаще отмечаются случаи нарушения речевого развития в целом. Первыми столкнулись с этим феноменом специалисты-логопеды, констатируя массовое появление среди детей-логопатов билингвов. Методы логопедической работы с билингвами активно развиваются в настоящее время. Трудности начинаются с этапа диагностики. Имеющиеся тесты созданы для монолингвов и существуют на русском языке. Для корректного же обследования билингвов нужны специальные тесты, позволяющие проводить параллельное обследование на обоих языках с последующим сравнительным анализом полученных данных. Усвоение русского языка – трудный процесс, к этому следует добавить трудности, связанные с несовпадением в падежных формах русского и других языков. Более того, усвоение языкового материала должно сопровождаться коррекцией и развитием различных сторон речи. Эта работа успешно ведется в рамках лингволаборатории, созданной на кафедре логопедии и коммуникативных технологий Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Специалистами лингволаборатории разработаны диагностические материалы на татарском и коми-пермяцком языках, адаптированы для носителей этих языков раздаточные материалы. Сформированы методические пособия и наглядный материал в контексте национальной культуры ребенка. Это не только повышает точность при определении вида речевого нарушения, но и усиливает мотивационную составляющую в работе, ведь ребенок работает со знакомыми ему явлениями и концептами культуры. Ведется работа, направленная на устранение причин, затрудняющих усвоение новой языковой системы, то есть на предупреждение и устранение ошибок, обусловленных языковой интерференцией.

Для работы с детьми-билингвами определяющими становятся многие факторы: и в каком возрасте присоединился второй язык, и кто был носителем его языка, и отношение в семье и в обществе к самому проявлению двуязычия у ребенка. На наш взгляд, региональный опыт Пермского края наглядно демонстрирует, как специалисты самых разных областей (дошкольного образования, высшей школы, специалисты в области логопедии и др.), учитывая вышеперечисленные факты, не просто развивают и обучают детей с билингвизмом, а формируют для них новое образовательное поле, учитывая все особенности их языкового развития, адаптируя для них материал, предлагая новые формы и технологии.

Список литературы

1. Вайнрах У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования. – Киев: Вище школа, 1979. – 264 с.

2. Баграмова Н.В. Лингводидактические основы обучения второму иностранному языку. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. – 221 с.

3. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с.

4. Хэкетт-Джонс А.В. От билингвизма к полилингвизму: концепции многоязычия в условиях новой образовательной реализации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://research-journal.org/languages/ot-bilingvizma-kpolilingvizmu-koncepcii-mnogoyazychiya-v-usloviyax-novoj-obrazovatelnojrealnosti

Малышева Ольга Адольфовна
учитель
МБОУ «Школа №123»
г. Нижний Новгород, Нижегородская область

DOI 10.31483/r-53625

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ НАД СКАЗКОЙ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ В РАМКАХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация*: статья посвящена проблеме введения учебного предмета «Литературное чтение на родном языке (русском)», в том числе формирования читательской грамотности младших школьников, интереса к чтению. Рассматриваются особенности организации исследовательских проектов на основе сравнения народных русских сказок и мультфильмов, созданных по их мотивам. В качестве примера показана работа над проектом по теме «Баба Яга: добрая или злая?», в процессе которого учащиеся выполняли задания в соответствии с особенностями своей группы: любители кино, книголюбы, мудрецы, художники.*

Ключевые слова*: читательская грамотность, младшие школьники, исследовательские проекты, сказка, образ Бабы Яги.*

В педагогике считается, что любовь к чтению и книге у ребенка закладывается в первые несколько лет жизни. У дошкольников знакомство с книгой происходит в процессе общения со взрослыми – родственниками, воспитателями, при этом основными методами становятся чтение с предварительным и одновременным рассматриванием книги и активное восприятие ребенком прочитанного.

Многие педагоги прошлого отмечали, что чтение помогает приучать ребенка мыслить и чувствовать, развиваться духовно (Д.И. Тихомиров), умение читать – это способность «извлечь из мертвой буквы живой смысл» (К.Д. Ушинский). Эти требования возрастают сегодня, а читательская грамотность становится условием социализации ребенка, его духовно-нравственного развития [8; 11].

Чтение книг вместе с родителями, посещения библиотеки, театра, специально организованная педагогом читательская деятельность, в том числе на уроках литературного чтения, помогают ребенку постичь искусство слова, способствует становлению его личности.

Эта проблема становится еще более актуальной в связи с введением нового учебного предмета «Литературное чтение на родном языке (русском)», когда особое внимание уделяется, во-первых, изучению устного народного творчества, во-вторых, интерактивным методам и приемам, позволяющим ребенку становиться субъектом собственной деятельности.

Начальная школа является тем фундаментом, на котором строится основное общее образование, и важнейшей предпосылкой осуществления преемственности становится развитие исследовательских умений у младших школьников [5; 6]. Дети этого возраста уже по природе своей исследователи, испытывающие потребность в новых впечатлениях и приобретении опыта работы с различными видами информации. Это делает очень актуальной проектную деятельность, так как она помогает учителю научить ребёнка планировать и успешно реализовывать свои жизненные проекты. Проектная деятельность развивает творческие способности, логическое мышление и является сложным процессом в силу возраста детей, но увлекательным и очень интересным. Когда дети участвуют в проекте, они экспериментируют, проявляют активность при взаимодействии с другими детьми и взрослыми, интерес к окружающему миру, любознательность.

Таким образом, вовлечение всех детей класса – как активных, так и «тихих», пассивных – в проектную деятельность повышает вероятность максимально увеличить самореализацию каждого ученика, организовать сотрудничество всех участников образовательных отношений – учащихся, педагогов, родителей. Младшие школьники способны в каждом классе выполнять посильные пониманию ребенка проекты. В первом классе дети еще плохо владеют чтением и письмом, поэтому проекты выполняются в виде рисунков или устных рассказов с помощью учителя. Потом в работу включается и сбор информации по плану, который был составлен вместе с учителем. Во втором классе дети уже способны использовать дополнительную информацию, продумывать детали проекта и тему самостоятельно. В третьем и четвертом классах учащиеся могут работать со справочниками, сборниками, энциклопедиями, осуществлять первоначальный анализ найденной информации. Основой проектов могут быть произведения разных авторов, характеристики героев произведений и сказок.

Наиболее интересными, на мой взгляд, являются исследовательские проекты по сказкам, организация работы над которыми требует выполнения определенных этапов. Сначала с ребенком или группой детей составляем план работы над темой. Далее выделяем проблему, которую надо будет решить в исследовании. Здесь большая роль отводится учителю. После этого формулируем цели и задачи проекта. На следующем этапе идет работа самого ребенка над темой под руководством учителя. Затем учитель вместе с ребенком составляет текст выступления на основе отобранного материала и подготовленной презентации.

Опыт моей работы показывает, что наиболее удачными были исследовательские проекты, построенные на анализе сказок. Это подтверждают многие педагоги, занимающиеся данной проблемой [10].

Сказка – это один из самых интересных для детей жанров фольклора. Они, как правило, имеют счастливый финал. Проекты по сказкам побуждают детей знакомиться с неизвестными им произведениями отечественного фольклора. Это дает возможность развивать личность ребенка, воспитывать интерес к книгам и русской народной культуре. Сначала ребята рисуют сказки, потом изготовляют книжки-малышки, инсценируют их, дают характеристику главным героям, сравнивают их, а позднее сочиняют свои сказки.

Одним из примеров подобной работы стал проведенный вместе с детьми проект «Баба Яга какая: добрая или злая?». Для этого самому учителю необходимо было изучить значительное количество источников, посвященных данному персонажу [1; 2; 3; 4; 7; 9].

Сначала было проведено анкетирование учащихся по следующим вопросам:

1. Кто такая Баба Яга и где она живет?
2. В каких фильмах и мультфильмах, которые ты смотрел, одним из персонажей была Баба Яга? Назови их.
3. В каких сказках встретилась Баба Яга?
4. По-твоему, Баба Яга какая: добрая или злая?

Анализ анкет показал, что многие смотрели кинофильмы и мультфильмы, где встречалась Баб Яга, но, к сожалению, сказок дети почти не знают, не читали их. При ответе на последний вопрос мнения детей разделились. Чтобы ответить на него, мы решили сравнить образ Бабы Яги в народных русских сказках с интерпретацией этого образа, созданного в мультфильмах, проверить, соответствуют ли эти образы друг другу.

Так была определена цель проекта – на основе знакомства с «личностью» Бабы Яги, ее характером, найти интересные факты о ней, доказать неоднозначность и противоречивость этого образа.

Затем был составлен план исследования.

1. Найти те русские народные сказки и мультипликационные фильмы, в которых Баба Яга является одним из персонажей.
2. Познакомиться более подробно с этими произведениями и определить, какой она в них является – доброй или злой.
3. Выявить черты сходства или различия образа Бабы Яги, созданного различными видами искусства.
4. Определить, какой характер у Бабы Яги, какими качествами она отличается.

На первом *этапе*, *подготовительном,* учащиеся разделились на 4 группы:

1. Любители кино.

Их задачей стал просмотр известных мультфильмов, в которых встречается Баба Яга, и аргументированный вывод о ее характере. Потом эти выводы необходимо было сопоставить с результатами анализа сказок, сделанного книголюбами.

2. Книголюбы.

Задание этих учащихся – прочитать сказки, где есть упоминание о Бабе Яге, и дать ей характеристику. Соотнести свой вывод с выводами команды любителей кино.

3. Мудрецы.

Сравнить сказочную и мультипликационную Бабу Ягу по определенным критериям. Подобрать форму для ознакомления ребят с результатами своей исследовательской работы.

4. Художники.

Продумать способ, как познакомить детей со своими результатами.

Этап планирования позволил не только определить основные источники информации, но и выделить из них самые достоверные, спланировать дальнейшие шаги исследования.

Фильмы и мультфильмы не позволяют сделать однозначного вывода о характере Бабы Яги, так как героини там отличаются по своим качествам. Так, в мультфильме «Гуси-лебеди» Баба Яга похищает детей, в мультфильме «Ивашка из дворца пионеров» ее саму можно обмануть, в «Бабке Ёжке» она добрая, милая, умеющая колдовать. Откуда же взять ответ на поставленный вопрос? Дети делают вывод о том, что самый надежный источник – книги с русскими народными сказками.

Любители кино.

Для просмотра мы выбрали несколько мультфильмов и кинофильмов: «Гуси-лебеди», «Василиса Прекрасная», «Ивашка из дворца пионеров», «Новогодние приключения Маши и Вити», «Домовёнок Кузька в гостях у Бабы-Яги», «Бабка Ежка…». Нашей целью было определить место обитания Бабы Яги, внешний вид ее избушки, способы, с помощью которых герой попадает к ней. Свои выводы мы поместили в таблицу.

Таблица 1

Мультфильм	Место обитания Бабы Яги	Как выглядит жилище Бабы Яги	Как главный герой попал к Бабе Яге
«Гуси-лебеди»	Дремучий лес	Избушка на курьих ножках	С помощью волшебных помощников: печки, яблоньки, речки
«Василиса Прекрасная»			С помощью волшебного клубочка, который дал старичок
«Ивашка из дворца пионеров»			Принесли слуги Бабы Яги – гуси-лебеди
«Новогодние приключения Маши и Вити			С помощью волшебного уголька, который дал старичок
«Домовёнок Кузька в гостях у Бабы-Яги»	Болото		На метле
«Бабка Ежка…»	Дремучий лес		Принес аист

Далее мы выяснили место обитания Бабы Яги в просмотренных мультфильмах и выявили черты ее характера, определили животных и волшебных помощников, которые состоят у нее в услужении, волшебные вещи, которыми она пользуется, ее отношения с другими персонажами, образ жизни. Все это систематизировали с помощью таблицы.

Таблица 2

Мультфильм	Слуги Бабы Яги	Волшебные предметы, которыми владела Баба Яга	Отношение Бабы Яги к главному герою
«Гуси-лебеди»	Гуси-лебеди	Умеет колдовать	Хочет изжарить и съесть
«Василиса Прекрасная»		Знает, где смерть Кощеева.	Помогла герою в поисках Василисы Прекрасной
«Ивашка из дворца пионеров»	Гуси-лебеди		Хочет изжарить, чтобы угостить кота, Кощея и Горыныча
«Новогодние приключения Маши и Вити»	Кот Матвей и Леший		Хочет разлучить детей. Хотела съесть Машу и Витю
«Домовёнок Кузька в гостях у Бабы-Яги»		Умеет колдовать	Хочет, чтобы остался у нее жить. Заботилась о Кузе
«Бабка Ежка…»		Умеет колдовать. Имеет разные волшебные вещи	Всеми силами хочет спасти жизнь. Заботилась о девочке, которую нашла

Проведенный анализ позволяет сделать следующий вывод: просмотр мультфильмов и фильмов помог узнать, что Баба Яга живет в избушке на курьих ножках, но внешний вид избушки может быть разным. Чаще всего избушка стоит в дремучем лесу, но может находиться и на болоте. Других персонажей к Бабе Яге, как правило, приносят слуги или необычные существа. Служат Бабе Яге чудесные животные, которые могут колдовать, знают волшебные слова или обладают какими-либо знаниями.

Книголюбы.

Эта группа анализировала такие русские народные сказки, как «Гуси-лебеди», «Баба Яга», «Финист Ясный Сокол», «Морозко» и «Василиса Прекрасная». На основе чтения и анализа этих сказок мы выявили, что Баба Яга проживает в дремучем, заросшем деревьями и кустами непроходимом лесу, чтобы до нее дойти, нужна чья-то помощь.

Таблица 3

Сказка	Место обитания Бабы Яги	Как выглядит жилище Бабы Яги	Как главный герой попал к ней
«Гуси-лебеди»	Дремучий лес	Избушка на курьих ножках	Иванушку принесли гуси-лебеди. Машеньке помогли волшебные герои: печка, яблонька, речка
«Баба Яга»			Направила мачеха (указала дорогу)
«Финист –Ясный Сокол»			Попала после долгих скитаний: железные сапоги истоптала, железную шапку изорвала, железный посох изломала
«Морозко»			При помощи волшебных саней, которые дала Яга
«Василиса Прекрасная»		Избушка за забором из человечьих костей. Вместо ворот – ноги, вместо запоров – руки, вместо замка – рот с острыми зубами.	Дорогу указала волшебная помощница – куколка

Бабе Яге прислуживают чудесные животные. У нее имеются волшебные предметы, которыми она иногда одаряет других героев. Мы выясняли взаимоотношения Яги с другими героями, определяли, что произошло в жизни героя после того, как он повстречался с Бабой Ягой.

Таблица 4

Сказка	Слуги Бабы Яги	Волшебные предметы, которыми владела Баба Яга	Отношение Бабы Яги к главному герою	Как изменилась его жизнь после встречи с Бабой Ягой
«Гуси-лебеди»	Гуси-лебеди	Золотые яблочки	Хочет изжарить и съесть	
«Баба Яга»	Кот, собаки, березка	Полотенце, гребешок		Избавилась от мачехи, стала жить-поживать, добра наживать
«Морозко»	Кот и свинья	Волшебные сани	Хотела погубить героев	
«Финист Ясный Сокол»	Звери рыскучие, птицы летучие, гады ползучие	Золотое веретенце, золотая иголочка, золотое блюдечко	Выслушала, постаралась помочь	Нашла и освободила своего суженого
«Василиса Прекрасная»	Три всадника: ясный день, темная ночь, красное утро		Обещает дать огонь, если Василиса справится со всей работой	С помощью черепа, который дала Баба Яга, избавилась от мачехи. Вышла замуж за царя

Наш вывод после чтения сказок: Баба Яга живет в непроходимом дремучем лесу. Герои иногда попадают к ней самостоятельно, иногда им кто-то показывает дорогу, иногда это происходит при помощи тех животных или волшебных помощников, которые ей прислуживают. Её жилье – это избушка на курьих ножках. Чтобы войти в избушку, герою необходимо произнести заветные слова. В некоторых сказках вокруг избушки – забор из человеческих костей. Внешность Бабы Яги повторяется от сказки к сказке: она страшная, седая, горбатая, с распущенными, неопрятными волосами, ее «нос в потолок врос», у нее «костяная» (то есть высохшая) нога, она обладает очень хорошим нюхом, может летать или быстро передвигаться в ступе, управляя движением с помощью метлы. Она похищает маленьких детей и заманивает к себе взрослых, чтобы поживиться ими, съесть их, но героям удается ее обмануть и избежать этой участи. В русских сказках Баба Яга не всегда бывает злой ведьмой, порой она помогает герою, указывает ему путь спасения. В этом случае она становится не тем героем, который творит злые дела, а помощницей главного героя. Иногда за помощь герой должен выполнить какие-либо условия Бабы Яги. Баба Яга бывает добродушной и весёлой. Порою она превращается в красавицу. Иногда в сказках сообщается, что у нее есть дочь или сестры, иногда Баба Яга отправляет героя к этим сестрам за помощью. Герои могут измениться после встречи с Бабой Ягой, способны справиться с любым, самым трудным заданием. Баба Яга выполняет в сказках разные роли, становясь то «похитительницей», а то и «дарительницей», если помогает герою. Она может обладать огромными сокровищами, умеет определять будущее.

Третий этап посвящен *выполнению проекта и его подготовке к презентации и защите.*

Мудрецы.

При сопоставлении сказочной Бабы Яги с Бабой Ягой из мультфильмов мы заметили, что у них имеется несомненное внешнее сходство, особенно в тех мультфильмах, которые очень похожи по содержанию («Гуси-лебеди» и «Василиса Прекрасная»). Здесь Баба Яга – подслеповатая горбатая старуха с колдовскими способностями с косматыми распущенными седыми волосами и крючковатым длинным носом. Здесь она выступает как колдунья, творящая злые дела и общающаяся прежде всего тоже с героями, выступающими в русских сказках как воплощение злых сил: это Кощей Бессмертный, Змей Горыныч, леший, водяной и др.

В отличие от сказок, в некоторых мультфильмах она приобретает и другие черты: там она жадная, глупая, а иногда и добрая («Бабка Ежка…»). Почему так? Посмотрев мультфильмы, мы определили, что хоть Баба Яга и является сказочной героиней, но в мультфильмах она чаще всего ведет себя и выглядит как человек. Возникла следующая проблема: есть ли в современных авторских сказках и у каких писателей такая героиня? Какие новые качества и черты она приобрела? Мы решили, что эта проблема может стать содержанием следующего проекта.

Художники.

Для того чтобы дать полную характеристику выбранной нами героини, мы сделали макет ее места обитания. Это темная лесная чаща, петляющая тропинка, болото, избушка на курьих ножках с одним окошком.

Таким образом, анализ научных исследований, передовой и массовой педагогической практики показывает, что проектная деятельность, особенно построенная на основе фольклорных произведений, способна создать ситуацию успеха для каждого ребенка, когда, выступая в одной из выбранных

ролей, он показывает, каких результатов достиг совместно с другими. Поэтапная работа учащихся над проектом даже в начальной школе, несомненно, становится условием саморазвития и самореализации личности детей, способствует пониманию их индивидуальных потребностей, приобретению ими опыта творческой деятельности, более глубокому проникновению в содержание и смысл родной литературы.

Список литературы

1. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. В 3 т. – М., 2000.
2. Большая книга русских народных сказок. – М.: Планета детства, 2003.
3. Большая книга Бабы Яги. – М.: Оникс 21-й век, 2004.
4. Даль В.И. Баба Яга / В.И. Даль, В.Н. Топоров // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М., 1995.
5. Колесова О.В. Особенности формирования исследовательского поведения детей в процессе создания сказок / О.В. Колесова, С.К. Тивикова, Н.В. Белинова // Школьные технологии. – 2018. – №4. – С. 96–103.
6. Молодцова Н.Г. Формирование исследовательских умений младших школьников в рамках проектной деятельности // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: сб. статей по материалам Всеросс. науч.-практ. конф. / Нижегород. Гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина. В 2 ч. – 2018. – С. 128–131.
7. Мохова И.Н. Критериально-диагностическая база учебно-исследовательской деятельности младших школьников // Нижегородское образование. – 2012. – №1. – С. 157–163.
8. О русских сказках, песнях, пословицах, загадках народного языка: очерки. – М.: Детская литература, 1988. – 176 с.
9. Одегова В.Ф. Организация проектной деятельности младших школьников в курсе литературного чтения // Приоритеты современного образования. Монография / под общ. ред. Г.Ю. Гуляева. – Пенза, 2017. – С. 14–28.
10. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. – Л., 1986.
11. Тивикова С.К. Развитие речи младших школьников средствами народно-поэтического языка: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Н. Новгород, 1993. – 18 с.
12. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.zankovcom/lit-met3.htm
13. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ww.paganism.ru/babayagahtm
14. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sf.perm.ru/kd_dop_baba.shtml
15. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.trud.ru/Arhiv2002/03/15/200203150440604.htm

Мулюкова Елена Александровна
старший методист
АУ «Центр мониторинга и развития образования»
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Герасимова Наталия Николаевна
учитель
МБОУ «СОШ №20»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКАХ РОДНОГО (ЧУВАШСКОГО) ЯЗЫКА ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация*: инновационная работа в школе достаточно разнообразна. Инновационные технологии – это система методов, способов, приёмов обучения, воспитательных средств, направленных на достижение позитивного результата за счёт динамичных изменений в личностном развитии ребёнка в современных социокультурных условиях. Использование современных образовательных технологий способствует развитию у школьников познавательной активности, творчества, повышается динамика качества обучения.*

Ключевые слова*: новые технологии, дидактические игры, проектные технологии, игровые технологии, нетрадиционные уроки.*

Аннотаци*: шкул ĕçĕнче чи çĕннине кĕртсе пĕлӳ шайне ӳстерес майсем тем чухлех. Инноваци вăл – çĕнĕ техникăпа технологие тата ӳсĕмлĕ ăслайсене ĕçе кĕртессишĕн тимлени; çĕнетӳ. Педагогикăри инноваци – чи çĕнни, çĕнĕлĕх, улшăну, вĕрентӳ ĕçĕнче çĕнĕ компонентсем кĕртесси, вĕрентекенпе вĕренекен пĕр тĕллевпе, меслетсемпе, майсемпе, тĕрлĕ воспитани çул-йĕрĕпе, пĕрле ĕçлесешухăшласа, методика сĕнĕвĕсене тивĕçтерсе вăй хурасси.*

Тĕп сăмахсем*: çĕнĕ технологи, дидактика вăйăи, проект технологийĕ, вăйă технологийĕ, йăлана кĕмен уроксем.*

Паянхи кун кашни вĕрентекен урока интереслĕ ирттерес тесе, ачасене хăйĕн предмечĕпе кăсăкланарас тесе нумай вăй хурать. Çĕнĕ стандарт ыйтнипе халĕ ачасене хатĕр пĕлӳ парас çук, вĕсене хăйсене кăсăклантарса, итнтереслентерсе пĕлĕве тупма вĕрентмелле. Ачапа пĕр чĕлхе тупас тесен вĕрентекенĕн çĕнĕ технологисене алла илмелле.

Çĕнĕ стандарта тивĕçтерекен çĕнĕ технологисем чылай:

– аталантарулла вĕренӳ;
– проблемăлла вĕрентни;

– ăнăçу ситуацийĕ туни;
– дифференциациллĕ вĕренӳ;
– критикăлла шухăшлава аталантарни.

Çĕнĕ технологисене пурнăçлама май паракан тĕп меслетсем шутне креативлăх (ачасен пултарулăхĕ çине таянни), пĕлĕве системăласа вĕрентни, йăлана кĕмен уроксем ирттерни тата курăмлăх хатĕрĕсем кĕреççĕ.

Урокра çĕнĕ технологисемпе усă курни ачасен активлăхне, тавракурăмне ӳстерет, ушкăнпа хутшăнса ĕçлеме, шыравпа тĕпчеве вĕрентет.

Тăван (чăваш) чĕлхе урокĕсенче те, класс тулашĕнче иртекен тĕрлĕ ĕççенче те асăннă технологисен мелĕсемпе эпир анлă усă куратпăр. Вĕсен шутĕнче: дидактика вăййисем, вăйă технологийĕ, проект технологийĕ (урок хушшинче пĕчĕк проект туни, 4–6 урок хушшинче тунă кĕске проект, темиçе эрне хушшинче тунă проект, çулталăк хушши тунă проект), сывлăха çирĕплетмелли технологи (тĕрлĕрен хусканусем туни, вăйăсем ирттерни, юрлани), модуль технологийĕ, синквейн, кластер, диамантăпа даймонд мелĕсем, хокку мелĕ.

Хокку мелĕ

Эпĕ çĕмĕрт куртăм.
Шап-шур чечекре лараканнине.
Капăр.

Эпĕ кайăк куртăм
Çуркунне вĕçсе килекеннине.
Илемлĕ.
Эпĕ шăпчăк куртăм.
Юрă шăрантараканнине.
Çепĕç.

Эпĕ упасене куртăм.
Шыва кĕрекеннисене.
Илемлĕ.

Эпĕ йывăç куртăм.
Уйра пĕччен ӳсекеннине.
Кичем.

Интерактивлă технологи

«Карусель» вăйă. Ачасем икĕ çаврашка йĕркелесе, пĕр-пĕрин çине пăхса тăраççĕ. Шал енче тăракансем вырăнтах юлаççĕ, тул енче тăракан ачасем куçса, çаврăнса пыраççĕ. Çав вăхăтра тĕрлĕ темăпа («Паллашу», «Магазинта», «Шкулта», «Çемье») каласа пама, ыйтса пĕлме пултараççĕ.

«Вĕçленмен предложени» вăйă. Ачасем предложени пуçламăшне вулаççĕ, хăвăрт вĕçлеççĕ. Тĕслĕхрен: Тепĕр эрнерен …. Авăн уйăхĕнче …. Петя урока …. Çулла …. Кĕркуннехи каникулта …. Эпĕ чăвашла …. Хĕлле ….

«Ыйтса пĕл» вăйă. Вĕренекенсем пĕр-пĕр темăпа («Çемье», «Тумтир», «Кил-çурт», «Спорт») класри ачасенчен ыйтса информаци пухаççĕ. Кашни ачан хут листи çинче мĕн ыйтмаллине хушса çырни. Тĕслĕхрен: Камăн амăшĕ шкулта ĕçленине ыйтса пĕл. Сирĕн класра миçе ача пан улми юратнине ыйтса пĕл. Паян кам шурă кĕпепе килнине ыйтса пĕл. Камăн килĕнче çыру сĕтелĕ чӳрече патĕнче ларнине ыйтса пĕл. Камăн аслашшĕпе асламăшĕ ялта пурăннине ыйтса пĕл т.ыт.те. Вĕрентекен ачасене ыйтупа хурава чăвашла тĕрĕс йĕркелеме пулăшать.

«Ушкăнпа калав туни» вăйă. Калав пуçламăшĕ çумне пĕрер предложени çыраççĕ, юнашар лараканапараççĕ. Юлашкинчен интереслĕ калав пулса тухать.

«Пулă шăмми» мел.

Тĕслĕхрен, вĕренекенсем «Нарспи» поэмăри «Сарă хĕр» сыпăка вулаççĕ те ăна тишкереççĕ.

Ирех тăрать, тумланать,
Нарспи ĕçе тытăнать:
Е пурçăн çип илет те
Юрла-юрла тĕр тăвать;

Е çĕлеме ларать те,
Çĕвви шăрçа пек пулать -
Сӳс хӳреллĕ хурçă йытă
Пĕр кĕрет те пĕр тухать;

Е пир тĕртме ларать те
Вылянтарать ăсине;
Е хултăрчă тытать те
Çипне тиет çĕррине.

Пулӑ пуҫӗ вырӑнӗнче – проблема: Нарспи ӗҫе тытӑнать.

Пулӑн ҫӳлти шӑммисем вырӑнӗнче: пурҫӑн ҫип илет, ҫӗлеме ларать, пир тӗртме ларать, хултӑрчӑ тытать.

Пулӑн аялти шӑммисем вырӑнӗнче: тӗр тӑвать, ҫӗвви шӑрҫа пек пулать, вылянтарать ӑсине, ҫипне тиет ҫӗррине.

Пулӑ хӳри вырӑнӗнче – пӗтӗмлетӳ: ӗҫчен хӗр.

«Ҫичӗ хӗр» текста вуланӑ хыҫҫӑн та ҫак меслетпе ӗҫлеме пулать.

Пулӑ пуҫӗ вырӑнӗнче – проблема: хӗрӗсем амӑшне мӗнле кӗтни ҫинчен калани.

Пулӑн ҫӳлти шӑммисем вырӑнӗнче: пӗрремӗш хӗрӗ, иккӗмӗш хӗрӗ, …, ҫиччӗмӗш хӗрӗ.

Пулӑн аялти шӑммисем вырӑнӗнче: Эпӗ сана ӳсен-тӑран хӗвел ҫутине кӗтнӗ пек кӗтрӗм (1). Эпӗ сана типсе хытнӑ ҫӗр ҫумӑр тумламне мӗнле кӗтет, ҫавӑн пек кӗтрӗм (2). Кайӑк чӗпписем хӑйсен амӑшне кӗтсе епле макӑраççӗ, эпӗ те сана кӗтсе ҫавнашкал макӑртӑм (3). Пыл хурчӗсене чечексӗр мӗнле йывӑр, мана та сансӑр ҫавнашкал йывӑр пулчӗ (4). Эсӗ мана тӗлӗкре ирхи сывлӑм шывӗ пек курӑнтӑн (5). Шӑпчӑк чие сачӗ ҫине мӗнле пӑхать, эпӗ те сана кӗтсе ҫул ҫине ҫавӑн пекех пӑхрӑм (6). Нимӗн те каламан – амӑшӗн пушмакне хывнӑ та унӑн урине ҫума ӑшӑ шыв хатӗрленӗ (7).

Пулӑ хӳри вырӑнӗнче – пӗтӗмлетӳ: ҫиччӗмӗш хӗрӗ ӗҫчен, амӑшне ытларах юратать.

Йӑлана кӗмен уроксем: калаҫу урок, экскурси урок, тӗпчев урок, вӑййӑ урок, КВН урок, проекта хӳтӗлемелли урок, конференци урок, ҫул ҫӳрев урок, зачет урок, театр урок. Асӑннӑ уроксем ачасен умне тӗрлӗ проблемӑсем кӑларса тӑратаççӗ, кӑсӑк ыйтӑва татса пама вӗрентеççӗ, шухӑшлава аталантараççӗ.

Килти ӗҫе йӑлана пӑхӑнмасӑр тата суйлавлӑ пани (творчетвӑлла ӗҫсем, текста иллюстрацилесси, инсценировка лартасси, текста вӗҫлесси, ҫут ҫанталӑка сӑнаса фото тата видео туни, презентаци хатӗрлени т.ыт.те.). Кун пек ӗҫсем пӗр евӗрлӗхрен хӑтӑлма пулӑшаççӗ. Ача автор, фотограф, художник, вӗрентекен вырӑнӗнче те пулса курать. Ҫапла майпа вӑл хӑйех вӗренекен материала йӗркелеме, системӑлама хӑнӑхать.

Вӗрентекене ҫӗнӗ технологисене алла илме вӑхӑт та ҫителӗклӗ кирлӗ, ятарлӑ пӗлӳ тата хатӗрленӳ те. Апла пулин те вӗрентекенӗн харкам хӑй тӗллӗн вӗренсе професси шайне ӳстерсех тӑмалла.

Список литературы

1. Андреев И.А. Чӑваш чӗлхи: вырӑс шкулӗн 5 – мӗш класӗ валли / И.А. Андреев, Р.И. Гурьева, Н.А. Краснова [и др.]. – Шупашкар: Чӑваш кӗнеке издательстви, 2014. – 271 с.

2. Иванов К.В. Нарспи: поэма. – Шупашкар: Чӑваш кӗнеке издательстви, 1994. – 111 с.

3. Инновационные технологии в образовании (доклад) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://infourok.ru/innovacionnye_tehnologii_v_obrazovanii_doklad-327826.htm

4. Василий Сухомлинский – Семь дочерей: Сказка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://skazki.rustih.ru/vasilij-suxomlinskij-sem-docherej

Николаева Людмила Петровна
учитель
МБОУ «СОШ № 62 с углубленным изучением
отдельных предметов им. академика РАО Г.Н. Волкова»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ВВЕДЕНИЕ ГЛАГОЛЬНЫХ СЛОВОСОЧЕТАНИЙ НА УРОКАХ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА ПРИ БЕСПЕРЕВОДНОМ МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация*: в статье рассмотрены приёмы семантизации и закрепления глагольных словосочетаний при изучении чувашского языка экспериментальным учебным пособием А. Блинова «Кала-ха».*

Ключевые слова*: бесперевводной метод обучения, способы семантизации новых слов, наглядность, действия, глагольные словосочетания, приёмы.*

С целью повышения качественного применения на практике современных инновационных подходов при преподавании чувашского языка в республике проводится эксперимент по внедрению бесперевводного метода изучения чувашского языка в МБДОУ «ЦРР – детский сад №178» г. Чебоксары и отдельных средних общеобразовательных школах г. Чебоксары (СОШ №10, №18, №19, №28, №29, №33, №40, №41, №48, №56, №62), Новочебоксарск с использованием учебного пособия А. Блинова «Кала-ха». Консультативное сопровождение эксперимента возложено на БОУ ДПО (ПК) «Чувашский республиканский институт образования» Минобразования Чувашии.

Бесперевводная методика обучения позволяет детям полностью погрузиться в языковую среду, так как все занятия проводятся практически без использования родного языка. Данная методика была предложена основоположником коммуникативного подхода в обучении российским лингвистом Е.И. Пассовым, который разработал ряд достаточно простых, но в то же время эффективных приёмов, позволяющих семантизировать многие лексические единицы, практически не обращаясь к родному языку.

К беспереводным способам семантизации относятся:
1) раскрытие значения слов по сопровождающей наглядности;
2) с помощью антонимов и синонимов;
3) с помощью ассоциации;
4) на основе контекстуальной догадки;
5) по звучанию с родным языком;
6) через обобщение / перечисление.

Рассмотрим первый способ семантизации лексических единиц – наглядный. При этом методе можно демонстрировать не только предметы, рисунки, картинки, чертежи, фотографии, но и жесты, мимику и действия.

Предметы и картинки в основном используются для объяснения значения слов, обозначающих существительные, жесты и мимика – слов, обозначающих прилагательные. Примеры: поглаживание головы рукой обозначает слово «лайăх» (хороший), приложение ладони к области сердца – «ырă» (добрый). Для семантизации глаголов используем иллюстративные движения, пантомимику.

Принципиально новое в учебных пособиях А. Блинова – способ введения глагола. Если в альтернативных учебных пособиях по чувашскому языку глагол изучается как отдельная лексическая единица, то творческая группа А. Блинова предлагает вводить для изучения глагольные словосочетания, где зависимым словом является наиболее употребляемое с этим глаголом существительное или наречие, что даёт возможность в дальнейшем минимизировать ошибки при согласовании имени существительного и глагола. Например, возьмём слово «сӳнтер» (выключить). Данное слово в глагольных словосочетаниях используется в основном с существительным в именительном падеже и не присоединяет падежный аффикс, поэтому не вызывает трудностей при изучении. Наиболее часто встречаемые фразы с этим словом: «çутă сӳнтер», «компьютер сӳнтер», «телевизор сӳнтер». А вот глагол «кай» (идти) требует существительное в дательном падеже, к которому нужно присоединить падежные аффиксы *-а (-е)* или *-на (-не)*, поэтому работа, направленная при введении глагола «кай» на многократное повторение глагольных словосочетаний типа «шкула кай», «кинона кай», «парка кай», «кружока кай», «лавккана кай» помогает в дальнейшем уменьшить количество грамматических ошибок при составлении предложений с этим глаголом.

Новая лексика в учебных пособиях «Кала-ха. 3-й класс» и «Кала-ха. 4-й класс» вводится на первом уроке каждого речевого модуля и на последующих уроках закрепляется посредством выполнения различных коммуникативных упражнений. Новая лексика – это 9 глаголов, представленных в глагольных словосочетаниях. Для семантизации глагольных словосочетаний в учебнике используются различные картины, в том числе и ассоциативные. Например, рисунок телефона с изображением логотипа поисковой системы Google обозначает фразу «Интернетра шыра» (искать в Интернете), футболка с номерным знаком «ăмăртăва хутшăн» (участвовать в соревновании).

Рассмотрим некоторые приёмы работ с рисунками, соответствующими определённым глагольным словосочетаниям, на этапе семантизации и закрепления новой лексики.

1. Произношение за учителем. Варианты: шёпотом, громко, быстро, медленно, с использованием мелодии любой песни, подражая сказочному герою и т. д.

2. Чтение. Варианты: грустно, весело, жалобно, то есть с различной эмоциональной окраской и т. д.

3. Выполнение учителем просьб-команд учеников с проговариванием своих действий от первого лица. Ученик читает с книги глагольные словосочетания, а учитель выполняет действия. Это возможно, так как в чувашском языке начальная форма глагола совпадает с повелительным наклонением.

4. Выполнение учениками просьб-команд учителя сначала с опорой на демонстрационный материал, а потом без опоры. Действия проговариваются. Варианты: выполнение отдельным учеником команд учителя или одноклассников.

5. Упражнение «Согласуй местоимение с глаголом». Учитель произносит предложения, но не договаривает аффиксы глаголов. Дети должны прибавить к глаголу правильный вариант аффикса.

6. Упражнение «Заверши предложения». Учитель произносит те же предложения, но на этот раз не договаривает глаголы. Дети хором завершают предложение. Можно дублировать задание для конкретных обучающихся.

7. Игра «Что пропало?». Дети по просьбе учителя закрывают глаза, а он в это время должен убрать один из рисунков. Открыв глаза, дети называют предложение, соответствующее рисунку, который «исчез» с доски.

8. Задание «Постройся в правильном порядке». Обучающиеся разбирают рисунки. Затем учитель называет предложение, к доске должен выйти тот обучающийся, кому достался рисунок, соответствующий произнесённому учителем предложению.

9. Задание «Вспомни предложение». Учитель показывает рисунок, а класс вспоминает предложение, соответствующее этому рисунку.

10. Задание «Вспомни предложение». На этот раз рисунки лежат на столе или висят на доске обратной стороной. Дети по очереди подходят, выбирают рисунок и называют предложение. Вариант: «Кто победит?». У доски работают два ученика. Побеждает тот, кто составляет больше правильных предложений.

11. Игра «Догадайся». Ученик у доски показывает действия. Учитель спрашивает у детей: «Вĕрентекен мĕн тăвать?» (Что делает ученик?) Тот, кто первым даёт правильный ответ, выходит к доске и продолжает игру.

12. Игра «Кто победит?». К доске выходят два ученика, становятся спиной друг к другу. Побеждает тот, кто выполнет больше правильных действий к произнесённым учителем предложениям.

13. Игра «Кто победит?». У доски дети по очереди выполняют команды учителя. Ученик, не выполнивший команду, садится за парту. Игра ведется до тех пор, пока не определится победитель или победители.

14. Задание «Исправь учителя». Учитель показывает рисунок и называет предложение. Если предложение соответствует рисунку, дети хлопают в ладоши, в противном случае мотают головой и называют правильное предложение.

Многократное повторение одной и той же фразы, ситуативная организация учебного материала толкают учащегося на проявление коммуникативной активности. В созданных на уроке учебно-речевых ситуациях учащиеся приобретают уверенность в своей способности самостоятельно пользоваться языком для свободного живого общения.

Список литературы

1. Пассов Е. Основы методики изучения иностранных языков. – М.: Русский язык, 1977.
2. Матюгин И. Как запомнить английские слова / И. Матюгин, Т. Слоненко. – М.: Рипол Классик, 1990.

Петрова Зоя Васильевна
учитель
МБОУ «Напольнокотякская СОШ»
д. Напольные Котяки, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЙДОС-КОНСПЕКТА НА УРОКАХ ЧУВАШСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация*: в статье представлен опыт работы по активизации познавательных интересов с помощью приема эйдос-конспект, который может использоваться как для анализа художественного произведения, так и для развития творческих способностей обучающихся и повышения мотивации на уроках.*

Ключевые слова*: эйдос-конспект, художественный эйдос-конспект, графический эйдос-конспект, цветовой эйдос-конспект, ассоциативный эйдос-конспект, цифровой эйдос-конспект.*

Аннотаци*: статьяра илемлĕ литература хайлавне эйдос-конспект мелĕпе тишкерни вĕренекенсен пĕлӳ илес, харпăр хăй тĕллĕн ĕçлес-тăвас туртăма, шухăш ирĕклĕхне, сисĕм-туйăм пултарулăхне аталантарни çинчен каланă.*

Тĕп самахсем*: эйдос-конспект, ӳкерчĕклĕ эйдос-конспект, графикăллă эйдос-конспект, тĕспе палăртса тунă эйдос-конспект, ассоциацийлĕ эйдос-конспект, цифрăллă эйдос-конспект.*

Литература пĕлĕвне алла илесси, ачасене илемлĕ вулава хăнăхтарасси вулав культурин шайĕ ӳснĕçем пулса пымалла. Хайлавсемпе паллашнă май вĕренекенсен сăнар характерне, çынлăх туйăмне ăнланса илме пĕлмелле, вĕсене паянхи пурнăçпа танлаштарса хаклама вĕренмелле. Çавăнпа та литература вĕрентекенĕ умне пысăк та яваплă тĕллевсем тухса тăраççĕ.

Вĕрентӳ системинче, çав хушăра литература вĕрентĕвĕнче те, çулсерен методистсем çĕнĕ технологипе меслет хатĕрĕсем сĕнеççĕ. Вĕрентекенсем вĕсене пĕлнĕ-пултарнă таран тишкерсе алла илсе пыраççĕ, кулленхи ĕçре усă кураççĕ. Эпĕ чăваш литература урокĕсенче критикăллă тĕпчев технологийĕпе час-часах усă куратăп. Кун йышши уроксем шырав мелĕсемпе йĕркеленеççĕ. Вĕренекенсем хайлав текстне тишкернĕ май астăвăмпа шухăш ирĕклĕхне, сисĕм-туйăм пултарулăхне, харпăр хăй хальлĕн ĕçлес-тăвас туртăма вăйлатаççĕ. Шухăш юхăмне тĕрĕс йĕркелес пултарулăха çирĕплетеççĕ, аталантарма пулăшаççĕ.

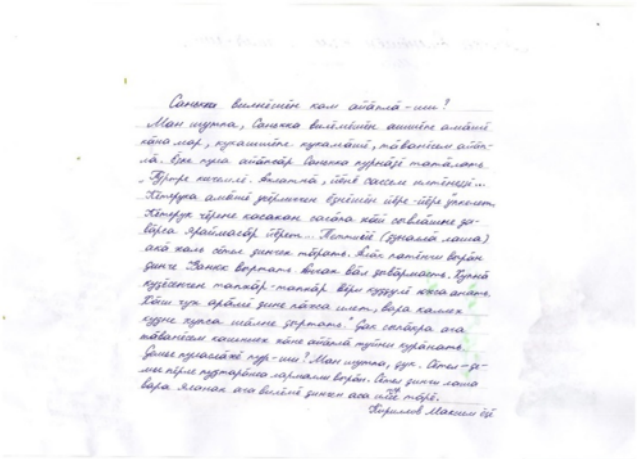
Эйдос-конспект – критикăллă тĕпчев технологийĕн пĕр мелĕ. Ку ăслай хайлава пĕтĕмĕшле пăхса тухнă хыççăн пĕтĕмлетӳ тума меллĕ. Çак термин икĕ пайран тăрать. «Эйдос» (грек чĕлхинчи *eidos*) термин чăваш чĕлхинчи «сăнлăх», «ӳкерчĕк», «картина», «символ» пĕлтерĕшсене тивĕçет, «конспект» – «шухăшсене кĕскен çырса пани». Çапла вара вĕренекен хайлавпа паллашнă хыççăн хăйĕн шухăшне, хаклавне ӳкерчĕк урлă тата хăй сăнласа панă ӳкерчĕке ăнлантарса пани урлă пĕлтерет. Эйдос-конспектра усă куракан кашни сăнлăха вĕренекенĕн текстри цитатăсемпе çирĕплетсе пама пĕлмелле. Уçăмлă, илемлĕ ӳкерчĕксемпе усă курни сăмахсене тĕрĕс ăнланма пулăшать.

Эйдос-конспектăн пĕрремĕш пайне пурнăçлнă чух шухăша мĕнле сăнлăх урлă уçнине кура методистсем ăслайăн çак тĕсĕсене палăртаççĕ:

– ӳкерчĕклĕ эйдос-конспект (художественные);
– графикăллă эйдос-конспект (схема, график, диаграмма) (графические);
– шухăша тĕспе палăртса тунă эйдос-конспект (цветовые);

– ассоциациллĕ эйдос-конспект (вулакан чунĕнче çуралнă символ урлă) (ассоциативные);
– цифрăллă эйдос-конспект (компьютер пулăшнипе тунă) (цифровые).
Эйдос-конспект мелĕпе пĕтĕмлетмелли урок çак тапхăрсенчен тăрать:
1. *Ачасене темăпа кăсăклантарса ярасси.*
2. *Текста вуласа ăнланасси, ăса хывасси.* Вăтам пусăмри ачасемпе пăхса тухакан хайлавсене урокра вуласа тухма май çук, çавăнпа та кунта вĕренекенсем хайлава килте хăй тĕллĕн вулани тĕп вырăнта тăрать. Класри тишкерӳ – хайлава ушкăнпа сӳтсе явни, кашни вулаканăн ăсталăхне, ăнланулăхне пĕр çĕре пухса пĕтĕмлетни.
3. *Проблемăлла ыйтăва (аслăрах классенче – тĕпчев тĕллевне) палăртасси.* Вăтам тата аслă классенче шухăшлаттаракан (проблемăллă) çивĕч ыйтусемпе ытларах ĕçлемелле. Хурав анлă, шыравлă, нумай вариантлă, пĕр хурава ыттисемпе танлаштарса хаклама май пур чухне çеç проблемăллă самант килет.
4. *Проблемăллă ыйту çине хурав пама пулăшакан сăмахсене, çамах çаврăнăшĕсене, сыпăксене тупса палăртасси.* Проблемăллă ыйту фактсен, ачасен куçне тӳрех курăнман шухăшсен юхăмне уçма пулăшмалла. Литература тишкерĕвĕ кирек хăçан та вĕренекенĕн чун-чĕрине, ăс-тăнне аталантармалла.
5. *Палăртнă сăмах, сăмах майлашăвĕ, сыпăк патне сăнлăх тупса шайлаштарасси.* Литература геройĕ урлă çеç автор шухăшне, хайлав тĕнчине кĕрсе курма пулать. Сăнар тыткаларăшĕ, туйăмĕсемпе шухăшĕсем, чăннипе суйни, ăс-хакăлĕпе чун-чĕри, сăнĕпе тумĕ, пейзаж, çулталăк вăхăчĕ – тем урлă та палăрать унăн харкамлăхĕ.
6. *Эйдос-конспект тăвасси.*

Ача тунă эйдос-конспект урлă эпир çыравçăпа вĕренекен, вĕрентекенпе вĕренекен шухăш-кăмăлĕ еплерех çураçнине сăнама пултаратпăр. Эйдос-конспект ачасене хăйсен шухăшне ăнлантарса пама, хӳтĕлеме май туса парать, çак мелех автор калас тенĕ шухăша ачасем тавçăрса илнипе илменнине тĕрĕслеме пулăшать.





Список литературы

1. Актуальные проблемы развития национальных языков и культур народов Среднего Поволжья и Приуралья: сб. статей / отв. ред. Т.В. Денисова. – Чебоксары: Листок, 2013.
2. Антонова З.С. Чăваш сăмахлăхĕн вĕрентӳ меслечĕсем: Чăваш шкулĕн 5–11 класĕсенче вĕрентекенсем валли / З.С. Антонова, В.П. Станьял. – Шупашкар: Чăвваш кĕнеке изд-ви, 2006.

Петрова Людмила Германовна
методист
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии
г. Чебоксары, Чувашская Республика
Николаева Татьяна Валериевна
учитель
МАОУ «СОШ №40»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

***Аннотация**: сегодня школьное образование предъявляет большие требования к здоровью учащихся. В данной статье авторы рассматривают и анализируют вопросы использование здоровьесберегающих технологий на уроках чувашского языка. Использование здоровьесберегающих технологий позволяет учащимся более успешно адаптироваться в образовательном и социальном пространстве, раскрыть свои творческие способности.*

***Ключевые слова**: урок, здоровье, здоровьесберегающие технологии.*

***Аннотаци**: статьяра паянхи шкул вĕрентĕвĕнче ачан сывлăхне упрассин пĕлтерĕшне уçса панă. Асăннă статьяра авторсем сывлăха упрас технологин элеменчĕсемпе чăваш чĕлхи урокĕнче усă курассине пăхса тухса тишкереççĕ. Сывлăха упрас технологин элеменчĕсене урокра усă курни вĕренекенсен пултарулăхне уçма пулăшнине палăртаççĕ.*

***Тĕп сăмахсем**: шкул, сывлăх, технологи, элемент.*

Сывлăха упрас технологин тĕп тĕллевĕ – шкулта, шкул тулашĕнчи мероприятисенче пулнă вăхăтра ачан сывлăхне упрасси, шкул ачин сывă пурнăç йĕркине йĕркелес пĕлĕвĕпе хăнăхăвĕсене аталантарасси, илнĕ пĕлӳпе кулленхи пурнăçра усă курма вĕрентесси. Çамрăксем пур енлĕн аталанасси вĕсен ашшĕ-амăшĕнчен те, вĕрентекенсенчен те, патшалăхран та килет.

Медицина тĕрĕслевĕсем тăрăх, шкулта вĕреннĕ вăхăтра ачасен сывлăхĕ самаях хавшать. Тухтăрсем çирĕплетнĕ тăрăх, савăк кулă, лайăх кăмăл чи сиплĕ, тӳлевсĕр эмел шутланать. Сывлăха çирĕплетесси, упрасси кашни çыннăн хăйĕн аллинче. Кун йĕркине пăхăнни, спортпа туслă пулни кун-çула чылай вăрăмлатма пулăшать. Час-часах: «Сывлăха сутăн парса илме çук», – тенине илтетпĕр. Апла пулин те çамрăксем эрех-сăрапа, пируспа, наркотиксемпе туслашнине курма пулать.

Вĕренӳ ĕçне çĕнĕлĕхсем кĕртнĕ май паянхи шкулта ачан сывлăхне ăс-тăн, ӳт-пӳ, хăйне хăй тыткалани тĕлĕшĕнчен упраса тата çирĕплетсе хăварасси, ачана сывлăха упрама тата сывă пурнăç йĕркине тытса пыма вĕрентесси чи малти вырăнта тăрать.

Вĕрентекенсем хăйсен ĕçĕнче сывлăха упрас технологи элеменчĕсемпе анлă усă курнине палăртмалла. Вĕсем ачан сывлăхне упрас, ытлашши ĕç парса тултарассинчен сыхлас тĕллевпе чи малтан тĕрĕс вĕрентӳ технологийĕсене суйласа илме тăрăшаççĕ. Вĕрентӳ ĕçĕнче сывлăха сыхлас технологисемпе усă курни ачана хăйĕн пултарулăхне аталантарма пулăшать. Сывлăха сыхлас технологисем хушшинче чи малтан ачан уйрăмлăхĕсене шута илсе вĕрентессине тĕпе хураççĕ вĕрентекенсем. Кун пек чухне кашни ача мĕн тума пултарни, унăн пултарулăхне тарăнрах аталантарма май пурри аван курăнать.

Ачасемпе ĕçленĕ чухне вĕрентекенĕн ĕçсене ача мĕн тума пултарнине тĕпе хурса хатĕрлемелле. Çапла ĕçлени вăйсăртарах ачасене пулăшма, вăйлисене вĕренӳ материалне тарăнрах пама, йывăр ачасемпе тухăçлăрах ĕçлеме май парать.

Чĕлхе урокĕнче ачасен нумай çырма тивет. Çавна шута илсе учителĕн сывлăха сыхлас технологи çине тимлĕрех пăхма тивет. Уроксенче нумай чухне орфографи пилĕк минутлăхĕнчен тытăнмалла. Çак пилĕк минут хушшинче вăтам классенче вĕренекен ачасем орфографи правилисене кăна çирĕплетмеççĕ, харпăр хăй сывлăхне упрамалли мелсемпе те паллашаççĕ. Тĕслехрен, хупă сасăсен вăрăмлăхне палăртасси темăпа ĕçленĕ чухне çак текстпа усă курни те вырăнлă: *«Ирхине зарядка тăни куна савăнăçлă, çĕкленӳллĕ кăмăлпа ирттерме май парать. Зарядка хыççăн нӳрĕ ал шăллипе шăлăнни хул-çурăма вăй кĕртет. Спортпа туслашни çыннăн пурнăçне вăрăмлатать».*

Вĕрентекенĕн урока йĕркелесе ирттересси çине пысăк тимлĕх уйăрмалла. Урок пуçланиччен кабинета уçăлтармалла, уроксене ачасен вăй-халне, сывлăхне кура ирттерме, кану саманчĕсем кĕртме тăрăшмалла, киле ĕç пĕлсе тата вырăнлă памалла.

Урок материалĕ патне вĕренекенсен интересĕ ан пĕттĕр тесе ачасен тимлĕхне тĕрĕслемелли ĕçсем те тутармалла. Сăмахран, ăнлантару диктанчĕ çырнă вăхăтра орфограммăсемпе пунктограммăсене ăнлантарнă май морфема, фонетика тата лексика тишкерĕвĕсемпе ĕçлеттерни вырăнлă.

Урок вăхăтĕнче ачасем хăвăрт ан ывăнччăр тесе тĕрлĕ ĕçсем тутармалла: ачасене хăйсем тĕллĕн ĕçлеттермелле (самостоятельная работа), учебникпа ĕçленĕ чухне сăмахпа тата çырса тумалли ĕçсене черетлентермелле, пысăках мар творчество ĕçĕсем кашни урокрах пулса пымалла. Çăпла ĕçлени ачасене шухăлама, ăс-тăна аталантарма, ас туса юлассине çирĕплетме вĕрентет, çав вăхăтрах ачасене ыванассинчен хăтарать.

Пĕтĕмлетӳ урокне ирттернĕ чухне вĕренӳ ĕçĕн тĕрлĕ тĕсĕсемпе анлă усă курса вĕрентекен ачасем мĕн пĕлнине тĕрĕсленисĕр пуçне вĕсем сывă пурнăç йĕркине мĕнле тытса пынине, пĕлӳпе хăнăхăва кулленхи пурнăçра усă курма пĕлнине çирĕплетме пултарать.

Учителе кăсăк та илĕртӳллĕ дидактика материалĕсем пĕтĕмлетӳ урокне сывлăха упрасссипе çыхăнтарма май парать. Урока çапла йĕркелени вĕренекенсене сывлăх чи паха пуянлăх пулнине туйса илме тата сывă пурнăç йĕркишĕн тăрăшма, сывлăх культурине ӳстерме пулăшаççĕ.

Ачасем пĕрченшерĕн тата ушкăнпа, карточкăсемпе ĕçлениче, словарьсемпе тĕрлĕ ĕçсем тунинче, харпăр-хăй текстĕсене çырнинче, текстсене творчествăллă ĕçсемпе пуянлатнинче вĕрентекен ĕç патне ăнкаруллă пыни палăрать.

Урокра тĕрлĕ шайри ĕçсем кĕртни ачасем тăвакан ĕçĕн калăпăшне чакарать, вĕсен сывлăхне упрама май парать. Урокра тĕрлĕ тестсем (уçă хуравлисем, тĕрĕс хурав тупмалли) тутарни, тунă ĕçсене пĕр-пĕринпе ылмаштарса тишкерни, йăнăшсене уйăрса илни, вĕсене тупма пĕлни вĕрентекене урока пĕр евĕрлĕ иртессинчен хăтарать.

Ачасем çине тиев йывăр ан пултăр тесен диктант тата изложени тексчĕсен калăпăшĕсене нормăран ирттермелле маррине, тĕрĕслев ĕçĕсемпе зачетсене ирттерессине календарлă тематика планĕнче палăртнă пек туса пымаллине асра тытмалла.

Вĕрентекен кашни класра тата кашни урокра тенĕ пекех физкультминуткăсем, вăйă тăхтавĕсем, куç, ал-урапа кĕлетке валли хусканусем тутарсан аван, çавăн пекех эмоциллĕ (пысăк туйăмлă) кану саманчĕсем ирттерн те вырăнлă. Çавăн пекех урокра релаксаци элеменчĕсемпе те усă курма пулать (вăрман, шыв-шур шавланине, кайăксем юрланине çырса илнине итлеттерни; пĕр-пĕр сыпăка вуласа панă хыççăн ачасем ӳкерчĕксем туни; музыка хайлавĕн сыпăкĕсене итлени; ятарлă сăвăсемпе текстсем вуланă хыççăн хусканусем туни).

Вĕрентекенĕн ачасен ĕçлес хевти ан иксĕлтĕр, вĕсен хул-çурăмĕ хускалмасăр ларнипе ан ывăнтăр тесе урок темипе çыхăннă хул-çурăма çирĕплетмелли хăнăхтарусене те ĕçĕнче анлă усă курма юрать. Тĕслĕхрен, «Япала ячĕсен хисепĕ» темăна вĕреннĕ чухне вĕрентекен пĕрреллĕ хисепре çеç пулакан япала ячĕсене (*çăкăр-тăвар, хăяр, тусан, тута, хăлха* т. ыт. те) тата пĕрреллĕ тата нумайлă хисепре те пулакан япала ячĕсене (*ача (ачасем), кĕпе (кĕпесем), кун (кунсем)* т. ыт. те) вулать. Ачан пĕрреллĕ хисепре çеç пулма пултаракан япала ятне илтсен алă çупмалла, пĕрреллĕ тата нумайлă хисепре те пулма пултаракан япала ятне илтсен ура çине тăмалла. Ĕ тата тепĕр тĕслĕх, синонимсемпе антонимсем тата омонимсем темăна пĕтĕмлетнĕ чухне сăмахсем синоним пулсан ача сулахай аллине, антоним пулсан сылтăммине, омоним пулсан икĕ аллине те çĕклет. Çакăн пек кану саманчĕсемпе кирек епле темăна вĕрентнĕ чухне те усă курма пулать.

Вăтам класра вĕренекен ачасем тупмалли юмахсем, шарадăсем, кроссвордсемпе ребуссем, творчествăлла ĕçсем тума юратаççĕ. Тĕслĕхрен, «Вырăс чĕлхи урлă кĕнĕ сăмахсем» темăна вĕреннĕ чухне спорт темипе çыхăннă диктант ирттерсен те аван. Ачасем панă сăмахăн пĕлтерĕшне тупаççĕ. Енчен те спорт тĕсĕ шывпа çыхăннă, ачасем ишнĕ чухнехи пек хускану тăваççĕ, чупассипе çыхăннă пулсан пĕр вырăнта чупаççĕ, инçете ывăтассипе çыхăннисенче аякка ывăтнă пек хусканусем тăваççĕ. Çапла ĕçлесен ачасем вĕреннĕ материала нумайлăха ăсра хăвараççĕ, материала хĕтĕртмесĕр, ытлашши вăй хумасăр, вăйă йĕркипе ăша хываççĕ.

Чăваш чĕлхи урокĕсенче текста туллин тишкернĕ май, тĕрĕслев тата пултарулăх ĕçĕсене тума текстсене спортпа, сывлăхпа çыхăннисене суйласа илме май пур. «Сăпатлă формăри глаголсен наклоненийĕсем» темăна пĕтĕмлетнĕ чухне шкул ачин кун йĕркине пăхса тухма, «Хисеп ячĕ» темăна вĕреннĕ чухне Олимп вăййисен историйĕпе, чăваш спортсменĕсем тĕрлĕ çулсенче çĕнсе илнĕ медалĕсемпе паллаштарма пулать. Çавăн пекех ачасене «Спортпа туслашни сывлăха çирĕплетме пулăшать» темăпа кĕске хайлав çыртарма юрать.

Учитель ачасемпе ыр кăмăллăн, хисеплесе каласни сывлăха сыхлас технологин тĕп саманчĕсем пулса тăраççĕ. Ачан пултарулăхне уçас, ăна кирлĕ пек аталантарас тесен урокра яланах ырă ларутару тума тăрăшмалла: пĕр тикĕссĕн калаçмалла, кашни ачан шухăшне шута илмелле, йăнăшсене тӳрлетнĕ чухне сасса хăпартмасăр ăнлантамалла, хăйсен шухăшне уçса пама пултарсан ырламалла. Ача хăйне лăпкă тытни, йăнăш тăвасран хăраманни урокра тухăçлă ĕçлеме пулăшать.

Ачан урока кĕнĕ чухне иккĕ илесрен, е ыйту çине хуравлаймасран, е ятлаçассинчен хăрамалла мар, унăн урок вăхăтĕнче мĕн те пулин çĕннине пĕлес тата ăша хывас кăмăл пулмалла. Кашни учителĕн тĕп тĕллевĕ – ачана ӳт-пӳ енчен кăна мар, ăс-тăн енчен те сывă çитĕнтересси пулмалла. Ачасене хăй мĕн шутланине хăрамасăр, вăтанмасăр калама хăнăхтармалла.

Шкулта ĕçленĕ тапхăрта ачасенчен чылайăшĕ килти ĕçе тунă чухне вăхăтпа тĕрĕс усă курманнине асăрхама пулать. Çакă ачасемшĕн ӳт-пӳ тĕлĕшĕнчен те, ăс-тăн енчен те ытлашши тиев (Ик-виçĕ кун малтан тума панă ĕçе ачасем урок ыран тенĕ чухне кăна тăваççĕ.) шутланать. Çавăнпа та 5-мĕш класа килнĕ ачасемпе пĕрремĕш чĕрĕкрех «Вĕренме вĕрен» класс сехечĕ ирттерсен аван. Кунта ачасемпе кун йĕрки çинчен, киле панă ĕçсене хăçан тата хăш вăхăтра тумалли çинчен калаçни вырăнлă пулĕ. Нумай чухне ачасем хăйсен ĕçне хакланă чухне пăлханаççĕ. Çав йывăрлăхран тухас тесе вĕренекенсен ĕçне хакланă чухне учитель виçĕ тĕспе усă курсан аван:

– Ача хăйĕн ĕçне хăй хаклать.
– Ачасем пĕр-пĕрин ĕçне хак параççĕ.
– Вĕрентекен ăнлантарса хак парать.

Уроксенче сывлăха сыхласси çине тимлĕх уйăрнинче урок тухăçлă иртнине, ача кирлĕ материала ăша хывнине, ӳт-пӳ енчен те, ăс-хакăл енчен те сывлăхлă пулнине курма пулать.

Эпир урокра усă куракан хăш-пĕр релаксаци хăнăхăвĕсем тата физкультминутка ирттермелли текстсене сĕнесшĕн.

Релаксацине физкультминутка хăнăхăвĕсем

Штанга

Спортпала эпир туслашнă,
Çитĕнӳ те кĕç тăвасшăн.
Штангăна çӳле çĕклетпĕр,
Ал вăйне те тĕрĕслетпĕр.
Ак кĕçех çĕре перетпĕр.

Мышцăсем, çук, ывăнман-ха,
Лайăхрах кăна ĕçлеççĕ.
Эпир пурте ăнланатпăр:
Тĕрлĕ хускану туса
Шăм-шака çемçетмелле.

Пăлансем

Пăхăр, пăхăр пир(ĕ)н çине,
Эпир çамрăк пăлансем.
Пире хирĕç чарăнмасăр
Сивĕ çил вĕрет, курсамăр.
Çил лăпланчĕ, тӳрленетпĕр.
Ик алла каллех хуратпăр
Чĕркуççи çине хавассăн.

Халь кăштах наянланатпăр:
Хускалмасăр, майĕпен
Ик алла та кантаратпăр.
Ачасем, маттурскерсем,
Пӳрнесем те халь канаççĕ.
Çăмăллăн та тарăннăн,
Васкамасăр халь сывлатпăр.

Асамат кĕперĕ

Куçăра хупăр та хăвăр ума çуллахи ăшă ире кăларса тăратăр. Эсир вăрманта, питĕ илемлĕ вырăнта, çемçе курăк çинче выртатăр. Тӳпе янкăр çутă, хĕвел ачашшăн пăхать. Йĕри-тавра шăп, лăпкă, эсир çăмăллăн тата пĕр тикĕс сывлатăр. Эсир тӳпенелле пăхатăр та унта пысăк та илемлĕ асамат кĕперĕ куратăр. Вăл çичĕ тĕспе çутална тăрать. Ку ахаль асамат кĕперĕ мар, вăл асамлă. Асамат кĕперĕ сирĕн çума, çĕр çине анать. Асамат кĕперĕ тĕлĕнмелле ăшă çутăпа çуталать. Хăвăра çав çутă епле ăшăтнине туятăр-и? Алла, урана ăшă çапать. Пĕтĕм кĕлетке асамат кĕперĕн ырă ăшшипе тата çутипе тулать… *(кĕске чарăну – ачасене ачашлани). Сана …(ят) ăшă-и, сана та …(ят) ăшă-и?* Çак ăшăпа эсир хăвăра телейлĕ, вăйлă, аван туятăр. Сире канлĕ тата ăшă. Асамат кĕперĕ йăл! кулчĕ те сирĕнпе сыв пуллашать. Халĕ пурте пĕрле тутлăн карăнатпăр та виççĕ таран шутласан куçа уçатпăр. Асамлă кĕпере йăл кулса ăсатăр.

Юхан шыв (*шыв шăнкăртатни*, *вăрман кашлани*)

Куçăрсене хупăр. Эсир вăрманти пысăках мар юхан шыв хĕрринче выртатăр. Шыв шанкăртатса юхнине, вăл кассăн-кассăн çырана пырса перĕннине илтетĕр. Юхан шыври шыв таса, тăрă тата питĕ уçă. Юхан шыв эсир сывланă пек шăппăн-шăппăн шанкăртатать. *Хăвăр сывланине итлĕр, васкамасăр сывласа илĕр, унтан сывласа кăларăр.* Сире канлĕ тата ăшă. Йĕри-тавра шăп, юхан шыв шанкăртатни кăна илтĕнет. Юхан шыври шыв хăйĕн тумламĕсене сирĕн çинелле ачашшăн сирпĕтет. Асамлă тумламсем лекнипе сирĕн алă ăшăнса илет, шыв лекнипе пĕтĕм кĕлетке çăмăлланса каять. Юхан шыв …(ят) тата … (ят) ачашларĕ. Шыв шăнкăртатни сире лăплантарать, канлĕх кӳрет. Уйрăлу саманчĕ те çывхарать. Халĕ пурте пĕрле тутлăн карăнатпăр та виççĕ таран шутласан куçа уçатпăр. Ачаш юхан шыва йăл! кулса ăсатăр.

Физзарядка тумалла

Пĕрре, иккĕ, виççĕ, тăваттă –
Физзарядка тумалла.
Пиллĕк, улттă, çиччĕ, саккăр –
Пирĕн пысăк пулмалла.
Пĕрре, иккĕ, виççĕ, тăваттă –
Физзарядка тумалла.
Пиллĕк, улттă, çиччĕ, саккăр –
Пирĕн вăйлă пулмалла.
Ирхине ирех тăратăп.
Малтан вырăн пуçаратăп.
Физзарядка та тăватăп.
Çӳç туратăп, çăвăнатăп,
Унтан хăвăрт тăхăнатăп.

Список литературы

1. Карасева Т.В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий // Начальная школа. – 2005. – №11. – С. 75.

2. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии: учебно-метод. пособие. – М: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.

3. Нестерова Л.В. Реализация здоровьесберегающих технологий в сельской школе // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 78.

4. Цибульникова В.Е. Педагогические технологии. Здоровьесберегающие технологии в общем образовании: учебное пособие (с практикумом) / В.Е. Цибульникова, Е.А. Леванова. – М., 2017. – 170 с.

Утенкова Галина Виталиевна
учитель
ГБОУ СОШ «ОЦ» им. Героя Советского Союза В.В. Субботина
п. Серноводск, Самарская область

ОСОБЕННОСТИ УРОКОВ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА В РУССКОЯЗЫЧНЫХ ШКОЛАХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ (СТРУКТУРА УРОКА И МЕТОДЫ)

Аннотация*: преподавание родных языков становится очень важным в нашем современном мире. Сегодня, когда дети потихоньку переходят на русский язык, нам, учителям, надо не только научить правильно разговаривать на родном языке, но и давать качественное обучение родного языка. Изучение родного – это долгий процесс, который требует много времени и терпения. Процесс компьютеризации образования ознаменовался появлением разнообразных инновационных технологий, развитие которых выстраивалось на основе новых принципов взаимодействия участников образовательного процесса.*

Ключевые слова*: технология, проблемное обучение, проектная деятельность, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), электронные образовательные ресурсы.*

Хороших методов существует ровно столько,
сколько существует хороших учителей
Д. Пойа

Применение современных образовательных и информационных технологий на уроках чувашского языка и литературы становится важным условием для совершенствования процесса обучения. В своей работе я использую следующие технологии.

Технология проблемного обучения. Эта технология способствует созданию проблемной ситуации и организации активной самостоятельной деятельности обучающихся по их разрешению. Происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками, развивает мыслительные способности. Обучая детей по традиционной системе, я не была удовлетворена результатом учебной деятельности учеников. При проведении контрольных работ заметила, что учащимся с трудом удавалось решить задания, которые требовали применить знания в новой ситуации, проявить творческие способности, логическое мышление. Это немаловажно для результативного участия в олимпиадах.

При организации учебного процесса стараюсь выстроить обучение как совместную поисковую деятельность, в ходе которой ученик постигает материал путем решения учебных проблем, а я, как учитель, организую и управляю этим процессом, выполняя роль помощника и консультанта.

Отправной точкой процесса ученического познания в проблемном обучении является создаваемая мною проблемная ситуация и формулируемая на ее основе учебная проблема. Проблемная ситуация вызывает у учащихся познавательную потребность в приобретении знаний, направляет их мысли на объект познания. Мой опыт убеждает, что создание проблемной ситуации, ее осознание учащимися возможно при изучении почти любой учебной темы.

Данная технология применяется на уроках обобщения и систематизации знаний. Учащиеся получили основные знания по теме и пытаются систематизировать, обобщить и освоить новый материал на более глубоком уровне. Проблемных вопросов не должно быть много, нужно учитывать также и разный уровень подготовки и способности детей. Все зависит от наполненности курса общими понятиями, законами, технологиями. Методы проблемного обучения надо использовать каждый раз, когда требуется освоение базовых знаний, понятий, теорий, объясняющих широкий круг знаний.

В моем арсенале имеется достаточно путей и способов создания проблемных ситуаций на этапе активизации знаний. Вот некоторые из них.

В 5 классе на уроке родного (чувашского) языка по теме «Прямое и переносное значения слов» предлагаю детям прочитать текст.

Однажды мне дядя Миша говорит:

– Иди посиди под грибочком, пока я в магазин схожу.

Я чуть не рассмеялась. Как можно под грибочек сесть?

А он мне на песочницу показывает и говорит:

– Вон туда, в тенёк.

Умение решать нестандартные задачи, применять знания в незнакомой ситуации залог успеха в очных этапах олимпиад и побед в межрегиональных заочных конкурсах и олимпиадах.

Технология проектной деятельности формирует у обучающихся навыки самостоятельной проектной деятельности, способствует развитию индивидуальных творческих способностей, обеспечивает осознанный подход к самообразованию.

Современная школа должна всеми силами и средствами способствовать формированию у детей потребности в непрерывном образовании, самосовершенствовании, реализуемые в умении добывать знания, строить позитивные взаимоотношения, быть готовыми к принятию различных точек зрения. Уни-

версальным методом, который включил бы в себя все формы организации учебной деятельности, направленные на формирование образовательных результатов, является проектная технология [3].

На уроках родного языка учащиеся получают задание по группам: подготовить проект о национальных праздниках и обычаях. В ходе урока разрабатывается проектная документация, электронная презентация и рекламный проспект. Выполнение проекта завершается защитой работы. Таким образом, после выполнения различных проектов, получается целая серия разработок, которые можно использовать в дальнейшем учебном процессе как наглядного материала. С этими проектами ребята выступают перед учащимися других классов, на Дне чувашского языка, на Неделе дисциплины, а иногда, заинтересовавшись темой, продолжают работу и выходят с ней на НПК округа.

Совместная деятельность дает возможность общения друг с другом, слушать и слышать другого, обмениваться опытом и тем самым способствовать развитию каждого ребенка. Учащиеся активно участвуют в реализации проекта, стремятся к более глубокому познанию и развитию. Реализация проектов находит применение как на практике, так и при участии в НПК.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) способствуют существенному расширению дидактического арсенала педагога, осуществлению на деле принципов индивидуализации обучения. Применение ИКТ повышает интерес учащихся к изучению предмета, делает процесс познания увлекательным, интересным, расширяет кругозор обучающихся.

ИКТ применяю на уроках при изучении теоретических сведений по предмету, во внеклассной работе школьников, при выполнении презентаций, проектов. Наиболее распространенным способом использования ИКТ в моем преподавании является разработка и демонстрация компьютерных презентаций. Этот вид деятельности позволяет мне знакомиться с опытом работы коллег на специализированных сайтах, а также публиковать свои разработки.

Электронные образовательные ресурсы. Одним из условий повышения качества образования я вижу в использовании на уроках новых информационных технологий, в частности интернет-ресурсов. Компьютер как универсальное средство обработки, хранения и представления информации прочно вошел в нашу повседневную жизнь. На уроках использую авторские мультимедийные презентации, электронные словари и справочники. Благодаря активному использованию ИКТ на уроках удается сделать процесс обучения более интересным, рационально использовать учебное время, осуществлять обучение в рамках личностно-ориентированной модели, учитывающей индивидуальные темпы усвоения знаний и умений, уровень сложности, интересы.

При изучении нового материала, когда нужно усвоить довольно абстрактный процесс, демонстрируются видеофрагменты, аудиозаписи. При защите докладов и проектов наиболее успешны выступления школьников с мультимедийной презентацией.

Современная школа требует от нас существенного сокращения времени на передачу знаний и применения новых технологий, которые будут активизировать познавательную деятельность учащихся.

Список литературы

1. Антипина М.В. Компьютер на уроке.

2. Александрова И.В. Инновационные технологии.

3. Егорова А.С. Чăваш чĕлхине вĕренекенсен тĕпчев ĕçне йĕркелесси / А.С. Егорова // Ашмаринские чтения: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 апреля 2019 г.). – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2019. – С. 177–178.

4. Столяренко Л.Д. Педагогика. – 2006.

5. Харламов И.Ф. Педагогика. – 2005.

Фамутдинова Тансылу Сагитовна
заместитель директора, учитель
МАОУ «Гимназия №1»
г. Стерлитамак, Республика Башкортостан

АКТИВИЗАЦИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация*: в статье рассмотрены вопросы организации процесса обучения младших школьников. Представлены формы и методы преподавания башкирского языка. Выявлена и обоснована необходимость использования информационных технологий на уроках башкирского языка. При использовании данной технологии формируются необходимые универсальные учебные действия у младших школьников и возрастает интерес к изучаемому предмету.*

Ключевые слова*: универсальные учебные действия, новые информационные технологии, интерактивная доска Smart Board.*

В условиях современного динамичного развития общества и усложнения его технической и социальной инфраструктуры важнейшим стратегическим ресурсом становится информация. Наряду с традиционными – материальными и энергетическими ресурсами – новые информационные технологии, позволяющие создавать, хранить, перерабатывать и обеспечивать эффективные способы пред-

ставления информации потребителю, стали не только важным фактором жизни общества, но и средством повышения эффективности управления всеми сферами общественной деятельности.

В последние время невозможно представить процесс обучения без применения новых информационных технологий. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения.

Основной целью обучения младших школьников является формирование и развитие личности обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей, их уровня обученности, склонностей и т. д.

При использовании информационных технологий ведущую роль отвожу работе с интерактивной доской, документ-камерой, планшетами.

Интерактивная доска Smart Board предоставляет учителю и ученикам уникальное сочетание компьютерных и традиционных методов организации учебной деятельности; с её помощью можно работать практически с любым программным обеспечением и одновременно реализовать различные приемы индивидуальной и коллективной работы учащихся. Однако для того, чтобы грамотно использовать на уроке башкирского языка всё богатство возможностей интерактивной доски, учителю необходимо самому знать эти возможности, реализуемые при помощи имеющегося в комплекте поставки доски Smart Board программного обеспечения. Также учитель может модернизировать этот пакет сам: это могут быть презентации из фото- либо видеоматериалов в Power Point.

Таким образом, интерактивная доска позволяет подготовить и провести урок на качественно новом уровне. Работа на интерактивной доске, с документ-камерой, планшетами по-настоящему увлекает обучающихся. Особенно это проявляется тогда, когда учебная программа становится и основной, и органической частью всего занятия.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на уроках включают: изучение нового материала, отработку навыков, закрепление изученного и контроль.

Использование информационных технологий на уроках башкирского языка приводит к качественным изменениям в методике преподавания. Оно меняет роль учителя, взаимоотношения между учеником и учителем: если раньше информация передавалась от наставника к ученику, то теперь и тот, и другой находятся в едином информационном пространстве. Речь идет уже не столько о передаче информации, сколько о том, как научить пользоваться информацией, суметь ее проанализировать и, в конечном счете – ее создавать. Применение информационных технологий позволяет использовать проблемные, эвристические, игровые методы обучения, развивающие индивидуальность мышления и творческие способности учащихся. Уроки такого рода, как правило, активизируют ребят, растет интерес к преподаваемому предмету, повышается работоспособность.

Список литературы

1. Брыксина О.Ф. Информационно-коммуникационные технологии в начальной школе: учебник для вузов / О.Ф. Брыксина, Е.С. Галанжина, М.А. Смирнова. – М.: Академия, 2015. – 208 с.

2. Громов Ю.Ю. Информационные технологии: учебник / Ю.Ю. Громов, И.В. Дидрих, О.Г. Иванова [и др.]. – Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2015. – 260 с.

3. Формирование личностных универсальных учебных действий во внеурочное время: сборник учеб.-метод. работ / под ред. В.Л. Казанской. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 145 с.

Хлебникова Галина Фирсовна
учитель
Иванова Марина Ивановна
учитель

МБОУ «Батыревская СОШ №2»
с. Батырево, Чувашская Республика

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ НА УРОКАХ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация*: в статье рассматривается проектная технология. Обосновывается актуальность использования проектной деятельности на уроках чувашского языка и литературы в урочное и внеурочное время. В статье представлен обзор методов, форм, этапов, принципов и оценивания по данной теме.*

Ключевые слова*: форма, методы, мини-проект, монопроект, межпредметные связи, принципы, оценивание проекта.*

Аннотаци*:* асăннă проектпа вăтам, аслă классенчи вĕренекенсемпе чăваш чĕлхипе литература урокĕсенче, класс тулашĕнчи мероприятисенче анлă усă курма пулать. Статьяра ĕç йĕркипе формине, мелĕсемпе меслечĕсене, тĕрлĕ предмет çыхăнăвне тата хаклавне шута илнĕ.

Тĕп сăмахсем: проект форми, ĕç мелĕ, меслечĕ, мини-проект, монопроект, тĕрлĕ предмет çыхăнăвĕ, принципсем, хаклав.

Пурнăç аталанăвĕ учителе паянхи кун тĕрлĕ технологи çине тайăнса ĕçлеме хистет. Вĕренекенсем пĕр-пĕринпе хутшăнма, курма, илтме, шырама, тупма, хăйсен ĕçне хаклама хăнăхса пыраççĕ. Çавăнпа та вĕренӳ пахалăхне ӳстерес тĕлĕшпе учитель урокра тĕрлĕ технологипе усă курать. Чи кирлĕ технологисенчен пĕри вăл – проект технологийĕ. Шкул вĕренĕвĕнче шыравпа тĕпчев ĕçĕсен пĕлтерĕшĕ çав тери пысăк [4].

Чăваш чĕлхипе литература урокĕсенче проект мĕлĕпе ĕçлессин тĕп задачисем:

– ачасене çĕнĕ пĕлӳ илме, вĕсен ăс-хакăлне аталантарма пулăшасси;

– кирлĕ информацие шыраса тупма, унпа вырăнлă усă курма хăнăхтарасси;

– пултарулăха ӳстерме çул уçса парасси.

Проект тата тĕпчев

Проект: ĕç результачĕ	Тĕпчев: çĕнĕлĕхсем шырасси, тупасси
Вĕренекенсем хушшинчи чи анлă сарăлнă *проект* формисем: вĕренӳ, социаллă, экологи, информаци, видеофильм, электронлă буклет, реклама роликĕ, мероприятии сценарийĕ, предмет презентацийĕ тата ыт. те.	Вĕренекенсем хушшинчи чи анлă сарăлнă *тĕпчев* формисем: наукăпа практика ĕçĕ, вĕренӳ тĕпчевĕ, экспедицисем, краеведени тĕпчевĕ, походсемпе экскурсисем, реферат, социаллă тĕпчев, доклад, наука статйи, рецензи тата ыт. те.

Проект ĕçĕн пайĕсем

1. Результат тĕлĕшĕнчен (информаци, тĕпчев, обзор, проект-инсценировка, альманах, иллюстрацисен, пултарулăх ĕçĕсен е фольклор сборникĕсем, стена хаçачĕ, буклет, веб-сайт тата ыт. те.).

2. Форма тĕлĕшĕнчен (видеофильм, реклама роликĕ, телепрограмма, паллă çынсенчен илнĕ интервью, репортаж).

3. Ĕç мĕлĕсем (шырав, тĕпчев, пултарулăх, кăтарту-паллаштару, роль проекчĕсем).

– *Тĕпчев проекчĕ.* Ку ĕç наукăллă тĕпчеве аса илтерет. Тема актуаллă пулмалла, тĕллевпе задачисене çирĕппĕн лартмалла, гипотеза палăртма пултармалла. Ĕç результатне тĕрĕс хак пама, пĕтĕмлетӳ тума пĕлмелле.

– *Информаци проекчĕ* пĕр-пĕр япала е пулăм çинчен информаци пуçтарссипе çыхăннă. Ку тĕлĕшпе пуçтарнă материала хаçатра е интернетра пичетлесе кăлармалла: статья, репортаж тата ыт. те.

– *Творчество проекчĕнче* литература тата театр вăййисем, видеофильмсем ĕç результатне ирĕклĕнрех те çăмăллăнрах кăтартма май параççĕ.

– *Роль проекчĕпе* ĕçлесси çăмăлах мар. Ку ĕçре вĕренекенсем литература хайлавĕсенчи сăнарсене рольсем тăрăх выляса кăтартаççĕ. Ĕç мĕнпе вĕçленет? Геройсем лару-тăрăва мĕнле татса параççĕ? Куракана уйрăмах çакă кăсăклантарать.

4. Пĕлӳ тĕлĕшĕнчен (монопроектсем – пĕр предметпа çеç йĕркеленеççĕ; предметсем хушшинчи çыхăну проекчĕ – 2–3 предмет тăрăх е наука предмечĕсен çыхăнăвĕ урлă).

5. Тĕрлĕ шайри проектсем (шкулти, шкул тулашĕнчи, регионсемпе тĕрлĕ халăхсем хушшинче иртеннисем).

– *Монопроектсем пĕр предметпа пулса пыраççĕ. Ăна учитель-предметник йĕркелесе пырать. Вĕсене литература, чĕлхе е культура тĕлĕшĕнчен ирттерме пулать.*

– *Предметсем хушшинчи çыхăну проекчĕ урок тулашĕнче темиçе учитель ертсе пынипе йĕркеленет. Кунта тĕрĕс проблема кăларса тăратасси тĕп вырăнта тăрать. Акă*, тĕслĕхрен, ваттисен сăмахĕсене эпир кĕçĕн классенченех вĕренме пуçлатпăр. Вĕсене чăвашла çеç мар, вырăсла, акăлчанла танлаштарса вĕрентни те вырăнлă. Е тата тăван ен культуринче вырăс, тутар, çармăс, пушкăрт халăхĕсен йăли-йĕркисене те танлаштаруллă пăхни пысăк пĕлтерăшлĕ.

6. Хутшăнакансен шучĕ тăрăх (пĕччен, мăшăрпа, ушкăнпа ĕçлесси).

7. Калăпăшĕ тата вăхăчĕ тăрăх (мини-проектсем, 1–5 урока тăсăлаканнисем, 1–2 уйăха тăсăлаканнисем, 1 çул хушши ĕçлемеллисем).

– *Мини-проектсем – пĕр урок хушшинче туса ĕлкĕрмелли ĕç. Ăна ушкăнсемпе, вариантпа, мăшăрпа йĕркелеме пулать. Хатĕрленме – 10 минут, кашни ушкăн хăй ĕçне хӳтӳлеме – 3–5 минут. Кластер, синквейн тăвасси тата ытти ĕçсем те хутшăнаççĕ.*

– *1–5 урока тăсăлакан проектра ушкăнсем ĕçлеççĕ. Кунта информаци пуçтарасси, материала хатĕрлесе çитересси, презентаци тăвасси тата ыт. те. Ку ĕçсем пурте килте, класс тулашĕнче пулса пыраççĕ. Тĕслĕхрен, «Хамăр енчи литература утăмĕсем» темăпа иртнĕ поект ĕçĕнче эпир вĕренекенсене Юхма Миши, М. Карягина, Л. Сачкова, А. Тарасов, Р. Сарпи пурнăçĕпе пултарулăхĕ тăрăх буклет, презентаци, видеоролик, интервью мелĕсемпе ĕçлеттертĕмĕр.*

– *Пĕр е темиçе çула тăсăлакан проектсене ушкăнпа та, пĕччен те йĕркелеме пулать. Ку ĕçре шкулта е район шайĕнче, калăпăр, вĕренекенсем хушшинче наука пĕрлешĕвĕ йĕркеленме пултарать. Е тата «Ваттисен сăмахĕсене» эпир 5-мĕш класран пуçласа 8-мĕш класс таранах литература, чĕлхе тĕлĕшĕнчен тишкеретпĕр (тематика, лексика – антонимлă, синонимлă, хисеп ячĕллĕ ваттисен сăмахĕсем), наукăпа практика конференцине хутшăнса хӳтĕлетпĕр.*

Проект ĕçĕн тапхăрĕсем

I. Хатĕрленӳ тапхăрĕ. Тема суйласа илмелле, гипотеза кăтартмалла, тăллевсемпе задачисене лартмалла, хутшăнакан ача шутне палăртмалла.

II. Проект ĕçне йĕркелесе ярасси. Информаци тупас, пуçтарас меслетсене шырамалла, ĕçĕн содержанийĕ еплерех пулмаллине шухăшламалла. Ачасене тĕрлĕ ĕçсене ушкăнăн-ушкăнăн пайласа памалла.

III. *Вĕçленӳ тапхăрĕ.* Шыранă тупнă, тĕпченĕ материала анализ тумалла, вĕсенчен кирлине суйласа илмелле, ĕçе йĕркене кĕртмелле.

IV. *Проектсене хӳтĕлесси.* Кунта хатĕр результатсем кĕреççĕ: презентаци, статья, альбом, хаçат тата ыт. те. Проекта хӳтĕлес ĕç валли проект паспортне хатĕрлемелле (проект теми, автор, хутшăнакансем, наука ертӳçи). Паспортра тата проекта кĕскен сăнласа пани кирлĕ (ĕç тĕллевĕ, актуаллăх, практика хаклавĕ, тĕпчев мелĕсем, литература, результат). Проекта вĕçленĕ хыççăн хак парасси тĕп вырăнта тăрать. Кунта теори, практика тĕлĕшнчен темăна мĕнле уçса панине пăхаççĕ. Проект ĕçĕ хыççăн маллалли проблемăсене кăларса тăратаççĕ.

Проект принципĕсем

– Ху тĕллĕн шутласа пăх. Хамăра çакăн пек ыйтусем паратпăр: ун çинчен эпĕ мĕн пĕлетĕп? Мĕнле çĕнĕ шухăшсем тупма пултаратăп? Хам пĕлнипе мĕнле пĕтĕмлетӳсем тумалла?

– Хăвна кирлине справочниксемпе энциклопедисенчен вуласа пĕл. Вĕсенче мĕн çырнине ăнланма çăмăл пултăр тесе ӳкерчĕксем, текстсем, таблицăсем кĕртнĕ.

– Кино е телефильмсемпе паллаш. Информацие эпир кĕнекерен çеç мар, художествăллă, наукăллă фильмсенчен те илме пултаратпăр.

– Материала интернетран ил! Ӳкерчĕксемпе схемăсем тума, текстсем хатĕрлеме тата ытти ĕçе тума та компьютер пулăшать.

– Çынсенчен ыйтса пĕл. Вĕсене икĕ пая пайлама пулать: специалистсем (ученăйсем, профессорсем, учительсем тата ыт. те), специалист мар çынсем (атте-анне, асатте-асанне тата ыт. те).

– Сăна. Пăхма, ас тума, итлеме кашниех пултарать, анчах та курма тата илтме пурне те паман. Эпир куçпа пăхатпăр, хăлхапа итлетпĕр, пуçпа вара шухăшлатпăр та, илтетпĕр те.

– Эксперимент ту. Эксперимент – опыт. Унпа тĕрлĕ пулăмсене тĕпчесе пĕлме пулать. Малтан хăвăн планна пăх, кайран – эксперимент результачĕсене тишкер.

Çакăн йышши тĕпчев ĕçĕсене эпир наукăпа практика конференцийĕсенче кăтартатпăр тата хӳтĕлетпĕр. Пĕр-пĕр тĕпчеве темиçе эрнере те туса çитерме çук, çавăнпа та ăна маларах пуçламалла. Тепĕр чух вăл пĕр уйăх кăна мар, тата ытларах вăхăт та йышăнма пултарать.

Проект ĕçне хаклани

(Проект ĕçне хӳтĕлекенĕн уйрăм карттти)

Этапсем	*Хаклав критерийĕсем*	*Вĕренекен хаклавĕ*	*Вĕрентекен хаклавĕ*	*Вĕрентекенсен хаклавĕ*
Хӳтĕлев	Хăйĕнпе паллаштарни			
Ыйту çине хуравлани (15 балл)				
Проект ĕçĕ	Интеллектуаллăх (10 балл)			
Пултарулăх (10 балл)				
Практика ĕçĕ (10 балл)				
Ушкăнра ĕçлеме пĕлни (10 балл)				
Пĕтĕмĕшле	Результат (15 балл)			
Ĕçе тĕрĕс тунин хаклавĕ (15 балл)				

85–100 балл – «5»;
70–85 балл – «4»;
50–70 балл – «3»;
50 балран каярах – «2».

Проект ĕçне рейтинг тăрăхт хаклани

Этапсем	Хаклав критерийĕсем	Балсем
Ĕçе хаклани	Актуаллăх, çĕнĕлĕх, темăна уçса пани	5, 10, 20
Калăпăшĕ	5, 10, 20	
Практика хаклавĕ	5, 10	
Хăй тĕллĕн ĕçленин шайĕ	10, 20	
Тĕрĕс çырни	5, 10, 15	
Рецензент хаклавĕ	5, 10	
Хӳтĕлев хаклавĕ	Доклад пахалăхĕ	5, 10, 20
Темăна уçса пани	5, 10, 20	
Предмет тĕлĕшĕнчен темăна уçни	5, 10, 20	
Учитель ыйтăвĕсем çине хуравлани	5, 10	
Ачасен ыйтăвĕсем çине хуравлани	5, 10	

180–140 балл – «5»;
135–100 балл – «4»;
95–65 балл – «3»;
65 балран каярах – «2».

Çапла вара, проект технологийĕ ачасене тĕрĕс воспитани парас, тавракурăма аталантарас, тарăн пĕлӳ илме пулăшас ĕçре питĕ пысăк вырăн йышăнать. Вĕренекенсем тĕрлĕ информацие шыраса тупма, унпа тĕрĕс усă курма, çын умĕнче тухса каласа хăнăхаççĕ.

Ку ĕçре ача активлă пуласси учительтен нумай килет. Унăн вĕренекенсене хавхаланса ĕçлеме хăнăхтармалла, ĕçĕн результатне курма, хак пама хăнăхтарса пымалла.

Список литературы

1. Абрамова Г.В. Проектная деятельность учащихся на уроках чувашского языка в русскоязычной школе: учеб.-метод. пособ. / Г.В. Абрамова, Е.А. Андреева – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2007. – 41с.

2. Ахбарова Г.Х., Гайфуллина Л.А. Изучение родных языков и преподавание на родных языках народов Поволжья в Республике Татарстан: история и современность: сборник материалов научно-практической конференции работников образования, 2 ноября 2016 г. – Казань: Школа, 2016. – 204 с.

3. Брыкова О.В. Проектная деятельность в учебном процессе/ О.В. Брыкова, Т.В. Громова – М.: Чистые пруды, 2006. – 32 с.

4. Егорова А.С. Чăваш чĕлхине вĕренекенсен тĕпчев ĕçне йĕркелесси // Ашмаринские чтения: сб. материалов XI Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25 апреля 2019 г.). – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2019. – С. 177–178.

Шерефнур Атик
д-р филол. наук, преподаватель
Стамбульский университет Гелишим
г. Стамбул, Турецкая Республика

ПРИМЕНЕНИЕ ТВОРЧЕСКИХ КАРТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация*: в данном исследовании подготовлены две группы карточек различной сложности, и каждая из которых была предназначена для разных возрастов. Информация, содержащаяся в карточках сложной категории, разработана нами и была составлена из многих источников. Материал был применен в студенческой группе. Выяснилось, что в карточках «легкий» категории развивается вымышленный текст, а карточки «сложный» категории улучшают написание мыслей.*

Данный материал в отличие от других карточных игр, повышает креативность (увеличивает творческий потенциал), расширяет словарный запас и побуждает изучению новых вещей. Наша цель – дать студентам возможность использовать данный материал на таких курсах, как литература и творческое письмо.

Ключевые слова*: творчество, написание событий и мыслей, обучение, создание текста.*

Özet: *Raporda adı geçen materyal öğrenciler için metin yazmayı kolaylaştırmak ve öğrenmeyi keyifli hale getirmek amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada her biri geniş bir yaş aralığına hitap edecek farklı zorlukta iki grup kart hazırlanmıştır. Zor kategorideki kartların içerdiği bilgiler birçok kaynaktan derlenerek tarafımızdan hazırlanmıştır. Hazırlanan materyal bir grup öğrenciye uygulatılmıştı. Kolay kategorideki kartların kurgusal metin oluşturmayı, zor kategorideki kartların ise düşünce yazısı yazmayı geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu rapordaki materyali, diğer kart oyunlarından ayıran özellik yaratıcılığı arttırmasının yanı sıra, kelime haznesini genişletmesi ve verilen bilgilerle metin yazarken, yeni şeyler*

öğrenmeye yöneltmesidir. Hedefimiz Edebiyatı ve Yaratıcı Yazı gibi derslerde bu materyalden çok sayıda öğrencinin faydalanmasını sağlamaktır.

Anahtar kelimeler: *Yaratıcılık, olay ve düşünce yazısı, öğrenme, metin oluşturma.*

1. Giriş ve Amaç.

Raporda adı geçen materyal ile geniş bir yaş aralığındaki öğrencilerin yazmaktan keyif almaları hedeflenmiştir. Söz konusu materyalin oluşturulmasının nedeni öğrencilerin, deneme / öykü / makale türlerinde yazılar yazmayı bir ödev ya da sorumluluk olarak görmelerini engellemek ve yazı yazmayı, zevk aldıkları bir uğraş haline getirebilmektir.

Öğrencilerin genellikle yazı yazmayı bir ödev veya sorumluluk olarak görmelerinin; yaratıcılıklarını ve üretkenliklerini sınırlandırdığı düşünülerek, onları; kendi istekleriyle yazı yazmaya teşvik edecek bir materyal hazırlamaya karar verilmiştir.

Bu materyaldeki kartlar, kolay ve zor olmak üzere iki kategori halinde hazırlanmıştır. Zor kategori dahilindeki kartlarda nadiren kullanıldığı için anlamları unutulabilen sözcükler de bulunmaktadır. Bu materyal hazırlanırken, bu tür sözcüklerin anlamları araştırılarak zor kategori dahilindeki kartların arka yüzüne yazılmıştır. Öğrencilerin, yazılarını yazarken kullanabilecekleri sözcüklerden bir tanesi, bu; anlamı çoğunlukla bilinmeyen kelimelerden biriyse, öğrenci kartın arka yüzüne bakarak, anlamını öğrenebilecektir.

Kısacası öğrenciler, bu materyal ile yazma becerilerini geliştirirken, kelime haznelerini ve bilgi dağarcıklarını zenginleştirebileceklerdir.

2. Yöntem.

Bu çalışmayı hazırlarken amaç, eğlenceli ve öğretici etkinlikler gerçekleştirmek olmuştur. Bu amaca en uygun materyal çeşidinin ne olabileceği sınıf ortamında tartışılmış ve oyun kartları olduğuna karar verilmiştir.

Kartların hem küçük yaş gruplarının hem de büyük yaş gruplarının Türk Dili Edebiyatı ile Yaratıcı Yazı derslerinde kullanılabilmesi için zor ve kolay kategori şeklinde iki grup kart oluşturulmuştur.

Böylece kolay kartlarda, bulgular bölümündeki Tablo 1 ve 2'de görüldüğü gibi, günlük yaşamda kullandığımız, anlaşılması kolay sözcükler ve daha basit oyun kuralları olurken; zor kategori kartlarda Tablo 3 ve 4'te görüldüğü gibi, bir düşünce yazısı türüyle ilişkilendirilebilecek düşündürücü sözcükler ve bazı zorunlu kurallar söz konusudur.

Kolay ve zor kategorilerdeki kartlarda bulunacak sözcükler kararlaştırılırken derslerde beyin fırtınası tekniği ile her biri üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Daha sonra kararlaştırılan kelimelerden kolay olanların her birinin çağrışım yolu ile aklımıza getirdiği sözcükler bulunmuş ve bulunan tüm sözcükler ait olduğu kartın tablosuna yerleştirilmiştir.

Zor olarak belirlenen kelimelerin her biri bir edebiyatçı veya bir edebi unsur ile ilişkilendirilmiştir. İlgili edebiyatçı veya edebi unsur ile ilgili terim veya kavram olan sözcükler, tablonun satır ve sütunlarına yazılmıştır. Edebiyatçılar ve edebi unsurlarla ilgili bilgi bulmak için çeşitli kitaplardan faydalanılmıştır. Daha sonra bu bilgiler tarafımızdan düzenlenmiştir. Oyun kartları bu yöntem ile oluşturulmuştur.

Geliştirdiğimiz materyal ile yazı yazma etkinliğini gerçekleştirilirken uyulması gereken bir yönergeye ihtiyaç duyulmuştur. Bahsedilen yönerge, çalışmamızın yöntem bölümünün sonunda yer almaktadır.

Materyal hazırlama çalışmaları kimi zaman grupça kimi zaman ise bireysel olarak yapılmıştır. Farklı kartları, farklı yaş grupları ile uygulama yöntemi benimsenmiştir. Kolay ve zor kategoride hazırlanan oyun kartları, değişik yaş gruplarındaki öğrenciler ile denenmiştir. Kartlar bu şekilde son halini bulmuştur.

Sonuç olarak hazırladığımız kartların öykü yazma, deneme / makale yazma ve yazarları tanıma açısından, uygulamada ve öğrenmede etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsi geçen yönerge aşağıdaki gibidir.

Yönerge:

Kolay kategori kartları soldan sağa doğru hizalı olarak ve satır sırası ile; zor kategori kartları da yukarıdan aşağı doğru hizalı ve sütun sırası ile kullanılacaktır.

Yazım aşamasında, her satırdan ve her sütundan en az bir sözcük kullanılmalıdır.

Buna ek olarak, bazı satırlarda ve sütunlarda yazılacak metinde bulunması zorunlu olan kelimeler vardır. Bu kelimeler, bulundukları karede «z» şeklinde belirtilmişlerdir.

Kolay kategoride bir adet, zor kategoride de üç adet zorunlu (z) sözcük bulunmaktadır. Kullanılması zorunlu olan sözcük veya sözcükler, yazım aşamasında bulunduğu satırda veya sütunda kaçıncı karede olduğuna bakılmaksızın, öncelikli olarak kullanılacaktır.

Aynı sütunda birden fazla zorunlu (z) kelime varsa bunlar da, bulundukları sütundaki sıraya göre kullanılacaklardır.

Metin, kullanılması zorunlu olan bu kelimelerin yanı sıra, aynı satırda veya sütunda bulunan kelimelerden, en az bir tanesi daha kullanılarak yazılacaktır.

Katılımcılar, kartları kolay ve zor olarak kategorize ettikten sonra rastgele seçecekler ve birlikte belirledikleri süre içinde, verilmiş olan yönerge kurallarına uyarak, kurgularını veya düşünce yazılarını oluşturacaklardır.

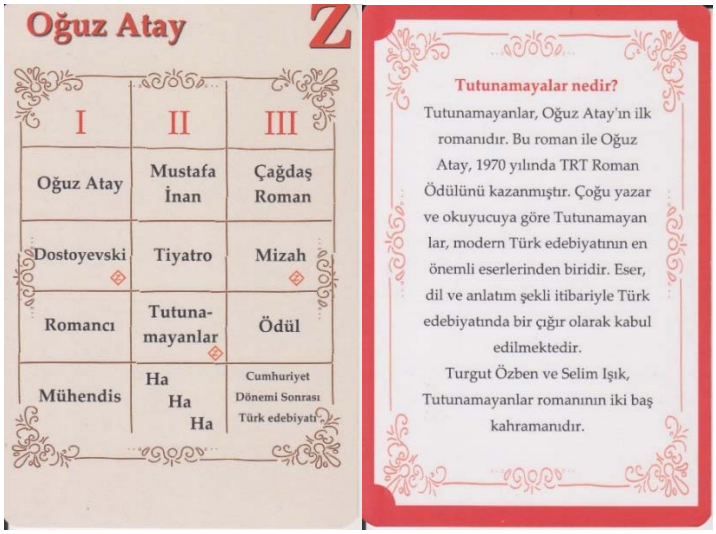
3. Bulgular.



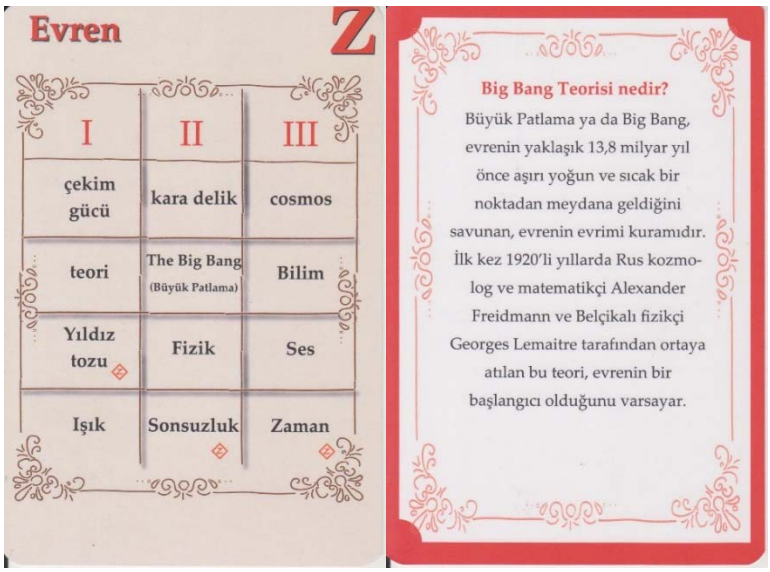
Tablo 1



Tablo 2



Tablo 3



Tablo 4

Kurgu Örnekleri.

1. Kenan arkadaşlarıyla oynamak için evden çıkalı saatler olmuştu. Ben de bu sürede bol bol okumuştum. Aylardır beklediğim kitaba dalınca zamanın nasıl geçtiğini fark etmemiştim. Bir ara kafamı kaldırıp duvardaki saate baktığımda neredeyse akşam olduğunu gördüm. Nerede kalmıştı bu çocuk? Bir iki lokma atıştırmak için eve de uğramamıştı. Endişelerimin içimi kemirmesine izin verdiğim birkaç *dakika* bir *ömür* gibi geçti. Sonra kitabımı elimden bırakarak ayaklandım. Tam perdeyi çekip pencereden kafamı uzattım ki kapı zili çalındı. Derin bir oh çekip Kenan'ı içeri aldım. Üstü başı yine toz toprak içinde kalmıştı. Biraz paylayıp yukarı banyoya gönderdim. Annemle babam işten dönmeden üstünü değiştirse iyi olacaktı. Yoksa ikimiz de uzun bir azar işitebilirdik.

Öğrenci.

Açıklama: Yukarıdaki 1 numaralı metin, Tablo1'de gösterilen kolay kategori kart için, yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.

2. Dersin bittiğini duyduğu anda hızla çantasını topladı Ali. Kapıdan çıkarken tek katlı okullarına yeni asılan tabelayı gördü. Tabeladaki yazıyı okuyabilmenin sevinciyle yoluna devam etti. Eve ulaşınca üstünü değişti ve dostunun yanına gitti. Onu görmek için can atıyordu. Yazın çobanlık yaparken çiftlikte edinmişti bu dostu. Doğduğu günden beri tüylü dostunu çok seviyordu. Her gün sabah ve akşam olmak üzere günde iki defa oynarlardı. O gün de Ali koyunun dereden su içmeyi bitirmesini bekledi, bitirdikten sonra da sıkıca sarıldı ona. Bir süre sonra evden annesinin yemeğe çağrısı duyuldu. Oyun oynamaktan yorgun düşen Ali, eve geri döndü. Her yemekte olan babasının o gün olmadığını fark etti. Yemeğini bitirince bahçede olduğunu düşündüğü babasını aradı. Babası ve bir adam konuşuyorlardı. Küçük dostunu adamın kamyonunda gördü. Babasına dostunun nereye gittiğini sordu. Babası Ali'ye, onun gidemeyeceği bir gezintiye çıktığını söyledi. Ali başta biraz ısrar etse de sonra pes etti. Eve geri döndü. Babası da gelmişti. Elini yıkadıktan sonra salona yöneldi. Odaya girmeden babasının «Koyunlar yeni çiftlikte daha mutlu olacak." cümlesini duydu. Anlamıştı. Dostu geri gelmeyecekti. Odasına kapandı ve erkenden uyudu. Sabah parıldayan bir güneşe ve taze ekmek kokusuna gözünü açtı. Elini yüzünü yıkadı, koşarak dostunun evine gitti ve bir gün önce olanların rüya olduğunu umdu. Fakat dostunu göremedi. İlk kez dünyanın kötü yüzüyle tanışmıştı.

Öğrenci.

Açıklama: Yukarıdaki 2 numaralı metin, Tablo 2'de gösterilen kolay kategori kart için, yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.

Makale/Deneme Örnekleri.

1. Edebiyatımızda postmodern anlatılara öncülük yapan Oğuz Atay, birçok değerli eser ortaya koymuştur. Dostoyevski'yi ve Kafka'yı örnek almış ve hatta kendisiyle yapılan bir röportajda «Sevdiğim yazarların başında Kafka ve Dostoyevski'yi sayarsam, Tutunamayanlar'ı okuyanlar için şaşırtıcı olmaz herhalde." demiştir. Oğuz Atay bunun yanı sıra sık sık satır aralarına sıkıştırdığı sözlerle de bunu belli etmiştir. Tutunamayanlar'da olduğu gibi ünlü yazarın «Tehlikeli Oyunlar» kitabında da Hikmet karakterinin " Ha Ha Ha»ları Dostoyevskivari izler taşır. Oğuz Atay'ın romanlarını özel kılan, mizah ögelerine sıklıkla yer vererek okuyucunun kitabın derin anlatımından sıkılmamasını sağlamasının yanı sıra çağdaş roman tekniklerini de başarıyla kullanmasıdır.

Öğrenci.

Açıklama: Yukarıdaki 3 numaralı metin, Tablo3'de gösterilen zor kategori kart için, yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.

2. Şehrin ışıkları, fark etmesek de hayatımızın bir kısmını engelliyor. Gözümüzü alması dışında büyük bir soruna yol açıyor: Işık kirliliği. Bu sorunu çoğumuz umursamıyoruz, çünkü üstümüzde çabuk bir etki göstermiyor. Zararını anlamak için geceleri kafamızı kaldırıp gökyüzünü bomboş görmemiz yeterli. Ancak biz uzaya sadece biraz yıldız tozu ve dev taş kütleleri olarak bakıyoruz. Kendi sorunlarımızdan etrafımızı umursamıyoruz, hatta bu bizi sorgulamadan uzaklaştırıyor. Gece ışıksız gökyüzüne bakıp uzayın gerçekten bir sonsuzluk olup olmadığını ya da bize en yakın kara deliği merak etmiyoruz. Bu dünyadaki kısıtlı zamanımızı iyi yaşayamıyoruz. Hayatımızı bahanelerle güçlenmiş umursamazlık zincirine bağlıyoruz. En kötü olanı ise bu sürede sorgulamayı unuturken bilimi ve değerleri de unuttuğumuzu bilmiyoruz.

Öğrenci.

Açıklama: Yukarıdaki 4 numaralı metin, Tablo 4'de gösterilen zor kategori kart için, yönergesine uygun olarak hazırlanmıştır.

4. Sonuç ve Tartışma.

Yaratıcı Yazı Kartları basılmadan önce deneme amaçlı uygulamalar yapılmıştır. Kolay kategoride bulunan kartların öğrencilerin kurgu oluşturma yeteneğini geliştirdiği, zor kategoride bulunan kartlarınsa deneme / makale gibi fikir yazısı türleri yazabilme yeteneğini geliştirdiği fark edilmiştir.

Netice itibariyle bu materyalin kullanıldığı çalışmaların, eğlenerek öğrenme imkânı sağladığı kanaatine ulaşılmıştır.

5. Öneriler.

Bu materyal, çeşitli yaşlardaki öğrenciler ile denenebilir. Ayrıca, ilkokul ve ortaokul çağındaki çocuklar için eğitim materyali olarak kullanılması sağlanabilir.

6. Kaynak:

Bu çalışmayı hayata geçirirken üretilen materyalin bilgi birikimi kazandırması için, zor olarak tasarlanmış kartların arka yüzüne birtakım bilgiler yazılmıştır. Zor kategoride hazırlanan kartların arka yüzlerinde hakkında bilgi verilen kelimelerin neler olabileceğine, her kartın ön yüzünde bulunan ana konu başlığı dikkate alınarak karar verilmiştir.

Her çeşit kaynaktan rahatça ulaşılabilecek türde olan bu bilgiler, farklı kaynaklardan derlenmiş ve tarafımızca düzene koyulmuştur. Birçok kaynakta kolaylıkla bulunabilecek bu bilgiler için ayrıca kaynakça gösterilmesine gerek duyulmamıştır.

Список литературы

1. Naci, Fethi. Yüz Yılın Yüz Türk Romanı / Fethi Naci. – İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları, 4. Baskı. – 2010.
2. Yalçın, Murat. Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi / Murat Yalçın. Cit:1, Cilt:2. – İstanbul: YKY Yayınları.
3. Baskı. – 2010.

Щетинина Виктория Анатольевна
учитель
МОАУ «СОШ №53»
г. Орск, Оренбургская область

ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ «РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО»

Аннотация*: современные информационные технологии, развитые в настоящее время, увлекают подрастающее поколение в виртуальную реальность и занимают значимую часть в жизни ребенка.*

Задача учителя литературы – не только заинтересовать предметом, но и дать прочные знания для дальнейшей социализации личности в обществе.

Современная образовательная технология развития критического мышления чтения и письма основывается на нестандартном мышлении, и с ее помощью учитель приобщает к духовному опыту человечества и формирует умения и навыки учеников.

Ключевые слова*: современные образовательные технологии, развитие критического мышления чтения и письма, приемы, урок.*

Современная действительность реализации новых стандартов обучения нацеливает учителя на овладение и применение новых образовательных технологий, которые направлены на заинтересованность учеников в приобретении и прочном освоении знаний. Соответственно, целью педагогической деятельности учителя является формирование самостоятельной творческой креативно мыслящей личности. Для реализации цели мы воспользуемся технологией критического мышления.

Технология «Развития критического мышления чтения и письма» основывается непосредственно на приобретении учеником практических навыков, которые реализуются в анализе, умении ставить вопросы и решать проблемы, аргументировать и рассматривать альтернативные точки зрения, то есть мыслить оценочно и научиться рефлексировать.

Современные педагоги утверждают, что на уроках литературы при выборе новых образовательных технологий важны не только цели и ожидаемые результаты обучения, а конкретно результат литературного образования, который включает анализ и интерпретацию текста с опорой на читательский и социальный опыт, формирует коммуникативную культуру личности, развивает критическое мышление [3, с. 26].

Рассмотрим конкретные примеры на уроке литературы в 8 классе по теме «Стихи и песни о Великой Отечественной войне 1941–1945 годов».

На стадии вызова для определения темы урока будет целесообразно применить прием «Синквейн» с пустой первой строкой, которая будет определена учениками после прочтения заполненных строк.

1. ?
2. Разрушает, лишает.
3. Страшная, жестокая, кровавая.
4. Страшное преступление против человечества.
5. Вражда.

Изучив синквейн, ученики определяют, что на уроке мы будем изучать произведения о войне.

В 2020 году в нашей стране будет знаменательное событие 70-летний юбилей Победы в Великой Отечественной войне. Это событие значимо для каждого гражданина нашей страны и на уроке мы будем говорить о ней.

На стадии осмысления предлагаем прием «Инсерт», который реализуется в заполнении таблицы по прочитанному материалу учебника «Стихи и песни о Великой Отечественной войне» [2, с 227]. «Инсерт» представлен в таблице.

Таблица 1

Что я знаю	Что я узнал	У меня есть вопросы
Война – время тяжелых испытаний	Поэзия и песни были необходимы в годы войны	Как у военных хватало сил на песни?
Песня «Священная война» на слова В.А. Лебедева-Кумача была очень популярна.	Большинство песен военных лет о любви	Почему песня «Землянка» стала популярной среди солдат?
Песня «Катюша»	М.В. Исаковский написал слова песни	Я считал эту пеню народной

Следующий этап урока – рефлексия, которая позволяет ученикам изучить и осмыслить материал учебника, так как необходимо не только освоение, но и оценивание того, что уже известно и закрепление на практике. Для этого используем прием «Толстых» и «тонких» вопросов, представленных в таблице.

Таблица 2

«Толстые» вопросы	«Тонкие» вопросы
Какую тему раскрывают поэты в песнях?	Могут ли песни о войне поднимать боевой дух солдат?
Какие чувства затрагивают песни о Великой Отечественной войне?	Согласны ли вы, что песни о войне – это горечь, сожаление, страдание, тревоги?
Объясните, что сближает фронтовые и народные песни?	Сомневались ли вы, прочитав строки из песни «Катюша» в искренности ее переписки?

На этом этапе урока у школьника проявляется способность контролировать собственную деятельность, так как рефлексия позволяет приучить ученика к самоконтролю, самооценке, саморегулированию и формированию привычки к осмыслению событий, проблем, жизни. Рефлексия способствует развитию у учащихся критического мышления, осознанного отношения к своей деятельности. Рефлексия направлена на осознание пройденного пути, на сбор в общую копилку замеченного обдуманного, понятого каждым. Ее цель не просто уйти с урока с зафиксированным результатом, а выстроить смысловую цепочку, сравнить способы и методы, применяемые другими со своими методами [5, с 131].

Технология развития критического мышления чтения и письма включает универсальные приемы, которые можно использовать на разных этапах современного урока, так как практическое их применение способствует реализации дидактических принципов: целостности, психологической комфортности, вариативности, творчества.

Из опыта работы по внедрению представленной технологии обратим внимание на целенаправленность учеников в освоении полученной информацией, которая реализуется в смысловом чтении

и дальнейшем использовании полученной информации в жизни. Отметим, что подготовка учителя, умелое владение различными приемами и деятельность школьников в работе на уроке значимы и представлены в таблице.

Таблица 3

Деятельность учителя	Деятельность ученика
Определение значимой проблемы	Понимание значимости проблемы
Выбор приема	Работа по алгоритму
Подбор материала	Работа с информацией
Обеспечение самостоятельности ученика в решении проблемы	Критическое осмысление материала, основанное на жизненном опыте

Современная образовательная технология развития критического мышления чтения и письма при ее регулярном применении способствует не только усвоению учебного материала учениками через осмысление, но и их готовности к решению проблемы, социальному взаимодействию и сформированности коммуникативной компетентности.

Важно отметить необходимость системного применения современной образовательной технологии, так как представленный материал демонстрирует на практическом примере возможность ее применения на различных этапах урока.

Обучение литературе с опорой на современные образовательные технологии, а конкретно «Развитие критического мышления чтения и письма» способствует формированию жизненно необходимых навыков и умений для социализации ученика на основе литературных произведений.

Список литературы

1. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, С.И. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

2. Коровин В.Я. Литература. 8 кл. Учеб. для общеобразоват. учреждений / авт. сост. В.Я. Коровина [и др.]. В 2 ч. Ч. 2. – М.: Просвещение, 2013. – 368 с.

3. Русский язык и литература в мультикультурном пространстве: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Комсомольск-на-Амуре. 30–31 марта 2017 года). В 2 ч. – Комсомольск-на-Амуре, 2017. – Ч. 2. – 199 с.

4. Синотина Е.В. К вопросу о современных образовательных технологиях на уроках литературы // Взаимодействие вуза и школы в преподавании отечественной литературы. – Ярославль, 2008. – С. 23–25.

5. Щетинина В.А. Уроки рефлексии в технологии деятельностного подхода на уроках гуманитарного цикла // Тезарусы мировой культуры и литературы: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием (19–20 марта 2015 г.) /под ред. Н.Е. Ерофеевой. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиал) ОГУ, 2015. – 133 с.

БИЛИНГВИЗМ В СЕМЬЕ И ОБЩЕСТВЕ. СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Арсентьева Софья Олеговна
ученица
Шишулина Светлана Николаевна
учитель-логопед

МБОУ «СОШ №48»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

БИЛИНГВЫ – ПОКОЛЕНИЕ БУДУЩЕГО

Аннотация*: статья представляет собой результат исследования школьного корреспондента и посвящена явлению билингвизма. Авторы рассматривают билингвизм через призму своего поколения, проведя опрос в социальных сетях респондентов о родном языке, взяв интервью, выявляют, что среди учеников школы есть дети, владеющие двумя родными языками, среди которых есть и иностранные (британский, непальский). По результатам проведенного эксперимента предположили, что каждый 16-й ученик школы является билингвом. Авторы предполагают, что явление двуязычия имеет как положительные стороны, так и негативные, например – возможно формирование общего недоразвития речи у детей-билингвов. В статье можно ознакомиться с существующими мифами о билингвизме. Авторами ставится под сомнение тезис о том, что билингвы отличаются большей креативностью, нежели монолингвы. Тем не менее, соглашаются с фактом, что явление двуязычия и даже многоязычия населения становится всё более привычным в нашем мире.*

Ключевые слова*: билингвизм, полилингвизм, эксперимент, монолингвы, билингвы, полилингвы, акцент, язык, речь, миф, способности, креативность, талант.*

В 6 классе я увлеклась журналистикой и стала заниматься в кружке «Школьная газета». Для школьной газеты я подготовила несколько заметок. Как журналиста меня особенно интересует тема грамотности нашего поколения. Поэтому некоторые публикации посвящены грамотной речи, изучению языка. Ведь язык – это не просто средство передачи мысли, но и история народа – носителя языка.

Мои работы – «Увлечённые ребята», «Заполнители пауз», «Новогоднее чудо» [1–4] опубликованы в газете «Школьное время» МБОУ «СОШ №48» г. Чебоксары.

Билингвизм – это владение одного человека двумя языками, полилингвим – это владение одного человека тремя и более языками. Сюда входит и родной язык, и иностранные. О билингвизме мы говорим, когда у человека не один родной язык, или говоря иначе – два языка для него являются родными. Например, родной язык по материнской линии – русский, а по отцовской – чувашский.

Изучая тему, я столкнулась с таким мнением учёных, что в будущем большинство людей будут носителями более чем двух языков, а монолингвов («моно» – один, «лингва» – носители одного языка) будет оставаться всё меньше и меньше. По оценкам учёных, к 2020 году большинство жителей цивилизованных государств будут владеть двумя языками. Монолингвов останется всего 30%.

Так я узнала, что явление билингвизма – это признак современного мира.

По рекомендации научного руководителя я обратилась к сайту «Билингвал-онлайн» (bilingual-onlain@googlegroups.com) и нашла интересные данные о детях-билингвах. В своей работе я решила осветить явление билингвизм.

Тема: «Билингвизм».

Гипотеза: «Билингвы – поколение будущего».

Задачи: 1) изучить тему; 2) провести опрос; 3) проанализировать результаты; 4) сделать выводы и подтвердить гипотезу.

Кого можно считать билингвами

Долгое время главным критерием билингвизма считалось свободное владение языками. Такой точки зрения придерживались не только обыватели, но и специалисты. Американский лингвист Леонард Блумфилд (профессор, один из основателей дескриптивного направления структурной лингвистики) в 1933 году заявил, что билингвом – «истинным», «настоящим», «правильным» – следует называть лишь того, кто с рождения несёт в своей крови два языка. Все остальные – гораздо большее число людей, чем кажется на первый взгляд, – либо вовсе не относят себя к категории билингвов, либо делают это с массой оговорок, считая, что в их случае имеет место двуязычие особого рода. Они часто низко оценивают собственный уровень владения языком или даже скрывают, что знают его. Если бы мы включили в эту группу только тех, кто без труда общается на двух языках, то оставили бы за бортом огромное количество людей, которые хоть и пользуются двумя языками в повседневной жизни, но не могут похвастаться свободным владением обоими ими.

Первое исследование билингвизма

Первое исследование билингвизма [6], которое показало его позитивные последствия, было опубликовано в 1962 году. Элизабет Пилл и Уоллэс Ламберт провели исследование в Монреале, где сравнили детей-билингвов, которые говорили на английском и французском, и детей, которые говорили только на французском. Они хотели правильно построить исследования и показать, что билингвизм не вредит детям. Они предположили, что если правильно провести исследование, то окажется. что дети-билингвы будут справляться с невербальными задачами так же, как дети-монолингвы, а с вербальными задачами – хуже, чем монолингвы. Но, в отличие от первоначальных прогнозов, оказалось, что дети-билингвы справлялись лучше со всем. Это был первый раз, когда позитивные эффекты билингвизма хорошо контролировались, но еще не идеально.

Для того чтобы лучше изучить это явление, я провела в социальной сети «ВКонтакте» опросы на тему:

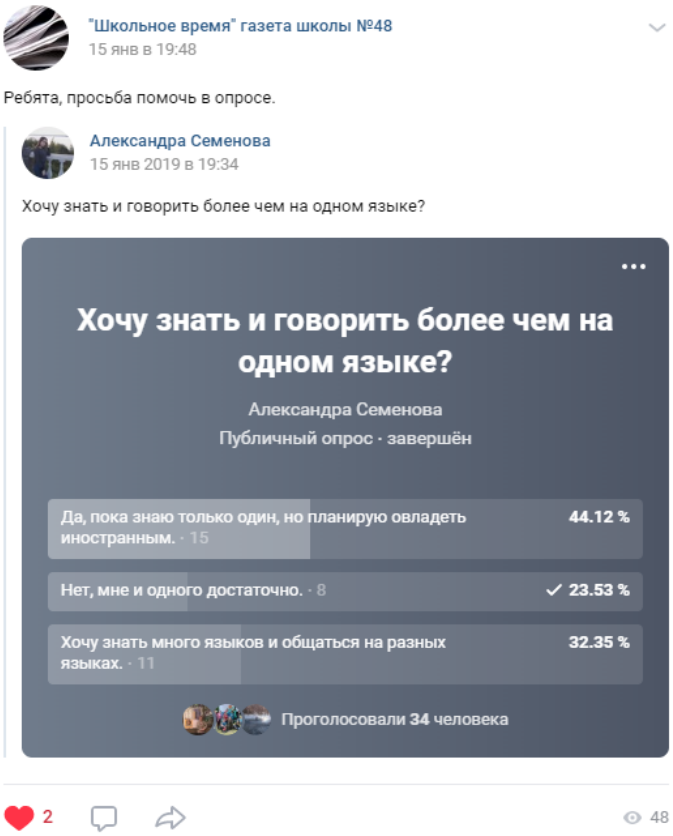
1-й опрос. «*Хочу знать и говорить более, чем на одном языке*». 1. Да, пока знаю только один язык, но планирую овладеть иностранным. 2. Нет, мне и одного достаточно. 3. Хочу знать много языков и общаться на разных языках».

2-й опрос. «*Какой иностранный язык считаешь предпочтительным для изучения*?» 1. Английский. 2. Немецкий, 3. Французский. 4. Китайский. 5. Турецкий. 6. Польский. 7. Итальянский. 8. Корейский. 9. Японский. 10. Другое (отвечу в комментарии).

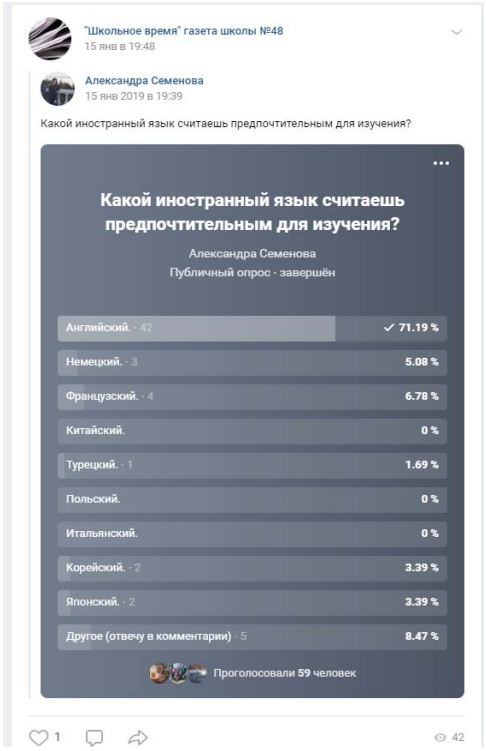
В опросе приняли участие 59 человек из числа пользователей сети. По результатам опроса мы сделали вывод, что большинство респондентов желают знать два и более языков.

3-й опрос. «*Какой из перечисленных является твоим родным языком*?» 1. Русский. 2. Чувашский. 3. Татарский. 4. Удмуртский. 5. Украинский. 6. Белорусский. 7. Марийский. 8. Один из иностранных. 9. У меня два родных языка.

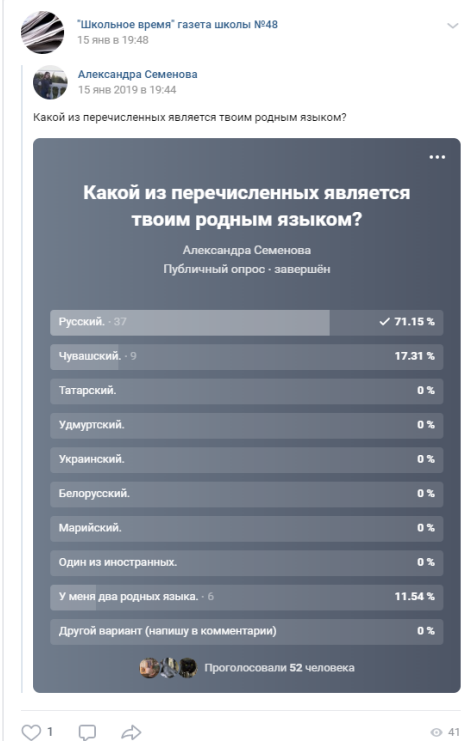
Опрос №1



Опрос №2



Опрос №3. Билингвов среди 52 опрошенных – 6 человек. Лидируют два родных языка – русский и чувашский.



Мы отметили, что все ребята стремятся к новым знаниям и к изучению языков. Среди них есть и билингвы, и монолингвы. Глобализация, а как ее следствие, и мобильность граждан мира, приводят к расширению этнических, культурных и языковых контактов. А значит, к росту количества людей, владеющих несколькими языками не только как иностранными, но и на уровне родного.

Особенности детей-билингвов

Одно из утверждений – что билингвы – это поколение будущего. А много ли сейчас в мире билингвов? [7] В одной только Германии проживает более 4 млн. русскоязычных представителей различных диаспор, где в старшем поколении русский язык считается родным. В этом случае речь идёт об естественном билингвизме: ребёнок вырастает в двух языках (семейном и государственном), оформляющих и «окормляющих» две культуры. Он в равной степени осознает себя юридическим гражданином данного государства и представителем другой, «херитажной» (материнской) этнокультуры. Оба языка являются неотъемлемыми и необходимыми для самопрезентации и для самореализации, осмысления своего «Я», проявления себя как билингвально-интернациональной личности.

В чем особенность таких детей? Пока нет однозначного ответа. Западные специалисты – испанские, американские, израильские нейропсихологи, психологи, социологи – полагают, что эти дети более креативны, стрессоустойчивы и легче адаптируются к вновь возникшей ситуации. Они более интегративны: потенциал к интеграции в любое другое социальное и этнокультурное сообщество значительно выше, чем у монолингвов. Билингвальное сознание более мобильно.

Преимущества и недостатки билингвов

Преимущества. Знание языков способствует развитию гибкости мышления, внимания и более чёткому пониманию разницы культур, сохранению истории народа. Монолингвальность многих частей США, Австралии и Британии, где популярность иностранных языков продолжает падать, противоречит интернациональным тенденциям. Билингвизм и мультиязычность завоёвывают целые страны. Только в Индии говорят на 461 языке, а в Папуа-Новой Гвинее – на 836.

Недостатки [8]. Чистое двуязычие лишено образовательного значения. Кроме того, врождённый билингвизм в случае низких умственных способностей ребёнка может привести к ОНР (общему недоразвитию речи) и к отставанию в развитии во много раз в связи с более сложной структурой воспринимаемой информации.

Один из первых исследователей феномена двуязычия Гриэль Вайнрах (американский лингвист, один из основателей социолингвистики, известный своими работами в области контактной лингвистики, уделивший много внимания понятию интерференции) учёл это и вместе с канадским коллегой Уильямом Маккеем расширил границы понятия, предложив следующее определение: *билингвизм – это попеременное использование двух и более языков*.

Таким образом, билингвами признавались профессиональные переводчики. Более того, в эту же категорию попадал и ребёнок, использующий один язык для общения с родителями, а второй – с друзьями.

Мифы о билингвизме

Несмотря на то, что двуязычие распространено в самых разных странах, у людей складываются одни и те же ложные представления о нём. Очень часто встречается ошибочное мнение, что билингвизм – редкое явление.

Крайне популярен и другой миф – что билингвы владеют обоими языками одинаково хорошо. В реальности они учат их для разных целей и используют в разных сферах жизни. Часто при переезде в другую страну в детстве ребёнок в общении с родственниками продолжает говорить на родном языке, но вынужден быстро усваивать и второй, местный, чтобы не изолироваться от школьного коллектива.

Блестящие переводческие способности билингвов – ещё одно частое заблуждение. Если это не является их профессией, они редко могут выполнить быстрый и точный перевод. Безусловно, билингвы без труда справятся с элементарными фразами, но не специальными терминами, для работы с которыми требуется предварительная подготовка.

Наконец, многие считают, что хорошее владение двумя языками означает отсутствие акцента. Это далеко не так. Акцент связан со спецификой произношения в определённых частях страны или мира и не делает кого-то более – менее «билингвальным».

Интервью учеников школы №48

Среди учеников нашей школы я выборочно взяла интервью у троих человек.

Они ответили на следующие мои вопросы:

– Какие языки родные, какие изучаешь?

– Сколько знаешь языков, на каких говоришь свободно?

– На каких языках говорите в семье?

– Все ли в твоей семье знают родной язык. Насколько хорошо?

Ответы Г.М.:

– Таджикский, изучаю английский язык.

– Русский, свободно говорю на таджикском и русском.

– На таджикском.

– Все.

Ответы Х.С.:

– Родной язык – это татарский и чувашский. Изучаю английский, немецкий.

– Свободно на английском, татарском и чувашском. Знаю 4 языка.
– На чувашском и татарском.
– Да, отлично.
Ответы С.А.:
– Русский, украинский. Изучаю английский язык.
– Русский, украинский.
– В семье общаемся на русском языке.
– Да, все.
Ответы Ш.Я.:
– Изучаю английский, родной русский язык.
– Знаю 3 языка, говорю свободно на русском и английском.
– В семье общаемся на русском языке.
– Все члены моей семьи знают хорошо родной язык.
Заключение

В ходе нашего исследования я изучила дополнительную литературу, из которой узнала об актуальности проблемы билингвизма. Я решила исследовать эту тему на примере аудитории нашей школы и подписчиков нашей группы «Школьное время» в социальной сети «ВКонтакте».

По итогам проведённого нами социального опроса среди учеников школы и подписчиков социальной сети «ВКонтакте», выяснила, что большинство заинтересовано в изучении разных языков, а каждый 16-й является билингвом. Мы предположили, что из общего количества учеников 1100 человек, 71 ученик школы является билингвом. Исходя из этих данных, можно сделать вывод, что в будущем действительно большинство людей будет знать и общаться на более чем одном, а то и двух языках. То есть билингвизм – это действительно явление из будущего.

Я побеседовала с учениками-билингвами и выяснила, что владение двумя родными языками помогает им хорошо учиться и быть более активными и коммуникабельными. А знание двух и более языков способствует сохранению истории народа и передаче её другим поколениям.

Таким образом, мы подтвердили мнение учёных об одарённости детей-билингвов. Однако в ходе проведения опросов среди учеников для исследования у меня сложилось своё мнение о том, что большой разницы между билингвами и монолингвами нет, и талант, одаренность, а также интересы и увлечения совсем не обязательно зависят от того, сколькими языками владеет человек.

Список литературы

1. Газета «Школьное время» МБОУ «СОШ №48» г. Чебоксары. – №1/2018–2019. – С. 7.
2. Газета «Школьное время». – №2/2018–2019. – С. 12.
3. Газета «Школьное время». – №2/2018–2019. – С. 15–16.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mou48.ucoz.ru/index/shkolnoe_vremja/0–163
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://knife.media/bilingvizm/
6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://postnauka.ru
7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://sn.ria.ru/20150248/106571058.html
8. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org

Бойко Иван Иванович
д-р ист. наук, профессор
БНУ ЧР «Чувашский государственный институт гуманитарных наук»
Министерства образования и молодежной политики Чувашской Республики
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ЧУВАШСКИЙ ЯЗЫК И СОВРЕМЕННЫЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Аннотация*: в статье представлены материалы опросов населения Чувашии, проведенных по проблемам этнокультурного развития республики. Результаты обследований свидетельствуют о переменах в понимании таких понятий, как национальность, родной язык. Среди населения закрепляется убеждение в возможности сложной этнической и языковой идентичности. Общегражданская идентичность не рассматривается как оппонент этнической и региональной. Показано отношение к решению о добровольности в изучении родных языков.*

Ключевые слова*: общегражданская идентичность, этнокультурное развитие, родной язык, добровольное изучение, социологические опросы.*

Статья написана при поддержке гранта РФФИ 17-29-09152 «Русский язык, языки народов России и российская идентичность: антропологические подходы к изучению языковой ситуации и этнокультурной политики».

В 2008 г. на русском языке вышла книга известного польского и английского социолога З. Баумана «Текучая современность». Используя эту метафору, автор полагал, что мир переходит от мира плотного, структурированного, обремененного сетью социальных условий и обязательств к миру

пластичному, текучему, свободному от заборов, барьеров, границ. По его мнению, самая важная черта современного периода состоит в *ненаправленности перемен*. Сегодня, как никогда, сложно сказать о том, что происходящие перемены имеют какое-то заранее определенное направление, они застают нас врасплох, мы их не ожидаем и не предвидим [1, с.7–22]. Бауман пишет, что в начале XXI в. мы стоим перед необходимостью разработки новых способов сосуществования в условиях постоянной разнородности культур и человеческих группировок [2].

Фактический материал почерпнут из социологических опросов, проводившихся Чувашским государственным институтом гуманитарных наук в рамках мониторинговых исследований по теме «Социокультурное развитие и межнациональные отношения в Чувашской Республике», которые проводятся в республике с 2009 г. специалистами Чувашского государственного института гуманитарных наук. Выборка традиционно состоит из 600 респондентов, соответствует статистическому распределению населения по полу, возрасту, поселенческому признаку, этническому распределению.

На мой взгляд, современное российское общество переживает перемены в сфере этнокультурного развития, и в рамках заявленной темы хочу обратить внимание на те из них, которые имеют прямое отношение к нарастанию культурной сложности общества. Они, например, проявляется в появлении составных этнических и языковых идентичностей. Мы являемся свидетелями как понятие «нация» перестает быть наполненным только этническим содержанием, что было характерным для советской науки, ныне речь идет и о политической, гражданской нации. Одновременно происходит усложнение этнической и языковой идентичности.

В российской науке понятие о гражданской нации было впервые инициировано В.А. Тишковым, писавшим в 1998 г. о том, что «существует реальная историческая, социальная и культурная общность и общероссийская идентичность» [7, с. 23]. А.Г. Здравомыслов был одним авторов пионерного направления в социологии, где речь шла о национальном самосознании россиян [3; 4]. Ныне задача укрепления общегражданской идентичности стала государственной задачей, это одна из целей, поставленных в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [6].

Данные наших опросов свидетельствуют, что в Чувашии общероссийская идентичность занимает в идентификации населения одно из определяющих мест (табл. 1). Когда речь идет об укреплении общегражданской идентичности, это следует понимать как сохранение и развитие базовой основы, какой является и понимание, и ощущение принадлежности к общим установкам, корням, воззрениям. При этом важно помнить, что общегражданская идентичность ни в коем случае не предусматривает принижения какой-либо этнической общности. И это не разовая, а стратегическая государственная задача. Достаточно часто понимание российской нации как гражданско-политического конструкта не находит понимание, некоторые работники управления, науки, образования, полагают, что его пропаганда будет препятствовать этнокультурному развитию отдельных народов, хотя это не соответствует действительности. В то же время определенные опасения существуют. В частности, они, например, повлияли на характер ответов, приведенных в табл. 1.

Таблица 1

Распределение ответов на вопрос: «*В повседневной жизни* (*в том числе на работе*, *учебе*) *как Вас должны воспринимать окружающие*?» (%, можно было выбрать до двух вариантов)

Варианты ответов	Все		В том числе			
			2018		2019	
	2018	2019	Чуваши	Русские	Чуваши	Русские
Как представителя Вашей национальности	12,1	17,2	14,1	8,1	19,6	12,5
Как жителя Чувашии	45,6	40,7	54,5	23,7	48,3	19,9
Как жителя своего села, города	20,5	19,2	20,5	20,7	18,8	23,5
Как россиянина	65,2	65,0	57,5	83,0	61,9	74,3
Другое	1,0	2,3	0,5	2,2	0,7	2,9
Затрудняюсь ответить	2,5	1,8	2,8	3,0	2,7	–

Этническая идентичность как в 2018, так и в 2019 г. не была самым популярным ответом. В то же время для чувашей она была в большей степени выбираемой, хотя дистанция оказалась незначительной. Региональные идентичности (республика, город, село) стали более популярными, особенно востребованным оказалось отнесение себя к жителям Чувашии. Отметим заметную дистанцию между чувашами и русскими, которая достигала около 30 процентных пунктов как в 2018 г., так и в 2019 г. Чаще всего респонденты идентифицировали себя с россиянами. Среди других ответов были такие, как «гражданин и человек», «специалист, хороший человек», «человек, личность» и т. п.

Когда приходится выбирать между разными идентичностями, то следует иметь в виду, что из этого не следует построения какой-либо жесткой иерархии. Действительно, многие публикации показывают, что общероссийская идентичность чаще всего первенствует в ряду других, прежде всего региональных

и этнических. Но следует иметь в виду, что в данном случае предпочтения нередко зависят от конкретных ситуаций. Например, если в ходе важных спортивных состязаний победил выходец из конкретного региона, то налицо будет рост этой идентичности. То же можно сказать и о национальной принадлежности. Кроме ситуативности следует учитывать, что между такими идентичностями большей частью нет жестких противоречий. Еще одно замечание сводится к следующему. Приведенные в таблице цифры не показывают, что русские, например, в большей степени патриоты России, чем чуваши. Последние, в свою очередь, не претендуют на роль лиц, более всего влюбленных в Чувашию. Просто следует иметь в виду, что для чувашей республика является местом, в котором сосредоточены ее культурные, исторические ценности. И они не только хранятся, но и воспроизводятся. С этой точки зрения понятна реакция чувашей на вопрос об идентичностях. Но сочетание нескольких из них в определенном порядке не обозначает наличия противоречий, противостояний.

Еще одним из путей усложнения этнокультурной ситуации, является распространение сложной этнической идентификации граждан. Мы уже не первый раз фиксируем в ходе различных опросов определенное число лиц, которые предпочитают заявить о себе, как имеющих не одну, а две (иногда три) национальности. В условиях Чувашии, где абсолютное большинство населения составляют чуваши и русские, вполне объяснимо, что именно сочетание этих двух национальностей и составляет основную сложную этническую идентичность в республике. В ходе опросов встречаются и другие сочетания (мордвин и русский, татарин и русский, русский и армянин и т. д.), но их количество единично. Доля лиц со сложной этнической идентичностью в различных опросах всего населения последних лет варьирует от 1,5 до 8%. Среди молодежи эти цифры выше. Данные показатели зависят в том числе от формулировки вопроса. Минимальные показатели сложных идентичностей получены, когда формулировка вопроса о национальности не содержит уточнения, что в перечне предлагаемых к выбору вариантов можно указать не один ответ. Конечно, возникает вопрос о правомочности такой «подсказки», но, на наш взгляд, поскольку каждый гражданин сам определяет свою национальность, то наличие подобного пояснения как раз соответствует свободе выбора этнической принадлежности, дает возможность более точного ее определения.

Элементы расширения культурных сложностей проявляются в этноязыковых идентификациях. Для многих жителей Чувашии нормальной является ситуация, когда родной язык не является атрибутом определенной этничности. Следует сразу отметить, что расхождение между определенной национальностью и родным языком наблюдается уже давно. Еще в инструкциях переписчикам советских переписей населения отмечалось, что родной язык может и не совпадать с национальностью. В современных условиях проявляется не только эта, но и другая тенденция. Речь идет о признании родными не одного, а, например, двух языков. Применительно к Чувашии это в абсолютном большинстве чувашский и русский языки (табл. 2).

Таблица 2

Родные языки респондентов в зависимости от их национальности (%)

Родные языки	2018		2019	
	В том числе			
	чуваши	русские	чуваши	русские
Чувашский	65	–	62	–
Русский	11	97	10	100
Чувашский и русский	24	3	28	–

Из приведенных данных явствует, что доля лиц, для которых родными являются не один, а два языка, не является незначительной, малозаметной. Речь идет о четверти опрошенных. Конечно, в сельской местности, доля респондентов, выбирающих в качестве родных одновременно чувашский и русский язык несколько меньше, и, например, в 2019 г. она составляла около 16%. В то же время среди молодежи этот показатель выше, что вполне закономерно.

Обратим внимание, что отношение к выбору сложной идентичности у чувашей и русских не одинаковое, но близкое (табл. 3). Меньшая часть опрошенных придерживаются традиционных взглядов на эту проблему и считает приемлемой только такой формулы: один человек – одна национальность и один родной язык. Другие допускают возможность выбора, при этом треть полагает, что более свободный подход применим к языку.

Таблица 3

Отношение респондентов к возможности иметь не одну национальность и один родной язык (2019, %)

	Всего	В том числе	
		Чуваши	Русские
У одного человека может быть только одна национальность и один родной язык	41	44	39
Можно иметь только одну национальность, но более одного родного языка	31	33	31
Можно иметь более одной национальности и более одного родного языка	24	19	27
Затрудняюсь ответить, другое	4	4	3

Как известно, после принятия республиканских законов «О языках в Чувашской Республике» и «Об образовании в Чувашской Республике» в образовательных учреждениях республики началось обязательное изучение чувашского языка как государственного. Процесс этот непростой, сопровождается как организационными трудностями, связанными с подготовкой учебников и учебных пособий, учительских кадров, так и определенной настороженностью, а иногда и неприятием частью населения обязательного изучения чувашского языка. Об этих проблемах мне и коллегам из ЧГИГН приходилось писать [например, 5, с. 130–144].

После заявления президента РФ В.В. Путина о недопустимости принуждения в изучении родных языков, прозвучавшего 20 июля 2017 г. на заседании Совета по межнациональным отношениям в г. Йошкар-Ола, в республике начались общественные дебаты о национальных языках. Особенно острыми были дискуссии в социальных сетях, но постепенно ситуация успокаивается. В ходе обследования 2019 г. респондентам задавались вопросы и по данной проблеме. Нас интересовало мнение тех из них, у кого в семьях были школьники, и не только дети, но и внуки, племянники. Словом, речь шла о близких людях, которые имели какую-либо информацию о проблемах в обучении школьников. Во-первых, отметим, что среди опрошенных почти две трети (62%) имели в семьях школьников. По их сведениям, добровольный выбор в качестве родного чувашского языка сделали 46% родителей, родного русского языка – 33%. Кроме того, 20% опрошенных назвали в качестве родного языка изучения и русский, и чувашский языки. Такое вполне возможно, поскольку в обязательной части учебного плана следовало выбирать родные языки, в части, формируемой школой и родителями – государственные языки. В Чувашии – это русский и чувашский языки. Иначе говоря, выбор достаточно сложный, но пока идет процесс адаптации.

Абсолютное большинство родителей (75,5%) заявили, что при выборе языка обучения никаких проблем у них не было. Чуть более 6% ответили, что представители школы настаивали, чтобы выбор был в пользу чувашского языка, хотя родители намеревались выбрать русский язык. Почти 3% отметили противоположную ситуацию: представители школы настаивали, чтобы выбор был в пользу русского языка, хотя родители хотели выбрать чувашский. Затруднились дать определенный ответ почти 15% респондентов.

Высказали опрошенные и свое мнение о принципе добровольности при изучении родных языков (табл. 4). Данные таблицы свидетельствуют о заметном разделении опрошенных при ответах на этот вопрос по национальному признаку. Чуваши заметно чаще выразили свою озабоченность проблемами, которые могут возникнуть в результате принятого решения в области сохранения и использования чувашского языка и чувашской культуры. Респонденты-русские чаще выбирали другие варианты ответов, и в значительной мере они были уверены, что ничего не изменится в отношении изучения и знания родных языков. Доля обеспокоенных возможностью роста напряженности в межнациональных отношениях не оказалось значительной, хотя среди чувашей она приблизилась к доле в 10%. Обращает на себя внимание заметная часть лиц, не имевшая определенного мнения.

Таблица 4

Распределение ответов на вопрос: «Как Вы оцениваете решение о добровольности при изучении родных языков в школе?» (2019, можно было выбрать несколько ответов, %)

	Всего	В том числе	
		Чуваши	Русские
1	2	3	4
Это решение скажется отрицательно на сохранении и использовании чувашского языка	18	22	5
Оно создает условия для лучшего знания школьниками русского языка	15	12	24
Оно ничего не изменит в отношении изучения и знания родных языков	26	21	40

Окончание таблицы 4

1	2	3	4
Оно негативно скажется на сохранении национальной, в первую очередь, чувашской культуры	15	20	3
Это решение может вызвать некоторое напряжение в межнациональных отношениях	8	9	4
Затрудняюсь ответить	26	29	24
Другое	3	3	1

Кроме того, часть респондентов предложила свои ответы на данный вопрос. Среди них были как сторонники принятого решения, так и его оппоненты. Среди первых прозвучали такие мнения (авторский стиль сохранен): «изучение языков должно быть добровольным»; «каждый человек вправе выбрать себе родной язык»; «нужно сделать углубленное изучение языков по желанию»; «это очень хорошо, что есть добровольный выбор, если ребенка насильно заставлять изучать чувашский язык – он будет его ненавидеть» и др. Критики предлагали свои варианты: «изучение чувашского языка положительно скажется на знании русского языка, правописании т. д.»; «нужно знать язык региона, в котором проживаешь»; «пусть изучают, в жизни пригодится»; «родной язык должны знать все. Кто родился от чуваша, чувашки должен знать чувашский язык. Потом ребенок в кого должен превратиться? В татарина что ли? Он чувашом должен остаться»; «чуваши должны изучать свой родной язык». Один из респондентов высказался в пользу изучения истории и культуры родного края: «больше не язык изучают, а культуру и историю. Это дает много. Интереснее про древних чувашей, через них любовь к языку идет».

Таким образом, ситуация с преподаванием родных языков после изменений в российском законодательстве постепенно приобретает новые черты. При этом нельзя сказать, что ситуация воспринимается спокойно, без напряжения. Имеется определенное число преподавателей чувашского языка, родителей, представителей творческой и научной интеллигенции, которые полагают, что данное решение наносит удар по чувашской культуре и языку.

Общение, в первую очередь, с учителями чувашского языка, показывает, что многие из них убеждены в необходимости к возврату обязательного изучения преподаваемого ими предмета. Мало ставится вопрос о роли общественности, семьи в сохранении и развитии языка. Думается, что только развивая эти институты, в первую очередь, семейного отношения, можно достичь желаемых целей. Безусловно, поддержка государства необходима, но только для создания условий по поддержке не только чувашского языка, но и этнокультурных особенностей как чувашей, так и других этнических групп. Сошлюсь на мнение авторитетного французского мыслителя А. Турена, писавшего, что защита социальными личностями своей «культурной и психологической специфики» не может осуществляться без «понимания того, что принцип их комбинации можно найти внутри человека, а не в социальных учреждениях или универсальных принципах» [1, с. 192].

Список литературы

1. Бауман З. Текучая современность. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.

2. Бауман З. Текучая модерность: взгляд из 2011 года: лекция, прочитанная 21 апреля 2011 г. в рамках проекта «Публичные лекции Полит.ру» // Полит. ру: информационно-политический канал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://polit.ru/article/2011/05/06/bauman/ (дата обращения: 06.10.2019).

3. Здравомыслов А.Г. Релятивистская теория нации и рефлексивная политика: новый подход к исследованию этнополитической динамики России. – М.: Российский независимый институт социальных и национальных проблем, 1998. – С. 115–122.

4. Здравомыслов А.Г. Межнациональные конфликты в постсоветском пространстве. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 288 с.

5. Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / под ред. В. Тишкова, В. Степанова. – М.: ИЭА РАН, 2016. – 297 с.

6. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года // Официальное интернет-представительство Президента России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/news/59348 (дата обращения: 06.10.2019).

7. Тишков В.А. Забыть о нации (постнационалистическое понимание национализма) // Вопросы философии. – 1998. – №9. – С. 3–26.

Долгова Ирина Викторовна
учитель
МБОУ «Алтышевская ООШ»
с. Алтышево, Чувашская Республика

РОЛЬ СЕМЬИ В СОХРАНЕНИИ ЯЗЫКА И НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ МОРДОВСКОГО НАРОДА

Аннотация*: в статье описана роль семьи в сохранении языка и традиций народа, формы и методы работы с родителями на примере Алтышевской школы Алатырского района.*

Ключевые слова*: воспитание, институт семьи, внутрисемейные социально-бытовые факторы, различные подходы к воспитанию детей, нравственная связь родителей с ребенком, невостребованность языка.*

Традиционно главным институтом воспитания личности является семья. То, что ребенок приобретает в детские годы, формирует его в будущем как человека. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней дети находятся в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия ничто не может сравниться с семьей. В ней закладываются фундаментальные основы, и к поступлению в школу ребенок уже более чем на половину сформировался как личность, благодаря семье.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей – матери, отца, бабушки, дедушки, брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем.

Семья – это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так чтобы ребенок знал свою принадлежность к нации, знал свои истоки, традиции, обычаи, культуру и родной язык. Для этого необходимо определить внутрисемейные социально-бытовые факторы, имеющие воспитательное значение.

Главное в воспитании маленького человека – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Родителям с раннего возраста нужно приобщать свое чадо к своей культуре, языку, традициям. Очень важно, чтобы то, чему его учили, подкреплялось конкретными примерами, чтобы он видел, что у взрослых теория не расходилась с практикой.

Конфликтная ситуация между родителями – различные подходы к воспитанию детей. Задача отца и матери – найти общее решение, относиться с уважением к той национальности, к которой они принадлежат.

Наиболее живой и современной составляющей частью национальной культуры является язык. Поэтому воспитание ребенка на родном языке позволяет формировать патриотические чувства, стремление к отождествлению со своим народом.

Ребенок должен знать свою историю. Мать, рассказывая сказки на ночь, могла бы рассказывать о жизни своих бабушек и дедушек, петь колыбельные песни на мордовском языке, рассказывать о быте мордовского народа, его фольклоре, называть языческих богов, например Шкипаз, Верепаз, разговаривать на родном языке в быту.

Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка. Например. Мать говорит ласково сыну – «церынем», а дочери «тейтернем» или «сяткинем», «някинем», когда дети сделали что-то приятное, это уже приобщение к своему языку. Дети уже чувствуют, что мама горда ими и постепенно начинают понимать язык предков, свой родной язык.

Сохранение языка и традиций сложно представить без устного народного творчества. И поэтому родители могут вспомнить считалки, загадки, песни, сказки на родном языке.

Невозможно заставить ребенка любить что-то или кого-то, невозможно заставить гордиться своим краем, селом, эти чувства можно только привить. Например, часто говорить, что нигде нет лучше места, чем наше село, район, город и т. д.

Признание ценностей и традиций национальной культуры – это один из ведущих принципов формирования национального самосознания ребенка. Любить и уважать свой народ, прививать любовь ко всему национальному – дело благородное и ответственное. Поэтому особая роль отводится семье.

Мое родное село Алтышево находится на территории Чувашии, но проживает здесь и мордва. Наши прабабушки плохо знали русский язык, говорили только на эрзянском. К 90-годам прошлого века, в связи с трудными временами, стал исчезать язык, культура, традиции. Чтобы спасти свою культуру, было решено ввести в нашей школе обучение мордовскому языку и литературе. Поначалу многие родители не соглашались с нововведением, мотивируя это невостребованностью языка.

Большую роль в восстановлении и укреплении мордовских традиций и обычаев в нашем селе сыграла заведующая сельской библиотекой С.Н. Горбунова, создавшая фольклорную группу «Эрзя-

ночка». Сначала это был клуб по интересам, где женщины собирались и готовили забытые национальные блюда. Но наши женщины любят петь, особенно на кухне, и у них появилась идея сопровождать процесс приготовления пищи старинными мордовскими песнями. Так, постепенно в каждый дом возвращалась не только пища наших предков, но и песни.

Женщины так увлеклись пением, что решили со временем сшить мордовские костюмы, и клуб «Эрзяночка» превратился в фольклорный ансамбль «Лейне» и в этом году получили звание «народный». Кроме этого, наши бабушки, которые решили продолжить народные традиции, создали группу «Масторава». Бабушки достали из своих сундуков национальную одежду и венки. Теперь они выступают по своему району и выезжают в районы соседних республик. Все с большим восторгом их провожают со сцены и даже вызывают на «бис». Дети стали гордиться своими мамами и бабушками.

В семьях чаще стала слышна мордовская речь, постепенно возвратились быт и обычаи мордвы. Всем селом стали праздновать Духов день, Масленицу, Рождество, День мордовской культуры, День села и т. д., следуя мордовским традициям. Проведя анкетирование, я пришла к такому выводу, что, знакомясь со своим языком, дети с интересом познают культуру, быт, обычаи и традиции своего народа и гордятся своей национальностью. Ежегодно наши ученики участвуют в различных конкурсах, олимпиадах по мордовскому языку, смотрах и занимают призовые места.

Таким образом, для того чтобы максимизировать положительное влияние семьи на воспитание ребенка, необходимо помнить внутрисемейные факторы, имеющие воспитательное значение:

– принимать активное участие в жизни семьи;

– всегда находить время, чтобы поговорить с ребенком;

– интересоваться проблемами ребенка, помогать развивать свои умения и таланты, совершенствовать свою разговорную речь на родном языке;

– не оказывать на ребенка никакого нажима, помогая тем самым самостоятельно принимать решения.

Признание ценностей и традиций национальной культуры – это один из ведущих принципов формирования национального самосознания ребенка. Любить и уважать свой народ, прививать любовь ко всему национальному – дело благородное и ответственное. Поэтому особая роль отводится семье.

Семья – это самое ценное, что есть у каждого человека.

Список литературы

1. Егорова А.С. Обучение чувашскому языку в дву- и многоязычной среде // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары: Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 72–75.

Ермешова Валерия Игоревна
магистр
ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»
г. Кемерово, Кемеровская область

РЕАЛИЗАЦИЯ «GLOBAL ENGLISH» В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Аннотация*: в статье рассматривается современное состояние английского языка как лингва франка, обосновывается всестороннее изучение данного феномена с целью его использования для обучения иноязычной профессиональной коммуникации. В качестве практического материала автором используются современные учебники английского языка, а также образовательные интернет-сайты. Целью исследования является выявление общих языковых категорий носителей разных языков, необходимых для решения однотипных коммуникативных задач, проведение анализа своеобразных норм английского языка как лингва франка, а также актуализация содержания обучения английскому языку применительно к современным условиям.*

Ключевые слова*: глобализация, глобальный английский, английский язык как лингва франка, межкультурная коммуникация.*

Любой язык является разнообразным и изменчивым, и как бы нам ни хотелось исправить, кодифицировать и стандартизировать языки, они всегда будут продолжать меняться. Такого рода масштабные лингвистические изменения происходят гораздо медленнее, чем в АЛФ (английский как лингва франка) взаимодействиях, но это, тем не менее, постоянный и неизбежный процесс [2, с. 56] Язык не может существовать независимо от своих пользователей, и, таким образом, именно использование языка (а не фиксированной и стандартизированной языковой нормы) должно быть рассмотрено прежде всего.

В настоящее время выпускается все больше книг и научных статей, посвященных исследованиям АЛФ для педагогического образования. Например, результаты исследований Ливерпульского университета показывают, что традиционный метод обучения произношению, опирающийся на стан-

дартную модель носителя языка, возможно, придется заменить, принимая во внимание особенности АЛФ, с целью сделать произношение неносителей как можно более четким для понимания.

Тем не менее, некоторые из самых известных лингвистов очень осторожно относятся к практическому применению своих исследований. Например, Дженнифер Дженкинс [3, с. 87] подчеркивает, что исследователи АЛФ не считают, что некоторые особенности должны быть включены в программу преподавании языка. Дженкинс добавляет, что, в то время как многие пользователи АЛФ отбрасывают «s» для третьего лица, это не означает, что учителя должны преподавать это как норму. Тем не менее, многие ученые считают, что подавляющее большинство исследований особенностей АЛФ, касающихся произношения, лексики, грамматики или коммуникативных стратегий могут и должны быть донесены до учителей, с целью информирования студентов о языковых вариантах английского языка [1, с. 45].

Важно также принять во внимание тот факт, что не все хотят изучать АЛФ. Например, некоторые учащиеся могут быть заинтересованы в изучении английского языка специально для взаимодействия с культурой Великобритания, США или другими носителями языка из внутреннего круга.

Автор пособия «Teaching English as a Lingua Franca» Роберт Лове подчеркивает, что в своей книге он рассматривает АЛФ как вариант, который учителя и учащиеся могут выбрать для изучения, если они этого хотят. Он предлагает АЛФ в качестве альтернативы для тех, кто хочет использовать английский язык для более глобального и международного общения. Лове также рассматривает АЛФ в перспективе преподавания английского языка, отличного от имеющихся стандартов. Кроме того, так как АЛФ не является языковым вариантом и довольно изменчив – его языковая форма зависит от коммуникативной ситуации и собеседников, участвующих во взаимодействии. Также, использование АЛФ может варьироваться от региона к региону, от контекста к контексту, от ситуации к ситуации.

Современные исследователи рассматривают данную тенденцию как важный концептуальный отход от все еще широко распространенной идеи, заключающейся в том, что преподавание английского языка должно, по определению, включать обучение конкретного варианта английского языка (стандартного британского или американского английского).

Традиционно единственной целью изучения английского языка в России является общение с носителями языка. Однако данная цель, достижение которой всегда трудоемко, ограничивает перспективы коммуникации и весьма часто не отвечает потребностям обучаемых. Для большинства студентов навыки эффективной международной коммуникации намного предпочтительней, чем достижение уровня носителя языка. Лица, использующие английский язык как lingua franca, составляют самую большую группу в мире, намного превосходящую не только число носителей, но и тех, кто использует английский как второй (иммигранты). Английский является родным лишь для каждого четвертого говорящего на этом языке, таким образом, в основном коммуникация осуществляется между не носителями.

Безусловно, процесс общения не исключает участия носителей языка, однако самой распространенной отличительной чертой коммуникации на английском языке является то, что в большинстве случаев это – lingua franca, контактный язык сторон, разъединенных языковым барьером и разностью культур. К тому же, очень многие из тех, кто начинает изучать английский как иностранный, т. е. для общения с носителями языка, приходят к тому, что данный язык им нужен именно как lingua franca.

Если же студенты собираются использовать английский язык как лингва франка, т. е. язык общения между людьми, у которых не один и тот же родной язык, то необходимо определить, какие особенности произношения являются наиболее важными для того, чтобы их речь была разборчивой и понятной.

В качестве материала для исследования нами были отобраны учебники по преподаванию английского языка как «lingua franca» («Global Englishes» Дж. Дженкинс и «Teaching English as a Lingua Franca» М. Кичковакак, Р. Лове), а также образовательный веб-сайт «FutureLearn». При исследовании материала мы применили распределительный анализ и статистический метод. При описании АЛФ авторы материалов выделяют следующие характерные особенности:

1. Лексические и грамматические особенности АЛФ:

– тенденция опускать s-окончания в глаголах в настоящем времени для 3-го лица, единственного числа, например, «he think», «he like»;

– взаимозаменяемость относительных местоимений «who» и «which», например, «people which do this work»;

– использование существительных, не имеющих множественного числа в стандартном английском языке, во множественной форме, например, «advices», «knoweledges»;

– сдвиг в использовании артиклей в соответствии с нормами стандартного английского языка (включая использование нулевых артиклей);

– неправильные формы «tag question», например, «You are leaving today, isn't it?»;

– повышенная четкость высказываний за счет использования дополнительных слов, например, «how long time» вместо «how long»;

– новое использование морфем, например, «angriness»;

– широкое использование таких универсальных глаголов, как «have», «do», «make», «put» и т. д., например, «make sport», «put attention»;

– приписывание нового значения служебным словам, например, «I back to Korea next week».

2. Фонетические особенности АЛФ:

– замена звука «th», приводящее к произношению слов с данным звуком, которые не соответствуют нормам стандартного английского языка, пример – в слове «think», произносится как «tink», «sink» или «fink»;

– изменения качества гласных, приводящие к нестандартному произношению на английском языке, пример – «cake», произносится как [kaik];

– сдвиг в слове ударения, пример – «perfectionist», произносится как «PERfectionist»;

– использование в речи элизии и ассимиляции.

Данные характеристики считаются приемлемыми и не рассматриваются как ошибки, если они не мешают пониманию речи. Тем не менее, лингвисты и преподаватели сосредоточены на отклонениях в использовании грамматических, лексических и фонетических форм от стандартного английского языка и не берут во внимание особенности АЛФ как один из современных вариантов английского. Однако эти особенности проистекают из функциональных ролей, которые используются неносителями языка для международной коммуникации.

Таким образом, новая ситуация в международной коммуникации ставит новые вопросы, а именно – определение новой культурной составляющей для контактного языка, значение которой неоспоримо как для предупреждения коммуникационных ошибок, так и для формирования языкового сознания. Кроме того, постижение культуры и истории страны изучаемого языка помогает выявить сходства и различия этнических стереотипов в массовом языковом сознании этносов, что ведет к лучшему взаимопониманию и способствует сокращению числа неудач в межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Акмаева Н.Г. Контроль готовности к профессиональному общению в поликультурном контексте / Н.Г. Акмаева, Л.В. Яроцкая // Обучение межкультурному общению в профессиональной среде. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 7–12. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. – Вып. 26 (632). Сер. Педагогические науки).

2. Кашкин В.Б. Введение в теорию коммуникации: учеб. пособие. – 6-е изд., стер. – М.: Флинта; Наука, 2016. – 224 с.

3. Jennifer Jenkins. The Phonology of English as an International Language. Oxford: Oxford University Press, 2000. – Pp. vi + 258.

Иванова Неонила Вячеславовна
канд. пед. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ БИ- И ПОЛИЛИНГВИЗМА

Аннотация*: в статье раскрывается актуальность проблемы формирования профессионально значимых компетенций у педагогов для обучения дошкольников родному языку в условиях би- и полилингвизма. Уточняется понятие билингвальной среды. Описывается модель формирования у студентов профессиональных компетенций, необходимых для обучения дошкольников родному языку в условиях билингвизма.*

Ключевые слова*: профессиональные компетенции, билингвизм, билингвальная среда, культурно-языковая среда, родной язык, дошкольное образование, профессиональная подготовка.*

У каждого человека есть не только социальный, но культурно-речевой статус, который обозначает его принадлежность к конкретному типу языковой культуры. Известно, что в одном социокультурном пространстве, на территории одной страны существует множество языковых систем.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования указывается, что при организации образовательной деятельности в ДОО необходимо учитывать этнокультурные условия развития ребенка. Би- и полилингвизм являются главными факторами этнокультурных условий развития ребенка в нашей республике.

Обратимся к пониманию сути билингвальной среды. Под культурно-речевой средой подразумевается «речевая общность людей, говорящих на определенном языке, и совокупность используемых этой общностью культурных элементов (обычаев, традиций, символов, ценностей, норм). Семья, половозрастная группа, социальный слой или класс являют собой разновидности культурно-речевой среды. Культурно-речевая среда выступает средой социализации и одновременно – средой консоли-

дации людей. Таковы ее важнейшие функции. Содержание и организацию культурно-речевого поведения людей регулируют привычки, этикет, манеры и кодекс» [5].

Языковая среда в общих чертах рассматривается как «исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры, проживающих на определенной территории». С лингводидактической точки зрения языковая среда понимается как «окружение, в котором происходит изучение языка». Она может быть естественной (обучение организуется в условиях иноязычной языковой среде) и искусственной (создается с помощью различных средств обучения в условиях ее отсутствия с целью воссоздания языковой среды).

Естественная языковая среда является важным фактором успешного овладения иностранным языком, прежде всего, в области устного общения и формирования коммуникативной компетенции. Давно предпринимались попытки классификации объективных факторов, воздействующих на личность в иноязычной среде и способствующих овладению языком в новой для учащихся среде. К числу таких факторов относятся: видеоряд (включает явления окружающего мира в виде зрительных образов); аудиоряд (воспринимаемая учащимся на слух информация); ситуативный ряд (речевые ситуации, стереотипы социального общения и межкультурного языкового контакта); национально маркированные фоновые знания; обучающая стихия языка [3].

Мы понимаем под билингвальной культурно-языковой средой такой вид коммуникативного пространства, в котором реализуется общение, происходит языковая социализация и овладение языками как средством общения в целях социального взаимодействия в обществе [4]. Результаты лингвистических, лингводидактических и многих других исследований подтверждают, что культурно-языковая среда является непременным условием овладения любым языком.

В России и Чувашской Республике более ста этносов, этнических групп и все они представлены в структуре образования. Поэтому образование по своему содержанию национально, поликультурно, а по средствам (формы, методы, технологии) – мультикультурно одновременно. Культура изначально развивается в режиме самоорганизации, а образование – на основе толерантности, равноправия и интеграции культур. В этом контексте Г.П. Захарова говорила о полихронности культурного пространства, под которым понимается «функционирование в конкретном времени и пространстве субъектов (индивидов или социальных общностей) разного культурного возраста». И это, по ее мнению, задает «уникальный контекст для функционирования образовательной системы: если образование претендует на культурогенезные функции, оно должно быть культуросообразно. Но поскольку каждая современная культура полихронна, то образовательная модель не имеет права быть унифицированной и монолитной – она должна быть вариативна, учитывая культурный возраст ее участников (субъектов)» [6].

Принцип вариативности дошкольного образования отражает такую особенность современной культуры, как полихронность и поликультурность (Захарова, 2014). Актуальность формирования профессионально значимых компетенций у педагогов для обучения дошкольников родному языку в условиях би- и полилингвизма детерминирована необходимостью разработки инновационных технологий, подходов и научно-методического обеспечения для решения целей и задач билингвального образования дошкольников в условиях диалога культур, многоязычия, которые, в соответствии с Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 года «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года», должны быть ориентированы на сохранение и развитие культур и языков народов Российской Федерации.

Иначе говоря, чрезвычайно важно совершенствование системы обучения в общеобразовательных учреждениях в целях сохранения и развития культур и языков народов России наряду с воспитанием уважения к общероссийской истории и культуре, мировым культурным ценностям; введение в программы общеобразовательных учреждений образовательных курсов, включающих в себя сведения о культурных ценностях и национальных традициях народов России; использование в системе образования двуязычия и многоязычия как эффективного пути сохранения и развития этнокультурного и языкового многообразия российского общества.

Сохранению и возрождению родных зыков способствует правильно организованная система билингвального образования с дошкольного возраста. Практика показывает, что существующая система дошкольного образования в вопросах билингвального образования детей не отвечает основным требованиям, предъявляемым к ней для работы на ранней ступени обучения двуязычию. Анализ научной и практической базы изучаемой проблемы свидетельствует, что процесс билингвального дошкольного образования в Чувашской Республике не стал еще предметом фундаментального исследования, хотя и существуют отдельные разработки в этой области и имеется определенный эмпирический опыт, который до конца не обобщен и не систематизирован.

Теоретический анализ научно-методической литературы показывает, что, несмотря на усиление внимания к изучению проблем развития билингвальной личности, ряд ее аспектов остается недостаточно освещенным. Весьма существенным является совершенствование системы профессиональной подготовки педагогов, обеспечивающих успешное формирование у детей дошкольного возраста языковой и коммуникативной компетентности с учетом национально-региональных особенностей. Профессиональные требования к педагогу двуязычного детского сада выше, чем к воспитателям

обычного детского сада – он должен не только знать современные методы воспитания и обучения детей, но и по-особому относиться к своей деятельности, эффективно воздействовать на весь процесс жизни детского сада, владеть навыками интеркультурной коммуникации.

На наш взгляд для успешной реализации целей билингвального образования дошкольников необходимы воспитатель-билингв, логопед-билингволог, психолог-билингволог и др. В условиях активного внедрения инновационных технологий в образовательный процесс значимым аспектом эффективной работы должно стать обеспечение использования инновационных форматов реализации программ и образовательных проектов, направленных на повышение профессиональной компетентности будущих педагогов дошкольного образования.

В целях подготовки высококвалифицированных педагогов-билингвов (воспитателей) дошкольного образования необходимо организовать подготовку кадров на факультетах дошкольного образования по сдвоенным профилям подготовки (к примеру, направление подготовки – 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки), профиль «Дошкольное образования, родной (чувашский) язык и литература», профиль «Дошкольное образование и иностранный (английский) язык). Также подготовку педагогов (старших воспитателей) по магистерским программам (к примеру, «Педагогика и методика дошкольного образования»). Логопедов-билингвологов (например, по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия»), психологов-билингвологов (например, по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и педагогика дошкольного образования») и пр.

Мы считаем, что профессиональная подготовка подразумевает целенаправленный, систематический и управляемый процесс, результатом которого является формирование профессиональной готовности в составе профессионально значимых компетентностей педагога в области билингвального развития дошкольников, представляющего собой интегральное качество личности, соединяющее в себе целевой, мотивационно-потребностный, содержательно-операционный и оценочный компоненты [1].

Процесс профессиональной подготовки обеспечивает становление у будущих педагогов базовой профессиональной компетентности (билингвальной и бикультурной компетентности) на основе освоения профильных дисциплин [2].

Профессиональная подготовка выстраивается на основе педагогической модели, включающей совокупность взаимодополняющих и взаимосвязанных блоков: целевого, методологического, субъектного, содержательного, инструментально-технологического и результативного, в каждом из которых действуют интеграционные механизмы.

Профессиональная подготовка будущих педагогов к развитию детей-билингвов реализуется благодаря специальному системно организованному и дифференцированному технологическому комплексу обучения, интегрирующего традиционные и инновационные педагогические технологии через общение и увлечение.

Педагогическая модель профессиональной подготовки студентов к билингвальному образованию детей дошкольного возраста включает в себя следующие модули [2]: а) модуль теоретической подготовки студентов; б) модуль практической подготовки студентов.

Содержательную характеристику профессиональной готовности выпускника определяет набор компетенций, которые формируются у студента в результате изучения соответствующих циклов учебных дисциплин, объединенных в образовательные модули, которые выстраиваются на основе предметно-деятельностного подхода.

В соответствии с задачами повышения качества образования будущих педагогов для билингвального развития детей приоритетными становятся четыре блока:

– языковой блок (произносительные, орфографические, лексические и грамматические нормы родного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи);

– языковедческий или лингвистический блок (общие сведения о языке; язык как знаковая система и общественное явление; развитие и функционирование языка; способы и приемы лингвистического анализа);

– коммуникативный блок (речь и общение; виды речевой деятельности; использование языка в различных сферах и ситуациях общения);

– культуроведческий (родной язык как форма выражения национальной культуры; национально-культурная специфика русского языка; взаимосвязь языка и культуры).

Каждый из этих блоков соотносится с определенным блоком задач и способом обучения родному языку: языковой, лингвистической, культуроведческой, коммуникативной.

Итак, правильно выстроенная система формирования профессионально значимых компетенций позволит подготовить будущих педагогов дошкольного образования к реализации программы билингвального образования детей, что позволит добиться активного функционирования родного языка в коммуникативной деятельности.

Список литературы

1. Иванова Н.В. Развитие профессиональных компетенций у будущих педагогов дошкольного образования для двуязычного образования детей // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сборник научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары. – 2019. – С. 107–111.
2. Иванова, Н.В. Воспитание профессионально значимых компетенций у студентов-бакалавров для развития билингвальности у детей дошкольного возраста // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности сборник научных трудов V международного форума по педагогическому образованию. – Казань, 2019. – С. 291–297.
3. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам): Языковая среда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://methodological_terms.academic.ru/2444/языковая_среда
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com
5. Язык как предпосылка возникновения и развития культуры. Виды языка [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://zdamsam.ru/b4663.html
6. Ivanova N.V. Scientific and methodic basis for monitoring of professional readiness of the future teachers to communicative language development of preschool children in a dialogue of cultures / Ivanova N.V., Zakharova G.P., Guseva T.S. [et al] // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Т. 6. – №2. S3. – С. 50–56.

Караваева Екатерина Михайловна
канд. филол. наук, доцент
ФГАОУ ВО «Московский государственный институт
международных отношений (университет) МИД России»
г. Москва

РУССКИЙ ЯЗЫК В АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОКРУЖЕНИИ

Аннотация*: автор статьи обращается к проблеме сохранения русского языка в условиях иноязычной среды. В статье рассматриваются некоторые аспекты использования русского языка в русскоязычных семьях, живущих в США и стремящихся передать родной язык детям. Основываясь на наблюдениях за детьми из таких семей, автор анализирует лексические и грамматические изменения в русском языке, на котором они преимущественно общаются лишь внутри семьи. Обязанность родителей в таком случае состоит в том, чтобы быть носителями по возможности правильного языка и грамотной речи. В статье характеризуются основные ошибки и неточности в речи русскоязычных взрослых, которых следует избегать.*

Ключевые слова*: русский язык, иноязычная среда, типичные ошибки, сохранение языкового наследия, сохранение культурного наследия.*

Проблема сохранения родного языка в иноязычной среде (в нашем случае русского языка в Америке) активно обсуждается преподавателями, лингвистами и методистами [1; 4]. Согласно последней переписи, в Соединенных Штатах проживает более 3 миллионов русских, более 400 тысяч из которых родились за территорией страны. Лидерство по количеству русскоязычных принадлежит Нью-Йорку, в котором проживает около 600 тысяч русскоязычных, что составляет 8% от всего населения города. Стоит отметить, что к русскоязычным в Америке относят большинство выходцев из стран бывшего Советского Союза [9].

Сразу надо оговориться, что речь пойдет о тех семьях, у которых есть интерес, желание, энтузиазм и достаточно твердости, чтобы вести кропотливую и ежедневную работу по сохранению у детей языка родителей. Ни для кого не секрет, что среди выходцев из России или стран СНГ встречаются в большом количестве такие семьи, где оба русскоязычных родителя дома говорят или на смеси русского и английского, или даже по-английски. Или русскоязычный родитель из смешанной пары по разным причинам решает не учить ребенка языку и говорит с ним по-английски.

Тем не менее, достаточно много семей решается на этот не всегда безболезненный ход и упорно стремится передать своим детям родной язык. Мотивы могут быть самые разные. Это может быть желание родителей не потерять возможности общаться со своими детьми, потому что уровень знания английского у родителей не дает им возможности полноценно высказываться в диалоге с собственными детьми. Это может быть вызвано простой необходимостью в связи с тем, что один или более членов семьи вообще не говорят по-английски. Это может быть желание родителей подарить ребенку богатство языка и связанной с ним и познаваемой через него культуры, обогатить его интеллектуально и эстетически.

Так или иначе, как бы ни была разнообразна и пестра мозаика побуждений, убеждений, желаний и личных обстоятельств, эта очень неоднородная категория семей, сохраняющих язык у своих детей, заслуживает пристального внимания широкого круга ученых и методистов. Именно эти семьи вызывают искреннее уважение своей глубокой любовью и преданностью родному языку и культуре. Некоторые аспекты русского языка именно в таких семьях нам бы хотелось затронуть в данной статье.

Начав говорить с ребенком с самого рождения, эти родители, безусловно, создают самую благоприятную среду для восприятия языка. И пока первый год ребенка для родителей проходит почти «в темноте» (понимает ли он меня? когда же он скажет первое слово? будет ли он говорить по-русски?), последующие несколько лет обычно вознаграждают терпеливых и любящих взрослых первыми словами и фразами – по-русски! В первые годы жизни у детей с завидной легкостью закладывается основа языка [6], и они нередко говорят по-русски лучше, чем по-английски. Этот факт иногда вызывает ложные опасения в связи с тем, что такие дети не смогут полноценно учиться и общаться в англоязычной среде или что их умственное развитие в результате двуязычия может замедлиться [7].

Как бы там ни было, русский язык в таких семьях существует и функционирует как средство общения. Но в 5 лет ребенок из русскоговорящей семьи идет в американскую школу и начинает общаться с большим количеством американцев. Новые слова и понятия поступают на английском языке мощным и практически непредсказуемым потоком. При всем желании родители не успевают давать русские эквиваленты: дети не приносят домой список новых слов, которые они сегодня почерпнули из уроков, разговоров и игр с одноклассниками. Общение и самовыражение детей на английском языке становится легче и предпочтительнее. Уже шестилетние в разговорах между собой переходят на английский не задумываясь. Функция русского языка часто остается узко бытовой, и вокабуляр наращивается медленнее.

Пустоты в лексическом запасе заметно ограничивают объем высказывания ребенка, затрудняют его общение на русском. Часто в русское высказывание вставляются английские слова, если соответствующего слова в русском еще нет в активном вокабуляре: сегодня на *recess*. Многие дети упрощают себе задачу и «ускоряют» для себя процесс адаптации английских слов к нормам русского языка. Тогда появляются «полностью адаптированные» лексические и грамматические формы, например, *спайдеры (пауки)*, *уитчи (ведьмы)* и *баблсы (пузыри)*. Однако английские слова могут появляться в русской речи просто потому, что они первые пришли на ум.

Грамматические ошибки лежат в двух плоскостях.

1. Там, где их нужно ожидать:

– падежные окончания и их согласование: *кормила своих попугайчиках; у Лене*;

– глагольные суффиксы и окончания: *я танцеваю, я рисоваю; поцеловай меня*;

– чередование гласных: *мы хочем*;

– употребление причастий и деепричастий (вместо них употребляются описательные обороты или отдельные предложения);

– сложные числительные и их склонение: *без триста долларов* и т. п.

2. Там, где их провоцирует языковая интерференция:

– структура предложения: Я не знаю, если он придет; Мне нравится ему;

– кальки с английского: *Что + незнакомое слово*? (вместо «*Что такое…*?); *Что это для*? (вместо *Для чего это*?)

Конечно, кроме действительно типичных для большинства детей ошибок, всегда есть индивидуальные. Кто-то упорно не чувствует среднего рода существительных и употребляет их по правилам женского рода: *полотенца пушистая*. А у кого-то вечным камнем преткновения является склонение числительных: *с пятьсот восемьдесят тремя книгами*. Такой индивидуальный «набор» есть у каждого ребенка, и при условии регулярных занятий и помощи родителей есть надежда на то, что воз сдвинется с места. Тем не менее, далеко не во всех семьях работа над русским языком ведется планомерно. Честь и хвала тем родителям, которые уделяют большое внимание русскому языку своих детей и активно воздействуют на его состояние и функциональность. Эта почетная миссия налагает на семью большую ответственность, потому что родители – это эталон языка для ребенка, особенно маленького. Обязанность родителей в таком случае состоит в том, чтобы быть носителями по возможности правильного языка и грамотной речи. Нецелесообразно и некорректно вводить в актив ребенка исковерканные, хоть и любимые семьей слова: *фефочка, почайпить*. Такие слова и выражения могут иметь юмористический и кокетливый характер, нести экспрессивно-эмоциональную нагрузку для семьи или узкого круга друзей в русскоязычном окружении, где всем очевидно, что это не норма, а окказионализм. Но в отрыве от социума и соответствующего языкового окружения давать ребенку подобные слова не имеет смысла. Точно также не следует преподносить ребенку заниженную лексику, элементы диалекта, сленг. Употребление в речи упомянутых слов и разговорных клише неизбежно приведет к неосознанному смешению стилей и грубым нарушениям языковых и культурных норм [8].

Язык зрелого поколения не только формирует язык детей, но и сам язык как средство общения. Естественно, что русскоговорящие люди, живущие за пределами России, испытывают культурное и языковое влияние принимающих стран. Очевидно, что русский язык в Америке развивается в отрыве от русского в России. Нужно оговориться, что большое количество русскоговорящих стараются сохранить чистый и грамотный язык. Однако даже поверхностный анализ речи взрослых показывает некоторые негативные тенденции в использовании языка. Приведем некоторые примеры.

1. Ошибки и неточности в русском языке можно разбить на следующие группы:
- ленивое произношение, индивидуальные ошибки;
- слова и формы, характерные для одной семьи или для одного человека;
- окказиональные использования или образования.

Ленивое произношение, как ни странно, является одним из проявлений закона экономии языковых средств. Следующие формы представляются наиболее частотными: *Я щас (ща) приду; Телескоп увеличивает в тыщу раз; Че ты сказал?; Седня (сеня) какой день?; Прям не знаю*.

Индивидуальные ошибки являются результатом того, что каждый выносит из детства из речи непосредственного окружающих людей и воспринимает как нечто правильное. В дальнейшем многие даже не подвергают сомнению правильность того или иного слова, оборота или варианта произношения. Так говорили в семье, никто никогда не поправлял, люди живут с этим, часто не подозревая, что говорят неправильно: *свекла* вместо *свекла*, *играть на пианине* вместо *на пианино*, *ихний* вместо *их*. Сюда же относится неправильное употребление трудных слов и выражений: *эмигрант/иммигрант*, *мое день рожденье* и т. д. Слова и произносительные формы, характерные для одного человека, семьи или группы людей: *значить так, снотворная* (уютная жакетка). Коверкание языка ради сиюминутного эффекта: Бабушка: *«Об чем речь!»* Пятилетняя внучка на следующий день: *«Об чем говорите?»*

2. Очень часто в речи русских проскальзывают исковерканные английские слова, у которых есть полноценные эквиваленты в русском: ехал по *белтвею* (по кольцевой или окружной). Мы съездим и *будем обратно* (вернемся). *Имеем* такое хорошее время (хорошо проводим время). Наняли *лоера* (адвоката). Он *тяжело* работает (много работает). Делаю *лондри* (занимаюсь стиркой). Глядя на то, с какой легкостью и непринужденностью взрослые загрязняют русский язык, дети не испытывают сомнений: то, что они слышат, и является нормой.

3. Однако даже в тех случаях, когда родители следят за собственной речью и борются за ее чистоту, они могут попасть в иную ловушку: как выразить на русском то, чего нет в русском языке или культуре? «Лексика, характеризующая быт, явления жизни и историю одной страны, часто не имеет точных эквивалентов в языке других народов» [1]. В таких случаях взрослые действуют подобно собственным детям – вставляют английское слово в русскую фразу и придают этому слову грамматические атрибуты, необходимые для его ассимиляции: *Оставил машину a driveway'e. Достань бутерброд из lunchbox'a.*

Нет сомнения в том, что многие родители как носители русского языка и культуры на американском континенте имеют самые благие намерения, желая передать культурно-языковое наследие своим детям. Становится очевидным, что в этом тонком и трудоемком процессе прослеживается парадигма «трех поколений» [5]. Приехавшие на новые земли взрослые учат своих детей родному языку. Дети говорят, но почти не читают на русском. Своих детей они, обычно, уже не учат. Примечательно, что изучение творчества китайско-американских писательниц позволяет автору обнаружить схожую цикличную тенденцию в китайских семьях [3]. Первое поколение иммигрантов усиленно обучает детей языку в вечерних и воскресных школах. Дети воспринимают это как дополнительную нагрузку и испытывают отрицательные эмоции разной степени интенсивности. Когда у них появляются свои собственные дети, они не решаются подвергать их таким «мучениям». Выросшее следующее поколение остро жалеет, что они не знают языка и оторваны от культуры предков и намерены в свою очередь не совершать подобной ошибки со своими детьми, которых они отдают в воскресные школы.

Хотелось бы надеяться, что старшему поколению хватит мудрости и терпения, чтобы их дети смогли наслаждаться бесконечными богатствами обеих культур и обоих языков.

Список литературы

1. Войнович В. Москва 2042. – М.: Эксмо, 2017. – С. 39.
2. Ибраева Д.С. Проблематика двуязычия в языковой коммуникации // Вестник КазНУ, 2015. – №4 (54). – С. 85–91.
3. Караваева Е.М. Конфликт поколений в романах Максин Хонг Кингстон и Эми Тэн: к проблеме поиска идентичности в азиато-американской литературе США последней трети XX века: дис. … канд. филол. наук. – М.: МГОУ, 2009. – 157 с.
4. Пханаева С.Н. Обучение русскому языку в условиях двуязычия // Концепт. – 2015. – №11. – С. 131–135
5. Beaujour Elizabeth Klosty. Alien Tongues. Bilingual Russian Writers of the «First» Emigration, Ithaca and London: Cornell University Press, 1989. – P. 81
6. Belty. «Bilingualism» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.Isadc.org/faq/index.php?aaa=bilingualism.htlm
7. Crawford J. Hold Your Tongue. Addison-Wesley Publishing Company, 1992. – P. 208.
8. KidSource Online [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://kidsource.com/ASHA/bilingual.htlm
9. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://englishunlimited.ru/blog/skolko-russkih-zhivet-v-ssha-na-2019-god.html

Кошель Татьяна Владимировна
старший преподаватель
ФГБОУ ВО «Донской государственный
технический университет»
г. Ростов-на-Дону, Ростовская область

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БИЛИНГВИЗМА В СЕМЬЕ И ОБЩЕСТВЕ

***Аннотация**: в статье даётся определение билингвизма как социального явления. Подчёркивается актуальность данной проблемы в условиях современного поликультурного общества. Даётся краткий обзор научных направлений, в рамках которых изучается феномен билингвизма. Рассматриваются позитивные и негативные точки зрения исследователей билингвизма и современное отношение к проблеме. Особое значение уделено формированию билингва в семье. Рассмотрены возможные варианты семейного билингвизма, возрастные проблемы билингвов и пути их решения. В статье даны методические рекомендации для успешного преодоления трудностей в воспитании билингвальных детей.*

***Ключевые слова**: билингвизм, билингв, монолингв, полилингв, естественный билингвизм, искусственный билингвизм.*

В условиях глобализации и интеграции особое внимание исследователей обращено к проблеме билингвизма. Данный феномен характерен для стран, где государственным языком становится язык наиболее многочисленного народа, его используют в качестве языка межнациональной коммуникации малочисленные народы. Ярким примером многонационального государства является Российская Федерация, где по данным переписи населения 2010 года проживает более 190 народов. В процентном соотношении 80,9% (от указавших национальность) или 77,71% (от всего населения) составляют русские [8]. Таким образом, для народов России билингвизм приобрел особое значение, когда в качестве второго языка начал выступать русский язык – язык межнациональной коммуникации и государственный язык Российской Федерации [5, с. 131]

Понятие «билингвизм» впервые использовал У. Вайнрайх. Но ещё до него, в XIX веке, этой проблемы касались такие учёные, как В.А. Богородицкий, И.А. Бодуэн де Куртенэ, В.М. Жирмунский, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба и др. Следуя определению У. Вайнрайха, билингвизм, т. е. двуязычие (от лат. «bi» – два и «lingua» – язык) – это социальная практика попеременного употребления в коммуникации двух языков; практика владения двумя языками одновременно и умение посредством этих языков осуществлять успешную межличностную коммуникацию в том или ином поликультурном обществе [2].

Активный билингвизм представляет собой многогранное социально-историческое явление, возникшее на основе экономического, политического и культурного взаимодействия народов, привлекающее внимание исследователей различных наук. Среди наиболее продуктивных направлений в изучении билингвизма необходимо выделить следующие:

Социолингвистическое направление, рассматривающее взаимосвязь формы и содержания речи с социальным поведением человека [9].

Психо- и нейролингвистическое направление, изучающее билингвизм на основе анализа билингвального поведения индивида, т. е. особенностей освоения и дальнейшего использования второго языка; смены языков; остаточных языковых явлений при смене языков; формирования языковых барьеров, специфики языкового знака при активном/пассивном билингвизме; противопоставления языка и грамматики билингва; семантической языковой интерференции и т. д.

Прагматическое направление, исследующее коммуникативную стратегию билингва на пути к наиболее оптимальному достижению той или иной коммуникативной цели.

Когнитивное направление, рассматривающее языковое поведение в системе отношений «внешний мир → восприятие → внутренний мир» индивида.

Представленный список потенциальных направлений может быть расширен за счет «смежных областей», например, общественно-исторической билингвологии, изучающей богатый, чрезвычайно ценный и поучительный опыт билингвальных видов деятельности в истории человечества, как спонтанной, так и подготовленной, профессиональной [5, с. 132].

Проблеме билингвизма в российской и зарубежной литературе посвящено множество трудов, начиная с работ таких выдающихся ученых, как В. фон Гумбольдт, Ф. де Соссюр, А.А. Потебня, Ж. Пиаже, Л. Щерба, Г. Верещагина, У. Вайнрайх, а также В. Аврорина, А. Залевская и др.; однако среди исследователей встречается масса разногласий и противоречий. Так, до недавнего времени, изучая билингвов, ученые отмечали только отрицательные стороны такой речевой ситуации. По мнению И. Эпштейна, многоязычие приводит к серьезным затруднениям в мышлении ребенка. Каждый народ имеет свою собственную картину мира. Этот «антагонизм» идей тормозит мышление человека. Эпштейн считает многоязычие социальным злом и призывает уменьшить его влияние на развитие ре-

бенка. Поэтому он рекомендует понимать и читать или пассивно пользоваться многими языками, но активно только одним. Эпштейн также считает, что особенный вред многоязычие приносит в раннем возрасте, когда у ребенка устанавливаются первые навыки и формы мышления, когда ассоциативные связи между его мышлением и речью являются еще непрочными. Аналогичной точки зрения придерживаются В. Штерн, Э. Ленц, А. Любарская, которые считают, что обучение языку в дошкольном возрасте способно затормозить развитие интеллекта [4]. Сайер на основании теста IQ, проведённого среди билингвов и монолингвов, утверждал, что интеллектуальные способности монолингвов сравнительно выше [3]. Л.С. Выготский, всемирно известный психолог, автор социокультурной теории развития ребенка, которая набирает популярность среди учителей-практиков в США, Европе, Австралии и Новой Зеландии, считает, что взаимное торможение языков действительно происходит на практике, однако выводы Эпштейна он считает необоснованными и слишком пессимистичными. Выготский пишет: «В областях, где детское население с самого раннего возраста находится под влиянием двух различных языковых систем, когда ребенок, не усвоивший еще хорошо формы родного языка, начинает овладевать еще одним или двумя чужими языками, мы наблюдаем печальные формы речевого развития [6]. Дети часто, особенно в неблагоприятных условиях, не овладевают до конца ни одной языковой системой в совершенстве ни – с фонетической, ни с синтаксической, ни со стилистической стороны. Родной язык засоряется примешиваемыми к нему элементами чужой речи, различные языковые формы, несогласуемые и внутренне чуждые друг другу, ассимилируются». Подобную точку зрения выражает А.А. Потебня «знание двух языков в очень раннем возрасте не есть обладание двумя системами изображения и сообщения одного и того же круга мыслей, но раздвояет этот круг и наперед затрудняет достижение цельности миросозерцания» [1].

Однако в последние годы отношение к двуязычию сильно изменилось. Исследования показали, что дети-билингвы обладают гибким мышлением, восприимчивостью к другим культурам, легкой социальной адаптацией в новом коллективе, высоким уровнем развития металингвистического восприятия, умением выполнять несколько задач одновременно, повышенным уровнем фокусировки внимания; дивергентным мышлением [6].

Обратимся к характеристикам билингвизма. При описании данного феномена важными являются следующие факторы:

- *возраст формирования билингвизма.* Различают: младенческий (infant) от 0 до 1 года; детский (childhood) от 1до 12 лет; подростковый (adolescent) от 12 до 17 лет; взрослый (adult) – старше 17 лет;
- *контекст формирования билингвизма* (естественный или искусственный);
- *компетенция* (уровень владения языками);
- *коммуникативная активность* (оба ли языка активно используются или один активный, а другой пассивный). При этом важен *темпоральный аспект* (как часто используется язык), *функциональный аспект* (в каких ситуациях общения предпочтителен тот или иной язык), *продуктивный* (понимает и говорит) и *рецептивный аспект* (понимает, но не говорит);
- *форма языка* (устная и письменная);
- *этнолингвистические факторы* (моно или поли этнос в среде обитания);
- *престижность языков* (образование, деловые контакты);
- *степень родства языков* (близкородственный или неблизкородственный билингвизм);
- *характер языковых контактов* (частотность использования языков, контактный или неконтактный билингвизм);
- *характер взаимодействия языков в сознании* (как сам билингв определяет, какой язык является для него доминантным).

В качестве причин возникновения би- и полилингвизма, выделяют:

1) территориальные, т.е. общность территории проживания людей разных национальностей (смешанное население), на сопредельных территориях вблизи границ;
2) эмиграция и иммиграция;
3) экономические, культурные связи, туризм, войны;
4) образование и наука;
5) воспитание в семье с разными языками [3].

В данной статье мы рассматриваем последний пункт. Среди факторов, влияющих на формирование билингвизма в семье, выделяют следующие: родной язык родителей; язык общества; языковая стратегия родителей; язык общения родителей между собой. Причём варианты могут быть самые разнообразные. Рассмотрим некоторые из них.

1. Родители являются носителями двух разных языков, причём язык общества совпадает с языком одного из родителей. В данном случае возможно три варианта языкового общения в семье: родители между собой говорят на языке общества; на языке, не используемом в обществе; каждый говорит на своём родном языке.

2. Родители являются носителями двух разных языков, причём язык общества не совпадает с языком ни одного из родителей. С ребёнком каждый говорит на своём родном языке. Между собой родители говорят на языке общества; на языке одного из родителей; каждый говорит на своём родном языке.

3. Родители являются носителями языка, используемого в обществе, но один из родителей разговаривает с ребёнком на не родном языке. Между собой родители говорят на языке общества; на не родном им языке; каждый говорит на том языке, на котором говорят с ребёнком.

4. Родители говорят на одном языке, не используемом в обществе, один из родителей говорит с ребёнком на родном языке, другой – на языке общества, язык общества – язык одного из родителей. В данном случае возможны следующие вариации: между собой родители говорят на языке общества; каждый говорит на своём родном языке; каждый говорит на том языке, на котором говорят с ребёнком.

Естественный билингвизм чаще всего наблюдается в семьях, где родители говорят на разных языках (варианты 1 и 2). Таким образом, ребенок находится в двух языковых и культурных средах одновременно с самого рождения. Однако при желании билингвизм может быть создан и искусственно, если один из родителей владеет иностранным языком на достаточном уровне и будет общаться на нём со своим ребенком с целью обучения (вариант 3 и 4). В любом случае начинать говорить с малышом на двух языках необходимо как можно раньше. Если начать обучение ребёнка второму языку в осознанном возрасте, он будет относиться к нему скорее как к игре, а не как к необходимому средству коммуникации. Американский психолог В. Пенфильд в результате эксперимента доказал, что в физиологическом плане пластичность коры головного мозга в отношении изучения языков наиболее высока в возрасте до 10 или самое большее 14 лет. Причём в возрасте до 10 лет преобладает «материнский метод» – овладение языком под влиянием окружения, а после 10 лет – «школьный метод», т. е. рациональное усвоение [9].

В настоящее время существует ряд методик обучения языку имитирующих так называемый «материнский метод», основанных на использовании ролевых игр, театрализованных представлений, полного погружения в атмосферу изучаемого языка, ограничивающих и даже полностью исключающих перевод, что способствует развитию внутренней речи на изучаемом языке. В последние десятилетия широко применяются интенсивные методы обучения, раскрывающие скрытые резервы подсознания. Такова суггестопедия (Sugesto pedia), метод, появившийся в конце 70-х годов XX века, когда болгарский психиатр Лозанов впервые опробовал его при лечении внушением. Сторонники данного подхода утверждают, что овладеть иностранным языком можно, став на период обучения другим человеком, при помощи внушения (в России эту методику описала Г.И. Китайгородская) [7].

Несмотря на массу преимуществ, двуязычные дошкольники и ученики начальной школы сталкиваются с такими проблемами, как *задержка речевого развития* на ранних этапах, что впоследствии, без должного внимания к проблеме, может привести к замедлению интеллектуального развития; *нарушения звукопроизношения,* что происходит из-за смешения фонем в разных языках и провоцирует появление акцента, сложностей с орфографией; *бедность словарного запаса,* характерная проблема для двуязычных людей. В общем количестве слов дети билингвы не отстают от сверстников, однако они могут называть один предмет двумя словами на разных языках, у*прощение синтаксических конструкций.* Ребенку сложно давать развёрнутое описание предмета, проще сказать предложение из 3–4 слов. Эта проблема решается за счет расширения лексикона в процессе обучения в детском саду, школе, чтении художественной литературы; *привыкание к установленным правилам общения в семье.* У детей билингвов есть чёткая связь языка с конкретным его носителем в семье, например, с папой – на русском, а с мамой – на чувашском. Соответственно, если в куклы с дочкой играет только мать, то подобная игра будет связана с маминым языком. В других жизненных ситуациях потребуется язык отца. Дети сложно переживают перемену речевых привычек.

Малышам в двуязычных семьях приходится с рождения учиться понимать язык обоих родителей; разговаривать на двух наречиях; выбирать ситуацию для применения двух речевых систем [9]. Если у ребенка нет задержек в психическом развитии, он легко справляется с этими задачами. В процессе обучения и развития речи ребенка хороший лингвистический результат зависит от позиции родителей. Необходимо выстроить правильную тактику поведения и ежедневно следить за процессом обучения.

Разным возрастным периодам свойственны определённые особенности речевого развития, связанные с выбором языка для общения с окружающими. Первый сложный период для билингвального ребёнка – это *посещение детского сада*. Ребенок впервые сталкивается с ситуацией, когда все дети, кроме него, разговаривают между собой на одном языке. Здесь малыш понимает разницу между домашним наречием и общепринятым.

Следующий кризис наступает в момент *поступления в школу* или обучения грамоте. Дети попадают в такую среду, где вообще нет места двуязычию. Нужно соблюдать правила государственного языка, выражать мысли только на одном наречии. С учетом того, что билингвы обладают хорошо развитым когнитивным мышлением, расширенными способностями памяти и внимания, обучение в школе чаще проходит легко, первые трудности с письмом, чтением преодолевается быстро.

Еще один переломный момент – *пубертатный период*. Подросток стремится быть независимым, может отказаться от неприоритетного для него диалекта в пользу того, на котором говорят друзья, авторитетные для него люди. Языковые приоритеты не мешают ребенку слышать речь родителей дома, в ближайшем окружении, поэтому обширные лингвистические навыки не теряются. Хотя

именно в подростковом возрасте формируется личное отношение к билингвизму, его отрицание или признание как естественное.

Воспитывать детей в двуязычной семье нужно с учетом сложившейся речевой ситуации. Закладывать основы будущего билингвизма правильно еще в доречевой период. Логопеды и педагоги дают родителям следующие советы по выбору форм и методов воспитания таких малышей.

1. Необходимо выработать наиболее оптимальный вариант из предложенной выше системы общения с ребёнком в семье. Например, один родитель разговаривает с малышом на своем языке, второй – на другом наречии. Либо выделяется время для общения на каждом из языков ежедневно: до обеда на русском, до вечера – на чувашском. Также применяются системы обучения по принципу «язык-место» – на улице русский, дома – чувашский. Можно использовать все методы речевого развития смешанно.

2. В раннем возрасте необходимо фиксировать внимание на развитии словарного запаса, а не на соблюдении грамматических норм произношения. Это определяющий фактор при освоении нескольких языков одновременно. Сначала малыш учится называть множество предметов, выражать свои мысли, а потом проводится коррекция норм речи.

3. Для адаптации ребенка в обществе рекомендуется использовать обучающие центры, двуязычные детские сады, школы, межэтнические детские лагеря. Общение с людьми, говорящими на разных языках, позволит расширить словарный запас, научит выбирать язык в зависимости от речевой ситуации, нации собеседника. Общение на обоих наречиях вне дома даёт великолепную возможность естественного усвоения языков. Путешествия, общение с носителями языка в сообществах билингвов являются идеальной возможностью реального общения с носителями языка.

4. Родителям рекомендуется стимулировать ребенка выражать мысли, рассказывать о важных для него вещах на удобном языке, а не только пассивно слушать и воспринимать их речь. Важно развивать пассивный и активный словарный запас при помощи дидактических пособий для развития двуязычия, таких, как книги, игры, песни на разных языках. Правильные речевые стратегии при руководстве речевого поведения ребёнка помогут сделать процесс обучения приятным и не навязчивым. Не стоит ругать малыша или давить на него при обучении. Нельзя прерывать ребенка в момент речи, если он решил рассказать о чём-то важном не на «домашнем» языке, дети сами вправе выбирать язык для конкретной ситуации. Родителям следует лишь корректировать речь ребёнка, применяя такие языковые стратегии как переспрос, догадка, повторение, продолжение разговора, переключение кода.

5. Важно сформировать у ребёнка идею о том, что билингвизм – это хороший навык. Похвала и поощрение дошкольника за достижения и успехи в речи должны стать неотъемлемым элементом домашнего обучения.

В случае возникновения речевых сложностей у ребенка, задержек развития и стихийного освоения двух языков, когда обе системы смешиваются возникает необходимость помощи логопедов, дефектологов, педагогов. Следует подчеркнуть, что для билингвов коррекция должна проводиться комплексно на двух языках, то есть занятий должно быть вдовое больше, чем для монолингвных детей.

Итак, подводя итоги, можно утверждать, что билингвизм становится нормой жизни на планете. По мнению нейрофизиологов, нейронная сеть билингвов организована более изящным образом. Учёные доказали, что когнитивные способности билингвов выше, чем у монолингвов [3]. Недаром классики призывали к овладению хотя бы одним иностранным языком. Но когда мы говорим о семейном билингвизме, то следует подчеркнуть, что даже естественный билингвизм требует особого подхода, стратегий и мотиваций. Основной задачей родителей билингвов является создание условий для правильного освоения двух языковых систем и умения применять знания в будущем. Раннее погружение в двуязычную среду способствует более успешному овладению языками. Изучать диалекты и наречия можно как параллельно, так и последовательно. В этом случае гораздо важнее наблюдать за психофизическим состоянием малыша, подогревать интерес к языкам, заниматься систематически.

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Мультиэтничность современных государств и проблема раннего билингвизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rusist24.rudn.ru/index.php/stati-po-rki/multietnichnost-sovremennykh-gosudarstv-i-problema-rannego-bilingvizma

2. Билингвизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org

3. Билингвизм в семье [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.coursera.org/lecture/psikholingvistika/bilinghvizm-v-siem-ie-HWymD

4. Богус М.Б. Влияние билингвизма на интеллектуальное развитие личности обучаемых. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.cyberleninka.ru/article/v/vliyanie-bilingvizma-na-intellektualnoe-razvitie-lichnosti-obuchaemyh

5. Susimenko E.V., Slizkova M.V., Shevtsova G.V. [et al.] Problems of Formation of Active Bilinguism in Polycultural Russian Society. – 2018. – Vol. 8. Issue 9. – P. 130–138.

6. Лев Выготский о многоязычии в детстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.liveinternet.ru/users/ketevan/post157495588/

7. Методики изучения английского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://english4russians.ru/content/article/216-metodiki-izucheniya-anglijskogo-yazyka.html

8. Национальный состав России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Национальный_состав_России

9. Оршанская Е.Г. Лингвистический и социолингвистический подходы к изучению проблемы билингвизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/lingvisticheskiy-i-sotsiolingvisticheskiy-podhody-k-izucheniyu-problemy-bilingvizma

10. Феномен билингвизм. Типологии, причины возникновения и развитие билингвизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.refleader.ru/yfsyfsyfspol.html

11. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 313–318.

Куцаева Марина Васильевна
канд. филол. наук, научный сотрудник
ФГБУН «Институт языкознания Российской академии наук»
г. Москва

МЕЖПОКОЛЕННАЯ ПЕРЕДАЧА ЭТНИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ЧУВАШСКОЙ ДИАСПОРЫ МОСКОВСКОГО РЕГИОНА

***Аннотация**: в статье приводятся результаты социолингвистического обследования, проведенного автором в чувашской диаспоре московского региона. Дисперсное проживание этнической группы влечет за собой проблему сохранения этнического языка и его межпоколенной передачи. В московском регионе респондентами в выборке, как правило, калькируются модели языкового поведения, распространенные в городской среде в Чувашской Республике: чувашский язык используется во внутрисемейной сфере в символической и эмпатической функциях и главным образом – в качестве тайного языка между родителями. Ответственность в вопросе овладения детьми чувашским перекладывается респондентами на чувашскую деревню и на самостоятельные усилия детей в этом направлении. Однако в контексте полилингвального пространства московского региона языковая лояльность респондентов, особенно представителей молодого поколения, к чувашскому языку заметно возрастает, что в некоторой степени повышает вероятность языковой трансмиссии в будущем.*

***Ключевые слова**: чувашский язык, этнический язык, диаспора, московский регион, языковая трансмиссия.*

Согласно данным Всероссийской переписи населения 2010 г., численность чувашей в Российской Федерации составила 1435872 чел. [5]. Чуваши являются титульным этносом в Чувашской Республике (67,7% жителей от общего населения в республике являются чувашами), однако они составляют лишь 56,7% от численности всех чувашей. Таким образом, за пределами административных границ республики проживает 43,3% чувашского этноса, как компактно в Среднем Поволжье, традиционной территории расселения чувашского этноса, так и дисперсно во многих других регионах страны [13, с. 825–826], где чуваши образуют внутреннюю диаспору [10, с. 57].

Дисперсное проживание представителей этнической группы за пределами основного места компактного расселения этноса в условиях иноязычного окружения неизбежно и со всей очевидностью влечет за собой проблему сохранения и межпоколенной передачи этнического языка.

Социолингвистическое обследование проводилось в Москве и Московской области в диаспорной среде московских чувашей (согласно Всероссийской переписи населения 2010 года, в московском регионе проживает 14 866 чувашей в Москве и 12 466 чувашей в Московской области [5]) в течение двух с половиной лет, с августа 2014 года по февраль 2017 года. Выборка (Генеральная совокупность – множество всех индивидов, являющихся объектом социолинг-вистического анализа, тех, для кого будут справедливы выявленные в ходе исследования свойства [3, с. 559]. В случаях, когда вся генеральная совокупность трудно обозрима, исследователи прибегают к отбору некоторых типичных представителей генеральной совокупности, формируют выборочную совокупность. В отношении изучаемых явлений выборка должна быть репрезентативной для всей генеральной совокупности [4, с. 203]) включает 100 человек, которые родились в семьях, где оба или один из родителей чуваши, и которые идентифицируют себя как этнические чуваши. 85 опрошенных принадлежат первому поколению (родились в Чувашской Республике или в местах компактного проживания чувашского этноса – в Татарстане и в Ульяновской области), 15 человек – второму поколению, родились в московском регионе.

Одним из аспектов изучения была языковая лояльность, под которой понимается положительное отношение к языку, престиж и статус языка [14, с. 81], способность носителей языка противостоять давлению со стороны более мощных языков и сохранять использование своего языка [12, с. 294]. Респондентам, имеющим детей (58 человек в выборке в первом поколении), в частности, был задан вопрос о том, какие языки понадобятся, по их мнению, детям в будущем. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Язык/языки	20–30	31–40	41–50	51–60	61- 84
Русский		7, 1%	10%	39%	79%
Русский и чувашский		14,2%	30%	22%	7%
Русский и английский	100%	28,5%	40%	28%	7%
Русский, чувашский, английский и другие иностранные языки		50, 2%	20%	11%	7%

В самых старших когортах наблюдается доминирование русского языка. В представлении лиц старше 60 лет русский язык является единственно необходимым для жизни (79%). Объясняется это не только длительным проживанием респондентов вдали от малой родины и их возможной ассимиляцией (в силу этнически смешанного брака, например), но и господствующими в советское время установками на стирание национальных границ и превращения советских людей в мощный суперэтнос, когда «русский язык и русская письменность становились орудием социалистического строительства для всех народов, орудием, помогающим скорейшему осуществлению социализма, формой межнационального общения» [6, с. 87].

В средних когортах появляется вариант английского языка. В целом, в выборке наблюдается движение от одноязычия (в старшей когорте) к идее двуязычия (когорты 41–50, 51–60) и даже многоязычия (русский, чувашский, английский и другие иностранные языки) в возрастной группе от 30 лет. В самой младшей когорте ввиду довольно юного возраста респондентов лишь у нескольких опрошенных имеются дети; однако, если учесть данные, полученные в ходе опроса всех респондентов в выборке, входящих в когорту 21–30 (17 человек), станет очевидно, что чувашский язык в данной возрастной группе также оценивается довольно высоко и вариант русского как единственно важного для жизни респондентами даже не рассматривался (табл. 2).

Таблица 2

Язык/языки	20–30 лет
Русский	
Русский и чувашский	12%
Русский и английский	47%
Русский, чувашский, английский и другие иностранные языки	41%

При этом стоит отметить, что в данной когорте, при достаточно положительном отношении современной молодежи к этническому языку (что является в том числе и следствием языковой политики последних десятилетий по продвижению в республике чувашского языка), представления респондентов не лишены, с одной стороны, момента идеализации, с другой, – предрассудков. «*Чувашский, русский, английский, немецкий, я думаю, у моих детей чувашский точно будет. Вот рождается ребенок, и я думаю, что до трех лет он в любом случае будет в семье, да? В семье он в любом случае будет разговаривать на чувашском. Затем планируется то, что будем работать и я, и жена. Будет нянька. Нянька, естественно, будет русской.*

– Почему естественно?

– Ну потому что сложно, наверное, найти из Чувашии няньку! Здесь. Но почему-то нянька должна быть русской, чтобы у него уже… Потому что нянька разговаривает на русском, потому что она не знает чувашского языка, с ним. А мы разговариваем с ним по-чувашски» (Е. С., 31).

Для чего же, по мысли респондентов, их детям нужен чувашский язык? Приведем некоторые выдержки из бесед. «*А чувашский он нужен чтобы знать, поддерживать свои традиции, корни знать. Как бы для культурного роста дальше, чтобы человек знал свои корни и свой язык*» (Татьяна Т., 36), «*Ну родной язык родителей, конечно, тоже надо знать*» (Татьяна Ю., 33), «*Потому что любой язык – это целый мир*» (Владимир Н., 58). «*Потому что, как говорится, кто свой родной язык забывает, тот мертвый человек*» (Вячеслав У., 60).

При этом, как предполагается, дети изучат чувашский язык следующим образом: «*ознакомительно», «не как основной», «без усилий» со стороны респондентов.* Часто доводилось слышать от респондентов, что овладение чувашским будет у детей *«самостоятельно», «самовольно», «мы этому не учим, они сами», «да ради Бога, пусть учат», «ну если он захочет», «вот исполнится ему восемнадцать лет, пусть сам выбирает», «этому не научишь, этому не заставишь».* Кроме того, выяснилось, что *«наши успехи здесь совсем не зависят, не связаны с нашими усилиями в этом направлении, это происходит совершенно естественным образом», «Если захочет человек учиться, корни узнать – все равно научится» (Анна М., 65*).

Освоение детьми чувашского языка в понимании респондентов напрямую связано с посещением ими чувашской деревни, как правило, летом. «*Для детей чувашский – ну … они поживут в деревне и все познают*» (Василий П., 39). Причем, по мнению респондентов, степень освоения этнического

языка коррелирует с длительностью пребывания, погружения в языковую среду. «*Если бы мы дольше оставались, они бы больше знали*», – нередко констатировали респонденты в нашей выборке.

В чувашской деревне, по мнению самих респондентов, общение на чувашском возможно для детей либо со старшими родственниками, либо со сверстниками. «*Я бы чувашского больше знал, если бы бабушка была жива*», – с сожалением отмечали некоторые респонденты. «*Старшая дочь ездила в деревню к бабушке, а младшая практически совсем никогда, потому что мамы моей потом не стало*» (Валентина С., 62). Однако и тот факт, что старшие родственники живы, не гарантирует, к сожалению, трансмиссии этнического языка. «*У меня два сына, они в Москве родились. Ну вот старший знает и чувашский тоже. Говорит, с бабушкой разговаривает по-чувашски. На это все так вот… средне. То есть вот он понимает, как бабушка разговаривает*» (Г. С., 51). В других случаях старшие родственники вообще предпочитают сразу переходить на русский язык, поскольку относятся к «московским» внукам, как когда-то их собственные родители относились к своим «городским» чувашским внукам: «*Да, еще папина мама, бабушка, с нами тоже разговаривала всегда на русском. Она хотя и чувашка. Но потому что со своими другими внуками, из Чебоксар, она по-русски разговаривала и с нами тоже, потому что не делила нас как бы» (*Татьяна Т., 36). Что касается общения с деревенскими детьми, то, по признанию респондентов, дети из диаспоры скорее становятся очагом распространения русского языка в чувашской деревне и транслируют русскую культуру: «*Благодаря мне дочь маминой подруги выучила русский язык в совершенстве*» (Анна А., 40) [7, с. 187–190].

Таким образом, складывается ситуация, когда ответственность в вопросе межпоколенной передачи этнического языка априори снимается с самих респондентов и перекладывается, с одной стороны, на чувашскую деревню (как на неисчерпаемую житницу, вечно доставляющую новые поколения чувашеговорящих [1, с. 74], с другой стороны, на самого ребенка, который, как предполагается, «сам» каким-то образом освоит язык, возможно, и в чувашской деревне. А если и случится, что «*младшие дети вернутся из деревни и будут по-чувашски говорить, то я буду, как говорится, больше рад за бабушек и дедушек. Что они привили это… ну, чувашский язык*» (Василий П., 39).

В свою очередь, дети, находясь в чувашской деревне, действительно проявляют интерес к языку. Об этом говорили и сами респонденты. «*Что самое интересное, конечно, у них какой-то интерес был, когда они к бабушке с дедушкой приезжали, чего-то там спрашивали. Но это было на таком уровне, что… несерьезно!»* (Ольга Б., 55). «*И они, конечно, там чуть-чуть тоже были заинтересованы в чувашском языке. Особенно сын. Он у меня даже тетрадь завел, он писал, вот бабушка ему все слова говорила. Бабушка его обучала чувашскому языку, и у него по сегодняшний день сохранилась эта тетрадь, да. У мамы же дача была, так он весь забор чувашским языком исписал!»* (Анатолий Г., 73). «*И летом вот дети приезжали и это… у матери спрашивали, как, что!*» (Зоя А., 58). «*Чувашский язык они не хотели… ну иногда спрашивали, как это переводится по-чувашски. Но дальше этого не пошло*» (Вячеслав У., 60).

Самое удивительное, что зачастую интерес и любопытство, которое проявлял ребенок, встречали безразличие и даже сопротивление со стороны родителей. «*Ну я, конечно, не хотела, чтобы они чувашский язык знали. Нет, не хотела. Не знаю, почему. Ну, конечно, когда к бабушке они ездили. Ванька вот. Дочь-то очень редко ездила. Ну… все равно… Ванька говорит мне иногда: «Учи меня свой язык!». – «А он тебе нужен, этот чувашский язык?». Конечно, зачем язык-то ломать! Бабушка с ним на чувашском разговаривала, ну у меня он разговаривать-то не разговаривал, но смысл понимал. Ну вот бабушка у меня разговаривала на чувашском языке. Ну и у брата дети были, они Ваньке моему и переводили. Ну, только раньше сын про чувашский язык спрашивал. Сейчас уже не спрашивает*» (Роза О., 45).

В итоге, «в сухом остатке», по признанию респондентов, дети владеют основами счета на чувашском языке («*Старшая в деревне овец считала с бабушкой*» (Татьяна А., 40), знают отдельные слова («*Вот она знает «я тебя люблю», а вот «кошка», «собака» – пока не знает*» (Наталья С., 32), «*Пару фраз, «спокойной ночи», например*» (Анатолий Г., 73), «*Матом научились. Открой дверь. Кушать хочу. Летом в деревне»* (Лилия Щ., 47), «*Он как летом на каникулы, он понимает, говорит какие-то слова на бытовом уровне. Ну там... подай, покушать» (Эльвира, 37)*, «*Чувашский у них слабенький. Старший понимает что-то. Разговорную речь. Типа подай-принеси. В игре какие-то моменты. Но интереса у него особого к этому нет. Обходятся русским*» (Татьяна Ю., 33). В общем, можно сказать, что «*с чувашским из деревни они не возвращались*» (Вячеслав У., 60).

Что касается функционирования чувашского языка непосредственно в диаспоре московского региона, необходимо отметить следующее. Модели языкового поведения респондентов, состоящих в браке, обусловлены этнической принадлежностью супруга. В том случае, если супруг является русским, общение происходит на русском языке (при этом, очевидно, чаще всего подразумевался русскоговорящий: например, в нескольких случаях в выборке респондентами было заявлено о том, что супруг – русский, а потом уточнено: «*ну он у меня вообще-то мордвин*»). Если супруг респондента – этнический чуваш, общение на чувашском, по свидетельству респондентов, возможно и в условиях диаспорного проживания. «*Везде же в Москве русский, но вот дома мы по-чувашски*», – нередко доводилось слышать от респондентов в ходе обследования. «*Жена у меня с Красночетайского района. В Москве у нас дома – чувашский, а так, в общественных местах, русский*» (Николай Д., 57).

Что же на самом деле имеют в виду респонденты, когда заявляют о том, что «*вот дома-то мы по-чувашски*»?

Во-первых, чувашский используется ими в эмпатической функции, в форме шутки, обращенной к супругу с целью вызвать эмоциональный отклик у собеседника. «*С мужем чаще на русском языке, но иногда бывает в шутку и на чувашском языке. В шуточной форме. У меня муж любит в шутку называть меня карчăк! Мол, моя жена, моя старушка! Это слово мне не нравится, но ему это нравится!*» (Маргарита, 43).

Во-вторых, на чувашском респондентам бывает проще выразить и другие, в том числе негативные, эмоции. «*Дома – чувашский, это если с мужем – чувашский, ругаемся на чувашском! (*Ольга Т., 32).

Кроме того, чувашский язык звучит в чувашских семьях и за праздничным столом, когда исполняются песни на родном языке. «*Супруга со мной тоже уехала, сейчас мы разговариваем на русском языке. По-чувашски и сейчас разговариваем, бывает. В праздники. Вот Масленицу, Восьмое марта отмечаем. Песню пою, объявляю гостям, то спою песню на древнем языке наших родичей. «А что за язык?» – спрашивают. А я говорю: «Послушайте!» (*В. И., 65).

Однако в целом, как показали результаты обследований, чувашский употребляется респондентами в семейно-бытовой сфере общения в качестве тайного языка. Сюда же относятся и шутки, которые респонденты, чаще мужчины в выборке, отпускают в адрес своих жен. Чувашский, который используется респондентами в качестве тайного языка, оказывается, кроме того, очень удобным: при детях можно обсудить важные, «взрослые» темы, скрыть что-то от своих детей, о чем-то «умолчать»; в определенный момент разговора, который ведется в семье, как правило, между родителями и детьми на русском, перейти на чувашский язык. «*Дома, бывает, разговариваем на чувашском. Это плюс. Дети не поймут» (Наталья С., 32)*, *«Где надо, то по-чувашски. Чтобы дети маленькие (*внуки – прим. *М.К.) не слышали! Сын наш вон три-четыре слова знает, при нем не надо что-нибудь ляпнуть! Мы при нем по-чувашски не разговариваем, он понимает!» (Петр М., 71).*

Основания для «непередачи» чувашского языка детям в диаспоре могут быть подразделены на два типа: причины общего и частного характера.

К первым относятся стереотипы и предрассудки, господствующие в обществе, назовем лишь некоторые из них: повсеместная распространенность русского языка; необходимость изучения иностранных языков; представление о том, что чувашский язык используется исключительно в пределах Чувашской Республики, более того, – в чувашской деревне; трудности при освоении ребенком одновременно двух языков; возможные сложности при изучении литературного варианта чувашского языка; в целом, низкая престижность чувашского языка (уверенность в том, что знание чувашского неизбежно окажет сильное (негативное) влияние на русский язык). «*Я как бы не вижу смысла! Общаются-то все на русском, это общепринято» (*Евгений С., 37), «*Дальше Чувашии чувашский язык не нужен*» (Ирина Л., 50), «*Не думаю, что чувашский жизненно необходим*» (Алексей В., 29), «*А зачем детям вообще чувашский? Они что уже английский выучили, немецкий, испанский*?» (Вячеслав Л., 62), *«Чувашский язык – он очень тяжелый, изучать-то его. Особенно грамматика, трудно мне казалось»* (Аркадий П., 51)*, «Чувашский язык достаточно сложный. Очень много сложных слов. Литературный сложный. Разговорный – он несложный, а литературный – сложный. Поэтому те слова, которые используются в литературе, они не укладываются в голове у ребенка – сложно. Поэтому говорить о том, чтобы он его здесь учил, вот этот язык – я бы не настаивала. И даже, наверное, сказала бы, наверное, чтобы он его не учил. Но чтобы он знал, я бы хотела. Потому что для меня это важно»* (Татьяна И., 35). «*Слишком тяжелый литературный язык! Девять падежей! Когда вот слово, например, пишешь – это одно. Когда разговариваешь – это другое» (*Маргарина Е., 43). «*Чувашский язык им вообще не нужен! А что они будут делать с чувашским языком? Они в деревню не едут жить*» (Петр М., 71). *«Чувашский? А зачем он нужен? Просто человек, который знает чувашский, он сразу обладает диалектом. Я не знаю, почему это происходит, но даже молодежь, которая хорошо знает чувашский, это сразу видно! У них такой акцент! Даже если они стараются его не показывать, это все равно заметно, когда человек знает чувашский. Вот по крайней мере я сразу определяю! Знает ли человек чувашский или нет! Вот что-то такое деревенское, я считаю, по крайней мере, в отношении чувашского языка» (Ирина О., 33).*

К причинам частного характера следует отнести личный отрицательный опыт самих респондентов в прошлом. Двуязычие, по их мнению, – это тяжелое бремя: «*Потому что им самим будет тяжело потом. В садике по-русски и по-чувашски. И это будет им тяжелее. Мне-то это спокойно переносить. Я говорю, я не стесняюсь ни перед руководством, ни перед кем, когда раньше работал. Сейчас я скромно работаю в государственном учреждении – на русском языке» (Василий П., 39).* Другая респондентка вспомнила следующий случай из жизни: «*А к чувашскому я дочь не хотела. В полтора года мы ее в деревню привезли. Она только начала по-русски разговаривать. А привезли туда, там вся деревня по-чувашски разговаривает. Бедный ребенок! Когда приехали обратно, она ни по-русски, ни по-чувашски! На три месяца ее оставили там. И ни русский, и никакой! А потом, значит, мне кто-то подсказал: «Учи ее по слогам!». Я начала ее учить. Начали ее по слогам учить. Начало говорит, а конец съедала. Потом пошли к логопеду, она меня отругала. Говорит, что не надо было ее ничему учить. Она бы сама пришла к русскому языку. Но я-то, как мы ее обратно при-*

везли, я ее давай по слогам по-русски учить! Потом отправляли в другую деревню, где уже все по-русски разговаривают. Это деревня была другая, ближе к Новочебоксарску, там вся молодежь по-русски» (Вера А., 54).

Если предрассудки в отношении респондентов к чувашскому языку (самые общие, распространенные в обществе причины отказа от межпоколенной передачи этнического языка) можно в некоторой степени скорректировать путем проведения эффективной языковой политики в области продвижения чувашского языка [2, с. 210–211] (такая работа в Чувашской Республике проводится, респонденты отмечали неоднократно, что теперь «говорить в Чебоксарах по-чувашски уже не смешно, как бы не из деревни»), то ситуацию с отрицательным, личным опытом респондентов переборoть значительно сложнее.

Рассмотрим это на примере трех поколений чувашской семьи, проживающей в Московской области. Семья чувашей, выходцев из чувашской деревни, активно владеющих чувашским языком, переехала на постоянное место жительства в подмосковный совхоз в 1985 году с маленькими детьми, шести и двух лет. Дома некоторое время по-прежнему языком общения выступал этнический язык, вскоре дети получили направление в детский сад. В результате инцидента, произошедшего со старшей дочерью в детском саду, когда она на прогулке сообщила воспитателю на чувашском языке о том, что собирается сходить за санками домой и действительно покинула территорию детского сада («*Я же ей сказала! Я как бы отпросилась, поэтому и ушла*»). Родителей вызвали к заведующей. *«Дети мои там родились, потом сюда приехали. Когда родили, на чувашском все. А сейчас по-русски. Потому что когда мы сюда приехали, они в садик ходили, мне сказали: «С ними по-чувашски не разговаривать! Дети плохо разговаривают!». Ну вот, что русский язык плохо знают! Да хоть так и так, у нас же чуваш. Да я не обиделась. Ну чтоб дети хоть знали русский язык! Нет, ну сразу-то нет, конечно, не начали! Мы между собой по-чувашски, конечно! И дети тоже, особенно дочка». (Зоя А., 58).*

Постепенно языком внутрисемейного общения стал русский язык, вытеснивший чувашский. «*Когда мы поженились, по-чувашски. А теперь – по-русски. А сейчас…этот… мы вот... в последнее время по-русски раз! Раз и все! Не знаю, почему. Это вот... дети выросли когда. Нам вообще запрещали дома разговаривать по-чувашски здесь. Чтобы вот в садик ходили, ну вот чтобы… Мы общались побольше по-русски. И так незаметно. И сам я тоже, когда приехал, я сам не очень так по-русски разговаривал» (Петр А, 59).*

Дочь Татьяна призналась в беседе: «*У меня всегда русский язык – он страдал. Потому что вот скорее всего… что родители разговаривали дома, они же все-таки не с нами, а между собой разговаривали на чувашском языке. Он страдал. Русским языком у меня всегда проблемы были. Никаких неудобств, никаких стеснений никогда не было. Хотя… Но вот в школе смеялись, было такое. Ну потому что… чувашка, ха-ха-ха, хи-хи-хи… Ну потому что говорила не так, с ошибками. А какие ошибки, уже, честно, не помню. Мне кажется, читать было трудно. И вот рода вот эти… он-она, вот они идут... склонения всякие… у меня просто проблема была! Теперь уже этого нет… Это вот в колледже у меня выправилось все, все хорошо было».* Тем не менее, при достаточно положительном ее отношении к чувашскому языку («*чувашский мне дорог, он мне нужен*»), респондентка считает, что, окажись она на месте родителей, она бы не стала разговаривать на чувашском со своими детьми. «*Я бы не разговаривала на чувашском, разговаривала все-таки на русском языке. А вот попозже, чуть-чуть попозже, когда сформировался уже русский язык, ну как бы речь уже пошла, ну уж... в шесть–семь лет, тогда бы я уже разговаривала и учила. Вот так бы я сделала. И письменному языку»* (Татьяна Л., 36).

Став матерью, Татьяна разговаривает с детьми только на русском языке, на нем же общаются с внуками ее родители. Кроме того, Татьяна тщательно следит за чистотой и правильностью «русской речи» родителей. *«Из нас троих русский лучше всего знаю я, акцента больше у родителей. Но мама лучше по-русски разговаривает, как-то у нее… больше без ошибок как-то. Приходится папу поправлять. И я поправляю! Это началось, наверное, когда у нас дети появились. И когда уже начали разговаривать. Чтобы дети разговаривали правильно, наши, мои дети, мы поправляли маму. И я папу поправляла, чтобы речь была все-таки. Они поддавались этому. И учились!» (*Татьяна Л., 36). Внуки, таким образом, чувашского языка не знают.

Младший брат Татьяны не владеет этническим языком, хотя в момент переезда с малой родины он понимал язык родителей. Чувашский, который в свое время выступил преградой для старшей сестры при ее социальной адаптации в детском саду в московском регионе, стал для младшего брата совершенно чужим языком. К тому времени родители полностью перешли во внутрисемейном общении на русский язык. Живая связь поколений (к примеру, между бабушкой, проживающей в чувашской деревне и владеющей исключительно чувашским, и внуком) была прервана, фактически уступив место жестовому языку. «*Когда к бабушке в деревню ездил, это было что-то с чем-то! Один раз меня оставили одного на два месяца! И я был один с ней, и мы очень тяжело друг друга понимали. Мне было лет десять. В общем, не помню, как я там оказался. И вот я с ней там был и жестами объяснялся. Ну и пару слов там… Çук, пĕлмес, кил кунта. Çук – это «нет», пĕлмес – «не понимаю», кил кунта – «иди сюда». И все! Вот такие основы у меня остались, а речевые... предло-*

жения я не знал. Жестами в основном. Она по-русски не говорила. А в деревне… с мальчишками по-русски. Но было весело! А в последнее время, до ее смерти, мы общались так: я как бы ее все время обнимал, целовал. Как бы… бабушка, привет. И в основном мамка мне переводила, что она говорила. Ну это было нормально, привычно» (Алексей А., 32).

В диаспоре во втором поколении в выборке выявлены две противоположные тенденции: с одной стороны, – в основном полное равнодушие к языку родителей, с другой стороны, – тяга к этническому языку, причем пробуждение интереса к чувашскому происходит не сразу, но по достижении определенного возраста, в силу каких-то обстоятельств. С рядом респондентов, представителей второго поколения диаспоры, мы познакомились на курсах чувашского языка в Москве [11]. *«Люди обращаются к своим корням, когда наступают трудности в жизни, тогда зов души и происходит! Моим родителям пришлось по-русски говорить уже после восьмого класса. И практически всю жизнь они разговаривали на русском как на иностранном. Ну, я примерно знаю, что это такое. Потому что сам учился во Франции. И это – я могу сказать – совсем не сахар! И поэтому они, наверное, хотели меня уберечь от этого. Все время говорили: «Учи, учи английский!». Ну и со мной по-русски разговаривали, естественно. Мне они говорили: «Не забивай себе голову лишним!». Бабушка говорила со мной по-чувашски постоянно, потому что она по-русски очень плохо говорила. Ну много я, конечно, не понимал, такие вот бытовые вещи. «Вкусно», «горько», «сладко». Эти слова остались со мной. Но сейчас я хожу на курсы чувашского в Москве. Вот сейчас начинается у меня чувашский. Родители теперь мне говорят: «Давай, давай, письма пиши, будешь учить так!». И так далее. Теперь они по-другому воспринимают чувашский, абсолютно. Потому что… как бы они поняли, что... того, чего я хотел, я практически добился. Может быть, еще чего-нибудь добьюсь. А чувашский не будет помехой, как для них когда-то был. Нет, я письма им не пишу, я предпочитаю общение. Когда я приезжаю в Ульяновскую область, по крайней мере стараюсь говорить. Но у меня пока плохо получается. С родителями я стараюсь на чувашском, до этого – все время на русском. Вот как мы начали здесь на курсах заниматься, так все и поменялось. Новая эпоха, скажем, началась. Год назад. Стараюсь! Но все сразу, конечно, не получается» (Андрей Ж., 49).* В первом поколении в выборке также были зафиксированы случаи, когда респонденты, проживая некоторое время вдали от малой родины, по достижении определенного возраста, внезапно испытывали острую тягу к этническому языку. «*На курсах я оказался… просто чувствовал какой-то дискомфорт, что не знаю чувашского языка. Ну вернее… не «не знаю»… а плохо знаю. И такого дискомфорта в молодые годы я не испытывал. Вот. То есть у меня такое после сорока началось. Корни свои узнать» (*Александр М., 44).

Возможные трудности при сознательном переходе респондентов (в первом и втором поколении в выборке) на чувашский язык при внутрисемейном общении с родителями могут объясняться следующими факторами. Во-первых, неприятие со стороны родителей. «*Когда после четырех лет проживания в Москве однажды вернулся домой, понял, что чрезвычайно важно говорить на чувашском. Сказал родителям, что буду исключительно на чувашском с ними общаться. Я отвоевал у родителей это право. Примерно год они сопротивлялись, а сейчас это норма у нас. В принципе, они отрицательно сначала отнеслись к этому. Сильно русифицированы, особенно мама*» (А.Е., 30). Во-вторых, при всех усилиях по изучению респондентами чувашского языка и в общем доброжелательном отношении их родителей респонденты тем не менее подчеркивали недостаточное владение этническим языком, чтобы обеспечить все потребности коммуникации: «*Родители относятся в принципе положительно. Но из-за того, что я могу говорить банальные вещи… То быстро переходим на русский, ну чтобы более… там диалог*» (Александр *М., 44).* В-третьих, при условии изучения этнического языка на курсах учащиеся овладевают нормами литературного чувашского языка, зачастую непонятными их родителям, носителям различных диалектов чувашского. *«При этом они мне говорят, что они сами многого в чебоксарском чувашском не понимают: когда я что-то им говорю, мы же здесь учим правильный, литературный язык» (Андрей Ж., 49).* «*Ну вот папа до сих пор говорит, что у меня очень странное произношение, и как-то, в принципе, в этом плане он не идет мне навстречу»* (Татьяна С., 27).

Наконец, самой большой проблемой является то, что при всем энтузиазме детей по изучению чувашского их родители сами не владеют этническим языком. «*Раньше дети не особо этого хотели, а сейчас дочь иногда говорит: «Мам, ну как так! Я сама из Чувашии, а чувашского языка не знаю!». У нее просыпается что-то. И сын тоже. Но мы не виноваты! Мы прожили в поселке, а там всегда по-русски!*» (Ирина Л., 50).

Многие из таких родителей в выборке, как выяснилось, – так называемые «русские чуваши» и «майры». Даже если бы они и захотели передать детям чувашский язык, они не смогли бы этого сделать в силу крайне слабого владения этническим языком. «*Ну, я с рождения говорю только на русском языке. Это мой родной язык. Я ж говорю, я только по бумаге чувашка, а вообще, конечно, меня там в Чувашии даже за чувашку-то не принимали! Меня там всегда майрой называли. «Майра» – это «русская женщина» (Ольга Б., 55). «Дома по-русски. Муж у меня русский чуваш. Он из города, он чувашский понимает, но разговаривает очень плохо, хотя родители его чистые чуваши, но дети их в городе выросли» (*Ирина, 44).

В ходе социолингвистического опроса автору неоднократно приходилось слышать размышления молодых респондентов в выборке, представителей первого поколения диаспоры, относительно положения чувашского языка в Чувашской Республике. «*Лично мое мнение по поводу языков: если брать Чувашию, Мордовию, Марий Эл, у нас не так принято гордиться чувашским языком, насколько я знаю. В городе это русский язык. Приехал с чувашским – это колхоз. В Татарстане, Башкирии – там наоборот люди гордятся своим языком. Они с детства даже в городах знают свой язык, а у нас как-то не принято*» (Руслан Х., 36).

Межпоколенная передача этнического языка, согласно мнению другой респондентки, является объединенными усилиями, взаимодействием семьи, школы и общества (в области языковой политики и языкового маркетинга). *«Чувашский я знала и до школы, потому что бабушка у меня говорит по-чувашски. Именно бабушка заложила, таким образом, необходимость изучения языка. В остальном, скажем так, мне не донесли, зачем мне учить язык, именно этот язык. В этом проблема.*

У меня в школе был чувашский язык, более того, три часа в неделю мы его изучали. В школе у нас было несколько языков, в том числе чувашский, с первого класса до последнего. Это была обязательная государственная программа, это был второй государственный язык в республике. В свое время я понимала это как какое-то бесполезное занятие. Мы как собаки зубрили этот текст, потом вставали и рассказывали, я даже помню этот момент! Без понимания все зубрили, потому что книжки на чувашском они даже совершенно не интересные были для детей. Поэтому, если не завлекать детей какими-то побочными методами, типа игр, сказаний, преданий… Чтобы дети хотя бы видели носителя языка, хотя бы бабушку из деревни пригласить, чтобы видели они, что на нем еще разговаривают! Чтобы видели они, что связь поколений какая-то существует!

*Мне кажется, в плане языка всегда здорово, когда ты можешь выучить язык, но тут ключевой момент – лично для меня – что это средство, которым ты можешь коммуницировать. Я, например, учила латынь, латынь я тоже знаю, но это не средство, которым я могу коммуницировать, то есть я могу рецепты прочитать, но это не штука, которой ты коммуницируешь, поэтому он у тебя будет вымирать. Если нужно, ты откроешь словарь, но это не язык, на котором ты разговариваешь. Он умер. В этом причина умерших языков. То же самое происходит, мне кажется, с национальным языком. Если его не позиционировать как что-то, чем ты можешь гордиться или что-то самобытное и уникальное, как что-то, что тебе хотелось бы изучать, хотя бы с позиций самобытности и отличия, тогда этот язык просто умрет, потому что на нем просто никто не разговаривает. Он всегда, даже в городах, отходит на второй план, потому что все говорят на русском. Кстати, вот мои друзья в Турцию ездили и сказали, что они тоже там что-то понимают! Может, если с этой позиции говорить, что это не одинокий, не умирающий язык, как латынь! А что-то такое интернациональное, как английский, например! Что многие люди на нем говорят. Просто оживить идею того, что есть и другие национальности с похожими языками!» (*Юлия О., 26).

В заключении отметим, что межпоколенная передача этнического языка в чувашской диаспоре московского региона достаточно слабая, чувашский язык используется во внутрисемейной сфере в символической и в эмпатической функциях и, главным образом – в качестве тайного языка между родителями с целью скрыть от детей в разговоре «неудобные» темы, таким образом респондентами калькируется ситуация с чувашским языком, распространенная в городской среде в Чувашской Республике. Ответственность в вопросе овладения детьми чувашским перекладывается респондентами на чувашскую деревню и на самостоятельные усилия детей в этом направлении.

Причины для отказа от языковой трансмиссии носят как общий, так и частный характер: респонденты, с одной стороны, не ощущают востребованности чувашского языка как в Чувашии, так и за пределами республики, чувашский имеет достаточно низкий языковой престиж, будучи ассоциированным исключительно с деревенским образом жизни. Многие респонденты в выборке в целом являются пассивными билингвами [8; 9], поэтому даже при желании не смогут передать своим детям этнический язык, кроме отдельных фраз, таких, как *«Я тебя люблю» – это как бы пароль для другого чуваша»*.

Однако в Москве, в условиях полилингвального пространства города, стечения значительного числа людей различной этнической принадлежности (как представителей других внутренних диаспор, так и трудовых мигрантов, широко использующих свой этнический язык), а также вследствие проживания вдали от малой родины, даже те московские чуваши, языковая лояльность которых к чувашскому языку достаточно низкая, неожиданно для себя открывают ценности двуязычия. «*Знаете, что я заметила! Вот недавно, когда были на Новый год в Чебоксарах, я ощутила в первый раз за всю свою жизнь, я, когда услышала чувашскую речь, я соскучилась! По вот этой речи! Я вот реально соскучилась! Я даже когда в Москве хожу, я слышу татар, казахов, тюркскую речь, в общем. Вот ощущение внутри какой-то искренней радости, когда слышу. В эти праздники, когда свекор со свекровью разговаривали, мы у них останавливались, я прямо говорю им: «Ой, как здорово! Как хорошо, приятно слушать!». То есть все равно, на старости лет, хоть я и не старая, не зря говорят, что вот с возрастом понятие родины, малой родины, эта ностальгия начинает появляться»* (Ирина О., 33). «*Ну, чувашский (для детей), наверное, на последнем месте. Я так лично думаю, потому что... ну вот с другой стороны, например, в метро еду, кто-то разговаривает по-чувашски, я сижу,*

подслушиваю, но мне неприлично признаться, что я понимаю. Ну, блин, думаю, как же хорошо знать несколько языков! Ты даже поймешь, кто тебе и что тебе, о чем скажет!» (Татьяна А., 40).

Диаспорное проживание, с одной стороны, ослабляет межпоколенную передачу этнического языка; с другой стороны, побуждает представителей чувашской диаспоры – в силу возраста, расстояния, отделяющего их от малой родины, и полилингвального пространства мегаполиса, в котором можно услышать речь на разных языках, – проявлять интерес к чувашскому языку, бережнее к нему относиться. При этом, безусловно, важно, с каким лингвистическим багажом приезжают в столицу все новые члены чувашской диаспоры московского региона.

Список литературы

1. Алос-и-Фонт Э. Ситуация с чувашским языком у школьников старших классов крупных и средних населенных пунктов Чувашской Республики // Языки меньшинств: юридический статус и повседневные практики. Российско-французский диалог / отв. ред. и пер. с фр. Е. Филиппова. – М.: ФГНУ «Росинформагротех», 2013. – С. 73–88.

2. Алос-и-Фонт Э. Исследование языковой ситуации в Чувашской Республике: сб. ст. / под ред. И.И. Бойко и А.В. Кузнецова. – Чебоксары: ЧГИГН, 2015. – 324 с.

3. Беликов В.И. Методические неудачи в социолингвистических опросах // Типология и теория языка: от описания к объяснению. К 60-летию А.Е. Кибрика / ред. Е.В. Рахилина, Я.Г. Тестелец. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 557–579.

4. Беликов В.И. Социолингвистика: учебник для бакалавриата и магистратуры / В.И. Беликов, Л.П. Крысин. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2016. – 337 с.

5. Всероссийская перепись населения 2010 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/free_doc/new_site/perepis2010/croc/perepis_itogi1612.htm (дата обращения: 15.03.2019).

6. Исаев М.И. Социолингвистические проблемы языков народов СССР (вопросы языковой политики и языкового строительства). – М.: Высшая школа, 1982. – 166 с.

7. Куцаева М.В. Проблема сохранения чувашского языка в условиях диаспоры московского региона // ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН / Гл. ред. Е.В. Головко. Т. XIV. Ч. 3. I. Языковое разнообразие города / ред. В.В. Баранова, Ю.Б. Коряков, Ю.В. Мазурова; II. Varia. – СПб.: ИЛИ РАН, 2018. – С. 180–198.

8. Куцаева М.В. Количественное распределение активных и пассивных билингвов в чувашской диаспоре московского региона (I) // Вестник НГУ. – Серия: История, филология. – 2017. – Т. 16. №9: Филология. – С. 156–164.

9. Куцаева М.В. Количественное распределение активных и пассивных билингвов в чувашской диаспоре московского региона (II) // Вестник НГУ. – Серия: История, филология. – 2018. – Т. 17. №2: Филология. – С. 90–98.

10. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. В.Ю. Михальченко. – М.: Институт языкознания РАН, 2006. – 312 с.

11. Полномочное представительство Чувашской Республики при Президенте Российской Федерации (официальный сайт) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gov.cap.ru (дата обращения: 21.01.2019.)

12. Сулейменова Э.Д. Словарь социолингвистических терминов / Э.Д. Сулейменова, Н.Ж. Шаймерденова. – Алматы, Казак университет, 2002. – 170 с.

13. Фомин Э.В. Языковая ситуация в Чувашии // Язык и общество. Энциклопедия. – М.: Азбуковник, 2016. – С. 824–833.

14. Crystal D. Language death. – Repr. – Cambridge: Cambridge univ. press, 2000. – 198 с.

Леонтьева Лариса Николаевна
учитель
МБОУ «СОШ №24»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

МЫ ГОВОРИМ НА РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ: БИЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СЕМЬЯ

Аннотация*: в статье освещаются особенности развития речи детей в билингвистической семье. Рассматриваются ведущие вопросы о билингвизме. Автор приходит к выводу, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, математических навыков, быстроты реакции и логики.*

Ключевые слова*: двуязычие, билингвизм, билингвистическая семья, билингвы.*

Два совершенно разных языка для одного малыша – не слишком? Не навредит ли маленькому ребенку изучение нескольких языков одновременно? Как родителям в двуязычной семье не растеряться и быть заодно?

Кто такие билингвы?

Людей, свободно владеющих двумя языками, называют билингвами.

Это значит, что каждый профессиональный переводчик несомненно билингв, хотя и второй язык таком случае не является родным. Отсюда вывод: приобретение двуязычия возможно естественным и искусственным путем. Некоторые считают, что истинные билингвы должны владеть двумя языками в совершенстве, иначе это не полное двуязычие. К сожалению, людей, попадающих под такое описание, невероятно мало, ведь многие допускают речевые ошибки даже при изучении одного языка с раннего детства. В этом смысле можно говорить, что абсолютное двуязычие – редко встречающееся явление, а билингвизм – скорее «попеременное свободное использование для коммуникации двух языков».

Двуязычие в семье

Билингвизм у детей чаще всего наблюдается в семьях, где родители говорят на разных языках. Таким образом, ребенок находится в двух языковых и культурных средах одновременно с самого рождения. Однако при желании билингвизм может быть создан и искусственно, если один из родителей владеет иностранным языком на достаточном уровне и будет общаться на нем со своим ребенком с целью обучения. В любом случае, начинать говорить с малышом на двух языках важно как можно раньше и вот почему. Если с возрастом начать обучать ребенка второму языку специально, то он будет относиться к нему скорее как к игре или специальному навыку, а не рассматривать его как средство коммуникации. Такой способ формирует искусственный билингвизм.

По мере роста ребенка родителям следует также учитывать его мнение о двуязычии в семье и постараться снизить влияние на него со стороны окружающих.

Особенности развития речи детей в билингвистической семье

Несмотря на то, что говорить дети начинают не сразу, первые месяцы жизни невероятно важны для формирования коммуникативных навыков.

Первые полгода жизни дети общаются с помощью плача и смешков. В возрасте 3 месяцев начинается стадия лепета, когда малыши не ограничиваются звуками из их родного языка, а издают и другие, в него не входящие. Когда стадия лепета подходит к концу, приблизительно в шесть месяцев, звуки, издаваемые ребенком, в основном сводятся к тем, которые используют в своей речи родители или люди, его воспитывающие.

В этот период очень важно сбалансировать общение по форме и времени. Во-первых, выделить определенный объем коммуникации на каждом из двух языков, а во-вторых, начать говорить с ребенком на обоих языках одновременно с первого месяца жизни.

Возраст от 9 до 12 месяцев является основополагающим для формирования речевых навыков детей. В этот период их способность различать отдельные звуки меняется. Если в начале они могут различать любые похожие звуки, то в конце воспринимают только фонемы родного языка.

Если к этому моменту уже активно практиковать развитие билингвизма, постоянно общаясь с малышом на двух языках, то оба они станут для него «родными». И помните, чем позднее Вы введете второй язык в общение с ребенком, тем больше будет первый язык доминировать над вторым.

Развитие языковых навыков малыша: мифы и правда

Правда: словарный запас детей-билингвов обычно меньше, чем у их сверстников.

В большинстве случаев это действительно так. В каждом отдельно взятом языке количество изученных слов у ребенка-билингва меньше, чем у его среднестатистического сверстника. Но здесь стоит учитывать, что в сумме словарный запас из обоих языков такого ребенка выше. Да и грамматические конструкции, присущие обоим языкам, усваиваются лучше и правильнее.

Миф: ребенок запутается в языках и в итоге не выучит ни тот, ни другой.

Случаи, когда ребенок из двуязычной семьи смешивает языки, довольно часто встречаются. Дело в том, что некоторые слова в одном языке легче для произношения, чем их аналоги из другого языка. Таким образом, ребенок идет по пути наименьшего сопротивления. Такое явление всегда временно, и уже к 3–5 годам ребенок как осознает логически, так и чувствует интуитивно, какой язык нужно использовать в конкретной ситуации.

Кроме того, многие обучающие методики специально смешивают два языка, чтобы ребенок учился контекстно мыслить, а не переводил мысленно слова с одного на другой, например:

- стихи с неправильными глаголами;
- детские развивающие программы.

И то, и другое: изучать иностранный язык стоит начинать тогда, когда родной уже усвоен.

Ограничений по возрасту в изучении иностранного языка не существует, и бесспорно, всегда есть шанс достигнуть в этом деле высот. Но, говоря о воспитании билингва, надо понимать, что второй язык в таком случае – это не сверхспособность ребенка, а его способ реализации общения. Вы можете подсознательно или осознанно решить для себя, какой язык первый, а какой – второй, но ключ удачного воспитания билингва как раз в том, что для самого ребенка языки будут абсолютно равноценны.

Список литературы

1. Доброва Н.В. Укрепление единства «ребенок – семья – педагог» как главное условие успешного развития ребенка в поликультурной среде / Н.В. Доброва, М.В. Петрова // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 67–72.

2. Егорова А.С. Обучение чувашскому языку в дву- и многоязычной среде / А.С. Егорова // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 72–75.

Маршева Лариса Ивановна
д-р филол. наук, профессор, директор
Яндыбаева Диана Игоревна
специалист

Институт развития родных языков народов Российской Федерации
ФГАОУ ДПО «Центр реализации государственной
образовательной политики и информационных технологий»
г. Москва

ЧУВАШСКИЙ ЯЗЫК В СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ ПО ДАННЫМ МОНИТОРИНГА ИНСТИТУТА РАЗВИТИЯ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация*: статья посвящена проблеме изучения и преподавания чувашского языка в субъектах Российской Федерации. Подробно описываются ответы субъектов, в которых изучается чувашский язык, на вопросы мониторинга состояния и развития языков народов Российской Федерации.*

Ключевые слова*: чувашский язык, мониторинг состояния и развития языков народов Российской Федерации.*

Для выявления потребностей субъектов Российской Федерации в изучении родных языков и обучении на родных языках народов России, по поручению Министерства просвещения Российской Федерации, Институт развития родных языков народов Российской Федерации провел федеральный мониторинг состояния и развития языков народов Российской Федерации.

Его целью было получение объективной информации о состоянии преподавания и изучения родных языков народов Российской Федерации в 2018–2019 учебном году.

Мониторинг состоял из нескольких блоков: общие сведения (вопросы №4–25), учебно-методическое обеспечение (вопросы №26–41), преподаватели родных языков (вопросы №42–56), дополнительное образование и внеурочная деятельность (вопросы №57–61), дополнительная информация по языкам коренных малочисленных народов Российской Федерации.

В блок «Общие сведения» входят вопросы:

- о количестве дошкольных и общих образовательных организаций и обучающихся, изучающих родной язык как родной и как неродной;
- об учебном плане: в какой части обязательной или вариативной изучается предмет;
- о внеклассной работе.

Блок «Учебно-методическое обеспечение» содержит вопросы о наличии методических материалов, образовательных программ, учебников, учебных пособий, словарей.

В блок «Преподаватели родных языков» включены вопросы, касающиеся общего количества учителей, педагогов с высшим, средним профессиональным образованием, преподавателей, которые прошли курсы дополнительного профессионального обучения.

Кроме того, есть вопросы:

- об учебных заведениях, в которых ведется работа, связанная с изучением родного языка и подготовкой учителей родного языка;
- о наличии в субъекте преподавательских и предметных ассоциаций и других объединений, занимающихся изучением, сохранением и развитием родного языка, функционирующих на регулярной основе.

Блок «Дополнительное образование и внеурочная деятельность» включает вопросы:

- о наличии в субъекте организаций дополнительного образования детей (центры дополнительного образования детей, центры творческого развития и гуманитарного образования, центры внешкольной работы и др.), связанных с обучением на родных языках и их изучением;
- о количестве детей, посещающих организации дополнительного образования, в которых изучаются родные языки;
- о мероприятиях с участием преподавателей, связанных с изучением, сохранением и развитием родного языка (семинары, вебинары, конференции, круглые столы, дискуссионные площадки и др.).

В отдельный блок были введены вопросы, касающиеся языков коренных малочисленных народов:

- использование в образовательном процессе этих языков;
- наличие на территории субъекта школ-интернатов и кочевых школ;
- численность преподавателей родного языка;
- осуществление записей устной речи, фольклора носителей родного языка;
- сохранение традиций семейного освоения родного языка;
- функционирование национальных культурных центров, общественных объединений, землячеств и т. п. по изучению, развитию и поддержке родных языков и культуры;
- выпуск печатных и электронных периодических изданий на этих языках на территории субъекта.

Согласно мониторингу, чувашский язык изучается в шести субъектах Российской Федерации – это Чувашская Республика, Республики Башкортостан и Татарстан, области Кемеровская, Самарская и Ульяновская.

В федеральном реестре образовательных программ есть шесть программ по чувашскому языку:

1. Примерная образовательная программа по учебному предмету «Чувашский язык» для общеобразовательных организаций с чувашским языком обучения (1–4 класс).
2. Примерная образовательная программа по учебному предмету «Родной чувашский язык» для общеобразовательных организаций с русским языком обучения (1–4 класс).
3. Примерная образовательная программа по учебному предмету «Родной чувашский язык» для общеобразовательных организаций (5–9 класс).
4. Примерная рабочая программа по учебному предмету «Государственный язык Чувашской Республики – чувашский язык» для 1–4 классов общеобразовательных организаций.
5. Примерная рабочая программа по учебному предмету «Государственный язык Чувашской Республики – чувашский язык» для 5–9 классов общеобразовательных организаций.
6. Примерная образовательная программа по учебному предмету «Литературное чтение на чувашском языке» для общеобразовательных организаций с чувашским языком обучения (1–4 класс).

Однако учебников по чувашскому языку и литературе в Федеральном перечне учеников нет.

В Чувашской Республике чувашский язык является государственным языком. Его изучение регулируется законом Чувашской Республики «Об образовании в Чувашской Республике» и законом Чувашской Республики «О языках в Чувашской Республике» [2].

Число образовательных организаций, в которых изучается чувашский язык, – 376, численность обучающихся составляет 68224. Обучение на родном языке ведется в 223 школах, количество обучающихся – 13139. Число образовательных организаций, в которых чувашский язык изучается как родной – 67. Численность обучающихся – 5226.

Во всех школах чувашский язык значится в основной части учебного плана.

С обучающимися проводится внеклассная работа, направленная на сохранение и развитие родного языка. В школах проводятся недели родного языка, различные олимпиады и конкурсы по языку и литературе, образовательные акции, фестивали.

В *Чувашской Республике* есть дошкольные организации, в которых работа с детьми ведется на родном языках. Всего таких организаций – 67, количество детей – 4336, количество воспитателей – 1005.

Согласно мониторингу, в образовательных организациях имеются методические материалы, программы, учебники для всех классов, учебные пособия. 70% школ обеспечены словарями по родному языку.

Количество учителей чувашского языка составляет 622, потребности в преподавателях родного языка в субъекте нет. Высшее образование, связанное с преподаванием родного языка, имеют все 622 учителя, столько же прошли повышение квалификации в течение последних пяти лет.

Подготовка учителей чувашского языка осуществляется в ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» по направлениям:

44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», 44.03.01 Педагогическое образование профиль «Дошкольное образование».

44.03.01 Педагогическое образование профиль «Родной (чувашский) язык и литература».

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Родной (чувашский) язык и литература, русский язык».

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Мировая художественная культура и русский язык».

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование и иностранный (английский) язык».

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Дошкольное образование, родной (чувашский) язык и литература».

44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) профили «Начальное образование, родной (чувашский) язык и литература».

В учебный план этих направлений входят дисциплины: «История родного языка» «История родной литературы», «История чувашской детской литературы», «Методика обучения родному языку», «Методика обучения родной литературе», «Методика преподавания чувашского языка», «Национальный язык в профессиональной деятельности», «Практикум по родному языку», «Родной язык», «Родная литература», «Родная диалектология», «Современные технологии обучения родной литературе», «Теория и методика обучения чувашскому языку», «Теория и методика обучения чувашской литературе», «Технология развивающего обучения языку», «Фольклор родного народа», «Чувашский язык», «Чувашская детская литература», «Чувашский детский фольклор», «Этнолингвистика».

В ГАПОУ ЧР «Канашский педагогический колледж» осуществляется подготовка по специальности среднего профессионального образования 44.02.02. Преподавание в начальных классах. В учебный план входят дисциплины: «Родная литература», «Чувашский язык», «Методика преподавания чувашского языка», «Чувашская детская литература».

В Чувашии отсутствуют организации дополнительного образования детей, в которых ведется работа, связанная с изучением родного языка.

Согласно мониторингу, в субъекте нет предметных, преподавательских ассоциаций и иных объединений, занимающихся изучением, сохранением и развитием родного языка.

При этом в субъекте проводятся мероприятия с участием преподавателей, связанные с изучением, сохранением и развитием родного языка (семинары, конференции, круглые столы).

В *Республике Татарстан* чувашский язык изучается в 94 школах, количество обучающихся – 4642. Язык осваивается только как родной в основной части учебного плана. В субъекте проводятся олимпиады, конференции, конкурсы по чувашскому языку.

В республике есть 49 дошкольных образовательных организаций, в которых ведется работа с детьми на чувашском языке, количество детей – 842, количество воспитателей – 106.

В школах есть методические материалы, программы, учебники с 1 по 9 классы. Учебных пособий и словарей в субъекте, по данным мониторинга, нет.

Общая численность учителей чувашского языка составляет 310297.

В субъекте нет организаций дополнительного образования детей, в которых преподается и изучается чувашский язык.

Вместе с тем в Татарстане проводятся мероприятия с участием преподавателей, связанные с изучением, сохранением и развитием родного языка: семинары, вебинары, конференции, круглые столы.

В *Республике Башкортостан* чувашский язык изучается как родной на базовом уровне в 69 школах, количество обучающихся – 3163. Обучение на чувашском языке ведется в 4 школах, количество обучающихся – 65. В школах проводятся внеклассные мероприятия, направленные на сохранение и развитие родного языка.

В субъекте есть 23 дошкольных организации, в группах которых работа с детьми ведется на чувашском языке, численность детей составляет – 353. Количество педагогов – 8, потребность в них – 7.

В субъекте имеются методические материалы для начальных классов, школы обеспечены учебниками и словарями, имеются и учебные пособия разного типа.

Общая численность учителей чувашского языка составляет – 65, из которых 63 имеют соответствующее высшее, а 2 – профессиональное образование. Все 65 учителей прошли повышение квалификации в течение последних пяти лет.

Подготовка учителей чувашского языка ведется в ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» по направлению «Чувашский язык и литература».

В субъекте есть Ассоциация учителей башкирского, русского (родного) и других родных языков и литератур Республики Башкортостан, которая занимается изучением, сохранением и развитием родного языка.

Кроме того, функционируют организации дополнительного образования детей (центры дополнительного образования детей, центры творческого развития и гуманитарного образования, центры внешкольной работы и др.), связанные с обучением на родных языках и их изучением:

1) муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение дополнительного образования – «Чувашская воскресная школа им. П.М. Миронова» городского округа город Уфа Республики Башкортостан;

2) муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования – Центр развития детей и юношества им. И.Я. Яковлева муниципального района Мелеузовский район Республики Башкортостан.

Эти организации посещают 329 детей. В них трудятся 4 педагога.

В *Самарской области* чувашский язык изучается только как родной факультативно в 14 школах, количество учеников – 424.

В школах проводится внеклассная работа: различные конкурсы, фольклорные детские праздники, фестивали, конференции, олимпиады по языку и литературе, дни родного языка, литературно-музыкальные вечера.

Дошкольных организаций, в которых ведется работа на родном языке, в субъекте нет.

В школах используются методические материалы, программы, учебники, словари.

Количество преподавателей – 17, в субъекте есть потребность в преподавателях. 6 учителей имеют высшее образование, связанное с преподаванием родного языка. Повышение квалификации проходили в течение последних пяти лет 14 педагогов.

В субъекте есть предметные ассоциации, занимающиеся изучением, сохранением и развитием родного языка, функционирующие на регулярной основе.

В *Ульяновской области* чувашский язык изучается как родной в обязательной части учебного плана в 13 школах, количество обучающихся – 544.

Проводится и внеклассная работа, направленная на сохранение и развитие родного языка: олимпиады, конкурсы.

В субъекте есть 13 дошкольных организаций, в которых работа с детьми ведется на родном языке. Количество детей – 257, число воспитателей – 29. Согласно мониторингу, потребности в педагогах, которые могли бы вести работу с детьми на родном языке, в субъекте нет.

В образовательном процессе используются методические материалы, программы, учебники, учебные пособия, словари по чувашскому языку.

Количество преподавателей – 83, при этом в субъекте есть потребность в них. 58 учителей имеют профильное высшее, 9 – среднее профессиональное образование. 38 учителей проходили повышение квалификации в течение последних пяти лет.

В субъекте есть предметные ассоциации, занимающиеся изучением, сохранением и развитием родного языка, функционирующие на регулярной основе.

В Ульяновской области есть организации дополнительного образования, в которых ведется работа, связанная с изучением родного языка:

1. Ишеевский дом детского творчества и Дом детского творчества города Димитровграда Ульяновской области, в которых реализуется программа для начальных классов «Культура, язык и традиции народов Поволжья».

2. Центр дополнительного образования р. п. Вешкайма Ульяновской области, в котором реализуется дополнительная программа детского чувашского фольклора «Культура и быт чувашского народа».

Всего такие организации посещают 129 детей, количество педагогов – 6.

В *Кемеровской области* чувашский язык изучается как родной в рамках внеурочной деятельности в 1 школе (количество учеников – 63).

Кроме того, в субъекте есть 1 дошкольная организация, в которой работа с детьми ведется на родном языке, количество детей – 12.

В Кемеровской области есть организация дополнительного образования детей, в которой проводится работа по изучению чувашского языка: «Трудармейский дом творчества». Там работает 1 педагог, количество детей – 15.

В субъекте проводятся мероприятия с участием преподавателей, связанные с изучением, сохранением и развитием родного языка: семинары, вебинары, конференции, круглые столы.

Таким образом, в мониторинге была представлена подробная информация о состоянии преподавания чувашского языка в субъектах Российской Федерации. Во всех шести субъектах, в которых изучается чувашский язык, он осваивается как родной на базовом уровне.

В Чувашской Республике чувашский язык имеет статус государственного и изучается в большем количестве школ, по сравнению с другими субъектами, в которых он осваивается в местах компактного проживания народа.

В образовательном процессе во всех субъектах используются учебники, учебные пособия, методические материалы.

Везде, кроме Самарской области, есть дошкольные организации, в которых у детей имеется возможность изучать родной язык.

В субъектах проводится активная внеклассная работа по популяризации и развитию интереса у школьников изучения родного языка, причем не только в школе, но и в центрах дополнительного образования.

Большинство учителей имеют соответствующее высшее образование и прошли повышение квалификации. Кроме того, в Республике Башкортостан, Самарской и Ульяновской областях есть преподавательские ассоциации родного языка, действующие на постоянной основе. Однако в Чувашской Республике и Республике Татарстан, где больше всего учителей чувашского языка, таких учительских объединений нет.

Анализ мониторинга показал, что в субъектах осуществляется широкая работа по реализации образовательных программ по родным языкам, поддержке образовательной, научной и исследовательской деятельности в области этнолингвистики, а также этнокультурного развития коренных народов.

Список литературы

1. Исаев Ю.Н. Состояние и перспективы развития системы образования Чувашской Республики / Ю.Н. Исаев // Образование: теория, методология, опыт / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары, 2019. – С. 5–29.

Николаева Галина Валериановна
воспитатель
Герасимова Ирина Петровна
воспитатель

МБДОУ «Д/С №24»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В ДВУЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

***Аннотация**: в статье описывается этнокультурное развитие детей в двуязычной среде. Билингвизм как важное направление развитие человечества осознавалось давно. Сегодня невозможно представить себе, что где-то еще существуют страны, люди которых владели бы только одним языком. И в реальности нет цивилизованных государств, где жила бы только одна нация. Для нормального функционирования любого многонационального государства весьма существенно формирование двуязычия и полиязычия.*

***Ключевые слова**: билингви́зм / двуязы́чие, практика попеременного пользования двумя языками, владение двумя языками, умение осуществлять успешную коммуникацию, минимальное знание языков, одинаково совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать языки, необходимые условия общения.*

Русский язык – не вместо родного языка,
русский язык вместе с родным языком
И.Я. Яковлев

Для того чтобы сохранить духовное и культурное наследие чувашского народа, нужно бережно относиться к национальному языку, уважать традиции.

В Чувашской республике ведется работа по формированию необходимых социально-педагогических условий для успешного овладения русскоязычными детьми чувашским языком уже на первоначальном этапе обучения. Именно в дошкольном возрасте надо сформировать интерес к прошлому своего народа, его культуре, традициям и духовным ценностям.

Рассмотрим ситуацию двуязычного образования детей в разных семьях, где наиболее ярко проявляются компоненты этнокультурной реалии:

1. В семьях, когда один из родителей не владеет чувашским языком, уменьшается возможность приобщения ребенка ко второму языку.

2. В семьях, когда оба родителя не понимают чувашскую речь. В данной ситуации всего лишь один вариант речевого поведения, то есть родители между собой и с ребенком общаются только на русском языке.

3. В семьях, когда оба родителя понимают чувашскую речь или владеют чувашским языком, дети сами собой приобщаются к чувашскому языку. Так как родители общаются на обоих языках одновременно, это и является объективным условием для успешного овладения детьми чувашским языком уже на первоначальном этапе обучения их языку.

Русскоязычные дети, проживающие на территории Чувашии, имеют возможность слышать чувашскую речь, получать информацию на чувашском языке через телевидение, интернет, радио, на транспорте и через средства наглядной агитации (афиши, вывески, надписи и др.), которые все чаще оформляются на двух государственных языках. Все это должно оказать положительное влияние на формирование активного русско-чувашского двуязычия.

Изучая разные статьи, можно сделать два противоположных мнения о влиянии речевого развития ребенка в двуязычной среде:

1. Двуязычие оказывает положительное влияние на умение активизировать, понимать и обсуждать явления языка, развивает память, быстроту реакции, математические навыки, способствует развитию логики и сообразительности.

2. Увеличивается словарный запас ребенка.

3. Вообще, по мнению педагогов и психологов, 3–4 года – это оптимальный возраст, чтобы начать изучение иностранного языка. Чем раньше ребенок начнет изучать второй язык, тем у него больше шансов овладеть этим языком в полном объеме. Так как у детей проявляется усидчивость и способность концентрировать внимание для целенаправленных занятий.

4. Известно, что изучение двух языков в семейных условиях позитивно влияет на эмоциональное и психическое состояние ребенка.

5. Двуязычные имеют более высокий творческий потенциал по сравнению с детьми, владеющими одни языком.

6. Второй язык может вызвать дефекты в речи ребенка (нарушения звукопроизношения на обоих языках, появление акцента и т. д.).

7. При усвоении двух языков одновременно может происходить их смешение в разговорной речи.

Но, не смотря на приведенные выше отрицательные влияния речевого развития ребенка в двуязычной среде, положительных моментов больше, чем отрицательных.

И самым подходящим для формирования двуязычия считается вариант, когда оба языка усваиваются спонтанно и одновременно в ходе живого общения с ребенком с самого его рождения (естественный билингвизм). В этом случае ребенок к каждому языку относится как к средству общения и готов разговаривать на любом из них, выражая свои чувства и мысли. Не принуждая ребенка, можно выучить и чувашский, и русский языки. Должно быть у ребенка «великое желание», вот это желание поможет изучить и язык, и культуру, и быт чувашского народа.

Многие родители уверенны, что для детей, которые свободно говорят на двух языках, открыт путь к успешной карьере. Преимущество билингвизма в двуязычной среде – это, прежде всего, новые друзья, коллеги, постоянное повышение своего интеллектуального потенциала.

В нашей республике родной язык чувашского народа – чувашский как «материнский язык», «язык наиболее свободного владения», «основной разговорный язык», «язык домашнего общения» – на государственном уровне действует в тесной связи со вторым языком – русским. Под единством должно понимать сплоченность наций, государства и народов их культур и языков для общей цели.

Мы считаем, что жители Чувашии должны быть заинтересованы в сохранении языка и культуры и поднятии их престижа.

Список литературы

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. – М.: Изд-во МГУ, 2009.

2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.

4. Григорьев Р.А. Чувашии: современные этнокультурные процессы: Наука / Р.А. Григорьева, Т.С. Гузенкова, В.П. Иванова [и др.]. – М.: Наука, 1988. – 110 с.

5. Земляков А.Е. Иван Яковлевич Яковлев и современность / А.Е. Земляков. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ин-т, 1997. – 252 с.

6. Савельева А.Я. Инновационное образование и научные школы // Вестник высшей школы. – 2000. – №3. – С. 15–18.

7. Билингвизм [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http//ru.wikipedia.org/wiki/%E8%E8%E8%ED%E3%E2%E8%EC/

Рахматулина Нэля Фархетдиновна
заместитель директора, учитель
МОБУ «СОШ №2»
г. Баймак, Республика Башкортостан

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Аннотация*: в статье затрагивается проблема сохранения и развития родных языков в условиях двуязычия. Проведен анализ образовательных результатов детей-билингвов. По результатам мониторинга школы автор доказывает, что выпускники-билингвы показывают хорошие результаты на едином государственном экзамене по русскому языку.*

Ключевые слова*: родной язык, двуязычие, единый государственный экзамен по русскому языку, дети-билингвы.*

Темой билингвизма, вероятно, интересовался в своей жизни каждый, потому что мы все увлечены языками.

Кто такие билингвы? Чем они отличаются от полиглотов?

«Билингвизм» или «двуязычие» – это свободное владение двумя языками.

Филологи выделяют «врождённый» и «приобретенный» билингвизм. Данной теме посвящают диссертации, о ней спорят, авторы многочисленных пособий учат тому, как воспитать ребёнка-билингва. Но все сходится, пожалуй, только в одном: билингвизм – это положительный фактор, влияющий на развитие человека. Билингвы проще усваивают другие иностранные языки, у них отличная память, они быстрее схватывают материал, их опыт языкового общения куда шире, чем у человека, владеющего лишь одним языком.

Я считаю, что на самом деле истинный билингвизм характеризуется не просто обладанием двумя и более языками, а лёгкостью их использования, возможностью заменить один другим.

Билингв – это тот, кто прекрасно умеет выразить свою мысль на любом из своих языков, не задумываясь и не прибегая к переводу. Умение быстро и естественно выражать идею – это как раз одна из характеристик «родного языка». Такое владение двумя языками – редкость, и людей, которые способны этим похвастаться, не так уж и много.

Люди становятся билингвами самыми различными способами: некоторые рождаются в смешанных семьях, другие настолько свыкаются с приобретенным языком, что воспринимают его как родной. Отталкиваясь от собственного опыта (я – билингв, «приобретенный». Успешно закончила баш-

кирскую гимназию им. Р. Гарипова в г. Уфа, приобрела две специальности: учитель русского языка и литературы, башкирского языка и литературы, преподавала два года башкирский язык в Оренбургской области, два года – в Республике Башкортостан, 22 года преподаю русский язык и литературу), могу заявить лишь то, что легкое переключение с одного родного языка на другой не всегда является характеристикой билингва. В разные жизненные периоды и в различных ситуациях мы общаемся на каком-либо языке чаще. И он становится доминирующим. Но картина с легкостью меняется, когда мы попадаем в другую языковую среду.

Свободно владея русским и башкирским, мне бывает довольно трудно переключиться с одного языка на другой. Если я общаюсь или пишу что-то на одном языке, то стараюсь полностью исключить из своей повседневной жизни второй. У меня спрашивают, на каком языке я думаю, на что я отвечаю: «Думаю о доме на башкирском, о работе на русском языке».

Сегодня мы говорим о детях-билингвах.

Ребенок-билингв: хорошо это или плохо?

Дети-билингвы – это те, у кого в семье говорят на одном языке, а во дворе, в детском саду, в школе, на улице он слышит другой.

В Баймакском районе Республики Башкортостан всего 7909 учащихся, из них башкирской национальности составляют 87%. На родном башкирском языке обучаются 65%, это и есть процент детей-билингвов. Эти учащиеся в совершенстве владеют родным языком. Это показывают наши высокие результаты на предметных олимпиадах по башкирскому языку, на различных конкурсах, фестивалях. Родной язык для них является источником жизни. А в системе образования Российской Федерации доминирующая роль принадлежит русскому языку. Именно от качества владения молодого поколения народов России русским языком будет зависеть их судьба. Но как показывает опыт, эти ученики-билингвы не могут на должном уровне овладеть программой по русскому языку. Почему? Потому что происходит восприятие русского языка через призму родного языка (термин называется интерференция). В устной речи интерференция проявляется в системном нарушении речи.

В итоге накопление лексики протекает замедленно и недостаточно четко усваиваются понятия на русском языке.

Остается недоразвитой фонетико-фонематическая сторона речи.

А уже дальше на следующих этапах обучения названные сложности будут отражены и на письме, и на чтении.

А курс основной школы нужно заканчивать успешным ОГЭ (основным государственным экзаменом). По моим наблюдениям, сегодня учащиеся с родным языком обучения ОГЭ сдают хуже, чем учащиеся с русским языком обучения.

Проблем много: недоработка дошкольной организации, нужны в школы логопеды, психологи, нужны индивидуальные занятия и т. д. Все эти проблемы в значительной степени усложняют работу учителей и понижают уровень успеваемости в целом.

В среднее звено идут учащиеся с большой мотивацией, и здесь как раз дети-билингвы достигают тех успехов, о которых говорила выше. По мониторингу в нашей школе выпускники-билингвы показывают хорошие результаты на ЕГЭ (едином государственном экзамене) по русскому языку и по другим предметам, поступают в престижные вузы городов Москва, Санкт-Петербург, Челябинск, Магнитогорск, Уфа и т. д.

Мы не выбираем – быть или не быть ребенку билингвом. Он вынужден им стать в связи с различием языков семьи, окружения.

Двуязычие – осознанная сначала родителями, далее учителями, а затем самим ребенком уникальность жизненной ситуации, требующая постоянного саморазвития. Особое значение имеют первые годы жизни ребенка в билингвальной среде. Это означает, что если родители в первые три года жизни не заложили прочного фундамента двуязычия, то потом на нем трудно построить успешную социализацию личностного развития человека.

Не секрет, что во многих городских семьях родители общаются с детьми только на русском языке (наш город Баймак не исключение). Зачастую они же не желают, чтобы их дети обучались на родном языке.

Пока у нас такой проблемы нет, но через 2–3 года она может возникнуть. Нужно работать постоянно с родителями и объяснять им, что «Русский язык не вместо родного, а вместе с родным языком».

С чего же начать школьному учителю, как создать комфортные условия учащимся, чтобы они овладели русским языком?

Прежде всего для успешного обучения необходимо сформировать у учащихся положительную мотивацию, в классе создать комфортные условия, найти индивидуальный подход к каждому учащемуся, определить уровень владения языком (он может быть слабым или средним).

У детей-билингвов есть важная особенность, которую необходимо обязательно учитывать: я говорю об интерференции.

Задача учителя – преодолеть влияние родного языка, предупредить ошибки в русской речи. Но для этого самому учителю надо «видеть» языковой материал глазами нерусского ребёнка. То есть по возможности обучать детей в классах с родным языком обучения должны учителя-билингвы.

Для изучающего язык целесообразнее бывает сначала понять «что сказать», а потом уже – «как это выражено».

Изучение характера ошибок учащихся-билингвов нашей школы позволило сделать вывод: в процессе чтения дети чаще всего испытывают трудности в произношении тех слов, смысл которых им непонятен. Поэтому лексическое значение каждого нового слова необходимо выяснить, поставить ударение, произнести по слогам. Найти ошибки дети смогут, прослушав этот текст на аудио.

Большинство детей используют фрагментарный пересказ, пропускают существенные моменты, искажают смысл.

У детей при двуязычии страдает как техническая, так и смысловая сторона процесса чтения. Нужна тщательная работа учителей начальной школы. На начальном этапе обучения чтению сначала надо добиться, чтобы все ученики полностью знали алфавит, умели распределять слова в алфавитном порядке, правильно произносили трудные для них звуки.

Чтение имеет особое значение: оно положительно влияет на становление и совершенствование других видов речевой деятельности: аудирование, говорение, письмо. Это способствует формированию и развитию практических навыков владения русским языком как средством общения. Здесь учитель, работающий с такими детьми, должен обладать целым спектром знаний и умений, диагностировать уровень владения языком, видеть потенциал каждого ребенка, учитывать возрастные и психофизиологические особенности, создавать на уроке ситуацию успеха. При этом, конечно, билингвизм не должен восприниматься как отягощающий фактор, помеха. А для изучения языка детский подростковый возраст, – пожалуй, лучший период в становлении человека.

Методология ФГОС позволяет по-новому взглянуть не только на результаты образования, но и на функцию и место родного языка в обучении. Язык обучения как орган мышления, инструмент познания обучающихся становится основным средством развития универсальных учебных действий, ядром интеллектуального развития ребенка, основным средством познания. Умение пользоваться языковыми средствами в различных ситуациях, правильная, выразительная речь являются гарантией успеха в обучении.

Без языков очень сложно представить процесс формирования личности, его духовно-нравственное развитие. Школьная практика подтверждает важность поддержки билингвизма как одного из средств повышения качества образования.

Список литературы

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/

Реутова Анастасия Александровна
ассистент, аспирант
ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»
г. Тюмень, Тюменская область

ТЕМПО-РИТМИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕЧИ БИЛИНГВОВ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И ЛОГОПЕДИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Аннотация*: в статье рассматривается проблема билингвизма. Вопрос детского двуязычия, или билингвизма, имеет особое значение для специалистов в области специальной педагогики и логопедии.*

Ключевые слова*: билингвизм, двуязычие, темпо-ритмическая организация речи, речевые дисфункции.*

На сегодняшний день Тюменская область занимает лидирующие позиции в целом ряде областей экономики и социальной сфере, науке и спорте, жилищном и дорожном строительстве.

Население Тюменской области представляет собой этническую мозаику: здесь проживают представители 125 национальностей. К наиболее многочисленным народам, проживающим в Тюменском регионе кроме русских, относятся татары, украинцы, белорусы, башкиры, чуваши.

Татарский этнос относятся к числу «коренных», проживающих в регионе.

Период освоения нефтяных и газовых месторождений в середине 60-х годов XX века на территории области обусловил приток в регион специалистов, среди которых были азербайджанцы, украинцы, белорусы, армяне, грузины, молдаване, оставшиеся здесь на постоянное место жительства.

В настоящее время миграционные процессы, связанные с неблагоприятной экономической обстановкой, в бывших советских республиках обуславливают рост численности представителей тюркских этносов – таджиков, казахов, киргизов, узбеков.

Таким образом, в Тюменском регионе создается обстановка благоприятная для развития раннего билингвизма: внутри семейного общения традиционно используется родной язык. При этом русский язык остается в семьях языком межнационального общения.

«В этой связи возникает проблема усвоения русского языка как неродного детьми-билингвами» [8].

Проблема билингвизма является специфичной не только для Тюменской области. Например, в Москве, Санкт-Петербурге, Ханты-Мансийском автономном округе растет количество иноязычных детей, не владеющих русским языком или слабо владеющих им.

Еще в начале прошлого века Л.С. Выготский писал, что «...вопрос о многоязычии в детском возрасте выдвигается сейчас, как один из самых сложных и запутанных вопросов современной психологии, с одной стороны, а с другой – как проблема исключительной теоретической и практической важности» [5].

Исходя из психологических процессов, двуязычие рассматривается как психический механизм, позволяющий человеку воспроизводить и порождать речевые произведения, последовательно принадлежащие двум языковым системам, во второй половине 20 века в психологии [4].

Лингвисты понимают билингвизм как владение двумя языками и попеременное их использование в зависимости от условий речевого общения [3].

В зависимости от степени владения билингвом языками двуязычие рассматривается отечественными лингвистами как континуум, «простирающийся от весьма элементарного знания контактного языка до полного и свободного владения им» [10].

Ставим акцент на том, что с точки зрения социолингвистики под билингвизмом понимается «свободное владение двумя языками, начинается тогда, когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1].

В начале XXI века в логопедии билингвизм (двуязычие) определяется как социально-лингвистическое явление одновременного овладения двумя национальными языками, которыми индивид пользуется в одинаковой степени. При усвоении одного из них в более раннем возрасте, на этом языке формируется мышление и др. психические процессы, часто имеет место явление интерференции, влияющее на процесс усвоения второго языка, например, при тюркско-славянском двуязычии [12].

Вопрос детского двуязычия или билингвизма имеет особое значение для специалистов в области специальной педагогики и логопедии.

Г.В. Чиркина отмечает, что двуязычные дети или дети-билингвы представляют особую группу среди детей, относящихся к категории дошкольников с недоразвитием или нарушением речи различной этиологии и степени выраженности. У двуязычных детей (так же, как и в среде русскоговорящих детей) наблюдаются разные формы речевых нарушений: заикание, дизартрия, ринолалия, алалия, дислалия и др. [11].

Многие специалисты в области речеязыковой патологии указывают на преобладание нарушения темпо-ритмической организации речи и риск заикоподобных расстройств среди билингвов (Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, П.М. Осиповская, З.В. Поливара, J.Einson, R. Karniol, M. Seeman).

В логопедии темпо-ритмическая организация речи – это контролируемая говорящим динамическая система, представляющая собой совокупность свойств речевого потока, которая характеризуется устойчивым ритмом в чередовании слогов во время речевого выдоха и свободно варьируемым темпом, адекватным возрастной норме» [9].

Нарушения темпо-ритмической организации речи детей приводят к трудностям организации коммуникативной деятельности, снижению потребности и эффективности речевого взаимодействия, нарушению разборчивости, эмоциональной выразительности и семантико-синтаксической структуры речи, препятствуют овладению письмом в дальнейшем

Еще Л.С. Выготский отмечал факт, что «двуязычные дети обнаруживают меньшие ритмические способности, чем одноязычные, тогда как ритм должен быть передан в звуках...» [5].

Сделаем акцент с позиций психолингвистики: темпо-ритмическую сторону речи принято рассматривать как компонент интонации, как «суперсегментные свойства речи, которые в реальной речи не изолированы и не вычленимы» [6]. Темпо-ритмическая сторона речи пронизывает все фазы построения высказывания, начиная от намерения говорящего (интенция), включает лексико-синтаксическое структурирование, а также моторно-дыхательную ритмизацию речевого потока (артикуляцию и дыхание).

В большинстве моделей порождения речи темпо-ритмическая сторона речи является результатом воплощения замысла высказывания в линейно-интонационной схеме, актуализируясь в речи, приобретает когнитивную окраску [2; 7].

В научной литературе широко освещены аспекты лексического, грамматического и метаязыкого развития билингвов, однако изучению особенностей темпо-ритмической организации речи у дошкольников-билингвов с речевыми дисфункциями не уделяется должного внимания. Изучение особенностей темпо-ритмической организации речи дошкольников-билингвов позволит и охарактеризовать особенности речи билингвов, а также определить потенциальные возможности ее развития, разработать научно-обоснованные специальные этнолингвокоррекционные методики, направленные на преодоление затруднений, которые испытывают дошкольники-билингвы в процессе вербального общения как на родном, так и на втором языке.

Таким образом, теоретические и прикладные аспекты двуязычия привлекают внимание не только лингвистов, но и исследователей в области речеязыковой патологии [8].

Список литературы

1. Аврорин В.А. Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М.: Наука, 1972. – С. 49–62.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – С. 215.
3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие / У. Вайнрайх // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. VI: Языковые контакты. – С. 25–60.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и метрическая характеристика двуязычия. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – С. 322.
5. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. – М., 1983. – С. 329–337.
6. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.П. Глухов, В.А. Ковшиков. – М.: Астрель, 2007. – С. 295.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – С. 287.
8. Поливара З.В. Проблемы формирования нормированной темпо-ритмической организации речи у детей-билингвов на русском языке как неродном // Социально-экономические и гуманитарно-философские проблемы современной науки. – М.; Уфа; Ростов н/Д: Изд-во Уфимского государственного университета экономики и сервиса, 2015.
9. Рау Е.Ю. Влияние особенностей темпоритмической организации речи заикающихся дошкольников на процесс их коммуникации / Е.Ю. Рау, А.А. Голубина // Специальное образование. – 2015. – №1. – С. 59–65.
10. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов / В.Ю. Розенцвейг // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6. – С. 5–24.
11. Филичева Т.Б. Программа логопедической работы с детьми, овладевающими русским (неродным) языком / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова // Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2010. – С. 176–223.
12. Чупров Л.Ф. Терминологический словарь по логопедии и нейропсихологии: учебно-методическое пособие. – М., 2012. – 184 с.

Степанова Анастасия Васильевна
учитель
МБОУ «Тобурдановская СОШ им. А.И. Миттова»
с. Тобурданово, Чувашская Республика

БИЛИНГВИЗМ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ ВЛАДЕНИЯ ДВУМЯ ЯЗЫКАМИ

***Аннотация**: в статье раскрывается понятие билингвизма, описываются его виды, рассматривается проблема значения и роли двуязычия в развитии современного общества, рассказывается об особенностях формирования билингвизма у ребенка в семье и его билингвального воспитания.*

***Ключевые слова**: билингвизм, ребенок, проблема двуязычия, билингвальное воспитание, доминирование, психолингвистика, языковая система, иностранный язык, вид билингвизма.*

Один язык – ум, два языка – два ума,
три языка – три ума. Будьте умными
И.Я. Яковлев

Данная нами в эпиграфе мудрая мысль И.Я. Яковлева, выдающегося педагога-просветителя чувашского народа, отражает положительный взгляд на использование человеком двух и более языков. Однако в современном обществе имеются и оптимистические, и пессимистические точки зрения влияния одного языка на другой. Оптимистическая сторона заключается в том, что в настоящее время знание двух и более языков является необходимым условием для прохождения учебы, либо выполнения работы за рубежом. В современном мире особую важность приобретает билингвизм в межкультурном общении. Но, есть и отрицательная сторона: доминирование одного языка, его преподавание подавляет изучению другого языка, тем самым приводит к крайне низкому уровню владения родным языком.

Считается, что настоящие билингвы должны хорошо говорить на двух языках. Если этого не происходит, то такое освоение второго языка является не полным. Например, переводчик является двуязычным, хотя второй язык для него не является родным.

Какого же происхождение термина «билингвизм» и его значение? Термин «билингвизм» происходит от двух латинских слов: «bi» – двойной, «lingua» – язык. Билингвизм (двуязычие) – это свободное владение двумя языками одновременно. По Вайнрайху, двуязычие – это практика попеременного использования двух языков [4].

В.Ю. Розенцвейг пишет: «Под двуязычием обычно понимается владение двумя языками и регулярное переключение с одного на другой в зависимости от ситуации общения» [8].

С точки зрения психолингвистики, билингвизм – это умение использовать для общения две языковые системы» [6].

Принято выделять такие виды билингвизма:

1) индивидуальный (билингвизм, наблюдаемый у отдельного человека, противопоставленный групповому билингвизму);

2) общественный (наблюдается в странах с двумя государственными языками) [1, с. 102].

Доктор филологических наук, профессор Е.М. Верещагин выделяет три уровня билингвизма:

1) рецептивный (билингвизм, в котором индивид, владеющий вторым языком, понимает его, хотя синтезировать текст на данном языке он не может);

2) репродуктивный (билингвизм, в котором индивид может воспроизводить прочитанное и услышанное на том языке, на котором он их воспринял);

3) продуктивный (умение не только понимать и воспроизводить, но и строить цельные высказывания) [5, с. 112].

В зависимости от того, в каком возрасте осваивается второй язык, различают следующие виды билингвизма:

1) «параллельный» (одновременное освоение двух языков в возрасте до 3-х лет);

2) «последовательный» (освоение второго языка происходит после освоения первого языка).

Разделяют также «естественный» и «искусственный» билингвизм. При естественном билингвизме второй язык билингва считается усвоенным, а не выученным. Происходит автоматическое переключение с одного языка на другой. Искусственный билингвизм – это билингвизм, при котором второй язык усваивается не естественным методом, а считается выученным (например, через преподавателя иностранного языка).

Освоение двух языков не означает владение этими языками на равном уровне. Один язык всегда доминирует над другим. В силу этого возникают такие вопросы:

1) содействует ли раннее изучение второго языка лучшему овладению родным языком и развитию мышления ребенка или, наоборот, тормозит эти навыки?

2) какое влияние оказывает двуязычие на психику ребенка?

По мнению Л.С. Выготского, освоение второго языка во многом зависит от возраста детей, от характера встречи одного и другого языка, от педагогического воздействия на развитие родной речи, что является самым важным [7].

Процессы освоения второго языка проходят через изучение первого языка. Такой вид двуязычия называется «подчиненным». При «подчиненном» двуязычии единицы обоих языков полностью идентичны друг с другом, потому что они берутся из первого языка. Вместо слова, взятого из родного языка, используется слово второго языка.

Смешивание двух языков приводит к нарушениям речевой деятельности. Например, влияние русского (неродного) языка на чувашский (родной) язык. Здесь мы можем наблюдать множество отрицательных результатов: проявляется чувство затруднения при произношении слов, допускаются стилистические, фонетические, грамматические ошибки, наблюдается смешение слов этих языков. Если ребенок с самого раннего возраста находится под влиянием двух различных языковых систем, то у него наблюдается неправильное речевое развитие. Например, ребенок вообще перестает разговаривать на том или ином языке, начинает молчать. Родной язык засоряется различными формами другого языка. Происходит смешивание языковых систем. Такое обучение двум языкам влияет и на психическое формирование ребенка. Знание двух языков оказывает положительное влияние на умение анализировать, понимать, обсуждать явления языка, развивает память, быстроту реакций, математические навыки, способствует развитию логики и сообразительности. Поэтому, уже начиная с трехлетнего возраста, надо начать обучать ребенка новому языку. Возраст для изучения иностранных языков – 6–8 лет. И здесь нужно отметить, что на развитие двуязычия детей в семье влияет и родительское решение о принятии ими данной языковой системы. Родителям в большей степени придется участвовать в правильном билингвальном воспитании, организовать правильное освоение и формирование знаний двух языков. Ограничивая выбор языка ребенка, родители могут препятствовать нормальному потоку разговора [2].

Однако, следует отметить, что возраст не играет самой важной роли при освоении второго языка. Взрослые также могут быстро и эффективно, иногда даже быстрее и успешнее, освоить второй язык.

В чем же преимущество двуязычия в семье? Изучение второго языка проецируется на далекое будущее детей. Родители билингвов сталкиваются с проблемами развития в ближайшем или далеком будущем. Также следует отметить, что двуязычие может привести к задержке речи или может помешать полному развитию родного языка.

Какую значимую пользу дает изучение нескольких языков? Родной язык мы изучаем для того, чтобы познать мир (в нашем случае, мир Чувашии). А изучение русского языка помогает нам расширить эту картину мира, понимая и осознавая то, что происходит внутри и вокруг нас.

Таким образом, изучение второго языка – это сложный и длительный процесс. Важно отметить, что в раннем возрасте больше превосходства в изучении второго языка, нежели в зрелом возрасте. Изучая язык, мы изучаем мир, понимаем окружающий мир. Двуязычие помогает общению, совместной работе, способствует широкому культурному обмену между народами. Освоение второго языка помогает взаимному обогащению и взаимовлиянию, пополнению и расширению лексического запаса каждого из языков.

Список литературы

1. Андреева С.В. Билингвизм и его аспекты // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. – 2016. – №3.

2. Бабина С.П. Детский билингвизм как педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. – 2017. – №4.

3. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 25–60.
4. Вайнрайх У. Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования / пер. с англ. – Киев: Вища школа; Изд-во при Киев. ун-те, 1979. – 263 с.
5. Верещагин Е.М. К вопросу изучения речи при активном билингвизме / Респ. межвуз. лингв. конф.: Тезисы докл. Фрунзе. – Изд-во АН КиргССР, 1966. – С. 94–95.
6. Козырева О.А. Билингвизм как междисциплинарная проблема // Вестник ТГПУ, 2015. – №13.
7. Рябцева О.М. Билингвизм в современном мире // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2015. – №10.
8. Розенцвейг В.Ю. О языковых контактах // Вопросы Языкознания. – 1963. – №1. – С. 57–66.

Утхеринова Надежда Константиновна
заведующая
Аркадьева Елена Александровна
старший воспитатель
МБДОУ «Д/С №52 «Солнечная полянка»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

РЕАЛИЗАЦИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация*: статья посвящена проблеме обучения чувашскому языку посредством создания билингвальной среды, игровых ситуаций. Авторы приходят к выводу, что сохранение чувашского языка, передача его детям способствует патриотическому воспитанию дошкольников, развитию их коммуникативных способностей и сближению всех участников образовательного процесса.*

Ключевые слова*: билингвальное образование, чувашский язык, игровые методы.*

Сегодня мы, следуя заветам наших отцов и матерей,
обязаны привить молодому поколению уважение к истокам…
Мы помним прошлое, ценим настоящее и смотрим в будущее.
Глава Чувашской Республики
М.В. Игнатьев

Основа любой культуры – язык. Сохранение и развитие чувашского языка как элемента Российской и мировой культуры является одной из важнейших задач Чувашской Республики. Чувашский язык – национальный язык чувашского народа, государственный язык Чувашской Республики, язык чувашских общин, проживающих за пределами Чувашской Республики.

Закон «О языках в Чувашской Республике», принятый Верховным Советом Чувашской Республики 27 октября 1990 года направлен на защиту и развитие языка как бесценного богатства народа и всего человечества. Он исходит из морального долга людей любить и беречь родной язык, уважительно относиться к языкам других народов.

В статье 20 говорится: «В Чувашской Республике в детских дошкольных учреждениях, общеобразовательных школах, средних специальных, профессиональных и высших учебных заведениях обучение осуществляется на чувашском и русском языках."

Как видим, Закон создает предпосылки для формирования определенных видов двуязычия, отличных от существующих: им предусматривается формирование русско-чувашского и укрепление чувашско-русского двуязычия.

В целях воспитания уважения к чувашскому языку, к культуре и традициям чувашского народа, со средней группы детского сада ведется формирование интереса детей чувашскому языку. К 4 годам у ребенка уже в достаточной мере сформированы навыки владения речью на родном языке, и его психика подготовлена к усвоению другого языка. В этом возрасте дети особенно восприимчивы к овладению новым языком. У них развита высокая подражательность, память. Детьми легко преодолевается языковой барьер. Основополагающим принципом обучения детей чувашскому языку является принцип коммуникативности, то есть речевые умения и навыки формируются, закрепляются и обогащаются в ходе активной речевой деятельности.

Изучая язык, ребенок приобщается к культуре народа, его духовным ценностям, в нем зарождается чувство любви к родному краю, уважения к национальным традициям, обычаям чувашского народа. В МБДОУ «Детский сад №52» г. Чебоксары задачи обучения детей чувашскому языку реализуются в режимных процессах. Педагоги опираются на Программу воспитания ребёнка-дошкольника / под ред. О.В. Драгуновой. – Чебоксары, 1995 и Программу по приобщению дошкольников к национальной детской литературе «Рассказы солнечного края» / Е.И. Николаева. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 2015, которые позволяют решать задачи формирования у дошкольников интереса к литературному наследию своего и других народов, знакомят с творчеством современных писателей и поэтов, проживающих на территории Чувашской Республики.

Для обогащения языковой среды в детском саду апробируется коммуникативный проект «В краю ста тысяч слов». Цель проекта: разработка и реализация эффективной системы билингвального образования в контексте познавательного, речевого, социального развития субъектов коммуникативной среды.

Реализация проекта «В краю ста тысяч слов» в билингвальной группе способствовала созданию соответствующей среды, в которой дошкольникам легче дается усвоение чувашского языка. Для оформления группового этнокультурного центра использованы рекомендации таких авторов парциальных программ, как Л.Г. Васильевой, Е.И. Николаевой, Л.Б. Соловей, Т.В. Мурашкиной, И.В. Махаловой. «Центр коммуникации» пополнен дидактическими играми, привлекающими детей красочными иллюстрациями и способствующими развитию чувашского языка: «Подбери чувашские символы к картинам», «Овощи и фрукты», «Мой дом», «Домашние животные и их детеныши», «Дикие животные и их детеныши», «Собери узор», «Моя семья», «Времена года» и др. Для развития познавательной активности совместно с родителями оформлены иллюстративные альбомы о творчестве чувашских писателей К. Иванова, П. Хузангая, И. Яковлева. Наборы разных видов театра с декорацией и макетами крестьянского дома, предметов и быта применяются детьми для инсценировок чувашских сказок. Игротеки рукотворных игр «Народное погодоведение», «Чувашские народные приметы о погоде», «Символы-знаки чувашского орнаментального искусства» знакомят детей с чувашским народным фольклором.

Основная деятельность по реализации билингвального образования строится во время режимных процессов и игровой деятельности. Педагог общается с детьми на чувашском языке. Только при необходимости чувашская речь переводится на русский язык.

Очень важно поддерживать мотивацию на самом раннем этапе обучения чувашскому языку, добиваться того, чтобы ребенок не терял интерес к нему. Успех привлечения детей к языку во многом зависит от того, насколько интересно и эмоционально педагог проводит игровые образовательные ситуация. Поэтому именно игра является одним из сильных мотивов при обучении чувашскому языку и способствует развитию мотивационно-потребностной сферы ребенка. Игра всегда предполагает принятие решения – как поступить, что сказать, как выиграть? Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. А если ребенок при этом говорит на чувашском языке, это открывает богатые обучающие возможности. Игра должна быть направлена, прежде всего, на развитие памяти, мышления, внимания, ибо именно эти компоненты иноязычных способностей лежат в основе процесса овладения другим языком.

При обучении детей чувашскому языку педагогами применяются различные: дидактические игры, игры-диалоги, сюжетно-ролевые, игры-драматизации и инсценировки, музыкальные спектакли, пальчиковые, чувашские народные подвижные игры с чувашским текстом.

Игры направлены на реализацию различных целей: для введения и закрепления знаний лексики и моделей чувашского языка; для формирования умений и навыков устной речи; как форму самостоятельного общения детей на чувашском языке.

Педагогом широко применяются дидактические игры, разработанные Г.А. Тумаковой, А.И. Максакова по формированию звуковой стороны речи, звуковой стороны слова: «Назови животных и скажи, кто как кричит», «Чудесный мешочек», «Загадки Петрушки» и др. с переводом на чувашский язык. При подборе обучающих игр активно адаптируется элементы игр по технологии ТРИЗ: круги Луллия, морфологические таблицы, игры «Да-Нет». Кроме того, детям нравятся электронные игровые упражнения, разработанные авторами-составителями Т.Г. Чашковой, В.М. Путерова, М.М. Леонтьевой, М.Г. Никитиной «По дороге к школе».

В итоге у воспитанников сформирован интерес слушать и понимать чувашскую речь, желание общаться на чувашском языке по мере надобности.

Важную роль в работе в билингвальной группе играют родители. Многие мотивированы на то, чтобы ребенок уже в дошкольном возрасте изучал иностранный язык: английский, французский, немецкий. Наша цель – убедить родителей в важности формирования у детей уважительного отношения к языку своего народа. Уважать чужую культуру, чужой язык можно если только привить чувство любви и гордости к своей культуре, к своему языку. В этом нам помогает реализация муниципальных проектов «Культурное наследие Чувашии бережно и заботливо храним», «По родному краю с рюкзаком шагаю». Цель проектов – формирование базовой культуры личности, высоких нравственных качеств через приобщение воспитанников к истории, культуре чувашского народа, к природе родного края посредством сотрудничества с социальными институтами, создания условий для взаимодействия с заповедными объектами города. Родители принимают активное участие в реализации данных проектов: посещают музеи, организуют совместные экскурсии в парки, знакомятся с достопримечательностями города, проводят чувашские и русские народные развлечения.

Педагоги детского сада убедились в том, что сохранение чувашского языка, передача его детям способствует решению задач патриотического воспитания дошкольников, развитию их коммуникативных способностей и сближению всех участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Бутко Л.А. Алгоритм деятельности дошкольной организации по созданию билингвальной среды / Л.А. Бутко, И.А. Артюшина, И.В. Абдулхаликова // Детский сад от А до Я. – 2010. – №5.
2. Максаков А.И. Учите, играя: Игры и упражнения со звучащим словом. Пособие для воспитателя дет. сада / А.И. Максаков, Г.А. Тумакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.
3. Новые подходы к обновлению содержания дошкольного образования в Чувашской Республике / сост. Р.Б. Кузьмина, М.А. Капустина. – Чебоксары: КЛИО, 1998. – 235 с.
4. Программа воспитания ребенка-дошкольника / под ред. О.В. Драгуновой. – Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1995. – 231 с.
5. Протасова Е.Ю. Многоязычие в детском возрасте / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – СПб.: Златоуст: 2005.
6. Баженова О. Игра как путь познания [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bilingualonline.net/index.php?option=com_content&view=article&id=1023%3A2012–11–25–1758–01&catid=38%3Aostalnoe&Itemid=12&lang=ru
7. Абдулхаликова И. Коммуникативный проект как средство создания билингвальной среды в детском саду / И. Абдулхаликова, И. Артюшина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bilingualonline.net/index.php?option=com_content&view=article&id=553%3Abilingvy-v-detskom-sadu-projekt&catid=38%3Aostalnoe&Itemid=12&lang=ru

Федотова Светлана Николаевна
учитель
МБОУ «СОШ №24»
г. Чебоксары, Чувашская Республика

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РОДНОГО (ЧУВАШСКОГО) ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ ДВУЯЗЫЧИЯ

Аннотация*: статья посвящена актуальным проблемам сохранения и развития родных языков в условиях двуязычия. Автор приходит к выводу, что пренебрежение родным языком приводит к исчезновению национальной культуры.*

Ключевые слова*: родной язык, развитие личности, двуязычие, материнский язык, использование фольклора.*

Самая большая ценность народа – язык,
язык, на котором он пишет, говорит, думает
Д.Н. Лихачев

Сохранение и развитие родных языков – одна из государственных задач, стоящих на современном этапе перед Россией. В настоящее время, как никогда, остро стоит проблема сохранения языков малочисленных коренных народов, в том числе и чувашского языка. История показывает, что пренебрежение родным языком приводит к угасанию национальной культуры, молодежь теряет свое национальное своеобразие, превращаясь в безликую группу. Поэтому важно выработать у обучающихся бережное отношение к родному языку, показать важность его знания.

Актуальность определяется значимостью знания родного языка, как носителя духовной культуры народа. Только родной язык соединяет человеческие души, историю с современностью, жизнь предков с нашей жизнью. Через родное слово ребенок становится сыном своего народа. Каждый человек должен знать свой родной язык, это закон жизни и природы.

Родным называют язык, который человек усваивает в раннем детстве. Материнский язык – самый радостный для ребенка язык, самый понятный, на котором она поет колыбельные песни. Именно с колыбели малыш начинает усваивать чистые родные звуки. Зерна добра и человечности, идеалы красоты и совершенства заложены, прежде всего, в маминых сказках, народном творчестве, так понятных и близких сердцу ребенка. В повседневном общении с матерью ребенок усваивает язык. Через родной язык закладывается фундамент личности: его создают первые близкие люди, воспитывающие младенца. Языки можно потерять, если их не поддерживать: они должны находиться в обращении, развиваться, совершенствоваться.

Речь человека – зеркало его самого. Любую нацию всегда представляют дети. Когда национальная культура умирает в детях, то это означает начало смерти нации.

И если завтра мой язык исчезнет,
То я готов сегодня умереть.

Эти строки стихотворения «Родной язык» Расула Гамзатова как нельзя лучше говорят о том, что если исчезнет родной язык, то это станет настоящей трагедией, ибо вместе с ним исчезнет и национальная культура целого народа, а значит и сам этот народ.

Язык народа – зеркало, в котором народ видит свое прошлое и настоящее. Во многих городских семьях родители общаются с детьми только на русском языке, зачастую они же не желают, чтобы их детей обучали в школе родному языку, объясняя это перегруженностью их изучением наряду с русским, английским языками и родного языка. Данное воспитание приводит к отказу молодого поколения от родных духовных корней – нередко ведет к пренебрежительному отношению к чувашской культуре, традициям, славному прошлому народа. Для того, чтобы пробудить интерес ребёнка к

изучению родного языка, уроки, прежде всего, должны быть интересными, вызывать положительные эмоции, быть увлекательными с использованием занимательных упражнений, творческих работ для развития устной и письменной речи, использовать игровые моменты, загадки, сказки, пословицы и поговорки. А для этого учитель должен работать творчески и опираться на новые концепции, формировать национальное сознание путем ознакомления с обычаями, традициями, ценностными ориентациями своего народа [1].

Я активно использую фольклор: песни, загадки, считалки, поговорки, пословицы и сказки. Они подходят для решения как образовательной, так и воспитательной задачи. Так, например, считалки, скороговорки способствуют умению правильно проговаривать звуки, разучивание игр способствует развитию диалогической речи. Мы часто устраиваем встречи с известными людьми чувашского народа, которые хорошо помнят лучшие традиции прошлого. Успешно обучать детей родному языку можно и нужно в семье. Приоритетную роль в этом деле играет мать.

Отказ от родного языка может привести к исчезновению национальной культуры, уровень развития родного языка – это показатель духовности народа. Пока родной язык народа в его устах, до тех пор живёт и народ. Народная мудрость говорит: отберёте у народа всё – он всё может возвратить, а отберёте язык – и он никогда уже не создаст его. Все мы должны помнить, что родной язык – самое большое сокровище. Это душа и сердце народа, без которой не выжить ни одной нации.

Список литературы

1. Егорова А.С. Обучение чувашскому языку в дву- и многоязычной среде / А.С. Егорова // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 72–75.

2. Шолохов М.А. Сокровищница народной мудрости. – 1960.

3. Арутюнов С.А. Народы и культуры: развитие взаимодействие. – М., 1989.

4. Щеглова Л.В. Культура и этнос / Л.В. Щеглова, Н.Б. Шипулина. – Волгоград, 2002.

Фомина Ираида Аркадьевна
учитель
МБОУ «Тренькасинская СОШ»
д. Новые Тренькасы, Чувашская Республика

О ПЕРСПЕКТИВАХ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ОПРОСА ОБУЧАЮЩИХСЯ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация*: в статье представлены материалы опросов населения Тренькасинского поселения Чебоксарского района Чувашской Республики. Результаты обследований свидетельствуют о том, что количество разговаривающих на чувашском языке сокращается с каждым годом. В статье предпринята попытка раскрыть основные причины исчезновения языков, предложены свои варианты сохранения языков.*

Ключевые слова*: родной язык, родители, обучающиеся, опрос, причины исчезновения языков.*

Аннотаци*: статьяра Шупашкар районĕн Тренькасси тăрăхĕнче пурăнакансем хушшинче ирттернĕ ыйтăм хуравĕсене тишкернĕ. Чĕлхесем çухалнин тĕп сăлтавĕсене палăртма тăрăшнă, чĕлхесене упраса хăварас тĕлĕшпе хăйĕн шухăшĕсене çырса панă.*

Тĕп сăмахсем*: тăван чĕлхе, ашшĕ-амăшĕ, ыйтăм, вĕренекенсем, чĕлхесем çухалнин сăлтавĕсем.*

«Ахалех пулчĕ-шим?» – тет И.Я. Яковлев вилес умĕн. Юлашки сăмахĕсем пулнă унăн. Çак ыйтăвах шкулта 38 çул ĕçленĕ хыççăн хама паратăп, тĕрĕссипе каласан, ку ыйту хăех тухса тăрать. Ку вăл ахальтен мар. 38 çул хам ĕçе чунтан юратса, чăваш ачине тăван чăваш чĕлхипе калаçтарас тесе ĕçлерĕм. Анчах та юлашки çулсенче чăваш çынни, унăн ачи хăйĕн тăван чĕлхинчен писни вăйлах палăрма пуçларĕ. Ку вăл, паллах, тĕнче шайĕнчи проблема. Çапах та эпĕ çак проблемăна, ыйтăва хамăр шайра мĕнле татса парасси пирки нумай шухăшларăм. Çултан-çул чăваш чĕлхине вĕрентме йывăрланнăçемĕн йывăрланса пынин сăлтавне тĕпчесе пĕлес терĕм. Çак тĕпчев хыççăн ачасемпе мĕнлерех ĕçлемеллин çул-йĕрне палăртас терĕм.

«Çич енчен çич çулпа çитетпĕр манăçми кил-çурта, анне»... Çакăн пек çепĕç чĕлхепе пуплеме пăрахăç-шим? Хăйĕн тăван чĕлхине маннă чăваш ятлă халăх пулса историнче çеç юлăпăр-ши вара?

Тĕпчеве пуçланă май хамăн ума çакăн пек тĕллевсем лартрăм:

1. ЮНЕСКО эксперчĕсем мĕнле сăлтавсене пула чăваш чĕлхине çĕр çинчен çухалакан чĕлхесен списокне кĕртнине палăртасси.

2. Чĕлхе çухалма е упранса юлма пултарнине кăтартакан факторсене (сăлтавсене) вĕренекенсен, вĕсен ашшĕ-амăшĕсен шухăшĕ урлă палăртасси.

3. Калаçнă çынсен шухăшĕсене шута илсе чĕлхе пĕтес хăрушлăха мĕнле сирсе ямаллине кăтартасси.

4. Тĕпчев ĕçĕн результатне шута илсе тăван чĕлхене мĕнлерех вĕрентмелли çул-йĕре палăртасси.

Малтанах Тренкасси поселенийĕнче пурăнакан халăх йышне палăртăпăр: чăвашсем – 85,6%; вырăссем – 11,5%; тутарсем – 1,5%; марисем – 0,5%; мордвасем – 0,1%. Поселенинче пурăнакан чăвашсен йышне пăхсан тата шкулта вĕренекен ачасемпе, вĕсен ашшĕ-амăшĕсемпе калаçнă хыççăн чĕлхе шăпи пысăк хăрушлăхра та мар темелле. Тен, чĕлхене хирĕçлисем ку проблемăна ятарласа вĕрсе хăпартмаççĕ-ши? Чĕлхе çухалатех текен шухăша çын ăс-тăнне кĕртсе лартни икĕ çул патне илсе çитерме пултарĕ:

1. «Пĕтет! Пĕтет!» – тесе кăшкăрсан чăннипех те пĕтĕ. Пурпĕрех пĕтекен чĕлхепе кам хăйĕн ачине аталантарма тăрăшĕ.

2. «Хамăр та пĕтместпĕр-ха, чĕлхене те упрăпăр!» – текен шухăшлисем ниме пăхмасăр малалла талпăнĕç, аваллăхра темле йывăрлăха та чăтса ĕмĕрсем хушши упраннă чĕлхемĕре çухалма памĕç.

Чĕлхе шăпи, унăн пуласлăхĕ пăшăрхантарнине пула пилĕк çул каялла çак тĕпчеве пуçăнтăм. Вĕренекенсене, ашшĕ-амăшсене тăван чĕлхене тивекен ыйтусем парса хуравсем илтĕм. Пилĕк çултан çак ыйтусенех тăратса хуравĕсене танлаштартăм.

Вĕренекенсене панă ыйтусемпе хуравĕсем.

1. Эсĕ чăвашла калаçма пĕлетĕн-и?

	2014 çул	2019 çул
Пĕлетĕп, калаçатăп	32%	17,33%
Пĕлместĕп	2,66%	10, 66%
Ăнланатăп	44%	60%
Пĕлетĕп, калаçма вăтанатăп	21,33%	14,66%

2. Шкулта чăваш чĕлхине вĕренни кирлĕ тесе шутлатăн-и?

	2014 çул	2019 çул
Вĕренмелле	97,33%	92%
Вĕренме кирлĕ мар	2,66%	8%

3. Тăван чĕлхе пуласлăхĕ пур-ши?

	2014 çул	2019 çул
Шкулта вĕрентмесен, хамăр калаçмасан çухалать	38,66%	54,66%
Тăван чĕлхе пурăнатех	61,33%	45,33%

Чĕлхене манас марччĕ, ăна упрасчĕ тесе пăшăрханакан вĕренекенсен шухăшĕсене палăртса хăвармаллах.

1. Кашни уйăхра пĕр кун тăван чĕлхе кунĕ тумалла. Çав кун пурин те чăвашла калаçмалла, справкăсене те чăвашла çырмалла.

2. Если человек выучил и разговаривает на чувашском языке, то ему правительство должно дать льготы или материальную помощь.

3. На республиканском уровне надо проводить чувашские праздники, обычаи.

4. Если какой-либо начальник, директор не знает и не хочет выучить чувашский язык, то его оштрафовать.

5. Я думаю, что правительство должно обеспечить обучение чувашскому языку во всех школах.

6. Мы сохраним свой родной язык, потому что чуваши не сдаются. Язык наш не исчезнет никогда!

Ашшĕ-амăшне панă ыйтусемпе хуравĕсем.

1. Эсир чăвашла калаçма пĕлетĕр-и?

	2014 çул	2019 çул
Калаçатăп	96,82%	92,06%
Эпĕ чăваш мар, пĕлместĕп	3,17%	7,93%

2. Килте ачăрсемпе мĕнле чĕлхепе калаçатăр?

	2014 çул	2019 çул
Чăвашла калаçатпăр	38,09%	17,46%
Чăвашла та, вырăсла та	41,26%	57,14%
Вырăсла çеç	19,04%	25,39%

3. Шкулта ачасене тăван чĕлхене вĕрентни кирлĕ тесе шутлатăр-и?

	2014 çул	2019 çул
Кирлĕ	95,23%	98,41%
Кирлĕ мар	4,76%	1,58%

4. Тăван чĕлхе упранса юлĕ-ши?

	2014 çул	2019 çул
Калаçмасан, шкулта вĕрентмесен çухалĕ	50,79%	53,96%
Упранса юлатех	42,85%	46,03%

Чĕлхене мĕнле те пулсан упраса хăварасси ашшĕ-амăшĕсене чăннипех пăшăрхантарать. Илер-ха вĕсен шухăшĕсене:

Ачасемпе килте пĕчĕкренех чăвашла калаçмалла.

1. Ачасем валли радио тата телепередачăсем чăвашла питĕ сахал. Уйрăмах ача тавра курăмне аталантармаллисем çук.

2. Правительствăра ĕçлекенсем чăвашла калаçмаççĕ, чылайăшĕ ку чĕлхене пĕлмеççĕ те.

3. Чăваш чĕлхине вăйпах вĕрентмелле мар, вĕрентсен те вăйăлла, хаваслă вĕрентмелле.

4. Республикăри музейсене, театрсене ачасене укçасăр илсе çӳремелле.

5. Ача садĕнчех чăвашла пуплеве аталантармалла. Вĕсем валли хитре ӳкерчĕклĕ кĕнекесем çукпа пĕрех.

6. Хамăр халăхăн пуян историйĕпе, культурипе, хальхи вăхăтри çитĕнӳсемпе паллаштарсах тăмалла. Тăван культурăна вĕрентетчĕç маларах, халĕ пăрахăçларĕç.

7. Уроксен шутне чакарма пуçларĕç. Ку питĕ тĕрĕс мар.

8. Ачисене чăвашла калаçма вĕрентекен амăшне ача укçи çумне кăштах хушса тӳлемелле. Çакна çӳлте ларакансем татса памалла тесе шутлатпăр.

9. Патшалăх шайĕнче чĕлхене упрама май паракан ятарлă программăсем хатĕрлемелле.

Икĕ тапхăрти цифрăсене танлаштарсан çакна калама пулать: ачасем, ачасемпе ашшĕ-амăшсем пĕр-пĕринпе тăван чĕлхепе пуплесси чакса пырать; вĕренекенсем хушшинче пире чăваш чĕлхи кирлĕ мар текенсен йышĕ те ӳсет. Çав вăхăтрах шкулта тăван чĕлхене вĕренессине ачасем те, ашшĕ-амăшĕ те хирĕç мар, вĕсен йышĕ пысăк. Чĕлхе пуласлăхĕ пирки оптимистла шухăшлакансем те чылай. Çапах та чĕлхемĕр çухалас хăрушлăх пĕчĕкех мар. Çӳлте ларакансем вĕренекенсен, ашшĕ-амăшсен сăмахĕсене илтсе ăша хывсан тăван чĕлхемĕр йывăрлăхран çăлăнса тухĕччĕ.

Çĕр çинче 6 пин чĕлхерен 2500-шĕ çухалас хăрушлăхра иккен. ЮНЕСКО палăртнă тăрăх кашни 15 кун пĕр чĕлхепе калаçма пăрахаççĕ. Ку вăл пĕтĕм тĕнчипе. Пирĕн çĕр-шыври чĕлхесем пирки вара, вырăс чĕлхисĕр пуçне, пурте пĕтес хăрушлăхра теççĕ.

Мĕне пула пĕтет-ха чĕлхе? Ăна упраса хăварас тесен мĕн тумалла? Çухалнă е çакăн пек хăрушлăх умĕнче тăракан чылай чĕлхе шăпипе паллашрăм: тĕрлĕ сăлтава пула пĕтеççĕ. Хамăрăн тăван чĕлхемĕрĕн пуласлăхĕ çук тесе каласси çак сăлтавсенчен килет пулмалла.

1. Раççей çĕр-шывĕ тĕрлĕ вак халăхсене пĕрлештерсе тăрать. Патшалăх чĕлхи – вырăс чĕлхи. Паллах, пĕр-пĕрне ăнланас тесен пĕр чĕлхепе калаçмалла. Пуç пулса тăракан чĕлхе вара ытти вак чĕлхесене вăхăт иртнĕçемĕн хĕссе кăларса пырать.

2. Вырăс чĕлхи – власть, закон чĕлхи. Телевиденипе радио, хаçат-журнал çĕр-шыври хыпарсене, полтика, экономика пурнăçне вырăсла кăтартаççĕ, калаçаççĕ, çыраççĕ.

3. Пирĕн Республикăра патшалăх чĕлхи икĕ чĕлхе: чăваш тата вырăс чĕлхисем. Апла пулин те учрежденисенче тăван чĕлхепе калаçакансем питĕ сайра. Патшалăх канашĕн ларăвĕнче пĕр депутатран та чăваш сăмахĕ илтейместĕн. Документсем пирки каламалли те çук. Чĕлхе саккунĕн 4-мĕш пайĕнче 12-мĕш статьяри иккĕмĕш пункт пĕтĕм документсене чăвашла çырмалла тесе калать. Анчах та пĕр-пĕр документа чăвашла çырса парсан ăна чăвашла лайăх пĕлекен те ăнланмĕ.

4. Чăвашсен 49% кăна республикăра, ытти пайĕ тĕнче тăрăх сапаланни те чĕлхе пĕтессин пĕр сăлтавĕ.

5. Шкулсенче тăван чĕлхене вĕрентмелле е вĕрентмелле мар тесе йышăнассине ниепле те шкул шайне антармалла мар. Чăваш чĕлхи патшалăх чĕлхи пулсан ăна патшалăха ертсе пыракансен хӳтĕлемелле. Халь вара çак ирĕкпе усă курса хулари шкулсенче чăвашла пачах вĕрентме пăрахнисем те пур, ялсенчи шкулсенче те сехетсен шутне чакараççĕ.

6. Тепĕр сăлтав вăл – ăрупа ăру хушшинчи çыхăну пĕр чĕлхепе пулманни. Кукамăшне, ĕмĕрне ялта пурăнса ирттернĕскере, хулари учрежденисене килсен хăй нуши çинчен тĕплĕн ăнлантарса пама вырăсла начар пĕлни чăрманатарать. Йăнăшсемпе каласни, акцент вăйлă пулни ăна мĕскĕнлетет. Вăл вара çине тăрсах хăйĕн ачине вырăсла аталантарать. Чăвашла кăшт чухлакан, анчах пуплевне аталантарман хĕрĕпе вырăсла чухлакан амăшĕ хушшинчи чуна тивекен çыхăну, ăнлану татăлать. Акă вăл ăрупа ăру хушшинчи ăнланманлăх. Иккĕмĕш ăру хăйĕн ачине, паллах, чăваш чĕлхи парнелеймест. Ученăйсем çирĕплетнĕ тăрăх, чĕлхе генетикăна пăхăнмасть. Амăшĕ хăйĕн характерне, сывлăхне пама пултарать, анчах та ача чĕлхене амăшĕпе куçран куça пăхса пуплесе кăна илме пултарать.

Çак сăлтавсене шута илсен, чăнах та, чĕлхе пуласлăхĕ пирки савăнса калаçмаллиех çук теме пулать. Çапах та кун пек шухăша çирĕплетме васкас килмест, чĕлхене упраса хăварма май паракан сăлтавсене та асăнас килет.

1. Республикăна ертсе пыракансем чĕлхе сакунне йышăнни.

2. Вĕренекенсем те, ашшĕ-амăшĕ те чĕлхе шăпи пирки пăшăрханни, ăна упраса хăварас тесе ăнăçлă сĕнӳсем пани. (Çӳлерех асăннă ыйту-хуравсем.)

3. Телевидени, радио республика хыпарĕсене чăвашла пĕлтерсе тăрать. Ачасем валли, сахал пулин те, передачăсем тухаççĕ, вĕренекенсем «Тетте», «Самант», «Тантăш» хаçат-журналсене юратса вулаççĕ.

4. Чăвашла юрăсене, спектакльсене итлетпĕр-куратпăр.

5. Хулари вăтам тата аслă шкулсенче чăваш чĕлхине вĕрентни чĕлхен хисепне ӳстеретех.

6. Çак сăлтавсенчен чи паха та чи кирлĕ сăлтав вăл – халăх хăйĕн чĕлхин пуласлăхĕ пирки шухăшлама пуçлани.

Çак асăннă сăлтавсем пирĕн чĕлхе малалла та ырă-сывă пурăнассине ĕненме шанăç çуратаççĕ. Ашшĕ-амăшĕсен, вĕренекенсен шухăшĕсене шута илсе правительство шайĕнче ятарлă программа йĕркелемелле. Тĕрĕссипе каласан, ним те шухăшласа кăларса çырмалла мар, акă вăл – хатĕр программа. Депутатсен умне каймалла та хумалла çак ĕçри ыйту-хуравсене. Нимĕнле проект-программа та укçасăр пурнăçланаймасть. Правительствăрисем тăван чĕлхене сыхласа хăварас тесе саккун çырни кăна сахал, программа ĕçлетĕр тесен укçа уйăрмалла. Программине вара «Анне» ятлă памалла, мĕншĕн тесен чĕлхене анне парать. Çуралас ачине чунтан-чĕререн юратса ăшĕнче чăвашла шухăшлакан, чăвашла пуплекен амăшĕн ачи те чăваш пулсах çуралать. Çуралсан «пепкеçĕм», «чĕппĕмçĕм» тесе çупăрлакан амăшĕн ачи чăвашлах çитĕнет.

Сăмах май каласан, ученăйсем тĕпченĕ тăрăх, пĕр чĕлхепе калаçакан ачан пуç мимин пĕчĕк пайĕ кăна аталанать иккен. Çакăн пек ача хăйне тĕрлĕ енлĕ (творчествăлла) аталантараймасть.

«Чăваш чĕлхине вĕрентме çав тери йывăр. Эсир, тăван чĕлхене вĕрентекенсем, Турă ĕçне туса пыратăр. Турă ĕçĕ – чăвашлăха упраса хăварас ĕç», – терĕ пĕр тĕл пулура вырăс кафедрин профессорĕ Галина Алексеевна Ермакова. Çапла, чăннипех те пысăк та яваплă ĕç пирĕн тăван чĕлхене вĕрентекенсен.

Список литературы

1. Егорова А.С. Обучение чувашскому языку в дву- и многоязычной среде / А.С. Егорова // Национальные языки и литературы в условиях би- и полилингвизма: сб. научных трудов / отв. ред. А.Д. Ахвандерова. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. пед. ун-т, 2019. – С. 72–75.

2. Исаев Ю.Н. Состояние и перспективы развития системы образования Чувашской Республики / Ю.Н. Исаев // Образование: теория, методология, опыт / гл. ред. Ж.В. Мурзина. – Чебоксары, 2019. – С. 5–29.

Щербацкая Татьяна Валентиновна
учитель
МБОУ «СОШ №36»
г. Астрахань, Астраханская область

БИЛИНГВИЗМ В СЕМЬЕ И ОБЩЕСТВЕ

***Аннотация**: в статье рассматривается проблематика феномена билингвизма в семье и в обществе. Обнаружено, что существует множество стратегий формирования билингвизма у ребенка, более того, открытым остается вопрос билингвизма у взрослых.*

***Ключевые слова**: билингвизм, лингвистика, дети, ребенок, взрослый.*

Люди, которые свободно говорят на двух языках, называются двуязычными. Это означает, что каждый профессиональный переводчик, несомненно, является двуязычным, хотя второй язык в этом случае не является родным. Отсюда вывод: приобретение двуязычия возможно естественным и искусственным путем. Некоторые считают, что настоящие билингвы должны прекрасно говорить на двух языках, иначе это не полный билингвизм.

Двуязычное воспитание пронизано противоречивыми идеологиями, которые представляют двуязычие одновременно как благо и как угрозу.

Другими словами, существует напряженность между общественным одноязычным идеалом, «одноязычным мышлением» и широко распространенным дефакто многоязычием. Как следствие, владение английским языком считается преимуществом – и единственным требованием для полного социально-экономического участия – а владение другими языками, кроме английского, считается в лучшем случае побочным преимуществом, а в худшем – даже бременем.

Эта языковая иерархия, в которой доминирует английский язык, в последние годы еще больше осложнилась убежденностью в том, что «двуязычие» – независимо от конкретных языков – представляет собой преимущество двуязычного или многоязычного индивида перед одноязычными индивидами. Идея «двуязычного преимущества» предполагает ряд когнитивных, медицинских, экономических и других личных преимуществ, возникающих в результате индивидуального двуязычия. Это делает идею двуязычного преимущества – независимо от его истинностной ценности – мощной языковой идеологией в решениях семейной языковой политики (далее – СЯП) [5].

Исследование СЯП включает в себя информацию о том, как языковые идеологии-убеждения о языке формируют языковые практики в семье. Одним из ключевых выводов в этой области является то,

что убеждения о том, что представляет собой желательный лингвистический результат, не всегда легко переводятся в практику и что реализация двуязычных стратегий воспитания часто сталкивается со значительными проблемами. Особую проблему для успешного достижения целей двуязычного воспитания представляет тот факт, что в таких странах, как Австралия, поддержка образования вне дома в целом отсутствует на всех уровнях системы образования, начиная с дошкольного образования. Например, в австралийской системе образования, как и в других обществах, где доминирует английский язык, преподавание других языков является бессистемным, фрагментированным и уже давно приводит к крайне низкому уровню владения языком. Эта постоянная неудача в школе, когда речь заходит о языковом образовании, является фактом, который родители, желающие воспитывать своих детей билингвально, должны учитывать в своих решениях СЯП. Действительно, развитие двуязычия стало в первую очередь рассматриваться как родительская ответственность. Как следствие, потребность в языковом образовании в рамках домашнего домена возрастает, если родители хотят, чтобы их дети имели компетенции на одном или нескольких языках, отличных от английского [8].

Там, где языковое образование является, по большому счету, личным делом, родители не только сталкиваются с вопросом, хотят ли они воспитывать своих детей билингвально, но и как достичь своих целей. Для многих хорошо образованных родителей среднего класса это означает исследование и принятие конкретных стратегий СЯП. Наиболее широко известными стратегиями двуязычного воспитания являются подход «один родитель, один язык» и стратегия «язык меньшинства дома». Обе эти стратегии основаны на специфических языковых идеологиях, которые рассматривают двуязычие как форму «двойного монолингвизма» и направлены на строгую обособленность вовлеченных языков.

Это означает, что даже там, где билингвизм ценится, эта валоризация может основываться на одноязычных убеждениях и может осуществляться с помощью стратегий, которые сами по себе продолжают укреплять одноязычные идеологии.

Напряженность, связанная с двуязычным воспитанием, описанная до сих пор, должна быть понята на фоне профессионализации современного воспитания для родителей среднего класса на глобальном севере. Поскольку воспитание детей в целом и материнство в частности стали сложной задачей, которая в значительной степени понимается как инвестиции в обеспечение будущего ребенка, вопросы языкового планирования добавляют еще одно измерение к родительским тревогам. Как увеличить образовательное преимущество для ребенка путем инвестирования в желаемые языковые навыки стало насущной проблемой для многих родителей. Однако, учитывая языковые идеологии, изложенные выше, не может быть ясно, что именно представляет собой ценный набор языковых навыков и как это может быть достигнуто [1].

В то время как преимущества двуязычия, таким образом, проецируются на далекое будущее взрослой жизни детей, родители сталкиваются с проблемами развития языка в более ближайшем или менее отдаленном будущем: есть опасения, что двуязычие может привести к задержке речи или может поставить под угрозу полное развитие английского языка [2].

Исследования по вопросам двуязычия и многоязычия в семьях предоставили богатый объем информации о перспективах родителей, используя интервью и вопросники для изучения решений родителей по языковому планированию и их концепций того, как содействовать развитию двуязычия детей, тем самым связывая принятие родительских решений с более широкой социальной и политической политикой и идеологиями. В последнее время в ряде исследований были освещены взгляды родителей на билингвизм с эмоциональной и когнитивной точек зрения и влияние этих точек зрения на принятие родителями решений. Однако сравнительно мало работ было посвящено рассмотрению способов, с помощью которых цели и убеждения родителей и детей в отношении языка реализуются как конкретные усилия по формированию использования языка и результатов обучения [6].

Исследования, посвященные тому, как двуязычие и языковые стратегии многоязычных семей формируют билингвальное развитие детей в возрасте от 1 до 3 лет, подчеркивают важность социального контекста взаимодействия и количества и качества воздействия языка наследия. Например, в рамках подхода «один родитель – один язык» степень, в которой родители пытаются продвигать свой собственный язык через свой разговорный стиль, то есть явные или неявные стратегии сдерживания взаимодействия, направленные на использование ребенком другого языка, имеет важное значение для создания так называемого одноязычного или двуязычного интерактивного контекста для бесед между родителями и детьми. «Имплицитные стратегии», такие как повторения родителями и пересказ высказываний ребенка на родительском языке, считаются двусмысленными, и они не ограничивают выбор языка ребенком (т. е. дети не интерпретируют, что их выбор языка считается неуместным). «Явные стратегии», используемые с маленькими детьми, включают просьбы о переводе и разъяснении, а также «притворное непонимание» родителей. Именно следуя эксплицитным стратегиям, которые однозначно указывают на неуместность языкового выбора ребенка, дети с большей вероятностью используют родительский язык. Тем не менее, исследования показали, что родителям, возможно, придется участвовать в «настаивании», чтобы добиться соблюдения ребенком запрошенного выбора языка. Кроме того, ограничивая выбор языка ребенка, родители могут препятствовать потоку разговора [4].

Этнографически обоснованные исследования показывают, что родители могут испытывать трудности в реализации своих намерений использовать язык наследия со своими детьми на ежедневной основе. В то время как родители стремятся применять определенные языковые практики, они также должны жонглировать сложной задачей как обеспечения ввода в языках наследия и управления повседневными задачами. Напряженность, характеризующая двуязычное воспитание, также включает конфликт между желанием родителей воспитывать своих детей на двух языках и их желанием «формировать эмоциональные привязанности» и приспосабливаться к выбору своих детей. Детский возраст также является важным фактором в семейной двуязычной / языковой политике, хотя отношения между языковым менеджментом и детским возрастом, то есть изменение коммуникативных потребностей детей с течением времени, редко концептуализируются [3]. Исследования по взаимодействующим стратегиям в основном касаются двуязычия /многоязычия детей младшего возраста (в возрасте от 1 до 3 лет), и то, как такие языковые практики реализуются с детьми школьного возраста, является менее четко очерченной территорией, хотя предполагается, что «жесткая приверженность языковой политике, по-видимому, препятствует общению, особенно у детей школьного возраста» [7].

Когда человек овладевает вторым языком после полового созревания или в совершеннолетнем возрасте, процессы его освоения проходят через первый язык. Этот вид двуязычия лингвисты называют «подчиненным» в противоположность к «скоординированному». «Скоординированный» вид двуязычия нередко имеет место при параллельном двуязычном развитии. Его характерной чертой является то, что слова разных языков и их значения осваиваются и сохраняются в памяти отдельно друг от друга. При «подчиненном» двуязычии единицы значения в обоих языках полностью идентичны, так как они перенимаются из первого языка. Вместо слова родного языка используется слово второго языка [4].

В конце 80-х-начале 90-х годов произошел так называемый «когнитивный переворот» в методике преподавания иностранных языков. Переменам в методике преподавания иностранных языков содействовали новейшие исследования в смежных науках: лингвистике, психолингвистике, психологии.

В исследованиях билингвизма вопрос о роли возраста в этом процессе считается фундаментальным. Дают ли дети второй язык лучше и быстрее, чем взрослые? Положение о том, что дети могут выучить (и обычно делают) второй язык легче, чем взрослые, широко распространено в научной литературе.

Изучение второго (иностранного) языка в зрелом возрасте многими воспринимается как длительный и длительный процесс. Ряд теоретических предпосылок (прежде всего когнитивно-психологических и аффективных) подтверждают тезис о превосходстве детей над взрослыми в процессе изучения второго языка. Дети имеют особые способности к изучению языка. Вторым важным моментом является то, что дети учат язык в процессе изучения мира, им нужен язык, чтобы понять окружающую среду. Второй язык в этом случае осваивается, как будто сам по себе, поскольку дети не концентрируются на его изучении. В отличие от детей, взрослые целенаправленно и осознанно изучают язык, используя его для совершенно другой цели – описывать, а не учить.

Список литературы

1. Андреева С.В. Билингвизм и его аспекты // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, востоковедение. – 2016. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-ego-aspekty

2. Бабина С.П. Детский билингвизм как педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. – 2017. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/detskiy-bilingvizm-kak-pedagogicheskaya-problema

3. Козырева О.А. Билингвизм как междисциплинарная проблема // Вестник ТГПУ. – 2015. – №13 (141) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-kak-mezhdistsiplinarnaya-problema-1

4. Оршанская Е.Г. Лингвистический и социолингвистический подходы к изучению проблемы билингвизма // Вестник ЧелГУ. – 2018. – №21 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-isotsiolingvisticheskiy-podhody-k-izucheniyu-problemy-bilingvizma

5. Рябцева О.М. Билингвизм в современном мире // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2015. – №10 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-v-sovremennom-mire

6. Abduvohidov A.A. Family language policies and children's bilingualism and multilingualism // Наука и образование сегодня. – 2018. – №5 (28) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/family-language-policiesand-children-s-bilingualism-and-multilingualism

7. Mattheoudakis M. [et al.] Family and school language input: Their role in bilingual children's vocabulary development // Journal of Applied Linguistics. – 2016.

8. Piller I. Family language policy between the bilingual advantage and the monolingual mindset / I. Piller, L. Gerber // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. – 2018. – P. 1–14.

Для заметок

Научное издание

ТĂВАН ЧĔЛХЕСЕМПЕ
ЛИТЕРАТУРĂСЕНЕ ТĔПЧЕССИПЕ
ВĔРЕНТЕССИН ÇИВĔЧ ЫЙТĂВĔСЕМ

Пĕтĕм тĕнче ăслăлăхпа практика конференцийĕн материалĕсем

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ
РОДНЫХ ЯЗЫКОВ И ЛИТЕРАТУР

Сборник материалов
Международной научно-практической конференции
Чебоксары, 16 ноября 2019 г.

Главный редактор *Ж.В. Мурзина*
Корректоры *Р.К. Игнатьева, О.А. Никитина, Р.П. Прокопьева*
Компьютерная верстка и правка *А.А. Кузьмина*

Подписано в печать 20.02.2020 г.
Дата выхода издания в свет 10.03.2020 г.
Формат 84×108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 44,1. Заказ К-610. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru