

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Филологический факультет

**ФИЛОЛОГИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ
СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Сборник статей по материалам Всероссийской
с международным участием научно-практической конференции,
посвящённой 95-летию Пермского государственного
гуманитарно-педагогического университета
и 95-летию филологического факультета

(г. Пермь, 24–25 ноября 2016 года)

Пермь
ПГПУ
2016

УДК 800
ББК Ш
Ф 547

Филология в пространстве современных гуманитарных исследований: сб. ст. по матер. Всерос. с междунар. участием науч.-практич. конф., посвящ. 95-летию Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и 95-летию филологического факультета (г. Пермь, 24–25 ноября 2016 года) / ред. кол.: сост. М.В. Куриленко; отв. ред. И.И. Бакланова, глав. ред. Е.А. Рябухина; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2016. – 410 с.

ISBN 978-5-85218-859-5

В сборнике представлены материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции «Филология в пространстве современных гуманитарных исследований», посвящённой 95-летию Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета и 95-летию филологического факультета (г. Пермь, 24–25 ноября 2016 г.).

В статьях освещены теоретические и практические проблемы лингвистики, вопросы поэтики художественного текста, актуальные направления развития русской литературы XX-XXI вв. Значительную часть материалов составляют статьи, рассматривающие проблемы методики преподавания русского языка и литературы в современном научно-образовательном контексте.

Сборник предназначен для широкого круга филологов.

УДК 800
ББК Ш

Материалы печатаются в авторской редакции.

Редакционная коллегия:

Е.А. Рябухина (главный редактор)

И.И. Бакланова (ответственный редактор выпуска)

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-85218-859-5

© Коллектив авторов, 2016
© ФГБОУ ВО «Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет», 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

| | |
|---|----|
| <i>Высочаньски В.</i> Меж- и междисциплинарность в современных лингвистических исследованиях. | 7 |
| <i>Дейкина А.Д.</i> Когнитивная теория методики как стратегическая основа школьного курса русского языка | 16 |
| <i>Бразговская Е.Е.</i> Что мы видим, когда слышим: восприятие музыки в когнитивно-семиотической парадигме | 24 |
| <i>Воловинская М.В.</i> Проблема национального характера в творческом диалоге Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского | 30 |
| <i>Кайгородова В.Е.</i> История русской литературы в интерпретациях и пересказах на рубеже XX – XXI вв. | 36 |

Раздел II. ЛИНГВИСТИКА В ЗОНЕ АКТУАЛЬНОСТИ

| | |
|--|-----|
| <i>Подюков И.А.</i> Культурная метафора «Дорога» в русской диалектной и коми-пермяцкой обрядовой терминологии | 42 |
| <i>Сироткина Т.А.</i> Проблемы лингвистического и литературного краеведения ХМАО-Югры..... | 49 |
| <i>Селютин А.А.</i> Языковая личность: структура и отражение в современной виртуальной среде | 55 |
| <i>Бакланова И.И.</i> Образ власти через призму семантико-синтаксических средств языка (на материале речи жителей Пермского края)..... | 61 |
| <i>Доценко Т.И., Лещенко Ю.Е., Остапенко Т.С.</i> Триязычие и его влияние на когнитивную деятельность индивида..... | 67 |
| <i>Смердова Е.А.</i> Особенности перевода нерелевантно употреблённых имён (на материале перевода цикла рассказов С. Лема «Cyberiada» на английский язык) | 73 |
| <i>Соловьева Н.В.</i> Полемичность и толерантность: соотношение понятий | 79 |
| <i>Ширинкина М.А.</i> Специфика директивных жанров письменного дискурса исполнительной власти | 84 |
| <i>Вершинина М.Г.</i> К вопросу о цветовой картине мира коми-пермяков..... | 90 |
| <i>Свалова Е.Н.</i> Лексемы язык/кыв в русских говорах Прикамья и коми-пермяцком языке..... | 96 |
| <i>Иванченко Н.В.</i> Ценности и стереотипы, восходящие к конфуцианству, в современной профессиональной коммуникации КНР..... | 103 |

| | |
|--|-----|
| <i>Иванько А.А.</i> Дополнительность языков как инструмент репрезентации | 108 |
| <i>Фетюкова О.И.</i> Когнитивно-семиотический потенциал перечней в структуре нарратива (на примере романа В.Андоновского «Пуп земли»)..... | 115 |
| <i>Давлетшина К.Ю.</i> Вариантность как свойство языковой системы. Мотивированность выбора вариантных форм имен существительных на занятиях РКИ..... | 120 |
| <i>Пыстогова Ю.Н.</i> Theory of Mind и эгоцентрическая речь ребенка | 124 |
| <i>Гарина А.В.</i> Топонимы в путеводителях по Коми-Пермяцкому округу (XX-XXI века)..... | 129 |

Раздел III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX – XXI ВЕКОВ

| | |
|---|-----|
| <i>Маркова Т.Н.</i> Концептосфера уральской женской поэзии (М. Никулина, Н. Ягодинцева) | 136 |
| <i>Фоминых Т.Н.</i> Поэтика рассказа В.И. Мозалевского «Май» | 140 |
| <i>Лапаева-Ристеска Н.Б.</i> Книга воспоминаний Зинаиды Шаховой «Таков мой век»: нравственно-духовная позиция автора и специфика ее выражения | 147 |
| <i>Гордеева Е.М.</i> Аллюзии на роман Лонга «Дафнис и Хлоя» в русской пасторали второй половины XX века | 153 |
| <i>Зырянова А.И.</i> Пермская литературная сказка 1950-х годов в историко-культурном контексте | 160 |
| <i>Березина В.Ю.</i> Эволюция образа советской женщины на обложках журнала «Огонёк»..... | 166 |
| <i>Казенова Ю.В.</i> Художественное восприятие XVIII века в повести С.Д. Кржижановского «Возвращение Мюнхгаузена» | 172 |

Раздел IV. ПОЭТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

| | |
|---|-----|
| <i>Акимова Т.И.</i> Поэтический театр И. Анненского: структура и поэтика | 179 |
| <i>Петрова Н.А.</i> Модификация сонета в поэзии Д. Самойлова | 185 |
| <i>Ширинкин В.И.</i> Мифологема скалы в стихотворении А.С. Пушкина «Арион»..... | 190 |
| <i>Еськова А.Д.</i> Апология культуры в «Путешествии в Армению» О. Мандельштама | 196 |
| <i>Серебрякова Л.В.</i> Историческое и легендарное в интерпретации образа Понтия Пилата..... | 201 |
| <i>Подавылова И.А.</i> Образ прошлого в романе Анны Майклс «Пути памяти»..... | 207 |
| <i>Майер П.А.</i> Визуальное предъявление героини в романе Ф.М. Достоевского «Бесы» (на материале образа Марьи Тимофеевны Лебядкиной) | 211 |

| | |
|--|-----|
| <i>Макурина Н.А.</i> Лингвостилистические средства создания пародийной картины мира в повести Ф.М.Достоевского «Село Степанчиково и его обитатели» | 219 |
| <i>Меладина Ю.В.</i> Сюжет «Мертвых душ» Н.В. Гоголя в сюжете романа В. Шарова «Возвращение в Египет» | 225 |

Раздел V. ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

| | |
|---|-----|
| <i>Скрябина О.А.</i> Методика работы над грамотностью учащихся – это актуально? | 233 |
| <i>Кулаева Г.М.</i> Домашнее задание как средство повышения познавательного интереса учащихся к изучению русского языка | 238 |
| <i>Рябухина Е.А.</i> Продуктивные задания для развития связной устной речи учащихся ... | 244 |
| <i>Устинов А.Ю.</i> Топонимы в контексте изучения русского языка в старших классах | 251 |
| <i>Медведева Н.В., Фоминых Л.С.</i> Речевые ошибки, связанные с нарушением точности речи, в творческих работах студентов-билингвов | 259 |
| <i>Захарова Ю.Н.</i> Дискурсный подход к проектированию уроков русского языка..... | 264 |
| <i>Черепанова Н.Б.</i> Формирование абстрактного лингвистического мышления на уроках русского языка в среднем звене | 270 |
| <i>Чудинова А.Р.</i> К вопросу о развитии коммуникативных умений в учебно-научной сфере: диагностика | 276 |
| <i>Патиева М.М., Чаукерова Г.К.</i> Стихи и песни на уроках русского языка как иностранного в военном вузе | 283 |
| <i>Родионова И.О.</i> Языковая оппозиции как методический прием в процессе формирования грамотного письма | 287 |
| <i>Перевозчикова Л.В.</i> Приемы обучения аудированию на уроках русского языка в 5 классе (по материалам учебника под ред. А.Д. Шмелева) | 293 |
| <i>Вандышева О.А.</i> Работа с опорными схемами на уроках русского языка как способ развития умения строить связное монологическое высказывание на лингвистическую тему | 299 |
| <i>Безукладникова Т.С.</i> Учимся формулировать гипотезу исследовательской работы (занятие НОУ в 5 классе) | 305 |
| <i>Кичёва Н.А.</i> Использование краеведческого материала на уроках русского языка | 310 |
| <i>Шестакова Е.А.</i> Формирование навыков смыслового чтения на уроках русского языка, литературы и во внеурочной деятельности. Прием образного группирования ... | 315 |
| <i>Красилич С.С., Покаленко О.В.</i> Работа с ключевыми словами в тексте как способ обучения сочинению-рассуждению | 320 |

| | |
|--|-----|
| Силуянова С.В. Система приёмов по формированию умения информационной переработки текста на уроках русского языка в основной школе | 325 |
| Ушакова М.С. Краткосрочный курс «Оценивание предметного результата по русскому языку «говорение» как один из способов в решении вопросов развития речевой деятельности учащихся | 330 |
| Сысоева Н.С. Ситуативные задания как средство активизации познавательной деятельности учащихся 5-6 классов при обучении русскому языку (на материале разделов «Морфология», «Речь») | 336 |
| Нечаева О.В. Возможности использования приемов развития памяти при обучении школьников 5 – 6 классов на уроках русского языка..... | 343 |
| Ощепкова Д.В. Обучение русской лексике учащихся-инофонов в условиях русскоязычной школы | 348 |
| Трубинова Н.А. Использование комплексных упражнений для развития языковой компетенции учащихся-билингвов (на примере освоения русского глагола и его особых форм) | 353 |
| Радостева К.В. Формирование ценностного отношения пятиклассников к русскому языку при работе с учебником под ред. А.Д. Шмелева | 357 |
| Раздел VI. ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ | |
| Лебедева М.А. Методика формирования ценностного восприятия мира на уроках изучения повести Л.Н. Толстого «Кавказский пленник»..... | 361 |
| Киркина Е.Э. Читательская среда школы: проектирование, развитие, поддержка | 368 |
| Безукладникова Т.С., Пулькинова С.В., Ошуканец Е.С. Проект «Литературно-исторические места России» | 374 |
| Богомякова Л.В. Книга «И снова про войну» А.С. Зеленина в школьном изучении..... | 377 |
| Захарова С.А. Визуальная аналогия как инструмент создания ценностно-смыслового образовательного пространства на уроке литературы | 381 |
| Кашанова Э.Н., Яковлева Е.В. Приёмы работы с текстом на уроках русского языка и литературы с целью формирования метапредметного результата | 387 |
| Кропман Е.Г. Развитие коммуникативной компетентности учащихся-подростков как один из путей приобщения к словесной культуре | 393 |
| Соснина Л.В. Работа с архивными материалами как основа для исследовательской деятельности обучающихся | 400 |
| Сведения об авторах | 404 |

Раздел I. ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Высочаньски Влодзимеж

доктор филологических наук, профессор Вроцлавского университета,

Вроцлав

Wysoczański Włodzimierz

Doctor of Philological Sciences,

Professor of University of Wrocław,

Wrocław

E-mail: wlodzimierz.wysoczanski@uwr.edu.pl

МЕЖ- И МНОГОДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

INTER- AND MULTIDISCIPLINARY IN CONTEMPORARY LINGUISTIC RESEARCH

Аннотация. В контексте принимаемых принципов открытого языкознания (концепция Антони Фурдаля, выдвинутая в 1977 году) в эпоху раздробления в методологическом плане в современной гуманистике, не исключая языкознания как одной из её наук, возникает вопрос об открытости и характере этой открытости языкознания в современности. В связи с наблюдаемым интегрированием дисциплин, вытекающим из упомянутой открытости языкознания, появляется вопрос о границах языкознания, интер- и мультидисциплинарности лингвистических исследований, а также вопрос о новейших тенденциях в современных лингвистических исследованиях.

Abstract. In the context of the assumptions of the open linguistics (Anthony Furdal's concept put forward in 1977) in the era of fragmentation in terms of methodology in contemporary humanities, including the linguistics as one of its teachings, the question is posed regarding the openness and character of that openness linguistics today. Due to the emerging disciplinary integration, resulting from the openness of linguistics, the question arises about the limits of linguistics and inter- and multidisciplinary linguistic research, as well as the question about the latest trends in contemporary research in linguistics.

Ключевые слова: лингвистика; открытое языкознание; интердисциплинарность; мультидисциплинарность.

Keywords: linguistics; openlinguistics; interdisciplinary; multidisciplinary.

I. Идея открытого языкознания

Обращаясь к вопросу *Филология в пространстве современных гуманитарных исследований*, следует вспомнить изданный в 1977 году академический учебник под заглавием *Językoznawstwo otwarte (Открытое языкознание)*, автором которого является Антони Фурдаль. Выбор термина „открытое языкознание” он обосновывает во *Введении* следующим образом. Во-первых, оно «просто открыто к голосам снаружи из других областей гуманитаристики. Следовательно не отсекающееся от других наук, но стремящееся к сотрудничеству с ними и всегда ждущее их мнения насчёт собственного предмета изучения – языка”, во-вторых, „открытое, следовательно осторожное перед взглядами, опирающимися на основания якобы исключительно лингвистические”, и, наконец, в-третьих, „открытое ещё по другой причине”, потому что „предмет изучения нашей науки не может быть закрытый в традиционных границах”, поэтому „расширение своих интересов на соседние пространства – это естественное проявление и результат прогресса исследований материальных и методологических” [3, с. 5; здесь и далее перевод с польского языка наш – В.В.]. Таким образом, в контексте принципов открытого языкознания, то есть „когда в сущности мы входим всё более в мельчайшие области научной специализации”, обозначилась интеграционнистская тенденция, „выходящая одновременно из стольких дисциплин”, чтобы „эту действительность в самом деле узнать” [3, с. 14–15].

В контексте очерченных идей обоснованной кажется постановка вопроса об открытости и характере этой открытости языкознания в современности, то есть от конца семидесятых лет минувшего века к началу второго десятилетия нынешнего столетия. В чём и в какой мере наблюдается интегрирование

дисциплин? Точнее, спрашивая о границах языкознания, а также интер- и мультидисциплинарности лингвистических исследований, мы предлагаем вопрос о том, каким способом в современных исследованиях языка использованы инструменты разных научных дисциплин, а заодно каков характер этой интеграционности. Излагаемые в этой статье вопросы отсылают к представленной нами проблематике открытого языкознания на рубеже XX и XXI веков в обзоре конкретных областей на почве польского языкознания [12, с. 3–38].

II. Языкознание и другие области

Анджей Левицки [6, с. 649–654] замечает, что после 1975 года продолжают свое существование появившиеся ранее и возникают неизвестные до того „новые перспективы”, определяющие „некоторые направления исследований, нацеленные в особенности „на человека как объекта лингвистических исследований”. В этом смысле нужно подчеркнуть присутствие новых проявлений упомянутых связей. Действительно, как уже говорилось, со второй половины 70-х годов минувшего века происходит разделение дисциплин на пограничные языкознанию и близкие науки, „начинается эволюция по направлению интердисциплинарности”. В этой области находятся, между прочим, глоттодидактика, социолингвистика, психолингвистика, лингвистика текста, транслатология, науки о сообщении, этнолингвистика [10, с. 6]. На стыке лингвистики и других наук выделились тоже другие сферы исследований, между прочим экология языка, эколлингвистика. На волне усиливающихся тенденций к интердисциплинарности в научных исследованиях наступило также заметное сближение между языкознанием и культурной антропологией, а наряду с этим возникновение так называемой культурной лингвистики.

В сжатом обзоре „новых перспектив” стоит обсудить социолингвистическое направление дисциплины, исследующую роль языка в обществе, а также взаимоотношения языковых явлений и общественной структуры, коротко язык в структуре общественного пространства. Ввиду

лингво-социологических связей одним из новых направлений в сфере этой пограничной области были изложения языка политики, языковая манипуляция (называемая тоже новоязом).

Иным кругом социолингвистики, то есть связывающим то, что лингвистическое, и то, что общественное, является проблематика и анализ социолектов, профессиолектов, фамилиолектов и т. д., а также коммуникативной компетенции.

Важный комплекс исследовательских вопросов языковая прагматика (прагмалингвистика), основанная на предпосылке, что языковые высказывания безотносительно информационного слоя являются прежде всего формой действия (это язык в употреблении, то есть виды употребления языка).

Это раздел языкознания, который охватывает значение языка и широко понимаемого контекста в процессе коммуникации.

Пространством показания союза языка и культуры могут быть исследования лингвистики текста (текстологии, текстуального языковедения), потому что языковое „сообщение заключено в культуре данного языкового общества, а культурный контекст языковых явлений возводит исследования над сообщением на пространство прагматики, риторики и контрастивной текстологии” [10, с. 8]. Существенное методологическое предложение – это исследования публичного дискурса, которые соединяют языкознание с общественными, историческими и культурными науками, ибо предметом анализа прежде всего являются связи между языком (текстом) и общественными и контекстными условиями его употребления и воздействия.

В начале девяностых годов XX века стала актуальна „проблематика подхода к языку как организованной во времени и культурном пространстве информационной передачи” [2, с. 7], которая проявляется в направлении коммуникативной грамматики. Существенным направлением исследований, в котором ярко заметно интегрирование дисциплин, является когнитивная лингвистика. То есть „когнитивное языкознание, программно относящееся к интердисциплинарности” [11, с. 37]. Отмечая неавтономность когнитивного

языкознания, следует указать прежде всего на неавтономность предмета познания. Нужно подчеркнуть, что неавтономность когнитивного языкознания имеет более фундаментальный характер, чем видно это в других теориях языка. Спрашивая, является ли когнитивизм открытым языкознанием, нужно указать, что это направление подлинно открыто к психологии и естествоведению, в то время как открытость к другим дисциплинам кажется непрямой [11, с. 46].

В контексте открытого языкознания надо отметить выразительный проблемный круг аксиологической лингвистики, который определяют принципы и аксиологические анализы в исследованиях ценностей языка, в исследованиях ценности в языково-культурной картине мира, в пространстве когнитивной аксиолингвистики. Лингвистика сосуществует также с теологической перспективой, то есть относительно теолингвистики можно говорить о своеобразной дисциплине современного открытого языковедения.

Психолингвистика как самостоятельная область тесно связана с психологией и лингвистикой. В свою очередь нейролингвистика, как пограничная наука, соединяет данные нейрофизиологии, нейрохирургии, языкознания и психологии. Связи языкознания и других филологических дисциплин, педагогических (педагогика), медицинских (фониатрия, аудиология, психиатрия, неврология), а также близких областей (акустика, информатика, физика) заметны в теоретическом и практическом исследовании нарушений голоса и речи, а также поведения, связанных с процессом языкового общения с окружением. Это сфера логопедии и фоноаудиологии (аудиофонологии). Одной из дисциплин, связывающих лингвистическое знание и знание нескольких других дисциплин из области психологии, неврологии, кибернетики и философии является нейролингвистическое программирование (NLP). Конкретные связи нейролингвистического программирования с языкознанием вытекают из того, что язык – это основной инструмент общения людей, но всё же каждый говорящий имеет свой индивидуальный стиль говорения.

В пределах прикладного языкознания интердисциплинарность выражается прежде всего в образовательной лингвистике [8, с. 177–184],

концентрирующей вокруг проблем обучения и развития языка, особенно проблематики преподавания родного языка как иностранного, в частности, в современной глоттодидактике.

Отметить нужно математическое языкознание, возникшее в соучастии обеих названных в термине наук. Это касается также статистического языкознания. Дисциплиной на стыке лингвистики и информатических наук является информатика (компьютерная лингвистика).

III. Применение определённых подходов в конкретных исследованиях

Иной тип открытости языкознания можно заметить по отношению к аппликации конкретной доктрины в определённых исследованиях или накладыванию друг на друга теории. В этом плане можно особенно указать на этнолингвистическую перспективу.

В обсуждаемом плане надо подчеркнуть когнитивистическую перспективу во многих пространствах, когнитивный метод применяется особенно интенсивно в анализе вопросов языковой прагматики. Очередным примером применения конкретной доктрины в определённых исследованиях или связях теории являются перспективы коммуникативно-прагматическая и прагматически-когнитивная. Заметна в указываемой сфере психолингвистическая перспектива. Из других областей применения следует назвать статистические методы, прежде всего в исследовании лексики и в глоттодидактических изысканиях.

Соприкосновение достижения языкознания и многих других полей, в частности, филологии, литературоведения, семиотики, философии, информатики, видны отчётливо в науке, занимающейся проблемами перевода. Следует однако заметить, что в транслаторике (традуктологии) выражается не только упомянутая интердисциплинарность, то есть скрещение многих дисциплин во взгляде на язык, но и дополнительное присутствие синкретических лингвистических направлений, особенно когнитивного подхода.

IV. Импликации интер- и мультидисциплинарности

Обобщая собранное представление связей языкознания с другими дисциплинами, показывающее важные „места” открытости лингвистики в последние сорок лет двадцатого века, говорить следовало бы прежде всего об междисциплинарности в исследованиях языка. С точки зрения языка, надо подчеркнуть первостепенность в исследовательском подходе установки на реализацию знаковых систем вместе с детерминирующими их функционирование факторами общественными, культурными, историческими, психическими и другими, отсюда обсуждаемый период лингвистики можно назвать периодом коммуникационного (общественного) и когнитивного (психического) языкознания, опирающегося на функциональные свойства языка как предмета изучения современной лингвистики. Таковы упомянутые уже методологические доктрины (современные парадигмы в лингвистике): когнитивная, этнолингвистическая, антропологическая, прагматическая и другие. Отсюда когнитивное языкознание, языковая прагматика, психолингвистика, социолингвистика, корпусное языкознание и другие.

Нужно здесь сказать ещё слово, касающееся так называемого внешнего языкознания, которое, в общем говоря, охватывает вопросы, сопряжённые с отношением языка и других явлений, а впоследствии языкознания (исследований языка) с другими отраслями: культурой (этнолингвистика), общественной дифференциацией (социолингвистика) и территориальной дифференциацией (диалектология), обусловленностью речевого поведения в психологическом аспекте (психолингвистика).

В конечном счёте, нужно заметить, что рядом с познавательным плюрализмом в обсуждаемом периоде открытого языкознания присутствуют исследования синкретизма. Итак, возвращаясь к заявленной в начале статьи мысли Антони Фурдаля, что обозначилась (1977 год) тенденция к интеграционизму, „выходящая одновременно из столь многих дисциплин”, чтобы „действительность в самом деле узнать”, необходимо, в первую очередь,

обращение к интегральной лингвистике, по которой „язык – это гетерогенное явление, то есть интегрально сцепленные с остальными дисциплинами знания, относящимися к человеку и культуре” [1, с. 113]. Во вторых, непременно обращение к новой перспективе „коммуникативизма”, идя „от ориентированного «грамматически» языкознания филологически-семиотического к ориентированному «коммуникационно» интеграционному языкознанию” [5, с. 14]. В эффекте указанных процессов интердисциплинарный характер лингвистических ориентаций подействовал на оформление новой точки зрения на цели, на формулировку новых задач языкознания, создал новые возможности описания языковых явлений. „Эти направления, используя методы и теории наук о человеке, стремились (стремятся) к изложению зависимости между языком, его структурой и разными внешними факторами: дифференцированием общественным, ситуационным, психическим, культурным” [9, с. 11].

Эти рассуждения ради очерченной многогранности открытости языкознания уместно закончить вопросом о будущем этой линии, о главной методологической ориентации. Нужно подчеркнуть, что в лингвистических изысканиях появляется необходимость интердисциплинарных исследований в пределах „интегрированной гуманистики” (мы имеем в виду интердисциплинарные исследовательские коллективы). В качестве примера „интердисциплинарных исследований в пределах «интегрированной гуманистики»” можно привести идеи лингвистической генологии как новой субдисциплины современного языкознания [7, с. 11–39].

Суммируя: „языковедческие направления становятся важным полем современной гуманистики ради своих источников, методов, а также субъектной интерпретацией мира” [9, с. 19–20]. Концепция интегрированного описания языка, основывающая конфигурацию сосуществующих в настоящее время областей знания о языке с точек зрения конкретных дисциплин, без сомнения, может быть теперь принимаема и довольно функциональна, но под чьим главенством? Возвращаясь вновь к указанному во вступлении вопросу

о «филологии в пространстве современных гуманитарных исследований», можно – как одно из возможных предложений – выдвинуть в контексте поставленного вопроса этнолингвистику, истинно „перспективы значительно более многообещающие, кажется, открывает этнолингвистический подход” [11, с. 46]. Всё это свидетельствует о том, что „идея открытости нашей науки [то есть языкознания – В.В.]”, как указывает Антони Фурдаль, «не погасла (не стала недействительной)» [4, с. 292].

Список литературы

1. Anusiewicz J. *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki.* – Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 1994.
2. Awdiejew A. *Gramatyka komunikacyjna.* – Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999.
3. Furdal A. *Językoznawstwo otwarte.* Opole: Opolskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, 1977 [Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, 1990, 2000].
4. Furdal A. *Językoznawstwo otwarte – dziś.* // *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego* LXVII. 2011, с. 291–298.
5. Korzyk K. *Język i gramatyka w perspektywie „komunikatywizmu”* // A. Awdiejew (ред.), *Gramatyka komunikacyjna.* – Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1999, с. 9–32.
6. Lewicki A. M. *Językoznawstwo polskie w XX wieku* // J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski.* – Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2001, с. 619–656.
7. Ostaszewska D. *Genologia lingwistyczna jako subdyscyplina współczesnego językoznawstwa* // D. Ostaszewska, R. Cudak (ред.), *Polska genologia lingwistyczna.* – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, с. 11–39.
8. Mrózek R., *Od edukacji lingwistycznej do lingwistyki edukacyjnej* // R. Mrózek (ред.), *Kultura, język, edukacja, t. 1.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, с. 177–184.

9. Sękowska E. Nurt antropologiczno-kulturowy we współczesnym polskim językoznawstwie // Poradnik Językowy 6, 2000, c. 11–20.

10. Sękowska E. Językoznawstwo a nauki pokrewne. // Poradnik Językowy 6. 2012, c. 5–11.

11. Winiarska J. Kognitywizm – językoznawstwo otwarte? // P. Stalmaszczyk (red.), Metodologie językoznawstwa. Od genu języka do dyskursu. – Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011, c. 27–48.

12. Wysoczański W. Językoznawstwo otwarte na przełomie XX i XXI wieku. Wybrane dziedziny // Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego XL. 2013, c. 338.

Дейкина Алевтина Дмитриевна

*доктор педагогических наук,
профессор кафедры методики преподавания русского языка,
Московский педагогический государственный университет,
Москва*

Deikina Alevtina Dmitrievna

*Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Russian Language Teaching Methodology
Moscow Pedagogical State University,
Moscow*

E-mail: adeykina@list.ru

КОГНИТИВНАЯ ТЕОРИЯ МЕТОДИКИ КАК СТРАТЕГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ШКОЛЬНОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА

COGNITIVE THEORY TECHNIQUES AS A STRATEGIC FRAMEWORK FOR SCHOOL COURSE OF RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. Статья ориентирует на обновление методики познания русского языка с учётом когнитивных методов и приёмов, с помощью которых процесс изучения делается более осознанным и глубоким. Когнитивный подход способствует формированию языковой личности.

Abstract. The article focuses on updating methods of knowledge of the Russian language, taking into account the cognitive methods and techniques by which the learning process becomes more conscious and profound. The cognitive approach contributes to the formation of the language personality.

Ключевые слова: языковое познание; когнитивный подход; ситуации понимания; управление процессом познания; интеллектуальные ресурсы личности.

Keywords: linguistic cognition; cognitive approach; situations of understanding; management of the process of cognition; intellectual resources of the personality.

В современной методической науке ведутся интенсивные исследования когнитивной природы в познании русского языка. Этому есть причины: роль русского языка отражена в доктрине национальной безопасности; русский язык осмысливается как феномен русской культуры, частью которой является великая русская литература; механизмы языкового познания ориентированы на сознательный процесс усвоения знаний и продуктивно-творческий уровень деятельности; внимание акцентировано на языке как средстве общения и мышления. Добавим к этому инновационные способы презентации и усвоения знаний в учебно-познавательной деятельности учащихся; новые требования к типу и результатам овладения русским языком; изменения в стиле организации учебного дискурса путём диалогизации, проблемности, сотрудничества и др.

Базисные категории современной методики, отражённые в её терминосистеме, также требуют особого внимания: расширился круг компетенций, которые связаны с задачами и эффективностью преподавания; актуализировано понятие *подход* как стратегическое направление в учебном процессе; усилены акценты на методы самостоятельного познания языка через работу со словарями и другими источниками, путём поисковой и проектно-

исследовательской деятельности, с опорой на наблюдения и обобщения (индуктивный способ подачи учебного материала – от частного к общему) и др.

В современном образовании в центр внимания поставлена личность и соответственно выработаны новые подходы к преподаванию – аксиологический и антропологический, которые ориентируют на личностные и ценностные результаты обучения. Ни то, ни другое не может быть обеспечено без теоретико-методологического осмысления процесса познания русского языка. Когнитивная методика, т.е. методика усвоения знания и его понимания, разрабатывается с учётом принципа сознательности, проявляющегося в осмысленном знании предмета, выявлении его сущности. Стратегию обучения в этом ключе определяет когнитивный подход как один из базовых в современном образовании, формирующий культуру понимания и среду личности, наряду с аксиологическим и антропологическим.

Когнитивный подход может быть дифференцирован как когнитивно-семантический, когнитивно-функциональный, когнитивно-системный, когнитивно-коммуникативный и др. в зависимости от того, на что обращено особое внимание в познании: смыслы изучаемого в языке, функции языковых явлений, коммуникативные средства языка, внутриспредметные и межпредметные связи компонентов языка и их взаимообусловленность и др. Ресурсы когнитивного подхода в обучении русскому языку ещё не раскрыты в полной мере.

Когнитивная теория в методике преподавания русского языка вырастает на основе новых развивающихся научных областей (когнитивной грамматики, когнитивной лингвистики, когнитивной психологии, когнитивной теории обучения). Она распространяется не только на теорию языка, она связана и с речью: в культуре языка и в культуре речи важны не только формы, а в большей степени смыслы. Очевидно, что для постижения русского языка, передающего во всей полноте и разнообразии реалии, традиции и особенности национальной жизни, обслуживающего все сферы культуры (науку, технику,

общение, прогресс, литературу, публицистику и т.д.), создающего среду развития личности, следует усилить когнитивную часть преподавания.

На этом пути к постижению русского языка прежде всего вырабатывается позитивное отношение к языку, интерес к предмету, интеллектуальные чувства, эмоциональная готовность личности к поиску ответов на вопрос *почему?*, стремление к поиску решений, к обнаружению смыслов в словах, предложениях, текстах, формируется опыт рефлексивной деятельности как потребности в оценке достижений и ориентаций.

Лучшие отечественные педагоги всегда отмечали: подлинный смысл обучения в том, чтобы дать детям почувствовать, испытать радость познания, радость интеллектуального труда, радость творчества. Замечательный педагог – подвижник В.А.Сухомлинский, разработавший и проверивший на практике свою оригинальную педагогическую систему, писал: «Мышление начинается с вопроса: *почему?* <...> Неискоренимая потребность знать, любознательность, пытливость не закладываются в человеческий мозг природой – приобретаются человеком от человека. <...> Нет живой, пытливой детской мысли – момент для развития психики человека упущен» [2, с.76].

Для реализации когнитивной методики важно учитывать психолого-педагогические и дидактические условия обучения: 1) вовлекать учащихся в активный процесс познания сути изучаемых явлений, 2) учитывать познавательные интересы и индивидуальные особенности памяти, восприятия, воображения школьников, уровень логического и лингвистического мышления (способность к анализу, сопоставлению, обобщению и др.), 3) придавать процессу познания как личностный, так и социально обусловленный характер, 4) создавать ситуацию «коммуникативного понимания» (Н.И.Жинкин), 5) развивать продуктивную, творческую деятельность.

Заметим, что о традиции так называемой «знаниевой практики» стало принято говорить критически, полагая, что отличительными особенностями этой практики являются линейность, предметоцентричность, недостаточность деятельностного компонента, ограничивающие полноценность в формировании

школьных компетенций. Взамен предлагается коммуникативное обучение как цель, средство и результат школьного образования. Этот путь обновления школьного образования – установки и направленности на коммуникативность – не является панацеей для его совершенствования. Предметное содержание русского языка состоит прежде всего в познании системы (уровней, единиц, их взаимообусловленности, языковых явлений со стороны семантики, структуры и функций) с учётом развития речемыслительной деятельности и когнитивных способностей учащихся. Новые условия образовательной среды как информационной на основе инновационных компьютерных технологий (ИКТ) могут содействовать качественно новым результатам обучения. Стратегия познания в школе русского языка должна быть связана прежде всего с базовыми лингвистическими знаниями, являющимися фундаментом для речемыслительной деятельности школьника на всех этапах его обучения и затем выпускника школы, активно включающегося в общественно-социальный и профессиональный контекст общения.

Лингвистическая и языковая компетенции (как теоретическая и практическая) включают ряд частных компетенций (фонетическую, лексическую, морфологическую и др.), при формировании которых необходим отбор когнитивных методов и приёмов, помогающих ориентироваться в сложной системе русского языка. Учитель при этом не просто передаёт знания, а управляет процессом познания учащимися понятий, правил, закономерностей, фактов языковой системы, чтобы их осознание проявилось в лингвистическом мышлении учащихся и положительно сказалось в речевой и мыслительной деятельности.

Учебники русского языка в их современном виде правомерно предлагают индуктивный способ усвоения знания (от частного к общему путём наблюдений над языковым материалом и выводов-сообщений), познавательные задачи, формы проектно-исследовательской деятельности и др. – всё то, что требует самостоятельности мышления (размышления, преобразования информации, выработки своего суждения, решения проблемы, планирования

и ориентировки на конечный результат и др.) и организации активного процесса познания языка. В таком учебном процессе выстраивается цепочка: знание – понимание – применение. Для школьника становится важной формула «Я знаю – я понимаю – я умею применять». Интеллектуальная деятельность ученика проходит уровни приобретения нового знания, его осознанности и готовности его применять. Об особенностях организации интеллектуально-деятельностного учебного процесса писали П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Е.С. Кубрякова, М.Д. Холодная, Р.М. Фрумкина, В.В. Красных и др.

Принципы когнитивной методики преподавания русского языка отражены в трудах М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой, Т.В. Напольновой, Н.Д. Десяевой, Э.В. Криворотовой, Е.А. Рябухиной, Т.П. Малявиной, О.А. Скрыбиной, О.В. Алексеевой, А.Ю. Устиновой, Н.А. Исаевой и др.

Преобразование учебного материала в сознании и деятельности ученика может быть соотнесено по типам и видам с определёнными видами познавательной деятельности, например с мотивацией (Зачем это надо знать?), с планированием (Как выстроить изучение темы?), с поиском и отбором языкового материала (Какой языковой материал поможет решить познавательную задачу, правильно выйти из проблемной ситуации, прийти к результату и др.?).

Когнитивная методика уводит от формального представления знаний, опоры только на память, привлекая другие способы обучения, иницилируя деятельность учащихся с учётом требований развивающего обучения, обеспечивая учебный процесс технологиями деятельностного типа (конструктивного диалога, продуктивного чтения, проектной деятельности и др.). Когнитивные возможности учащихся (резервы памяти, воображения, ассоциаций, логики и др.) позволяют рассматривать языковые задачи в обучении русскому языку не только как выбор ответа (как, например в типовом тестовом задании «В каких рядах все слова наречия?»), но и как рассуждение лингвистического характера (например, «Докажите правильность

своего выбора. Почему в других рядах не все слова можно отнести к наречиям?»). Монологическое объяснение сути вопроса имеет свою структуру, известную учащимся, – рассуждение на научную тему. Личностный результат ученика состоит в умении теоретически обосновать свою точку зрения на сделанный выбор, привести нужные аргументы, выстроить собственное суждение на основе изученного материала.

Когнитивная методика особенно необходима там, где возникают трудности в понимании темы и, как следствие, ошибки. Это может быть и в семантике, и в правописании, и в грамматике. Прогнозировать трудности и предупреждать ошибки – задача, решаемая когнитивными приёмами: предусмотреть порядок познавательных действий, конкретизировать их, усилить внимание к отдельным компонентам информации, выбрать логические операции (анализа, сопоставления, сравнения и др.). В практике изучения русского языка часто возникает ситуация ошибочного стереотипа (например, определения спряжения глагола без учёта вида глаголов, особенно приставочных и бесприставочных *просить, выпросить, выпрашивать*). Знание причины ошибки служит её устранению.

Методическая интерпретация изучаемого материала в школьном курсе русского языка связана с креативно-методическим потенциалом учителя как субъекта дискурсивных процессов и отношением к предмету учащегося как субъекта, заинтересованного в своём развитии. Познание такого объекта, как русский язык, в его сущностных проявлениях расширяет интеллектуальные горизонты личности и поле её самореализации в речемыслительной деятельности [1].

Существует потребность в обновлении методической системы преподавания русского языка, однако изменения, на наш взгляд, должны касаться прежде всего процесса освоения обозначенного в программах содержания в его смысловой ценности, т.е. процесса понимания его сущностных характеристик, связей его компонентов, взаимообусловленности действий с языковым материалом. Этот процесс к старшим классам расширяет

границы познаваемого в русском языке (к примеру, изученное ранее предложение с однородными членами оказывается синтаксической единицей многих возможностей при чтении романа М.Ю.Лермонтова «Герой нашего времени», где употреблены ряды однородных членов в самых разных построениях). «Обеспечить совершенствование своей языковой личности и достижение ближайшей цели обучения – успешной подготовки к Итоговой аттестации – возможно в том случае, если этот процесс осуществлять осознанно», – пишет В.В.Тихова, автор современного учебного пособия «Языковая личность старшеклассника: совершенствование и самосовершенствование» [3]. К тому же внимание школы к самостоятельной работе учащихся позволяет сделать когнитивный процесс школьного курса русского языка более эффективным.

В целом когнитивная методика в процессе её реализации готовит ученика к самопостижению родной культуры и её сердцевины – русского языка, совершенствованию себя как языковой личности.

Список литературы

1. Дейкина А.Д. Русский язык как источник развития языковой личности (методический взгляд) / Российская словесность – культурный код нации и основа воспитания уважения и любви к родному отечеству. II Всероссийский форум учителей русского языка и литературы на Волге, 22-25 сентября 2016 г. Тезисы докладов, статьи, конкурсные материалы из лучших работ / Сост. Л.А.Тропкина. – Волгоград: Изд-во ВолгГМУ, 2016. – 288с. – С.19-21.
2. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви / Сост. А.И.Сухомлинская. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 304с.
3. Тихова В.В. Языковая личность старшеклассника: совершенствование и самосовершенствование: учебное пособие /В.В.Тихова. – Кострома: КГУ им. Н.А.Некрасова, 2011. – 520с.

Бразговская Елена Евгеньевна
доктор филологических наук,
профессор кафедры общего языкознания,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Brazgovskaya Elena Evgenevna
Doctor of Philological Sciences,
Professor of the Department of General Linguistics,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: elena.brazgowska@gmail.com

**ЧТО МЫ ВИДИМ, КОГДА СЛЫШИМ: ВОСПРИЯТИЕ МУЗЫКИ
В КОГНИТИВНО-СЕМИОТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ**

**WHAT WE SEE WHEN WE HEAR: PERCEPTION OF MUSIC IN THE
COGNITIVE-SEMIOTIC PARADIGM**

Аннотация. Восприятие музыки происходит как межсемиотический перевод, или широко понимаемый *экфрасис*. С когнитивной точки зрения, это процесс заполнения лакун (достройка образа субъектов движений, разметка пространства), основанный на имманентной полилингвальности языковой личности. Механизм синестезии позволяет «видеть» музыку, «ощущать» в тактильных прикосновениях, воспринимать её «запах».

Abstract. Perception of music occurs as intersemiotic translation: verbalization (widely understood ecphrasis). Perception of music is the cognitive process of filling the gaps, based on the immanent multilingualism of person. The mechanism of synesthesia allowing to "see" music, "feel" it in a tactile touch, to perceive its "smell".

Ключевые слова: семиотика музыки; вербализация; экфрасис; синестезия.

Keywords: semiotics of music; verbalization; ecphrasis; synesthesia.

Основной вопрос этой небольшой работы связан с возможностью анализировать музыку в рамках универсальной теории знаковых систем, объясняющей процессы означивания, передачи и восприятия информации с использованием разноплановых языков культуры [1; 7]. Восприятие музыки¹ будет описываться в терминах межсемиотического перекодирования: перевода звуковой ткани в вербальные, визуальные, тактильные и другого рода образы. Подчеркну, что речь пойдёт не о внутрисистемном (собственно музыковедческом) анализе, а о выявлении механизмов, позволяющих музыке транслировать систему вероятностных значений и смыслов.

Исследования в области семиотики музыки начались в 70-х годах прошлого века. Однако по-прежнему нет достаточно непротиворечивого описания музыки как языка культуры. Во многом это объясняется неясностью того, насколько уже разработанные методы исследования дискретных знаков могут быть перенесены на «непрерывные» (музыку, живопись) [2, с. 35; 4; 5].

Парадоксальность вопроса о том, *как возможно восприятие музыки*, связана, прежде всего, с репрезентативными возможностями этого языка. Музыка – одна из самых сложных знаковых систем, относящихся к категории вторичных. В качестве референтов она отображает различные виды движений: звуки природы, пространственные перемещения физических объектов, смены эмоциональных состояний и др. Музыка создаёт семантически неопределённые ситуации, когда, при отсутствии визуального информационного канала, за скобки непосредственного восприятия вынесены не только субъект движений, но и локус, в котором он (субъект) существует. Абстрактность музыки и неопределённость её интерпретации связаны также с трудностью выделения дискретных знаковых образований, которые, подобно словам, обладали бы устойчивым ядром значений, уточняющихся в контекстах употреблений².

¹ Имеются в виду тексты инструментальной классической (академической) музыки.

² Исключение составляют, например, гармонические последовательности-паттерны как аналог категорий в вербальном языке, однако их «прочтение» требует специальных музыковедческих компетенций.

Восприятие звучащего музыкального текста происходит как когнитивный процесс «достройки», или заполнения лакун: по траектории и характеру движения человек способен конструировать образ того, что движется. Это не так трудно в случае со звукоподражательными (иконическими) текстами, но гораздо сложнее для «абсолютной» музыки, интерпретация которой характеризуется высоким индексом семантической энтропии.

Когнитивно-семиотический механизм восприятия музыки основан на универсальных типах репрезентации (индексальность, иконизм, символизм). Абстрактная природа референтов музыки – причина того, что интерпретация её семантики совершается через *синестезию* – процесс, предполагающий *дополнительность* разносемиотических языков. Слуховой канал передачи информации поддерживается образами других модальностей (визуальных, тактильных, обонятельных и др.). Эти картины также обретают «реальность», конструируясь сознанием. Все перечисленные модальности актуализируются в вербальных метатекстах, различающихся степенью сжатия информации (вплоть до вербального символа как текста). Таким образом, интерпретация музыки происходит как её вероятностная вербализация-экфрасис.

Эти положения проверялись в ходе анализа результатов экспериментального задания. В нём приняли участие преподаватели специального фортепиано, сольфеджио и музыкальной литературы (16 специалистов с высшим и средним музыкальным образованием, музыкальная школа № 3 г. Перми) и 15 студентов-культурологов (бакалавры 3 курса ПГГПУ, без начальной музыкальной подготовки). Им было предложено «перевести» на вербальный язык фортепианную миниатюру Ф. Листа (Consolation № 4 в исполнении Д. Баренбойма). Число прослушиваний не ограничивалось. Чтобы исключить воздействие культурных стереотипов, задающих априорную рамку интерпретации, не указывались имя композитора и название произведения. Нотный текст также не предъявлялся. Задание выполнялось в рамках теоретического семинара по семиотике музыки как составная часть лекции о полилингвальности культуры и репрезентативном

потенциале её языков. Участники писали «переводы» в произвольной форме с опорой на следующие вопросы:

– Возникает ли у Вас ощущение, что эту музыку можно «видеть»? Что именно мы видим, когда слышим? Насколько визуальные образы статичны или динамичны?

– Возникают ли другого рода образы: тактильные или обонятельные ощущения, рисунок телесных жестов?

– С каким психологическим типом личности связан для Вас этот музыкальный текст: интровертом или экстравертом?

– Можете ли Вы объяснить, почему Вы дали именно эти ответы? Чем предуготованы возникшие у Вас образы (например, гармоническими особенностями, характером мелодического развития и др.)?

Практически все участники (30 человек) отметили возникновение визуальной картинки, связанной с размытым неопределённым пейзажем: водная гладь (2 ответа), закат (5), сумерки (3), ночь (8), лес под дождём (6), тёмное небо (6). Цветовая гамма картин отличается бледностью, тусклостью красок: неяркое золото, серый сумеречный свет. У 4 человек этот сумрак связан с ощущением холода (снег, холодные капли дождя, поздняя осень). Никто не видит в картине телесных жестов (имплицитно это мысль о жесте как нулевом знаке). Субъект музыки описывается как человек в состоянии спокойствия и безмятежности (12), усталый (7), переживший сильное эмоциональное потрясение (2), немолодой, с грустью думающий о старости (2), в состоянии депрессии (1) и полного одиночества (5), ушедший в свои воспоминания (2). В 10 ответах такое интровертное состояние сознания напрямую связано с музыкой композиторов-романтиков (в частности, указано имя Шумана).

Ни один из участников не объяснил свои картины особенностями самой музыки, что, однако, не свидетельствует об абсолютной произвольности интерпретаций. Представленные вербализации интуитивно были опосредованы следующими семиотическими параметрами (возможно, учителя музыки указали бы их, анализируя нотный текст):

Семиотические основания экфрасиса

| Дискретные и непрерывные носители информации в музыкальном тексте | Вид репрезентации | Ассоциации, выраженные с помощью иных модальностей |
|---|-------------------|---|
| мелодическое движение с небольшой звуковысотной амплитудой | Икона / символ | Представление о неподвижном объекте / одиночестве души |
| Короткое нисходящее мелодическое движение | Икона / символ | Представление о гаснущем цвете и свете и уходе в себя |
| Воспроизведение одного мелодического рисунка – практически <i>Cantus planus</i> , ровная линия на плоскости | Икона / символ | Символизация замкнутого нелинейного течения времени |
| Стабильный диапазон звучности (<i>p</i> ; <i>mp</i>) и паузы | Икона / символ | Тишина, молчание, остановка времени |
| Медленные и тихие гармонические последовательности в низких регистрах | Икона / символ | Неяркость цвета |
| Неотчётливое разделение мелодии и гармонии в гомофонной структуре | Икона / символ | Отсутствие чёткой границы между рисунком и фоном, преобладание состояния, а не действия |
| Спокойный темп, редкие синкопы | Икона / символ | Успокоение, частично сбивающийся ритм сердца |
| Тональность и модуляция как смена тональности | Икона / символ | У Ф. Листа тональности Ми-мажор и Ре-бемоль мажор символизируют мистическое состояние |
| Достаточная «плотность» звуковой материи | Икона / символ | Представление о сгущённом неразрезанном воздухе и осознанно переживаемом одиночестве |

Прежде всего мы видим, что дискретные фрагменты музыкального текста интерпретируются слушателями как знаки, связывающие музыку с их личным дискурсивным пространством (памятью), что позволяет дополнять временную размерность образа пространственной. Опорой восприятия является так называемый жест музыки, связанный с телесностью человека [6]: некая конечная точка движения, зафиксированная сознанием в виде картинки (угасание звука приводит к молчанию).

В качестве способа семиотической репрезентации везде отмечен знак сложного образования: икона/символ. Начальный этап распознавания звукового носителя происходит как установление тождества с ранее известным. Так, уменьшение динамики звучности ассоциируется с угасанием света. В свою очередь, это иконическое тождество далее также может стать знаком – носителем общекультурного символического значения (меркнет свет, и остывает душа). Таким образом, икона/символ есть знак, носитель которого потенциально связан с обеими формами репрезентации: иконической и символической (аналог в фонологической системе вербального языка – архифонема). Это позволяет интерпретатору изменять степень абстрактности референта, переходя от эмпирических феноменов к фактам сознания.

Некоторые выводы. Метаязыковой и метатекстовый механизм семиосферы [3] – аксиома, от которой следует отталкиваться в анализе восприятия музыки. Опыты вербализации музыкальной ткани предполагают дополнительность языков культуры. Одновременно дополнительность языков есть условие коммуникативной успешности экфрасиса (она напрямую определяется числом языков культуры, используемых для описания музыки). Опыты создания музыкальных экфрасисов – это возможность практического осмысления репрезентативного потенциала различных знаковых систем. Однако практика объяснения музыки на уроках специального фортепиано (этот анализ не вошёл в статью) показывает, что учитель, как правило, делает акцент на вербализации состояния, образа, не показывая, какими именно знаками языка музыки обусловлен «перевод».

Список литературы

1. Бейкер М. Атомы языка: Грамматика в темном поле сознания / Пер. с англ. / под ред. О. Митрофановой. – М.: Издательство ЛКИ, 2008. – 272 с.
2. Иванов Вяч. Вс. Границы семиотики: вопросы к предварительному обсуждению // Современная семиотика и гуманитарные науки. – М.: Языки славянских культур, 2010. – С. 31-51.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб.: Искусство-СПб, 2010. – 704 с.
4. Cross I. Music and Meaning, Ambiguity and Evolution // Musical Communication. – 2005. – P. 27–43.
5. Guetzalski K. O niejęzykowym charakterze muzyki // Filozofia muzyki. Studia / pod red. K.Guczalskiego. – Kraków: Musica Jagellonica, 2003. – S. 94-113.
6. Hatten R.S. Toward a characterization of gesture in music: An introduction to the issues. – URL: <http://semioticon.com/sio/courses/musical-gesture/introduction/>
7. Pearson Ch. The Theory of Operational Semiotics. – New York: Peter Lang, 1998. – 128 p.

*Воловинская Марина Владимировна,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской и зарубежной литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Volovinskaya Marina Vladimirovna,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: volovinskaya@yandex.ru*

ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В ТВОРЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ Л.Н. ТОЛСТОГО И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

THE PROBLEM OF NATIONAL CHARACTER IN THE CREATIVE DIALOGUE OF LEO TOLSTOY AND DOSTOEVSKY

Аннотация. В статье анализируются ключевые концепты романов «Война и мир» Л. Толстого и «Братья Карамазовы» Ф. Достоевского, связанные с пониманием писателями сути русского национального характера.

Abstract. The article deals with the key concepts of the novels «War and Peace» by L. Tolstoy and «The Brothers Karamazov» by F. Dostoevsky, associated with writers understanding the essence of Russian national character.

Ключевые слова: Л. Толстой; Достоевский; национальный характер; мир; война; братство; карамазовщина; идеал; диалог.

Keywords: L. Tolstoy; Dostoevsky; national character; peace; war; brotherhood; karamazovshina; the ideal; dialogue.

Творческий диалог Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского, который они в разных формах вели всю свою писательскую жизнь, занял особое место в мировой культуре и привлек пристальное внимание исследователей. Сопоставительное изучение творческого наследия авторов «Войны и мира» и «Братьев Карамазовых» можно сегодня рассматривать как особую область литературоведения, имеющую своих классиков, историографов, свои достижения, вошедшие в «аксиоматический фонд» (В.И. Тюпа) отечественной науки, и дискуссионные проблемы.

Делать фундаментальные выводы о месте и роли Толстого и Достоевского в литературном процессе, о своеобразии каждого из них как художника в связи с типологическими чертами русского реализма второй половины XIX века можно только на основе итогов конкретного сопоставительного анализа их произведений. Ценный материал для уточнения взглядов Толстого и Достоевского на многие проблемы национального бытия дает сопоставление их центральных романов — «Война и мир» и «Братья Карамазовы».

По справедливому замечанию Г.К. Щенникова, «последний, итоговый роман Достоевского создавался не только с оглядкой на «Войну и мир», но и как бы в полемике с толстовской эпопеей. Причем спор шел о самом главном — о характере национального самосознания русского человека и способе его художественного выражения» [5, с. 38].

Проблема понимания Толстым и Достоевским сути национального характера сложна и многоаспектна. В настоящей статье мы не претендуем

на то, чтобы дать исчерпывающий анализ формулы национальной жизни, нашедшей художественное выражение в «Войне и мире» и «Братьях Карамазовых», остановимся лишь на наиболее сопоставимых моментах.

Слово «русский» в обоих романах входит в число наиболее частотных и нередко становится частью оппозиции *русское/европейское* (*русское/французское*). Многие суждения Толстого и Достоевского о национальном характере обретают характер афоризмов: это и знаменитое толстовское противопоставление французской шпаги и русской дубины, и рассуждения о Платоне Каратаеве, ставшем для Пьера Безухова и самого автора воплощением «*всего русского, доброго и круглого*», и слова прокурора Ипполита Кирилловича из «Братьев Карамазовых» о широте русской души («*Мы широки, широки, как вся наша матушка Россия, мы все вместим и со всем уживемся!*» [2, с. 129]), и часто цитируемое исследователями творчества Достоевского замечание о «*русских мальчиках*» и «*настоящих русских вопросах*».

Все персонажи «Братьев Карамазовых», как положительные, так и максимально удаленные от авторского идеала, позиционируются в книге как истинно русские люди. «*Ну так значит и я русский человек, и у меня русская черта*», [1, с. 123] — восклицает Федор Павлович. «*Век не забуду, русский человек говорит вам это, Кузьма Кузьмич, р-русский человек!*» [1, с. 336] — уверяет купца Самсонова Митя. Ему же принадлежит характеристика Грушеньки: «*Она русская, вся до косточки русская*» [2, с. 186]. «Русским мальчиком» называет Алешу Иван.

Вопрос о том, кто из героев «Войны и мира», кроме Платона Каратаева, в наибольшей степени воплощает авторские представления о национальном характере, до сих пор остается дискуссионным. Так, Е.Ю. Полтавец, построившая свой анализ книги Толстого на исследовании мифопоэтических концептов, высказывает спорное, на наш взгляд, суждение о том, что князь Андрей символизирует «восточное непротивление» и «для Толстого является носителем ощущения славянской языческой старины и чувства родины»,

а Пьер — «гражданин мира, философ-мистик интернационального масонского толка и <...> несостоявшийся международный террорист» [3, с. 88—89]. По отношению к князю Андрею нам кажется более убедительной мысль Е. Толстой об осуществившемся уже к концу романного пути героя соединении «западного» и «восточного» начал в его миропонимании: «Синтезом западного, «рыцарского», «героического» поведения, утверждающего личность, и восточного, ее стирающего, является второй, и последний, подвиг Андрея, когда он, увидев снаряд, который вот-вот разорвется рядом с ним, выбирает не броситься на землю — это яркий личный поступок, но при этом не активное деяние, а пассивный отказ от спасения себя перед лицом солдат» [3, с. 129].

Что касается Пьера, то, как нам представляется, сам текст романа Толстого противоречит выводам Полтавец, настаивающей на чуждости этого персонажа всему русскому. Воспользовавшись предложенной этой исследовательницей методикой, суть которой заключается в том, чтобы «найти в тексте мифологемы, ключевые понятия и символы», можно заметить устойчивую ассоциацию Пьера с медведем, традиционно считающимся одним из символов России. Как отмечает Е. Толстая, «Пьер еще с петербургского эпизода связан у читателя с медведем (как в проделке с медведем, так и в салонной фразе князя Василия «Образуйте мне этого медведя»)» [4, с. 121].

Нельзя пройти и мимо того факта, что именно Пьеру было дано понять и оценить мудрость Платона Каратаева, воплощающего «все русское». Наконец, автор «Войны и мира» прямо говорит, что многие сущностные особенности характера Пьера свойственны именно русскому человеку.

Презрение Пьера ко всему внешнему, искусственному, условному, столь характерное для этого персонажа, Толстой определяет как *«исключительно русское чувство»*.

Некоторыми гранями своей личности Пьер оказывается близок Дмитрию Карамазову, который, как сказано в романе, *«изображает собою Россию непосредственную»* [2, с. 128]. Мы не хотим преувеличивать сходства отдельных эпизодов (сцен кутежей, моментов, когда Пьер чуть не убил

мраморной доской Элен и ранил на дуэли Долохова, а Митя чуть не убил медным пестиком отца и ранил Григория), отметим только, что именно эти персонажи часто совершают поступки, противоречащие здравому смыслу, испытывают колебания между разрушительными влечениями и нравственными импульсами (что больше, конечно, свойственно герою Достоевского, но не чуждо и персонажу Толстого на первом этапе его непростого духовного пути).

Противоречивость природы Мити, тягу к саморазрушению, особую силу страсти, свойственную этому герою, Достоевский считает определяющими чертами русского человека.

Сочетание в характере Мити контрастных начал определяется Достоевским как широта природы («*Широк человек, слишком широк, я бы сузил*» [1, с. 129]). Пьеру тоже присуща широта природы, но совсем иного свойства. Широта Пьера — это умение принять чужую правду, открытость навстречу жизни, многогранность личности. Широта Мити — это способность «*вмещать всевозможные противоположности и разом созерцать обе бездны — бездну над нами, бездну высших идеалов, и бездну под нами, бездну самого низшего и зловонного падения*» [1, с. 129]. Именно такую «широту» принято считать одним из проявлений карамазовщины, феномена, ускользающего от однозначного определения, но, несомненно, характерного для национальной жизни.

Анализ ключевых понятий романов — *война, мир, братство (братья), карамазовщина* дает возможность исследовать мировоззренческие и эстетические аспекты концептуальных сходств и различий в романах, прояснить позицию авторов относительно многих принципиальных вопросов, среди которых проблема национального характера занимает не последнее место.

В заглавиях обеих книг объединены контрастные по своему содержанию и в определенной мере сопоставимые понятия: «война и мир» у Толстого, «карамазовщина» и «братство» («братья») у Достоевского. Лексемы «мир» и

«братья» передают представления писателей об идеале, гармонии, единении, «война» и «карамазовщина» — трагическом разъединении, вражде, нарушении нравственных норм.

Понятия «мир» у Толстого и «братство» у Достоевского воплощают возможности, перспективы национального единения, но пути к нему, сама его основа мыслились Толстым и Достоевским по-разному. Если Толстой дает «формулу русской героической жизни» (Н.Н. Страхов), то Достоевский — жизни национально-религиозной.

В книге Толстого воссоздана эпическая картина действительности, мир Достоевского трагичен и дисгармоничен. Несколько упрощенно можно сказать, что национальное единство явлено в книге Толстого как реальность, а в романе Достоевского существует как идеал. Это обусловлено не только тем, что в произведениях воссозданы разные исторические эпохи, но различиями в самом идеале каждого из художников.

Различия в содержании понятий «мир» и «война» и «братство» и «карамазовщина» не менее показательны, чем сходство. Мир и война — бытийные состояния внешнего мира, который самоценен для Толстого, как и любого художника-эпика. «Братство» и «карамазовщина» — воплощение противоположных, противоборствующих начал в человеческой душе. Интерес к осмыслению противоречивого соединения «братского» и «карамазовского» в национальном характере закономерен для писателя-трагика и связан с представлениями писателя о путях достижения гармонии.

Романы Толстого и Достоевского не просто «соревнуются» в глубине постижения природы человека и мира, они взаимодополняют друг друга в осмыслении национального характера русского человека и национальной судьбы русского народа, преломляя драматизм русской жизни современной писателям эпохи и одновременно формируя новые гуманистические принципы и критерии.

Список литературы

1. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30-ти т. — Л., 1976. Т. 14. — 512 с.

2. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: В 30-ти т. — Л., 1976. Т. 15. — 624 с.
3. Полтавец Е.Ю. «Война и мир» Л.Н. Толстого на уроках литературы. — 3-е изд. — М.: Дрофа, 2009. — 367 с.
4. Толстая Е. Экспериментальные примы в «Войне и мире»: повторы редкие и концентрированные, загадка, гипноз и др. // Лев Толстой и мировая литература. Материалы международной научной конференции. — Тула: Издательский дом «Ясная поляна», 2008. — С. 109 — 131.
5. Щенников Г.К. «Карамазовщина» как явления национальной психологии // Ф.М. Достоевский и национальная культура. Выпуск 1. — Челябинск: Челяб. гос. ун-т., 1994. — С. 38 — 60.

***Кайгородова Вера Евгеньевна**
кандидат филологических наук,
доцент кафедры новейшей русской литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Kaygorodova Vera Evgenyevna
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Modern Russian Literature,
Perm State Humanitarian-Pedagogical University,
Perm
e-mail: vera_kaygorodova@mail.ru*

**ИСТОРИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ИНТЕРПРЕТАЦИЯХ И ПЕРЕСКАЗАХ НА РУБЕЖЕ XX–XXI вв.**

**HISTORY OF RUSSIAN LITERATURE IN VERSIONS AND
RETELLING ON THE EDGE OF THE XX-XXI CENTURIES**

Аннотация. Статья посвящена написанным на рубеже XX - XXI вв. книгам, представляющим собой популярное изложение истории русской классической литературы. «Родная речь» П. Вайля и А. Гениса, «Моя история русской литературы» Маруси Климовой (Татьяны Кондратович) рассматриваются как полемика с трактовками классики в школьном учебнике советских лет. Аналогия с выстроенными в исторической последовательности

хрестоматийными сюжетами становится одной из структурных основ проекта «Приключения Эраста Фандорина» Б. Акунина, их пародийно-бытовое переосмысление характеризует специфику культуры «нового русского» в романе А. Уткина «Самоучки». Снижение в начале двухтысячных годов интереса к чтению, особенно в молодежной среде, отражается в просветительской направленности «Литературной матрицы» (2010–2014), адресации популярной «Прямой речи» Д. Быкова к поколению с кругом чтения, включающим преимущественно массовую литературу.

Abstract The article is dedicated to the books that were written on the edge of the XX-XXI centuries. These books are a kind of comprehensible writing about history of Russian literature. «Native speech» by P. Vajl and A. Genis, «My history of Russian literature» by MarusiaKlimova (T. Kondratovich) are observed as a polemic with versions of the classics from Soviet school coursebooks. An analogy with reader plots compiled in historic succession becomes one of the structure bases of the project by B. Akunin «Erast Fandorin's adventures», their parody-real interpretation characterizes the speciality of the culture of «new Russian» in A. Utkin's novel «The self-taught persons». A decline in amount of people interested in reading in the beginning of the noughties especially among youngsters is expressed as enlightening programmes such as «A literature matrix» (2010-2014), in reference to the generation which members read mainly pulp fiction such as a popular book by D. Bykov «Direct speech».

Ключевые слова: история русской литературы; субъективность; интерпретация; школьный учебник; классика; адресат.

Keywords: history of Russian literature, subjectivity, interpretation, school coursebook, the classics, addressee.

Перемены в жизни общества, социальные и эстетические сдвиги в сознании не раз выражались в радикальном пересмотре распространенных оценок литературы предшествующего периода. Так было на рубеже XIX – XX веков, когда ниспровергались Ю.Н. Говорухой-Отроком и А. Волынским

позиции критиков-демократов, летела с «парохода» футуристов вместе с именитыми современниками отечественная классика; в двадцатые годы читатели пародий Д. Хармса и Н. Олейникова темпераментно «судили» героев великих романов.

Перестройка обратила внимание критиков-интерпретаторов к русской литературе в целом: именно ее история была тем информационным полем, на котором достаточно уверенно чувствовали себя все окончившие даже неполную среднюю школу. Литература в советские годы преподавалась активно, занимала в образовательной программе значительное место. Стандартные темы сочинений, повторяющиеся разделы глав, посвященных отечественной классике – все это в конце восьмидесятых и в девяностые становилось предметом переосмысления, суть новаторства которого была понятна практически каждому читателю.

Одним из знаковых явлений стала изданная в 1989 году книга Петра Вайля и Александра Гениса «Родная речь» (так назывались советские учебники словесности для младших классов). Авторы *«задумали эту книгу не столько чтобы опровергать школьную традицию, сколько чтобы проверить – и даже не ее, а себя в ней. Все главы «Родной речи» строго соответствуют программе средней школы»* [2].

«Родная речь» задумана масштабно: каждый из изучаемых в школе текстов увиден в свете истории отечественной словесности, как начало основополагающих ее тенденций. «Бедная Лиза» – *«эмбрион, из которого выросла наша литература»*; *«заботливо лелеемая вина интеллигента перед народом»*; *«заповедь русской литературы: целомудрие»*; *«конфликт города и деревни, который продолжает питать русскую музу и сегодня»* [2]. Повесть, по мнению авторов «Родной речи», *«открывая галерею «лишних людей», стоит у истока еще одной мощной традиции – изображения умных бездельников, которым праздность помогает сохранить дистанцию между собой и государством»* [2].

В «Родной речи», в середине девяностых рекомендованной министерством просвещения для российских школ в качестве дополнительного чтения, в центре внимания тексты от Карамзина до Чехова. В книге звезды петербургского андеграунда Маруси Климовой (Татьяны Кондратович) «Моя история русской литературы» на первом плане личность автора-нонконформиста, желание ниспровергнуть, эпатажно и чаще всего бездоказательно, услышанное когда-то в школе. Объединяет «Родную речь» и «Мою историю русской литературы» стремление не только сказать об истории отечественной словесности, но также протянуть нить от классики к современности. Маруся Климова делает это в своем парадоксальном стиле, иронически оценивая популярные сегодняшние явления: Чаадаев *«в советские времена<...> стал бы, скорее, не диссидентом, а фарцовщиком, <...>они и были тогда настоящими мучениками и борцами за стиль и моду<...>сейчас, кажется, вообще никого не осталось – деятели культуры на них (стиль и моду) давно наплевали»; «никто никогда не стесняется признаться в том, что так и не смог дочитать роман «Мать» до конца. Удивительный феномен! В этом отношении Горький является прямым предшественником писателей-постмодернистов, и, в частности, представителей “нового романа”, считавших занимательность чуть ли не знаком дурного тона» [3].*

«Школьная» история русской литературы становится в конце девяностых структурообразующим началом проекта Бориса Акунина «Приключения Эраста Фандорина». Аллюзии на «Бедную Лизу» в «Азазеле» (1998) продолжатся в «Пиковом валете»(1999) пародийной историей бегства к любовнику жены петербургского сановника Адди (Анны), почти дословными пересказами фрагментов «Трущобных людей» В.А.Гиляровского в «Любовнике смерти»(2001), отсылкой к купринскому «Штабс-капитану Рыбникову» в «Алмазной колеснице» (2002).

Классика переосмысливается в свете индивидуального жизненного опыта, меняющихся социальных обстоятельств. «Новый русский» предприниматель с «щедринской» фамилией Разуваев, герой романа А.Уткина

«Самоучки», предлагает свое понимание хрестоматийных персонажей, комментируя классику, начиная с «Горя от ума»: *«Чичиков <...> понравился<...>«Был у меня один приятель,— сказал как-то Павел, — так он в Восточной Сибири банки прогоревшие скупал. <...> грохнули»; «Суждения его не поражали гибкостью. «Знаю я таких баб, — сказал он о жене Лаврецкого. — Ну их к черту». А про Базарова сказал, уверяя: «Больной, больной, есть такие люди» [7, с. 18].*

К началу третьего тысячелетия число активно читающего населения России резко сокращается. «Кризис», «катастрофа» — часто звучащее определения ситуации. Социологи отмечают: *«Сегодня культура России близка к критическому пределу пренебрежения чтением» [4, с.12].* Складывающееся положение констатируется в серьезном предисловии пародийного цикла А.Арканова «Ликбез для попсы» (2000), где «Пиковая дама» представлена *«по-девичьи, алено-апински, с огоньком», «Идиот» «слегка приблатненно, шафутинисто», «Анна Каренина» «философично, кобзонисто»: «Люди перестают читать, не интересуются живописью, не ходят на симфонические концерты<...> Налицо деградация. И если так пойдет дальше, то через десять — пятнадцать лет мы получим поколение, утратившее понятие «культура» как таковое» [1, с.358].*

В двухтысячные годы изложения истории отечественной словесности приобретают выраженную просветительную направленность. Концепция «Литературной матрицы» (2010), «учебника, написанного писателями», определяется не полемикой со «школьными» интерпретациями великих книг, а желанием, чтобы тот, кто прочтет *«хотя бы несколько статей, почувствовал необходимость заглянуть в тексты русской литературы» [6,с.11].* Изданная в 2014 году «Советская Атлантида» представляется ее редактору Вадиму Левенталю *«погружением»* читателей, заинтересовавшихся книгами, созданными в советский период русской истории, *«в подводную тьму, в беспросветную глубину, в холодную толщу соленой воды, с тем чтобы выхватить из мрака очертания покоящихся на дне руин» [5, с. 7].*

Авторы новых историй русской литературы стремятся заинтересовать потенциальную аудиторию броскими названиями статей, как в «Литературной матрице»: «Космическая ракета, или один день панка» (А.С.Грибоедов), «Великий русский триллер» (И.А.Гончаров) и др. Дмитрий Быков в «Советской литературе» и «Прямой речи» в поисках аналогий, сравнений обращается к жизненному и культурному опыту молодежи, читателей массовой литературы: «Маяковский. Самоубийство, которого не было», «Тихий Дон» – это советские «Унесенные ветром». Сложность и актуальность задачи порождает поиск новых форм и действенных приемов решения.

Список литературы

1. Арканов А. Ликбез для попсы // Вопросы литературы. – 2000. – №1. – С. 358 – 363.
2. Вайль П., Генис А. Родная речь. Уроки изящной словесности [Эл. ресурс] / Режим доступа: URL://http://www.bookol.ru/spravochnaya_literatura_main/iskusstvo_i_dizayn/58078/fulltext.htm (Дата обращения: 19.10.16)
3. Климова Маруся. Моя история русской литературы [Эл. ресурс] / Режим доступа: URL: //<http://profilib.com/chtenie/107288/marusya-klimova-moya-istoriya-russkoj-literatury-65.php> (Дата обращения: 19.10.16)
4. Кузьмин Е. И., Орлова Э. А.. Поддержка и развитие чтения – общенациональная задача [Эл. ресурс] / Режим доступа: URL: //http://mcbs.ru/files/File/kuzmin_orlova.pdf 18 (Дата обращения: 19.10.16)
5. Левенталь Вадим. Задраить люки // Литературная матрица. Советская Атлантида Издательство: Лимбус Пресс, Издательство К. Тублина, Общественное объединение Союз Писателей Санкт-Петербурга, 2013. – С. 5 – 10.
6. Литературная матрица. Учебник, написанный писателями. XIX век: Сборник. 2-е изд., испр. и доп. – Лимбус Пресс, 2011. – 464 с.
7. Уткин Антон. Самоучки [Эл. ресурс] / Режим доступа: URL: //<http://profilib.com/chtenie/105489/anton-utkin-samouchki-38.php> (Дата обращения: 19.10.16)

Раздел II. ЛИНГВИСТИКА В ЗОНЕ АКТУАЛЬНОСТИ

Подюков Иван Алексеевич
доктор филологических наук,
профессор кафедры общего языкознания,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Podyukov Ivan Alekseevich
Doctor of Philological Sciences,
Professor in the Department of General Linguistics
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm
e-mail: podjukov@yandex.ru

КУЛЬТУРНАЯ МЕТАФОРА «ДОРОГА» В РУССКОЙ ДИАЛЕКТНОЙ И КОМИ-ПЕРМЯЦКОЙ ОБРЯДОВОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ¹

CULTURAL METAPHOR “ROAD” IN RUSSIAN DIALECTAL AND KOMI-PERMYAK RITUAL TERMINOLOGY

Аннотация. В статье рассматривается метафорическое и символическое использование слов *дорога* / *туй* в русских народных говорах и коми-пермяцком языке. Раскрывается механизм создания группы обрядовых терминов, связанных с дорогой как одним из ключевых мировоззренческих понятий, характеризуется соотносительность вербального и предметного воплощения обрядового символа. Выявляется специфика смыслового содержания обрядового символа в разных этнических культурах, объясняется использование его в качестве основы ряда устойчивых обрядовых акций. На примере обрядовой метафоры отмечаются особенности этнической традиции и национального мировосприятия русских и коми-пермяков.

Abstract. The article deals with metaphoric and symbolic usage of the word *дорога* / *туй* ('road') in Russian vernaculars and the Komi-Permyak language. The

mechanism of the ritual terms creative process is revealed; these terms are connected with the notion “road” as one of the key worldview notions; correlation of the verbal and object realization of a ritual term is characterized. Particular characteristics of ritual symbol semantics in different ethnic cultures are singled out, and symbol usage as the basis of a set of established ritual acts is explained. Some characteristics of ethnic tradition and national Russian and Komi-Permyak mentality, illustrated by a ritual metaphor, are discussed.

Ключевые слова: фразеология; обрядовые термины метафорического происхождения; этнические стереотипы; символизм обрядовой традиции; культурные универсалии и заимствования.

Keywords: phraseology; ritual terms of metaphoric origin; ethnic stereotypes; symbolism of ritual tradition; cultural universals and borrowings.

Культурная метафора дороги (пути, стези и пр.) детально исследована в мифологическом, религиозном, фольклорно-этнологическом, художественном и собственно лингвистическом аспектах (см. в частности [Невская 1980, Чистяков 1982, Черепанова 1999, Гусева 2001, Щепанская 2003, Дрыга 2010, Колесникова 2014]); выявлена ее роль в представлении категорий человеческой экзистенции, различных видов деятельности (познания, творчества), чувств, физических и эмоциональных состояний. Как универсальный культурный концепт, дорога активно включается в обозначение большого круга семантических, эстетических, функциональных и образно-символических ценностей самых разных национальных культур.

Повышенная культурная коннотированность дороги как специально устроенной полосы для передвижения отражается и в сохранении сложных культурных смыслов у других реалий, носящих это же название. Так, далеко не случайно особые сакральные свойства получает средняя часть печного пода *дорога*: в народной магии печной *дороги* надо касаться, чтобы унесло болезнь (сиб.: [СГРС: 60]). Название не только уподобляет свободную широкую часть устья печи пути передвижения, но и «передает» этой части конструкции

свойства медиатора между человеческим и потусторонним мирами (ср. в связи с этим в заговорной традиции отправление по дороге насекомых-вредителей, сорняков, болезней, гадания на дороге – напр., раскатывание снежной колеи скалкой в рождественском гадании, чтобы в скрипе «услышать» имя суженого – Крюково, Еловский район; посыпание золой «из трех печей» дороги у дома колдуна, чтобы его обезвредить – Юрла).

В народном сознании дорога соотносится с жизненным путем или путем умершего в загробный мир, что показывают пермские диалектные фразеологизмы *на дорожке стоять* ‘собираться умирать’, *дорожка тужит* о предельной старости (в них мы видим, что народным сознанием путь в загробный мир и сам этот мир отождествляются), архангельские *проехать дорогу* ‘пробыть живым, пройти свой жизненный путь’; *дорога кончается, путь прошла* ‘срок, отпущенный человеку, исчерпывается, жизненный путь оканчивается’ ([Картышева, Нефедова 2012: 79]). В коми-пермяцком языке слово *туй* также используется и как название собственно дороги (*доддя туй* санный путь, *Кай/Дзодзог туй* Млечный путь – букв. «птичий, гусиный путь»), и как представление жизни (*олан туй* ‘жизненный путь’, *аслыт туй адззыны* ‘найти свою дорогу в жизни’; букв. «найти себе дорогу»).

Культурные смыслы дороги ярко проявляются в терминах народной обрядовой традиции. Например, выражение *украсть (своровать) дорогу* используется в пермских говорах в значении ‘навредить колдовством, лишив здоровья, возможности двигаться, передвигаться, делать что-нибудь’ (*Дорогу ворует колдун у скота, чё-то сделает, и скотина дорогу домой не знает. Надо записку лешему писать тогда* – Тимина, Юрлинский район; *Теряются люди быват, это лешак прячет дорогу, и надо ветку сломать, чтоб обратно выйти* – д. Живые, Кудымкарский район). В других русских говорах фиксируются варианты формы *перекрыть (скрыть, отнять, украсть, скрасть) дорогу*. Аналогичны приведенным по своим значениям коми-пермяцкие выражения *туйсö пöдналны* («закрыть дорогу»), *туйсö гусявны* («воровать дорогу»), *туйсö дзугны* («дорогу запутать»), *туйсö поперёгавны*

(«дорогу пересечь»), которые также связывают потерю ориентации человека в пространстве с мистическими событиями.

Особую активность образ дороги – судьбы проявляет в свадебном и похоронном обрядах (о его значимости наглядно свидетельствует переключка запретов переходить дорогу перед невестой: *у нее могут быть тяжелые роды*, перед похоронной процессией: *ноги будут болеть* – Б.Долды, Чердынский район). В свадебной традиции русских и коми-пермяков широко известен обряд загораживания дороги свадебному поезду (с требованием выкупа за проезд). Обряд называется также *городить дорогу, имать дорогу* (*Еще дорогу имают у жениха-то, как он за невестой поедет, мол, водку дай* – Пестерёво, Юрлинский район; *Тут как девку повезут, сарапушу делать надо, городить дорогу поезду* – Новоселы, Усольский район). В других говорах это же обрядовое действие называется *дорогу закласть, дорогу задернуть* (*запереть, заломать, закрестить*). Создание реальной преграды на пути свадьбы имеет, безусловно, игровой смысл, направлено на получение выкупа, однако изначально это испытание имело более глубинный символический смысл: молодые должны испытать трудности еще до начала совместной жизни, чтобы их не было в последующей жизни.

Термин *делить дорогу* обозначает особое обрядовое действие, связанное с требованием ехать породнившимся семьям из церкви после венчания непременно в ряд: *Из церкви к жениху едут в ряд. Дорогу напополам делили. Один полоз по дороге ехал, а другой по снегу* (Карагай). Выражение *делить дорогу*, обозначая особый способ свадебной езды, также значимо в символическом плане; указывая на совместную поездку, оно подчеркивает идею единения молодых и их родителей (ср. *делить хлеб и кров, хлеб-соль* с кем-л., *делить горе и радость* ‘поддерживать длительные близкие отношения’).

В русской обрядовой традиции сближение смерти с дорогой отражено в похоронных терминах *подорожник* ‘кусочек холста, который дается первому встречному при похоронах’ (костромское), *подорожная* ‘свиток с молитвой,

который влагается в правую руку умершего' (пермское). Очевидно и символическое «делание» дороги, которое проявляется в разбрасывании еловых (пихтовых) веток перед гробом (умерший как бы «поднимается» в высший мир по веткам дерева). Напротив, символическое «закрывание» ему пути назад оформляется в бросании за гробом этих же веток или горсти зерна (зеленая ветвь в этом случае и зерно выступают как обереги).

В коми-пермяцкой традиции похоронных терминов, производных от русского *дорога*, намного больше – *подорога* (или *подорожная*) 'подавание встречным в похоронной процессии', *подорожное* (или *подорожник*) 'молитва на бумаге, укладываемая в гроб или на голову умершего' (*На лоб покойнику клали подорожник, чтоб поп расписался, без документов никуда не пускают* – В-Язьва, Красновишерский район). Считаются *дорожными* деньги, принесенные на похороны (их можно тратить лишь на проведение поминок – Рудаково, Юсьвинский район). Заметная особенность коми-пермяцкой традиции – разнообразие форм «делания», открывания дороги умершему: *туйсö осьтны* 'дорогу открывать, подавая прощающимся нитки, расстилая половик перед гробом при выносе тела, бросая ветки перед гробом по пути на кладбище', *туйсö мыччавны* 'показывать дорогу умершему, даря нитки прощающимся' (*Нитки через локоть наматывают, дорогу как делают, потом через гроб отдают поминальникам* – Купрос, Юсьвинский район; *В могилку ниточку опускают и потом на крестик. Это дорога покойнику, чтоб вышел. По нитке-то и выйдет* – Дмитриево, Юсьвинский район; *Конец нитки на крест делаешь. Дорога это душе-то. Некоторые ещё полотенце на крест вешают, чтобы он выходил и обратно душа у него заходила* – Гавино, Юсьвинский район). Как носитель идеи дороги, активно используется в обряде половик-дорожка, который кладут перед гробом (*Дорожку кладут. Чтоб дорога ему, говорят, была ровная. И перед гробом потом до машины тащат. Потом этот половик в дом не берут: это же дорога ему на тот свет* – Б.Коча, Кочевский район). Упомянутая в описаниях вязаная (или плетеная из ниток) лента, которую опускают в могилу, также называется *дорожка*.

Сходное символическое делание дороги и смерти известно и другим финноугорским народам: вепсы ставят на могиле особую палочку, веря, что «*по палке душа поднимается*», «*до сорочин ход ему оставлен*», «*дорога оставлена покойнику*» см. [Строгальщикова: эл. ресурс]. В отличие от русской традиции такая «дорога» не закрывается: душа умершего может приходиться в оставленный дом в особые поминальные праздники и после сорока дней.

Открыванием дороги считается испивание поминального киселя (*Кисель похлебаешь, это дорогу ему откроешь, чтоб он с богушкой ушёл* – Кубенёво, Юсьвинский район; напиток из зерновых культур и на Русском Севере считали «выгонялом», «разгоней», и его вынос на праздничный стол означал завершение пиршества). Открывание дороги пихтовой веткой (*Веточки бросают, чтобы дорога была* – Дмитриево, Юсьвинский район) сами носители традиции связывают с тем, что умерший по этим знакам-вешкам, а также по запаху пихты потом найдет дорогу назад в оставленный дом. Символическим «деланием» дороги для умершего является также поминание его на дороге: *В Бажино провожают, читают молитвы, да что да. Потом останавливают Купросский автобус, заходят в него с кушаньем, заносят питьё и поят всех. Знакомых, незнакомых, всех. По дороге душа должна уехать, уйти из дому-то* (Крохалево, Юсьвинский р-н).

Исследователями не раз отмечалось в восприятии *дороги* (в отличие от *пути*) проявление языческих взглядов и архаичного мироощущения [Черепанова 1999, Колесникова 2014]. Как показывают приведенные языковые и обрядовые материалы, символично-метафорическое осмысление дороги в русской и коми-пермяцкой культурно-языковой среде находит различное выражение. Иное осмысление смерти коми-пермяками (умершие не изолированы от живых, незримо влияют на их дела) приводит к тому, что дорога как символ связи умерших и живых более активно включена в обряд, а слово *дорога*, заимствуясь, более активно используется как основа создания обрядовых терминов.

Примечание

¹Статья подготовлена в рамках исследовательских работ по гранту РГНФ № 16-14-59602 «Лексика и фразеология коми-пермяцкого языка в этнолингвистическом аспекте».

Список литературы

1. Гусева Е.В. Культурная единица «дорога»: атрибутивно-семантические свойства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Нижний Новгород, 2001. – 33 с.
2. Дрыга С.Г. Концепт «Путь» в русской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2010. – 23 с.
3. Картышева М.С., Нефедова Е.А. Архангельские пути-дороги // Севернорусские говоры. Вып. 12: межвуз. сб. / отв. ред. А.С. Герд. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2012. – с. 64 – 82.
4. Колесникова Е.В. Заметки о семантике лексем ПУТЬ и ДОРОГА в архангельских говорах // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. Изд-во: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН (Москва). 2014, №. – С. 204 – 215.
5. Невская Л. Г. Семантика дороги и смежные представления в погребальном обряде// Структура текста. – М., 1980. – С.228-239.
6. Словарь русских говоров Сибири (СРГС). Т.1, ч.2. Новосибирск: Наука, 1999. – 291 с.
7. Строгальщикова З. И. Этнокультурные процессы в Карелии. URL: <http://www.vottovaara.ru/pogrebalnaya-obryadnost-vepsov.html> (дата обращения 7.11. 2016).
8. Черепанова О.А. Путь и дорога в русской ментальности и в древних текстах // «Мастер и народная художественная традиция русского Севера» // Рябининские чтения – 1999. Музей-заповедник «Кижы». – Петрозаводск. 2000. URL: <http://kizhi.karelia.ru/library/ryabinin-1999/213.html> (дата обращения 7.11. 2016).

9. Чистяков В. А. Представления о дороге в загробный мир в русских похоронных причитаниях 19-20 вв. // Обряды и обрядовый фольклор. – М., 1982. С. 114-127.

10. Щепанская Т.Б. Культура дороги в русской мифоритуальной традиции XIX-XX вв. / Т.Б.Щепанская. – М.: «Индрик», 2003. – 528 с.

Сироткина Татьяна Александровна
доктор филологических наук,
доцент кафедры филологического образования и журналистики,
Сургутский государственный педагогический университет,
Сургут
Sirotkina Tatyana Alexandrovna
Doctor of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Philological Education and
Journalism,
Surgut State Pedagogical University,
Surgut
e-mail: sirotkina71@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЛИТЕРАТУРНОГО КРАЕВЕДЕНИЯ ХМАО-ЮГРЫ

THE PROBLEMS OF LINGUISTIC AND LITERARY STUDY OF LOCAL LORE KHANTY-UGRA

Аннотация. В статье рассматривается актуальность работы по лингвистическому и литературному краеведению в рамках поликультурного региона на примере ХМАО-Югры. Анализируются основные формы работы по лингвистическому и литературному краеведению в школе, а также предлагаются темы элективных курсов для учащихся общеобразовательных школ.

Abstract. The article discusses the relevance of the work on linguistic and literary regional studies within the framework of a multicultural region on the

example of Khanty-Ugra. Analyzes the main forms of work on linguistic and literary regional studies at school, as well as topics offered elective courses for secondary school students.

Ключевые слова: лингвистическое краеведение; литературное краеведение; поликультурный регион; элективные курсы.

Keywords: linguistic study of local lore; literary regional studies; multicultural region; elective courses.

Факт значимости работы по лингвистическому и литературному краеведению уже ни у кого не вызывает сомнений. В настоящее время, время утраты многовековых традиций нашего народа, особенно актуальным является проблема поиска путей, позволяющих формировать историзм мышления наших школьников, любовь к родному краю, толерантность к представителям других культур. Лингвистическое и литературное краеведение может способствовать приобщению к духовному богатству региональной культуры и служить средством развития лингвистической и литературоведческой компетенции обучающихся.

Темы, связанные с лингвистическим и литературным краеведением, разрабатывают школьники общеобразовательных школ, студенты вузов. Однако пробелы в системности данной работы, как представляется, связаны с методической разработкой школьных и вузовских курсов, подготовкой специалистов, готовых полноценно вести подобные исследования.

Существенно восполняют данные пробелы такие виды работ, как проведение курсов по выбору и факультативов для студентов педагогического вуза, издание методических пособий, одно из которых («Лингвистическое краеведение») на данный момент издано, а другое («Литературное краеведение») готовится нами к печати.

Цель предлагаемых элективных курсов для учащихся общеобразовательных школ – овладеть методикой сбора и анализа регионального языкового и литературного материала.

Цели отдельных занятий складываются в систему: сначала первичное знакомство с терминологией, необходимой для изучения какого-либо явления или факта, затем формирование понятия; на последующих занятиях термин включается в активный лексикон учащегося, становится необходимым для выполнения заданий, используется для лингвистического анализа различных языковых явлений и текстов.

Все учебные занятия строятся на основе системно-деятельностного подхода. В начале каждого из них учитель подводит учащихся к пониманию проблемы, которая затем станет предметом дальнейшей работы, формулируются цели этой работы, организуется самостоятельная поисковая деятельность, презентуются и анализируются ее результаты.

К некоторым занятиям предложены темы для исследовательской работы, которые могут быть реализованы в индивидуальном или групповом проекте, причем многие из этих проектов являются не только научными, но и социально-ориентированными. Авторы исходили из убеждения, что создаваемая учителем ситуация и связанная с ней деятельность должны быть привлекательны для школьника, в ней должны сочетаться его личная заинтересованность и общественная целесообразность.

В соответствии с учебным планом на изучение курсов отводится 32 часа.

Например:

Проведите мини-исследование. Какие имена в вашем классе (параллели классов, школе) самые распространенные? Самые редкие? Составьте их список. Сравните данные по годам. При выполнении задания используйте материалы классных журналов (с разрешения администрации школы).

К каждому занятию прилагаются методические рекомендации по организации деятельности учащихся, даются пояснения к заданиям и т.д.

Рассмотрим основные темы, вошедшие в учебно-тематический план курса «Лингвистическое краеведение», и учебные ситуации, их составляющие.

1. На занятии первом школьники получают представление об основных направлениях лингвокраеведческих исследований, размышляют о том, что

такое малая родина, вспоминают, чем отличается речь жителей разных территорий России.

2. Занятие «Язык местности и языки жителей» призвано актуализировать знания о диалектах и просторечии, кратко познакомить с тем, на каких языках говорят коренные жители ХМАО, с помощью упражнений сделать вывод о том, кто мы – носители литературного языка или просторечия.

3. На занятии «Родной край в художественном слове» дети знакомятся с творчеством региональных авторов, делают сообщения о творчестве Еремея Даниловича Айпина, Марии Кузьминичны Вагатовой, Олега Борисовича Рихтера, Сергея Егоровича Сметанина, Николая Васильевича Сочихина, Петра Антоновича Суханова и других поэтов и писателей.

4. Занятие «Мода на имя, или почему Дмитрий, а не Ферапонт» призвано познакомить школьников с тем, что такое ономастика, откуда берутся наши имена, пытаются объяснить смысл пословицы: «С именем – Иван, без имени – болван», определить, используя ономастический материал своего класса или параллели, какие имена популярны в настоящее время.

5. На занятии «Зачем нужны фамилии?» дети должны написать сочинение, опираясь на высказывание Марии Эдуардовны Рут: «Наше главное семейное имя мы получаем как камешек, обкатанный волнами времени, обросший новыми наслоениями». Напишите сочинение-рассуждение на эту тему.

6. На следующем занятии речь идет о неофициальных именовании – прозвищах, кличках, никнеймах. При обсуждении данных вопросов должна учитываться не только их языковая, но и этическая сторона. Учащихся необходимо привести к мысли, с одной стороны, о недопустимости злых, обидных прозвищ, с другой – о том, что не стоит обижаться на прозвище, если оно не унижает достоинства человека.

7. Занятие, посвященное региональной топонимике, знакомит ребят с тем, какой принцип может лежать в основе местных топонимов. Они вспоминают названия, появившиеся по свойствам и качествам самих именуемых объектов (Белоярский – по светлому песчаному берегу), названия, возникшие

по отношению именуемого объекта к другим объектам (Новый Уренгой – новый населенный пункт по отношению к «старому»), названия, возникшие по связи именуемого объекта с человеком (Вогулка – по названию национальности – вогулы) и т.д.

8. На следующем занятии продолжается разговор о местной топонимии, уже в контексте определенного города, в нашем случае – Сургута. Ребятам дается задание придумать маршрут учебно-тематической экскурсии, в ходе которой они рассказали бы о тех или иных сургутских урбанонимах.

9. Занятие 9 называется «Я б... кафе свое открыл» и посвящено региональной эргонимии. Учащиеся представляют себя в роли создателя фирмы и придумывают имя для своего коммерческого объекта.

10. На следующем говорится об эргонимах – названиях народов. Они делятся на 2 группы и работают с текстами, посвященными ханты и манси.

11. Интересна тема «Язык сибирского фольклора», которая может быть построена, например, на анализе хантыйских и мансийских легенд, а также русских преданий о Ермаке.

12. Далее следуют темы, связанные с функционированием слова в различных типах региональных текстов. Это «Язык памятников письменности», «Язык современной югорской прессы».

13. Предпоследнее занятие – «Югорская лексикография», призванное познакомить школьников с региональными словарями, последнее – итоговое, учебная конференция, темы для выступления на которой учащиеся разрабатывают в течение всего учебного года.

Интересны и темы, предлагаемые для изучения в курсе «Литературного краеведения». Они вписываются в следующую систему занятий:

1. Что такое литературное краеведение.
2. Фольклор народов ХМАО-Югры.
3. Миф и литература.
4. Родной край в художественном слове.
5. В чем своеобразие югорской поэзии? (урок-исследование).

6. Как Ермак Сибирь покорял.
7. Это страшное слово «война».
8. Душа народа ханты в творчестве Е.Д. Айпина.
9. Юван Шесталов – основоположник литературы манси.
10. Подвижник Петр Семенович Бахлыков.
11. «Чтоб слушать сказку...» (отражение традиционной культуры в творчестве Юрия Вэллы).
12. «Как труден путь к земным глубинам...» (нефтегазовое освоение Сибири).
13. Дом, в котором живет поэт (В.С. Матвеев и Сургут).
14. Что такое счастье?
15. Спасти и сохранить (экологические проблемы Югры).
16. Литературные критики о югорской литературе.
17. Научно-практическая конференция «Актуальные проблемы литературного краеведения.

Методический замысел пособия определяется теми же подходами, принципами и методами, которые учитель традиционно реализует на уроках литературы. Это литературоведческий подход к изучению материала, монографический принцип структурирования уроков, методы творческого исследования текста, аналитической беседы.

Естественно, что для развития интереса детей к книге и чтению, к краеведению одних уроков недостаточно. Как дополнение к ним будут уместны литературно-краеведческие диалоги и круглые столы, интеллектуальные конкурсы и викторины, краеведческие марафоны и информационно-просветительские программы, а также сотрудничество с библиотеками и привлечение их ресурсов.

Мы надеемся, что данные учебные пособия будут интересны и полезны не только тем, кому они непосредственно адресованы, но и всем, кто желает начать интереснейшее путешествие в мир лингвистического и литературного краеведения ХМАО-Югры.

Список литературы

1. Сироткина Т.А., Галян С.В. Лингвистическое краеведение: элективный курс для общеобразовательных школ. – Сургут: Изд-во РИО СурГПУ, 2015. – 149 с.
2. Сироткина Т.А., Галян С.В. Литературное краеведение: элективный курс для общеобразовательных школ. – Сургут: Изд-во РИО СурГПУ, 2016. – 241 с.

Селютин Андрей Анатольевич
кандидат филологических наук,
заведующий кафедрой теоретического и прикладного языкознания,
Челябинский государственный университет,
Челябинск
SelyutinAndreyAnatolyevich
Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of Theoretical and Applied Linguistics
Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk
e-mail: blind11@yandex.ru

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ: СТРУКТУРА И ОТРАЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЕ

LINGUISTIC PERSONALITY: THE STRUCTURE AND THE REFLECTION IN THE MODERN VIRTUAL ENVIRONMENT

Аннотация. Описание современной языковой личности основывается как на традиционном представлении о структуре и формах ее репрезентации, так и на актуальном языковом материале, почерпнутом из многочисленных интернет источников. Понятие «языковая личность» приобретает новые смыслы и новые грани, позволяющие говорить о трансформации формы и содержания.

Abstract. Description modern linguistic identity is based both on the traditional idea of the structure and its forms of representation, and the actual linguistic material

gleaned from numerous online sources. The concept of "language personality" takes on new meanings and new dimensions, allowing to speak about the transformation of form and content.

Ключевые слова: личность; языковая личность; уровни описания языковой личности.

Keywords: personality; linguistic identity; level description language person.

Термин «языковая личность» и вообще тема языковой личности и языкового сознания появилась в лингвистической науке относительно недавно. Понятие «личность» как категория социальная, философская, психологическая и т.п. привлекало ученых еще с древних времен, и если мы просуммируем различные определения данной категории, то получившаяся дефиниция будет иметь следующий вид: личность – это целостная структура социально значимых качеств, приобретенных индивидом в совместной с другими деятельности и общении и определяющих его индивидуальность.

Но именно с позиции современных понятий системы лингвистического знания термин «языковая личность» впервые наполняется не только общим, философским, социальным, гуманитарным содержанием, но и лингвистическим, акценты переносятся с системы общественных отношений на средства, необходимые для реализации этого общения.

Следует отметить, что разнообразие подходов к описанию личности, существование множества различных теорий (это и психоаналитические теории З. Фрейда, и теории развития познания Ж. Пиаже, и теория нравственного развития Л. Колберга, и многие другие) свидетельствует о сложности, неоднозначности проблемы описания сущностных качеств личности, её структуры и функций.

Однако для нас, среди множества подходов и концепций, основное значение будут иметь точки зрения, лежащие в основе современного

представления о специфике и структуре языковой личности, ее роли в современных процессах коммуникации. Обратимся к ним.

Родоначальником понятия «языковая личность» принято считать В. В. Виноградова, который в своей книге «О языке художественной прозы», проводя исследование речевой системы художественных произведений, отмечает: «Проблемы изучения типов монолога в художественной прозе находятся в тесной связи с вопросом о приемах конструирования «художественно-языкового сознания», образа говорящего или пишущего лица в литературном творчестве <...> Лишь в общей системе словесной организации и в приемах «изображения» художественно-индивидуального мира проступает внешне скрытый лик «писателя» [2, с. 78]. И хотя собственно термин не звучит в работах В. В. Виноградова, именно он увидел проблему взаимосвязи личности и ее языковых репрезентаций.

Важное определение языковой личности принадлежит В. И. Карасику, который понимает ее как «обобщенный образ носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [4, с. 22]. Т. е. языковая личность в его понимании превращается в личность коммуникативную, когда на первый план выходит аспект ее деятельности.

Особо значимой фигурой, занимающейся разработкой концепции языковой личности в отечественной лингвистике, является Ю. Н. Караулов – автор монографии «Языковая личность», на которую ссылаются все ученые, ведущие актуальные исследования в данной области. В этой работе ученый приводит такое определение языковой личности, которое обобщает все проблемные аспекты в ее описании. Оно звучит так: языковая личность – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов), которые различаются:

а) степенью структурно-языковой сложности (*вербально-семантический уровень*),

б) глубиной и точностью отражения действительности (*когнитивный, познавательный*),

в) определенной целевой направленностью (*мотивационный*)» [3, с. 3].

Первый уровень (внешний) – **вербально-семантический** – представляет собой совокупность всего словарного запаса слов и словосочетаний, которые индивид использует в повседневной вербальной коммуникации. Для этого уровня значение имеет не только количество слов и словоформ, но и умение грамотно использовать лексические средства в соответствии с нормами языка. Причем учитывается не только нормативное употребление, но и различные отступления от норм, нарушения правил произношения, словообразования, грамматики. Например, произносительные варианты *звонишь – звонишь, ложить – класть, пиджак – спинджак, шанежка – ватружка, с области – из области, йогурт – йогурт, договоры – договора, петух – кочет* и т.п. могут нам многое сказать о языковой личности человека, его образовании, воспитании, социальном статусе и т.п.

Определенную информацию об особенностях национальной языковой личности на вербально-семантическом уровне мы можем почерпнуть, например, из национального корпуса текстов <http://www.ruscorpora.ru/> (Национальный корпус русского языка); <http://www.mova.info/corpus.aspx?l1=209> (Национальный корпус украинского языка); <http://nkjp.pl/> (Национальный корпус польского языка); <http://www.natcorp.ox.ac.uk/> (Британский национальный корпус); <http://artfl-project.uchicago.edu/content/artfl-frantext> (Национальный корпус французского языка) и т.д.

Второй уровень (более глубинный, чем вербально-семантический) – **КОГНИТИВНЫЙ** – тесно связан с интеллектуальными способностями личности, ее познавательной деятельностью, уровнем мыслительных операций. Это слой обобщенных семантических значений, обобщенных семантических единиц – когниций (т.е. любых форм организации знания). У каждого человека

в процессе его жизнедеятельности появляются и развиваются идеи, концепты, которые формируют его картину мира (видение мира). В сознании человека они находят отражение в виде определенных фреймов (от англ. frame – рамка) и сценариев. Например, фрейм «пойти на работу» включает определенную последовательность когнитивных элементов: *работа, движение, субъектно-объектные отношения* и т.п. Или сценарий – «ужин в ресторане» может содержать совокупность значимых элементов, каждый из которых несет в себе семантический заряд, обязательный для понимания этого сценария: *костюм, цветы, свечи, приятная музыка, вечер, танец, повод, счастье* и т.п.

Если понимать когнитивный уровень буквально, то его можно выразить через использование любимых разговорных формул, индивидуальных речевых оборотов и подобных речевых конструкций, которые, по сути, составляют основу авторского стиля человека.

Эта специфика когнитивного уровня языковой личности замечательно представлена работой Русской виртуальной библиотеки (<http://www.rvb.ru/>), на сайте которой представлен значимый материал по корпусам текстов писателей XIX-XX вв., с количественными показателями употреблений отдельных слов и выражений. Также есть подобные проекты в отношении персоналий, например, «Словарь языка А. С. Грибоедова» (<http://feb-web.ru/feb/concord/abc/preface.htm?cmd=2&istext=0>), представляющий нам количественный анализ частоты употребления всех словоформ писателя, встречающихся на страницах его романов.

Третий уровень (это ядро языковой личности) – **прагматический** (или мотивационный) – определяется целями и задачами процесса коммуникации и характеризуется наличием таких важных характеристик как потребность, намерение, установка, интерес, мотив, импульс, побуждение. Именно мотивация говорящего, которую Ю. Н. Караулов определяет как «коммуникативно-деятельностную потребность» [3, с. 215], составляет основу прагматического уровня и является, по сути, его единицей, определяющей

индивидуальную специфику речевого поведения языковой личности. Причем наличие именно этого, третьего уровня позволяет нам выделять, наряду с понятием «языковая личность», понятие «коммуникативная личность», поскольку коммуникативно-деятельностные потребности индивида зависят не только от его внутренних характеристик, но и в значительной степени от ситуативных факторов общения (речевых ситуаций).

Таким образом, процесс порождения высказывания языковой личностью можно представить в виде цепочки последовательных элементов, где мотив, побуждение являются отправной точкой, затем подключаются когнитивные схемы и завершается все совокупностью вербальных знаков. А процесс восприятия высказывания – он идет в обратном порядке – это восприятие лексических единиц, сопоставление их с когнитивными схемами и на основе этого принятие поведенческого решения.

Примечание.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект №16-18-02032).

Список литературы

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация [Электронный ресурс] / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000. URL: http://sbiblio.com/biblio/archive/ter_jasik/01.aspx
2. Виноградов В. В. О языке художественной прозы: избранные труды [Текст] / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1980. – 358 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М.: URSS, 2007. – 261 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В. И. Карасик. – М.: ГНОЗИС, 2004. – 389 с.

Бакланова Ирина Ивановна
кандидат филологических наук,
заведующий кафедрой русского языка,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Baklanova Irina Ivanovna
Candidate of Philological Sciences,
Head of the Department of the Russian Language
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm
e-mail: ii-baklanova@mail.ru

**ОБРАЗ ВЛАСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ
СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ЯЗЫКА
(НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧИ ЖИТЕЛЕЙ ПЕРМСКОГО КРАЯ)**

**THE IMAGE OF POWER IN THE LIGHT OF SEMANTIC
AND SYNTACTIC MEANS OF THE LANGUAGE
(ON THE EXAMPLE OF PERM KRAI RESIDENTS SPEECH)**

Аннотация. В статье на примере речи жителей Пермского края анализируется образ власти. Показано, что в воспоминаниях диалектоносители, рассказывая о себе, нередко обращаются к теме власти. Информанты характеризуют действия власти неопределенно-личными и безличными предложениями, при этом семантика глаголов, характеризующих разные периоды, своеобразна.

Abstract: The image of power is analyzed in the article on the example of Perm krai residents' speech. It is shown that dialect bearers, speaking about themselves, often refer to the subject of power in recollections. Informants characterize the authorities' actions by indefinite-personal and impersonal sentences, in this case the verbs semantics of each period is peculiar.

Ключевые слова: образ власти; семантико-синтаксические средства языка; семантика глагола; односоставные предложения.

Key words: image of power; semantic and syntactic means of the language; verb semantics; mononuclear sentence.

Исследования последних лет в области диалектологии все чаще обращены к содержанию речи. В этой связи активно разрабатывается теория жанров речи, основное место в которой определено жанру воспоминаний. По определению Т.А. Демешкиной, именно «этот жанр как вербализация прошлого опыта составляет один из важнейших компонентов диалектного речевого общения, является средством сохранения и передачи наиболее значимой в когнитивном, культурном, эстетическом, социальном отношении информации» [3, с. 101]. В своих воспоминаниях информанты актуализируют, т.е. осознанно или неосознанно извлекают из памяти важную для них тему. Так, наряду с темами труда, здоровья, семьи, информанты очень часто говорят о власти того времени, о котором идет рассказ. Под властью мы подразумеваем, во-первых, должностных лиц, начальство; во-вторых, органы государственного управления [1, с. 135]. Тема власти сегодня изучается в разных направлениях: с точки зрения политической картины мира, стилистического анализа политических речей и проч. [4, с. 87]. Задача данной статьи – проанализировать высказывания диалектоносителей о власти с лингвистической точки зрения и попытаться сконструировать образ власти.

Материалом для исследования стали записи русской речи жителей Пермского края, записанные во время экспедиций под руководством И.И. Русиновой, И.А. Подюкова, И.И. Баклановой, А.С. Лобановой и др. Важно отметить, что проанализированные высказывания получены диалектологами в основном случайно и являются частью воспоминаний, спровоцированных самым типичным вопросом диалектологов: *как жили раньше?*

Анализ диалектной речи показал периоды наибольшего внимания информантов к теме власти. Они активно говорят о 20-30 годах XX в., времени всеобщей коллективизации, натурального налогообложения. Эти политические события коснулись каждой семьи. Неслучайно диалектоносители

характеризуют этот период в основном как время тяжелого, изнурительного труда на государство. Также нередко оценивают перестроечное и постперестроечное времена. Вероятно, это объясняется тем, что информантами чаще всего выступают люди зрелого возраста, которые не поняли и не приняли перестройку – время, когда рушились советские ценности.

Система органов государственной власти в СССР была сложной. Огромную роль в ней играла правящая партия – КПСС, контролировавшая работу на всех уровнях. Понимали ли эту сложную систему власти люди, в нашем случае диалектоносители? Скорее, нет. Материалы показывают, что информанты противопоставляют местную власть в лице председателя и центральную, называемую государством. Председатель для сельчан – фигура неоднозначная: с одной стороны, свой, местный, часто справедливый человек: *Председатель... старался помочь... говорил вот это надо так, это так.* Так характеризовали местную власть те, кто принял колхозы, чаще всего бедняки, не имевшие своего хозяйства. С другой, – человек, принудительно заставлявший вступать в колхоз, отказываться от единоличного хозяйства: *Загоняли в колхоз... Отца забрали на год на принудилровку. Председатель сельсовета говорил ему: иди записывайся в колхоз; Приедет домой, обратно его турят, начальство.* Нередко на этой должности оказывался «человек из района», специально назначенный для наведения порядка в колхозе, для проведения всеобщей коллективизации.

Центральная власть, называемая информантами государством, представлена так: *Ну приехали к нам эти и весь хлеб у нас забрали, выгребли, увезли, ни зернышка не оставили; Всё государству надо было сдавать.* Государство не только безжалостно раскулачивало, но и облагало народ налогами: нужно было сдавать молоко, масло, шерсть, яйца и проч. (*Масло-то по двенадцать килограмм сдавали, на одну корову двенадцать килограмм накопи... сами-те одну только сыворотку ели*).

Из государственных правителей военного и послевоенного времени вспоминают Сталина: *Были раньше поселенцы, а почему, кто знает, сталинский порядок был. Сталин выселял народ оттуда сюда, в лесную промышленность.* Обратим внимание на словосочетание *сталинский порядок.* Время правления И.В. Сталина, чаще оцениваемое современниками отрицательно, в речах наших информантов иногда получает весьма положительную оценку. Анализируя то, что происходит в деревнях сейчас, информанты иногда с горечью говорят: *Сталина надо вернуть, вот тогда был бы порядок.*

Рассмотрим примеры описания 20-30 годов и военного времени: *Щас я вам расскажу, что ели, тогда мы хлеб не видели, вообще вот как война началась, я помню, как война началась, это я всё помню... конечно, мы выжили за счет колхоза, колхозе на мисец давали по десять килограмм чёрной муки, тогда почему-то мука была очень чёрная; тогда в деревне очень плохо жили, очень плохо жили. У нас тут темный угол-то, блиско нечё нету, никакой начальство. Месные, вот председатель, вот так и нас кормили, по двести грамм давали; Плоко жили, плоко. Корову держишь, а сам не видишь ни молоко ни масло. Всё государству надо было сдавать; Кожу надо сдать, шкуру-то надо снять, и ее надо сдать государству...; Купить не на чё было, денег нам мало давали.*

С началом перестройки и после нее информанты отмечают разруху, отсутствие координирующих действий власти. [Стоят еще фермы?] *Не стоят уже. Ниче нету. Всё разобрали на дрова; Поля не пашут, нет сечас у нас листики; Сечас тут делать нечё. Работать негде. Раньше тоже у нас тут был совхоз-то – визяйское отделенье, а работали только Дёмино, да и Дёмино-то разваливается; Был сортоучасток, все-даки сорта были районированные, а сечас все запущено, сортоучасток ликвидировался...; Колхоз у нас розвалился, таскают, таскают фермы-то.*

Обратим внимание на средства, с помощью которых мы получаем представление о системе управления, о власти. Это, в первую очередь, неопределенно-личные предложения, суть которых заключается в отсутствии подлежащего, называющего деятеля, причем деятель может быть как известен, так и неизвестен говорящему. В наших примерах деятель, как правило, умалчивается: информанты, скорее всего, были свидетелями того, кто раскулачивал; забирал имущество; давал/ не давал хлеба, денег на трудодни... Информанты не хотят называть имена этих людей даже спустя десятки лет. Использование неопределенно-личных предложений показывает власть как неведомую силу, неопределенного деятеля: *приезжали, забрали, заставляли* и проч. (*Началась война, мы были маленькие, всех молодых **забрали** на войну*). Активно используются безличные предложения с семантикой долженствования: *Надо сдавать, отдавать* и проч., исключающие право выбора у человека.

Обратимся к семантике глаголов. Говоря о власти, информанты используют глаголы разных семантических групп по классификации Л.Г. Бабенко [5]. Действия 20-30 годов и военного времени так или иначе связаны с объектами. Это глаголы получения объекта в определенном количестве *раскулачивать*; глаголы передачи объекта: *сдавать/сдать; давать*. И этот объект – частная собственность, отбираемая государством. Активно используются глаголы однонаправленного перемещения, ориентированного относительно исходного и конечного пунктов: *знать, посылать и слать, заставлять*. Глаголы, регулирующие трудовые отношения на местном уровне (*знали на лесозаготовки, заставляли выполнять тяжелую работу*), подчеркивают принудительный характер труда.

Для характеристики перестроечного и постперестроечного времени используются глаголы разрушения: *разваливать, разорять, разрушать*; глаголы разнонаправленного движения субъекта: *гулять, шататься*. Эти глаголы напрямую не связаны с деятельностью власти, но они показывают

ее бездействие, позволившее развалить колхозы, леспромхозы; начать пьянствовать, празднично проводить время.

Подводя итог, скажем, что власть в названные периоды представляется в основном безликой; в 20-30 годы – заставляющей, обязывающей, отбирающей; в перестроечное и постперестроечное – бездействующей. К сожалению, ни в один из рассмотренных периодов власть не считалась с одной из важнейших ценностей крестьянской культуры – трудом и его результатами (частной собственностью) [2, с. 38-39]. Сначала отбирали личное, создавая колхозы, потом, спустя десятки лет, приучив работать в колхозах-совхозах, – позволили их разрушить. Важно также отметить, что крестьянам, судя по их высказываниям, не важна структура власти, а важно ее содержание, те действия, которые определяют качество жизни человека.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова. – СПб.: «Норинт», 2003. – 1536 с.
2. Гынгазова Л.Г., Иванцова Е.В. Ключевые ценности крестьянской культуры в высказываниях диалектной языковой личности //Язык в пространстве речевых культур: к 80-летию В.Е. Гольдина / Отв. ред. О.Ю. Крючкова, Л.П. Крысин. – М.-Саратов: Амирит, 2015. С. 36 – 45
3. Демешкина Т.А. Теория диалектного высказывания. Аспекты семантики. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2000. – 190 с.
4. Самаркина И.В. Образ власти в политической картине мира молодежи // Политическая регионалистика. Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2011. № 1 (26). С. 87 – 94.
5. Толковый словарь русских глаголов. Идеографическое описание / Под ред. профессора Л. Бабенко. – М.: «АСТ-ПРЕСС», 1999. – 671 с.

Доценко Тамара Ивановна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры общего языкознания,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

Dotsenko Tamara Ivanovna
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of General Linguistics,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: tamaradotsenko@bk.ru

Лещенко Юлия Ефимовна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

Leshchenko Yuliya Efimovna
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: naps536@mail.ru

Остапенко Татьяна Сергеевна
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет
Пермь

Ostapenko Tatiana Sergeevna
Assistant Professor of the Department of Foreign Languages,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: osttania@yandex.ru

ТРИЯЗЫЧИЕ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА КОГНИТИВНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ИНДИВИДА

TRILINGUALISM AND ITS INFLUENCE ON INDIVIDUAL COGNITIVE DEVELOPMENT

Аннотация. В статье рассматривается явление триязычия, его виды и варианты. На основе анализа зарубежных исследований излагаются

некоторые данные о влиянии триязычия на развитие когнитивных механизмов индивида.

Abstract. The article considers trilingualism, its types and variants. Some European research data on trilingual influence on individual cognitive development are discussed.

Ключевые слова: трилингвология; естественное и комбинированное триязычие; когнитивное развитие трилингва.

Keywords: trilingual studies, natural and combined trilingualism, trilingual cognitive development.

Многочисленные геополитические и социокультурные изменения конца XX–XXI вв. (образование Евросоюза, открытость границ, активные миграционные процессы, создание двуязычных семей) приводят к тому, что большая часть современного общества все чаще характеризуется как триязычная, или трилингвальная. Такая социальная ситуация обусловила закономерный поворот современной лингвистики от эпохи двуязычия к триязычию. Современные лингвисты все чаще упоминают о том, что триязычие представляет собой уникальную языковую и когнитивную конфигурацию, существенно отличающуюся от билингвальной, и поэтому требует комплексного изучения в рамках отдельного от билингвизма, относительно самостоятельного направления [3, с. 10].

Трилингвология как относительно самостоятельное направление зародилась в начале нашего века. Сегодня ее понятийный аппарат находится лишь на стадии разработки и во многом опирается на теоретико-методологическую и исследовательскую базу билингвологии. В связи с этим по аналогии с двуязычием триязычие по признаку способа усвоения трех языков характеризуется как естественное (спонтанное овладение тремя языками) или как искусственное (усвоение монолингвом двух иностранных языков – второго и третьего – в учебных условиях). Однако при трилингвизме в фокус внимания исследователей попадают не два, а три

языка, и традиционная бинарная оппозиция естественный – искусственный становится неприемлемой к языковой триаде как единому целому.

По отношению к способу усвоения трех языков мы можем говорить о следующих их конфигурациях внутри триады:

1. естественный способ усвоения всех трех языков;
2. естественный способ усвоения Я1, искусственный способ усвоения Я2 и Я3;
3. естественный способ усвоения Я1 и Я2, искусственный способ для Я3.

Таким образом, по способу усвоения языков триязычие может характеризоваться либо как *естественное* (1), либо как *комбинированное* (2,3). Комбинированное триязычие может быть двух типов: 1. *комбинированное триязычие, сформированное на базе искусственного билингвизма* (2) и 2. *комбинированное триязычие – на базе естественного билингвизма* (3).

Если естественное триязычие довольно редкое явление, то ситуация комбинированного триязычия является широко распространенной на территории РФ как одного из полиэтнических регионов мира. Представители разных этнических групп: татары, башкиры, коми-пермяки, буряты, чувашаи, удмурты, якуты, карелы и многие другие – с самого детства в условиях естественной языковой среды усваивают сразу два языка: этнический и русский. Длительное по времени сосуществование двух языковых сред приводит их к активному двуязычию и позволяет сохранить его, хотя нередки и такие случаи, когда индивид в силу разного рода причин остается пассивным рецептивным билингвом. Активно включаясь в естественную речевую коммуникацию, индивид вместе с языком присваивает себе национальные и культурные ценности представителей разных этносов, этику поведения, правила межличностного общения. Вследствие этого два языка, по сути, становятся *родными*. В школьные годы естественные билингвы в рамках единой государственной образовательной программы изучают третий язык – иностранный. Все это приводит

к массовому распространению комбинированного триязычия, в основе которого лежит национально-русское или русско-национальное двуязычие.

Все варианты триязычия не функционируют в чистом виде, а осложнены рядом разнородных факторов. К таким факторам можно отнести: а) типологические характеристики трех языков (их фонологическое, морфологическое и синтаксическое сходство/различие; степень родства); б) возраст индивида, в котором происходит усвоение каждого языка (ранний детский, дошкольный, школьный или взрослый); в) одновременное или последовательное усвоение языков по отношению друг к другу; г) уровень владения языками (высокий или относительно низкий по отношению к каждому из трех языков; д) степень активности, или частота использования каждого из языков в речевой деятельности индивида. Взятые в совокупности, все эти факторы во многом определяют уникальную специфику языкового и когнитивного развития трилингва.

Что касается исследования особенностей когнитивного развития трилингва, то эта проблема более подробно изучена за рубежом. Чаще всего языковое и когнитивное поведение трилингва изучается в сопоставлении с билингом. Авторы таких работ исходят из следующей гипотезы: если на уровне когнитивного поведения билингвы демонстрируют существенные преимущества над монолингвами, то трилингвы, в свою очередь, должны превосходить билингов по уровню развития когнитивных механизмов. Однако зарубежными исследователями были получены неожиданные результаты: оказалось, что влияние триязычия на когнитивные процессы индивида далеко не так однозначно, как в случае двуязычия. Так, например, экспериментальные исследования механизмов когнитивного контроля (проявляющегося в скорости и эффективности торможения нецелевого языка коммуникации, игнорирования интерферирующей информации, переключения между разными видами деятельности) не выявили никаких преимуществ трилингвов по сравнению с билингвами [4, с. 115; 5, с. 540]. Более того, есть свидетельства того, что чем младше возраст информантов,

тем больше когнитивное развитие трилингвов отстает от билингвов: триязычные дети младшего и среднего дошкольного возраста по скорости и правильности выполнения экспериментальных заданий уступают своим двуязычным сверстникам [2, с. 675; 5, с. 7]. На сегодняшний день когнитивные преимущества трилингвов над билингвами имеют экспериментальное подтверждение только для людей пожилого возраста: их «когнитивная устойчивость» (“cognitive reserve”) выражена в большей степени, чем у билингвов, что проявляется в замедлении процессов старческой деменции [6, с.5].

На основе полученных результатов было выдвинуто несколько различных предположений, касающихся влияния триязычия на когнитивное развитие индивида.

Одно из предположений сводится к следующему. Когнитивное поведение трилингва не может иметь принципиальных отличий от когнитивного поведения билингва, поскольку именно при двуязычии развитие когнитивных механизмов достигает своего максимума, и овладение еще одним языком влечет за собой лишь количественные, но не качественные изменения речемыслительной организации индивида. В пользу такой точки зрения свидетельствуют исследования, демонстрирующие, что освоение нового типа внеязыковой деятельности билингвов, требующее дополнительной активации механизмов когнитивного контроля (видео игры, игра на музыкальных инструментах), не повышает общий уровень их когнитивного развития [1, с.70].

Согласно другому предположению, на развитие когнитивных механизмов трилингва влияют факторы «возраст усвоения» и «одновременность или последовательность усвоения» языков. Так, если усвоение трех языков происходит в раннем возрасте и практически одновременно/с недостаточно большим временным интервалом, то оно представляет собой слишком большую нагрузку на когнитивную систему ребенка, с которой он не в состоянии справиться. Поэтому такие дети

не только не демонстрируют когнитивных преимуществ над двуязычными детьми, но, наоборот, могут существенно отставать от них в развитии. Если же так называемая «когнитивная сложность» (“cognitive demand”) возрастает постепенно (между усвоением второго и третьего языков имеется значительный временной интервал), когнитивная система успевает адаптироваться к поэтапно увеличивающейся нагрузке и продолжает активно совершенствоваться. В пользу этой точки зрения свидетельствуют экспериментальные данные, указывающие на то, что трилингвы, усвоившие третий язык значительно позже, чем первые два, и использующие его достаточно редко (доля речевой деятельности на ЯЗ не превышает 10% от совокупной речевой деятельности), демонстрируют когнитивные преимущества над трилингвами, усвоившими третий язык раньше и использующими все три языка одинаково часто.

Однако данные предположения существуют лишь на уровне гипотез, основаны на результатах, полученных в ходе очень ограниченного числа исследований, и поэтому требуют дальнейшей разработки и уточнения.

Примечание.

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ 15-14-59002 «Влияние коми-пермяцко-русского двуязычия на усвоение иностранного языка».

Список литературы

1. Bialystok E. Effect of bilingualism and computer video game experience on the Simon task / *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 60(1). – 2006. P. 68–79.
2. Brito N. H., Sebastian-Galles N., Barr R. Differences in language exposure and its effects on memory flexibility in monolingual, bilingual, and trilingual infants / *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(4). – 2015. – P. 670–682.
3. Flynn S., Foley C., Vinnitskaya I. The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults’ and children ’s patterns of development

in first, second and third language acquisition of relative clauses/ The International Journal of Multilingualism. – 2004. – P. 3–16.

4. Poarch G. J., Bialystok E. Bilingualism as a model for multitasking. Developmental Review. – 2015. – P. 113–124.

5. Poarch G. J., van Hell J. G. Executive functions and inhibitory control in multilingual children: evidence from second-language learners, bilinguals, and trilinguals / Journal of Experimental Child Psychology, 113(4). – 2012. P. 535–551.

6. Schroeder S.R., Marian V., Shook A., Bartolotti J. Bilingualism and musicianship enhance cognitive control. Neural Plasticity. – 2016. – P.1-11.

Смердова Екатерина Андреевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь
Smerdova Yekaterina Andreevna
Candidate of Philological Sciences,
Associate professor of the Department of Linguistics and Translation,
Perm State National Research University,
Perm
e-mail: kalliopa06@yandex.ru

**ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НЕРЕФЕРЕНТНО УПОТРЕБЛЁННЫХ
ИМЁН (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА ЦИКЛА РАССКАЗОВ С. ЛЕМА
«CYBERIADA» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)**

**SPECIALITY OF TRANSLATION OF NON-REFERENTIALLY USED
NAMES (ON THE BASE OF TRANSLATION OF S. LEM'S STORIES
«CYBERIADA» INTO ENGLISH)**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности перевода цикла рассказов С. Лема «Кибериада» на английский язык, связанные с проблемой интерпретации нереферентного употребления имён (включения в текст искусственных знаков, не имеющих конвенции значения). Среди трудностей,

возникающих у переводчика неререферентно употреблённых имён: наличие у таких знаков корней и аффиксов польского языка, которые отсылают к различным значениям; особенности польской фонетики, которые сложно передать средствами английского языка; фантастическая картина мира, в которой объекты указания искусственных знаков являются представителями флоры и фауны иных планет.

Abstract. The article describes speciality of translation of S. Lem's «Cyberiada» into English. They are connected to the problem of interpretation of non-referential use of names (when a text includes artificial signs without convention of meaning). There are difficulties a translator of non-referentially used names have: roots and affixes from Polish that refer to different meanings; speciality of Polish phonetics which can hardly be translated by means of English; the fantastic image of the world that represents features of flora and fauna from other planets' with non-referential use of names.

Ключевые слова: неререферентное употребление имён; Станислав Лем; фантастическая картина мира; стратегии перевода.

Key words: non-referential use of names; Stanisław Lem; fantastic image of the world; strategies of translation.

Цель художественного перевода традиционно определяется как создание текста, производящего на читателя то же впечатление, что и оригинал [2, с. 7]. Соответственно, текст перевода рассказов из цикла «Кибериада» С. Лема [6] должен отражать особенности существования средневековых рыцарей, драконов и королей, которым магию заменил стремительно возрастающий научно-технический прогресс [5]. Одной из трудностей перевода «Кибериады» является *неререферентное употребление имён*. Неререферентное употребление имён – это способ использования искусственного знака в речевом акте с сохранением семантической непрозрачности знака. Всего в цикле «Кибериада» встречается 65 неререферентно употреблённых имён (*аток* (*аракон*), *antyglowy* (*антиголовы*), *elektrycerz* (*электрыцарь*) и др.). Их функция

– создание фантастической картины мира; они именуют представителей флоры и фауны других планет из «Вселенной Лема». Не будучи представленным в словаре польского и английского языков, неререферентно употреблённый знак становится «чёрной дырой смыслов». Т.е. ему подходят все смыслы, предложенные интерпретатором, ведь у него (знака) нет словарного значения. В каждом конкретном акте интерпретации текста «Кибериады» неререферентно употреблённый знак получит лексическое значение, когда читатель выберет, какой уровень мотивированности знака его более заинтересовал: *zamry* созвучно польск. *zamrzyć* (замереть); *рсту* и русск. *апчи* и т.д.

Ещё одной трудностью перевода «Кибериады» стала невозможность передачи некоторых культурных реалий. Сюжеты рассказов обращены к истории феодализма, рыцарства, дворянства, которые, несомненно, имели место в польской истории. В «Кибериаде» Лема фигурируют короли, рыцари, принцессы, полководцы, а также войны, дворцовые интриги и т.д. Сюжеты, относящиеся к этому периоду истории, переработаны автором и получают новое значение. Например, конструктор Трурль, помогая излечить королевича Пантарктика от неразделённой любви к принцессе из враждующего с ними государства Амарандине, создаёт для него робот-тренажёр *Kobietron* (*Женотрон*). Этот аппарат позволяет познать грацию, поцелуи, тонкости разговора и пр. сразу всего прекрасного пола во Вселенной. Такое переложение сюжета «Ромео и Джульетты» наполнено авторскими технологическими и философскими идеями. Лем одновременно предсказал современные технологии взаимодействия с искусственным интеллектом в целях развлечения и описал типичное поведение «придворных мудрецов», призванных использовать свои знания на благо королевской семьи. Учитывая тот факт, что история США, например, начинается в более позднее время и лишена подобных средневековых сюжетов, передать их колорит американскому читателю станет сложной задачей для переводчика.

Как говорит переводчик текстов С. Лема на английский язык М. Кендел (M. Kandel), самое трудное в работе переводчика – это преодоление культурной

дистанции между литературными произведениями разных стран. Вещи, которые будут живыми и интересными в одной культуре, становятся «плоскими», неинтересными и просто невероятными в другой культуре [4]. Художественный текст как саморазвивающаяся, взаимосвязанная система знаков не даёт переводчику исключительного права на собственную интерпретацию. Он будет лишь одним из многих интерпретаторов, и его текст-интерпретация не станет однозначной и буквальной копией авторского замысла, как не является такой копией даже сам оригинал. Ведь именно интерпретация текста позволяет знакам внутри него существовать [1, с. 7].

М. Кендел отмечает, что самым простым в работе переводчика является *создание слов* (курсив наш – Е. Смердова). Как разъясняет переводчик, если ты понимаешь, что перед тобой научно-фантастическое произведение, то для тебя не представляет труда создать текст, который будет *соотноситься* с авторским [4]. Такой подход к переводу неререферентно употреблённых имён можно назвать «замещающим». Переводчик «замещает» один искусственный знак другим. Причём ни фонетические соответствия в польском языке, ни частично обнаруженные лексические значения неререферентно употреблённых знаков им не рассматриваются.

Например, пользуясь тем, что в рассказе «Как уцелел мир» одни и те же неререферентно употреблённые имена встречаются в разных контекстах, переводчик или замещает один и тот же польский знак разными английскими аналогами (у Лема – *gryzmaki*, у Кендела – *(the) calinatifacts, worches*), или даёт одно наименование совершенно отличным друг от друга семантически непрозрачным знакам (у Кендела – *zits*, а у Лема – *gwajdolnicy, murkwie, zamry*) [7]. Однако именно частичная мотивированность семантически непрозрачных знаков Лема обеспечивает возможность их интерпретации. Несмотря на то, что перед нами лексемы иного языка, которым роботы пользуются в фантастическом мире Лема.

В общем, переводчик использует трансформационный перевод с большей или меньшей долей фонетического соответствия одного-двух звуков в слове:

graszaki – *brashations* (польск. «sz» и англ. «sh»); *wytrzapki* – *(the) shupops* («rz» и «sh»). Одной из самых значительных трансформаций в рассказе «Электробард Трурля» стало изменение части речи (у Лема – имя сущ. и имя прил., у Кендела – три имени сущ.) и связи согласование в словосочетании: *Chrzęskrzyboczek racionkociewiczarokrzysztofoniczny* (*Хрящекризгрудинка чёткофифавичёрнокрис таллофоничная*). В переводе на английский язык: *Phlogisticosh. Rhomothrighlyph. Floof*. Грамматическое значение нулевого окончания существительного в сочетании с флексией *-czny* имени прилагательного позволяет говорить о связи согласование в словосочетании, где имя существительное в форме м.р., ед.ч., И.п. согласуется с именем прилагательным в роде, числе и падеже. Во-первых, эти трансформации изменяют функцию знака в тексте. В тексте перевода мы обнаруживаем нечто, похожее на заклинание (вроде *Авада Кедавра*). Однако в тексте оригинала это словосочетание – первый творческий опыт робота-поэта. Во-вторых, теряется целый ряд фонетических соответствий корней и аффиксов исходного словосочетания в польском языке: *chrząstka* (хрящ), *boczek* (грудинка), *paciorki* (чётки), *czarny* (чёрный), *kryształ* (кристалл, хрусталь). Более того, трансформационный перевод изменяет саму суть знака. Из знака-символа (у Электробарда – это муки творчества, потенциал языка и пр.) он становится простым сигналом, индексом.

Стоит отметить, что в некоторых случаях переводчику удаётся воплотить в тексте перевода главную идею Лема о языковой игре. Например, в рассказе «Вероятностные драконы» трансформации переводчика приводят к появлению вместо авторских: *“licznik smoków”, “transformacja bezogoniasta”, “dyfrakcja i rozpraszanie smoków”* («счётчик драконов», «безхвостовая трансформация», «дифракция и расщепление драконов») – «discontinuous orthodragonality», «simple Grendelian dominance», «weak interaction dragon diffraction». Стоит отметить, что отсылки к математическим теориям и легенде о Гренделе удачно вписываются в теорию об избыточной интерпретации нереперентно употреблённых знаков. Однако здесь заметны следы интерпретации этих знаков переводчиком, в отличие от знаков Лема, который не объясняет их значения,

не даёт явных литературных или исторических отсылок, т.к. семантически непрозрачные знаки из «Кибериады» описывают мир роботов Трурля и Клапауциша, а не наш мир.

В целом, вариант перевода, выполненный М. Кенделом, неизбежно трансформирует авторскую картину мира. Отметим причины: а) замена знака, а priori не имеющего синонимов, словарным словом *zit* (прыщ); б) перевод разных неологизмов одним и тем же знаком *zit, worche*; в) перевод одного знака в разных контекстах разными словами (английские словоформы *worches* и *pritions* для лемовского неологизма *pótu*); г) трансформационный перевод, при котором теряется частичная мотивированность корня неологизма в польском языке.

Исходя из того положения, что нереферентно употреблённые знаки в «Кибериаде» – это лексемы другого языка, при переводе текста их предлагается оставить на польском языке с добавлением примечаний переводчика о возможных фонетических соответствиях знака в польском языке и значениях некоторых корней и аффиксов.

Список литературы

1. Бразговская Е.Е. Референция и отображение (от философии языка к философии текста): монография. – Пермь: ПГПУ, 2006. – 192 с.
2. Шутёмова Н.В. Типология текста в поэтическом переводе: монография / Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь: Изд-во ПГНИУ, 2012. – 153 с.
3. Berk M. Translation is quixotic: a conversation with Michael Kandel // Restless books. 2004. URL: <http://www.restlessbooks.com/blog/2014/1/27/a-conversation-with-michael-kandel> (дата обращения: 13.10.2016)
4. Kolwas S. Kołakowski i Lem: dwie «umysłowe galaktyki»: Prace dyplomowe. – Warszawa: Uniwersytet Warszawski, 2010. – 37с.
5. Lem S. Cyberiada. URL: http://lib.mlm.ru/pl_stanislaw_lem_cyberiada.htm (дата обращения 17.05.2014)
6. Lem S. The Cyberiad. – New York: The Seabury Press, 1974. – 196 с.

Соловьева Наталья Васильевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и стилистики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
Пермь
Solovyova Natalya Vasilyevna
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Russian Language and Stylistics,
Perm State National Research University,
Perm
e-mail: biserova@bk.ru

ПОЛЕМИЧНОСТЬ И ТОЛЕРАНТНОСТЬ: СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

POLEMICA AND TOLERANCE: RATIO OF CONCEPTS

Аннотация. В статье представлено соотношение понятий *толерантность* и *полемичность* в диахроническом и синхроническом аспектах. Историческое понимание позволяет эти понятия противопоставлять, современное – объединять. На этом основании толерантность рассматривается как необходимое условие полемичности в научном стиле речи.

Abstract. The ratio of concepts *tolerance* and *polemica* in diachronic and synchronic aspects is presented in the article. The historical understanding allows to oppose these concepts, modern – to unite. On this basis tolerance is considered as necessary condition of polemica in scientific style of speech.

Ключевые слова: полемичность; толерантность речи; научный текст; диалог-спор.

Keywords: polemica; tolerance of speech; scientific text; dialogue-dispute.

Понятия, вынесенные в заголовок статьи, при толковании через их этимологию в некоторой степени можно считать антонимичными. *Полемичность* и *толерантность*, согласно данным словарей (см. <http://dic.academic.ru>), определяются, как правило, по своим производным.

Ср.: *Пolemичность* – свойство по знач. прил. *polemичный*. То же, что *polemический*. Заключающий в себе *poleмику*. *Пolemика* (от греч. *polemikos* – воинственный, враждебный) – это такой спор, в котором есть конфронтация, противостояние, потивоборство сторон, идей и речей, это публичный спор «на победу», участники которого преследуют цель – доказать свою правоту и опровергнуть мнение собеседника.

Исторически *poleмичность* выступала характеристикой устной публичной речи – ораторских речей, которые имели боевое общественное назначение, создавались для отражения противоречий общественных интересов: оратор – полководец; слова – его армия, победить – значит убедить аудиторию, т.е. завоевать ее мнение, либо «нападая» на враждебную точку зрения, либо обосновывая собственную.

Толерантность – (от лат. *tolerantia* – терпение, терпеливость, принятие, добровольное перенесение страданий) – отвлеч. сущ. по значению прил. *толерантный*: 1) способный переносить неблагоприятное воздействие какого-л. вещества или яда (об организме); 2) характеризующийся отсутствием иммунологической реактивности; 3) перен. способный, умеющий терпеть что-л. чужое, мириться с чужим (мнением, характером и т.п.); снисходительный, терпимый. Исторически *толерантность* соотносится с идеей веротерпимости.

Таким образом, *poleмичность*, понимаемая как враждебность, воинственность, предполагает сему активности, а *толерантность*, трактуемая как терпимость, снисходительность, смирение, содержит сему пассивности.

Однако в современной речевой коммуникации содержательное наполнение этих понятий несколько изменилось. В современных исследованиях *poleмичность* соотносится с противонаправленностью, противопоставленностью речи и определяется как стилеобразующая черта произведений публицистического стиля, обусловленная воздействующей функцией речи [3, с. 139], как базовая характеристика политического дискурса [5], институциональный признак научного дискурса [4], коммуникативно-содержательная категория научного диалога [10, с. 214]. Иначе говоря, это

коммуникативно-стилистическое свойство речи, основным показателем которого является возражение (выражение несогласия с «другим»).

Дать исчерпывающее определение *толерантности* в настоящее время представляется крайне затруднительным. Идея толерантности актуализировалась в 90-е годы XX века как идея диалога с целью противодействия «языку вражды», а само понятие было наполнено такими смыслами, как «конструктивное сотрудничество», «уважение», «понимание», которые расходятся с исходным значением. Поэтому признаем справедливым мнение Л.В. Скворцова о том, что адекватное толкование толерантности возможно лишь в том случае, если принимается во внимание ее конкретное содержание [7]. При таком условии представляется интересным рассмотреть соотношение исследуемых понятий в пределах определенного функционального стиля – научного.

Научный текст эксплицирует постоянное соприкосновение различных точек зрения (как противоположных, так и «унисонных»). Диалогичность научной речи, как убедительно доказано М.Н. Кожиной, обусловлена «природой мышления, познания и научного творчества» [6, с. 46]. Однако если диалогичность представляет собой широкое понятие – это «выраженное в тексте средствами языка взаимодействие общающихся, понимаемое как соотношение двух смысловых позиций, как учет адресата (в широком смысле, в том числе и второго Я), а также эксплицированные в тексте признаки собственно диалога» [6, с. 36], то полемичность речи мы соотносим лишь с такой разновидностью диалогичности, как «диалог-спор», – выражение средствами языка несогласия (нередко сопровождаемое эмоциональной «окраской» речи, негативной оценкой, критикой). Например: 1) ***Сказанное не позволяет согласиться с тем, что «понятие структурно-лексической основы снимает проблему отграничения предложения от слова и словосочетания в ее традиционной постановке» (Б.А. Абрамов 1974: 52). Напротив, мы думаем, что лексико-грамматическая организация предложения и словосочетания различны. Эти единицы синтаксиса лишены***

взаимной обратимости [1, с. 13]. 2) *Итак, мы не ошиблись, считая, что Ю.С. Сорокин стремится переложить вину за недостаточную разработку проблем стилистики с больной головы на здоровую. Оказывается, что «важнейшая проблема языковых стилей относится к науке вообще, к публицистике» и – доводим мысль Ю.С. Сорокина до конца – «к политэкономии, к истории, к математике, к физике и т.д.»* [2, с. 54].

Необходимым и важным условием такого научного спора выступает толерантность речи, понимаемая как свойство диалогического взаимодействия, ориентированного на сотрудничество, взаимоуважение и взаимопонимание. Толерантность позволяет обеспечивать конструктивное протекание диалога-спора. В качестве обоснования положения о том, что научный спор должен быть толерантным по форме, М.Ю. Федосюк называет следующие причины: 1) осознание любым добросовестным ученым того, что всякая научная истина относительна и с течением времени может быть уточнена или даже опровергнута, 2) «ориентацию на совместный с другими исследователями (в том числе и с оппонентами) поиск этой истины», 3) «органически присущую научной речи установку на объективность» и некатегоричность изложения [9, с. 242]. Действительно, положительная оценка в научных текстах практически свободна от этических табу, тогда как отрицательная – нуждается в импликациях.

Толерантные способы выражения несогласия с оппонентом (т.е. способы выражения полемичности) имеют достаточно стереотипный характер, они широко представлены в литературе [8, 9 и мн. др.], однако до сих пор в лингвистике актуальна задача их описания и систематизации применительно к разным жанрам, а также в связи с изучением речевой индивидуальности ученого.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. – М.: Наука, 1976. – 383 с.

2. Будагов Р.А. К вопросу о языковых стилях // Вопросы языкознания.– 1954. – № 3. – С. 54 – 67.
3. Валгина Н.С. Теория текста. Учеб. пособие. – М.: Логос, 2003. – 173 с.
4. Гваджая Л.М. Полемичность как конститутивный признак текста и средства ее реализации // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2015. – №1. – С. 26 – 28.
5. Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. Политический дискурс: История и современные исследования. – М.: ИНИОН РАН, 2002. – № 3. – С. 32 – 43.
6. Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи. Учеб. пособие.– Пермь: Перм. ун-т, 1986. – 91 с.
7. Скворцов Л.В. Толерантность: иллюзия или средство спасения? // Октябрь. – М., 1997. – № 7. – С. 138 – 155.
8. Троянская Е.С. Некоторые особенности выражения отрицательной оценки в жанре научной рецензии (к вопросу о некатегоричности высказывания в научном стиле) // Язык и стиль научного изложения (лингвометодические исследования). – М.: Наука, 1983. – С. 3 – 22.
9. Федосюк М.Ю. Научная полемика как эталон толерантного речевого общения // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: коллект. моногр. / отв. ред. Н.А. Купина и М.Б. Хомяков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2003. – С. 240 – 254.
10. Цветкова Т.М. ОН и Я (дискуссионные вопросы, полемическая речь, (небесспорные решения) // Стереотипность и творчество в тексте: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 15. / Под ред. М.П. Котюровой. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 2011. – С. 208 – 220.

Ширинкина Мария Андреевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и стилистики,
Пермский государственный национальный исследовательский
университет,
Пермь
Shirinkina Mariya Andreevna
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Russian Language and Stylistics,
Perm State National Research University,
Perm
e-mail: m555a@yandex.ru

**СПЕЦИФИКА ДИРЕКТИВНЫХ ЖАНРОВ
ПИСЬМЕННОГО ДИСКУРСА ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ**

**THE SPECIFICS OF DIRECTIVE GENRE
OF THE EXECUTIVE WRITTEN DISCOURSE**

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению директивных жанров письменного дискурса исполнительной власти. На основе словарных дефиниций в юридических словарях устанавливаются особенности этих документов. Приводятся языковые средства выражения особенностей.

Abstract. The article considers directive genres of the written discourse of the executive. On the basis of dictionary definitions in special legal dictionaries specific characteristics of each document are established. Linguistic means of expression of the revealed features are given.

Ключевые слова: функциональная стилистика; официально-деловой стиль; письменный дискурс исполнительной власти; директивные жанры; приказ; распоряжение; постановление; решение; указ; указание.

Keywords: functional stylistics; official business style; executive written discourse; directive genres; order; bylaw; writ; decree; enactment; directive.

Как известно, «в официально-деловом стиле <...> жанр является сильно действующим фактором, т.е. жанровые стилистические различия текстов деловой речи выражены явно и определенно» [2, с. 69]. В связи с чем возникает необходимость описания этих различий как для отдельных деловых жанров, так и для выделяемых в официально-деловом стиле подстилей, групп жанров на разных основаниях (в т.ч. на основе ведущей интенции) и других внутрителивых разновидностей. Объектом нашего исследовательского интереса становятся директивные жанры письменного дискурса исполнительной власти [обоснование термина см.: 8]: постановление, решение, распоряжение, указ, приказ, указание. Ведущей коммуникативной интенцией этой группы документов является директива, распоряжение. В директивных документах исполнительной власти интенция распоряжения обусловлена выделенными в правоведении функциями этой ветви власти – **управления, контроля, нормотворчества, правоприменения** и др.

Прежде чем описать лингвостилистические особенности директивных жанров, обратимся к специальным юридическим словарям, в которых даются дефиниции терминов, называющих эти жанры, а также сравним эти дефиниции с данными толкового словаря русского языка, поскольку обыденное и специальное толкование слова различны, т.е. «признаки предмета, которые входят в значение некоторого слова, могут не совпадать с признаками, составляющими соответствующее научное понятие» [6, эл. ресурс].

По данным электронного словаря-справочника синонимов русского языка, все перечисленные лексемы в современном русском языке входят в один синонимический ряд [7, эл. ресурс]. В толковом словаре С.И. Ожегова обнаруживаем любопытный факт: лексические значения этих слов толкуются синонимическим способом, однако слово **указание** выбивается из общего ряда. Оно, в отличие от всех остальных, не имеет в лексическом значении **семы официальности**: «УКАЗАНИЕ. <...> 2. Наставление, разъяснение, указывающее, как действовать. *Получить, дать у. Ценное у. (часто ирон.)*» [3, эл. ресурс]. Иными словами, в обыденном понимании **указание** не является

документом. Но в словаре-справочнике по административному праву находим: «**Указание** – правовой акт управления <...>, издаваемый федеральными органами исполнительной власти, органами исполнительной власти субъектов РФ <...> В виде указаний оформляются не имеющие нормативного характера акты, содержащие индивидуальные решения по оперативным и иным текущим вопросам» [5, эл. ресурс]. Как видим, в специальном употреблении эта лексема называет документ, который издается органами власти различного уровня, посвящается какому-то частному вопросу, распространяет свое действие на определенную группу лиц.

Можно заметить, что сема официальности в разной степени присуща остальным членам синонимического ряда: так, *указ* – «самый официальный» документ, поскольку «издается верховным органом власти» и имеет «силу закона» [3, эл. ресурс]. Терминологические словари подчеркивают, что указ – «наиболее важный акт, издаваемый главой государства (президентом)» [1, эл. ресурс]. Обычно указ имеет нормативный характер (устанавливает общеобязательные правила поведения), хотя «существуют также указы по оперативным и другим вопросам» [5, эл. ресурс], включающие «оперативно-распорядительные индивидуальные предписания» [9, эл. ресурс]. Иными словами, нормативные указы адресованы всем гражданам государства и предназначены для многократного применения, а «индивидуальные У. касаются конкретных отношений, определенных лиц» [9, эл. ресурс].

Приказ – документ также «в высшей степени» официальный: «ПРИКАЗ. <...> 1. Официальное указание, подлежащее неукоснительному исполнению» [3, эл. ресурс]. «В виде приказов издаются акты, имеющие нормативный характер, и акты по оперативным и другим текущим вопросам, не имеющие нормативного характера» [5, эл. ресурс]. Нормативные приказы отличаются от ненормативных неконкретностью адресата, возможностью неоднократного применения предписания.

Жанровые названия *постановление* и *решение* в судебной сфере взаимозаменяемы и в словарях определяются друг через друга: «**Решение**

(судебное) – постановление суда (арбитражного суда) первой инстанции...»; «**Постановление** (лат. *reparatio; decretum, decerno*) – <...> в уголовном процессе РФ решение, принятое президиумами судов при пересмотре судебных приговоров, определений и постановлений...» [1, эл. ресурс]. В сфере исполнительной власти значительно чаще используется жанровое название *постановление*, которое обозначает «правовой акт управления (административный акт), издаваемый Правительством РФ, федеральными органами исполнительной власти <...> [5, эл. ресурс]. В большинстве юридических словарей термины выражены словосочетаниями, обозначающими конкретный вид документа: *постановление Правительства РФ, постановление суда, решение судебное, решение по жалобе или протесту на постановление по делу об административном правонарушении*.

Лексема **распоряжение** имеет более широкое значение, поэтому, наряду с лексемой *директива*, служит названием этой группы документов (распорядительные или директивные документы), хотя в некоторых органах государственного управления является жанровым названием конкретного документа: *Распоряжение Администрации г. Перми.., Распоряжение начальника департамента финансов Администрации г. Перми*. Этот документ имеет «обязательную силу для физических и юридических лиц», которым он адресован [1, эл. ресурс].

Следует особо сказать о лексеме **директива**. Являясь основой названия группы документов, она часто употребляется в СМИ в качестве синонима любого из членов этого ряда. При этом как жанровое название используется редко – как правило, в Министерстве обороны: *Директива от 27 сентября 1999 г. № Д-30 «О порядке организации и проведения в министерстве обороны РФ работ по поиску вооружения и военной техники <...>, связанных с увековечением памяти погибших при защите отечества*».

Коммуникативная интенция директивы, распоряжения и характер акта (официальный; нормативный / индивидуальный) проявляются в отборе

и частоте употребления в тексте документа тех или иных языковых средств разных уровней. Рассмотрим некоторые из них.

Основным средством создания императивной окраски в этих документах, как известно, служит инфинитив: ***Утвердить** прилагаемые изменения, **внести** поправки, **назначить** на должность министра.* Официальный характер формируется широким употреблением официонимов – официальных названий организаций, учреждений и должностей [термин см. в: 4]: *Правительство Российской Федерации, Временно исполняющий полномочия главы администрации города Перми.* В директивных документах, имеющих индивидуальный характер, наряду с официонимами, появляются имена собственные, называющие конкретную организацию, учреждение или лицо: *За большой вклад в сохранение русского языка и культуры наградить Почетной грамотой Правительства Российской Федерации газету «**Вестник Кипра**» (Республика Кипр), газету «**Слово**» (Португальская Республика), газету «**Вечёрка**» (Республика Таджикистан); Наградить Благодарственным письмом Главы города Перми-председателя Пермской городской Думы **Третьяка Бориса Петровича**, тренера-преподавателя муниципального автономного учреждения дополнительного образования «**Детско-юношеская спортивная школа по баскетболу «Урал-Грейт-Юниор» г. Перми...***

Указ, приказ и постановление могут иметь более конкретную цель – утверждение какого-либо стратегического документа. В этом случае они имеют сложную структуру «документ в документе»: *ПОСТАНОВЛЕНИЕ от 20 октября 2015 года № 844 «Об утверждении муниципальной программы „Социальная поддержка населения города Перми“».*

Таким образом, общий стилистический характер всех директивных документов свидетельствует об их принадлежности к ядру официально-делового функционального стиля, при этом использование того или иного жанрового названия обусловлено в основном исторически сложившимися традициями.

Список литературы

1. Большой юридический словарь / Под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских, А.Я. Сухаревой. – М.: Инфра-М, 2003. – [Электронный ресурс] // URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/lower/> (дата обращения: 10.10.2016).
2. Дускаева Л.Р., Протопопова О.В. Жанры официально-делового стиля // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 69–79.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 1949–1992. – [Электронный ресурс] // URL: <http://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/> (дата обращения: 10.10.2016).
4. Пономарева Н.И. Употребление прописной буквы в официонимах (проблема совершенствования орфографической нормы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2001. – 26 с.
5. Россинский Б.В. Административное право. Словарь-справочник. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право. 2000. – [Электронный ресурс] // URL: http://administrative_law.academic.ru/ (дата обращения: 10.10.2016).
6. Семантика [Электронный ресурс] // URL: http://krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/SEMANTIKA.html?page=0,2 (дата обращения: 10.10.2016).
7. Тришин В.Н. Словарь синонимов ASIS. – 2013. – [Электронный ресурс] // URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/133030#sel=4:1,4:1 (дата обращения: 10.10.2016).
8. Ширинкина М. А. Дискурс исполнительной власти: к определению понятия // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2016. – Вып. 3(35). – С. 67–74.
9. Энциклопедия юриста. – 2005. – [Электронный ресурс] // URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_law/ (дата обращения: 10.10.2016).

Вершинина Мария Геннадьевна
кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры общего языкознания,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Vershinina Mariya Gennadevna
Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor of the Department of General Linguistic,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: ver.m.g@yandex.ru

К ВОПРОСУ О ЦВЕТОВОЙ КАРТИНЕ МИРА КОМИ-ПЕРМЯКОВ

ON THE PROBLEM OF COLOR PICTURE OF THE WORLD OF KOMI-PERMYAKS

Аннотация. В статье рассматривается понятие «цветовая картина мира» и предпринимается попытка сформулировать проблемы, связанные с выявлением специфики цветовой картины мира коми-пермяков.

Abstract. The article discusses the concept of "color picture of the world" and the problem of identifying the specifics of the color picture of the world of komi-permyaks.

Ключевые слова: цветовая картина мира; цветовосприятие; цветонаименование; языковая картина мира; коми-пермяцкий язык; цветовая картина мира коми-пермяков.

Key words: color picture of the world; color perception; language picture of the world; color picture of the world of the komi-permyaks.

Понятие «цветовая картина мира» является частью системы смежных понятий, описывающих фрагменты некоторого целостного представления о мире – концептуальной картины мира, отраженной в сознании человека и эксплицированной в языке в виде языковой картиной мира [4]. Последняя, будучи одновременно отражением сознания народа, имеет национальную

специфику. Цветовая картина мира (далее – ЦКМ), отраженная в языке (т.е. цветовая языковая картина мира), также имеет национальную специфику, а цвет становится одним из кодов культуры. До сих пор, однако, открытым остается вопрос, в какой степени язык определяет цветовосприятие.

Работы по изучению цвета (цветовосприятия носителей разных лингвокультур, цветообозначений в различных языках) многочисленны и развивают направления, заданные гипотезой Сепира-Уорфа, идеями Берлина и Кея, А. Вежбицкой, Р.М.Фрумкиной и др. Цветообозначения и цветовосприятие рассматриваются в историческом, психолингвистическом, когнитивном [6], фоносемантическом [7] и других аспектах. В то же время неисследованными остаются вопросы связи ЦКМ (первичной по отношению к цветовой языковой картине мира) и билингвизма: формирования и функционирования системы цветовых концептов в ситуации естественного билингвизма. В данном контексте исследование ЦКМ коми-пермяков (далее – коми-п.), являющихся естественными билингвами, представляется крайне актуальным.

Система цветообозначения в коми-п. языке имеет специфику. Так, в качестве непрямых цветоименований в языке функционируют *чочком* ‘белый’, *сьод* ‘черный’, *гörd* ‘красный’, *лöz* ‘синий’, *веж* ‘желтый’, *руд* ‘серый’. При этом «в коми-п. языке из-за роста влияния русского языка выделились отдельные цветовые категории *желтый* и *зеленый*. На данном этапе слово *веж* – старое название композитной цветовой категории *желтый-зеленый* – используется только для обозначения желтого цвета, *зеленый* обозначается русским словом» [Рябина 2016: 56]. Активное взаимодействие с русским языком обуславливает функционирование в коми-п. заимствований *коричневöй* ‘коричневый’, *фиолетовöй* ‘фиолетовый’, *оранжевöй* ‘оранжевый’, *серöй* ‘серый’, *зеленöй* ‘зеленый’.

Согласно результатам экспериментального исследования Рябиной Е.С., в современном коми-п. языке в качестве устойчивых функционируют шесть основных цветообозначений: *гörd* ‘красный’, *чочком* ‘белый’, *лöz* ‘синий’, *сьод*

‘черный’, *веж* ‘желтый’ и русское заимствование *зелёной* ‘зеленый’: «на данном этапе в коми-п. языке сформировались все названия первичных цветовых категорий. В концепции Берлина и Кея... коми-п. язык находится на V стадии развития цветовой терминологии». Дальнейшее развитие предполагает включение в систему цветообозначений вторичных цветоименований *коричневой* ‘коричневый’, *фиолетовой* ‘фиолетовый’, *оранжевой* ‘оранжевый’, *серой* ‘серый’ [5: с. 56]. Так, можно говорить о том, что лексическая система коми-пермяцкого языка, а значит и цветовая языковая картина мира коми-п. включает в себя 6 основных цветов (4 хроматических) и испытывает влияние русского языка.

Изучению звуко-графемно-цветовой ассоциативности в коми-п. языке посвящено исследование С.С.Шляховой [7]. «В результате была составлена матрица звуко-цветовой ассоциативности графонов коми-пермяцкого языка... Наиболее частотные, регулярные и устойчивые ассоциативные связи согласных и цвета располагаются в зоне красного, синего и черного спектров», а гласные тяготеют «к хроматическим цветам (красный, желтый, синий)». Кроме того, С.С. Шляхова на основе сопоставления данных по коми-п., русскому (предполагаемое влияние на исследуемую синестезию) и английскому языкам приходит к выводу, что влияние билингвизма в звуко-графемно-цветовой ассоциативности не является определяющим [7: с. 341] Так, с одной стороны, полученные результаты могут свидетельствовать об особом статусе для ЦКМ коми-пермяков красного, желтого, синего, черного спектров; с другой – на более глубоком уровне, уровне звуко-цветовой ассоциативности, влияние второго языка снижается.

О специфике ЦКМ коми-п. говорит также проведенное ранее экспериментальное исследование коми-п. цветовых прототипов [3]. В ходе ассоциативного эксперимента были определены прототипы для зеленого (трава), желтого (солнце) и белого (снег) цветов. Прототипы для синего, серого, коричневого оказались менее выраженными, а для красного и черного цветов

(согласно Берлину и Кею они формируются на 1 и 2 ступенях развития цветообозначений и являются базовыми) не были выявлены.

Приведенные результаты позволяют предположить, что (1) имеющихся сведений недостаточно для того, чтобы судить о характере ЦКМ коми-п., (2) необходимо учитывать фактор двуязычия.

В связи с этим был проведен эксперимент, целью которого стал сбор дополнительных данных о цветовосприятии коми-п. Респондентов просили разделить предъявляемый сплошной спектр хроматических цветов на отрезки и подписать название цвета для каждого отрезка. Ограничения во времени и выборе языка отсутствовали, условие озвучивалось на русском языке. В анкете информант указывал возраст, языки, которыми владеет, и язык или языки, которые считает родными. Учитывался фактор наличия третьего языка (английского, французского, немецкого и пр.). Материал был собран в экспедициях в г. Кудымкар и д. Пешнигорт Кудымкарского района, в п. Гайны и д. Данилово Гайнского района, а также на коми-пермяцко-русском (24 чел.) и русском (18 чел.) отделениях филологического факультета ПГГПУ.

Всего в эксперименте приняли участие 123 респондента (68 носителей коми-п. и 55 носителей русского языка). Возраст – от 6 лет до 67 лет. Получено 1093 реакции, из них 52% – от носителей коми-п. языка и 48% – от информантов, не являющихся носителями коми-п. языка. Из полученных данных были сопоставлены показатели респондентов в возрасте от 16 до 23 лет коми-п. (44 человека) и русских (40 человек).

Были получены следующие количественные результаты. Носители коми-п. языка в среднем делили цветовой спектр на 9,2 отрезка. Информанты, не владеющие коми-п., делили отрезок в среднем на 10,6 отрезка. При этом выраженной зависимости между количеством распознаваемых цветов и языком, который информанты считают родным, не обнаружено: родной коми-п. – 8,8, родной русский при владении коми-п. – 9 отрезков. Данный факт, вероятно, можно объяснить характером билингвизма коми-пермяков, при котором нередко происходит одновременное усвоение двух языков.

Также были сопоставлены реакции коми-п. в той же возрастной группе, владеющих третьим языком (чаще английским) и не владеющих. В первом случае респонденты делили спектр в среднем на 10,8 отрезка, в втором – на 8,9. У русских информантов, владеющих дополнительным языком, значение существенно не изменилось.

Полученные результаты можно прокомментировать следующим образом. В коми-п. языке 4 основных хроматических цветоименования [5], в русском – 10, в английском – 9, то есть в русском и английском количество соотносимо, в коми-п. – в 2 раза меньше. Можно предположить, что язык прямо влияет на цветовую категоризацию, которая, по-видимому, стремится к системе, содержащей меньшее количество элементов.

Данный факт косвенно подтверждается результатами исследования связи активности мозга, в том числе речевых центров, и цветовосприятия человека [1]. Так, наиболее быстро человеком опознаются цвета, имеющие простые наименования. В то же время активность речевых зон увеличивается, когда испытуемый должен определить цвет со сложным наименованием. В ходе дальнейших исследований [2] было выявлено, что количество опознаваемых человеком цветов возрастает при увеличении цветового «словарного запаса» испытуемого. Данный факт объясняет, почему третий язык «расширяет» ЦКМ испытуемых. Неясным остается вопрос, почему тот же эффект не оказывает русский язык.

В целом можно говорить о том, что ЦКМ напрямую связана с системой языка, ЦКМ коми-п.-билингвов обуславливается, в первую очередь, системой коми-п. языка, однако расширяется под воздействием третьего языка.

Примечание

¹Статья подготовлена в рамках исследовательских работ по гранту РГНФ № 16-14-59602 «Лексика и фразеология коми-пермяцкого языка в этнолингвистическом аспекте».

Список литературы

1. Ke Zhoua, Lei Mob, Paul Kay, Veronica P. Y. Kwoke,f, Tiffany N. M. Ipe,f, and Li Hai Tane Newly trained lexical categories produce lateralized categorical perception of color// PNAS vol. 107, no 22. – USA, 2010 URL: <http://www.pnas.org/content/107/22/9974.full.pdf>
2. Li Hai Tan, Alice H. D. Chan, Paul Kay , Pek-Lan Khong, Lawrance K. C. Yip, and Kang-Kwong Luke Language affects patterns of brain activation associated with perceptual decision // PNAS vol. 105, no 10. – USA, 2008 URL: <http://www.pnas.org/content/105/10/4004.full.pdf>
3. Вершинина М.Г. Цветовые прототипы коми-пермяков (экспериментальное исследование)// Коми-пермяцкий язык и культура: прошлое, настоящее, будущее материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 60-летию коми-пермяцко-русского отделения филологического факультета ПГГПУ (26–27 ноября 2015 г., г. Пермь). – Пермь, 2015. – С.145-149
4. Зализняк А. Языковая картина мира. URL: http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/YAZIKOVAYA_KARTINA_MIRA.html
5. Рябина Е. С. Основные цветообозначения в коми-пермяцком языке // Ежегодник финно-угорских исследований. Том 10. №1. – Ижевск, 2016. С.41-58
6. Светличная Т.Ю. Сравнительные лингвокультурные характеристики цветообозначения и цветовосприятия в английском и русском языках: автореф. дисс. ... канд. филол. н. – Пятигорск, 2003. – 18 с.
7. Шляхова С.С. Звуко-цветовая ассоциативность и звуко-цветовая картина мира в экспериментальных исследованиях // Звуко-цветовая ассоциативность и звуко-цветовая картина мира в экспериментальных исследованиях №14. – Екатеринбург, 2016. – С. 336-347.

Свалова Екатерина Николаевна
ассистент кафедры общего языкознания,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

Svalova Ekaterina Nikolaevna
Assistant of the Department of General Linguistics,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, e-mail: svalova87@mail.ru

ЛЕКСЕМЫ ЯЗЫК / КЫВ В РУССКИХ ГОВОРАХ ПРИКАМЬЯ И КОМИ-ПЕРМЯЦКОМ ЯЗЫКЕ¹

LEXICAL ITEMS ЯЗЫК / КЫВ ('LANGUAGE') IN RUSSIAN PRIKAMYE VERNACULARS AND IN THE KOMI-PERMYAK LANGUAGE

Аннотация. В статье рассматриваются фразеологизмы с лексемами язык / кыв в русских говорах Прикамья и коми-пермяцком языке, связанные с оценками речевой деятельности человека. Анализируется характер образности отмеченных фразеологизмов, особенности их метафорического переосмысления в неродственных языках. Выявляется специфика структурной организации, тематического членения, способов выражения оценочных смыслов фразеологизмов с оценками речевой деятельности. Делаются выводы об универсальном и специфическом в восприятии речевой деятельности и в отношении к звучащему слову в двух лингвокультурах – русской диалектной (на материале пермских говоров) и коми-пермяцкой.

Abstract. The article reviews idioms with the *язык / кыв* ('language') lexical items in the Russian Prikamye vernaculars and in the Komi-Permyak language, connected with speech activity evaluation. Figurativeness of these idioms and peculiarities of their metaphoric reinterpretation in unrelated languages are analysed. Specific features of structural organization, thematic segmentation, ways of expressing evaluative meanings of idioms with evaluation of speech activity are singled out. Conclusions about the universal and specific traits in the speech activity perception and in the attitude to the sounding word in two linguo-cultures – Russian dialectal (a case study of Perm vernaculars) and Komi-Permyak are drawn.

Ключевые слова: фразеологизм; структурно-семантическая группа; метафора; мотивировочный признак; культурный код; языковая рефлексия.

Keywords: phraseological unit; structural-semantic group; metaphor; motivation-involving feature; cultural code; language reflection.

В последнее время исследователи активно обращают внимание на наивную лингвистику диалектоносителей [6], на особенности их языковой рефлексии, которая «проявляется в разных формах существования языка, но ярче всего <...> в устно-разговорной форме, в частности, в диалектах» [9]. Подробно исследованы диалектные языковые единицы, описывающие сферу говорения: см. из последних работ: слова, называющие человека по его речевому поведению [7; 8]; глаголы речи в литературном языке и говорах [4], фразеологизмы, характеризующие особенности речевой деятельности [1; 5]. Е.Л. Березович отмечает, что «язык избирателен во всем – в том числе в описании (номинации) самого себя и собственных проявлений» [3, с. 296]. Способы номинации при этом могут быть универсальными и специфическими в разных языках. В рамках статьи мы остановимся на фразеологизмах с лексемами язык / кыв в русских говорах и коми-пермяцком языке, поскольку очевиднее всего эта избирательность выявляется при сопоставлении неродственных языков.

Национальная специфика прежде всего ощущается в наполнении тематических групп выражений, представляющих речевое поведение. Е.А. Ушакова, анализируя русские ФЕ с компонентом «язык», выделяет среди них 8 структурно-семантических групп [10, с. 81-83]. О.В. Баюшкина на материале фразеологического словаря русских говоров республики Мордовия выделяет три крупные тематические группы ФЕ, характеризующие особенности речевой деятельности: репрезентация формы речевого выражения диалектоносителя, репрезентация речевого поведения диалектоносителя, реализация речевого воздействия диалектоносителем [1]. В соответствии с этим на пермском материале может быть выделена группа «репрезентация форм

речевого выражения диалектоносителей», которую составляют ФЕ, положительно или негативно характеризующие ораторские способности говорящего, особенности его речи: *язык на простом месте* у кого-л. о болтливом (Тими́на Юрл.), *язык с собой носить* ‘быть бойким на слова’ (Щипа Бард.), *язык щепечет* о том, кто плохо говорит (Ножовка Част.), *язык не допечатывает* ‘кто-л. не может связно изложить свои мысли или имеет дефекты речи’ (Б.Букур Чайк). Большую часть единиц в этой группе составляет именная структурно-семантическая группа фразеологизмов, имеющих структуру существительное + прилагательное: *масляный язык* ‘хорошая речь’ (Мусонкино Караг.), *косой язык* о неумении говорить (Тис Сукс.), *кривой (кривозубый) язык* ‘плохая речь’ (Тис Сукс., В.Мошево Сол.). В говорах акцентируется внимание на «пустой» речи - пустословии, которое «получает особо широкий набор номинаций в силу своей антиценностной природы и неприятия жителями сельской местности такого речевого поведения, которое не имеет практической значимости, связано с бездельем, праздностью» [1]. В пермских говорах немало неодобрительных высказываний о том, кто много говорит, пустословит типа *язык расплётся* (Б.Долды Черд.), ср. общерусское *язык заплетается* о том, кто теряет способность к говорению, доступному выражению мыслей. Оценку получает и молчание: *язык из-за зубов не вытянешь* о том, от кого не добьешься ответа, слова (Майдан Ос.), *язык подобрать* ‘замолчать’ (Пянтег Черд.).

Во фразеологизмах (обычно оформленных в пропозициональную модель) представлена физиологическая возможность и невозможность к речепроизводству, а также желание говорить: *язык появился* ‘появилась способность говорить’ (Фоки Чайк.), *язык отстал* о потере речи (Бияваш Окт.), *язык ходит* ‘есть способность и желание говорить’ (Ильинск., Добр.), *язык царапается* ‘хочется говорить’ (Зубакино Ильинск.). Внутреннее, психологическое состояние в последнем фразеологизме представлено соотношением с физиологическим (ср. *зачесалось* ‘захотелось’ - соотношение,

вероятно, основано на необходимости мгновенного удовлетворения физиологической потребности).

Сопоставительный анализ фразеологизмов показывает, что оценка говорящего в некоторых случаях в русском и коми-пермяцком языках формально совпадают. Так, русскому *на языке вертится* о тщетно вспоминающемся и *мимо роту чуется* (Н.Мошево Сол.) в этом же значении соответствует к.-п. *кыв йылын* (дума вылын) бергалӧ / *кыв йылын бергалӧ* ‘на языке вертится’. Пермскому диалектному *шубный язык* о невыразительной речи (Лызиб Сол.) соответствует к.-п. *пась кыла* ‘косноязычный, шепелявит’ (букв. ‘на языке шуба’). *Шуба* ассоциируется здесь не столько с одеждой из меха, сколько с чем-л. неровным, ср. в терминологических применениях типа *шубный камень* имеющий неровную, негладкую поверхность камень (впрочем, к.-п. *пась* из выражения *пась кыла* у носителей языка ассоциируется и с обозначением «широкий»). В качестве возможной мотивации этого образа приведем версию Е.Л. Березович и Е.Д. Казаковой: «Речевые характеристики гладкий/негладкий, грубый говорят о естественности восприятия языковой деятельности через призму осязания; ср. коми (рус.) *шершавый язык* ‘кто-л. имеет дефект речи, говорит непонятно, невнятно, нечленораздельно’ [2, с. 15]. Специфично и близко к отмеченному *пась кыла* к.-п. выражение *гӧна кыв* (*кыла*) о косноязычном, букв. ‘с волосатым языком’; в выражении орган, отвечающий за речь, наделен нетипичными (возможно, нечеловеческими) признаками. Во фразеологизме *лязны кыв* ‘заставить замолчать кого-л.’ (букв. ‘расплющить язык’) отсутствие способности к говорению связывается с нарушением органа, отвечающего за воспроизводство звуков.

И в русском, и в коми-пермяцком языке фразеологизмы могут быть оформлены в вопрос, цель которого – побуждение к говорению: *Ты что язык проглотил?* / *Кывтӧ ньылыштӧн я мый я?* ‘язык проглотил что ли?’ Любопытен в этом контексте к.-п. пример *мый, кывтӧ гӧггез сӧйӧмась?* ‘что, у тебя язык черви съели?, ты что молчишь?’, в котором молчащий человек

косвенно характеризуется как мертвый (в связи с использованием образа червя для оценки чего-л. испортившегося, разложившегося).

Остроумие и язвительность говорящего оценивается уподоблением языка чему-либо острому: в пермских говорах *языком бороду брить* 'проявлять остроумие, язвительность' (Моховляны Лысьв.). К.-п. *кылён песны* 'ответить острым словом', букв. 'языком избить' акцентирует внимание на негативном разрушительном воздействии языка на собеседника. К «инструментальным» моделям относится и фразеологизм *языком кружева плести* 'обладать красноречием' (Асово Бер.), в котором использовано соотнесение, основанное на представлении о красивой речи как об искусном труде. Во фразеологизме *щёлковый язык* (плавная, гладкая речь – В.Мошево Сол.) красивая речь уподобляется богатой, нарядной ткани и получает сугубо положительные характеристики.

Е.В. Пурицкая отмечает, что «самым распространенным мотивировочным признаком при образовании речевых глаголов является звукоподражание» [9]. В русских говорах Прикамья звукоподражательные речевые глаголы функционируют во фразеологизмах, образованных по модели «звукоподр. глагол + «язык» в творительном инструментальном (орудийном)»: *языком тренькать* (Русский Сарс Окт.), *щёлкать языком* (Фоки Чайк.), *брякать языком* (Суксун), *языком чакать* (Пешково Ус.). Приписывание языку способности производить лишённые смысла звуки создает здесь неодобрительную окраску выражения (ср. *чакать* производить стучащие звуки). Любопытно, что среди коми-пермяцких фразеологизмов данная модель с «орудийным» образом не отмечена, однако сходный способ характеристики болтовни представлен в особом типе устойчивых оборотов, представляющих сочетание однородных глаголов: *шлёпкыны-баитны* 'много-долго говорить (болтать)', букв. «шлепать-говорить», ср. русское диалектное *шлепать языком*), *швапкыны-баитны* 'долго и много говорить', *пальгыны-баитны* 'болтать', букв. 'плескать-говорить', *рабзыны-баитны* 'болтать чепуху'.

Рассмотренные в статье фразеологизмы отражают особенности восприятия говорения и языковой личности в русской (на материале пермских говоров) и коми-пермяцкой лингвокультурах. Оценка говорящего и звучащей речи в ряде случаев в двух языках совпадает, что свидетельствует о существовании универсальных критериев оценивания и одинаковых механизмах языковой рефлексии. При этом для каждой лингвокультуры очевидны и особенности лингвистического оформления фразеологических единиц, мотивированные возможностями языка.

Примечание

¹Статья подготовлена в рамках исследовательских работ по гранту РГНФ № 16-14-59602 «Лексика и фразеология коми-пермяцкого языка в этнолингвистическом аспекте».

Список литературы

1. Баюшкина О.В. Диалектные фразеологические единицы, характеризующие особенности речевой деятельности (на материале фразеологического словаря русских говоров Республики Мордовия) // Русская филология, 2014. – №8. – URL: <http://journal.mrsu.ru/wp-content/uploads/2014/03/Bayushkina-statya2.pdf> (дата обращения: 7.11.2016).
2. Березович Е.Л., Казакова Е.Д. Шерстяной язык: об одной метафоре речевой деятельности // Studia Etymologica Brunensia-6. Praha: «Lidové noviny», 2009. – С. 11 - 25.
3. Березович Е.Л. О метафорических моделях номинации непристойной речи в русской языковой традиции // Вопросы культуры речи. – Москва, 2011. (432с.). – С. 296 - 301.
4. Бессонова Ю.А. Семантическое микрополе глаголов речи в литературном языке и говорах// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2011. № 1 (8). – С. 33 - 37.
5. Боброва М.В. Критерии и средства достижения эффективности коммуникации в традиционной культуре (на материале фразеологии тематической группы «Говорение») // Традиционная культура Пермского края в зеркале лексики и фразеологии: монография. – Пермь, 2014. – 300 с. – С.4 - 26.

6. Бондаренко Е.Д. Наивная лингвистика диалектоносителей: этносоциолингвистический аспект: автореф. канд. дисс. – Екатеринбург, 2015. – 26 с.

7. Гурская Л.С. Имена существительные общего рода, характеризующие человека по особенностям его речевого поведения, в ярославских говорах // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. № 3, 2009. – С. 59 - 64.

8. Леонтьева Т.В. Русская народная лексика, характеризующая человека по склонности к общению: общение через призму речевого поведения // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. 2010. № 2 (12). – С. 48 - 55.

9. Пурицкая Е.В. Вербализация народных представлений о языке носителями диалекта: автореф. канд. дисс. – Санкт-Петербург, 2008. – 22 с.

10. Ушакова Е.А. Фразеологические единицы как репрезентанты концептов «язык» и «zunge» в русской и немецкой картинах мира // Вестник НГУ. Серия: История, филология. 2006. Том. 5, Выпуск 2. – С.80 - 85.

Источники материала

1. Баталова Р.М., Кривошекова-Гантман А.С. Коми-пермяцко-русский словарь. – М.: Русский язык, 1985. – 624 с.

2. Попова О.А. Коми-пермяцкий фразеологический словарь. – Пермь, 2010.

3. Прокошева К.Н. Фразеологический словарь пермских говоров. – Пермь: «Пермский гос.пед.ун-т.», 2002. – 432 с.

4. Словарь русских говоров Коми-Пермяцкого округа. – Пермь: ПОНИЦАА, 2006. – 272 с.

5. Словарь русских говоров Южного Прикамья. / под ред. И.А. Подюкова. – Пермь. – Вып. 1-3. 2010 - 2012.

Список сокращений районов Пермского края

| | | |
|----------------------|--------------------|--------------------|
| Бард. – Бардымский | Окт. – Октябрьский | Ус. – Усольский |
| Бер. – Березовский | Ос. – Осинский | Чайк. – Чайковский |
| Ильинск. – Ильинский | Сол. – Соликамский | Черд. – Чердынский |
| Караг. – Карагайский | Сукс. – Суксунский | Юрл. – Юрлинский |
| Лысьв. – Лысьвенский | | |

Иванченко Надежда Вадимовна
преподаватель кафедры восточных и романо-германских языков,
Челябинский государственный университет,
Челябинск

Ivanchenko Nadezhda Vadimovna,
Teacher of the Department of Eastern and Romano-Germanic languages,
Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk
e-mail: nadezhda_ivanchenko@mail.ru

**ЦЕННОСТИ И СТЕРЕОТИПЫ, ВОСХОДЯЩИЕ К КОНФУЦИАНСТВУ,
В СОВРЕМЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КНР**

**VALUES AND THE STEREOTYPES, RELATED TO THE CONFUCIANISM,
IN THE CONTEMPORARY PROFESSIONAL COMMUNICATION
OF C.P.R. (CHINESE PEOPLES' REPUBLIC)**

Аннотация. Статья посвящена проблеме репрезентации ценностей и стереотипов, восходящих к конфуцианству, в языке профессиональной коммуникации современного Китая. Автор рассматривает понятие *Ли* и связанный с ним культурный стереотип *Сяо*. Утверждается, что нормы *Ли* зафиксированы в конфуцианских канонах и широко применяются в политике и бизнесе; принцип *Сяо* вербализован в речевых формулах «самоуничижения» и «возвеличивания собеседника».

Abstract. Article is dedicated to the problem of the representation of values and stereotypes, which related to the Confucianism, in the language of the professional communication of modern China. The author examines the concept of Lee and the linked cultural stereotype Xiao. Lee patterns are fixed in the Confucian traditional books and practice widely in the policy and the business sphere. Xiao principles are verbalized in the language formulas of “the self-disparagement” and of “the exalt of collocutor”.

Ключевые слова: профессиональные ценности; конфуцианская культурная парадигма; конфуцианские ценности; *Ли*; *Сяо*.

Keywords: professional values; Confucian cultural paradigm; Confucian values; Lee; Xiao.

Конфуцианская идеология, доминирующая в современном Китае, на протяжении долгих лет формировала культурную парадигму, подкрепленную множеством письменных источников [1]. Среди последних выделяются тексты, которые регулируют сферу профессиональных отношений: глава *Шу Цзин* в книге *Хун Фань*, трактат «Записки о благопристойности» (*Ли Цзи*), сборник высказываний Конфуция – *Лунь Юй* и др.

Ценности конфуцианства, применимые к сферам профессиональной деятельности, можно рассматривать как проявление общей конфуцианской культуры и как комплекс поведенческих паттернов и стереотипов. Они затрагивают различные ситуации и предписывают модели поведения или последовательность действий [2]. Так, в трактатах *Ли Цзи*, *И Ли* («Церемониальность и благопристойность»), *Чжоу Ли* («Благопристойность эпохи Чжоу») неоднократно упоминается понятие *Ли* (кит.: этикет, приличия, церемония, ритуал, подарок и пр.). Смысл данного понятия состоит не только в знании этикета и следовании ему, но и в понимании необходимости такого поведения. Например, стоит не просто выражать почтение к старшим, но и осознавать, почему это важно [3, с. 168–169].

Ли пронизывает все аспекты и уровни профессиональной деятельности, особенно в сфере политики и бизнеса: от регламентации ведения международных переговоров и состава бизнес-делегаций до правил этикета при передаче каких-либо документов, вручении подарков и т.д. При этом необходимо пользоваться языком, отвечающим нормам *Ли* (образность выражений, избегание прямого ответа на вопрос, цитаты и др.).

Нормы *Ли* находят разнообразное воплощение в устойчивых «формулах вежливости», не переводимых дословно. Так, в книге «Ценность красноречия» в начале первой главы цитируется Лунь Юй Конфуция: «君子食无求饱，居无求安，敏于事而慎于言» (благородный муж

не добивается пресыщения (в еде), не ищет полного комфорта (в жилье), он быстр в делах, но осторожен в речах) [4]. Приведем некоторые примеры:

- **恭候光临** (Ожидаю Вашего визита./ Буду рад приветствовать вновь), (формула в конце письма);

- **我们热忱恭候中外客户光临洽谈, 定货和交流** (Мы горячо приветствуем китайских и зарубежных партнеров и приглашаем к сотрудничеству);

- **久仰久仰** (Очень рад с Вами познакомиться, давно ждал случая увидеть Вас);

- **先生,我久仰您的大名,** 现在我终于有机会认识你本人 (Господин, я очень много слышал о Вас, наконец-то мне выпал шанс встретиться с Вами лично).

Выражение **久仰久仰, 久仰大名** (ждал случая, чтобы увидеть Вас) преимущественно употребляется в устной официальной речи; выражения **恭候光临** (жду Вашего визита) могут употребляться как в устной, так и в письменной речи.

Другая группа ценностей, базирующаяся на конфуцианском принципе, обозначаемом *Сяо* «почитание родителей, усердное исполнение воли предков» – это уважительное отношение к старшим (как по возрасту, так и по общественному положению). Нормы поведения, восходящие к стереотипу *Сяо*, описаны в каноне *Сяо Цзин* («Канон сыновней почтительности»).

При осмыслении индивида как члена социума в конфуцианской парадигме приоритет всегда отдается групповым интересам. Модель с четкой иерархией, где государство отождествлялось с семьей, преобладает с момента становления конфуцианства как идеологии. Поведение одного индивида в рамках данной системы влияет на всю систему в целом, отсюда обостренное восприятие таких ценностей, как честь семьи, имидж компании и им подобных.

В связи с этим становится ясно, каким образом в сфере деловых отношений поддерживаются ценности, не всегда понятные для западных партнеров. Так, например, любой индивид рассматривается как представитель компании; престиж компании всегда выше личных устремлений; «потеря лица» при исполнении служебных обязанностей будет означать ущерб для компании в целом. С другой стороны, руководитель (глава корпорации, управляющий менеджер и т.п.) не только несет ответственность за своих подчиненных, но и обязан заботиться о них как о младших членах семьи.

Подобные представления отражены во фразеологическом фонде китайского языка, в частности, в чэньюй **爱国儒家** (любить государство, как семью); **天下为家** (Поднебесная как семья); **齐家治国** (управляй государством, словно это семья).

Выражением принципа *Сяо* в китайском деловом этикете являются формулы «самоунижения» и «возвеличивания собеседника», например, **不才** (кит.: Ваш покорный слуга, букв.: лишенный таланта): **我虽不才, 还是能解决这一问题** (Я хоть и глуп, но все же могу решить эту проблему).

К лингвистическим элементам возвеличивания собеседника можно отнести выражения (1) **先生** господин (вежливое обращение, букв. «первороденный»), например: **请问我能否和王先生说几句话?** (Позвольте спросить, могу ли я переговорить с господином Ваном?); (2) **雅意** изящная мысль, идея, например: **雅意心领** (Я ценю Вашу идею, но вынужден отказаться) и др.

«Самоунижение» и «возвеличивание собеседника» – приемы, широко используемые в китайской лингвокультуре, преимущественно в письменной или устной официальной речи. Выделяются ряды синонимичных «уничижительных» или «возвеличивающих» выражений с одним общим

элементом. Покажем это на примере «уничижительных» формул: **不才** (я): **不佞** (я, досл. «не обладающий красноречием»), **不肖** (я, досл. «недостойный»), **不敢当** (не заслужил такой чести); **敝人** (я, букв.: презираемый человек): **敝姓** (моя фамилия, моя семья), **敝校** (в моей школе), **敝处** (у меня на родине), **敝国** (наша (моя) страна); **鄙人** (я, букв.: простолюдин): **鄙见** (мой взгляд, мое мнение), **鄙意** (по моему скромному мнению), **鄙老** (я, досл.: старик) [5]. Большая часть подобных выражений устарела и не употребляется в современной культуре.

Приведем примеры синонимичных «возвеличивающих» выражений: **贵方** (Ваша сторона, букв.: дорогая сторона); **贵干** (Ваша работа, Ваша специальность), **贵姓** (Как Ваша фамилия?), **贵国** (Ваша страна), **贵公司** (уважаемая компания, уважаемая фирма) и пр. [5]. Что касается выражения **先生** (господин), то в современном китайском языке оно используется как вежливое обращение, занимающее позицию после фамилии.

Таким образом, восходящие к конфуцианской культурной парадигме ценностные понятия *Ли* и *Сяо* находят разнообразное воплощение в устойчивых единицах китайского языка и широко используются как в устной, так и в письменной профессиональной коммуникации. Их изучение важно с точки зрения значимости национально-культурных традиций в восточных лингвокультурах.

Список литературы

1. Иванченко Н.В. О ключевых концептах конфуцианства в китайском языке // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 2 (9). – Н. Новгород: НГЛУ, 2014. – С. 100 - 109.

2. Иванченко Н.В. Профессиональная культура через призму идей конфуцианства // Челябинский гуманитарий. – 2014. – № 1 (26). – С. 22 - 27.
3. Китайская философия: Энциклопедический словарь / ред. М.Л. Титаренко. – М.: Мысль, 1994. – 652 с.
4. 陶玉立 编著, 你的口才价值百万. –南文博雅, 2014. – 259 页.
5. 常用谦词和敬词[Электронный ресурс]. – URL: <http://xh.5156edu.com/page/z1324m2822j19188.html> (дата обращения 3.10.2016).

***Иванько Анна Александровна**
аспирант кафедры общего языкознания,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Ivanko Anna Alexandrovna
Postgraduate of the Department of General Linguistics,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: ivanko-anna@mail.ru*

ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТЬ ЯЗЫКОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ

COMPLEMENTARITY OF LANGUAGES AS A TOOL OF REPRESENTATION

Аннотация. В статье рассматриваются актуализированный и скрытый принцип дополнительности языков в профессиональном языке художника, писателя и семиотика Екатерины Марголис. В ходе анализа поликодового текста реализация принципа двойного кодирования как универсального когнитивного процесса обнаруживается на всех уровнях организации текста и является минимальным и обязательным механизмом для генерирования смыслов в пространстве культуры.

Abstract. The article is about actualized and hidden principle of complementarity of languages in the professional language of the artist, writer and semiotics Catherine Margolis. The analysis of polycoding text of the author revealed that the principle of double coding as a universal cognitive process is found at all levels of the text and it is minimum and mandatory mechanism for the generation of meanings in the cultural space.

Ключевые слова: двойное кодирование; синестезия; окуляцентризм; репрезентативный потенциал языков культуры.

Keywords: double coding; ocularcentrism; synesthesia; representational capacity of languages of culture.

Одним из основных постулатов когнитивно-семиотического подхода является положение о том, что репрезентация мира не может осуществляться посредством одного языка, поскольку этот процесс неизбежно связан с дополнительностью семиотических систем культуры. Минимальная смыслопорождающая единица семиосферы – бином (Ю. Лотман) [4, с. 56]. Например, это дополнительность вербального знака и визуального образа (включая, ментальный образ). Бинарный семиотический принцип (*дополнительность языков, двойное кодирование*) обнаруживается при анализе любого текста культуры. Наличие минимум двух разновекторных кодов — обязательное условие для реализации акта означивания [4, с. 87]. Семиотическое основание этой аксиомы — разность репрезентативного потенциала языков семиосферы: там, где исчерпываются семиотические возможности одного языка (например, вербального), подключается код другого языка (например, визуального, жестового).

В статье представлен анализ художественной практики (профессионального языка) Екатерины Марголис — современного художника, писателя и семиотика. В частности, речь пойдёт о способах кодирования информации с помощью двоичного кода: дополнительности вербального и визуального языков.

Закончив лингвистический факультет РГГУ (специализация — семиотика) и получив художественное образование, Екатерина Марголис стала работать в междисциплинарном пространстве, реализуя себя в качестве писателя и художника. Материал исследования — её автобиографическая книга «Следы на воде», созданная, в буквальном смысле, с использованием двух знаковых систем — вербальной и визуальной. Эта разноплановая книга включает эссе о Венеции (второй родине Марголис), воспоминания о семье и детстве в Советском Союзе, семиотические рассуждения о природе знака в живописи и литературе. Венеция и Бродский — главные персонажи книги. Как и у Бродского в «Набережной неисцелимых», глаз представлен как орган, обладающий определённой автономностью. Отсюда, окуляцентризм прозы и включённые в книгу визуальные тексты (семиотические диптихи, акварели венецианских пейзажей, инсталляции в стиле ArtPoverta). Визуальный код не носит иллюстративный характер, но выступает в качестве самостоятельного (дополнительного) инструмента репрезентации.

Очертим круг теоретических терминов и понятий, которые будут использованы при анализе текстов Екатерины Марголис.

В классическом варианте *синестезия* определяется как феномен возникновения ощущения определенной модальности при стимуляции другой модальности. Чаще всего встречаются звуко-цветовые и, наоборот, цвето-звуковые, синестетические образы. Теоретически смешиваться могут ощущения, идущие от любого органа чувств, однако данные виды синестезии встречаются значительно реже [2, с. 123]. В рамках данного исследования нас будет интересовать вид синестезии, при котором вербальное сообщение в сознании вызывает иконические образы и, наоборот, зрительные образы порождают необходимость их вербализации.

Механизм *двойного кодирования* — это универсальный когнитивный процесс, обусловленный структурой человеческого мозга и предполагающий две разновекторные операции в одном акте означивания. Впервые сформулирован канадским психологом Аланом Пайвио [6, с. 54]. Опираясь

на исследования полушарий головного мозга, А. Пайвио доказывает, что познание включает в себя деятельность двух отдельных подсистем: вербальной, которая прямо специализируется на обработке языковой информации, и невербальной (образной), предназначенной для «непосредственной» репрезентации предметной реальности.

Каждый язык культуры обладает различными базисными единицами и правилами их конфигурации, что определяет *отобразительные возможности системы*. Так, для образных систем базисной единицей выступает иконическое изображение, создающее ситуацию мимесиса [4, с.167]. А слово как знак связано с реальностью не непосредственно, но в качестве единицы, позволяющей объединять предметы и свойства в классы.

Ориентированность вербального языка на порождение визуальных образов за счет развернутой системы предикации, отображающих форму, цвет и другие визуальные значения, понимается в работе как *окуляцентризм* вербального текста.

На примере некоторых фрагментов из книги Екатерины Марголис рассмотрим два варианта реализации принципа дополнительности языков. Это актуализированная дополнительность как переключение вербального кода на визуальный, а также ситуация скрытой дополнительности, связанная, казалось бы, с использованием только вербального языка. Однако здесь оборотной стороной слова выступает понятие-образ, которое транслируется нам сознанием (*окуляцентризм* вербального текста как реализация принципа синестезии).

В книге встречаются достаточно нетипичные принципы текстопорождения, когда на страницу помещаются предложение и пустой лист.

И потянулось белое молчание.

В Венеции наступила белая туманная зима.

Утром дети ходили в школу, ныряя в белый туман.

Я натягивала на подрамник белый холст.

Нулевой знак - тоже знак, учит нас семиотика.

Но зачем оно, это белое-белое молчание?

Дни продолжали заполнять белые листы.

Неделя,

другая,

третья [1, с. 78].

Действительно, белая страница — это знак чего? В буквальном смысле это инструмент визуализации белого цвета зимы, тумана, молчания, человеческого одиночества. Но на этот знак можно посмотреть не только как на символ, но и как на иконический образ — в буквальном смысле белый, чистый, пустой лист.

Второй пример, на котором мы покажем работу механизма двойного кодирования, — это включение в вербальный текст визуальных диптихов. Диптих — визуальный двухчастный текст. Референтом обоих визуальных текстов является одна и та же ситуация.

Диптих состоит из фотографии (иконы-образа) и изображения, написанного в стиле асемического письма — с помощью использования графем воспроизводится пространственная конфигурация предметов с фотографии, но самого изображения как такового нет. Этот текст с семиотической точки зрения можно прочитывать как икону-схему и одновременно как символ. Однако без фотографии, то есть без иконической составляющей, прочтение асемического образа было бы невозможным. И наоборот, без символического осмысления конкретных референтов не происходило бы движения в сторону восприятия ментальных репрезентаций и символических идей.

В каждый венецианский фотографический ландшафт вписаны строки любимого поэта или графемы из кириллицы и латиницы.

Важно подчеркнуть, что диптихи не являются иллюстрациями. Это не что иное, как переключение семиотического кода внутри текста. Остается вопрос: в каких случаях и зачем происходит это переключение? Вербальный язык не может подступить к конкретной вещи, он обязательно запускает процесс обобщения и концептуализации. Визуальный язык, обладая способностью

иконической репрезентации объектов реального мира, их состояний, форм, цветов и пространственных отношений, все же запускает процесс концептуализации сообщений.

Как бы то ни было, язык не достигает реальности. Все семиотические системы в своем развитии неизбежно движутся к абстрагированию.

Принцип двойного кодирования реализуется не только посредством использования двух языков, но и в рамках одного вербального языка. Окуляцентризм вербального текста Екатерины Марголис можно рассматривать как реализацию принципа синестезии, или скрытой дополнительности. Сама Екатерина Марголис формулирует этот принцип следующим образом: *«Пишущий на то и художник, что постепенно возвращает речи зримость»; «Жить, писать, рисовать, слышать и видеть — все едино. Близость поэзии и графического искусства на пространстве листа — в самом методе. Буква, линия, чередование черного и белого. Свет и тень. Метрика стиха: чередование ударных и безударных»* [1, с. 117].

Рассмотрим, как работает этот принцип на одном из отрывков ее книги.

«Картина «Animatea» должна была быть белой, летящей, но вышла иной. Осталось только название. На ослепительно-белом холсте, будто впечатанное в мостовую, распласталось черное пятно: птица-лагуна с закрытыми глазами и выгнутой длинной тонкой шеей. И на этом раздавленном силуэте, словно на выкинутом мясником сгустке требухи, медленно расплзается кровавое пятно».

Весь вербальный текст интерпретируется как икона-образ. Визуальные образы оказываются закодированными в вербальном тексте. За каждым словом стоит понятие-образ, который читатель достает из своей памяти для визуализации прочитанного. Окуляцентризм создается за счет предикатов, отображающих форму, цвет и другие визуальные признаки, которые влияют на восприятие текста читателем. Используя универсальный механизм двойного кодирования, человек не только познает данный ему мир, но и удваивает его в отображении, конструируя пространства текстовых миров [5, с. 231].

Принцип дополнительности языков позволяет человеку воспринимать мир многоканально. Этот принцип возникает не случайно: он связан с физиологией — наличием у человека пяти органов чувств, по которым происходит восприятие информации о мире.

Анализ текста показал, что принцип дополнительности может быть реализован в актуализированном и в скрытом видах.

Перспективы исследования принципа дополнительности могут быть связаны с анализом различных типов текстов и различных типов дополнительностей — в философских текстах, текстах медиального пространства и др.

Для профессиональной практики Екатерины Марголис дополнительность языков — совершенно естественный процесс. Однако у этого художественного принципа есть свои плюсы и минусы. К плюсам можно отнести то, что на стыке визуального и текстового искусств происходит разрушение конвенциональности восприятия определенных художественных форм и начинается рождение новых смыслов.

Из минусов — поликодовость текста увеличивает его энтропийность и, как следствие, затрудняет интерпретацию текста, требуя от читателя навыков семиотического прочтения.

Совершая когнитивно-семиотическое «путешествие от означаемого к означающему», человек никогда не обходится лишь одним способом репрезентации реальности, прибегая к дополнительности вербального и невербального кодов, дискретных и недискретных способов передачи сообщения. Причина в том, что только двойное кодирование информации запускает процесс мышления. Универсальность двойного кодирования предуготована функциональной асимметрией головного мозга, и, следовательно, является антропологическим принципом культуры.

Список литературы

1. Екатерина Марголис. Следы на воде. – М.: Издательство Ивана Лимбаха, 2015. – 385 с.
2. Иванов В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. Том I. – М.: «Языки русской культуры», 1999. – 912 с.
3. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф. – М.: Изд-во Москва. Ун-ва, 1982. – 480 с.
4. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. – М.: Азбука, 2014. – 412 с.
5. Степанов Ю.С. Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. Изд.2-е, испр. и доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – 702 с.
6. Paivio A. Mental representations: a dual coding approach. Oxford. England: Oxford University Press, 1986. – 314 p.

Фетюкова Ольга Ивановна
аспирант кафедры общего языкознания,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Fetyukova Olga Ivanovna
Postgraduate of the Department of General Linguistics,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: o.savchits@gmail.com

КОГНИТИВНО-СЕМИОТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕРЕЧНЕЙ В СТРУКТУРЕ НАРРАТИВА (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА В.АНДОНОВСКОГО «ПУП ЗЕМЛИ»)

COGNITIVE AND SEMIOTIC CAPACITY OF THE LISTS (BY THE EXAMPLE OF THE V. ANDONOVSKIY'S NOVEL "THE NAVEL OF THE WORLD")

Аннотация. Перечни-списки – элемент нарративной структуры романа Венко Андоновского «Пуп земли» – рассматриваются как инструмент

репрезентации реальности, включая пространство культуры и интеллектуальной истории. В качестве иконических и символических знаков перечни позволяют актуализировать различные виды пространств (ментальное, физическое, культурное).

Abstract. The lists are the element of the narrative structure in the Venko Andonovski's novel "The Navel of the world". They function as an instrument of indexical representation of reality and conceptualization of intellectual history. In this capacity, the lists allow to update various kinds of spaces (mental, physical, cultural).

Ключевые слова: перечень; репрезентация; семиотический код; когнитивные аспекты интерпретации.

Keywords: a list; representation; semiotic code; cognitive aspects of interpretation.

В первую очередь, обозначим проблемные вопросы статьи. Почему система включённых в роман В. Андоновского «Пуп земли» перечней может рассматриваться как информационная структура? Каков её семиотический код и как он влияет на восприятие романа в целом? Сама постановка этих вопросов говорит о возможности рассматривать перечни как знаки, обеспечивающие хранение и передачу художественной информации.

Венко Андоновский – один из самых популярных македонских писателей начала XXI века, а одновременно драматург, поэт, эссеист, критик, теоретик литературы и филолог. Его роман, стилистически продолжающий традиции «Имени Розы» (отсюда «титул» македонского Умберто Эко) ставится исследователями в один ряд с произведениями Милорада Павича и Милана Кундеры [2].

В текст романа включены 84 перечня предметов, объектов, действий. Среди них списки, организованные как последовательности однородных

членов, а также структурно усложнённые конструкции, где каждый член сопровождается пояснением-комментарием:

Округление бедр твоих как ожерелье, дело рук искусного художника; живот твой — круглая чаша, в которой не истощается ароматное вино; чрево твоё — ворох пшеницы, обставленный лилиями; два сосца твои — как два козленка, двойни серны; шея твоё — как столы из слоновой кости; глаза твои — озёрки Есевонские, что у ворот Батраббима; нос твой — башня Ливанская, обращенная к Дамаску; голова твоё на тебе — как Кармил, и волосы на голове твоёй — как пурпур; царь увлечен твоими кудрями. [1]

Если обычный перечень включает последовательность понятий (бёдра, живот, чрево и т.д.), то подобные «расширения» позволяют соотносить список с определённым экстенциональным пространством. В данном случае, это отсылка к Песне Песней царя Соломона. Для описания используется список-символизация: он является инструментом отображения не столько внешнего облика, сколько духовной сущности женщины. Отсюда вывод о семиотической природе перечней: это знак, где носитель значения (синтаксическая форма) репрезентирует фрагмент внеязыковой действительности.

Перечни функционируют как сложные знаки, основанные на принципе двойного кодирования. Каждый член перечня может интерпретироваться в качестве иконы своего референта и одновременно обладать символическим значением. Следующий список содержит атрибуты главной героини романа – Люции, выполняя в нарративе функцию описания:

<...> а у меня душа болела из-за Люции, которая сидела на лугу, как русалка, как бабочка, как буква «Ж», буквица из древней рукописи, между своими подружками, буквами помельче; она была самая красивая из всех, самая зрелая, настоящая буква-женщина, одетая во все красное; сидела и подпевала. [1]

С одной стороны, здесь индексируются конкретные объекты реальности (русалка, бабочка, буква Ж и др.), иконически тождественные Люции. С другой стороны, каждый из индексируемых референтов обладает мощной символической составляющей, которая также включается в характеристику героини. Так, **бабочка** – символ бессмертия, поскольку круг – образ ее жизненного цикла: жизнь (яркая гусеница), смерть (темная куколка), возрождение (свободный полет души) [3]. **Русалка** же олицетворяет гибельную женскую прелесть.

Одним из самых интересных определений в данном списке является сравнение девушки с **буквой “Ж”**. В славянском кириллическом алфавите, в старо- и церковнославянских азбуках эта буква называется «*живѣте*» (то есть «живите», повелительное наклонение от «жити») и является седьмой по счёту (а, в свою очередь, число 7 является сакральным числом в христианстве). Также буква “Ж” по форме напоминает *паука*, который является героем-концептом в этом романе. Паук является «женским знаком; это символ, ассоциирующийся с нитью человеческой судьбы» [3].

Интерпретация членов перечня в качестве символических знаков определяется пространством памяти читателя (его Энциклопедией, по У. Эко), а также филологическими компетенциями читателя [4].

В качестве когнитивного инструмента познания мира [5] система перечней в романе «Пуп земли» В. Андоновского выполняет ряд функций. Перечни:

- выступают инструментом систематизации и упорядочивания знаний;
- являются кумулятивной структурой, содержащей в себе знания о мире;
- расширяют пространственно-временные границы повествования, предлагая читателю мыслить глобально, привлекать для интерпретации романа культурологические и энциклопедические источники;
- вписывают роман в интеллектуальную историю человечества. В списках мы встречаем отсылки к текстам европейской культуры, культуры

общемировой, а также, что является наиболее важным, в списках в закодированном виде «хранятся» южнославянские (балканские) тексты.

Каждый перечень романа используется Андоновским как имплицитный инструмент форматирования реальности. Так, последовательностями имён собственных, названий вещей, перечислениями локусов, предметов искусства создаются временные и пространственные рамки действительности, обозначаются интеллектуальные «границы» персонажей и др. За перечнями ангелов и святых открывается иерархия Небесного мира:

О Боже, о ангелы и архангелы, серафимы и херувимы, вы, что подпираете свод Господень и утверждаете опоры небесные! [1]

Заключая сказанное, можно сделать вывод, что списки содержат имплицитную информацию о мире, культуре, их семиотический код построен на сокрытии информации от читателя. Поэтому потенциал перечней можно считать безграничным: возможность «разворачивания» данной информации будет зависеть от навыков и опыта читателя.

Список литературы

1. Андоновский В. Пуп земли: Роман / В. Андоновский / Пер с макед. О. Панькиной. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 320 с.
2. Николовска К. Заднината на «Папокот на светот» // 50 години македонски роман. – Институт за македонска литература, Скопје. – 2004. – С. 107-115
3. Трессидер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 448 с.
4. Эко У. Роль читателя: исследования по семиотике текста / У. Эко. – СПб.: Симпозиум, М.: Изд-во РГГУ, 2005. – 502 с.
5. Эко У. Vertigo: круговорот образов, понятий, предметов / пер. с итал. – М.: СЛОВО/SLOVO, 2009. – 408 с.

Давлетишина Кристина Юрьевна
аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина,
Москва,
преподаватель кафедры иностранных и русского языков Тюменского
высшего военно-инженерного командного училища имени маршала
инженерных войск А. И. Прошлякова,
Тюмень
Davletshin Kristina Y Yuiryevna
Postgraduate of the State Russian Language Institute. A.S. Pushkin,
Moscow,
Teacher of the Department of Foreign and Russian Languages
Tyumen Higher Military Engineering Command School named after Marshal
of Engineering Troops A.I. Proshlyakova,
Tyumen
e-mail: milana_kris_1991@mail.ru

**ВАРИАНТНОСТЬ КАК СВОЙСТВО ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ.
МОТИВИРОВАННОСТЬ ВЫБОРА ВАРИАНТНЫХ ФОРМ ИМЕН
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

**VARIATION AS A PROPERTY OF THE LANGUAGE SYSTEM.
MOTIVATION SELECTION OF VARIANT FORMS ON THE LESSONS
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Аннотация: В статье рассматриваются особенности изучения вариантности современного русского языка, которая служит одним из ключей к пониманию динамики и вариантности языковых норм, разнообразия и богатств выразительных и экспрессивных средств русского языка. Показана мотивированность выбора вариантных форм имен существительных на уроках РКИ.

Abstract: The article discusses the features of studying of variants of the modern Russian language, which is one of the keys to understanding the dynamics and variability of language norms, diversity and wealth of expressive and expressive means of the Russian language. Shows the motivation of the choice of the variant forms of the nouns in lessons of Russian as a foreign language.

Ключевые слова: вариантность; падежная система; вариантыные формы; иностранная аудитория.

Key words: variability; case system; variant forms; the foreign audience.

В последнее время морфологической вариативности в русской, тем более иностранной, аудитории уделяется мало внимания. А между тем зарубежных лингвистов привлекает именно «морфологизм древнего и живого русского языка, материальной формой выражающего логические построения, отдельность слова, строго различающего части речи и члены предложения» [4].

В.Г. Костомаров и А.А. Леонтьев в работе «Некоторые теоретические вопросы культуры речи» справедливо замечают, что вариантность приобретает большое значение, потому что часто в пределах одной и той же ситуации, не выходя за пределы литературной речи, есть возможность варьировать материальное воплощение и необязательно пользоваться в данной норме одним и тем же материальным выражением [3].

Необходимо отметить, что вариантность и норма тесно взаимосвязаны. Вариантность – это изобретённое внутреннее свойство нормы, движущая сила нормы. Любое видоизменение в норме находит отражение в вариантных реализациях слова.

Почему в настоящее время следует уделять больше внимания проблеме вариантности? В современной речи существует много вопросов, касающихся правильности использования тех или иных вариантных форм слова. Однако мы можем заметить, что морфологическая система русского языка нередко представляется как нечто статичное, неразвивающееся, и на занятиях преподаватель часто обходит трудные случаи вариантности падежной системы в морфологии. Как справедливо замечает В.Г. Костомаров, «учителю, позиция которого непроста и ответственна, тем более не обойтись без определённости авторитетных пособий, учреждений и лиц. Он с интересом узнаёт, что нормы вариативны, прихотливо зависят от динамики языка и настроения общества, отражают взаимодействие коммуникативной целесообразности и традиции» [4].

Рассмотрим случаи вариантности в примерах из средств массовой информации: «*Вакцина от морского ежа в мозге*» (онлайн-газета «Газета.ru», выпуск от 21 декабря 2013 г.); «*Биологи выяснили, что происходит с поведением крысы, если в ее мозгу отключить систему навигации — ту самую, за которую британские, американские и норвежские ученые получили в этом году Нобелевскую премию по физиологии и медицине*» (онлайн-газета «Газета.ru», выпуск от 11.11.2014 г.).

Как видим, вариантность форм фиксируется в современной речи и, по-видимому, способствует развитию языка. Русский язык – это живой язык, который постоянно развивается.

На уроках РКИ иностранные обучающиеся пытаются использовать общую схему парадигмы склонения имен существительных, однако не всегда это позволяет получить необходимую грамматическую словоформу. Это объясняется разнообразными морфологическими процессами, которые сопровождают словоизменение и формообразование [1].

Иностранные студенты, выполняя упражнения на вариантность падежной системы, делают ошибки, касающиеся нормы и системы: они сводят разные явления к одному, видоизменяют слова согласно строению системы родного языка или языка-посредника.

Обратимся к трудам В.Г. Гака, который в работе «Норма и толерантность» пишет, что можно выделить три способа в облегчении владения и овладения нормой языка: изменить правила грамматики или орфографии; представлять материал градуированно; использовать толерантность, то есть терпимое отношение к отступлению от правил «нормы» [2]. Второй и третий способы должны быть представлены в работе над вариантностью с иностранными обучающимися.

Интересные задания по теме вариативности мы можем наблюдать в практикуме «Русский язык и культура речи. Нормативный и коммуникативный аспекты» под редакцией Н.И. Рябковой [5].

Задание. Установите стилистические различия параллельных форм имён существительных.

Годы — года, дизели — дизеля, корректоры — корректора, крейсера — крейсера, мичманы — мичмана, редакторы — редактора, слесари — слесаря, тракторы — трактора.

Это и подобные упражнения могут способствовать правильному выбору того или иного варианта слова.

Подведем итог. Проблема нормы, а следовательно, вариантов, является различной в условиях преподавания русского языка как родного и как иностранного. Возникает вопрос, насколько целесообразно обучать иностранцев вариантным формам склонения имен существительных. Думается, что все зависит от цели, которую ставит преподаватель. Если мы хотим научить иностранных студентов читать и понимать тексты Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского, то изучение вариантности форм будет необходимо.

Список литературы

1. Волохина Г.А., Попова З.Д. Морфологическая парадигматика русского языка: Справочное пособие для студентов-иностранцев. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1983.
2. Гак В.Г. Норма и толерантность // Иностранные языки в школе, 1984, с. 7-15.
3. Костомаров В.Г., Леонтьев А.А. Некоторые теоретические вопросы культуры речи // Вопросы языкознания, 1966, №5.
4. Костомаров В.Г. Язык текущего момента: понятие правильности. – СПб.: Златоуст, – 2015.
5. Русский язык и культура речи. Нормативный и коммуникативный аспекты. Практикум / Н. И. Рябкова, Т. В. Сатина, Г. И. Андреева / Под ред. Н. И. Рябковой. — СПб.: СПбГУСЭ, 2010. — 203 с.

Пыстогова Юлия Николаевна
магистрант,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Pystogova Julia Nikolaevna
Magistrand,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: Yulenok-3105@mail.ru

THEORY OF MIND И ЭГОЦЕНТРИЧЕСКАЯ РЕЧЬ РЕБЕНКА

THEORY OF MIND AND CHILD'S EGOCENTRIC SPEECH

Аннотация. В статье рассматривается эгоцентрическая речь ребенка как проявление формирующейся модели психического.

Abstract. In article the egocentric speech of the child is considered as manifestation of the formed theory of mind.

Ключевые слова: модель психического; эгоцентрическая речь; понимание себя и другого

Keywords: theory of mind; egocentric speech; self -understanding and understanding of others

В научный обиход термин «theory of mind» был введен Д. Примак и Г. Вудрафф. Содержание этого термина сводится к тому, что человек, обладая «теорией психического», приписывает тем самым независимые психические состояния себе и другим [4]. В отечественной гуманитарной науке перевод термина «theory of mind» как «модель психического» был предложен Е. А. Сергиенко. Этот термин в исследованиях Е.А. Сергиенко и ее коллег понимается как «некоторая система концептуализации знаний о собственном психическом и психическом других людей» [3, с. 5]. В структуре «модели психического» принято выделять следующие компоненты: понимание эмоций, намерений, желаний, предсказание действий других на основе их желаний

и мнений, понимание ментальной причинности, обмана. К функциям «модели психического» относятся: приписывание другим людям психических состояний для объяснения их поведения и предсказания их дальнейших действий; понимание коммуникации и понимание информационных потребностей слушателя.

Гипотеза нашего исследования: ментальные состояния ребенка не наблюдаются непосредственно; они проявляются не только в поведении ребенка, но и в его эгоцентрической речи.

Термин «эгоцентрическая речь» в научный обиход ввел Ж. Пиаже. Эгоцентрическая речь ребенка характеризуется как речь, обращенная к самому себе, как речь, регулирующая и контролирующая его практическую деятельность. Ее особенность «проявляется в том, что дети говорят вслух, как будто ни к кому не обращаясь, в частности, задают вопросы, не получают на них ответа и нисколько этим не беспокоятся» [2, с. 21].

В зарубежных исследованиях при ответе на вопрос о возрасте возникновения модели психического (Theory of Mind) существуют разногласия. Мы склонны считать, что модель психического формируется у детей достаточно рано, в возрасте двух лет, когда начинает функционировать эгоцентрическая речь.

Изучение разных сторон понимания Своего психического и психического Других и понимания физического мира у детей дошкольного возраста позволило Е.А. Сергиенко выделить два основных уровня организации модели психического: уровень агента и уровень наивного субъекта. Уровень агента – это уровень понимания психического, «когда собственная модель психического и модель психического Другого слабо разделены, что позволяет действовать и предвосхищать последствия взаимодействий, но ситуативно и без возможности сопоставления и ментального воздействия на Другого» [3, с. 79]. Уровень наивного субъекта – это такой уровень понимания психического, «когда собственная модель психического может быть не только отделена

от модели психического Другого, но и появляется возможность ментально воздействовать на нее, модель становится ситуативно независимой» [3, с. 79].

Рассмотрим репрезентации модели психического в эгоцентрической речи детей от двух до семи лет.

Марина (2 года) играет с сумками и коробками: *Скоро дедушка приедет, привезет большую коробку, я посмотрю, что там.* Дедушка Марины часто уезжает и, приезжая домой, привозит красиво упакованные подарки. Девочка вспомнила об этом, когда увидела похожие коробки и спланировала свои действия (“...я посмотрю, что там”) и действия Другого («скоро дедушка приедет, привезет большую коробку»), но не подумала о том, что Другой имеет возможность изменить свои действия.

В игре ребенок может моделировать различные бытовые ситуации, в которых он исполняет определенную роль. Собеседником в такой ролевой игре выступает воображаемый Другой. В квазидialogах, конструируемых ребенком, явно просматриваются заранее спланированные им действия и план действий воображаемого третьего лица.

Приложив к уху телефонную трубку, Марина (3 года) произносит: *Алё, алё! Слышите? Принесите зефир ко мне домой.* Как видим, ребёнок ведет диалог с воображаемым собеседником и просит принести зефир. После того, как девочка якобы положила трубку, она сообщает воображаемому третьему лицу: *Тётя зефир принесёт. Она в магазине работает.* В данном случае, моделируя коммуникативную ситуацию, девочка учитывает последствия своих действий, но при этом не предполагает иных действий у воображаемого собеседника.

Эмоции являются проявлением психического, а эмотивная функция – это одна из основных функций эгоцентрической речи. На эмотивную функцию эгоцентрической речи в свое время обращали внимание Л. С. Выготский и Ж. Пиаже. Ребёнок отражает свои эмоции в конкретном высказывании, но при этом, в отличие от взрослого, не желает воздействовать

на эмоциональную сферу Другого. Через эмоции он прежде всего проявляет своё отношение к окружающему миру, самому себе и Другим, выражает оценку

Лера (3 года) стоит у зеркала: *Ах, Лерочка! Какая красивая Лерочка! Ай, красивая, Лерочка красивая!*

Или Андрей (4 года) ложится спать и говорит: *А я сегодня очень хорошо себя вел! Я молодец!*

Рассмотренные примеры эгоцентрической речи дают основания говорить о том, что у детей младшего возраста модель психического формируется на фоне положительных эмоций при явном доминировании Своего и носит ситуативный характер.

Примерно в 4 года ребенок начинает понимать, что он обладает Своей моделью психического и она отличается от модели психического Другого [3].

Марина (5 лет) слышит, как бабушка разговаривает по телефону и просит купить картошку и морковь. Марина говорит: *Опять будут заставлять морковку кушать. Пусть тетенька забудет.*

Таким образом, эгоцентрическая речь показывает, что в возрасте 4 лет у ребенка начинает формироваться представление о поведении Другого на основе представлений о последствиях Собственного поведения.

Если в младшем возрасте дети воспринимают и понимают прежде всего положительные эмоции и плохо дифференцируют отрицательные, то в этом возрасте негативные эмоции начинают эксплицироваться в эгоцентрической речи. Чаще всего они являются реакцией на текущую речевую ситуацию. Как правило, ребёнок прислушивается к диалогу взрослых, выражает своё отношение и дает оценку, но при этом ему неважно быть услышанным взрослым, он говорит для себя, для своего удовольствия.

Марина (4 года) слышит, что взрослые говорят на коми-пермяцком языке. Возмущается: *Опять они некрасиво разговаривают!*

Лера (5 лет) слышит по телевизору: *У меня есть доченька Женя.* Выдыхает и произносит: *Слава Богу, что меня зовут не Женя.*

Итак, материал эгоцентрической речи показывает, что дети четырех лет начинают различать свои эмоции и эмоции Другого, и у них начинает складываться представление об отличии своего психического от психического Другого. Однако возможности их понимания сильно связаны с контекстом ситуации, с событием, т.е. модели остаются ситуативными [3, с. 223].

Существенные изменения в уровне развития модели психического происходят в 5-летнем и, особенно, в 6-летнем возрасте. Способность сопоставить разные аспекты ситуаций и их значения для Себя и Других людей позволяет детям на новом уровне анализировать человеческие контакты и их смысл.

Артём (6 лет) на уроке рисования: *Не могу лицо рисовать* (рисует лицо). *В садике воспитательница рисовала мне лицо человека. Я не умею. Вот ручки и ножки красиво получаются* (рисует ручки и ножки). В данном примере мальчик, во-первых, сопоставляет себя с Другим, а именно с воспитательницей, которая, в отличие от него, умела рисовать лицо человека; во-вторых, дает разноплановую оценку себе и, в-третьих, предполагает получить помощь от учителя.

Таким образом, эгоцентрическая речь, с одной стороны, выступает механизмом формирования модели психического в онтогенезе, а с другой, — одной из форм ее репрезентации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования. — М. Изд-во «Лабиринт», 1999. — 352 с.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Сост., новая ред. пер. с фр., коммент. Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова. — М.: Педагогика-Пресс, 1994. — 528с.
3. Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. — М.: Изд-во «Институт Психологии РАН», 2009. — 416 с.
4. Premack, D. G. and Woodruff, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1, 1978, с. 515—526.

Гарина Анастасия Владимировна
магистрант,
Пермский государственный национальный исследовательский
университет,
Пермь
GarinaAnastasiyaVladimirovna
Magistrand,
Perm State National Research University,
Perm
e-mail: anastasiya.garina@ya.ru

**ТОПОНИМЫ В ПУТЕВОДИТЕЛЯХ ПО КОМИ-ПЕРМЯЦКОМУ
ОКРУГУ (XX-XXI вв.)**

**TOPONYMS IN KOMI-PERMYATSKY OKRUG GUIDE-BOOKS
(XX-XXI CENTURIES)**

Аннотация. В данной статье изложены результаты исследования топонимов в путеводителях по Коми-Пермяцкому округу.

Abstract. The article is concerned with the results of the study of toponyms described in Komi-Permyatskyokrug guide-books.

Ключевые слова: ономастика; путеводитель; этимология.

Keywords: onomastics; guide book; etymology.

Ежедневно человек сталкивается с различными именами, они окружают его повсюду: собственные имена людей, животных, названия стран, населенных пунктов, водных объектов, особенностей рельефа и т.д. Имя собственное служит не только номинацией объекта, но и ключом к знанию, особенно это относится к тем именам, которые сохранились с глубокой древности.

Географические названия, то есть топонимы (ойконимы, гидронимы, оронимы и т.д.), могут рассказать о себе многое: какие народы проживали на изучаемой территории, с чем связано имя объекта, кто основал тот или иной населенный пункт, по какому признаку названа река или местность.

Один из жанров, способных сохранить и популяризировать данные о географических наименованиях, является путеводитель. Использование в путеводителях лингвистического материала обогащает их, делает более информативными и привлекательными.

Источниками исследования стали 9 путеводителей: один путеводитель XX в. – «Кудымкар» 1986 г. (автор Г.Т. Бачев); восемь путеводителей, изданных в начале XXI в., – «Большое путешествие: Пермский край» (под ред. О.Б. Андрияшкина, 2004), «Пермский край» (под ред. О.Б. Андрияшкина, 2006), «Кудымкар: Прогулки по городу» (Е.М. Дунина, О.А. Распопова, И.П. Савельев, 2007), «Кудымкар» (под ред. М.В. Лебедевой, 2010), «Юсьва» (под ред. О.О. Даниловой, 2011), «Пермь и Пермский край, альбом-путеводитель» (ред. составитель Ю. Баталина, 2012), «Пермский край. Настоящий путеводитель» (под ред. О.Б. Андрияшкина, 2013), «Коса» (авторы-составители М.И. Изергина, И.С. Останина, О.К. Кучева, Э.Н. Колегова, 2014). Все путеводители написаны на русском языке, к настоящему времени не существует издания на коми-пермяцком языке или двуязычного.

Основная цель исследования – изучение функционирования топонимов в путеводителях по Коми-Пермяцкому округу. Для этого из имеющихся путеводителей было извлечено 307 географических наименований: 102 гидронима и 205 ойконимов (всего 1785 словоупотреблений по всем текстам: 393 гидронима и 1392 ойконима).

Самым употребительным из них является р. Иньва – 80 словоупотреблений по всем источникам, далее в порядке убывания р. Коса (44), р. Кама (38), р. Кува (27), озеро Адово (18). Такой результат объяснить не сложно: это самые крупные водные объекты Коми-Пермяцкого округа, именно на них селились люди еще с глубокой древности и живут до сих пор, на них же расположены значимые населенные пункты, именно те, которые интересны путешественникам.

Среди ойконимов самым употребительным стал г. Кудымкар – 380 словоупотреблений. Это связано с его значимостью для Коми-Пермяцкого

округа. В официальных источниках Кудымкар упоминается с XVI века, а уже в XVII в. является центром небольшой округи, состоящей из нескольких деревень. Позднее стал административным центром национального округа, но статус города получил только в 1938 году. До 1 декабря 2005 г. являлся административным центром Коми-Пермяцкого автономного округа. После присоединения к Пермскому краю потерял этот статус, но остался культурной и административной столицей в составе края. Далее в порядке убывания административные центры районов и крупные поселения: с. Юсьва (111), п. Пожва (92), с. Коса (75), п. Майкор (63), п. Гайны (45).

Нами был исследован лингвистический материал, сопровождающий топонимы в путеводителях (этимологический комментарий). Было обнаружено следующее: топонимы в большинстве случаев остаются непрокомментированными (из 307 топонимических единиц объяснено всего 37, что в процентном соотношении составляет приблизительно 12%, из них 9 гидронимов и 28 ойконимов); либо сопровождаются только народной этимологией (например, название озера Адово во всех изданиях под редакцией О.Б. Андрияшкина объяснено через легенды, связанные с ним: «озеро сотворила нечистая сила» [1. 10, 11] и т.д.; с. Ошиб «...название села с коми-пермяцкого можно перевести как 'Медвежье поле' (Ош-ыб)...» [6, с. 92]; либо комментарии к топонимам неверны (д. Пармайлово – название обозначает «в центре Пармы» [12]. Путешественникам, а нередко и местным жителям, огромный пласт топонимии, представленный в работах, будет непонятен, в особенности это относится к архаичным названиям, возникшим задолго до XX века.

Была изучена научная литература (основные источники: труды А.С. Кривошековой-Гантман, В.А. Никонова, А.К. Матвеева, Е.И. Лыткина) и работы фольклористов (В.В.Климова). Обнаружено, что многие топонимы, представленные в путеводителях, широко освещены в литературе, но эти материалы не используются издателями и авторами путеводителей. С нашей точки зрения, было бы неплохо, если бы топонимы в путеводителях

сопровождались лингвистическим комментарием, содержащим не только народную этимологию и представления народа о топониме, но и научные данные о нем.

К настоящему времени не существует путеводителя на коми-пермяцком языке или двуязычного (на русском и коми-пермяцком языках), поэтому нами предлагается вариант статьи для такого путеводителя. Наша статья посвящена названию села Ошиб Кудымкарского района. Выбор данного топонима не случаен, наименование встречается в путеводителе «Кудымкар» (2010) 7 раз, комментарий к наименованию дается неверный, о чем говорилось выше.

Мы предлагаем следующий текст для путеводителя:

Село Ошиб расположено на высоком берегу реки Велва. Является административным центром Ошибского сельского поселения. Удалено от г. Кудымкара на 29 км. Впервые в официальных источниках упоминается с 1700 г. как «починок на Ошибе», с 1862 г., после строительства Свято-Дмитриевской церкви, Ошиб получил статус села.

Ошиб – что в этом названии? Если спросить любого коми-пермяка о названии села, то он скажет: «Ош – это ‘медведь’, ыб – ‘поле’, то есть ‘Медвежье поле’». Некоторые могут добавить: «Когда-то давно в этих местах водились медведи, теперь уж нет, только в дальних лесах, поэтому село так названо».

Раньше бытовала и другая версия, по которой село названо так потому, что посреди деревни водили медведя, заставляя его плясать, развлекать публику, но эту версию опровергла А.С. Кривошекова-Гантман, по словам которой, не понятно, как в этом случае название связано со словом ‘поле’, кроме того само селение возникло задолго до того, как там появился медведь, развлекающий публику. Лингвисты-этимологи склонны считать, что история названия уходит в глубокую древность. По их мнению, название возникло от антропонима – имени или прозвища человека или целого рода.

Ошиб возник еще в те времена, когда земля коми не знала христианских имен и пользовалась воршудными именами. Ошем, то есть Медведем,

по мнению А.С. Кривошековой-Гантман, могли звать какого-то большого и сильного или неуклюжего человека, а затем это имя стал носить и весь род. В.В. Климов в книге «О чем рассказывают имена Пармы» (2009) пишет, что когда-то Иван Иванович Лунегов, житель Кудымкара, вспоминая о разных божествах и богатырях, рассказывал, что когда-то давно, в незапамятные времена, землями коми-пермяков правили три богатыря: Яг-Ош, Кудым-Ош и Ош. И именно Ошу принадлежали земли нынешнего Ошиба. Об этом ему рассказывал его дед. Возможно, есть в этом доля правды, ведь по представлениям коми-пермяков, предками человека были разные тотемные животные, каждый род возник от своего, и таких было много: Кӧч–‘заяц’–с. Кочев, Руч–‘лиса’–Ручыб, Мой –‘бобр’–п. Майкор, Чеж–‘утка’–д. Чежкор.

Памы (жрецы) с именем Ош на земле коми действительно были. Старики рассказывали, что такого человека почитали словно Бога. Об этом свидетельствует и пермский звериный стиль, в котором часто изображается медведь, либо его части (голова, лапа) либо человек с головой медведя. Таким образом, в названии села Ошиб увековечено дохристианское имя Ош.

(Переводной вариант): Село Ошиб поздисьӧм вылын Велва ю керӧс вылын. Сія Ошибскӧй сельскӧй поселеннӧлӧн центр, Кудымкарсянь 29 км ылына. Первуйсь письменнӧй источникезын пантасьлӧ 1700 г., кыз «починок на Ошибе», 1862 г., Свято-Дмитриевскӧй вичку строитӧм бӧрын лоис селоӧн.

Ошиб – мый эта нимын? Ежели юасьны коми-пермяклісь село названнӧ йылісь, то сія висьталас: «Ош – это ‘медведь’, ыб - ‘поле’, сідзкӧ вуджӧтсьӧ ‘Медвежье поле’». Мукӧдыс вермасӧ и содтыны: «Кӧркӧ этна местаэзын вӧлісӧ уна ошшез, ӧні уж абуӧсь, только пыд вӧррезын, сійӧн селоыс сідз шусьӧ».

Одзжык вӧвлі отир коласын и мӧдік висьт, кӧда сьӧрті село сідз шусьӧ сысянь, что кӧркӧ ӧддӧн важын Ошиб шӧрӧ вайӧтлісӧ ошӧс, йӧктӧтлісӧ сійӧ, мед гажӧтны отирӧс, но этӧ версиясӧ эз дорйы А.С. Кривошекова-Гантман, эд лоӧ невежӧртанаӧн: мыйла эстӧн ыб, да и ачыс оланін местаыс аркмис одзжык, эшӧ сэк, кӧр эз вӧв и эта ошыс. Лингвист-этимологез лыддӧны, что нимлӧн пыдынжык историяыс. Ны мненнӧ сьӧрті, эта названӧыс аркмис антропонимсянь – морт или родувтыр нимсянь или нимкодьян.

Ошиб аркмис эшö сэк, көр комиэзлөн му эз төд христианскöй ниммез, а вöлисö воршуднöй ниммез. Ошön, А.С. Кривощекова-Гантман мненнё сьöртi, вермисö шуны ыджыт, мыгöра или нестатнöй мортöс, а сьбöрын эта нимыс лякасис и быдсөн родыслö. В.В. Климов «Мый висьтасьöны Пармаись ниммез» (2009) небöгын гижö, что көркö Иван Иванович Лунегов, Кудымкарись олись, быдкодь еннэз да богатыррез йылись баитикö, висьтасьлис, что көркö важся кадö коми-пермяк музöн веськötлисö куим богатырь: Яг-Ош, Кудым-Ош да Ош. И именно эта медбöрья Ошлөн и вöлисö этна муз. Эта йылись сылö висьтасьлис сылөн дед. Поди, позяс этчö и веритны, эд коми-пермяккез представленнёз сьöртi, морт аркмöма быдкодь вöрпöткасянь, быд род асласянь, а сэтшöммез вöлисö уна: Кöч – с.Кöч, Руч – Ручыб, Мой – п.Майкор, Чеж – д.Чежкор.

Ош нима паммез былль вöвлисö комиэзлөн. Пöриссез висьтасьлисö, что этшöм мортöс донтисö дзик Енöс. Эта йылись свидетельствуйтö и пермскöй зверинöй стиль, кöдаын шоча пантасьö ошлөн образ или сылөн торрез (юр, лапа) или жö морт ош юрөн. И сiдз, село Ошиб нимын колис ассис следдохристианскöй ним Ош.

Таким образом, анализ имеющихся путеводителей выявил значительные недостатки в их содержании, между тем правильно подобранный лингвистический материал выполняет огромную культурно-просветительскую нагрузку и, несомненно, должен быть использован при составлении новых изданий.

Список литературы

1. Большое путешествие: Пермский край. Путеводитель / Под ред. О.Б. Андрияшкина. – Пермь, 2004.
2. Климов В.В. Жили-были. Коми-пермяцкие сказки, легенды, сказы, предания, былички и бывальщины на коми-пермяцком языке. – Том I, – Кудымкар: Пермск. кн. изд-во, 1990. – 366 с.
3. Климов В.В. О чем рассказывают имена Пармы: топонимические наброски на коми-перм. и русском яз. – Кудымкар, 2009. – 136с.

4. Кривошекова-Гантман А.С. Географические названия Верхнего Прикамья. – Пермь, 1983. – 176 с.
5. Кривошекова-Гантман А.С. Откуда эти названия? – Пермь, 1973. – 109 с.
6. Кудымкар: Пермский край. Путеводитель /Под ред. М.В.Лебедевой, С-Пб.: Изд-во «Маматов», 2010. – 96с.
7. Лыткин Е.И. Краткий этимологический словарь коми языка/ Е.И. Лыткин, Е.С. Гуляев – М., 1970. – 386 с.
8. Матвеев А.К. Географические названия Урала: Топонимический словарь. – Екатеринбург: ИД «Сократ», 2008. – 352с.
9. Никонов В.А. Краткий топонимический словарь. – М.: «Мысль», 1966. – 509 с.
10. Пермский край. Настоящий путеводитель /Под ред. О.Б.Андрияшкина. – Пермь: Агентство «Стиль-МГ», 2013. – 584с.
11. Пермский край. Путеводитель /Под ред. О.Б.Андрияшкина. – Пермь: Агентство «Стиль-МГ», 2006. – 136с.
12. Пермь и Пермский край, альбом-путеводитель /Ред. сост. Ю.Баталина – Пермь: Продюсерский центр «Траектория», 2012. – 328с.
13. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии. – М.: «Наука», 1978. – 198с.

Раздел III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XX – XXI ВЕКОВ

Маркова Татьяна Николаевна
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой литературы и методики обучения литературе,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет,
Челябинск
Tatyana Markova
Doctor of Philological Sciences, Professor,
Head of the Department of Literature and Methods of Teaching Literature,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk
e-mail: tn_markova@inbox.ru

КОНЦЕПТОСФЕРА УРАЛЬСКОЙ ЖЕНСКОЙ ПОЭЗИИ (М. НИКУЛИНА, Н. ЯГОДИНЦЕВА)

KONTCEPTOSFERA URAL WOMEN'S POETRY (M. NICULINA, N. YAGODINTSEVA)

Аннотация. Предметом статьи являются основополагающие, опорные концепты в творчестве М. Никулиной и Н. Ягодинцевой в их общекультурном и индивидуально-авторском наполнении. Ядерную зону концептосферы женской уральской поэзии образуют три концептуальные пары: «время и вечность», «любовь и смерть», «камень и вода». Центральными в концептосфере женской уральской поэзии в нашем понимании являются концепты «вода» и «камень». Их сочетание воплощает идею «мужественной женственности».

Abstract. The subject of the article are fundamental, basic concepts in the works of M. Nikulina and N. Yagodintseva in their general cultural and individual copyright filling. Nuclear zone kontceptosfery female Ural poetry form the three conceptual pairs of "Time and Eternity", "Love and Death", "Stone and Water." Central

to kontceptosfery female Ural poetry in our understanding of the concepts are the "water" and "stone". Their combination embodies the idea of "masculine femininity".

Ключевые слова: концепт; концептосфера; женская уральская поэзия; М. Никулина; Н. Ягодинцева.

Keywords: concept; kontceptosfery; female Ural poetry; M. Nikulina; N. Yagodintseva.

С давних времен и почти до конца XX века наш регион ассоциировался преимущественно с горнозаводской и металлообрабатывающей промышленностью. В конце XX столетия Урал перестает мыслиться исключительно как промышленный центр, а его города претендуют на звание культурных столиц, о чем свидетельствуют проект «Пермь — культурная столица России», исследование В. Абашева «Пермь как текст», проект В. Кальпиди «Уральская поэтическая школа», культуртрегерский проект М. Волковой «ГУЛ» и др. Уральская поэтическая школа в настоящее время становится предметом научных исследований. Об этом свидетельствуют монография Ю. Казарина «Поэты Урала» [1], научные конференции: «Уральское поэтическое движение (1981–2013): история, аналитика, прогнозы» 24-25 сентября 2014 года в Екатеринбурге, «Уральская поэтическая школа» в рамках VIII всероссийской научной конференции с международным участием «Литература в контексте современности» 10-11 декабря 2015 года в Челябинске, регулярно публикуемые научные статьи М.П. Абашевой, Н.В. Барковской, М.В. Загидуллиной, Т.Н. Марковой, А.А. Сидякиной, В.В. Федорова и др.

Предметом исследования являются основополагающие, опорные концепты в творчестве М.П. Никулиной [4] и Н.А. Ягодинцевой [5] в их общекультурном и индивидуально-авторском наполнении. Мы исходим из того, что художественный концепт — это ментальное образование, отражающее особенности авторского типа восприятия, черты языковой творческой личности писателя. Концептосфера — совокупность художественных концептов,

складывающихся в художественную картину мира, апеллирующих к сознанию реципиентов, отражающих движение авторской мысли в процессе создания произведения.

Концепты М. Никулиной и Н. Ягодинцевой представлены большим количеством единиц, разных по структуре: слова, стихотворения, фразы. Сам отбор тех или иных образов — это результат культурной интерпретации мира. Художественные концепты индивидуальны, личностны, это понятия, представления, чувства и эмоции, возникающие при помощи художественной ассоциации.

Осуществив выборку и статический подсчет концептов более трехсот стихотворений названных авторов, мы пришли к выводу, что ядерную зону концептосферы женской уральской поэзии образуют три концептуальные пары: «время и вечность», «любовь и смерть», «камень и вода».

«Время» и «вечность» — это универсальные концепты бытия. В творчестве уральских поэтесс мы находим воплощение разных моделей времени: суточного, календарного, психологического, космического. Время у М. Никулиной и Н. Ягодинцевой ассоциируется с течением реки, борьбой света и тьмы, сменой времен года. В природном течении жизни важное место занимает смена времен года двух «переходных» состояний — весны и осени, когда природа меняется с каждым днем, что особенно заметно в уральском климате. Концепт «ночь» традиционно ассоциируется у М. Никулиной и Н. Ягодинцевой с тайной, волшебством и творчеством. При этом особенно важны те моменты бытия, когда у человека появляется желание управлять временем. Космическое время в уральской женской поэзии передается словами: «бесконечность», «бесконечно», «вечный», «вековечный», «вечность». Причем вечность в уральской женской поэзии связана с образом камня, потому что камень и гора остаются неизменными на протяжении многих веков и своей высотой обращены к небу.

Универсальные категории бытия «любовь» и «смерть» в поэзии М. Никулиной и Н. Ягодинцевой предъявлены в нераздельности

и неслиянности. Это объясняется самой женской натурой, чувствительной и эмоциональной. Любовь к родной земле передается с особым трепетом, присущим женскому сердцу. Концептуальная пара «любовь и смерть» воплощаются в понятии малой родины: Урал — это предмет безграничной ответной любви, место проживания и одновременно место смерти. Обе поэтессы часто прибегают к табуированию смертельной лексики, заменяя ее на нейтральную. Оппозиция любви и смерти ярче всего проявляется в стихотворениях о войне.

Центральными в концептосфере женской уральской поэзии в нашем понимании являются концепты «вода» и «камень» [3]. Связь «воды» и «камня» — знак неразрывного, органичного сочетания мужского (камень) и женского (вода) начал. С женским началом ассоциируются нежность, душевность, сострадание, верность. Одновременно женской уральской поэзии присущи «мужские» черты: сила, выносливость, стойкость. Именно эта органика нашла воплощение в поэтических текстах Майи Никулиной и Нины Ягодинцевой. Сочетание «воды» и «камня» воплощает идею «мужественной женственности» (таким оксюмороном было охарактеризовано творчество Л. К. Татьяничевой [2]). Несмотря на утвердившийся в русской культуре «суровый» облик Урала, женские стихи о нем излучают тепло, участливость, заботу, материнское отношение ко всему живому.

Вышеописанными парами не исчерпывается концептосфера женской уральской поэзии. За рамками статьи остались такие концепты, как «земля», «огонь», «дом», «семья», «материнство», «война», «Родина», которые также имеют большое значение для поэзии Урала и его культуры в целом.

Список литературы

1. Казарин Ю. В. Поэты Урала [Текст] / Ю. В. Казарин. – Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2011. – 484 с.
2. Маркова Т.Н. Песня об Урале. Очерк творчества Л. Татьяничевой – Челябинск: Энциклопедия, 2015 – 173 с.

3. Маркова Т.Н. Самойловских Е.А. Концепты «вода» и «камень» в уральской женской поэзии (М. Никулина, Н. Ягодинцева) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. Вып. 4. – С.172–177.

4. Никулина М.П. Колея [Текст]: стихи / М. П. Никулина. – Свердловск: Сред.-Урал. кн. изд-во, 1983. – 96 с.

5. Ягодинцева Н.А. Избранное [Текст]: стихотворения Н.А. Ягодинцева. – СПб.: Маматов, 2012. – 333 с.

Фоминых Татьяна Николаевна
*доктор филологических наук,
профессор кафедры новейшей русской литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь*
Tatyana Nikolaevna Fominykh
*Doctor of Philological Sciences,
Professor of the Department of Contemporary Russian Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm*
e-mail: tnfominykh@mail.ru

ПОЭТИКА РАССКАЗА В.И. МОЗАЛЕВСКОГО «МАЙ»

POETICS OF A STORY 'MAY' BY V. I. MOZALEVSKIY

Аннотация. Статья посвящена изучению рассказа В.И. Мозалевского «Май», прочно связанного с литературой Серебряного века авторским вниманием к иррациональным аспектам человеческой жизни. Рассматривается принцип тождества как один из элементов поэтики данного произведения. Подчеркивается, что, снимая аксиологические различия между верой и безверием, добром и злом, жизнью и смертью, писатель создает художественный мир, в котором любая ценность оказывается относительной.

Базовые ценности, взятые в отдельности, автором не оспариваются, опровергается стремление считать ту или иную из них абсолютной.

Abstract. A story 'May' by V. I. Mozalevskiy is studied in the article. It is firmly connected with the literature of the Silver Age by the author's attention to irrational aspects of human life. The principle of identity as one of the elements of this work's poetics is described. It is emphasized that, removing axiological difference between belief and unbelief, good and evil, life and death, the writer creates artistic world in which any value is relative. Basic values, taken individually, are not contested by the author, desire to consider this or that of them to be absolute is refuted.

Ключевые слова: В.И. Мозалевский; «Фантастические рассказы»; «Май»; поэтика; аксиология; принцип тождества.

Key words: V. I. Mozalevskiy; 'Fantastic Stories'; 'May'; poetics; axiology; the principle of identity.

Виктор Иванович Мозалевский – автор двух сборников рассказов, увидевших свет в 1910-х – начале 1920-х гг. («Фантастические рассказы», 1913; «Обман», 1923). Изучение литературного наследия Мозалевского только начинается. Своеобразие художественной прозы писателя исследователи чаще всего связывают с ее «культурной вторичностью» и на этом основании ставят в один ряд с прозой М. Кузмина, С. Ауслендера, Б. Садовского и др. [1, с. 118]. Рассматривая предпринимаемую писателем манипуляцию «готовыми блоками литературных прецедентов», они подчеркивают, «что оригинал, из которого он исходит, всегда легко угадывается» [3, с. 459]. По общему мнению, установка на «культурную вторичность» являлась сознательным выбором автора.

Среди художественных приемов, интенсивно используемых Мозалевским, обращает на себя внимание последовательно проводимое автором уравнивание противоположностей. Рассказ «Май» представляется показательным в плане «снятия» аксиологических различий между такими базовыми ценностями, как

вера и безверие, добро и зло, жизнь и смерть и т. п. Рассмотреть процесс уравнивания противоположностей в данном произведении – цель наших наблюдений. В указанном аспекте проза Мозалевского ранее никем не исследовалась.

На демонстративном снятии противоположностей построена авторская характеристика главного «режиссера» происходящего – Мая-Амура. Май-Амур – язычник, он поклоняется христианской святыне, он страдает оттого, что наречен «ненавистным» языческим именем и вместе с тем в восторге от него. Он проливает слезы, которые одновременно являются слезами и радости, и печали. Он сочувствует тем, кого пронзают его стрелы, но рассчитывать на его снисхождение им не приходится. В рассказе неоднократно подчеркивается юный возраст Амура, однако высокие сосны, наблюдавшие за ним, вышедшим из зарослей кустарника с заплаканным лицом, шепчут друг другу: «Увы, этот малютка Амур довольно старый ребенок» [2, с. 161].

Не менее рельефно отождествление противоположностей проступает в изображении судеб главных героев произведения – брата и сестры (Леонида и Марии), а также их родителей (Максима Петровича и Марии Александровны). Родители умерли от потрясения, вызванного столкновением со своими двойниками. В финале рассказа со своими подобиями «переселись» их дети. Мария и Леонид объясняли уход родителей «сверхчувственными предположениями». Их друг Дежирен подобную трактовку отвергал. Он не без иронии замечал, что отец и мать его друзей, вероятно, «слишком часто вспоминали Лондон и королевскую галерею, и одну из картин мистика прерафаэлита» [2, с. 137].

Отсылка к «одной из картин мистика прерафаэлита» является весьма значимой. Она указывает на контекст, в котором следует воспринимать смерти Максима Петровича, Марии Александровны, Леонида. Дежирен мог иметь в виду Данте Габриэля Россетти и его известную акварель «Как они повстречали самих себя» (ок. 1860–1864). На этой картине изображены две пары героев, являющиеся зеркальным отражением друг друга. На полотне

запечатлен момент встречи мужчины и женщины с их двойниками. От избытка чувств женщина не в силах держаться на ногах. Ее глаза полузакрыты, руки протянуты к призраку. Мужчина, удерживая ее, не отрывает глаз от тех, кто, как две капли воды, похож на него и его спутницу. Действие происходит в лесной чаще (под ногами героев – плотный слой листвы, за ними – стволы и густые кроны деревьев). Призраки сияющие: контуры их фигур обведены светло-золотистой линией, резко выделяющейся на темном фоне картины.

Акварель «Как они повстречали самих себя» может рассматриваться в качестве живописной «параллели» к рассказу «Май». Она непосредственно иллюстрирует один из финальных эпизодов произведения, героями которого являются Леонид и Мария. При виде призраков Мария, «позеленев от ужаса», воскликнула: «Я умру сейчас!.. Что это такое? Ведь это мы... Боже мой». Леонид, «бесстрашный, как все мечтатели, нежно берет ее за руки и, подводя к прежним Леониду и Марии, говорит: "Здравствуйте"» [2, с. 164].

Дежирен, вспоминая о «мистике прерафаэлитов» в связи с выжившими из ума стариками, косвенно выражал свое отношение и к упоминаемому художнику, и к его работам, шире – к мистической живописи прерафаэлитов в целом. Трудно представить себе, что Мозалевский разделял его эстетические антипатии и вводил в свой рассказ тему «мистика прерафаэлитов», желая предупредить читателей о том, чем может обернуться вера в «сказки». Писателю совсем не обязательно было «намекать» именно на Д.Г. Россетти для того, чтобы вслед за слугой сказать о стариках: «Детьми к концу, совсем детьми стали...» [2, с. 137]. По нашему мнению, писатель ввел в свое произведение тему мистической живописи прерафаэлитов не случайно. Как известно, картины Д.Г. Россетти, основателя прерафаэлитского братства, отличаются повышенным вниманием к таинственной стороне жизни. Известно также, что художник «мечтал осуществить синтез литературы и живописи», он сочинял сонеты и сам иллюстрировал их. Ему принадлежит сонет «Разделенные души» [4, с. 109], служащий поэтической версией картины «Как они повстречали самих себя».

Мозалевский, давая отсылку к «одной из картин мистика прерафаэлита», вводил в свой рассказ тему «разделенных душ» в ее высокой – трагедийной – аранжировке. И хотя данная тема откровенно травестировалась автором уже в момент ввода: о прерафаэлитах вспоминал Дежирен, весьма скептически относившийся ко всякой мистике, объяснявший нелепую смерть стариков их увлечением «сказками», в том числе и навеянными художниками-прерафаэлитами, ее высокая, трагедийная аранжировка не отменялась. Она на равных сосуществовала с той, что прозвучала из уст «слишком насмешливого» Дежирена. Отсылка к «одной из картин мистика прерафаэлита» была необходима автору для того, чтобы тема «разделенных душ» прозвучала в произведении не только как повод для иронии.

В контексте рассказа двойничество воспринимается и как знак, посланный самой судьбой, и как суеверие, которое ничего, кроме усмешки, вызвать не способно. При этом автор не отдает предпочтение какой-либо одной трактовке. Будучи диаметрально противоположными, они обе получают право на существование, обе по-разному «объясняют» случившееся.

В связи с обсуждаемым принципом уравнивания противоположностей несомненный интерес представляют образы Леонида и Дежирена. По словам Марии, ее «глупый» брат верит в судьбу, «верит <...> в какие-то предначертания и живет только этим» [2, с. 142]. Заметим, что с верой в судьбу герой не только живет, но и умирает, воспринимая свой уход из жизни как исполнение ее воли. Леонид, как всякий человек, слаб, и слабости его вполне простительные. Согласно здравому смыслу, его несчастье состоит в том, что, не выдержав взятой на себя явно не своей, явно надуманной «роли», он вынужден был «доиграть» ее до конца. Предсмертный шепот Леонида («О, я боюсь, я не могу, я не хочу...») – пусть робкий, но протест против любых предначертаний судьбы.

Причина гибели Леонида связывается, таким образом, как с двойником, увлекшим его в озерный омут, так и с психическим состоянием самого героя, находящегося во власти заблуждений. В первом случае смерть Леонида

трактуются как «знак» судьбы, во втором – как самоубийство, совершенное в состоянии аффекта. Смерть Леонида истолковывается и как *amor fati*, и как безрассудство. И та и другая версия «подкрепляется» словами и поступками героя, у каждой из них равные права на то, чтобы считаться истинной.

Как отмечалось ранее, Дежирен ни в какие знаки судьбы не верил и надо всем «сверхъестественным» откровенно насмехался. Дежирен – «красивый, злой, простой» [2, с. 149]. Он не упускал случая, чтобы не поиздеваться над своими друзьями, верившими в сверхъестественную подоплеку событий. Например, во время пикника, будучи изрядно пьяным, Дежирен «снял свой костюм, оборвал все пуговицы на жилете и бросил их в воду» с вопросом, адресованным Леониду: «Как ты думаешь, пригодятся твоей утопленнице мои пуговицы?» [2, с. 156].

Известно, что пуговица имеет богатую символику. Чаще всего ее считают оберегом, талисманом удачи. В символическом плане человек, обрывающий пуговицы со своей одежды, выглядит не только эксцентричным, но и намеренно «подставляющимся» под удары внешних сил. Обрывая пуговицы со своего жилета, Дежирен демонстративно отказывался от «защиты»; его пьяная выходка не что иное, как дерзкий вызов злым духам, которые не заставили себя долго ждать. Дежирен, отрицавший власть сверхъестественных сил, по иронии судьбы стал жертвой одной из них. Его увела с собой (в прямом и переносном смысле) лесная волшебница. Если Леонид был «наказан» за то, что свято верил в «сказки», то Дежирен, напротив, поплатился за то, что не верил ни во что. Злая авантюристка сразу выбрала его в качестве своей жертвы. Ее выбор был обусловлен не красотой или мужественностью героя. Ее привлек его рационализм, его уверенность в том, что миром правит разум. Дежирен со своей вечной кривой усмешкой на губах отрицал существование потустороннего мира. Его загадочная смерть, ничем иным, как действием потусторонних сил, не объяснимая, была призвана убедить в том, что он заблуждался. Не случайно мальчишка, сообщивший

Леониду и Марии о бегстве Дежирена, обратил внимание на то, что беглец «разум потерял». Безумие героя дано ему в отместку за неверие.

Таким образом, под ударом судьбы оказываются герои, и мистически настроенные, и относящиеся к мистике скептически. Согласно логике автора, вера в сверхъестественное (Леонид) не является «страховкой» от гибели. Безверие (Дежирен) не служит залогом долгой и счастливой жизни. Перед лицом смерти вера и безверие уравниваются: они не гарантируют человеку ни бессмертия, ни даже сколько-нибудь продолжительного существования: и Леонид, и Дежирен гибнут молодыми людьми.

Предпринятый нами анализ показал, что одним из последовательно проводимых автором приемов является снятие аксиологических различий между верой и безверием, добром и злом, жизнью и смертью. Уравнивая в правах базовые ценности, Мозалевский создает художественный мир, в котором отсутствует ценностная «вертикаль»: любые ценности оказываются относительными. Взятые сами по себе в отдельности, они не отрицаются, оспаривается стремление считать какую-либо одну из них абсолютной. Согласно авторской логике, именно абсолютные ценности раньше других обнаруживают свою относительность.

Список литературы

1. Лавров А.В. Мозалевский Виктор Иванович // Русские писатели. 1800–1917: Биографический словарь. Т. 4: М–П. – М., 1999. – С. 118–119.
2. Мозалевский В. Фантастические рассказы. – М.: Изд-во «Альциона», 1913. – 166 с.
3. Обухова О. «Только читать и этому не верить». Виктор Мозалевский и его проза // Russian Literature. – 1999. – № XLV. – P. 457–467.
4. Поэтический мир прерафаэлитов. Новые переводы = The Poetic World of the Pre-Raphaelites. New Translations [на русск. и англ. языках]. – М.: Центр книги Рудомино, 2013. – 372 с.

Лапаева-Ристеска Наталья Борисовна
кандидат филологических наук,
визитинг профессор кафедры славистики,
Университет имени Св. Св. Кирилла и Мефодия,
Скопье (Македония)

Lapaeva-Risteska Natalya Borisovna
Candidate of Philological Sciences,
Visiting Professor of the Department of Slavic Studies,
The Ss. Cyril and Methodius University,
Skopje (Macedonia)
e-mail: natalya_lapaeva@mail.ru

**КНИГА ВОСПОМИНАНИЙ ЗИНАИДЫ ШАХОВСКОЙ «ТАКОВ
МОЙ ВЕК»: НРАВСТВЕННО-ДУХОВНАЯ ПОЗИЦИЯ АВТОРА
И СПЕЦИФИКА ЕЕ ВЫРАЖЕНИЯ**

**THE BOOK OF MEMORIES “THIS IS MY CENTURY” BY ZINAIDA
SHAKHOVSKAYA: THE MORAL AND SPIRITUAL POSITION OF THE
AUTHOR AND THE SPECIFICS OF ITS EXPRESSIONS**

Аннотация. В статье исследуется нравственно-духовная позиция автора в книге воспоминаний Зинаиды Шаховской (1906, Москва – 2001, Сент-Женевьев-де-Буа) «Таков мой век». Доказывается, что, оказавшись в труднейших обстоятельствах, обусловленных событиями российской и мировой истории XX века (Гражданская война в России, II мировая война), Шаховская всегда руководствовалась шкалой смысложизненных высоких ценностей, таких как: вера в Бога, помощь людям, свобода мысли, самостоятельность выбора. Отмечается, что свои нравственные и духовные принципы автор мемуаров формулирует прямо, ясно и недвусмысленно.

Abstract. In the article analyzes the moral and spiritual position of the author in the memoirs “This is my century” by Zinaida Shakhovskaya (1906, Moscow – 2001, Sainte Genevieve des Bois). It is proved that in difficult circumstances caused by the events of the Russian and world history of the XX cen. (Civil War in Russia, II World War) Shakhovskaya always been guided by the scale high values, such

as a faith in God, a help to people, a freedom of thought, a independence of the selection. Notes that the author of the memoirs her moral and spiritual principles articulates directly and unambiguously.

Ключевые слова: литература русской эмиграции первой волны; мемуары; авторская позиция; нравственные и духовные приоритеты.

Keywords: literature of the Russian emigration of the first wave; memoirs; the author's position; moral and spiritual priorities.

В разнообразном творчестве (стихи, романы, мемуары, публицистика) Зинаиды Алексеевны Шаховской, талантливейшей представительницы русской литературной эмиграции первой волны, книга воспоминаний «Таков мой век» занимает особенное место. Она представляет собой описание Шаховской своей жизни в России и в эмиграции (в Константинополе, в странах Западной Европы, в Африке), увиденной в контексте глобальных событий истории XX века (первая мировая война, революция в России 1917 года, Гражданская война в России, вторая мировая война). В смысловом пространстве книги важнейшим ее слоем является аксиологический: в сюжете, воспроизводящем этапы плотно «вплетенной» в «канву» истории первой половины XX века судьбы человека, отчетливо проступает целостная система ценностей автора.

Нравственные и духовные принципы, «обеспечившие» Шаховской ее самостояние в условиях катастрофальных исторических «сломов», формулируются ею более чем четко. Суждения писательницы о событиях отличаются прямотой, оценки поведения людей в ситуациях выбора (политического, мировоззренческого, этического) высказываются открыто.

Ходом своего повествования Шаховская доказывает, что ее нравственные чувства, этические представления, духовные ориентиры были сформированы в семье, к которой она принадлежала. (Автор мемуаров не кичась, но со спокойным достоинством сообщает, что является «представительницей 31-го по счету поколения от Рюрика и 14-го – от Константина, князя Ярославского» [1, с. 46-47].) Особенно акцентируется в мемуарах Шаховской

роль родителей в формировании ее нравственного сознания. В ощущении мемуаристки, родители – это душа Матово, родового тульского имения Шаховских, в котором протекали ее детство и отрочество. Именно родители Шаховской, какими она их видит, создали в Матово особенную атмосферу, которая была «напитана» теплом человеческих отношений, вольным и свободным духом, подлинным уважением одного человека к другому независимо от его социального положения. Отец писательницы Алексей Николаевич Шаховской представлен ею как подлинно благородный и глубокий человек. Высокое социальное положение отца, обусловленное его княжеским титулом, не стало причиной развития у него высокомерия и презрения к людям низшего класса; наоборот, он полагал, что «все врожденные преимущества: титул, богатство, красота, ум – лишь отягощают их обладателя большей ответственностью» [1, с. 17]. Образ Анны Леонидовны Шаховской (урожденной фон Книнен), матери писательницы, в книге ее воспоминаний «Таков мой век» по праву можно назвать одним из ключевых. Шаховская отмечает доброе и милосердное отношение своей матери к людям, отзывчивость к их бедам и нуждам. Писательница видит прямую связь между этими качествами натуры матери и ее религиозностью, внутренней и глубокой. «Она была верующей <...>, но веровала по-своему. Равнодушная <...> к строгому соблюдению церковных предписаний, <...> она не слишком усердно посещала службы. Ее вера проявлялась в постоянной готовности помогать другим» [1, с. 20]. В памяти Шаховской навсегда остались свидетельства в высшей степени гуманного, а значит – подлинно христианского, отношения матери к людям: она вспоминает, например, что «крестьяне в первую очередь обращались к матери. Бывало, что за ней приходили ночью из деревни в случае трудных родов, хотя она ничем не могла помочь, разве что ободрить своим присутствием и при необходимости послать за далеким доктором» [1, с. 19-20].

Драматическая эпоха постоянно ставила Шаховскую в ситуации выбора, когда требовалось проявить мужество, сохранить честь и достоинство. И в тексте мемуаров можно найти немало подтверждений этому. Впечатляет, например, сцена, когда юная княжна отказывается играть для революционных солдат, уже распоряжающихся в Матово, требуемый ими реквием «Вы жертвою пали в борьбе роковой...», за что навлекает на себя их гнев и брань: «Солдаты гоготали, кричали <...>. Вне себя от ярости, я заиграла “Боже, царя храни”. <...> Лакированная крышка сотрясалась от их кулаков. – Кончай, дворянское отродье!» [1, с. 129-130]. Дерзкое поведение «дворянского отродья» есть смелое проявление сопротивления новой утверждающей себя власти, не знакомой с понятиями чести и уважения к человеку. Эта ситуация – фрондирования, отпора злу – «зеркально» повторится уже Париже, оккупированном немцами. Шаховской отвратительна юдофобия фашистов, и когда она, проходя со своим спутником, оказавшимся членом молодежных отрядов Петена, мимо штаба этого поддерживающего антисемитизм германцев движения, видит, что парни, заметившие ее спутника, «вытянулись по стойке смирно и вскинули руки в фашистском приветствии», она дерзко и не думая о последствиях кричит в знак протеста: «Да здравствуют евреи!» [1, с. 418].

В своей реальной жизненной практике Шаховская неоднократно демонстрировала способность на бунт против «кривды». Если она становилась свидетелем чего-то несправедного, то никогда не молчала, но, считая, что ситуация требует ее вмешательства, пыталась влиять на нее. Шаховская четко обозначила моральную «первопричину», которая заставляла ее во всех случаях занимать активную жизненную позицию: «По моему убеждению, <...> в нравственных вопросах обязанность каждого – “подняться и заговорить”, – промолчав, человек встает на сторону несправедливости» [1, с. 418].

Несомненно, «основными в мироощущении Шаховской являются христианские идеи любви и жертвенного служения людям» [2]. И всякий раз она помогает им не просто из чувства долга, но откликаясь сердцем,

соприкасаясь с ними душой. Говоря о том, каким было ее отношение к своим обязанностям медсестры в военном госпитале, где довелось ей работать во время начавшейся немцами оккупации Франции, она писала: «Я старалась <...> видеть в каждом раненом не просто объект хирургического вмешательства, но и больного человека. Сострадание выматывает, но кто сказал, что можно вылечить кого бы то ни было одними лекарствами, без сострадания, то есть без яростного желания поддержать угасающую жизнь...» [1, с. 386-387].

В сущности, чувства, мысли и поступки Шаховской имеют своим источником ее веру в Христа. Вера в бессмертие души и в Бога, с ее точки зрения, позволяет противостоять ощущению абсурдности бытия. Шаховская утверждает: «... не потому ли мы в состоянии перенести смерть, эту постоянную опасность, которая угрожает жизни и одновременно придает ей ценность, что мы бессмертны? Без бессмертия, без веры в Бога ничто не имело никакого смысла» [1, с. 222]. Религиозность Шаховской – не «ритуальная», но внутренняя и выражается в чувстве сопричастности к людям. В тексте ее мемуаров нет пространных описаний участия в церковных службах, нет и длинных рассуждений «религиозного» характера – Шаховской претит «отстоящее» от жизни на расстоянии или проявляющее себя лишь на словах христианство. Шаховская не принимает религиозного лицемерия, и люди, выставляющие напоказ свои благие намерения, ей глубоко антипатичны. Своих случайных лондонских приятелей из русской колонии, сначала пригласивших ее, находящуюся в отчаянном материальном и психологическом состоянии, на обед, а в конце его отказавших ей за него заплатить, Шаховская называет «воинствующими православными». Такого рода «христиане» вызывают у нее неприятие; она признается, что «и раньше не доверяла тем, кто часто говорит о Боге и при этом очень ловко устраивает свои делишки» [1, с. 470].

В своих мемуарах Шаховская предстает человеком, имеющим внутренний стержень, а потому строящим свою жизнь по своим собственным понятиям – не взятых «напрокат» и не возникающих по «логике обстоятельств», но выработанных ею самой и в высшей степени честных. Важнейшими из этих понятий были самостоятельность выбора и независимость от мнения других. Для поведения Шаховской всегда была характерна «произвольность», а для ее мышления – свобода. Покидая Россию на переполненном людьми корабле «Ганновер», она раз и навсегда решила для себя никогда не быть частью «отдавшего себя в чужую власть стада». Концептуальным является вывод, который делает она в этот момент: «... подчинение людской толпы общей судьбе произвело на меня такое сильное впечатление, что с тех пор, когда мне предстоял путь в неведомое, я без колебания шла по нему совсем одна или с избранными верными попутчиками!» [1, с. 203].

Итак, образ автора в мемуарах Шаховской «Таков мой век» – это образ человека нравственно честного и духовно чуткого, никогда не идущего на сделки с собственной совестью и ни на минуту не сомневающегося, что нельзя попускаться высокими идеалами. Главными в мировоззрении Шаховской стали христианские идеи гуманности, уважения и любви к человеку; а для ее жизненной позиции оказались характерны активность и в хорошем смысле слова прямолинейность. Нравственно-духовная позиция Шаховской всякий раз формулируется ею четко и недвусмысленно. Шаховская как будто бы всегда следовала девизу, начертанному на гербе фамилии, к которой она принадлежала: «Cum benedictione Dei nihil me retardat» («С благословением Божиим ничто мне не мешает») [1, с. 113].

Список литературы

1. Шаховская З. А. Таков мой век. – М.: Русский путь, 2006. – 672 с.
2. Шаховская Зинаида Алексеевна // Шелохаев В. Энциклопедия Русской эмиграции, 1997 г. [интернет-ресурс]
<http://interpretive.ru/dictionary/458/word/shahovskaja-zinaida-aleksevna>

Гордеева Елена Михайловна
аспирант кафедры новейшей русской литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь

Gordeeva Elena Mikhailovna
Postgraduate of the Department of Modern Russian Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm

e-mail: elenagordeeva2012@gmail.com

**АЛЛЮЗИИ НА РОМАН ЛОНГА «ДАФНИС И ХЛОЯ»
В РУССКОЙ ПАСТОРАЛИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА**

**ALLUSIONS TO LONG'S NOVEL 'DAPHNE AND CHLOE' IN THE
RUSSIAN PASTORAL OF THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY**

Аннотация: Статья посвящена изучению русской пасторали второй половины XX века. Рассматриваются произведения В.П. Астафьева («Пастух и пастушка», «Помню тебя»), А. Адамовича («Последняя пастораль»), Ю.М. Нагибина («Дафнис и Хлоя эпохи культа личности, волюнтаризма и застоя»), В.В. Климова («Богатырская палица»). В центре исследовательского внимания находится связь указанных произведений с романом Лонга («Дафнис и Хлоя»). Подчеркивается, что в плане пасторальных приоритетов писателей значимым представляется как «притяжение» к жанровому канону античной пасторали, так и «отталкивание» от него.

Abstract: The study of the Russian pastoral of the second half of the 20th century is described in the article. The following works are examined: V.P. Astafiev's ('Shepherd and Shepherdess', 'Remember you'), A. Adamovich's ('The Last Pastoral'), Y.M. Nagibin's ('Daphne and Chloe – Eras of the Personality Cult, Libertarianism, and Stagnation'), V.V. Klimov's ('Bogatyr's cudgel'). Connection of the mentioned works with Long's novel ('Daphne and Chloe') is in the center of the researcher's attention. It is emphasized that 'attraction' to antique pastoral genre canon and 'repulsion' from it is considered to be important in terms of pastoral priorities.

Ключевые слова: В.П. Астафьев; А. Адамович; Ю.М. Нагибин; В.В. Климов; Лонг; «Пастух и пастушка»; «Помню тебя»; «Последняя пастораль»; «Дафнис и Хлоя эпохи культа личности, волюнтаризма и застоя»; «Богатырская палица»; «Дафнис и Хлоя»; жанр; пастораль.

Keywords: V.P. Astafiev; A. Adamovich; Y.M. Nagibin; V.V. Klimov; Long; 'Shepherd and Shepherdess'; 'Remember you'; 'The Last Pastoral'; 'Daphne and Chloe – Eras of the Personality Cult, Libertarianism, and Stagnation'; 'Bogatyr's cudgel'; 'Daphne and Chloe'; genre; pastoral.

Пастораль – литературный жанр, прошедший длительный путь развития. В отечественном литературоведении активизация научного интереса к нему пришлась на рубеж XX–XXI вв. Усилия ученых были направлены на разработку теоретической и исторической поэтики жанра. В работах Т.В. Саськовой, Н.Т. Пахсарьян, Н.О. Осиповой и других исследователей пастораль получила всестороннее научное освещение. Вслед за Н.Т. Пахсарьян под пасторалью мы понимаем исторически изменчивое жанровое образование, движение которого обуславливается перегруппировкой ценностных оппозиций внутри пасторального идеала. В результате указанной перегруппировки «часть из них – уходит на периферию, часть – оказывается в центре, тем самым не отменяя, но порой значительно меняя содержание этого идеала» [9, с. 76].

Наблюдения над российской пасторалью второй половины XX века показали, что современные авторы чаще всего ориентировались на античный и просветительский образец данного жанра – на романы Лонга и Дефо. Выбор «Дафниса и Хлои» и «Жизни и удивительных приключениях Робинзона Крузо» в качестве жанрового ориентира обусловлен не только их широкой известностью (в том числе, и наличием русских переводов). Романы Лонга и Дефо представляют собой две исторически сложившиеся жанровые модели пасторали и как таковые востребуются современной литературой. В данной статье речь идет о параллелях с «Дафнисом и Хлоей», которые имеются в произведениях В.П. Астафьева («Пастух и пастушка», «Помню тебя»), А. Адамовича

(«Последняя пастораль»), Ю.М. Нагибина («Дафнис и Хлоя эпохи культа личности, волюнтаризма и застоя»), В.В. Климова («Богатырская палица»).

В названных произведениях восходящие к античной пасторали темы и образы имеют разный объем, но неизменно приобретают концептуальное значение, обеспечивая связь текстов с пасторально-идиллической традицией. Взаимодействие с пасторально-идиллической традицией происходит в разных формах, одной из которых является реактуализация тех или иных значимых тем и образов.

Согласно нашим наблюдениям, в каждом из названных художественных текстов содержится эпизод, отсылающий к сцене купания Дафниса. Как известно, герой Лонга проваливается в яму, Хлоя помогает ему не только выбраться оттуда, но и смыть с себя грязь. Именно тогда, «когда же она стала омыwać ему спину, то его нежное тело легко поддавалось руке, так что не раз она украдкой к своему прикасалась телу, желая узнать, какое нежнее», именно в этот момент «впервые прекрасным он ей показался» [5, с. 31]. Рассмотрим трансформацию данной сцены в современных пасторалях.

В повести Астафьева «Пастух и пастушка» и написанном по ней авторском киносценарии «Помню тебя» отсылка к рассматриваемому эпизоду обусловлена как жизнью, так и литературой, в том числе и связью астафьевских произведений с романом Лонга. Очевидно, что о бане мечтал любой окопник, и в том, что Борису (главному герою повести и киносценария) удалось свою мечту осуществить, ничего литературного нет. Люся, решив, что лейтенанта надо «побанить», обращается к нему со словами, не предполагающими возражений: «Сейчас же снимайте с себя все! – скомандовала она. – Я вам поставлю корыто, и вы немножко побанитесь. – Говорила она бойко, напористо, даже подмигнула ему: не робей, мол, гвардеец! Но тут же зарделась сама и выскользнула из комнаты» [3, с. 44–45].

Однако данная сцена имеет и литературную подоплеку, литературный источник. Астафьеву, как и Лонгу, было важно раскрыть чувства своих героев. Для этой цели «банная» топика оказалась наиболее выигрышной. Люся, как

некогда Хлоя, с восторгом смотрела на своего чисто вымытого возлюбленного. О Хлое Лонг пишет: «Причиной его красоты она сочла купанье» » [5, с. 31]. В повести Астафьева «Люся теперь уже открытым взглядом <...> ласково смотрела на него» [3, с. 48]. В киносценарии Люся «какое-то время неотрывно, с пробуждающимся восхищением и невольно трогающей губы улыбкой смотрела на этого чистенького, как бы обновившегося парня с безгрешным взглядом» [2, л. 24 (об.)–25 (об.)]. Астафьеву требовалось сказать о том, как Люся и Борис впервые «почувствовали» друг друга, как зарождались их чувства, поэтому он и обратился к «готовой» модели изображения подобного комплекса настроений.

В «Последней пасторали» Адамовича имеется прямая отсылка к рассматриваемому эпизоду. Приводившийся ранее отрывок из романа Лонга («Хлое, глядевшей на него, Дафнис показался прекрасным») используется писателем в качестве эпиграфа к одной из главок [1, с. 11]. В данной главке речь идет о любви ЕГО и ЕЕ, внимание автора фокусируется на отображении интимных отношений героев. Эпиграф относится к ключевой в романной истории Дафниса и Хлои сцене, связанной с пробуждением чувственности героев. По словам Г.Л. Нефагиной, эпиграф из пасторального романа Лонга «настраивает на восприятие красоты и гармонии чистых “райских” отношений» [7, с. 136]. При этом нельзя не заметить, что эпиграф, прямо вводящий в «Последнюю пастораль» тему «Дафниса и Хлои», по отношению к ней носит откровенно полемический характер. В эпиграфе речь идет о влечении героев друг к другу. В повести Адамовича – о том, как некогда возникшее влечение сходит на нет. В отличие от героев древнегреческой пасторали, которые обрели любовь, Он и Она, любившие друг друга, от отношений отказались.

Не менее значимыми оказываются и отдельные подробности, связывающие современное произведение с античным образцом жанра. Как Дафнис мылся в реке, так Он и Она считали водопад «роскошным душем». Хлоя подчеркивала исключительность своих переживаний при виде купающегося Дафниса. Герой Адамовича считал, что водопад – «место», где они обычно проводили «самые веселые часы дня».

Однако бросаются в глаза и отличия: испачкавшемуся Дафнису помогала Хлоя. В повести Адамовича Он приводил себя в порядок без Ее помощи. Он приходил к водопаду один «отмываться» от того, что Ей казалось «запахом тлена, вонью», запахом, который Она ощутила сразу после близости с Ним. Адамович повествует о том, как разрушается любовная идиллия, как идиллия оборачивается трагедией, как Она бросает Его, отдав предпочтение Третьему, темнокожему американскому астронавту. Третий – импотент – вытесняет из сознания Женщины не только ее бывшего Мужчину, но и мечту о ребенке. Третий заменяет Ей ребенка, как капризное дитя, объявляя, что Она принадлежит только ему.

В повести Адамовича мотив купания приобретает значение, прямо противоположное тому, какое он имел в античной пасторали. Если раньше водопад был местом, где Он и Она наслаждались друг другом. То теперь Он и Она «поделили водопад и его дары»: Он приходил к нему лишь после того, как «молодожены» примут душ. Водопад становится памятником их прошедшей любви, но и эта память постепенно уничтожается. Он признается: «Каждый день, каждый миг видеть их там, стирающих следы наших с Нею счастливых дней и ночей, – нет, это выше сил человеческих!» [1, с. 42].

Переклички повести Адамовича с древнегреческим романом «Дафнис и Хлоя» носят травестированный характер и проводятся автором лишь для того, чтобы подчеркнуть, как далека современная «пастораль» (не случайно названная «последней») от пасторали античной.

Подобную трансформацию претерпевает и мотив купания героя в повести Нагибина «Дафнис и Хлоя эпохи культа личности, волонтаризма и застоя». В данном произведении имеется эпизод, который если не прямо, то ассоциативно соотносится с рассматриваемой нами сценой античной пасторали. Герой Нагибина Юра, испытав чувства, вызванные первыми робкими прикосновениями к возлюбленной, признается: «Я не мог пойти спать. Калитку, выходящую на море, ночью запирали. Я перелез через побеленную глинобитную ограду, на ходу посрывал с себя одежду и кинулся в парную, но все равно

освежающую воду. Море было тихое и сонное. Доплыв до буйка, я уцепился за него и некоторое время пытался понять, что со мной произошло» [6, с. 347].

Обращают на себя внимание текстуальные переключки. Как героиня Лонга, так и герой Нагибина пытается осмыслить потрясение, связанное с пробуждением чувственности. Они задают себе один и тот же вопрос: оба спрашивают себя, что с ними происходит, и оба не находят на него ответа.

Однако примечательно, что нагибинский Дафнис приходит к морю, чтобы остудить любовный пыл, он купается в одиночку и в одиночку пытается преодолеть любовное наваждение. Освежающая вода служит ему средством охлаждения чувств (в прямом и переносном значении этого слова). Хлоя же именно в момент помывки Дафниса поняла, как прекрасен ее избранник. Отмеченное смещение акцентов представляется весьма значимым. В античной пасторали купание Дафниса стало отправной точкой в отношениях героев. В современной пасторали купание Юрия выглядит как попытка «остановиться», избавиться от соблазна. В отличие от античной современная пастораль – скорее «история одной нелюбви», отсюда и радикальное переосмысление важнейшей любовной сцены.

В повести коми-пермяцкого писателя Климова «Богатырская палица» среди аллюзий на древнегреческую пастораль выделяется сцена, в которой Зойка, прогнав быка, преследовавшего Петю, помогла своему вымазавшемуся в грязи другу привести себя в порядок. Героиня Климова ведет себя подобно Хлое, которая, освободив Дафниса из ямы для волков, «стала омыwać ему спину»: «Пришла Зойка, принесла с кругловатыми листочками траву. – "Подставь свою спину, – скомандовала она, – смою сажу". Она сняла лапти, вошла в воду и стала вытирать с меня грязь» [4, с. 35–36].

И в романе Лонга, и в повести Климова речь идет о подростковой любви. Обмен малозначащими репликами – своего рода любовная игра, позволяющая героям выразить свои симпатии. Петя и Зойка, как Дафнис и Хлоя, испытывали влечение друг к другу, понять смысл которого в силу своего возраста они пока

не могли. Знаки внимания, которые они оказывали друг другу, были наивными, детски чистыми, целомудренными, как и у героев древнегреческой пасторали.

Ранее уже отмечалась значимость данной сцены в произведениях Астафьева, Адамовича, Нагибина. Показательно, что и в коми-пермяцком образце жанра возникает параллель именно с ней, что позволяет вписать данное произведение в контекст жанровых исканий русской и западноевропейской литературы и убедиться в том, что пастораль как транснациональный феномен оказалась востребованной и одной из младописьменных литератур России.

Итак, наши наблюдения показали, что наиболее очевидным ориентиром для писателей, продолжающих пасторально-идиллическую традицию в литературе второй половины XX века, является античная форма пасторали. Переключки с романом Лонга «Дафнис и Хлоя» обуславливают жанровую специфику произведений Астафьева, Адамовича, Нагибина, Климова. В одних из них сцена купания Дафниса творчески переосмысливается писателями, приобретает трагическую подоплеку, выражает смыслы, прямо противоположные тем, которые она имела в романе Лонга («Последняя пастораль», «Дафнис и Хлоя эпохи культа личности, волюнтаризма и застоя»). В других произведениях, как и в романе Лонга, доминирует поэтизация высоких чувств («Помню тебя», «Пастух и пастушка», «Богатырская палица»). В плане пасторальных приоритетов писателей значимым представляется как «притяжение» к жанровому канону, так и «отталкивание» от него.

Список литературы

1. Адамович А. Последняя пастораль // Новый мир. – 1987. – № 3. – С. 3– 60.
2. Астафьев В. Помню тебя. Киносценарий по повести «Пастух и пастушка». Автограф // ГАПК. Ф. Р-1659. Оп. 1. Д. 566. 63 л. (с оборотами).
3. Астафьев В.П. Пастух и пастушка // Астафьев В. П. Собр. соч.: в 15 т. Т. 3. Пастух и пастушка. Рассказы. – Красноярск: ПИК «Офсет», 1997. – С. 7–140.
4. Климов В.В. Гавкалён бедь. Повесть. – Кудымкар: Коми-Перм. отд., 1968. – 127 с.

5. Лонг. Дафнис и Хлоя / пер. с древнегреч. С. Кондратьева; вступ. ст. и примеч. М. Грабарь-Пассек. – М.: Художественная литература, 1964. – 179 с.
6. Нагибин Ю.М. Дафнис и Хлоя эпохи культа личности, волюнтаризма и застоя // Нагибин Ю.М. О любви. – М.: РИПОЛ классик, 2010. – С. 317–538.
7. Нефагина Г. Л. Русская проза конца XX века: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
8. Осипова Н.О. Пасторальные мотивы в русской драматургии первой трети XX века // Пастораль в театре и театральность в пасторали: сб. науч. тр. / отв. ред. Т.В. Саськова. – М.: МГОПУ, 2001. – С. 120–133.
9. Пахсарьян Н.Т. Динамика ценностных оппозиций в эволюции пасторальных жанров и пасторальная комедия Мариво «Арлекин, воспитанный любовью» // Пастораль как текст культуры: теория, топика, синтез искусств: сб. науч. тр. / отв. ред. Т.В. Саськова. – М.: МГОПУ, 2005. – С. 76–85.
10. Саськова Т.В. Пастораль в русской литературе XVIII – первой трети XIX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М.: МГОПУ, 2000. – 42 с.

Зырянова Анна Ивановна

*аспирант кафедры новейшей русской литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,*

Пермь

Ziryanova Anna Ivanovna

*Postgraduate of the Department of Modern Russian Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University*

Perm

e-mail: ann506343@yandex.ru

ПЕРМСКАЯ ЛИТЕРАТУРНАЯ СКАЗКА 1950-Х ГОДОВ В ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ

PERM LITERARY TAIE OF 50-IES OF XX CENTURY IN HISTORICAL AND CULTURAL CONTEXT

Аннотация: Работа имеет целью а) показать специфику развития жанра литературной сказки в 1950-е годы на примере сказок Евгения Пермяка;

б) ввести в исследовательский контекст сказки малоизученного пермского автора – Варвары Шумковой; в) выявить на основе анализа сказочных текстов особенности поэтики пермской литературной сказки XX века.

Ключевые слова: литературная сказка; сказочный сюжет; детская литература.

Abstract: The work aims a) to show specificity of the development of the genre of the literary fairy tale in the 1950-ies on the example of fairy tales Eugene Permyak; b) to introduce research in the context of the tale byway Perm author – Varvary Sholkovoj; C) to identify on the basis of the analysis of fantastic texts features of poetics of the Perm literary tales of the twentieth century.

Key words: literary tale; fairy plot; children's literature.

Пермская литературная сказка начинает свое развитие со сборника Н.П. Вагнера (1829-1907) «Сказки Кота Мурлыки» (1872), в который вошло 25 философских сказок и притч. В 1897 году выходит сборник «Аленушкины сказки» Д.Н. Мамина-Сибиряка (1852-1912) [5, с.95]. Середина 1930- начало 1940-х годов – время самоидентификации пермской литературной сказки. Уральское отделение Государственного издательства РСФСР в 1933 г. проводит областное совещание по детской книге, на котором обсуждаются вопросы улучшения качества детских произведений, развития жанров: повести, романа, сказки. Там впервые публикуются сказочные тексты Александра Бычкова «Жили-были сказки» (1940), Клавдии Рождественской «Волшебный фонарик» (1942) и «Сказка про Золу, полевою пчелку» (1944) – тексты авторов, ранее не обращавшихся к жанру сказки.

1950-е годы стали временем роста писательской организации г. Молотова и временем расцвета литературной сказки. «Жанр сказки только нарождается. У нас только недавно появились авторы, работающие преимущественно в этом жанре», – пишет Л. Образовская в сводной статье по детской литературе 1950-х. [6, с. 185]. Мы обратимся к двум авторам из этого ряда: известному писателю Евгению Пермяку и малоизвестной писательнице Варваре Шумковой.

В основе нашего исследовательского подхода лежит дискурсивный анализ. Представляется, что изучение литературной сказки необходимо вести не только

через описание текстов наиболее выдающихся мастеров жанра, но внутри литературного и социального дискурса. Иными словами, необходимо изучать коммуникативные события, влияющие на зарождение текста, взаимодействие текста с социокультурной средой [2]. Вместе с тем в изучении традиции литературной сказки необходим и структурно-функциональный подход, поэтому тексты выбранного периода анализируются в работе с точки зрения функционального подхода, предложенного В. Я. Проппом в книге «Морфология волшебной сказки» [8].

Изучение установочных документов тех лет демонстрирует ориентацию на основные ценности литературы социалистического реализма. Так, на творческой конференции писателей (1955) в г. Молотове пермская поэтесса Е. Трутнева выступила с докладом «Советская сказка», в котором отметила: «Современная сказка местных авторов должна быть реалистичной в своей основе, она не терпит стилизации. В ней должны быть представления о трудовой силе советского человека, о законах родной природы, правилах жизни наших людей и их любви к Родине» [6, с. 185].

На смену военной тематике и антирелигиозной пропаганде, характерной для пермских сказок 40-х годов (Сказки А.Бычкова, К.Рождественской) в 50-е годы приходит тема труда (центральная тема в произведениях детской литературы, озвученная на Первом и Втором съездах писателей [4]) в сказках Евгения Пермяка, тема отношения человека и природы в сказках Варвары Шумковой.

Творчество Евгения Андреевича Пермяка (настоящая фамилия Виссов; 1902-1982) было достаточно известно не только на Урале, но и в литературных кругах Москвы [3, с. 4]. Изучением его произведений занимались многие литературоведы, редакторы местных и российских литературных журналов: В. Гура, Н. Карташов, Н. Лебедев, М. Хвастунов, Л. Румянцев.

В 1954 году в журнале «Огонек» были напечатаны первые сказки Е.Пермяка, которые сразу нашли своего читателя. Так возник сборник сказок Е.Пермяка «Счастливый гвоздь» (1956), затем «Дедушкина копилка» (1957), «Семьсот семьдесят семь мастеров» (1959) [3, с. 7].

Сказка «Счастливый гвоздь» дала название всей книге. Ее герой – мальчик-безотцовщина Тиша. Приключения Тишки с самого начала похожи по структуре на волшебную сказку. Сначала мы наблюдаем функцию отлучки (термин В.Я. Проппа) из дома: герой хочет идти к кузнецу, чтобы тот ему «счастье выковал». Но кузнец (назовем его, согласно классификации В.В. Проппа [8, с. 12], героем-помощником) заставляет Тишу самого ковать свой золотой гвоздь, который его всем ремеслам выучит. Прежде чем гвоздь стал золотым, молодцу Тише пришлось стать лесорубом и шорником, плотником и пахарем. В основе сказки Пермьяка – мотив инициации, который успешно проходит главный герой. Сюжет вполне отвечает сюжету фольклорной сказки о кузнеце-жреце, помогающем герою [1, с. 37]. Но действует герой сказки Пермьяка без каких-либо волшебных средств. Именно труд помогает Тише добиться счастья: «Потому что он никого золотыми гвоздями не обошёл и Кузнецову хитрую позолоту трудовой правдой повернул. Для всех. Для каждого. Ни от кого не скрыл» [7, с. 26].

Критик Виктор Гура даже упрекнул писателя в излишней пропаганде трудовой темы, в подмене в литературе человеческих отношений описаниями производственных процессов: «Вы хотите подменить тему *каким быть* темой *кем быть* – слесарем или токарем, забывая, что человек прежде всего должен быть человеком» [3, с. 5].

В это же время в Молотове отдельными изданиями выходят две книги о природе начинающей писательницы Варвары Демьяновны Шумковой 25000 тиражом «Сказка о Белой Березке» (1955) и «Скала и ручей» (1955). Биографических сведений о жизни и творчестве Шумковой не сохранилось. Кроме этого, информация о ней как о начинающем авторе содержится в сводных статьях К. Рождественской [9, с. 163] и Л. Образовской [6, с. 185] о развитии жанра сказки в Перми. Но для исследования пермской сказки 50-х годов XX века представляется необходимым обратиться к ее сказочным текстам как весьма симптоматичным для своего времени. Они были изданы после творческой конференции писателей (1955), о которой упоминалось ранее.

Сказка «Белая Березка» (1955) начинается с традиционно фольклорного зачина: «В густом лесу жила-была Белая Березка» [10, с. 4]. Название растения, написанное с большой буквы, рассказ о ее жизни говорят о том, что Белая Березка – главный герой сказки – наравне с такими фольклорными персонажами, как Иван-Царевич, Василиса Премудрая. В основе сюжета сказки Шумковой находится традиционное для фольклорной сказки повествование о преодолении героем потери при помощи героев-помощников (герои названы в соответствии с «функциями», по Проппу). Белая Березка ищет своих детей-семена, которые посадили в жарких безлесых краях. Традиционно сказочные обороты: «ни горя, ни заботы не знала; как мне не печалиться?; стоит ли горевать?» – говорят о «памяти» жанра фольклорной сказки в тексте Шумковой. Героём-помощником в «Сказке о Белой Березке» становится пионер Саша. Похоже, Шумкова создает сказочный текст, ориентируясь на образ пионера, созданный российской детской литературой 30-40-х годов. Лучшие черты пионера воплощены в образе Вольки в сказке Л.Лагина «Старик Хоттабыч» (1938), Тимура в повести А.Гайдара «Тимур и его команда» (1940). В сказке Шумковой Сашка вместе со своими друзьями – обычные ребята, которые способны на большие подвиги во имя доброго дела: «Просто он настоящий пионер... И таких, как Саша, много по всему нашему государству» [11, с. 16]. Заканчивается сказка традиционным для фольклорной сказки счастливым финалом: Березке все-таки удается узнать о судьбе своих детей – молодых деревьев. Они уже прижились на новом месте, где о них заботятся дети-пионеры. Фольклорная основа сказки и экологическая направленность (идея сохранения леса) напоминают читателю уже известные сказки и рассказы о природе 30-40-х годов В. Бианки: «Голубые лягушки», «Как я хотел зайцу соли на хвост насыпать», «Зеленый пруд». Да и взрослая литература 1950-х поворачивается в это время к проблематике природы (примеры тому – «Русский лес» Л. Леонова, рассказы К. Паустовского).

Таким образом, обращаясь к литературным сказкам Е. Пермяка и В.Шумковой, мы выяснили, что пермские авторы 1950-х годов

демонстрируют общие закономерности литературы этого времени: производственная и экологическая тематика проникает в сказку. В текстах Е. Пермяка узнаваема фабула фольклорной сказки, «функции» героев. В сказке Шумковой явно чувствуется влияние российских тенденций детской литературы 1930-х годов (образ пионера как легендарного героя).

Список литературы

1. Андреев Н.П. Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне. – Л.: Гос. русское географическое общество, 1929. – 118 с.
2. Ван Дейк Т. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. – М.: Книжный дом «Либроком», 2012. – 344 с.
3. Гура В. Евгений Пермяк. Критико-биографический очерк. – М. Детгиз., 1962. – 96 с.
4. Дементьев А.Г. Съезд писателей СССР [Электронный ресурс]: Электронный каталог Фундаментальной электронной библиотеки / Русская литература и фольклор. URL: http://febweb.ru/feb/kle/Kle_abc/ke7/ke7-2882.htm
5. Лупанова И.П. Современная литературная сказка и ее критики (заметки фольклориста) // Проблемы детской литературы. – Петрозаводск, 1981. – С. 79.
6. Образовская Л. Детям – хорошие книги // Прикамье. Лит.-худ. сб. Вып. №20. Молотов, 1956. С. 184-188.
7. Пермяк Е.А. Счастливый гвоздь. – М. Детгиз., 1956. – 27 с.
8. Пропп В.Я. Морфология «волшебной» сказки. – М, Лабиринт. – 152 с.
9. Рождественская К. О самом главном // Урал. 1958, №10. С. 161-163.
10. Рождественская К. Пять лет детской литературы на Урале // Уральский современник. 1938. №1. С. 231-236.
11. Шумкова В.Д. Сказка о Белой Березке. – Молотов: Молотовское книжное изд-во, 1955. – 17 с.

Березина Валерия Юрьевна
аспирант кафедры журналистики и массовых коммуникаций,
Пермский государственный национальный исследовательский
университет,
Пермь
Berezina Valeriia Urievna
Postgraduate of the Department of Journalism and Mass Media
Perm State National Research University
Perm
e-mail: lera_berezina@mail.ru

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА СОВЕТСКОЙ ЖЕНЩИНЫ НА ОБЛОЖКАХ ЖУРНАЛА «ОГОНЁК»

THE EVOLUTION OF THE SOVIET WOMAN'S IMAGE ON THE «OGONIOK»'S COVER

Аннотация. В статье рассматривается эволюция визуальной репрезентации образа женщины в советской массовой культуре и ее связь с социально-идеологическими установками создания и трансляции, доминирующих в обществе образцов и представлений о гендерных отношениях.

Abstract. The article describes the evolution of the visual representation of the image of women in Soviet mass culture and its relationship with socio-ideological creation and transmission of dominant social patterns and ideas about gender relations.

Ключевые слова: журнал «Огонёк»; образ советской женщины; сталинский период; период оттепели; фотография; обложка журнала.

Keywords: «Ogoniok» magazine; Soviet women image; the Stalinist period; the period of the thaw; photography; cover of magazine.

«Огонёк» — российский общественно-политический и литературно-художественный иллюстрированный еженедельный журнал [1, с. 505]. Он синтезирует в себе черты источников различных типов: словесную,

цифровую и изобразительную информацию, официальные сообщения и авторские выступления, является актуальным в условиях новых подходов к изучению периодики, т.к. пресса всегда принимает форму и окраску тех социальных и политических структур, в рамках которых она функционирует, что позволяет проследить эволюцию конструирования и транслирования властью образа советской действительности. В современных условиях модернизации российского общества и глубокой социокультурной трансформации, происходит переосмысление роли и места советского культурного наследия в жизни общества и государства. Об этом свидетельствует тот факт, что в 2014 г. в Мультимедиа Арт Музее была организована выставка «Жизнь как праздник», представляющая фотографии из архива журнала «Огонек» начала 1930-х — 1970-х годов в честь 115-летия издания.

На протяжении многих лет советское руководство воспринимало доминирующее положение печати как должное, даже несмотря на появление радио и затем телевидения. Эта анахроническая вера в печатное слово и тяга к газете сохранилась вплоть до прихода к власти в 1985 г. М. Горбачева [2, с. 288].

Стоит отметить, что традиция фотографии «Огонька» во многом сформирована историей и идеологией страны. Начиная с 1930-х гг., фотография, как и все виды искусства, обязана следовать принципам соцреализма. Перед фотографом не стоит задача снять «как есть», гораздо важнее — показать «как должно быть». Каждый постановочный снимок становится политическим высказыванием, будучи одновременно и продуктом, и инструментом идеологической работы [3, с. 158].

Так, используя всю мощь своего таланта, фотографы конструируют образ самого счастливого человека в самой счастливой стране. Подвиги коллективного труда в полях, на заводах и стройках, картины нового быта, сцены беззаботного детства и заслуженного отдыха — в фотографиях «Огонька» все дышит атмосферой праздника или его предвкушения.

В статье мы обратимся к эволюции образа советской женщины, проведя водораздел исследования между «сталинским» периодом (1940-50-е гг.) и периодом «оттепели» (1960-е гг.). Выбор этого временного отрезка связан с тем, что окончательно визуальный канон оформляется к середине 1950-х — времени расцвета «Огонька» как фотоиллюстрированного журнала. В эти годы фотографии с обложек и разворотов «Огонька» украшают стены городских квартир, рабочих бытовок, солдатских казарм, поликлиник и домов культуры. В то время как период «оттепели» интересен тем, что именно на контрасте со «сталинским» периодом можно проследить эволюцию образов, т.к. в оттепельные 1960-е сквозь пелену коллективного праздника начинает прорываться индивидуализированное счастье — меняется выражение лиц, пластика, сюжеты и тональность снимков.

Итак, обратимся к иллюстрации эволюции образа советской женщины на обложках «Огонька». Опираясь на принципы анализа фото-текста, выработанные Р. Бартом, мы проанализировали изображения, помещенные на обложку издания, по критерию «образ труженицы», т.е. нами был проанализирован семантический компонент «профессия» в собирательном образе «советская женщина» [4, с. 13]. Это связано с тем, что труд в Советском Союзе был возведен в ранг наивысших человеческих добродетелей.

В советском обществе не было понятия «престижности»: любой труд был уважаем и ценился. В сталинский период на обложках «Огонька» мы видим фотографии свинок, доярок, колхозниц, представительниц женских профессий: ткачих, швей, нянечек в детских садах. В первую очередь это связано с тем, что в первые годы после революции большой процент женского населения оставался безграмотным и мог быть задействован только в областях с низко квалифицированным трудом. Кроме того, в послевоенные голодные годы страна нуждалась в быстром наращивании темпов сельского хозяйства.

Восстановлению и развитию подлежало и производство: тяжелая и легкая промышленность, металлургия. В военные годы женщины заменили у станков и печей, ушедших на фронт мужчин, и после победы их занятость

в производственной сфере, также активно поощряется. С обложек «Огонька» читателям начинают улыбаться ударницы и стахановки.

Всячески подчеркивалось, что любая работа является ценной и значимой для общества, любой труд ведет к достижению большой единой цели, в любом деле можно добиться успеха, почёта и награды. Помимо достойной заработной платы, за достижения в труде предусматривалось и дополнительное вознаграждение: грамота, премия, звание Героя Социалистического труда. «Огонек» неоднократно помещает на свою обложку фотографии, на которых изображены сцены с поощрением лучших сотрудников.

Конституция 1918 г. закрепила равные права между полами, в том числе и на труд. Отныне женщина могла обучиться мужской профессии и работать в нетрадиционной для себя сфере. В послевоенные годы из-за нехватки рабочей силы, многим женщинам пришлось освоить мужскую специальность. На обложках «Огонька» в разное время появляются фотографии первой женщины-машиниста тепловоза, отважной девушки-верхолаза, токарей-скоростников, трактористок-комбайнеров. Женщины на этих снимках изображены на своих рабочих местах: у станка, рядом с тепловозом, на верхнем этаже высотного здания. Человек и труд неотделимы. Создается образ самостоятельной, уверенной в себе женщины.

Одной из самых популярных и востребованных профессий сталинской эпохи считалась профессия учителя. Долгое время функцию воспитания и социализации подрастающего поколения выполняло государство, считалось, что семья не способна в полной мере справиться с этой задачей. В разные годы на обложках «Огонька» публиковались фотографии как заслуженных, так и молодых учителей. Всячески подчеркивалась значимость данной профессии, уважение к ее представителям.

В период «оттепели» приоритетная роль в воспитании детей вновь отдается семье, а профессия педагога отходит на второй план. Пик популярности в эти годы приходится на специальность медика. В советском союзе всегда большое внимание уделялось здоровью граждан, а в эти годы

были сделаны крупные открытия в области медицины. Врачи изображаются в спецодежде, с атрибутами профессии, что подчеркивает значимость и сложность их труда, советская печать создает образ избранных, которые обладают особым сакральным знанием. Они изображаются в некотором футуристическом стиле: с необычных ракурсов, с использованием нестандартного света.

В конце 50-х – начале 60-х гг. страна переживает настоящий бум в сфере науки и техники. Особых успехов добиваются советские физики, их работы получают всемирную известность. Активно начинается покорение космоса: в 1957 г. был осуществлен запуск первого в мире искусственного спутника, а 12 апреля 1961 г. Ю.А. Гагарин совершил первый полёт человека в космос.

Для 60-х годов характерно разделение труда на физический и интеллектуальный. Государство стремится продемонстрировать свои успехи в области науки и техники, поэтому образы свинок, колхозниц, отходят на второй план, уступая место ученым, врачам, операторам, лаборанткам. Происходит вовлечение женщин в наукоемкие отрасли. Теперь на обложках «Огонька» женщины представлены за работой рядом с современной техникой, сложными приборами.

Тяжеловесность и статичность женской телесности в эпоху сталинского правления меняются на противоположные качества: подчеркивается юность, молодость, хрупкость женского тела, его изящество и грация. Этим можно объяснить большое количество фотографий женщин творческих профессий: танцовщиц, певиц, музыкантов. Особое внимание уделяется народным танцевальным и песенным коллективам. Его представители изображены в национальных одеждах своего народа, своей республики. Всё это связано с тем, что в 60-е гг. в эпоху технического прогресса и активного развития городской жизни возникает проблема «народной памяти», отрыв от корней. Эта тема часто поднимается в советской литературе того времени. И находит отражение на обложках «Огонька». Женщина в данном случае изображается не только как труженица, но и как хранительница традиций, стабильности, сути народа.

Период «оттепели» характеризуется также противостоянием СССР и США, влияние которого из политической сферы все больше распространялась на культурную и спортивную жизнь, победы на мировых состязаниях значили ничуть не меньше побед в гонке вооружения. Если в сталинский период спорт и обязательная зарядка рассматривались только как часть здорового образа жизни, то в 60-е гг. он начал культивироваться, а профессиональные спортсмены возводились в ранг национальных героев. Обложки «Огонька» украшают фотографии лыжниц, конькобежек, фигуристок, гимнасток.

В сталинский период, изображая женщину, игнорировали возрастные категории и понятия комплекции. Красивой считалась здоровая женщина, находящаяся в хорошем физическом состоянии, поэтому на обложках «Огонька» советские спортсменки выглядят крупнее и тяжеловеснее, по сравнению с представительницами других стран.

В 50-е гг. все фотографии были постановочными, выверенными, доведенными до совершенства. Из основных приемов, которые использовались на обложках «Огонька» в этот период можно отметить следующие: нарочитое игнорирование камеры – взгляд человека отведен в сторону, словно устремлен в светлое будущее. Часто человек был снят камерой снизу вверх – это делало его как выше визуально, так и создавался эффект, словно человек поднимается над обыденностью и реальностью.

В 60-е гг. акценты смещаются, происходит смена власти, идеологии, меняется сознание людей. Новое время требовало новых визуальных образов и смену их репрезентации, в целом увеличивается эмоциональная наполненность снимков, фотографы начинают работать по принципу «остановись мгновение». Тело становится инструментом для передачи внутреннего состояния человека, его настроения и чувств. Эмоциональные жесты, мимика, открытость поз – всё говорит о раскрепощении человека. Объятия, поцелуи, которые были под запретом в сталинские годы, получают своё распространение на журнальных обложках.

Список литературы

1. Огонёк // Большая Советская Энциклопедия. — М.: Большая советская энциклопедия, 1954. Т. 30. — С. 505.
2. Брукс Дж. Людей, которые не читают газет, надо морально убивать на месте // Советская власть и медиа / Под общ. ред. Ханса Гюнтера и Сабины Хэнсен. — Спб., 2006. — С. 228.
3. Стигнеев В.Т. Век фотографии 1894 – 1994: Очерки истории отечественной фотографии. — М.: КомКнига, 2005. — С. 158.
4. Барт Р. Camera lucida. Комментарий к фотографии / Ролан Барт; пер. с фр., послесл. и коммент. Михаила Рыклина. — М.: ООО «Ад Маргинем Пресс», 2011. — С. 13.

Казенова Юлия Вячеславовна
магистрант,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Kazenova Yuliya Vyacheslavovna
Magistrand,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: kazenovauv@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ XVIII ВЕКА В ПОВЕСТИ С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО «ВОЗВРАЩЕНИЕ МЮНХГАУЗЕНА»

THE ART PERCEPTION OF THE XVIII CENTURY IN THE STORY «THE RETURN OF MUNCHAUSEN» BY S.KRZHIZHANOVSKY

Аннотация. В статье рассматриваются особенности художественного восприятия XVIII века в повести С. Кржижановского «Возвращение Мюнхгаузена». Отмечается, что в центре авторского внимания находятся связи XVIII и XX столетий. Писатель показывает, что современность, отдаляясь

от прошлого, перестает его понимать; прошлый опыт остается не востребуемым. Противопоставляя прошлое и настоящее, С. Кржижановский видит и сходство между ними, заключающееся в увлечении идеями революционного переустройства мира. Согласно авторской логике, корни революционного безумия XX столетия уходят в век торжества разума.

Abstract. Features of art perception of the XVIII century are considered in the story by S. Krzhizhanovsky "The Return of Baron Munchausen" in this article. It is noted that the connection of the XVIII and XX centuries are located in the centre of author's attention. The writer shows that modernity, moving away from the past, is no longer to understand him. Past experience is not in demand. Contrasting past and present, S. Krzyzanowsky sees the similarity between them, namely, a fascination with the ideas of the revolutionary transformation of the world. According to the author's logic, the roots of the revolutionary madness of the twentieth century go into the age of the triumph of reason.

Ключевые слова: С. Кржижановский; «Возвращение Мюнхгаузена»; XVIII век; художественная рецепция.

Keywords: S. Krzyzanowsky; "The Return of Baron Munchausen"; XVIII century; the art reception.

За последние десятилетия значительно увеличилось количество литературоведческих работ, посвященных творчеству Сигизмунда Кржижановского. «Прозванный гений» с течением времени обрел своих почитателей и исследователей. Повесть «Возвращение Мюнхгаузена» (1928) является наиболее изученной. Ученых занимает главным образом проблема связей данного произведения с пространством мировой культуры. Так, А.А. Мансков, изучая интертекстуальность повести «Возвращение Мюнхгаузена», рассматривает ее переключки с повестью Эриха Распэ «Приключения барона Мюнхгаузена». Исследователь полагает, что «приключения» барона в России (в произведении Э. Распэ) сделали возможным «возвращение» Мюнхгаузена в Советскую Россию (в повести

Кржижановского), что позволило русскому писателю объемнее показать общественные «трансформации», происшедшие в России после Октября. Н.Г. Махнина и Т.А. Улемская в статье «Образ Мюнхгаузена в русской литературе XX века (на материале повести Кржижановского “Возвращение Мюнхгаузена” <...>)), обращаясь к разным художественным «транскрипциям» главного героя, вписывают произведение в широкий литературный контекст.

Среди многочисленных работ, посвященных «Возвращению Мюнхгаузена», специальных исследований, связанных со спецификой авторского восприятия XVIII века, нет. Цель данного исследования – убедиться в том, что созданный Кржижановским образ XVIII столетия представляет самостоятельный научный интерес.

В «Возвращении Мюнхгаузена» действие происходит в том числе и в XVIII веке, титульным героем является одна из легендарных фигур столетия. Напомним, что Мюнхгаузен Кржижановского живет и в XVIII, и в XX веке, так как обладает способностью перемещаться во времени. Отмеченная способность героя служит основой связи разных времен, приобретающей в произведении концептуальное значение.

У Мюнхгаузена Кржижановского имеется друг – поэт Эрнст Ундинг. Мюнхгаузен и Ундинг – друзья, не похожие друг на друга. Автор нередко специально подчеркивает разницу между ними, замечая: «...гость и хозяин мало походили друг на друга» [1, с. 582]. Слова «гость» и «хозяин», относящиеся к героям, помимо прямого, имеют расширительное метафорическое значение. Кроме того, очевидно, что автор нередко «играет» словом «гость», относя его не только к поэту, пришедшему в дом Мюнхгаузена, но и к самому Мюнхгаузену, являвшемуся гостем XX столетия. Он прибыл в Россию на «циферблате времени» из XVIII столетия, и именно он в нынешней Германии, Англии и Советской России оказывается гостем.

Барон Мюнхгаузен в повести Кржижановского – воплощение истинного аристократизма; он – демонстрация уважительного отношения человека к самому себе, к своим «корням», отношения к себе как к человеку (это все

в буквальном смысле «написано» на его лице: «породистый нос, гладковыбритое лицо»). Ундинг противопоставляет барону, и отмеченное противопоставление отчетливо проступает уже в его портретных характеристиках: лицо, не утонченное, широкоскулое, выглядывает из-под клочков несбритой щетины, вместо носа «красная кнопка». Не трудно заметить, что человек XX века больше напоминает не живое существо, а скорее механизм, машину, агрегат.

На то, что барон Мюнхгаузен – лишь гость XX столетия, указывает его одежда, давно пылившаяся в шкафу с «тяжелыми резными створами». Она увидена глазами Ундинга из-за спины барона. Мюнхгаузен словно пытался скрыть ее от посторонних глаз: «...старый, каких уже не носят лет сто и более, в потертом шитье, камзол; длинная шпага в обитых ножнах; изогнутая в бисерном чехле трубка; наконец, тощая, растерявшая пудру косица, срезом вниз – бантом на крюке» [1, с. 582]. Каждая из принадлежащих Мюнхгаузену вещей дорога ему: спиной он стремится «защитить» себя от жаждущих глаз неугодного ему (и автору) настоящего. Однако и автор, и герой-«пришелец» понимают, что сегодня этим вещам место лишь в старом шкафу, где до них никто не доберется, где они обрели «покой».

Один раритет особенно дорог Мюнхгаузену. Это курительная трубка. Ее герой расчехляет, раскуривает. Наслаждаясь выпущенными «туманами», он вспоминает о том, как на «стрелке часов» смог спуститься, скорее даже упасть в XX столетие, «ударившись о 1917 и 1918 <годы>, сверкнув пятками, вниз» [1, с. 585], о том, как спорил с величайшими философами и писателями XVIII века (Иоганном Фихте и Людвигом Тиком).

И снова в оппозицию к Мюнхгаузену становится Ундинг. Он воспользовался гостеприимством барона и позаимствовал из ящика сигару (и даже гильотинку). В метафорическом смысле действия героя прочитываются как стремление «взять» безвозмездно, не думая не только о возврате «долга», но даже и об элементарной благодарности. Подоплекой рассмотренной и подобных ей сцен является мысль о том, что век Просвещения готов дарить;

XX век, принимая «дары», оказывается неготовым ни спасибо сказать, ни в «сотрудничество» вступить.

К чему готова современность, так это к полемике. На протяжении всего повествования хозяин и гость ведут между собой споры. Так, в первой главе между Мюнхгаузеном и Ундингом возникают разногласия, касающиеся, в том числе, и ключевых философских вопросов. Однако в момент, когда страсти достигают предела, Ундинг «встопорщивает» плечи, а барон, перебивая его, что называется, ставит точку.

Почему споры оппонентов имеют свойство прерываться? Почему прерывает их Мюнхгаузен? Такое стремительное (и даже резкое) окончание дискуссий со стороны Мюнхгаузена вполне объяснимо. Во-первых, он понимает, что доказывать что-либо вспыльчивому юноше, не соглашающемуся с чужим мнением, бесполезно; во-вторых, как говорит сам барон: «Не будем возобновлять старого спора. Кстати, более старого, чем вам мнится...» [1, с. 583]. Уточнение («более старого, чем вам мнится...») существенно. Споря с писателем Л. Тиком и философом И. Фихте, Мюнхгаузен (и его собеседники) воспринимали спор как надежный способ существования и развития мысли, как путь к истине. Причем ценность приобретала не только сама истина, но и, что важно, процесс ее постижения. Барон находил смысл (и цель) в самом споре, Ундинг отдавал предпочтение результату. Причем правильной он считал только собственную точку зрения, полагая ее истиной в последней инстанции, раз и навсегда данной. Современному человеку кажутся нелепыми отвлеченные дискуссии, которые вели между собой просветители. У современного человека нет времени на поиск истины. Ему важно, что она у него имеется и чтобы в спорах доминировала именно она.

В плане обсуждения связи веков (и концепции XVIII века в рассматриваемой повести) интерес представляет рассказанная Мюнхгаузеном история его появления в Берлине. Ундинг задает резонный для него самого вопрос о бытии Мюнхгаузена: «... но все-таки как могло случиться, что вот мы сидим и беседуем без помощи слуховой и зрительной галлюцинации»

[1, с. 584]. В качестве доказательства своего бытия в XX веке Мюнхгаузен приводит существование «циферблата времени» – помощника в передвижении сквозь толщу столетий. Важно подчеркнуть, что циферблат веков начинается с 1789 года. За ним следуют годы 1830, 1848, 1871 и т.д. Известно, что 1789 – год Великой французской революции. Именно с этого времени, по мнению и Мюнхгаузена, и Кржижановского, начинается «потеря равновесия» всего человечества. Именно этот период ознаменован «переделыванием» территорий и делением континентов: «Навстречу – сначала неясные, потом вычтывающиеся сквозь воздух пятна морей и континентов» [1, с. 585]. Барон утверждает, что в указанные годы не было ни политической, ни какой-либо иной устойчивости: «Протягиваю руку, ища опоры: воздух и ничего, кроме воздуха» [1, с. 585].

Не трудно заметить, что 1830, 1848, 1871 и другие годы лежат за пределами XVIII столетия. Но не менее важно заметить и то, что 1789 год, относящийся к XVIII веку, служит началом вереницы лет, связывающей (и уравнивающей) прошлое с настоящим. Великая французская революция оказалась «прологом» грядущих революций. Начавшись на исходе XVIII столетия, она уже не прекращала вновь и вновь начинаться в будущем. Потратив немало усилий для того, чтобы противопоставить «хорошее» прошлое «плохому» настоящему, Кржижановский указал и на наличие между ними связующей нити, которая для него, свидетеля истории «железного» века, была окрашена в кровавый цвет.

Сделанные нами наблюдения позволяют прийти к следующим выводам:

– история, рассказанная Кржижановским в повести, выражает отношение писателя к культуре как XVIII, так и XX века;

– герои повести – барон Мюнхгаузен и Эрнст Ундинг – представляют собой собирательные образы; Ундинг воплощает черты современного человека, Мюнхгаузен – представитель культуры XVIII века;

– споры героев свидетельствуют о том, что современность не просто отдалается от прошлого, она перестает его понимать, прошлый опыт остается ею не востребованным;

– суть авторской культурфилософии, выраженной в повести «Возвращение Мюнхгаузена», сводится не только к противопоставлению «плохого» настоящего «хорошему» прошлому, но и к мысли, согласно которой между XX и XVIII веком имеется общее: революционное безумие началось не в XX веке, его корни уходят в век торжества разума.

Список литературы

1. Кржижановский С.Д. Сказки для вундеркиндов: Повести, рассказы / С.Д. Кржижановский. – М.: Советский писатель, 1991. – 704 с.
2. Мансков А.А. Особенности поэтики прозы С.Д.Кржижановского // Языки и литература в поликультурном пространстве. – 2015. – №1. – С. 85-90.
3. Махинина Н.Г., Улемская Т.А. Образ Мюнхгаузена в русской литературе XX века (на материале повести Кржижановского «Возвращение Мюнхгаузена», пьесы Горина «Тот самый Мюнхгаузен» и рассказа Киреева «Собака Мюнхгаузена») // Вестник КГУ. – 2009. – №2. – С. 70–79.

Раздел IV. ПОЭТИКА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Акимова Татьяна Ивановна
доктор филологических наук, доцент,
Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева,
Саранск
Akimova Tatiana Ivanovna
Doctor of Philological Sciences, Associate Professor
Mordovian State University of N. P. Ogarev
Saransk
e-mail: akimova_ti@mail.ru

ПОЭТИЧЕСКИЙ ТЕАТР И. АННЕНСКОГО: СТРУКТУРА И ПОЭТИКА

POETIC THEATRE OF I. ANNENSKY: STRUCTURE AND POETICS

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации поэтического театра И. Анненского как специфической разновидности Новой драмы, в которой целью драматического действия оказывается представление поэтического сознания через систему персонажей, мотивы, сформировавшиеся в лирике автора, условные пространство и время, а также религиозно-философскую проблематику и интертекстуальные связи.

Abstract. In article the problem of the organization of poetic theater of I. Annensky as a specific kind of the New drama in which representation of poetic consciousness through system of characters, motives created in lyrics of the author, conditional space and time, and also a religious and philosophical perspective and an intertextual communications appears the purpose of drama action is considered.

Ключевые слова: поэтический театр; новая драма; поэтическое сознание; структура; поэтика; лирический мотив; интертекстуальные связи.

Keywords: poetic theater; new drama; poetic consciousness; structure; poetics; lyrical motive; intertextual communications.

Поэтический театр И. Анненского являет собой яркий пример реализации трех основных жанровых составляющих этого типа Новой драмы: 1) новое религиозное сознание; 2) синтез искусств; 3) интертекстуальные связи. С одной стороны, он воплощает в себе ведущие положения новой театральной идеологии, изменения в структуре драмы и новые способы воплощения драматического действия, с другой – интересен с точки зрения промежуточного положения поэтического театра И. Анненского между реалистической драмой и искусством второй половины XIX века – и модернистским романом начала XX века. В структурном отношении драматические произведения Анненского тяготеют к циклизации, что отвечает и задаче поэта стилизовать мифологическую систему античного театра, и намерению автора изобразить условное время, в котором существует поэтическое сознание, всегда возвышаясь над обстоятельствами и своей эпохой. Поэтому четыре пьесы объединяет два действия, в которых главная героиня – женщина («Меланиппа-философ» и «Лаодамия»), и два, в которых главный герой – мужчина («Царь-Иксион» и «Фамира-Кифарэд»), причем эти действия чередуются.

Важная для поэтического театра тема, восходящая к романтической поэтике, – выделение героя из окружающего общества – у Анненского разрешается самим сюжетом мифов, в которых герои – дочери или сыновья царей или сами цари. В то же время проблематика пьес, кроме очевидного – противоречия между старым, безнравственным и заблуждающимся миром и новым, гармоничным, построенным со вниманием к искусствам, содержит еще и обязательную антитезу поэт – власть, которая должна разрешаться в пользу первого как победа будущего гармоничного мироустройства. Все герои Анненского сознательно выбирают вечное страдание перед счастьем и радостями, сулимими им Богами. Этот мотив подводит к идее автора о величии человеческого страдания и принятии героями мученической жизни, ради превращения их имени в поэтический сюжет – миф.

«Новое религиозное сознание» было провозглашено в манифесте «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы»

(1892) Д.С. Мережковского и означало поворот к мистическому идеализму – небывалой умственной свободе и смелости отрицания как крайнего материализма, так и позитивизма. Более того, «новое религиозное сознание» связывается с символизмом, который «делает самый стиль, самое художественное вещество поэзии одухотворенным, прозрачным, насквозь просвечивающим» [4, с. 538], поскольку символы «выражают безграничную сторону мысли» [4, с. 538]. Отделяя поэзию как «дар Божий» от литературы как «своего рода церковь», Мережковский утверждал образец того и другого в творце «Фауста», Гете, который, в отличие от Л.Н. Толстого, признавал культурное значение поэзии. Таким образом, Мережковский в своем манифесте определил и причины для возникновения Поэтического театра (строительство писателями с освобожденным сознанием новой модели культуры и нового стиля – символизма), и его условия (особая функция в этом поэзии), и следствие (возникновение нового религиозного сознания как результат победы над смертельными признаками современного массового искусства).

Безусловно, ориентиром в этом для Мережковского, как и для Анненского, выступали трактаты Ф. Ницше. В его «Рождении трагедии из духа музыки» (1872) утверждалась центральная роль мифа для оздоровления культуры, причем «под мифом немецкий мыслитель разумел систему верований, присущую всякому обществу, его центральную идею и основополагающие принципы» [5, с. 121]. Более того, содержание мифа лучше всего выражала, по Ницше, греческая трагедия, героями которой предстали в завуалированном виде Дионис и Аполлон, олицетворявшие собой два типа искусства: пластических образов и хаотическое непластическое искусство.

И. Анненский, теоретизируя над вопросами драмы, в чем-то идет за Ницше, а в чем-то представляет оригинальную концепцию: если Ницше интересуется хаотическое искусство как способ преодоления существующей модели искусства, то Анненский в античности находит «христианское мировоззрение». По мнению В. Максимова, «Ницше мерил античностью современность. Анненский шел от современности к античности» [3, с. 306].

В финале каждой из четырех пьес Анненский оставляет звучать христианский мотив. В «Меланиппе-философе» – это предупреждение о грядущих страшных временах, в «Царе-Иксионе» – это сознательный выбор героем страдания вместо сытой и счастливой жизни, в «Лаодамии» – самозабвенная любовь героини и скорбь отца после смерти дочери, в «Фамире-кифарэде» – муки героя за возможность слышать и творить божественные звуки. Во всех драматических произведениях действие сопряжено с жертвами, которые приносят герои, в этой жертвенности очищаясь от сиюминутного и бренного. Структура драматического действия строится в пьесах Анненского, сообразно теории Ницше, на совокупности пластического (аполлонического) и стихийного (дионисийского). Первое предстает в образе застывшей пластики – скульптуры – у Анненского это признак культуры и знания, второе – в образе танцевальных фигур, плясок вакханок, сиюминутной суеты и заблуждений. Герои первого – это застывшие фигуры страдающих героев [1], персонажи второго – это представители низового мира, сатиры, (в пьесе «Фамира-Кифарэд») или фанатики языческих культов (в пьесе «Меланиппа-Философ»).

Синтез искусств в поэтическом театре И. Анненского реализуется как в мотивах и образах пьес, так и в структуре драматического действия на уровне песен хора и музыкальных антрактов. Помимо этого, в вакхической драме «Фамира-Кифарэд» поэт добавляет к музыкальному началу игру цветовых оттенков, которые призваны усилить читательское впечатление от драматического действия, которое совершается уже не во внешних событиях, а в душе героя. Огромную роль в поэтике театра Анненского играют тактильные образы, функция которых сводится к усилению мотива боли, занимающего в творчестве поэта значительное место. Нагнетание эротического ощущения для героев оборачивается полным разочарованием и в «Лаодамии», и в «Царе-Иксионе».

Интертекстуальные связи драматических произведений И. Анненского хорошо раскрываются через образы и мотивы шекспировских пьес, прежде всего, трагедий, в которых тема человеческих страстей становится

определяющей. Так, в первой трагедии поэта «Меланиппа-философ» заглавная героиня по логике поведения схожа с шекспировским Гамлетом. Она так же, как и он, смотрит на мир из будущего века, пытаясь восстановить «связь времен». Однако вместо гамлетовских обвинений датского двора ее роль сводится к оправданию своих действий перед судом Эола, и, как и Гамлет, она борец-одиночка. К трагическому финалу этих героев влечет страсть правдоискательства, о чем Меланиппа говорит в своей оправдательной речи: «...свитки муз прилежно | Читала я, и Истины златой | Среди дальних звезд и мне лучи мелькали...» [2, с. 81]. Ср. первый монолог Гамлета: «И все обличья, виды, знаки скорби | не выразят меня; в них только то, | Что кажется и может быть игрою. | То, что во мне, правдивей, чем игра; | это все – наряд и мишура» [6, с. 161]. Поиск истины и ее отстаивание через срывание полотна обмана и заблуждений – вот доминанта поведения как Меланиппы, так и Гамлета.

Логика поведения заглавного героя второй трагедии Анненского «Царь Иксион» также сопоставима с шекспировским героем – Отелло – по тому стремлению к обладанию совершенством, которое наблюдается как у Иксиона по отношению к Гере, так и у Отелло, любившего Дездемону. При этом оба героя страдают от самообмана, в который им помогают впасть другие персонажи: Яго, Родриго, Бианка в шекспировской трагедии и Апата, богиня обмана, в трагедии Анненского. Ср. Отелло: «О чистота дыханья! Пред тобою | Готово правосудье онеметь. | Еще, еще раз. Будь такой по смерти. Я задушу тебя – и от любви | Сойду с ума» [6, с. 401] и Иксион: «О, чистота! | О, девственность, которая боится | Любви, стыдится ласки, а во тьме | Картинами желанья разжигает» [2, с. 158]. Доведенные до предела самообмана оба героя терпят муки, но если Отелло не может их вынести, то Иксион принимает их.

Третья трагедия Анненского «Лаодамия» перекликается с шекспировской трагедией «Ромео и Джульетта» по системе персонажей: здесь действуют не только молодые разлученные герои, но и кормилица – собеседница

и утешительница героини. Ср.: Джульетта: О, почему ж обман живет в таком | Дворце роскошном? Кормилица: Ох, в мужчинах нет | Ни совести, ни чести; все лгуны, | Обманщики, безбожники, злодеи. [6, с. 93] и Лаодамия: О светило | Жестокое и жаркое! Зачем | Мои мечты ты топишь, точно крылья | Надменного царя? Тот нежный бог, | Их навевая сердцу, улыбался... | Иль боги лгут? Кормилица: А если царь | Пред медными дверьми – твоих молений | И жертвы ждет... [2, с. 192-193]. Общий мотив Джульетты и Лаодамии – страх потерять возлюбленного и остаться «трехчасовой женой» в трагедиях Шекспира и Анненского реализуется одинаково: героини принимают смерть вслед за своим мужем, не желая разлучаться с ним и жить без него. Однако эти сближения в пьесах драматургов обуславливаются лишь одной сюжетной линией, безусловно, пьесы Шекспира объемнее и по содержанию и по форме. Анненский обращается именно к интертекстуальному приему – использует читательское угадывание шекспировских мотивов для выхода за границы пьес, подчеркивает их открытость для читательского участия и расширения его впечатлительности.

Список литературы

1. Акимова Т. «Статуарность» и «танец» как драматургические приемы организации действия в поэтической драме И. Анненского // Некалендарный XX век. – М.: Азбуковник, 2011. – С. 157–167.
2. Анненский И. Драматические произведения. Античная трагедия. – М.: Лабиринт, 2000. – 320 с.
3. Максимов В. «Рождение трагедии» от Иннокентия Анненского // Анненский И. История античной драмы. Курс лекция. – СПб.: Гиперион, 2003. – С. 305–320.
4. Мережковский Д. О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы // Мережковский Д. Л. Толстой и Д. Мережковский. Вечные спутники. – М.: Республика, 1995. – С. 522–560.

5. Розенталь Б.Г. Мережковский и Ницше (К истории заимствования) // Д.С. Мережковский: Мысль и слово. – М.: Наследие, 1999. – С. 119–135.

6. Шекспир В. Трагедии. Сонеты. Пер с англ. – М.: РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 752 с.

Петрова Наталия Александровна
доктор филологических наук,
профессор кафедры русской и зарубежной литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Petrova Nataliya Aleksandrovna
Doctor of Philological Sciences,
Professor of the Department of Russian and Foreign Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: natpetrova1@gmail.com

МОДИФИКАЦИЯ СОНЕТА В ПОЭЗИИ Д. САМОЙЛОВА

MODIFICATION OF THE SONNET IN THE POETRY OF D. SAMOYLOV

Аннотация. В статье анализируется композиционная и архитектурная структура элегии («Элегия» 1948 года) и цикла элегий («Пярнуские элегии» 1976–1978 годы) в поэзии Давида Самойлова.

Abstract. The article deals with analysis of composition and architectonic of D. Samoylov' elegy ("Elegy", 1948) and cycle of elegies ("Parhu's elegies", 1976–1978).

Ключевые слова: Д. Самойлов; элегия; элегический цикл; композиция; архитектоника.

Keywords: D. Samoylov'; elegy; elegiac cycle; composition, architectonics.

Элегия в современной лирике не имеет строгой метрической и строфической организации (дистих, состоящий из гекзаметра и пентаметра), но характеризуется особым набором тем: быстротечность жизни, разлука, одиночество, воспоминание о счастливом прошлом среди несчастий настоящего. Уже перечень их свидетельствует о том, что элегия обращена к основным моментам бытия – рождение, любовь, смерть – и воспроизводит неизбежный порядок, которому подчинена жизнь человека. Хронотоп элегии – «там» и «тогда», «здесь» и «сейчас» – охватывает всю полноту события бытия.

Всеобщность точки зрения, свойственная элегии и обусловленная мифологическими и эпическими истоками [1, с. 152], создается за счет дистанции между субъектом и моментом переживания, в результате чего «непосредственность восприятия и высказывания снимается здесь рефлексией с ее опосредованным и многосторонним взглядом...» [2, 526]. Если элегия и перестает существовать как жанровая форма, то элегическое начало сохраняется в качестве архитектурного» (термин М. Бахтина).

Эпический сюжет триадичен, лирическое произведение не может развернуть его во всей полноте. В лирическом произведении сюжет концентрируется на одном событии (это свойство В.М. Жирмунский называет «вершинностью»), абсолютизирует один из моментов – утрату, поиск, обретение. На основе архитектурной схемы может быть построено жанровое деление лирики в постромантическую эпоху, отказавшуюся от твердых жанровых форм. К жанрам, в основе которых лежит ситуация утраты, отошли элегия («певцом сердечных утрат» назвал В. Жуковского В. Белинский), монодия, жалоба, плач; обретения – оды, гимны, дифирамбы, псалмы; поиска – то, что называется медитативной лирикой. Трехчастная общность, воплощаемая лирикой в целом несет в себе потенциальную возможность эпизации. Эта потенция реализуется в лирических циклах или во всей совокупности лирического творчества определенного автора. Сюжет элегии сохраняет свойственную лирике сосредоточенность на одном, пусть сложном переживании, но проходя через осознание утраты, обретение нового

стояния покоя, смирения, надежды, элегия приобретает присущую эпосу развернутость. Дистанцированность субъекта от момента бытия, вызвавшего переживание, способствует гармонизации внутреннего мира, которая никогда не бывает полной, но лишь смягчает противоречия. Эта дистанция может быть образована обращенностью в прошлое – таков путь классической элегии. Причиной тому отчасти свойственное любому человеческому существу ощущение, что «бытие обретает статус реальности главным образом постфактум» [4, с.180]. Элегии часто характеризуются местом действия: сельское кладбище (Т. Грей), замок (Р.М. Рильке), Север (А. Ахматова). У Д. Самойлова – это Пярну, городок, не порождающий устоявшихся культурных ассоциаций.

«Элегия» написана Д. Самойловым в 1948 году, цикл «Пярнуских элегий» – в 1976 – 1972.

«Элегия» – большое стихотворение, грустное и ироничное. Оно начинается видом метонимически обозначенного «обычного пейзажа», кладбищенского, где «ограды похожи на спинки железных кроватей», а осенние листья кажутся восковыми. Живущие вокруг люди – «старухи и дети, жильцы и жилицы» – озабочены не только бытом, они, как кажется поэту, хотят знать, «о чем он там пишет», и ждут такого романа, где «любовь завершается браком, а свет торжествует над мраком» [4, с. 10–12 и 179–184]. Элегия обращена не в довоенное или послевоенное прошлое, она скорее идеализирует настоящее и еще в большей степени будущее, не слишком в него веря, но и не ставя неразрешимых задач.

По иному выстроены «Пярнуские элегии», составляющие цикл из 16 стихотворений разного объема и композиции. Н. Кононова называет их «лирическими фрагментами» [5, с. 64]. По наблюдению М.М. Гельфонд, «композиция «Пярнуских элегий» в значительной степени строится на контрасте четных и нечетных стихотворений. В нечетных элегиях трагедия обнажена; в четных она отчасти уравновешивается представлением о гармонии и красоте. Принцип чередования отражен и в структуре последней –

шестнадцатой – элегии цикла, где обыгрывается семантика «чета» и «нечета» как жизни и смерти [6].

В русской классической поэзии четное количество стрóf выстраивает антитезу, нечетное – устанавливает гармонию. Разномерность стрóf у Самойлова реализует двоемирие элегического цикла, охватывающее «тогда» и «теперь», «там» и «здесь». Так строка «Я теперь живу не там», поставленная эпиграфом к первой элегии Ахматовой, откликается в первой элегии Самойлова: «Когда-нибудь и мы расскажем, | Что мы живем иным пейзажем». Пейзаж преобразуется в другую реальность, от того элегии Самойлова пронизаны горечью распада времени на «сейчас» и «никогда».

Особенностью самоейловских элегий является отсутствие в них прошедшего времени (того самого «повышенного аппетита» к глагольным формам прошедшего времени и буквы «л», на которую указывал И. Бродский). Если рассматривать их в качестве отдельных стихотворений, само присутствие в них элегического мироощущения может быть поставлено под сомнение.

Цикл начинается с предположительного будущего «Когда-нибудь», утраченное упоминается лишь однажды, да еще такое, что прожитому «все равно». Действительно, считать это элегией можно лишь потому, что «движение пера по бумаге, говоря хронологически, процесс ретроспективный. В этом смысле все сущее на бумаге, включая утопию, есть элегии» [5, с. 180].

В «Поденных записях» Д. Самойлова есть такая: «Десять лет я исследую практику умирания» [7, с. 101]. Элегии – результат этих исследований. Волна, что «пишет на песке, как гений» и «вдруг стирает, осердясь» – безжалостное время. Рассыпаются «круг любви», и «круг души», и ведущая по жизни «стезя». У поэта и жизнелюбца, прошедшего войну, раненого и выжившего, потерявшего друзей юности, мучительно ожидающего, когда «время распадется на «сейчас» и «никогда», «томится и болит душа».

На фоне вечно живущей природы умирание «невообразимо» Но с шестого стихотворения начинается поворот сюжета, тема преодоления рубежа «О, как я мог так низко пасть...», возвращение любви к миру. Томительность

расставания обостряет восприятие, а неминуемость его – ощущение свободы. Так передается глубокая и тонкая диалектика прощания с миром, где ход природы, привычно текущий от ноября к марту, вдруг прерывается «вьюгой ночной», «легкие снега» сменяются «снежной скатертью», столом пира и тризны и где «так свободно и счастливо», но все же страдает уходящая душа. Проходя через утрату, поиск и обретение, осознание неизбежности смерти преодолевается эстетическим актом творения. Мир открывается ему с иной точки зрения, «как души смотрят с высоты на ими брошенное тело».

Традиция посмертного взгляда на покинутый мир находит продолжение в поэзии XX века, недаром стихотворение Ф. Тютчева вспоминает И. Бродский, анализируя «Новогоднее» М. Цветаевой как «элегию на смерть». Не просто «вчера», а «сегодня», «завтра», причем «завтра» без меня, тебя, нас становится значимы для современного элегического мышления.

Список литературы

1. Бродский И. Путешествие в Стамбул / Сочинения Иосифа Бродского. В 4 т. Т.4. – Санкт-Петербург. 1995 – С. 126–165.
2. Гегель Г.В.Ф. Эстетика. В 4 т. Т. 2. – М., 1972. – 1958.с.
3. Бродский И. Трагический элегик. О поэзии Евгения Рейна // Знамя, 1991, № 7. С. 180–184.
4. Самойлов Д. Стихотворения. – М., 1985. – 281.
5. Кононова Н. Художественный мир Давида Самойлова – Латвийский университет, 2009. – 237 с.
6. Гельфонд М.М. «Пярнуские элегии» Давида Самойлова: поэтика жанра и цикла. Электронный ресурс <https://acrobat.adobe.com/us/en/acrobat/export-pdf-online-pricing.html?trackingid=JBVXM>
7. Самойлов Д.С. Поденные записи: В 2 т. Т. 2. М., 2002. – 200 с.

*Ширинкин Владимир Ильич,
кандидат филологических наук,
доцент кафедры русской и зарубежной литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Shirinkin Vladimir Ilyich,
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University
e-mail: volovinskaya@yandex.ru*

МИФОЛОГЕМА СКАЛЫ В СТИХОТВОРЕНИИ

А.С. ПУШКИНА «АРИОН»

MYTHOLOGEME OF ROCK IN PUSHKIN'S "ARION"

Аннотация. В статье мифологема скалы в пушкинском «Арионе» анализируется как часть евангельского «Патмосского мифа» в контексте развития поэтической фразеологии поэта, а также учёта устойчивых культурологем разных исторических эпох.

Abstract. In this article the mythologeme of rock in Pushkin's «Arion» is analyzed as part of the Gospel «Patmos myth» in the context of the poetical phraseology of the poet, as well as taking into account the sustainable Cultural Studies from different historical periods.

Ключевые слова: миф; мифологема; географический топос; мифологический топос; Пушкин; языческий поэт; ветхозаветный поэт.

Keywords: myth; mythologeme; geographical topos; mythological topos; pagan poet; the old Testament poet.

В июле 1830 года Антон Дельви́г опубликовал в «Литературной газете», издаваемой совместно с Орестом Сомовым, стихотворение, которому суждено было прочно войти в школьные программы по истории литературы, – пушкинский «Арион».

На сегодняшний день существуют две точки зрения на пушкинский шедевр: идеологическая (декабристская) и эстетическая (утверждение спасительной силы искусства). Однако стихотворение содержит определённые логические несоответствия, не прочитываемые существующими традиционными интерпретациями. Во-первых, певец Арион – язычник. В черновом варианте стихотворения тринадцатый стих читался так: «Спасён Дельфином и пою». Согласно древнегреческому мифу Арион был спасён языческим богом искусств и поэзии Аполлоном, принявшим облик дельфина. Будучи язычником, певец Арион, казалось бы, должен носить соответствующую этому одежде – тунику или тогу. Но в последней строке мы узнаём, что он облачён в ризу, то есть священническую одежду ранних христиан. Во-вторых, почему сушит свою «влажную ризу» Арион «под скалой», то есть в тени? Более чем странное место для сушки одежды. Конечно, концовка стихотворения исполнена условного аллегорического смысла, призванного продемонстрировать особое место поэта в мире. И всё же почему «под скалой», и почему «сушится риза»? Ответ на эти вопросы можно поискать, если обратиться к такой единице пушкинского текста, как мифологема скалы в контексте эволюции поэтической фразеологии поэта, а также учёта устойчивых культурологом разных исторических эпох.

В словаре языка Пушкина слово «скала» неотделимо от слова «море». В своих стихах поэт употребил это слово 77 раз, преимущественно в произведениях раннего романтического периода творчества и в частности в лицейском «Осгаре» (1814). Слово «скала» он использует всегда в тесной соотнесённости с образом моря или разбушевавшейся водной стихии – «...в тёмной вышине, | Над ограждённою скалою, | Стоит с простёртою рукою | Кумир на бронзовом коне». Впервые подобный образный ряд (ночная тьма, скала, бурное море) возникает в стихотворении «Наполеон на Эльбе» (1815): «Один во тьме ночной над дикою скалою | Сидел Наполеон». Здесь скала выступает синонимом острова, местом первого заточения французского императора. В стихотворении «К морю» (1824) это также остров Святой Елены,

место последнего заточения Наполеона – «Одна скала, гробница славы...». Острова Эльба и Святая Елена являются реальными географическими топосами. Слово «скала» в период раннего творчества Пушкин использовал также в значении мифологического топоса – «Парнасская скала», то есть гора Парнас в Греции, где согласно древнегреческой мифологии обитали Аполлон и музы. Во множественном числе слово «скала» выступает также в значении «горная, скалистая страна». Это скалы поэта-старца Оссиана и «финские хладные скалы». Чаще всего они обозначают некий особый остров, имеющий определённое мистическое, сакральное содержание. Это место уединения или заточения высокого героя, пребывания какой-то либо исключительной личности, чаще всего – поэта. В пространстве топонима «скала» у Пушкина находятся Наполеон, Пётр I и «таинственный певец». В ранних стихах – это шотландский мифический поэт Оссиан – «Луна за тучами, и в море спит заря | Идёт, и на скале, обросшей влажным мохом, зрит барда старого...». Мифологема «скала» реализуется Пушкиным в контексте таких устойчивых ассоциаций, как море, ночь, одиночество, отверженность от мира людей. В стихотворении «К морю» образ Наполеона, сброшенного судьбой с высот власти на скалистый остров Святая Елена, слит с образом английского поэта-изгнанника Байрона. В одиночестве «прибрежных скал» после пережитой в прошлом катастрофы поёт свою родину польский поэт Мицкевич – «И посреди прибрежных скал | Свою Литву воспоминал».

Слово «скала» в поэтическом словаре Пушкина имеет устойчивое мифопоэтическое значение, выступая в функции мифологемы, а не только топонима. Синонимом слову «скала» является слово «остров». В словаре Пушкина оно использовано 62 раза. Это и «Остров малый на взморье виден» («Медный всадник»), и остров из «Сказки о царе Салтане» и т. д. Топоним «остров» у Пушкина неразрывно связан с темой обычного, частного человека. Это бедный чиновник Евгений из поэмы «Медный всадник» и герои «Сказки о царе Салтане». Отметим, что в их судьбе (трагической или счастливой – это неважно) отсутствует какой-либо намёк на мистическое содержание, столь

ощутимое в других героях Пушкина, объединённых общей мифологемой скалы. По мнению Листова В.С., всё это – неотъемлемая часть «скального мифа» в основе которого лежал «Патмосский миф» Иоанна Богослова, более известный как «Апокалипсис». Этот миф, впервые заявленный в лицейской лирике поэта, имеет устойчивую сюжетную модель. Пушкин хорошо мог знать, что остров Патмос в Эгейском море, куда римский император Домициан изгнал христианского проповедника Иоанна Богослова, — это остров скалистый, где исключительная личность, вынужденно пребывая там, обретает провидческий дар предвидения будущего. Мотив островного предвидения присутствует в «Медном всаднике»: ведь именно тот «стоит на скале», кто «дум великих полн», кто прозревает будущее России. Будущее видит изгнанный на остров Наполеон. Ему грезится побег, долгожданное возвращение на сто дней во Францию. Лицейст Пушкин наделяет даром пророчества Наполеона, зная, что ему суждено сбыться. Пророческим видением у Пушкина всегда наделён образ поэта. Более того, в обычной жизни Пушкин сам награждал себя пророческими характеристиками – «Душа! Я пророк, ей-Богу пророк!» (в письме к П.А. Плетнёву).

В ранней лицейской лирике поэт – это творец, не отделимый в своих истоках от божественной сущности процесса творчества. Это связывает его с языческим богом Аполлоном и музами. Дар поэтического вдохновения дан ему этими божествами. Упоминание Аполлона и муз вызывало у Пушкина-лицейста представление о поэзии как о божественном даре. Поэт – существо, отмеченное богами: поэтическая фразеология Пушкина лицейского периода соответствовала господствующим представлениям о поэте как избраннике божеств, человеке, отчуждённом от мира обычных людей. При этом поэт у него выступает как сочинитель стихов вообще. Таков Константин Батюшков, поэт-эпикурец – «Парнасский счастливый ленивец, | Харит изнеженный любимец, | Наперстник милых Аонид...».

До 1825 года в стихах Пушкина присутствуют следующие устойчивые перифрастические обозначения поэта: «друг Феба», «любимец муз и граций»,

«наперсник Аонид» и т. п. В стихах зрелого периода, после 1825 года, количество подобных перифраз значительно сокращается, хотя общее количество стихов, касающихся темы поэта и поэзии, достаточно велико. В эти годы в творчестве Пушкина появляется уподобление поэта ветхозаветному пророку и сеятелю. Обращение к библейским образам было связано с переосмыслением языческой концепции назначения поэта как «певца муз и красоты». Это нашло своё выражение в стихах «Сеятель» (1823), «Пророк» (1826) и в цикле «Подражание Корану» (1824). Образ пророка-сеятеля, бросающего в души людей семена живых слов, задан евангельской притчей, начало которой дано в эпитафии к «Сеятелю». Таким образом, на смену языческой концепции поэта постепенно приходит христианская, когда личность поэта ассоциируется не с богом поэзии Аполлоном, а с библейскими пророками. В стихотворении И. Дмитриева «К Маше», современника Пушкина, есть строки – «Я не Архангел Гавриил, | Но, воспоён пермесским током, | От Аполлона быть пророком | Сыздества право получил». Здесь смешение библейских образов с образами древнегреческой мифологии, чем определяется шутовскость стиха. Но главное не в этом, а в том, что право быть пророком поэт получает от богов. Синонимом слова «пророк» у Пушкина часто выступают слова «вещун», «прорицатель», «предсказатель» – «Я ждал тебя, вещун пермесских дев...» (19 октября 1825 года), «Тебе ль, младой вещун, любимец Аполлона | На лиру звучную потоком слёзы лить».

В раннем лицейском послании «К Батюшкову» (1815) образ поэта конструируется по модели классицистической лирики: это мудрец, предающийся размышлениям на лоне природы, или легкомысленный эпикуреец, беззаботно проводящий молодость в чувственных наслаждениях. Образ поэта здесь – синоним частной, свободной жизни. Он возникает как следование канонам анакреонтической лирики древней античности, традиционные мотивы которой – земные радости, наслаждения вином и любовью. После 1825 года языческий облик поэта постепенно замещается библейским, и стихотворение «Арион» по-своему фиксирует этот процесс,

когда герой начинает совмещать в себе черты поэта-язычника и поэта-пророка. Картина пасторальной Аркадии, столь типичная для характеристики поэта-эпикурейца, сменяется описанием бурного моря. В соотнесении с глаголами движения («напрягали», «упирали», «правил») оно семантически эквивалентно выражению «плыть по морю жизни». Развёртывание классицистически традиционного образа «жизни-моря» определяет появление в «Арионе» образа «бури», символизирующего бедствия жизни, и образа «чёлна», символизирующего непрочность человеческого существования, неизбежных утрат и несчастий, рассыпанных на жизненном пути. Однако дар поэтического предвидения, невозможного без «полноты беспечной веры», *сильнее* любой жизненной «грозы». В финале герой осознаёт свою особую избранническую роль – «Лишь я, таинственный певец, | На берег выброшен грозою...». Спасённый, он воспеваает идею Божества – «Я гимны прежние пою...». «Прежние», всё так же, как и прежде, послушные «велению Божию», своему таинственному предназначению.

Список литературы

1. Листов В.С. Миф об «островном пророчестве» в творческом сознании Пушкина // Легенды и мифы о Пушкине. — Спб.: «Академический проект», 1995. С. 192 — 215.
2. Пушкин А.С.: Школьный энциклопедический словарь / Под редакцией В.И. Коровина. — М.: «Просвещение», 1999. — 776 с.
3. Смирнов А.А. Романтическая лирика А.С. Пушкина. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — 189 с.

Еськова Анна Дмитриевна
кандидат филологических наук,
лаборант-исследователь отдела лексикологии и лексикографии
Института филологических исследований,
Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург
Eskova Anna Dmitrievna
Candidate of Philological Sciences,
Laboratory Researcher of the Department of Lexicology and Lexicography,
Philological Research Institute of Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg
e-mail: GratiaA@yandex.ru

АПОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ В «ПУТЕШЕСТВИИ В АРМЕНИЮ»

О. МАНДЕЛЬШТАМА

AN APOLOGIA OF CULTURE IN O. MANDELSTAM'S "JOURNEY TO ARMENIA"

Аннотация. В данной статье «полуповесть» О. Мандельштама «Путешествие в Армению» рассмотрена с точки зрения выраженного в ней «культуроцентризма» (термин Е.А. Попова). Отмечена важность для художественного мира произведения таких составляющих культуры, как язык, национальность, воспитание, обучение; показано, что носителем культуры в этом мире является вся окружающая действительность. Особое внимание уделено мандельштамовским окказионализмам.

Abstract. In this article, Mandelstam's "semi-story" "Journey to Armenia" considered from the point of view expressed in its "culturocentric" (E.A. Popov). Importance to the artistic world of such components of culture like language, nationality, education, training is demonstrated; it is shown that a storage of culture in this world is the whole reality. Special attention is paid to Mandelstam's occasionalisms.

Ключевые слова: О. Мандельштам; культура; национальность; общение; язык; обучение; воспитание; единение.

Key-words: O. Mandelstam; culture; nationality; communication; language; learning; education; unity.

Понятие культуры широко и многогранно. Существует несколько сотен его определений. Будем в данной работе считать, что культура – это совокупность ценностей и норм, принятых в каком-либо сообществе, характерных для него.

Тема культуры весьма значима для творчества О. Мандельштама. К примеру, Е. А. Попов говорит о «культуроцентризме» его произведений [4, с. 4]. Попытаемся выяснить, как представлено это свойство в «полуповести» «Путешествие в Армению». Это мандельштамовское сочинение густо населено персонажами. И каждый из них предстает членом определенной общественной группы, обладателем некоторого социального багажа.

В «Путешествии в Армению» значимы такие стороны общественной жизни, как язык, национальность, общение, воспитание, обучение. Это основные составляющие культуры.

К примеру, обучению в «Путешествии» принадлежит совершенно особое место. Учатся буквально все и всему. Повествователь говорит о Ламарке: «Снимаю шляпу. Пропускаю учителя вперед» [3, с. 207]. Отметим, что *снять шляпу* и *пропустить вперед* – это этикетные жесты. Владение нормами этикета – показатель образованности, культурности. Учиться я-субъект готов не только у человека, но и у животного (литературного персонажа): «Боюсь, еще не родился добрый медведь Балу, который *обучит* меня, как мальчика Маугли из джунглей Киплинга, прекрасному языку “апсны”» [3, с. 195].

Кроме того, я-субъект сознательно вырабатывает и развивает в себе сенсорные способности, то есть буквально занимается воспитанием чувств. «В двадцативерстных прогулках, сопровождаемый молчаливыми латышами, я развивал в себе *чувство рельефа местности*» [3, с. 196]; «Я в себе выработал *шестое – “араратское” чувство: чувство притяжения горой*. Теперь, куда бы меня ни занесло, оно уже умозрительное и останется» [3, с. 206].

Органы чувств, по убеждению повествователя, позволяют не только воспринять этот мир, но и оставить в нем зримый след своего присутствия: «...наша деятельность превратится в <...> сигнальную свистопляску, если мы не оставим после себя вещественных доказательств бытия. [Да поможет нам *кисть, резец и голос* и его союзник – *глаз*]» [3, с. 197]. *Глаз* оказался здесь таким же инструментом художника-творца, как *кисть, резец и голос*. Слово *союзник* подчеркивает единство элементов, создаваемое однородным рядом.

Подобное воспитание чувств не является чем-то исключительным, оно обязательно для всех. Например, о Синьяке сказано, что «он обращался к его [Э. Делакруа – А. Е.] "Путешествию в Марокко", словно перелистывая обязательный для всякого мыслящего европейца *кодекс зрительного воспитания*» [3, с. 186–187].

Природа в «Путешествии в Армению» также участвует в обучении: «Фруктовый сад – тот же *танцкласс* для деревьев. *Школьная* робость яблонь, алая грамотность вишен... Вы посмотрите на их кадрили, их ритурнели и рондо» [3, с. 206]. Примечательно, что деревья учатся танцам, то есть *искусству* движения. В образном строе этого отрывка воедино слились смыслы ‘земледелие, сельское хозяйство’ и ‘воспитание, образование, развитие’, так же, как в латинском слове *cultūra* – ср. [2, с. 276]. Существенно, что армянская природа ни разу не названа дикой. Единственное слово с корнем *-дик-*, присутствующее в тексте, относится к ученым-натуралистам: «Ламарк боролся за честь живой природы со шпагой в руках. Вы думаете, он так же мирился с эволюцией, как научные *дикари* XIX века?» [3, с. 200].

Другим важнейшим социальным свойством в художественном мире произведения является национальность. Это хорошо видно по мандельштамовским окказионализмам. Так, в тексте встретился окказиональный этноним: «Изредка конь нагибался к траве, и шея его выражала покорность *упрямлянам*, народу, который старше римлян» [3, с. 210]. Заметим, что повествователь в этой фразе не просто именуется народ, но сопоставляет его с другим, вписывает в исторический контекст. Помимо

этого имеются два индивидуально-авторских сложных прилагательных, произведенных от названий исторических эпох и народов: «В кооперативной столовой, такой же бревенчатой и – *минхерц-петровской*, как и все в Норадузе, кормили вповалку густыми артельными щами из баранины». Голландско-немецкое *минхерц* – тоже знак соединения разных культур. (Вероятно, это отсылка к роману А. Толстого «Петр Первый», который печатался в журнале «Новый мир» с 1929 г.) Примечательно, что эти признаки распространяются на *всё в Норадузе*. Не забудем и описание внешности Б. С. Кузина: «Было в вас что-то, мой друг, *годуновско-татарское*» [3, с. 192]. Последнее слово не только называет национальность, но и отсылает к определенной исторической эпохе.

С идеей национальности связано и слово *чужелюбие*, которое считается мандельштамовским окказионализмом. «*Чужелюбие* вообще не входит в число наших добродетелей. Народы СССР сожительствуют как школьники» [3, с. 84]. Это слово для Мандельштама одно из самых значимых. «Любовь к чужому определяет отношение Мандельштама к языкам, народам и религиям как к орудию и материалу поэзии» [5, с. 221].

О языке стоит сказать отдельно. Грамматика, по мнению повествователя, может формировать культуру. Свидетельство тому – внутренний монолог я-субъекта: «Да, латинский гений, когда был жаден и молод, создал форму повелительной глагольной тяги как прообраз всей нашей культуры, и не только «долженствующая быть», но «долженствующая быть хвалимой» – *laudatura est* – та, что нравится...» [3, с. 208].

Просветительством в «Путешествии в Армению» занимается отнюдь не только повествователь. Это делают и персонажи: «Подвойский ... задал мне глубоко поразивший меня вопрос:

– Каково было настроение мелкой буржуазии в *Киеве* в 19-м году?

Мне кажется, его мечтой было процитировать «*Капитал*» Карла Маркса в *шалаше Поля и Виргинии*» [3, с. 196]. Собственные имена в этом контексте являются знаками разных культурных пространств: украинского, немецкого и французского.

В художественном мире произведения силен пафос объединения, собирания, единства. И это тоже культурный пафос, ведь именно культура это «цемент здания общественной жизни» [6, с. 48]. «Синьяк трубил в кавалерийский рожок последний зрелый *сбор* импрессионистов». При этом в тексте нет ни слова об одиночестве или уединении. Правда, в первой же фразе речь идет о землянках «недавно вымерших вшивых *отшельников*» [3, с. 179], а чуть позже о гробницах *монахов* [3, с. 206], но они увиденны во множестве и в тексте произведения не одиноки. И *китайский монах* также появляется не один, а в компании: «...Адам раздает похвальные грамоты млекопитающим, призвав себе на помощь *багдадского фокусника и китайского монаха*» [3, с. 204]. Отметим, что первый человек на Земле оказывается в роли школьного учителя, то есть тоже культурного работника в широком смысле слова.

Букет диких цветов описывается с помощью терминов грамматики: «А на столе роскошный *синтаксис* путаных, разноазбучных, *грамматически* неправильных полевых цветов, как будто все дошкольные формы растительного бытия сливаются в полногласном хрестоматийном стихотворении» [3, с. 190]. Здесь восстанавливается значение греческого слова *σύν-ταξις* – ‘сочетание, связь, система’ [1, с. 1578].

Кажется, повествователь решительно отдает предпочтение искусству перед реальной жизнью. «Я вышел на улицу из посольства живописи. Сразу после французов солнечный свет показался мне фазой убывающего затмения, а солнце – завернутым в серебряную бумагу» [3, с. 200]. Но главное даже не в этом. В «Путешествии в Армению» сама действительность предстает в виде культурной среды, которая не безразлична к действующим в ней субъектам. Она приглашает их к развитию, к проявлению новых качеств, к установлению новых связей. Именно культура становится самой значимой частью мироздания.

Список литературы

1. Дворецкий И. Х. Древнегреческо-русский словарь: В 2 т. Т. 2 / сост. И. Х. Дворецкий; под ред. С. И. Соболевского. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1958. – 860 с. Нумерация страниц общая для двух томов – 1904 с. (из них 860 во втором томе).
2. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. – М.: Русский язык, 1986 – 845 с.
3. Мандельштам О. Э. Путешествие в Армению // Мандельштам О. Э. Собрание сочинений: В 4 т. Т. 3. – М.: Арт-Бизнес-Центр, 1994. С. 189–211.
4. Попов Е. А. Концепция культуры в творчестве О. Э. Мандельштама: динамика и этапы развития. Автореф. дис... канд. культурологии. – Екатеринбург: [б. и.], 2008. – 20 с.
5. Ронен О. Чужелюбие // Звезда, 2007. № 3. С. 218–226.
6. Смелзер Н. Социология. – М.: Феникс, 1998. – 688 с.

Серебрякова Лариса Владимировна

*кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет*

Serebryakova Larisa Vladimirovna

*Candidate of Philological Sciences,
Assistant Professor of the Department of Russian and Foreign Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,*

Perm

e-mail: afinnna@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКОЕ И ЛЕГЕНДАРНОЕ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ОБРАЗА ПОНТИЯ ПИЛАТА

LEGENDARY AND HISTORICAL INTERPRETATION OF THE CHARACTER PONTIUS PILATE

Аннотация. Статья посвящена проблеме интерпретации новозаветных сюжетов и образов в современной литературе. Рассмотрена история

возникновения легенды о Понтии Пилате, ее бытование в исторической и христианской, преимущественно апокрифической, традиции, проанализирована интерпретация образа прокуратора в романах «Евангелие от Пилата» Э.Э. Шмитта и «Воспоминания Понтия Пилата» А. Берне.

Abstract. The article is devoted to the problem of interpretation of new Testament themes and characters in contemporary literature. Reviewed the history of the legend of Pontius Pilate, its existence in the historical and Christian, mostly apocryphal, tradition, analysed the interpretation of the character of the Procurator in the novels «The Gospel of Pilate» by E. E. Schmitt and «Memories of Pontius Pilate» by A. Bernet.

Ключевые слова: легендарное; историческое; евангелие; апокриф; Понтий Пилат; Э.-Э. Шмит.

Keywords: legendary; historical; the Gospel; the Apocrypha; Pontius Pilate; Gospel of Pilate; E.-E. Schmitt; Bernet.

Понтий Пилат, пятый прокуратор Иудеи, с одной стороны – человек, достоверность существования которого подтверждена историческими документами, с другой – фигура мифологическая, ассоциативно неотъемлемая от образа Христа.

По свидетельству историков древности Филона Александрийского («Посольство к Гаю») и Иосифа Флавия («Иудейские древности»), Пилат был крайне жесток по отношению к иудеям, нетерпим к их традициям и верованиям. В новозаветных сказаниях, вопреки древним историкам, Пилат не мучитель и не тиран, он не только не желает смерти Иисуса, но старается любыми способами освободить его по случаю праздника Пасхи.

Описанный в евангелиях суд над Иисусом, свершившийся когда-то в Иерусалиме во время правления одного из римских наместников, по мере распространения христианства начинает восприниматься массой верующих как важное событие иудейской и римской истории. Христианская традиция оправдывает Пилата, мужественно противостоявшего монолитным в своем

религиозном фанатизме иудеям и политическим интригам Синедриона, истинного виновника смерти Иисуса, апокрифическая – конструирует рассказы о судьбе Пилата согласно представлениям о той роли, которую он сыграл в земной жизни Иисуса. Например, в апокрифическом *Евангелии от Никодима*, так называемых *Актах Пилата*, вина за гибель Христа возлагается на верхушку иудейского общества, а прокуратору приписывается доброжелательство и сочувствие Христу.

В двух существующих апокрифических версиях, греческой и латинской, судьба Пилата трагична. Согласно греческой версии прокуратор раскаивается за содеянное и просит Иисуса о прощении. Мстителем за Иисуса выступает император Тиберий, а правота христианства также подтверждается чудом: при имени Иисуса все идолы в храме, где происходит допрос Пилата, падают и разбиваются. В латинской версии заключенный в тюрьму Пилат кончает жизнь самоубийством.

С одной стороны, раннехристианские сочинения чем дальше, тем больше представляли Пилата сторонником учения Иисуса Христа. Так, более поздние церковно-исторические сочинения рассказывают уже о том, что жена Пилата, Клавдия Прокула, была христианкой, а он сам христианам сочувствовал. Еще более поздние апокрифы уже прямо настаивают на христианстве Понтия Пилата, коптская и эфиопская церкви причислили его к лику святых. С другой, – образ Пилата демонизируется. По мнению И.С. Свенцицкой, подобная разрозненность сюжетов о Пилате связана с временем их создания. «Греческая версия об обращении Понтия Пилата перед смертью более ранняя, когда проблема победы христианства в империи еще существовала, в то время как в средневековой Европе распространилась уже всеобщая христианизация и принадлежность к христианству казалась естественной» [5, с. 329].

Сформировавшаяся на пересечении разновременных точек зрения художественная трактовка образа Пилата, этическая оценка суда прокуратора утрачивают сложившуюся в канонических и апокрифических текстах полярность и однозначность.

В XIX веке популярность концепции «исторического Иисуса» и попытки создания «переписанного» евангелия (создание «реальной» биографии основателя христианства) во многом изменили оценку исторической роли Пилата, его правления и несправедливого суда. Английский богослов Ф.В. Фаррар, следуя за историками древности, характеризует Пилата как человека надменного и бесстыдно жестокого [6, с. 420]. Французский историк Э. Ренан, напротив, отказывается от столь прямолинейных суждений. Так, пересказывая Филона Александрийского, французский историк упускает обвинение Пилата в лихоимстве. Признавая жесткое и презрительно-равнодушное отношение прокуратора к иудеям, называет прокуратора «хорошим администратором», а в многочисленных конфликтах римской власти и Синедриона явно занимает сторону Пилата [4, с. 254].

Исторические и легендарные факты жизни Понтия Пилата оказываются равно значимыми для создания его художественного образа. На рубеже XIX-XX столетий исторический подход позволил увидеть евангельские события не в мифологической перспективе, а в историко-культурной. На этом этапе трактовка образа Пилата отличается снижением его статуса и роли в судьбе Иисуса. Писатели в стремлении создать исторически точный образ прокуратора полностью отказываются от «недостоверных» фактов апокрифических текстов. А. Франс в новелле «Прокуратор Иудеи» (1891) представляет Пилата человеком заурядным, чиновником средней руки, случайно оказавшимся на «перекрестке истории». В «Легендах о Христе» (1904) С. Лагерлёф и в драме «Царь Иудейский» (1912) К.Р. (Константина Романова) он жесток, равнодушен к людям, даже циничен.

Более сложный образ Понтия Пилата формируется позже, в конце XX века. Примером являются романы французских писателей Э.-Э. Шмитта «Евангелие от Пилата» (2000) и А. Берне «Воспоминания Понтия Пилата» (2003).

Э.Э. Шмитт восстанавливает биографию Пилата и его героическое прошлое. Читатель узнает, что в молодости прокуратор участвовал в боях и показал себя бесстрашным воином, благодаря этому сделал воинскую

карьеру, его доблесть была отмечена званием Всадник Золотое Копье. Пилат умен, хорошо образован, сведущ во многих областях знаний, дружен с философами, историками, политиками. Автор не связывает себя принятыми историческими оценками. Если он и упоминает о лихоимстве своего героя, строительстве акведука или внесении римских знамен в Иерусалим, то объясняет действия прокуратора только благими намерениями и здравым смыслом. Пилат остается римлянином до мозга костей: по религии, по культуре, по мировоззрению, по прагматизму, по языку, и все его поступки и действия обусловлены одним – поступать в интересах Рима и императора в соответствии со своей должностью. Наделенный огромной властью

Пилат независим от чужого мнения, он, вопреки сложившейся исторической традиции, не конфликтует с Синедрионом, а Каифа и Ирод скорее его союзники, чем противники. Подробно описанный в романе быт прокуратора показывает его человеком непритязательным, как и подобает воину, щедрому, дружелюбному, но вынужденному постоянно быть осторожным и «бдительным».

Встреча с Иисусом изменила жизнь прокуратора. Если во время первой встречи для Пилата Иисус – раввин-отступник, с невыразительной внешностью и говором «галилейского бродяги», то в процессе расследования отношение к «колдуну из Назарета» меняется. Прокуратор поражен поведением арестованного во время бичевания, который, как показалось Пилату, «следовал судьбе, которая ему не нравилась, но которую он принимал, отрешившись от окружающего мира» [8, с. 170]. Вскоре Пилат вынужден признать, что Иисус «особенный человек», «более радикальный и популярный, чем любой другой пророк» [8, с. 170]. И, наконец, видит в Иисусе «человека не от мира сего», понимает, что привлекло к нему внимание: «двусмысленные фразы», «его восточные притчи, то призывающие к миру, то воинственные», «его благожелательное отношение к женщинам» [8, с. 92]. Но самое главное, Пилату интересен «раввин, который предпочитает говорить о здравом смысле, а не долдонить одни и те же слова из абсурдных священных текстов» [8, с. 93].

Постепенно рождается симпатия к Иисусу, а после свершившего несправедного суда – чувство вины и желание искупить ее.

Созвучна этой мысли и трактовка французской писательницы Анны Берне. В романе «Воспоминания Понтия Пилата» осознание Пилатом собственной вины и слабости сменяется пониманием того, что трагические обстоятельства сильнее намерений даже очень влиятельного, наделенного властью человека, потому что человек действует не по своей воле, а подчиняется воле обстоятельств. Решение Пилата о казни Иисуса, равно как и предательство Иуды, было предопределено во имя зарождения новой веры, способной изменить мир к лучшему.

Легендарное берет верх над историческим в финалах обоих романов. Современное Евангелие от Пилата, следуя традиции древних апокрифов, оправдывает прокуратора. В романе А. Берне прокуратор проходит путь мученика: борьба с собственной совестью, терзание за смерть невинно осужденного, расплата за нравственное преступление ценой жизни любимых людей и, наконец, обретение смысла жизни в истине христианства («Христос разрушил смерть... Внешне все похоже, и в то же время все отличается, ибо теперь наши рождения, наша дружба, любовь, наша боль и страдания и даже наша смерть – все обрело свой смысл. Вот та Истина, которую я искал...» [1, с. 191]). У Шмитта, как и в древних апокрифах, встреча с Иисусом приближает Пилата к пониманию истины. Сначала происходит духовное преображение Понтия Пилата («Отныне меня интересует в людях не то, что в них есть римского, а то, что есть в них прекрасного, щедрого, праведного, общего» [8, с. 260]), а затем и внешнее, когда прокуратор в иудейской одежде следует за паломниками в надежде понять высший смысл воскресения.

Список литературы

1. Берне А. Воспоминания Понтия Пилата / пер. с фр. А.Н. Гаврюшиной. – М.: Молодая гвардия, 2003.
2. К.Р. (Константин Романов) Царь Иудейский // Драма первой половины XX в. – М.: Слово/SLOVO, 2000.

3. Лагерлёф С. Легенды о Христе / пер. с швед. В. Спасской. – Петрозаводск: Кругозор, 1995.
4. Ренан Э. Жизнь Иисуса. – М.: Политиздат, 1991. – 398 с.
5. Свенцицкая И.С. Судьбы апостолов. Мифы и реальность – М.: Вече, 2005. – 352 с.
6. Фаррар Ф.В. Жизнь Иисуса Христа // Репринтное издание. С.-Петербург, издание книгопродавца И.Л. Тузова, 1893. – М.: Сов. писатель, 1991. – 586 с.
7. Франс А. Прокуратор Иудеи / пер. с фр. Н.Г. Яковлевой // Франс А. Собр. соч. в 8 т. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1958. – Т. 2. – С. 659–672.
8. Шмитт Э.-Э. Евангелие от Пилата / пер. с фр. А.М. Григорьева. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2003.

***Подавылова Ирина Александровна**
кандидат филологических наук,
ассистент кафедры русской и зарубежной литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Podavylova Irina Aleksandrovna
Candidate of Philological Sciences,
Assistant of the Department of Russian and Foreign Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: irina_podavilova@mail.ru*

ОБРАЗ ПРОШЛОГО В РОМАНЕ АННЫ МАЙКЛС

«ПУТИ ПАМЯТИ»

THE IMAGE OF THE PAST IN ANNA MICHAELS'S NOVEL

«FUGITIVE PIECES»

Аннотация. Статья посвящена проблеме репрезентации прошлого в художественном тексте. На примере анализа романа Анны Майклс «Пути памяти» показано, что наиболее полное раскрытие образа памяти требует

предъявления особого типа героя, рефлексии над самим процессом воспоминания, а также конструирования образа прошлого как онтологической категории.

Abstract. The article deals with the perception of the past in a literary text. For example, the analysis of the novel of Anne Michaels "Fugitive Pieces" shows that the most complete disclosure of memory image requires presentation of a special type of hero, reflective of the very process of memory, as well as the construction of the past image how an ontological category.

Ключевые слова: заглавие; литература Холокоста; образ прошлого; память; документальное; вымышленное; факт.

Keywords: denotation; Holocaust literature; the image of the past; memory; documentary; fiction; fact.

Роман Анны Майклс «Пути памяти», написанный в 1996 году, – традиционное произведение литературы Холокоста, сосредоточенное на рецепции недавнего прошлого и его сохранении, что задается уже заглавием книги.

В «Заметках на полях “Имени розы”» Умберто Эко отмечает, что заглавие художественного текста – ключ к его интерпретации. Заголовок – это «имя текста», выражающее сущность повествования, но заданность восприятия оставляет мало зазора для читательского участия. Думается, этот факт вызывает сожаление не только у итальянского ученого. Тем не менее «Пути памяти» кажется удачным «именем», несмотря на множественность трактовок, которые оно подсказывает.

Формула «идеального» заглавия складывается из равносуществования того, о чем говорит книга, и того, что она говорит, – субъекта и предиката. Субъектом заглавия романа Майклс является «память», предикатом – «путь», в данном предложении организованные инверсивно. Нарушенная последовательность слов в словосочетании дополняется несогласованностью их смысла. Существительное «путь» имеет прямое значение места, направления

и продвижения, тогда как существительное «память» относится к категории отвлеченной лексики. Таким образом, первоначально семантика названия корреспондирует с образом памяти как особого этического явления, и местом памяти в жизни человека.

Номинативная двойственность фразы, указанной на обложке книги, – это еще и элемент языковой и эстетической игры с читателем, что, казалось бы, диктуется постмодернистской поэтикой, черты которой можно обнаружить в романе. Однако принципы организации материала, пафос достоверности, реалистическое жизнеподобие, образы и темы Холокоста доказывают, что данное повествование значительно превосходит неустоявшиеся границы этой литературной системы.

Структурную и семантическую дуальность заголовка можно объяснить особенностями человеческого мышления, – система оппозиций облегчает процесс познания. Особенно «удобен» такой алгоритм для анализа онтологических категорий, которые не поддаются эмпирическому измерению. К ним, вне всякого сомнения, относятся и прошлое, и память. Чувственное постижение целостности мира через усвоение его противоречивой двойственности соответствует логике мифа, учитывая которую можно говорить о расширении функции заглавия – имя «память» дает возможность понять природу этого явления, «очерченного всем, чего не было» [2, с. 21].

Повествование «Путей памяти» центрируется образом главного героя – поэта Якова Бира. Событием, определившим не только профессиональную принадлежность, но и особенности мироощущения персонажа, стало его чудесное избавление от преследования нацистов, оккупировавших Польшу в 1939 году. Вторую жизнь мальчику дарит греческий учёный-палеонтолог Атос, «широкий эрудит, знаток многих языков», который однажды «совершил свой самый поразительный подвиг: из широких брючин он извлек семилетнего беженца» [2, с. 20]. Выжившим оказывается Яков Бир, но не его семья.

Ситуация чудесного спасения констатируется в самом начале, являя собой экспозицию, а основное романное действие сосредоточено на этапах

взросления и становления поэта. Воспоминания об убитых родителях и сестре подчиняют настоящее героя логике прошедшего. В содержательном плане многослойную структуру романа обуславливает ассоциативно-образная реализация образа прошлого через конкретные памятные привязки.

Подобное восприятие времени восходит к теории Анри Бергсона. Философ рассматривал время как субъективную длительность, которую невозможно удержать и восстановить иначе, чем зафиксировав какой-либо фактографической, пробуждающей воспоминания деталью, и, разумеется, обратившись к большим мастерам модернизма: М. Прусту и его «утраченному времени», к «гению тотального воспоминания» В. Набокову и его «говорящей памяти» [1].

Поворачивающееся разными гранями к читателю минувшее и, связанные с ним, одиночество, замкнутость, характерные для центральных персонажей, – обнаруживаются в не традиционном для литературы предьявлении прошлого через геологию и географию. Атос изучает историю земли: торф, камни, доисторические миски, ложки, гребни, останки, отпечатки древних растений и животных, «геологические процессы – драматичные и неспешные» [2, с. 67]. Фактографическое, лишенное этической нагрузки прошлое планеты в восприятии греческого ученого лиризуется и принимает «очеловеченный облик». Естественнонаучное знание уравнивается с гуманитарным: археология с поэзией, мореплавание с музыкой. Палеонтологический пласт Земли наделяется ценностью очень личных переживаний, становясь метафорой «живого», «проницаемого» прошлого.

Двойная утрата корней, «родной земли» становится катализатором воспоминаний. Прибытие центрального действующего лица романа в Грецию открывает дорогу образам прошлого, но они обрушиваются на Якова Бира внезапно и агрессивно, наделяясь способностью к полному подчинению себе человека. До некоторых пор поэт не может их рассортировать, как не может он и противостоять натиску прошлого, причиняющего боль. Лишь становясь изгнанником, ностальгирующим по обретенной второй раз и снова утраченной родине, герой через язык упорядочивает коллекцию памятных привязок.

Доказательством тому служит профессия Якова Бира. Искусство нанизывания слов на нить рифмы оказывается единственной возможностью воскресить умерших и, вместе с тем, способом через память структурировать хаос бытия.

Список литературы

1. Аверин Б. Гений тотального воспоминания О прозе Набокова // Звезда. – 1999. – № 4 – [Электронный ресурс] URL: <http://magazines.russ.ru/zvezda/1999/4/averin.html> (дата обращения: 29.10.2016)
2. Майклс А. Пути памяти: Роман / Пер. с англ. М.М. Гурвица. – М.: Рипол классик, 2005. – 352с.

Майер Полина Андреевна

*аспирант кафедры русской и зарубежной литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь*

Mayer Polina Andreevna

*Postgraduate of the Department of Russian and Foreign Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm*

e-mail: polya.maier@yandex.ru

ВИЗУАЛЬНОЕ ПРЕДЪЯВЛЕНИЕ ГЕРОИНИ В РОМАНЕ

Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БЕСЫ»

**(НА МАТЕРИАЛЕ ОБРАЗА МАРЬИ ТИМОФЕЕВНЫ
ЛЕБЯДКИНОЙ)**

**VISUAL REPRESENTATION OF THE FEMALE CHARACTER IN THE
NOVEL “DEMONS” BY F. M. DOSTOEVSKY**

**(BASED UPON THE CHARACTER OF MARIA TIMOFEEVNA
LEBYADKINA).**

Аннотация. Статья посвящена анализу портретной характеристики героини романа Ф.М. Достоевского «Бесы» Марьи Тимофеевны Лебядкиной.

На основе проведенного анализа выделены такие элементы портрета Марьи Тимофеевны, как лицо и маска. Показано соотношение этих элементов в составе образа героини.

Annotation. The main point of this article is the analysis of the portrayal of Maria Timofeevna Lebyadkina, the character of the novel “Demons” by Dostoevsky. The analyses lead to finding two elements of Maria Timofeevna’s portrait: the face and the mask. This article shows the correlation of these two elements in the characters portrait.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский; портретная характеристика; женские персонажи; Марья Тимофеевна Лебядкина; Хромножка; лик; лицо; маска.

Keywords: F. M. Dostoevsky; portrayal; female characters; Maria Timofeevna Lebyadkina; lame woman; image; face; mask.

В достоевсковедении традиционно поднимаются преимущественно религиозно-философские, нравственно-психологические проблемы, и поэтика произведений изучается прежде всего под этими углами зрения.

Однако несомненная значимость таких подходов не должна затмевать интерес к частным аспектам поэтики писателя, которые нередко помогают прояснить, а иногда и скорректировать сложившиеся концептуальные представления.

Предметом нашего интереса являются портретные характеристики героинь Достоевского, в данном случае – портрет Марьи Тимофеевны Лебядкиной в романе «Бесы».

Относительно героинь Достоевского и Марьи Тимофеевны в частности существует два ставших общепринятыми суждения, которые, с одной стороны, во многом сформировали стратегию исследования творчества Достоевского в целом, с другой стороны, задали параметры осмысления роли и места женских персонажей в его романах.

Первое принадлежит Н.А. Бердяеву и М.М. Бахтину. Обобщая эти суждения, можно сказать, что женские персонажи в романах Достоевского

тесно связаны с мужскими и «не имеют своей собственной судьбы» [4, с. 83], а также «не создают твердого и предопределяющего образа» [2, с. 254]. Вторая точка зрения о героине Достоевского смещает представление об образе Марьи Тимофеевны в область божественного. Отправной точкой для этих идей стали работы Вяч. Иванова, который видит в Хромоножке «Мать-землю» и русскую Душу, а в ней «таинственный символ ее сокровенного келейничества» [7, с. 309].

Со времени освещения идей вышеупомянутых авторов, разумеется, появилось немало исследований, которые развили, углубили и заострили упомянутые выше идеи. Так, Р.Г. Назиров, И.З. Белобровцева, А.Л. Ренанский, С.Г. Пухачев обращались к поэтике жеста, семантике движений, мимике, исследовали их как невербальную коммуникацию. Образ Марьи Тимофеевны вслед за Вяч. Ивановым подробно рассматривали Т.А. Касаткина, Л.И. Сараскина, работы которых посвящены божественному или демоническому началу героини.

Однако, несмотря на большое количество работ, посвященных исследованию женских образов, портрет героя Достоевского во всей его целостности, т.е. во всем содержательном объеме и структуре, предметом специального исследования, насколько нам известно, не становился.

Мы в данном случае намерены рассмотреть особенности женского портрета – портрета Марьи Тимофеевны Лебядкиной в романе «Бесы».

Женский портрет вычленен нами как особый предмет изучения в силу той специфической роли, которую, по мысли Бердяева, играет женщина в романе Достоевского.

Во-первых, исследование позволит проверить справедливость этого высказывания, а также посмотреть сквозь призму поэтики, имеет ли образ Лебядкиной божественное или демоническое начало.

Во-вторых, наша задача – проанализировать структуру и содержание портретной характеристики героини в составе ее образа.

В качестве инструментов для анализа мы воспользуемся понятиями «лик» – «лицо» – «маска», которыми применительно к портретным характеристикам Достоевского оперирует С.А. Животягина. Применительно к роману «Бесы» для нас инструментальным станет определение К. Мочульского. Комментируя главу «У Тихона», он, в частности, пишет: «Тихон сорвал с самозванца пышный плащ Ивана-царевича, маску демонической красоты» [8, с.378]. О Верховенском-младшем Мочульский говорит в тех же терминах: «из-под грубовато раскрашенной маски на одно мгновение проглядывает другое лицо» [8, с. 369].

Очевидно, что определение «лик» фиксирует отражение в облике героя высших метафизических, религиозных смыслов; **лицо** предьявляет не только внешность, но и характер, индивидуальность, психологическое состояние героя; под **маской** подразумевается застывшее, «неживое» или «ложное», камуфлирующее личностную суть выражение лица.

Посмотрим, в какой мере облик Марьи Тимофеевны соотносим с этими параметрами.

Портретные характеристики героини, которых в романе более сорока, представлены через восприятие центральных героев произведения. Описания сосредоточены в первых двух частях романа. Еще до появления героини из уст Липутина мы узнаем весьма противоречивые сведения: «Капитан Лебядкин ежедневно свою прекрасную сестрицу, помешанную, нагайкой стегает, настоящей казацкой-с, по утрам и по вечерам» [1, с. 78], затем первое впечатление дополняется: «...сестрица эта не только сумасшедшая, но даже хромоногая. Была будто бы кем-то обольщена в своей чести, и за это вот господин Лебядкин, уже многие годы, будто бы с обольстителя ежегодную дань берет, в вознаграждение благородной обиды...» [1, с. 78]. А далее Липутин опровергает сам себя: «...mademoiselle Лебядкина, которую секут кнутьями, не сумасшедшая и не кривоногая...» [1, с. 84]. Таким образом, создается противоречивый портрет героини, которая обладает двумя важными для нас характеристиками – сумасшедшая и хромоногая.

Характеристики становятся определяющими для образа Марьи Тимофеевны: благодаря им она является предметом обсуждения в обществе. Хроникер сообщает, что «Многие из дам (и из самых светских) любопытствовали и о «загадочной хромоножке» – так называли Марью Тимофеевну» [1, с. 167], Лиза Тушина с волнением просит хроникера устроить встречу с Марьей Тимофеевной и интересуется: « – Эту Лебядкину, эту хромую... Правда, что она хромая?» [1, с. 107]. Варвара Петровна называет Марью Тимофеевну «калекой», «полупомешанной», а соотнося героиню со своим ненаглядным Nicolas, снижает ее номинацию до определения «несчастное существо», «несчастный организм», «угнетенная невинность», «юродивая».

Созданное представление о Хромоножке не только муссируется в обществе, но и поддерживается самой героиней. Марья Тимофеевна, сознавая и стыдясь собственной нищеты, физической ущербности, защищается от этой окружающей ее правды **маской**.

Первым маркером этой маски является **смех**. Обратимся к описаниям, которые дает Шатов: «она его третирует совсем как лакея; сам я слышал, как она кричала ему: «Лебядкин, подай воды», и при этом хохотала; в том только разница, что он не бежит за водой, а бьет ее за это; но она нисколько его не боится» [1, с. 116]. Вместо закономерного испуга, страха перед братом героиня предъясвляет маску – показной хохот. То же самое повторяется в сцене, когда Прасковья Ивановна пытается обличить «чужие грехи», указывая на Марью Тимофеевну, а та вместо закономерного испуга отвечает усмешкой: «Марья Тимофеевна, всё время смотревшая на нее с веселым любопытством, радостно засмеялась при виде устремленного на нее пальца гневливой гостью и весело зашевелилась в креслах» [1, с. 132]. А при визите Ставрогина к героине мы видим не просто смех, а хохот, которым она отвечает взбешенному Ставрогину: «Он схватил ее крепко, выше локтя, за руку; она хохотала ему в лицо: – Похож-то ты очень похож, может, и родственник ему будешь, – хитрый народ!» [1, с. 219]. Во всех случаях смех контрастирует

с логикой поведения и реакцией, что показывает диссонанс в поступках героини и обнаруживает неестественность – маску.

Вторым маркером маски становится **само лицо**, густо набеленное, неестественное, специально созданное Марьей Тимофеевной: «Заметно было, что *mademoiselle* Лебядкина белится и румянится и губы чем-то мажет. Сурмит тоже брови, и без того длинные, тонкие и темные. На узком и высоком лбу ее, несмотря на белила, довольно резко обозначались три длинные морщинки» [1, с. 114].

Третьей составляющей маски являются **фантазии**, созданные героиней. Показательны две сцены: встреча Марьи Тимофеевны с Шатовым и со Ставрогиным. Маска, как тип поведения, становится очевидной, когда создаваемые фантазии – о ребеночке или женихе-князе – разбиваются о факты действительности, и вместо юродивой, помешанной героиня проявляется как осведомленная, уязвленная и ревнивая женщина.

В основе обоих эпизодов лежит болезненное желание Марьи Тимофеевны сохранить свою фантазию и в ней обрести то, что в реальности невозможно – радость материнства, счастье со Ставрогиным. Все, что ставит под сомнение эти фантазии, является угрозой для героини и воспринимается ей враждебно.

В первой сцене основной фантазии является мечта о ребеночке: «А как же: маленький, розовенький, с крошечными такими ноготочками, и только вся моя тоска в том, что не помню я, мальчик аль девочка. То мальчик вспомнится, то девочка» [1, с. 117]. Естественное желание быть матерью, выполнять природные функции встречает неосторожный вопрос Шатова: «– А что коли и ребенка у тебя совсем не было и всё это один только бред, а?» [1, с. 117]. Этот вопрос отвергает возможность счастья материнства для Марьи Тимофеевны. Сама же героиня настолько желает для себя этой роли, что, является ли это воспоминание реальностью или вымыслом, для нее уже становится неважным: «может, и не было; по-моему, одно только твое любопытство; я ведь всё равно о нем плакать не перестану, не во сне же я видела? – И крупные слезы засветились в ее глазах» [1, с. 177]. Действительность, в которой этого

ребеночка не может быть (Ставрогин нам сообщает: «У ней не было ребенка и быть не могло: Марья Тимофеевна девица» [1, с. 194]), героиня не приемлет и защищается от этого знания и от автора вопроса – Шатова – нападением: «Шатушка, Шатушка, а правда, что жена от тебя сбежала?» [1, с. 117]. Внезапный вопрос, который выбивается из логики ее фантазийного повествования, метко попадает в Шатова, обнаруживает диссонанс, и из-под маски полупомешанной выступает не просто вменяемый человек, но осведомленный, который многое знает о судьбе собеседника.

Во время визита Ставрогина Марья Тимофеевна вновь обращается к фантазии. В основе ее лежит сумасбродная и соблазнительная мечта о князе-женихе, которая ее саму возвышает из нищеты и ужаса собственной ущербности до жены князя. Открывает данную сцену портрет-маска: «Она была в том же темненьком платье <...> Точно так же были завязаны ее волосы в крошечный узелок на затылке; точно так же обнажена длинная и сухая шея. <...> По-прежнему была она грубо набелена и нарумянена» [1, с. 213]. Но и эта созданная героиней мечта и декорация о замужестве опять разбивается, как разбивается мечта материнства о вопросе Шатова. Ставрогин, предлагая героине объявить их брак, а затем уехать в Швейцарию, заставляет отказаться от тайны, а значит вернуться из воображаемого величия в собственную убогость. «Как сказали вы мне тогда в карете, что брак будет объявлен, я тогда же испугалась, что тайна кончится. Теперь уж и не знаю; всё думала и ясно вижу, что совсем не гожусь» [1, с. 216] – для тайны, т.е. воображения и фантазии героиня может сгодиться, а для действительной жизни с красавцем Ставрогиным нет. Марья Тимофеевна, которая способна выполнять все нормы этикета: «Нарядиться сумею, принять тоже, пожалуй, могу: эка беда на чашку чая пригласить, особенно коли есть лакеи» [1, с. 216] – сознает только одно препятствие – взгляд со стороны тех, кто лучше ее, красивее: «Слушайте, князь, – повторила она в третий раз твердым голосом, с неприятною, хлопотливою миной в лице. <...> – Но ведь все-таки как посмотрят со стороны. Я тогда, в воскресенье, многое в том доме утром разглядела. Эта барышня хорошенькая на меня всё

время глядела, особенно когда вы вошли» [1, с. 216]. Сознание позора своего падения перед всем обществом и красавицей Лизой в гостиной Варвары Петровны обернется упреком не полупомешанной, а ревнивой и больно уязвленной женщины: «Как увидела я твое низкое лицо, когда упала, а ты меня подхватил, – точно червь ко мне в сердце заполз: не он, думаю, не он! Не постыдился бы сокол мой меня никогда пред светской барышней! О господи!» [1, с. 219]. Так, причиной придания анафеме, проклятия Ставрогина становится не сумасбродная, полупомешанная фантазия героини, а ревность, уязвленность собственной физической неполноценностью. Вся сцена становится лишь маской-щитом, которая защищает Марью Тимофеевну от ее же уродства и действительности, где она не «кошечка» и не «моего князя жена», а хромая и ежедневно стегаемая нагайкой своего брата бедная женщина.

Таким образом, мы можем говорить, что Марья Тимофеевна Лебядкина имеет «твердый образ», который создается благодаря портретным характеристикам. В их состав входит 1) описание *лица* (выражение лица, черты) 3) *мимика и жесты*, которые являются отражением маски и всегда вступают в диссонанс с ситуацией и логикой поведения. Диссонанс, который показан благодаря взаимодействию лица и маски открывает в героине не божественное или демоническое начало, а вполне земное: обиженную и ранимую женщину.

Список литературы

1. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. В 30 т. – Л., 1974. – Т. 10.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1972.
3. Бердяев Н.А. Мироззрение Достоевского. – М., 2001.
4. Белобровцева И.З. Мимика и жест в романах Достоевского. Достоевский. Материалы и исследования. – Л., 1978 Т.3 С.195– 205.
5. Бердяев Н.А. Мироззрение Достоевского. – М., 2001.
6. Животягина С.А. Поэтика визуальной образности в романном мире Ф. М. Достоевского («Идиот») и Н. С. Лескова («Захудалый род»): Автореф. дисс. ...канд.филол. наук. – Воронеж, 2010. – С.24.

7. Иванов В.И. Экскурс. Основной миф о романе «Бесы» // Родное и вселенское, – М.: Республика, 1994. – 428с.
8. Мочульский К.В. Жизнь и творчество Достоевского. – М.: Париж, 1980. – С. 563.
9. Мысляков В.А. Как рассказана «История» Родиона Раскольникова. (К вопросу о субъективно-авторском начале у Достоевского) // Достоевский: материалы и исследования. – СПб., 1974. – Т.1. – С. 147– 164.
10. Назиров Р.Г. Семантика движения в романах Достоевского // Филологические записки. Вестник литературоведения и языкознания. – Воронеж. Выпуск 18. 2002. – С. 66– 5.
11. Назиров Р.Г. Жесты милосердия в романах Достоевского// Филологические записки. Вестник литературоведения и языкознания. – Воронеж. Выпуск 18. 2002. С. 66–75.
12. Сараскина Л.И. «Бесы»: роман-предупреждение – М.: Советский писатель, 1990. – 480с.

Макурина Надежда Андреевна

*аспирант кафедры русской и зарубежной литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,*

Пермь

Makurina Nadezhda Andreevna

Postgraduate of the Department of Russian and Foreign Literature,

Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm

e-mail: smertpopse@bk.ru

**ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ
ПАРОДИЙНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПОВЕСТИ Ф.М.ДОСТОЕВСКОГО
«СЕЛО СТЕПАНЧИКОВО И ЕГО ОБИТАТЕЛИ»**

**THE LINGUISTIC MEANS OF CREATING PARODY PICTURE
OF THE WORLD IN THE STORY «THE VILLAGE OF STEPANCHIKOVO»**

Аннотация. В статье рассматриваются примеры использования Ф.Достоевским языковых средств создания пародийной картины мира

в повести “Село Степанчиково и его обитатели”, пародийный потенциал которой с момента обоснования Ю. Тыняновым теории пародии обращал на себя внимание многих авторов. Особенности языка повести отражают намеченную в тексте тенденцию к искажению смыслов, комикованию, пародированию. Пародирование языковых единиц становится одним из средств создания пародийной картины мира в произведении.

Abstract. This article discusses examples of Dostoevsky's language means creating a parodic picture of the world in the story "The Village of Stepanchikovo". A parody attracted attention of many authors, starting with Yu. Tynyanov. Features of the language correspond to the intended story Dostoevsky tendency to distort meanings, parody. Language parodies itself and becomes a means of creating a parody picture of the world in the text.

Ключевые слова: пародия; пародийная картина мира; фразеологизм; метафора; индивидуально-авторская трансформация фразеологизма.

Keywords: parody; satirical view of the world; idiom; metaphor; individually-author's transformation phraseologism.

Литературное пародирование требует пристального внимания автора к возможностям речи, слова, ведь действительность пародийного плана начинает функционировать лишь тогда, когда её преобразованная, видоизмененная картина мира есть результат тщательной и целенаправленной работы над языком пародии.

В контексте разработки темы пародии в творчестве Ф. М. Достоевского в данной работе мы постараемся оценить степень привлечения Достоевским языковой игры и пародирования языковых единиц в качестве средств создания пародийно преломленной картины мира в повести «Село Степанчиково и его обитатели», пародийный потенциал которой с момента обоснования Ю. Тыняновым теории пародии обращал на себя внимание многих авторов – В. Виноградова, К. Мочульского, Л. Лотмана, Б. Гаспарова, Н. Мостовской, С.Кибальника, Г. Ребель. Л. Сараскиной.

«Взволнованной словесной поверхностью» [1, с. 103] называл М. Бахтин язык произведений Достоевского. Обращая внимание на особый язык карнавализованной литературы, к которой Бахтин относит и текст повести «Село Степанчиково», Ю.Кристева замечает, что «на универсальной сцене карнавала язык сам себя пародирует и сам себя релятивизирует» [4, с. 444]. Язык формирует способ восприятия действительности, и по его реализации в полной сломов и искажений, оговорок и каламбуров речи героев «Села Степанчиково» мы можем судить об аномалиях, карнавальных и пародических преломлениях этой действительности.

По замечанию Т. Шуверовой, «текст литературной пародии представляет собой особый вид художественного игрового моделирования мира <...> фиксирующего аномалии мира и языка» [6, с. 6-7]. Развивая эту мысль, Г. Лушникова отмечает, что к системно обусловленным признакам пародии в таком случае отнесутся признаки, «отражающие реализацию в тексте игровых ресурсов языка» [5, с. 304]. Рассмотрим наиболее частотные лингвостилистические приемы, используемые Достоевским для организации пародийно-игрового плана повести «Село Степанчиково».

Достоевский обильно насыщает речь героев повести фразеологизмами. Примерами организующей пародию языковой игры выступают случаи авторского новаторства в употреблении фразеологических единиц.

Рассказчик преобразует фразеологизмы, заменяя их компоненты на смежные по значению. Так, описывая стратегию поведения Фомы, рассказчик говорит: «Фома <...> тотчас же почувствовал, что прошла его роль шута и что на безлюдье и Фома может быть дворянином» [3, с. 9]. Здесь устойчивое сочетание «на безрыбье – и рак рыба» намеренно преобразуется, с целью обнажить вполне прагматическую цель «духовной миссии» Фомы Фомича.

Подмена словарных компонентов фразеологических единиц свойственны речи Фомы. «Я вас насквозь понимаю!», [3, с. 73] – сообщает Фома Фомич полковнику Ростаневу. Замена глагола «вижу» глаголом «понимаю» разрушает

первоначальный вариант фразеологизма, но, выдавая стилистическую глухоту Фомы, в то же время становится способом его характеристики: обновленная идиома подчеркивает его стремление «вгрызться в печенки» каждому из своих визави, держать его под прицелом своего прокурорского «понимания».

Бахчеев также использует трансформированные фразеологизмы: «влюблен, как сибирский кот» [3, с. 28], – говорит он о Ростаневе. Временная характеристика меняется на пространственную – и устойчивое выражение «влюблен, как мартовский кот» теряет ассоциативную связь с явлением, которое фиксирует (мартовское пробуждение природы), но приобретает оттенок значения, для Достоевского важный биографически, – Сибирь, каторга.

Встречаются в тексте повести и лексические замены, которые вписываются в концепцию карнавальной «обратности» [2, с. 14] языка, описанную М.Бахтиным: «целую неделю сряду, каждую божью *ночь*, Фалалей постоянно видел белого быка» [3, с. 62], «*Бог* попутал!» [3, с. 133] и др. Ненормальность царящего в имении порядка, подтверждает фраза Ростанева: «Маменька в обмороке, и всё это теперь вверх ногами» [3, с. 81].

Еще один способ переработки фразеологизма, используемый в тексте повести рассказчиком и героями, – расширение состава фразеологизма. «Генеральша к вечеру захворала; весь дом повесил нос» [3, с. 62] – здесь говорится об обстановке в имении, складывающейся во время допросов-пыток, производимых Фомой Фомичом над Фалалеем, постоянно видевшем во сне белого быка. Фразеологизм «повесить нос» сочетается с одушевленными именами существительными, а в данном случае происходит метонимическая замена, обобщающая всех жителей Степанчикова ёмким понятием «дом». Сама по себе метонимия, без связи с фразеологизмом, не создает комического эффекта, но умышленное нарушение сочетаемости этих приемов приводит к созданию неожиданной и почти фантастической картины.

Своеобразным приемом обработки фразеологизма в речи рассказчика является контаминация нескольких фразеологических единиц, то есть соединение их фрагментов в одной фразе. Например, описывая мягкость

и доброту своего дяди, рассказчик высказывается следующим образом: «...он был так добр, что в иной раз готов был решительно все отдать по первому спросу и поделиться чуть не последней рубашкой с первым желающим» [3, с. 5]. Основой для этого фразеологического неологизма послужили две идиомы: «поделиться последней рубашкой» и «первый встречный», причем первый фразеологизм распространяется дополнительным элементом «по первому спросу», а во втором происходит замена словарного компонента – существительное «встречный» заменяется на «желающий». Таким образом рассказчик акцентирует внимание читателя на чрезмерности проявляемого Ростаневым великодушия, одновременно посмеиваясь над этим качеством своего дяди.

Фома Фомич Опискин, центральная фигура пародии Достоевского, сумел создать и поддерживать в имени миф о себе как о единственном носителе истины. Ложность этого положения вскрывается порой самым неожиданным образом. Глагол «описать», образующий фамилию «Опискин», намекает на описку, ошибку на письме. Опискам в устной речи близки оговорки. Неслучайна, например, оговорка одного из капитоновских мужиков, назвавшего Фому астроломом – словом, в котором видится не только затруднение крепостного произнести правильно иноязычное слово, но и русский корень –лом–. Фома, действительно, в своих попытках интерпретировать литературные явления, поступки других персонажей и свои собственные зачастую ломает, искажает и уничтожает смыслы. В своих пассажах Фома Фомич разрушает границы метафор, не ощущая противоречия между буквальным и образным смыслами слов. Вот один из характерных в этом плане примеров: «Вот нравственность, которую вы посеяли, которая взошла и которую вы теперь... поливаете. Но нечего терять слова!» [3, с. 68].

Нередко в рассуждениях Опискина происходит подмена лексических значений слова. Например, субстантивированное прилагательное «комаринский» (от словосочетания «комаринский мужик», обозначающего русскую народную плясовую песню) он превращает в обозначение «героя этой

песни» и дотошно пытается такого же стилистически неменяемого, как он сам, Фалалея: «Ну, что же сделал этот экономический мужик? За какие подвиги его так воспевают и... выплясывают?» [3, с. 68].

На языковом уровне поддерживается и своеобразная веерность пародии повести, характеризующаяся постоянными пародийными переключками героев между собой. Обитатели Степанчикова регулярно ссылаются на авторитет Фомы Фомича, отказываясь от авторства той или иной мысли в пользу последнего: «Это мне Фома объяснил...» [3, с. 33], «Так и Фома говорит» [3, с. 160] – и др. Похоже, умение и размышлять, и говорить «как Фома» расценивается жителями Степанчикова как возможность приблизиться к мудрости (или всезнайству?) самозванного идола.

Бахчев, подтверждая мысль о безоговорочном признании Фомы самым значимым в масштабах Степанчикова лицом, говорит о нем: «Всезнай! всю подноготную знает, все науки произошел!» [3, с. 25] Ошибочное употребление паронимов *превозмошел-произошел*, служит здесь для поддержания пародийного образа Фомы как демиурга степанчиковского мира. Этой же цели, на наш взгляд, служит употребление в названии одной из глав глагола «созидать»: «Фома Фомич созидает всеобщее счастье».

Таким образом, особенности языка повести обнаруживают соответствия с сюжетно-характерологической тенденцией к выворачиванию наизнанку и искажению смыслов, комикованию, пародированию, а пародирование языковых единиц становится одним из средств создания пародийной картины мира в произведении.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд. Доп / М. М. Бахтин. – Киев: «NEXТ», 1994. – 509 с.
2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М.: Худ. лит., 1965. – 528 с.

3. Достоевский Ф. М. Село Степанчиково и его обитатели // Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. В 30 т. Т. 3. – Л.: Наука, 1972. – 541 с.

4. Кристева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман// Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму / Пер. с франц., сост., вступ. ст. Г.К. Косикова. – М.: ИГ Прогресс, 2000. – С. 427-457.

5. Лушникова Г.И. Литературная пародия и языковая игра//Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, №7. 2009. – С. 300-304.

6. Шуверова Т.Д. Коммуникативные установки и языковые способы их реализации в тексте литературной пародии (на материале англоязычной стихотворной пародии): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1990. – 18 с.

Меладшина Юлия Владимировна
аспирант кафедры русской и зарубежной литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Meladshina Yuliya Vladimirovna
Postgraduate of the Department of Russian and Foreign Literature
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: meladshina@yandex.ru

**СЮЖЕТ «МЕРТВЫХ ДУШ» Н.В. ГОГОЛЯ В СЮЖЕТЕ РОМАНА
В. ШАРОВА «ВОЗВРАЩЕНИЕ В ЕГИПЕТ»**

**THE THEME OF N.V. GOGOL'S «DEAD SOULS» IN THE PLOT
OF VLADIMIR SHAROV'S NOVEL
«RETURN TO EGYPT»**

Аннотация. В статье осмысливается интерпретация поэмы Н.Г. Гоголя «Мертвые души» в романе В. Шарова «Возвращение в Египет». Гоголевский текст выступает в качестве основы сюжета романа Шарова. Через рассмотрение истории гоголевского рода и судеб гоголевских героев (в частности, Чичикова)

в контексте ветхозаветного сюжета, осмысливается значение второго и третьего тома «Мертвых душ», которые становятся способом обозначения пути к спасению России и выхода из духовногo кризиса.

Abstract. The paper illustrates the interpretation of N.V. Gogol's poem "Dead souls" in V. Sharov's novel "Return to Egypt". The plot of the novel is based upon the Gogol's text. The significance of the second and the third volumes of "Dead souls" is viewed throughout the prism of Gogol's family history and his characters' lives (Chichikov's in particular), and throughout the Old Testament's story; the above-mentioned volumes become the author's mode to highlight the way towards Russia's salvation and its coming out of the spiritual crisis.

Ключевые слова: Н.В. Гоголь; В. Шаров; «Мертвые души»; Чичиков; гоголевский текст; сюжет; мессианский мотив; самозванство.

Keywords: N.V. Gogol; V. Sharov; «Dead souls»; Chichikov; Gogol's text; plot; messianic motive; imposture.

Роман Шарова «Возвращение в Египет» построен на интертекстуальном взаимодействии с гоголевскими произведениями и нацелен на воссоздание и «вживание» гоголевского текста в жизнь и культуру современной России. В тексте романа переосмысливаются многие произведения Гоголя, но центральное место в качестве претекста занимает поэма «Мертвые души».

По свидетельствам самого Гоголя, это произведение он считал главным делом всей своей жизни: «Это будет первая моя порядочная вещь – вещь, которая вынесет мое имя» [3, с. 202]. Идея написать поэму в трех томах, явить в ней миру «всю Русь» и организовать ее, подобно сочинению Данте, как «ад», «чистилище» и «рай», стала основополагающей для Гоголя. «Огромно велико мое творение, и не скоро конец его <...> Священная дрожь пробирает меня заранее, как подумаю о нем» [3, с. 203].

Гоголь предпринимал попытки пояснить замысел своей поэмы в «Выбранных местах из переписки с друзьями» и «Авторской исповеди», дать ключ к пониманию и прочтению. Однако ключ так и не был найден, а Чичиков

застревает в самом начале пути к преображению. И потому бытует мнение, что во втором томе, а также ненаписанном третьем, остался нерасказанный Гоголем путь к спасению России.

Идея поиска этого пути становится ключевой в романе «Возвращение в Египет». Согласно семейной традиции, каждое поколение Гоголей ожидало появления из недр семьи того, кто сможет дописать поэму и стать своего рода мессией. Таким образом, мы можем говорить о логоцентричности родового сознания, сопряженного с мессианскими мотивами: «Считая нашим семейным предназначением дописать “Мертвые души”, мама с детства говорила мне: “Ад” написан, “Чистилище” было написано <...>, но жизнь делается невозможна <...>, если мы смирились, что в ней есть лишь ад, в лучшем случае чистилище» [8, с. 215]. Сквозь призму поэмы трактуется потомками скоропостижная и таинственная смерть предка: «Неудача Гоголя со второй и третьей частью “Мертвых душ” дала нашей литературе и нашему воображению больше, чем “Шинель”. Не умея написать Небесного Иерусалима, Гоголь пятнадцать лет бился в глухую стену, а когда понял, что дороги в Рай не знает, умер от отчаянья» [8, с. 329].

Продолжателем семейного дела становится троюродный правнук писателя и его полный тезка – Коля Гоголь. Он, будучи адептом секты бегунов, одного из старообрядческих движений, целью которого является постоянный «побег от греха» и отрицание оседлого образа жизни как проявления происков дьявола, рассматривает творчество Гоголя в соотнесении со своим личным духовным опытом. Как отмечает В.Ю. Баль, «в романе Шарова устанавливается связь между воззрениями бегунов и загадками гоголевских героев, постоянно находящихся в дороге, Чичикова и Хлестакова, и парадоксами судьбы самого писателя, который часто использовал терапевтические свойства дороги в тяжелых тупиковых творческих ситуациях» [2, с. 14].

Коля излагает свой замысел в форме синопсиса, который строится по дантовской схеме: «ад», ранее уже написанный Гоголем, «чистилище» и «рай»: «Разделил вторую часть поэмы на семь глав. Каждая – этап Исхода

чичиковской души из адской бездны, ее путь к Богу, к Небесному Иерусалиму» [8, с. 218]. Кроме литературного первоисточка – «Божественной комедии» Данте, в романе явственно прочитываются отсылки к Ветхому Завету, в контексте которого (книги «Исход») прочитывается героем Шарова вся история замысла второго и третьего тома «Мертвых душ». Так, в роли Моисея выступает Чичиков, избранный народ – староверы, фараон – Николай I, город N – вся Россия, и лишь местонахождение Земли Обетованной пока покрыто тайной.

В изображении Чичикова Коля следует распространенной версии о намерении Гоголя изобразить героя вставшим на путь духовного преображения. По версии Гоголя-младшего, Чичиков принимает постриг и становится епископом-старообрядцем, радеющим о восстановлении «древлего благочестия». В «Синописе» образ Чичикова строится по принципу антитезы. Коля намеренно заменяет привычные, узнаваемые черты героя противоположными, следуя рекомендациям классика, но, рассматривая их с точки зрения своих бегунских воззрений.

Изначально образ Чичикова создаётся Гоголем не без влияния агиографической литературы, но сам жанр бытия и образ-героя подвижника травестируются. «В биографии Чичикова обнаруживается ряд свойственных жанру жития структурных и смысловых моментов; но все они взяты <...> в “перевернутом” виде и подчеркивают в поведении Чичикова (при внешнем сходстве с поведением житийного героя: достаточно вспомнить об аскетизме и терпении гоголевского “приобретателя”, о его преданности своей “страсти” и т.д.) то, что противоречит идеалу духовного подвижничества» [7, с. 126]. Таким образом, можно говорить о том, что потомок писателя восстанавливает вывернутый наизнанку житийный образ героя, а травестия мотивов аскетизма и основания монастыря становится основой для раскрытия характера преобразившегося Чичикова, а также одним из сюжетобразующих компонентов романа Шарова.

В данном контексте неслучайным становится и выбор автором имени Чичикова. Любимого апостола Гоголя звали Павлом: как известно, это был ревностный гонитель христиан, впоследствии ставший одним из учеников Христа. А.Х. Гольденберг пишет: «Успех деятельности апостола Павла не в последнюю очередь был связан с его “естественным даром к красноречию”, как и у Павла Чичикова “высокое искусство выражаться” способствовало его негодии» [6, с. 136]. Апостол-странник прославился своей миссионерской деятельностью (к Новому Завету прилагается карта передвижений Павла): «Три раза я терпел кораблекрушение <...> Много раз бывал в путешествиях» (2-е Послание к Коринфянам, 11, 26). Примечательно, что Чичиковым было предпринято три попытки достижения заветной цели: «решился он сызнова начать карьер, вновь вооружиться терпением, вновь ограничиться во всем» [4, с. 233]. Он уподобляет свою судьбу «как бы судну среди волн», не раз терпевшему крушения [5, с. 39].

Следует отметить, что образ корабля будет возникать как на протяжении всего «Синописа», так и в романе в целом. Например, бегунскими кораблями назывались пристанища, где странники могли найти приют и временный отдых под руководством кормчего (пастыря); с кораблем связаны основные вехи путешествия Чичикова, за которым «как за пастырем, как за мессией, вождем, Спасителем, устремляются тысячи тысяч других душ, которые давно отчаялись найти дорогу к Господу» [8, с. 218].

Принимая на себя роль Моисея, Чичиков должен вывести русский народ в Землю Обетованную, преодолеть национальный раскол, истоки которого, по мнению Гоголя-младшего, лежат в реформе Русской православной церкви. В результате раскола единый народ был разделен на две части, одна часть которого (старообрядцы) стала преследуема другой. У Гоголя Второго раскол 1650-1660-х гг., произошедший при царствовании Алексея Михайловича, тождественен Исходу евреев из Египта. Причиной бед является воцарение «семени антихириста» – Романовых, с династии которых и начались гонения, нарушившие целостность нации. На этом исторические параллели

не заканчиваются. Гоголь Второй развивает идею цикличности преследований и переходящей от одного правителя к другому роли «фараона», притесняющего избранный народ. Так, в XVII веке «фараоном» был Алексей Романов, в XVIII – Петр I, в XIX – Николай I, а в XX веке – советская власть.

Шаровский Чичиков, проходя путем Моисея, в поисках оплота древнего благочестия, каждую стоянку на пути евреев соотносит с моментами отступничества от истинной веры в истории России, нежелания продолжать трудный путь в Землю Обетованную. Он приходит к выводу: «Господни чудеса слишком часто были связаны не с праведностью народа Израилева, а с его готовностью изменить Всевышнему, возвратиться в Египет» [8, с. 276].

И.В. Ащеулова пишет: «Смысловая оппозиция “исход из Египта – возвращение в Египет” связана с представлениями старообрядцев и Чичикова <...> о мире как царстве антихриста, заполненного грехом и злом» [1, с. 65]. Такая параллель между царством Антихриста и Государством Российским переводит религиозный конфликт в политическую плоскость, этим объясняется в частности сближение староверов с революционерами. Но и в революционной среде будут «отступники», не только уставшие от скитаний и желающие вернуться в Египет (М. Чайковский, В. Кельсиев, А. Герцен), но и готовые стать преемниками фараона (революционеры-большевики 1917 года). Тем самым подчеркивается цикличность развития истории.

В этом контексте вновь, как и в связи с аллюзиями на «Ревизора», возникает тема самозванства, ставшая одной из ключевых в романе Шарова: как отличить подлинного мессию от лжепророка? Где Земля Обетованная, а где Египет? И как их не перепутать? Проблема носит не только общий, но и личный характер: «Почему так получилось, что мы, Гоголи, все это должны написать, никто сказать не сможет, даже не знает – не самозванчество ли это. Может быть, мы и ни на что не способны, и Гоголь тоже ничего не мог: как и мы, был обыкновенным самозванцем». Выход, однако, находится на путях смирения перед высшей волей: «Но это не наша печаль. Господь сам укажет – мы или не мы» [8, с. 218].

В финале жизни Чичиков в интерпретации потомка Гоголя приходит к мысли, что Земля Обетованная – это не конкретное место, куда можно попасть, это цель, к которой человек может лишь стремиться на протяжении всей своей жизни, в своих поисках лишь уповая на то, что идет верно. Гоголь Второй проецирует эту мысль на жизнь своего предка, своего рода, историю России и всего человечества. «Один лишь Бог может судить, кто Ему угоден <...>, а дальше ты можешь уверовать во Всевышнего, встать и пойти за ним или отказаться, остаться в египетском рабстве» [8, с. 288].

Таким образом, «Мертвые души» Гоголя выступают в качестве основы для сюжета романа «Возвращение в Египет». Гоголь-младший достраивает незавершенную гениальным предком концепцию, тем самым пытается реализовать предназначение рода Гоголей, как он его понимает, т.е. создать историософский проект преобразования России и, в конечном счете, сквозь призму романа постигнуть историософские основания социально-исторических катаклизмов, через которые прошла Россия.

Однако итог предпринятой акции спасения трагичен: подобно герою Гоголя-младшего, Павлу Чичикову, сам Гоголь Шарова осознает, что невозможно исправить природу человека, что нет прямых, линейных путей и вся жизнь – это метания между Землей Обетованной и Египтом, которые неожиданным образом меняются местами. Кольцевая структура романа усугубляет драматизм ситуации: обратившись к опыту предка, взяв на себя ответственность за грехи рода человеческого и примерив роль мессии, Гоголь Второй, как и Н.В. Гоголь, осознал невозможность решения задачи, недостижимость искомого идеала.

Список литературы

1. Ащеулова И.В. Сюжет о Гоголе и гоголевские сюжеты в современной русской литературе // Сюжетология и сюжетология. – 2014. – № 1. – С. 59–67.
2. Баль В.Ю. Гоголевская традиция в контексте ветхозаветного сюжета «Исхода» в романе В. Шарова «Возвращение в Египет» // Вестник Томского государственного университета. – 2014. – № 383. – С. 13–20.

3. Вересаев В. Гоголь в жизни. – М.: Моск. Рабочий, 1990. – 640 с.
4. Гоголь Н.В. Полн. академическое собр. соч. и писем: В 14 т. –М.-Л.: АН СССР, 1951. – Т. 6: Метвые души. Том I. – 923 с.
5. Гоголь Н.В. Полн. академическое собр. соч. и писем: В 14 т. – М.-Л.: АН СССР, 1951. – Т. 7: Метвые души. Том II. – 434 с.
6. Гольденберг А. Х. Архетипы в поэтике Н. В. Гоголя: монография. – Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2007. – 261 с.
7. Кривонос В.Ш. «Мертвые души гоголя» и становление новой русской прозы. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1985. – 157 с.
8. Шаров В.А. Возвращение в Египет. – М.: АСТ, 2015. – 759 с.

**Раздел V. ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

*Скрябина Ольга Алексеевна,
доктор педагогических наук,
профессор кафедры русского языка и методики его преподавания,
Рязанский государственный университет имени С.А.Есенина,
Рязань*

*Scriabina Olga Alekseevna,
Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Russian Language and Technique of its
Teaching,
Ryazan State University of S. A. Yesenin,
Ryazan*

**МЕТОДИКА РАБОТЫ НАД ГРАМОТНОСТЬЮ
УЧАЩИХСЯ – ЭТО АКТУАЛЬНО?**

**METHODS OF WORK WITH LITERACY
STUDENTS – IS THIS RELEVANT?**

Аннотация. В статье рассматривается проблема грамотности выпускников школы как одна из актуальных проблем современной методики преподавания русского языка, теоретические и практические аспекты которой следует разрабатывать с учетом данных смежных наук, анализа состояния практической грамотности учащихся и практического опыта учителей школы.

Abstract. The article considers the problem of literacy graduates as one of the urgent problems of modern methods of teaching Russian language, theoretical and practical aspects which should be developed taking into account the data related sciences, analysis of practical literacy learners and practical experience of school teachers.

Ключевые слова: когнитивно-коммуникативный подход, письменная речь, текст, текстоформирующие умения, выбор и контроль.

Keywords: cognitive-communicative approach, writing, text, tekstooformlyayuschie skills, choice and control.

Насколько актуальна для современной школы проблема формирования грамотности учащихся? Осознается ли научным сообществом необходимость продолжить научный поиск для её решения?

«Интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности, – утверждает А.Д. Дейкина, – происходит посредством языка в сопряжении с социокультурными реалиями. В то же время в общественном сознании существует некая неудовлетворенность отечественным образованием: коммуникативной культурой, познавательными продуктами обучения, самостоятельностью познания» [1, с.24]. Указанная неудовлетворенность отечественным образованием, как мы полагаем, напрямую связана с развитием отрицательных тенденций, влияющих на процесс формирования речевых умений учащихся. Что мешает современному школьнику, оснащённому многими орудиями культуры XXI века (телефон, компьютер, ИКТ-технологии, сеть-интернет), овладеть письменной речью – орудием культуры, поднявшим человечество на новую ступень развития? Следует обратить внимание на такой фактор, как неблагополучие культурной и языковой ситуации в современной России, о чем свидетельствуют исследования многих известных лингвистов. Произошел некий культурный переворот, констатирует В.В. Химик; значительно сократилось число носителей языкового культурного стандарта, а в массовом сознании происходит смена нормативной литературной основы языка XX, пишет В.В. Колесов. По утверждению Е. Ивановой, развивается такая негативная тенденция, как отторжение от родного языка и восприятие его как чужеродного явления, что свидетельствует о духовном кризисе, об отчуждении человека от самого себя. Отрицательные тенденции, складывающиеся в социокультурном пространстве России, безусловно, влияют на процесс обучения и воспитания современных школьников. Это касается процесса формирования письменной речи как кода культуры и грамотности как способа владеть данным кодом.

Насколько грамотны выпускники школы и те из них, кто приходит учиться на филологический факультет? Будем использовать материалы, полученные экспериментально и в ходе многолетних наблюдений автора данного текста.

Сопоставим современные данные с теми, которые были представлены в научном докладе М.М. Разумовской «Теоретические основы обучения орфографии в средней школе» [3]. Анализ состояния практической грамотности учащихся был проведен на основе результатов массовых проверок с 1971 по 1984 год, отраженных в Справках лаборатории обучения русскому языку НИИС и МО АПН СССР. В докладе отмечено, что *«проблема формирования навыков правописания продолжает сохранять свою остроту»* [3, с. 6]; фактически ведущие *орфографические умения «остаются несформированными в среднем у 50– 60 % учащихся»* [3, с. 7]; «анализ письменных работ учащихся, включая данные выпускных сочинений и вступительных экзаменов в вуз, показывает, что... почти нет правил, которые не нарушались бы» [3, с. 8]. К ведущим умениям М. М. Разумовская относит опознавание, классификацию орфограмм и выбор из графических вариантов нормативного написания, причем отмечает устойчивый характер приведенных выше цифр.

Согласно аналитическим данным о ЕГЭ в России (2006 год), при написании сочинения-рассуждения учащиеся испытывали большие затруднения: орфографической грамотностью обладает 39% учащихся, а пунктуационной – 29%; 23% экзаменуемых допустили по одной орфографической ошибке в сочинении. При выполнении заданий части (А), где проверялись *«узкоприкладные умения»* по определенной теме и нужно было вставить букву, только 67% учащихся обнаружили грамотность.

В аналитических материалах о результатах ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области (2009 год) сообщается о том, что за истекшие пять лет (2003 – 2009) произошло падение орфографической и пунктуационной грамотности выпускников школы, поскольку зафиксировано *«...много работ, в которых количество орфографических ошибок исчисляется десятком и более»*; *«много работ, в которых, кроме точки на границе предложений, внутри предложения нет*

ни одного знака препинания». Самая тревожащая тенденция – это появление сочинений, в которых выпускники пишут, как слышат: «*фсеравно*», «*сафсем*», «*влутишую*», «*бояца*», «*кагда*», «*бамбешка*» [2]. Приведенные данные фактически свидетельствует о несформированности у выпускников школы письменной речи, о неумении кодировать устную речь графическими средствами.

Мы анализируем состояние орфографической грамотности выпускников школы. Согласно проведенной работе, в исследованиях ученых и в официальных источниках в течение 50 лет констатируется, *что навык правописания у большинства учащихся не сформирован.*

Каково состояние грамотности выпускников школы 2016 года, поступивших на филологический факультет нашего университета (РГУ имени С.А. Есенина)? Рассмотрим полученные результаты, сопоставим оценки студентов и баллы на ЕГЭ по русскому языку в 2016 году. Так, в студенческой группе обучаются те, кто получил на ЕГЭ следующие баллы: 68 баллов – 2 человека, от 73 до 85 баллов – 3 человека, от 86 до 93 баллов – 7 человек. Судя по баллам, на факультет пришли грамотные выпускники школ. Однако 9 студентов из 12 не смогли, следуя норме, написать окончания глаголов в словоформах *борется, колышется, стелется, гоняет, гонит*; сочетание *без прикрас* – 8 студентов из 24 написали (*беспрекрас*). Это подтверждает развивающуюся отрицательную тенденцию писать так, как слышишь. Однако, как известно, фонетический принцип не является ведущим принципом русской орфографии и действует довольно ограниченно. Таким образом, если студент пишет по *аллеи*, а не по *аллее*, он не должен получить на экзамене отличную оценку, но получил ее и поступил в университет на филологический факультет.

Что же проверяется на экзамене по русскому языку? Проверяется умение вставлять буквы и расставлять знаки препинания. В течение многих лет школьников обучают орфограммам, а не орфографическим способам действий, необходимым для создания собственных текстов, не формируются многокомпонентные орфографические и пунктуационные умения как

текстообразующие и текстоформирующие, без которых коммуникация не осуществится.

Какие методические выводы следует сделать? «Двунаправленность текста» как его сущностная характеристика (Н.С. Валгина) предполагает умение так его оформлять, чтобы пишущий и читающий кодировали и декодировали, транслировали и понимали одни те же смыслы. Семантизация правописания – необходимое методическое условие для начала формирования правописных умений как текстоформирующих. Школьникам нужно показать, как с помощью графем в тексте рождаются и изменяются смыслы, для чего нами разработана система функционально-семантических упражнений. Назначение правописания в условиях текста заключается в кодировании смысла сообщения вербальными и невербальными способами, буквенными и небуквенными средствами графики в широком понимании, включая орфографию и пунктуацию. В условиях текста правописание представляет собой деятельность, которая имеет внешние и внутренние аспекты, связанные с выбором и контролем написанного, поэтому является когнитивно-коммуникативной деятельностью, а не суммой правил и не поиском орфограмм и пунктограмм. Процессуальные аспекты правописания как текстоформирующей деятельности включают в себя способность пишущего решать проблемы выбора и контроля написаний в ходе создания текста. Для систематизации текстоформирующих умений необходимо реализовать в обучении когнитивно-коммуникативный потенциал свободного письма как сознательной и намеренной речевой деятельности, обучать школьников стратегиям выбора и самоконтроля, структурировать дидактический материал в виде модулей, использовать типологию целесообразных упражнений. Итак, методика формирования грамотности – одна из актуальных проблем в преподавании русского языка как родного.

Список литературы

1. Дейкина А.Д. Коммуникативно-когнитивное содержание обучения русскому языку: проблема соотношения // Актуальные вопросы методики

преподавания русского языка и русского языка как иностранного: Коллективная монография. – М.: Изд-во «Спутник +», 2016. – 716 с.

2. ЕГЭ по русскому языку в Рязанской области: Аналитические материалы: Ч. 1. /Авт.-сост. А.В. Миловзоров, О.С. Щетинкина и др. – Рязань, 2009.– 221с.

3. Разумовская М.М. Теоретические основы обучения орфографии в средней школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. /М.М. Разумовская. – М., 1984. – 37с.

***Кулаева Галина Михайловна**
доктор педагогических наук,
заведующий кафедрой языкознания и методики преподавания русского
языка,
Оренбургский государственный педагогический университет,
Оренбург
Kulaeva Galina Mikhailovna
Doctor of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Linguistics and Methodology of Teaching Russian
Language
Orenburg State Pedagogical University,
E-mail: kaf306@yandex.ru*

**ДОМАШНЕЕ ЗАДАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ
РУССКОГО ЯЗЫКА**

**HOMEWORK AS A MEANS OF IMPROVING THE COGNITIVE
INTEREST OF STUDENTS TO STUDY THE RUSSIAN LANGUAGE**

Аннотация. Актуальной задачей в преподавании русского языка является формирование у школьников интереса к изучению русского языка. Цель данной статьи – поднять проблему интереса к русскому языку на современном этапе и определить группы упражнений, задаваемых на дом, ориентированных на повышение познавательного интереса учащихся к русскому языку.

Abstract. An important task in teaching is to develop in students interest to learning the Russian language. The purpose of this article is to raise the issue of interest in the Russian language at the present stage and to determine the group of exercises for homework aimed at enhancing the cognitive interest of students to the Russian language.

Ключевые слова: домашняя работа по русскому языку; познавательный интерес; ценностное отношение к русскому языку.

Keywords: homework on the Russian language; the cognitive interest; value attitude to the Russian language.

Проблема повышения интереса учащихся к урокам русского языка неизменно остается одной из современных проблем в методической науке. Интерес как методическая категория, по словам А.Д. Дейкиной, является неотъемлемой частью теории преподавания любого учебного предмета [1, с. 246]. Интерес формируется путем эмоционального воздействия на учащихся, но не является отражением только эмоционального отношения к предмету обучения. Интерес продуктивен, когда сочетает эмоциональное побуждение к предмету со стойким стремлением к лучшему его познанию. Школьное преподавание убедительно показывает, что интерес к изучению русского языка пробуждается у обучающихся в том случае, когда они сталкиваются с новым, сложным, трудным материалом или, наоборот, развлекательным, занимательным и даже юмористическим содержанием. Это ведет к тому, что учащиеся начинают осознавать: лингвистика – одна из увлекательных наук, в которой много неоткрытого и даже парадоксального.

В методике преподавания русского языка выявлены средства повышения интереса учащихся к урокам русского языка. Так, С.В. Тандит в статье «О воспитании интереса к урокам русского языка» [10, с. 18] утверждает, что в основе воспитания интереса к предмету лежит постоянное внимание к изобразительным возможностям языка, к тем его достоинствам, которые делают русский язык одним из самых выразительных, богатых и красивых

языков мира. Другой ученый-методист С.И. Львова видит повышение мотивации к изучению русского языка в использовании смыслового анализа текста. По ее мнению, способность к смысловому анализу является одним из важнейших условий для того, чтобы связать рассматриваемый материал с реальными речевыми интересами и потребностями школьников и раскрыть практический смысл изучаемого [7].

Сохраняет свою актуальность идея И.М. Подгаецкой о значении работы с художественным текстом в повышении интереса учащихся к урокам русского языка [9]. Включение художественного текста, в котором находится языковая категория, подлежащая изучению на уроке, может начинаться с общего языкового разбора. Таким образом, обращение к эстетическим явлениям художественного текста при изучении русского языка в школе повышает интерес к урокам русского языка. В последние годы педагоги учитывают в своей работе особенности детской психологии и отводят важное место в ходе урока игре. Учитель понимает, что только в игре ребёнок раскрепощается, а раскрепостившись, он может с большим интересом познавать что-то новое. Исходя из этого в трудах методистов игре как средству повышения интереса учащихся к урокам русского языка придаётся особое значение [1, с. 8].

Таким образом, в методической науке могут быть определены следующие направления формирования интереса учащихся к урокам русского языка: внимание к выразительным и изобразительным средствам родного языка, использование смыслового анализа текста, анализ художественного текста, игры на уроках русского языка и др.

На наш взгляд, реализация этих направлений может быть успешно использована в практике выполнения домашних заданий по русскому языку.

Известно, что домашняя работа – это самостоятельная учебно-познавательная деятельность учащихся без непосредственного руководства со стороны учителя, поэтому формирование интереса к учебному предмету в самостоятельной внеурочной деятельности учащегося – одна из сложных задач, решаемых учителем русского языка.

Очевидно, домашнее задание по русскому языку помогает расширить лингвистические знания учащихся, пробудить их познавательный интерес к более глубокому изучению родного языка и в целом способствует воспитанию бережного и ценностного отношения к русскому языку [3, с. 6].

Организация домашней учебной работы школьников, несомненно, самая трудная составляющая учебно-воспитательного процесса. Многие стороны этого процесса требуют самого пристального внимания: нельзя не заметить появления пособий (решебников) с выполненными домашними заданиями, затрудняющих процесс организации самостоятельного участия учащихся в выполнении заданий («Домашняя работа по русскому языку», «Ответы и решения к учебнику «Русский язык» и т.д.).

Заметим, что в качестве заданий по русскому языку чаще всего выбираются такие же виды упражнений, какие выполнялись в классе под руководством учителя, что также не способствует повышению познавательного интереса учащихся.

По нашему мнению, необходимо добавить новые домашние задания, вызывающие больший интерес к русскому языку и его познанию.

Мы выделили несколько группы заданий, которые могут способствовать повышению интереса учащихся к языку и к урокам русского языка.

Первая группа заданий, на наш взгляд, должна включать работу с текстом разных стилей. Это отвечает требованиям текстоориентированного подхода в обучении русскому языку. Работая с текстом дома, учащиеся могут выполнять различные виды заданий: создание самостоятельного высказывания по содержанию текста, ответы на вопросы по тексту, нахождение изобразительно-выразительных средств в тексте, подготовка к выразительному чтению (5-8 классы); восстановление текста, перегруппировка частей текста, а также задания исследовательского характера в старших классах. В выборе текста учитель должен учитывать его познавательную и эстетическую направленность. Вызывает исследовательский интерес у старшеклассников анализ текста с юмористическим содержанием или текстов, содержащих речевые средства создания комического [2].

Вторую группу должны составлять задания, имеющие занимательный характер и требующие высокого уровня лингвистической эрудиции. Эти задания могут быть подобны олимпиадным заданиям или заданиям, предлагаемых на викторинах, турнирах по русскому языку, проводимых в рамках внеклассной работы в школе. Отметим, что такие домашние упражнения задаются лингвистически одаренным учащимся и требуют дифференцированного подхода.

В **третью группу**, на наш взгляд, следует включать задания, которые носят гендерно ориентированный подход: 1) коммуникативные задания для девочек, 2) коммуникативные задания для мальчиков. Первые должны отражать интересы девочек (косметика, кухня, мода и др.), вторые – интересы мальчиков (футбол, хоккей, кино, техника, компьютерные игры и др.). Источником таких заданий могут служить разные журналы, газеты и т.д. Этот материал может быть хорошим стимулом для создания собственных высказываний учащихся.

В **четвертую группу** включаем задания, которые выполняются в сотрудничестве с родителями. Форма домашнего задания, при котором роль учителя поручается родителям. Например, родитель диктует ребенку заданный текст, затем вместе пишут продолжение. Образцы таких заданий представлены в нашей статье [4]. В этом случае родители вовлечены в учебный процесс, получают представление о степени грамотности или уровне речевого развития своего сына или дочери.

Пятая группа включает электронные задания из Единой коллекции цифровых образовательных ресурсов, из мультимедийной книжки «Страна Лингвиния», тестов «Части речи» Морфология современного русского языка и культура речи. Программно-методический комплекс («Новый диск») [5]. Положительным моментом является тот факт, что задания, представленные в коллекции, дифференцированы для углубленного изучения, для учащихся, затрудняющихся в предмете, и для учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Подчеркнем, что немаловажное значение нужно придавать правильной и умелой организации задания на дом и, несомненно, самой проверке домашних заданий. Если проверка домашнего задания является целенаправленной, разнообразной и регулярной, то она также будет усиливать интерес учащихся к изучению русского языка и воспитывать ценностное отношение к домашней работе.

Список литературы

1. Дейкина А.Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. – М. – Оренбург: «Агентство Пресса», 2009.

2. Кулаева Г.М. Лексические средства создания комического. Дидактические материалы. 5-6 классы (дидактические материалы) // Первое сентября (Русский язык). – М., 2002. – № 40. – С. 15 – 16.

3. Кулаева Г.М. Языковой эстетический идеал в контексте формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку. Пособие для учителя. – Оренбург, 2007.

4. Кулаева Г.М. Пишем диктанты с продолжением в 5-9 классах // Русский язык в школе. – 2008. – № 5. – С. 22 – 27.

5. Кулаева Г.М., Сулейманова З.Н. Методические пути использования электронных образовательных ресурсов на уроках и в домашней работе по русскому языку в средней школе // Проблемы современного филологического образования: Сборник научных статей. Выпуск XI /Ответст. В.А. Коханова. – М., 2013. – С. 225–229.

6. Кулаева Г.М., Сулейманова З.Н. Роль домашней работы в реализации лингвоэкологического аспекта в обучении русскому языку //Экология русского языка: Материалы 1-й Международной научной конференции. – Пенза, 2010. – С. 67–72.

7. Львова С.И. Смысловый анализ как средство воспитания интереса к урокам русского языка / С.И. Львова // Русский язык в школе. – 1984. – № 2.

8. Никитенко Г.Ю. Игра как средство повышения интереса к урокам русского языка / Г.Ю. Никитенко // Русский язык в школе. – 1991. – № 6.

9. Подгорецкая И.М. Поэзия Маяковского на уроках русского языка (Художественный текст как источник повышения интереса к изучению русского языка в школе) // Русский язык в школе. – 1983. – № 3.

10. Тандит С.В. О воспитании интереса к русскому языку // Русский язык в школе. – 1991. – № 6.

***Рябухина Елена Анатольевна**
доктор педагогических наук, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Ryabukhina Elena Anatolievna
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: e_ryabukhina@mail.ru*

ПРОДУКТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ УСТНОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ

PRODUKTIVE TASKS FOR THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' COHERENT ORAL SPEECH

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития связной устной речи учащихся. Особое внимание уделено продуктивным заданиям. Описаны три группы продуктивных заданий: задания для анализа звучащей устной речи, задания для создания устных высказываний по опоре, ситуативные задания.

Abstract: The article considers the problem of development of students' coherent oral speech. Special attention is paid to productive tasks. Three groups of productive tasks include: tasks for the analysis of sounding speech, tasks for creation of the oral statements with support, situational tasks.

Ключевые слова: устная речь; продуктивные задания; анализ звучащей речи; устное высказывания по опоре; ситуативные задания.

Key words: oral speech; productive tasks; analysis of sounding speech; oral statements with support; situational tasks.

Требование ФГОС к «совершенствованию видов речевой деятельности (аудирования, чтения, говорения и письма), обеспечивающих эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения» [4] напрямую указывает на необходимость системной работы по развитию связной устной речи учащихся. В методических исследованиях неоднократно отмечалось, что наиболее продуктивным в системе работы по развитию связной речи является путь обучение речи как деятельности. Именно поэтому в данной статье мы остановимся на продуктивных заданиях и рассмотрим роль некоторых из них в системе работы по развитию устной речи учащихся.

Необходимо отметить, что предпочтительным для таких заданий дидактическим материалом является звучащая устная речь, однако бывают исключения, обусловленные необходимостью опоры для учащихся при формировании и формулировании мысли. Представим группы продуктивных заданий, позволяющих развивать устную речь в последовательности, обозначенной нами ранее в пособии по совершенствованию речевой деятельности старшеклассников [3]: задания для анализа звучащей устной речи, задания для создания устного высказывания с опорой, задания для создания устного высказывания в смоделированной ситуации. Рассмотрим каждую группу более подробно.

Методически обосновано обращение к образцам речи в начале работы по формированию тех или иных коммуникативно-речевых умений, поэтому первая группа продуктивных заданий связана с **анализом звучащей устной речи**. Для таких заданий используются аудио- и видеофрагменты, именно этот

материал пополняет и расширяет фонд дидактических средств развития устной (подготовленной и неподготовленной) речи. Видеозапись (даже если это фрагмент художественного фильма) позволяет практиковаться в анализе живой речи: выявлять цель и содержание высказывания, анализировать правильность его построения и речевого оформления, оценивать параметры коммуникативной ситуации и особенности участников речевого взаимодействия, а также способность говорящего учитывать эти параметры в процессе общения. Видеозапись даёт материал для анализа внеязыковых средств, используемых говорящим. В ходе исследования по совершенствованию речевой деятельности старшеклассников мы обращались с этой целью к фрагменту экранизации поэмы Н.В.Гоголя «Мёртвые души» (знакомство Чичикова с чиновниками), фрагментам экранизации повести Б.Васильева «Завтра была война» (монологи, диалоги и полилоги героев) и др. Для анализа устной речи были предложены следующие вопросы:

- Какова цель высказываний П.А. Чичикова, обращённых к каждому из чиновников в момент знакомства? Какие языковые и внеязыковые средства он использует для её достижения? Удаётся ли П.А. Чичикову достичь своей цели? На каком основании вы пришли к такому выводу?

- Как построено слово директора школы, сказанное над гробом Вики Люберецкой? Какими средствами пользуется говорящий для воздействия на своих воспитанников?

- В чём смысл дискуссии Искры Поляковой и Саши Стамескина о Люберецком? Какими средствами пользуется Искра для убеждения своего оппонента? Чувствует ли Стамескин свою правоту? По каким особенностям его речевого поведения вы об этом догадываетесь?

Очень важным для совершенствования монологической устной речи является анализ содержания, структуры и языкового оформления звучащих в классе учебно-научных сообщений учащихся. Основы владения жанром сообщения (подготовленной устной речи), несомненно, должны закладываться

на уроках русского языка в основной школе. Вместе с обучением жанру происходит знакомство с критериями оценивания сообщений:

1. Соответствие высказывания теме.
2. Односторонний и непрерывный характер высказывания.
3. Планируемость высказывания (задана определённая программа).
4. Произвольность высказывания (умение сознательно отбирать речевые и языковые средства для наиболее точной передачи информации).
5. Развёрнутость высказывания (полнота и точность раскрытия мысли).
6. Логичность, последовательность изложения мысли.
7. Обусловленность содержания высказывания ориентацией на конкретного слушателя.
8. Уместность употребления невербальных средств передачи информации (мимики и жестов).

Эти критерии многократно используются впоследствии для оценки и самооценки сообщений, сделанных учащимися на разных уроках.

Следующая группа продуктивных заданий предполагает отработку навыков **создания устных высказываний с применением опор**. Использование опор для развития связной речи обосновано многими методистами (Т.А. Ладыженской, Е.И. Никитиной, Е.В. Архиповой и др.), порождение высказывания с помощью опоры является необходимой ступенькой на пути к свободному владению связной устной речью. По опорам могут создаваться только что упомянутые сообщения, публичные выступления, разыгрываться диалоги.

Одним из интересных, достаточно сложных и в то же время результативных заданий этой группы является задание на преобразование несплошных текстов (таблиц, алгоритмов, схем) в сплошные, представленные в виде связного устного высказывания. В процессе изучения русского языка учащиеся создают вместе с учителем или используют в готовом виде немалое количество несплошных текстов. Чаще всего мы обращаемся к ним при необходимости свёртывания информации для дальнейшего применения

в практических ситуациях правописания и грамматики. А вот обратное действие – развертывание информации, превращение графа в связное монологическое высказывание – используется редко. Представим себе таблицу или схему по теме «Правописание НЕ с причастиями». Для того чтобы преобразовать её в сплошной текст, нужно выполнить ряд действий:

- 1) установить тип речи будущего высказывания, определить его форму;
- 2) сформулировать первое предложение высказывания, которое будет представлять собой тезис (в нашем случае: «НЕ с причастиями может писаться как слитно, так и раздельно»);
- 3) выбрать словесные клише, позволяющие осуществить переход к каждой смысловой части графа: к условиям раздельного и условиям слитного написания;
- 4) проследить за логичностью и связностью создаваемого на основе графа сплошного текста;
- 5) завершить текст, продумав возможные варианты его концовки.

Развивая способность учащихся к формулированию собственной точки зрения и её аргументации, на первых этапах можно использовать опоры, отражающие построение высказывания типа рассуждение, фиксирующие языковые средства ввода аргументов и подтверждающих их примеров. В нашем опыте для обучения построению устного рассуждения по опоре применялись интерактивные формы обучения, в частности, групповая работа. Работая над устным высказыванием, группа выбирает тезис, который необходимо доказать или опровергнуть, подкрепляя аргументацию примерами. Роли в группе распределяются таким образом, что каждый из участников либо формулирует аргумент, либо приводит факт (пример), подтверждающий его. В группах имеется модель высказывания типа рассуждение, карточки с клише для введения аргументов и подтверждающих их фактов. Материал собирается и обсуждается группой, выстраивается связное устное высказывание (запись запрещена), дальше путём случайного выбора определяется представитель группы, который озвучивает это высказывание.

Достижению целей развития связной речи учащихся, как отмечали Е.С. Антонова, А.Д. Дейкина, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, А.А.Леонтьев и др., способствует включение в обучение ситуаций, аналогичных тем, которые возникают в процессе реального общения людей. В связи с этим в следующую группу объединены **ситуативные задания**. Опираясь на них, мы обеспечиваем условия для практики в создании как монологических, так и диалогических устных высказываний. Источником для формулирования таких заданий могут стать этикетные ситуации, ситуации диалогического общения, ситуации столкновения мнений (спора, дискуссии), ситуации обучения «другого» и т.п.

Наиболее интересными и продуктивными, с точки зрения развития навыков устной речи в основной школе, в нашей практике стали ситуации, которые необходимо разыграть с целью имитации чьего-то речевого поведения в монологическом высказывании, беседе, споре, дискуссии. Подобные задания часто даются на материале фрагментов художественных текстов, где диалог или монолог не прописан, но дискурсивно предопределён. В этом случае фрагмент исходного текста определяет содержательное наполнение создаваемого устного высказывания.

Так, для учащихся 6 класса было предложено составить и разыграть диалог на материале фрагмента повести В.Г.Короленко «Дети подземелья», в котором главный герой просит у сестры одолжить больной Марусе куклу – подарок покойной матери. По материалам рассказа А.И.Куприна «Слон» учащиеся 5 класса придумывали и обыгрывали монолог слона, которого ведут в дом к девочке Наде. По материалам рассказа В. Драгунского «Друг детства» (6 класс) создавался монолог Дениса, который обращён к старому плюшевому медведю, обречённому стать боксёрской грушей. В 9 классе, вспоминая гоголевскую «Шинель», придумывали и разыгрывали полилог (обмен репликами) между служащими департамента, состоявшийся по поводу новой шинели Акакия Акакиевича. Подобных фрагментов, позволяющих создать и обыграть ситуации порождения устных высказываний, в классической литературе немало.

Учащиеся средних классов с желанием включаются в ситуацию инструктирования, объяснения, обучения «другого», особенно в том случае, если вымышленный герой близок им по возрасту. Чем старше учащиеся, тем «свободнее» ситуации, предлагаемые им для устного высказывания и коммуникативного взаимодействия. Так, старшеклассники имитируют беседы на светскую тему, деловые беседы, монологические высказывания в определённом риторическом жанре, включаются в дискуссии по личностно значимым и познавательным вопросам. Задания могут выполняться как индивидуально, так в парах и группах, нередко такая работа проводится в форме имитационных игр.

Именно с помощью моделируемых ситуаций осуществляется переход от продуктивных к творческим заданиям, от устной речи, созданной с помощью опоры (структурной или содержательной), к свободной связной устной речи.

Несомненно, развитая устная речь является результатом, свидетельствующим о взаимодействии предметной и метапредметной составляющих в процессе обучения. Описанные группы продуктивных заданий способствуют решению задач мотивации речепорождения, позволяют обучать речи как деятельности, снимают психологические барьеры, возникающие у школьников при необходимости порождения спонтанной устной речи, позволяют подготовить учащихся к переходу от создания высказывания по опоре к созданию высказывания с учётом параметров ситуации общения, а также способствуют развитию навыков оценки и самооценки речевой деятельности.

Список литературы

1. Костомаров В.Г. О разграничении терминов «устный» и «разговорный», «письменный» и «книжный» / Проблемы современной филологии: сборник статей, посвящённый 70-летию В.В.Виноградова. – М.: Наука, 1966. – 476 с.
2. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 133 с.

3. Рябухина Е.А. Совершенствование речевой деятельности старшекласников. Реализация требований стандарта: учебно-методическое пособие. – Пермь: Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 152 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: <http://standart.edu.ru/> (дата обращения: 09.03.2016).

*Устинов Анатолий Юрьевич,
доктор педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой русского языка,
Академия труда и социальных отношений,
Москва*

*Ustinov Anatoly Yurievich
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Russian Language
Academy of Labour and Social Relations,
Moscow*

ТОПОНИМЫ В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СТАРШИХ КЛАССАХ

PLACE NAMES IN THE CONTEXT OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Аннотация. Автор статьи обосновывает необходимость и возможность изучения лингвокультурных феноменов русского языка через освоение топонимического пространства. Предлагаемая методика строится на использовании трех типов текстов, каждый из которых решает конкретные учебные задачи.

Abstract. The author of the article explains necessity and possibility of studying Russian epistemological units by foreign students through the toponymic space. The

proposed method is based on the usage of three types of texts, each of them solves specific training tasks.

Ключевые слова: лингвокультурные феномены; топоним; Тмутаракань.

Key words: linguistic and cultural phenomena; place names; Tmutarakan.

Обучение русскому языку в последние годы начинает расширять свои параметры: изучают не только языковой строй, для изучающих важно овладение сведениями о базовых элементах лингвокультурного сознания носителей русского языка.

Одним из наиболее продуктивных подходов в обучении русскому языку является культурологический подход, учитывающий социальный, культурный, политический контексты, влияющие не только на формирование системы значений в языке, но и на формирование всей системы языка как целого. Поэтому в методике преподавания русского языка начинают уделять внимание лингвокультурным феноменам, являющимся доступом к культурной информации, заложенной в языковых единицах, без знания которых не может быть адекватного понимания современных русских текстов (А.Д. Дейкина, Т.Ф. Новикова, Л.А. Ходякова).

Ученые отмечают, что «коммуникация на современный манер требует от её участников большого количества историко-культурных знаний и навыков облекать в слово эти знания и воспринимать их в слове» [1, с. 42]. Поэтому категории, используемые в парадигме нового научного методического знания, должны иметь стыковочный характер и требовать осмысления на двух уровнях – на уровне языка и на уровне культуры.

К лингвокультурным феноменам относят и топонимы, определяемые как языковое выражение закреплённого общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате создания и постижения духовных ценностей отечественной и мировой культуры. Составляющими единицами когнитивной базы языковой личности являются различные топонимы, в том числе и обозначающие названия городов.

Здесь мы подходим к задаче, когда требуется определить состав топонимов, прочно вошедших в когнитивную базу представителей нашей лингвокультурной общности. Для решения этой задачи мы обратились к исследованию О.Н. Минюшевой, в котором представлен список топонимов, функционирующих в современном коммуникативном пространстве носителей русского языка [2], среди них следующие российские города: Беслан – символ страшной трагедии; Ленинград, Санкт-Петербург – центр духовной жизни России; Нефтеюганск – символ богатства и достатка; Урюпинск (Нижнеурюпинск) – символ деревенской провинциальной безвкусицы; Саратов – периферии; Сталинград – героического подвига; Тамбов – невежества. Однако это не полный список топонимов-городов, указанных автором. Так, не назван топоним Тьмутаракань – место, до которого трудно добраться из-за дальности его расположения, где царит темнота, культурная отсталость.

Далее рассмотрим методику «присвоения» учащимися старших классов когнитивных единиц русского языка через топонимическое пространство Западного Кавказа. В качестве иллюстрации представим пример работы над топонимом «Тьмутаракань» с качественно-пространственным значением. Выбор определялся рядом причин: во-первых, раскопы городища Тьмутаракань находятся в 50 километрах от Анапы; во-вторых, современное значение топонима Тьмутаракань возникло на основе памятников древнерусской литературы, с которыми знакомы учащиеся из курсов литературы и истории; в-третьих, использование топонима Тьмутаракань в речи встречается достаточно часто. Этот факт подтверждается электронными данными Национального корпуса русского языка.

Для изучения отдельного топонима предусмотрено наличие **трех текстов**: вводного, основного (расширенного, главного) и проблемного.

На основе текста как базовой языковой единицы процесса обучения мы выделяем три уровня методических задач.

К задачам первого методического уровня относятся преимущественно перцептивные и репродуктивные задачи. Перцептивные задачи связаны с восприятием топонима и не являются пассивными, поскольку при восприятии участвуют как мнемонические процессы (узнавание, припоминание), так

и различные мыслительные операции (анализ, синтез, умозаключение). Репродуктивные задачи подразумевают воспроизведение (в основном, устное) прочитанного, увиденного и услышанного. Активная репродукция связана с расширением, сужением, преобразованием, обобщением, т.е. с целым рядом мыслительных операций.

Задачи второго методического уровня являются продуктивными (креативными, созидательными). Тексты этого уровня направлены на выявление использования топонима как лингвокультурологической единицы, осмысление его на двух уровнях – на уровне языка и на уровне культуры. Делаются выводы о том, что в определенной речевой ситуации происходит актуализация того или иного информационного блока значения топонима. В итоге у него развивается ярко выраженное новое значение.

Задачи третьего методического уровня в структуре присвоения учащимися лингвокультурологом современного русского языка предполагают обратную связь в форме нового высказывания или действия. Этому могут способствовать обращения к риторическим текстам. Новые высказывания реализуются через реплику или развернутое высказывание в диалоге, беседе, дискуссии, в отклике на прочитанное или увиденное.

Приводим образец учебной работы на занятии.

1. Прочитайте текст (посмотрите фильм) и ответьте на вопросы. Что такое Тьмутаракань? Где она находится? В каких памятниках древнерусской литературы упоминается город? О чем эти произведения? Почему город называли Атлантидой?

Тьмутаракань – древний город, расположенный на Таманском полуострове, столица южного княжества Киевской Руси. Большая часть древнего городища находится под современными жилищами станицы Тамань.

Впервые Тьмутаракань упоминается в известных памятниках древнерусской литературы – «Повести временных лет» и «Слове о полку Игореве».

На самом деле местонахождение города ученые не могли обнаружить несколько столетий, поэтому Тьмутаракань называли древнерусской Атлантидой.

(Из учебника «История Кубани»)

Затем предлагаем отрывки из памятников древнерусской литературы, в которых упоминается город, и выясняем этимологию слова Тьмутаракань.

■ И пришедь Мьстиславъ Тьмутороканѣ заложи церковь святыѣ Богородица и создаѣ ѣже стоит и до сего дне Тьмуторокани

■ Дивъ кличеть врѣху древа, велить послушати земли незнаемѣ... Сурожу, и Корсунѣ, и тебѣ, тьмутораканьскый блъванъ.

■ Се бо два сокола слетеста с отня стола злата поискати города Тьмуторакани, а любо испити шеломом Дону

Что необходимо знать учителю о происхождении топонима? В эпоху Хазарского каганата город назывался Тумен-тархан (тюр.), что буквально означало «место ставки военачальника (тархана), выставяющего десять тысяч (тумен) воинов». Изменение названия города связано с разгромом Хазарского каганата киевским князем Святославом Игоревичем.

Переименование населенных пунктов в мировой истории при смене власти присутствовало довольно часто. Завоеватели давали новое или оставляли старое название, которое произносилось (записывалось) на другом языке с учетом его языковых особенностей. Одним из примеров этому служит изменение названия хазарского города Тумен-тархан в период владения им русскими князьями в Тьмуторакань: Тумен (тюр.) → тьма (рус.), тархан (тюр.) → торокань (рус.) [3].

2. Работа с основными примерами: Прочитайте предложения. Какое значение имеет слово *Тьмутаракань* / *тьмутаракань* в приведенных примерах? Почему?

1. Он защитил диплом, правда, с грехом пополам вытянул на три балла, и теперь получил распределение за тридевять земель, в дикую тьмутаракань, ехать туда не желал, а посему решил раз и навсегда с инженерией завязать. [Олег Глушкин. Вавилон].

2. Матушка показывала меня всем докторам, которых злая судьба забрасывала в нашу тьмутаракань, и часто возила для того же в город, но все без видимого успеха. [Михаил Шишкин. Всех ожидает одна ночь].

3. Многие передовые люди планеты ходят летом в шортах, а у нас тут сущая Тьмутаракань! [Василий Аксенов. Таинственная страсть].

4. Однажды вместе с Паустовским, приехавшим к нему в гости в какую-то тьмутаракань, Бабель до сумерек просидел в старом лесном скиту, время от времени посылая Константина Георгиевича на разведку. [Антонина Крищенко. Небылицы о том, кто был].

5. Конец сентября. Кустанайская тьмутаракань. Каша сыплется с неба уже сплошняком: не снег еще, но уже и не дождь. [Александр Евгеньев. Рациональное зерно].

6. Мы поехали сыплющим капли городом в мою тьмутаракань. [Кира Сурикова. В пелене дождя].

7. Но он слышал тысячу раз, как у него была пневмония и мама плюнула на собственный отдых и повезла его на целых два месяца в эту тьмутаракань, без удобств и всего прочего и укрепила ребенка. [Галина Щербакова. Мальчик и девочка].

В процессе работы выясняем, что в первом, четвертом и седьмом примерах топоним *тьмутаракань* – символ далекого края с дополнительным значением «лишенный благ цивилизации». Значением «периферия» обладает второй пример. Отметим, что параметр периферия осмысливается с помощью оппозиции «столица - провинция». В этом же ряду мы можем выделить пятый пример. В третьем и шестом примерах топоним *Тьмутаракань / тьмутаракань* символизирует деревенский провинциальный вкус как противопоставление вкусу безупречному, столичному. В целом провинция воспринимается как нечто темное, неповоротливое, агрессивное по отношению ко всему новому. Здесь нечем заняться. Быть из Тьмутаракани – значит быть эдаким необразованным простачком.

Далее определяем, что указание на новое значение топонима *Тьмутаракань / тьмутаракань* делается с помощью включения дополнительных языковых средств. Среди наиболее употребительных были выделены следующие:

– сочетание с неопределенными, притяжательными и указательными местоимениями (второй, четвертый, шестой и седьмой примеры);

– сочетание с прилагательными, образующими эпитет (первый и третий примеры).

Указанием на символичность может служить графическое оформление топонима – написание со строчной буквы, что свидетельствует о деономизации топонима *Тьмутаракань* (таких примеров большинство).

Затем предлагаем выполнить следующее задание: Используя фразеологический словарь, подберите к топониму *Тьмутаракань* синонимы. (*Материал для справок: у черта на куличках, за тридевять земель, в тридевятом царстве в тридевятом государстве, куда Макар телят не гонял, куда ворон костей не заносил.*)

3. Самостоятельная работа (домашнее задание) с проблемным текстом: Прочитайте рекламный текст. Прокомментируйте смысл названия фильма, о котором идет речь в тексте. Почему для фильма выбран слоган: *Никогда не знаешь, где тебя настигнет любовь (You never know where love will take you ...)* Посмотрите фильм и напишите отзыв об увиденном, используя материал предыдущих текстов.

Что случается тогда, когда любовь приводит в такие места, где ты не мог и представить, что окажешься? Об этом фильм американского режиссера Ава Дю Верней «*Middle of nowhere*» («Тьмутаракань») (2012 год).

Или: Прочитайте начало повести Н.Корниловой «ТьмуТаракань». В чем особенность использованного автором заглавия? Что оно отражает – тему или основную мысль? Учтите: тема и основная мысль могут быть выражены в заглавии текста, которое называет то, о чем пойдет речь в тексте, обозначает место действия или призывает читателя определить свою оценку, выбрать позицию. Исходя из сказанного, выделяют заголовки-темы, в которых определяющей является взаимосвязь заголовка и содержания текста («Тарас Бульба», «Степь», «Антоновские яблоки»); заголовки, выражающие основную мысль текста («Горе от ума», «Герой нашего времени», «Живи и помни»); заголовки-ассоциации («Хамелеон», «Грамматика любви»). Прочитайте повесть и напишите отзыв о книге, включив анализ авторской позиции.

Приступая к рассказу о самом нескучном лете в своей жизни, хочу сразу предупредить читателя, что жизнь моя не так длинна, как может показаться, раз

уж пишу что-то вроде мемуаров. Да и не столь интересна, как это обычно бывает у тех, кто берется за перо. Сейчас мне почти тридцать, а события, о которых хочу рассказать, произошли ровно десять лет назад.

В то лето, кстати, не слишком жаркое, меня, отъявленную прогульщицу одного из престижных вузов Москвы, родители, заядлые бизнесмены, отправили в ссылку к бабушке в деревню. Деревня та находилась не так чтобы очень далеко от столицы, но на достаточном расстоянии, чтобы в Москву мне было не добраться.

Таким образом, обучение распознаванию и адекватному толкованию культурологических единиц в курсе русского языка призвано предупредить и свести к минимуму вероятность возникновения «коммуникативных сбоев» при общении. Целенаправленная работа над топонимами рассматривается нами как один из способов реализации концепции междисциплинарного образования, в рамках которой изучение топонимов и наблюдение над их функционированием в речи помогает учащимся не только повысить свой уровень владения языком, но и глубже проникнуть в родную культуру.

Список литературы

1. Бурвилова Н.Д., Костомаров В.Г., Прохоров Ю.А. Национально-культурные единицы общения в современном коммуникативном пространстве – лингвометодический аспект / Н.Д. Бурвилова, В.Г. Костомаров, Ю.А. Прохоров // От слова к делу / Сборник докладов: X Конгресс МАПРЯЛ. – М., 2003. – С. 42-50.

2. Минюшова О.Н. Топонимы-логоэпистемы в коммуникативном пространстве носителей русского языка: Дис. кан. фил. наук / О.Н. Минюшова. – М., 2006. – 124 с.

3. Ковешников В.Н. Очерки по топонимике Кубани / В.Н. Ковешников. – Краснодар, 2006. – 252 с.

4. Устинов А.Ю., Чабанец Т.А. Изучение логоэпистем на занятиях по РКИ через русское топонимическое пространство // Мир русского слова. – СПб., 2013. – № 3. – С.92 - 96.

Медведева Наталья Владимировна
заведующий кафедрой методики преподавания
русского языка и литературы, доцент,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Medvedeva Natalia Vladimirovna
Head of the Department
of Methods of Teaching Russian Language and Literature, Associate Professor
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: basha_n@mail.ru

Фоминых Лариса Сергеевна
доцент кафедры методики преподавания
русского языка и литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Fominykh Larisa Sergeevna
Associate Professor of the Department of Methods of Teaching Russian
Language and Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University
Perm
e-mail: lakafo@yandex.ru

**РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ, СВЯЗАННЫЕ С НАРУШЕНИЕМ
ТОЧНОСТИ РЕЧИ, В ТВОРЧЕСКИХ РАБОТАХ СТУДЕНТОВ-
БИЛИНГВОВ**

**SPEECH MISTAKES CONNECTED WITH VIOLATION OF THE
ACCURACY OF SPEECH IN CREATIVE WORKS OF STUDENTS-
BILINGUALS**

Аннотация. Проанализированы речевые ошибки в письменной русской речи студентов-билингвов коми-пермяков. Проведена дифференциация ошибок на основе следствий интерференции русского и коми-пермяцкого языков, уточнены причины их возникновения, связанные с особенностями речепорождения на русском языке.

Abstract. Speech mistakes in written Russian speech of Komi-Permyak students-bilinguals are analyzed. Differentiation, based on the interference consequences of the Russian and Komi-Permyak languages, was carried out; reasons of their origin, connected with peculiarities of speech production in Russian, are specified.

Ключевые слова: коми-пермяцко-русский билингвизм; интерференция; механизмы переключения; точность речи; речепорождение на русском языке; сочинение; речевая ошибка.

Key words: Komi-Permyak-Russian bilingualism; interference; switching mechanisms; accuracy of the speech; speech production in Russian; composition; speech mistakes.

Обучение студентов национального – коми-пермяцко-русского отделения – на филологическом факультете Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета требует от будущего учителя готовности качественно обеспечивать учебный процесс как методически, так и лингвистически: на коми-пермяцком языке, обучая родному языку и родной литературе, и русском языке, обучая русскому языку и русской литературе.

В связи с этим актуальным является совершенствование уровня владения русским языком.

Лингво-методический блок учебных дисциплин, предполагающих подготовку будущего специалиста к работе в условиях билингвизма, включает предметы методического цикла, дающие современную методологическую базу для будущей педагогической деятельности, и лингвистические, развивающие у студентов потенциал русской речевой коммуникации. В рамках курсов «Практикум по русской орфографии и пунктуации» и «Развитие русской устной и письменной речи» была проведена работа диагностирующего характера, направленная на выявление речевых затруднений студентов второго курса коми-пермяцко-русского отделения в процессе создания ими сочинений.

Зафиксированные недочеты, безусловно, свидетельствуют о нарушении точности выражения мысли.

В лингвистических источниках категория точности характеризуется по разным основаниям: *с точки зрения предмета речи и знаний о нем и с точки зрения оптимального отбора языковых единиц для выражения смыслов.*

Принято различать два вида точности: **фактическую** (предметную) и **теоретическую** (понятийную, коммуникативную).

Фактическая точность... подразумевает неискаженность передаваемого содержания исходного текста. [1]

Теоретическая точность должна обеспечить адекватное понимание речи адресатом (если слова употреблены в полном соответствии с их значением).

«Если в речи адекватно отражены предметы реальной действительности, явления жизни, события, то в ней соблюдена фактическая, или предметная, точность... Если в речи происходит неверный выбор языковой единицы, то в ней оказывается нарушенной коммуникативная точность». [2]

В процессе анализа студенческих работ были выявлены речевые нарушения, которые можно сгруппировать следующим образом:

1. ошибки, которые могут допустить русские студенты монолингвы и билингвы коми-пермяки (причины их установить сложно: они могут быть связаны как с незнанием теории речевой нормы и недостаточной сформированностью практических умений употребления, так и с неверным выбором слова или его конструированием в процессе языковых взаимодействий);

2. ошибки, связанные с языковым взаимовлиянием родного и русского языков.

Ошибки, допущенные в сочинениях, относящиеся к первой группе, имеют языковые следствия:

1. Нарушение лексической сочетаемости слов: *«Люди перечитывают книги для того, чтобы, возможно, изменить свой образ мировоззрения»;* *«Я пыталась увидеть поддержку в глазах знакомых...»;* *«Во мне копилась буря эмоций».*

2. Нарушения, фиксируемые при употреблении синонимических рядов:

а) употребление в ряду однородных членов слов-плеоназмов: *«Это произведение переполняет меня эмоциями и чувствами»;*

б) употребление в ряду однородных членов единиц, связанных с разными сферами употребления: *«Этот герой был похож на меня повадками и поступками» (поступок характеризует действия человека, повадки – поведение животного. Если слово «повадки» употребляется по отношению к человеку, то только в отрицательном значении и в разговорной речи);*

в) сочетание в ряду однородных членов слов с общим и конкретным лексическим значением, которые пишущим воспринимаются как абсолютные синонимы: *«Дети, которые верят в чудеса, вырастают счастливыми, хорошими и заботливыми»;*

3. Неудачный выбор устойчивого сочетания и употребление его в контексте конкретного предложения: *«Женское милосердие всегда было ключом к победе в любой войне» (вместо «ключом к успеху»).*

Часто такие ошибки имеют несколько причин. Как правило, это выражается еще и в нарушении лексической сочетаемости. В данном предложении нарушена лексическая сочетаемость, которая искажает смысловую точность: *«милосердие...было ключом к победе»).*

Ошибки, относящиеся ко второй группе, возникают под влиянием неточного выбора языковой единицы (слова, словосочетания, устойчивого сочетания, фразеологизма) для построения контекста и зафиксированы в текстах сочинений следующими примерами:

1. Неточность словоупотребления, связанная с процессом переключения с одного языка на другой и выбором лексической единицы одного семантического поля, с похожим значением, но не отражающей ее смысловых оттенков: *«В семье графа Ростова все дети растут укутанные любовью и заботой» (вместо окруженные);*

2. Неточность употребления фразеологизма или устойчивого сочетания, связанная с нарушением состава компонентов и заменой их на близкие

по значению, но не передающие оттенков смысла: *«Эта фраза так запала в голову, а возможно, и в какой-то степени повлияла на меня»* (вместо *«запала в душу»* - в значении *запомнилась*); *«Лебедь сделал кружок и сел неподалеку от ребят»* (вместо *«сделал круг»* - *облетел*).

В письменных творческих работах студентов коми-пермяцко-русского отделения прежде всего фиксируются нарушения точности речи, связанные с коммуникативными процессами. Они касаются выбора лексической или фразеологической единицы из имеющихся в запасе билингва, встраивания этой единицы в речь, например, построения синонимических рядов, введение в предложение.

Анализ письменных работ показал, что при отборе лексических или фразеологических средств студент-билингв ориентируется на их основные значения, но не может учесть условий, которые предлагаются конкретной речевой ситуацией и формирующимся в процессе речепорождения контекстом. Таким образом, при обучении точности речи необходимо расширять представления о возможностях употребления языковых единиц с учетом их контекстуальных возможностей, которые диктуются целями, задачами высказывания, условиями его порождения, типом речи и стилем формируемого текста.

Список литературы

1. Ассуирова Л.В., Савова М.Р., Смелкова З.С. Риторические основы журналистики. Работа над жанрами газеты / Л.В. Ассуирова, М.Р. Савова, З.С. Смелкова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2009. – 320 с.

2. Князьков А.А. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской / А.А. Князьков. – М.: ФЛИНТА: Наука, – 1998. – 312 с.

3. Медведева Н.В., Фоминых Л.С. Использование продуктивных приемов культурно-речевой подготовки выпускников национальной школы к государственной итоговой аттестации/ Н.В. Медведева, Л.С.Фоминых //

Коми-пермяцкий язык и культура: прошлое, настоящее, будущее: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвящ. 60-летию коми-пермяцко-русского отделения ПГГПУ // Труды Института языка, истории и традиционной культуры коми-пермяцкого народа. Вып. XI1 / Перм. гос. гуманит. пед. ун-т. – Пермь, 2015. – С. 248-258.

4. Овчинникова И.Г., Павлова А.В. Переводческий билингвизм. По материалам ошибок письменного перевода/ И.Г. Овчинникова, А.В. Павлова; ред. А.В. Беркова. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 304 с.

5. Работа по анализу и порождению текста в условиях коми-пермяцко-русского билингвизма /сост.: Н.В. Медведева, Л.С. Фоминых; Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 58 с.

Захарова Юлия Николаевна
кандидат филологических наук,
преподаватель русского языка и литературы,
ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище МО РФ»,
Пермь
Zakharova Yuliya Nikolayevna
Candidate of Philological Sciences,
Teacher of Russian Language and Literature
Federal State Institution of General Education
Perm Suvorov Military School of the Ministry of Defence of the Russian
Federation,
Perm
e-mail: yulzacharova@mail.ru

ДИСКУРСНЫЙ ПОДХОД

К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

A DISCOURSIIVE APPROACH TO PLANNING OF RUSSIAN LESSONS

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность дискурсного подхода к проектированию уроков русского языка в школе с определенным

профилем, в данном случае – в военных училищах. Дискурсный подход связан с необходимостью создания модели эффективного обучения русскому языку, которая позволяла бы обучающимся изучать русский язык с опорой на содержание, тесно связанное с их действительностью и деятельностью.

Abstract. The paper gives ground to the advisability of a discursive approach to planning lessons of Russian language in secondary schools of a definite type, in particular – in military schools. The approach is connected with the necessity to create an effective model of teaching Russian language that would help students to base on the content, connected with their reality and activity.

Ключевые слова: дискурсный подход, обучение, русский язык в средней школе с военным профилем, модель эффективного обучения русскому языку.

Keywords: discursive approach; Russian language in military schools; effective model of teaching Russian language.

В рамках новой философии образования, делающей акцент на знание обучающимся мира «в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живёт» [4, с. 74], на личностные смыслы, в которых человеку открывается значение мира, в которых рождаются ориентиры жизненного самоопределения, при проектировании уроков русского языка кажется необходимым говорить об их содержательной составляющей – о дискурсе, обеспечивающем содержательно-речевую основу, направленную на действительность и деятельность обучающихся.

Дискурс (от французского discours — речь) с позиций социально-прагматического подхода понимается как текст, погруженный в ситуацию общения, в жизнь. Классическим является определение дискурса, предложенное Ю.Н. Карауловым и В.В. Петровым и основанное на когнитивной теории Т.А. ван Дейка. По их мнению, дискурс – это «сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресанта), необходимые для понимания текста» [3, с. 8]. Представление о дискурсе дополняется и определениями других исследователей языка: это

речь, «погружённая в жизнь» [1, с. 136]; это «конкретное коммуникативное событие, фиксируемое в письменных текстах и устной речи, осуществляемое в определенном, когнитивно и типологически обусловленном коммуникативном пространстве» [7, с. 143]. В.З. Демьянков указывает, что к элементам дискурса относятся «не-события», то есть: а) обстоятельства, сопровождающие события; б) фон, поясняющий события; в) оценка участников события; г) информация, соотносящая дискурс с событиями» [5, с. 38].

Лингвисты и культурологи едины в том, что текст является частью дискурса (Н. Д. Арутюнова, В. Е. Чернявская, Т.А. ван Дейк, В.В. Петров, Ю.Н. Караулов, Ю.Н. Степанов). Дискурс объединяет интертекстуально соотнесенные между собой тексты и систему когнитивных, коммуникативно-прагматических целеустановок автора (адресанта), взаимодействующего с адресатом в условиях данной коммуникативной ситуации.

Если рассматривать урок как коммуникативную ситуацию, в которой взаимодействуют преподаватель и обучающиеся, то в коммуникативном пространстве урока происходит взаимодействие / взаимодействие дискурса преподавателя-автора (адресанта) и дискурсов обучающихся (адресатов). И чем больше в этом пересечении точек соприкосновения, тем больше вероятность, что урок русского языка не будет оторван от реальной жизни обучающихся, что цель урока будет достигнута, что возрастет эффективность обучения языку.

Актуальность такого подхода подтверждает и такой факт: когда обучающемуся дается задание сочинить предложение или текст, например, с использованием заданной синтаксической конструкции или определенных лексических единиц, в выполненном задании появляются реалии его жизни, реалии, отражающие его увлечения, желания, мечты и т.д. Получается, что лингвистический материал, который осваивает обучающийся, осмысливается в рамках его дискурса. Значит, создавая школьнику условия для освоения нового материала или для его закрепления, преподавателю необходимо продумывать содержательный аспект, в рамках которого освоение нового содержания будет эффективным. В этом учителю могут помочь некоторые принципы общения, сформулированные Г.П. Грайсом:

- стремление к сотрудничеству;
- соответствие контексту коммуникационной среды и интересам участников коммуникации;
- достоверность сообщаемой информации;
- информативность и т.д. [2].

Важность соблюдения этих принципов объясняется тем, что обучение – это не механическая передача знаний от преподавателя обучающемуся, невозможно знания вложить, а потом взять (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, А.Н.Леонтьев). Присвоение знаний есть процесс и результат личной активности обучающегося. Процесс усвоения знаний организуется на основе интерпретации «чужого» текста и создания «своего», но для этого текст должен быть для обучающегося-подростка информативен, интересен и включен в его действительность и его деятельность, его модель мира, был связан с его жизненными установками, с пониманием, в какой ситуации общения нужна ему данная информация и как он её может применить.

Дискурсный подход к проектированию уроков русского языка предполагает, что преподаватель должен учитывать: 1) особенность личности обучающегося; 2) контекст обучения; 3) то, чему мы учим; 4) как мы учим; 5) что в результате остаётся у обучающегося. Специфика военного училища подразумевает, что в содержании урока обязательно должны учитываться следующие компоненты:

– военная составляющая (*термины, имена, даты, тексты военной тематики, тексты, связанные с понятиями Родина, Отечество, патриот, патриотизм, судьба, защитники, честь, воинская честь, достоинство и т.д.*);

– гендерный подход (*термины и тексты, интересные мальчикам, будущим защитникам Отечества*);

– возрастные особенности.

С позиций дискурсного подхода можно говорить и об уроке-тексте, выстроенном учителем, и уроке, в основе которого лежит текст (текстоцентрический принцип). Важно, чтобы содержательные компоненты урока были связаны друг с другом не только *темой*, например, «Правописание

чередующихся гласных в корне слова», но и *с темой*, которая объединяет слова с данной орфограммой. Так текст урока русского языка взаимодействует с другими текстами (уроками) и учитель погружает обучающихся в их дискурсопространство. Например, в военном училище при изучении темы «Правописание корней с чередованием Е-И», можно обратиться к теме «Переход Суворова через Альпы» и включить в урок и работу над данной орфограммой (*солдаты проб_рались опасными тропами, взб_рались на гору, обд_рали локти и колени, уп_рались в скалы лишь итыками, сердце сильно билось и зам_рало, солнце ярко бл_стало, туман раст_лался, бл_стательный маневр*), и работу с текстом о блистательном историческом походе.

И сам урок интересно выстраивать в виде текста. Например, этот же урок можно начать с эпитафии «*Ibi victoria, ubi concordia*» (Там победа, где согласие»), а на этапе актуализации материала и фиксации индивидуального затруднения в пробном действии обратиться к словам А.В. Суворова: «**Выбери** себе героя, догоняй его, обгони его! Мой герой Цезарь». На этапе закрепления нового поработать с лексикой, связанной с военным походом (см. выше), а на этапе включения нового знания в систему знаний – с текстом: составить из предложений связный текст, озаглавить его, определить тему и идею, вставить пропущенные буквы и объяснить изучаемую орфограмму). При этом включить в урок рассказ о картине В.И.Сурикова «Переход Суворова через Альпы» на фоне музыки Д. Шостаковича из увертюры «Овод» и вновь вернуться к эпитафии: «*Ibi victoria, ubi concordia*», предложив обучающимся закончить текст о переходе Суворова через Альпы, продолжив предложение: *БлИстательный маневр стал возможен благодаря...* (как вариант: *сочЕтанию железной воли и таланта полководца, согласиЮ между ...*). Обращение к эпитафии в конце урока позволит реализовать кольцевую композицию урока, а восприятие афоризма будет уже более осмысленным.

Необходимость говорить о дискурсном подходе к изучению родного языка обусловлена тем, что изучение любого языка вне дискурса обучающихся становится неэффективным, мёртвым. Дискурсный подход учитывает

и объединяет компетентностный, личностный, деятельностно-ориентированный и коммуникативный подходы; учитывает принцип включения в образовательный процесс потенциально значимой информации (свой словарь, свое текстовое наполнение). Также, на наш взгляд, он позволяет активизировать читательскую деятельность обучающегося, способствует его мировоззренческому становлению; формирует «интертекстуальную компетенцию», или компетенцию «подключённости читателя к мировой культуре» (У. Эко), опосредованно учит интерпретировать любой текст с позиций его связанности с другими текстами.

При дискурсном подходе к проектированию уроков русского языка не только учитель как автор урока создаёт интертекстуальное пространство путём включения в свой текст иных текстов, связанных с действительностью обучающихся, но и обучающийся определяет авторскую интенцию и воспринимает текст в его диалогической соотнесённости, и даже становится на какой-то период автором.

Дискурсный подход к проектированию уроков русского языка актуализирует и новую задачу: создание учебника по русскому языку с учетом особенностей учебного заведения и, соответственно, создание методической литературы для преподавателя.

Список литературы

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: «Советская энциклопедия», 1990. – 688 с.
2. Грайс Г. П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. – М., 1985. – С. 217 – 237.
3. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: Пер. с англ. / Сост. В.В. Петрова / под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Сластенин В.А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2013. – 576 с.

5. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца 20 века. – М.: Институт языкознания РАН, 1995. — С. 35-73.

6. Хурматуллин А. К. Понятие дискурса в современной лингвистике // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Т. 151, кн. 6, 2009. — С. 31–37.

7. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 248 с.

Черепанова Нина Борисовна
кандидат филологических наук,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2»,
Пермский край, Березники
Cherepanova Nina Borisovna
Candidate of Philological Sciences,
Secondary School №2
Perm Region, Berezniki
e-mail: Cherepanova01@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ АБСТРАКТНОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В СРЕДНЕМ ЗВЕНЕ**

**FORMING OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS' ABSTRACT
LINGUISTIC REASONING AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

Аннотация. В статье описано, как посредством создания лингвистического образа во время обучения на уроках русского языка формируется абстрактно-логическое мышление, исследовательская компетентность школьника. Подчеркивается универсальность исследовательского опыта обучающихся.

Abstract. The article deals with the issue of forming students' abstract linguistic reasoning and research competence at Russian language lessons through creation of a linguistic image. The uniqueness of students' research experience is underlined.

Ключевые слова: конкретно-образное мышление; абстрактно-логическое мышление; лингвистический образ; исследовательская компетенция.

Keywords: concrete thinking; abstract reasoning; a linguistic image; research competence.

Современный подход к образованию характеризуется все возрастающей потребностью в формировании у учащихся исследовательской компетенции. В данном контексте «освоение исследовательской культуры» не сводится к познанию, а имеет антропоцентрический смысл «освоения Себя» [4, с. 22]. Как справедливо отмечает А. И. Савенков, «умения и навыки исследовательского поиска в обязательном порядке требуются не только тем, чья жизнь <...> связана с научной работой, они необходимы каждому человеку» [3, с. 22]. Основная методическая проблема возникает при столкновении с известным каждому педагогу противоречием: пятиклассник обладает конкретно-образным мышлением, а для усвоения знания, в соответствии с современными образовательными программами, зачастую необходимо абстрактно-логическое. Современная педагогика ведет активный поиск в данном направлении: например, М.В. Габдуллиной, учителем школы № 2 г. Перми, успешно применяется «метод моделирования» [1, с. 16–30], созвучный описываемому опыту. В свете заявленной проблемы актуальным становится поиск средств преподавания, при которых безболезненно для обучающегося происходит переход от одного способа мышления к другому.

Наиболее продуктивной методической единицей при обучении школьников абстрактному мышлению можно считать образ. Известно, что данное понятие совмещает в себе необходимые элементы конкретики с высокой долей обобщения и типизации (например, художественный образ). Кроме того, образ в качестве средства обучения как нельзя лучше

соответствует психофизическим особенностям школьника средней ступени. Остановимся на конкретных примерах.

Один из основных и наиболее важных видов работы на уроке русского языка – работа над ошибками. Чаще всего орфографическое общение учителя и ученика происходит через графическое объяснение орфограммы, и поэтому необходимо, чтобы ученик владел этим языком, что невозможно без умения абстрактно мыслить. Некоторые ошибки позволяют объяснить себя через образный рисунок. Например, ошибка в слове «узкий» (уСкий) так и просит, чтобы учитель нарисовал на полях ученической тетради усатую физиономию и сопроводил ее орфографической записью с графическим обозначением орфограммы: $\widehat{у}$ ский – $\widehat{у}$ сы, $\widehat{у}$ зкий – $\widehat{у}$ зо $\underline{к}$. Подобный комментарий учителя непременно будет удостоен внимания ученика и запомнится ему.

Орфографическая ошибка, как известно, возникает там, где школьник не сомневался, поэтому самое важное при формировании исследовательской компетенции посеять сомнение. Универсальный образ, воплощающий сомнение, – это вопросительный знак. Целесообразно разрешить ученику в любой работе вплоть до контрольного диктанта подчеркивать написание, вызвавшее сомнение, и ставить знак вопроса на полях. Даже если слово в этом случае написано с ошибкой, она не учитывается при выставлении отметки, а орфограмма здесь же в тексте работы объясняется графически. Так постепенно ученик понимает значимость графического обозначения орфограммы и научается читать его, овладевая навыками графической работы.

Помогает образ и при объяснении материала высокой теоретической сложности, например, вузовского понятия редукции, которое в соответствии с программой М. М. Разумовской обязаны усвоить пятиклассники. Принцип опознавания «АшиПкоопасных» мест объясняется во многих популярных лингвистических книгах для школьников. Так, в «Занимательной орфографии» В. М. Панова безударный гласный образно назван звуком-«сухофруктом» [2, с. 36]. Именно это легло в основу объяснения понятия редукции посредством образа яблока. Звук в сильной (ударной) позиции изображается

как цельное яблоко, в позиции редукции (заударной и предударной) – как надкушенное, причем в позиции второй степени редукции – с обеих сторон. Образ звука, который мы «кушаем», «съедаем» при произнесении его в слабой позиции, понятен пятикласснику, понятно и то, почему возникает несоответствие произношения и написания, требующее применения орфографического правила. Степень усвоенности подобного материала, а также уровень формирования абстрактного мышления можно проверить, предложив ученикам самим «нарисовать» редукцию. На следующем уроке предполагается «вернисаж» работ и устная защита своей концепции, что также ориентировано на формирование исследовательской компетенции на самом раннем этапе обучения. К плюсам подобного подхода стоит отнести и то, что в результате в учительской копилке часто возникает эксклюзивный наглядный материал и то, что урок на сложнейшую теоретическую тему становится захватывающе интересным. При подобном подходе к обучению фонетический разбор становится одним из любимых видов работы у пятиклассников.

Фонетический анализ слов **в[А]да, в[о]дный, в[ъ]довоз** позволит создать проблемную ситуацию при изучении темы «Фонема». Обилие вариантов звука ведет к необходимости выбора буквы. Как правило, дети легко определяют, что в последнем случае выбор будет между буквами А, О, Ы. Придумывая сказку-исследование, мы снова работаем с образным мышлением ребенка: «Однокоренные слова – это одна большая семья, а в семье все похожи друг на друга. Какая часть слова определяет эту похожесть? Что будет, если слова «вада» и «выдавоз» вернутся домой в подобном виде?» – «Их папа-корень не узнает, мама домой не пустит». За похожесть корневых морфем в данном случае и отвечает фонема. Дома пятиклассники с удовольствием рисуют фонему. Справедливости ради стоит отметить, что воплотить данный образ способны единицы, но важнейшие принципы русской орфографии – фонемный и морфемный – усваиваются, хотя сами понятия в активный лексический запас пятиклассника можно не вводить.

Урок по теме «Состав слова» проведен в формате конкурса модельеров. Работа была организована в группах, пятиклассникам было предложено разработать модель «одежды» для слова, используя графические обозначения морфем. Работа достаточно сложна, лишь одна группа продемонстрировала высокий уровень сформированности абстрактного мышления. Но и для остальных детей работа не оказалась бесполезной, поскольку путь открытия истины – это путь ошибок и проб. К слову, модель первой группы легла в основу наглядного материала, при помощи которого легко объяснить, что такое грамматическое значение слова и где оно «живет» (окончание слова – это его «документ», как говорят дети). В данной модели отражено основное и дополнительное лексическое значение слова, с ее помощью можно объяснить отличие формы слова от нового слова, образованного одним из морфологических способов.

Примечательно, что лингвистический образ, запечатленный на рисунке школьника, обладает не только обучающим потенциалом, но является и элементом диагностики, показывая уровень сформированности абстрактного мышления у ребенка. Оказывается, можно нарисовать правило, лингвистическое явление и даже часть речи. Создание подобного рисунка – это всегда учебный проект, иногда перерастающий в исследовательский проект, учебное исследование, а иногда и в научную работу.

Изучая орфограмму «Безударный гласный в корне», пятиклассники сталкиваются с проблемой словарных слов, которые, как известно, когда-то были проверяемыми. Пятиклассники «изобрели» собственную терминологию («исторический корень, приставка, суффикс») и способ ее графического изображения – пунктирной линией. Многие словарные слова имеют такую этимологическую проверку: работа с этимологическим словарем, которая продуктивна при формировании логического и абстрактного мышления для понимания языка как системы; «этимологическое рисование». В этом случае ученик осваивает первичные умения работы с научной литературой. Подобная работа – пример того, что рисунок уже не первичен, он постепенно вытесняется абстрактным представлением.

Практика убеждает в том, что это первый шаг к написанию учебного исследования. Так, при выполнении орфографической работы в 7 классе возник вопрос, как проверить слово «корявый». Возникает необходимость этимологической проверки словом «корка». На следующем уроке ученица представляет результаты работы на основании сопоставления данных трех этимологических словарей и доказывает обоснованность высказанной версии. Возник вопрос, определивший путь учебного исследования: почему правило о безударных гласных в корне знают и умеют применять все с первого класса, а ошибка на это правило является самой частотной? Ученицей был предпринят анализ данной темы в учебниках русского языка для начальной и средней школы. Практическим результатом исследования стал уникальный этимолого-орфографический словарик и книжка-раскраска для учащихся начальной школы. Ученица в течение ряда лет успешно представляла свое исследование на конференциях различного уровня, результатом выступления на Всероссийской конференции в г. Обнинске стала рекомендация для поступления на филологический факультет в РУДН.

Так, в процессе создания лингвистического образа формируется абстрактно-логическое мышление и исследовательская компетентность школьника. Безусловно, исследовательский опыт универсален: модель исследовательского поведения легко переносится на любой материал, что особенно важно сегодня, когда жизнь требует от нас постоянной перепрофилизации непрерывного самообразования.

Список литературы

1. Габдуллина М. В. Формирование успешности учебной деятельности школьников на основе моделирования интегративных связей в социально-гуманитарном знании: учебно-методическое пособие / М. В. Габдуллина: Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2013. – 165 с.

2. Панов М. В. Занимательная орфография / М. В. Панов. – М.: Просвещение, 2010. – 160 с.

3. Савенков А. И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании // А. И. Савенков. Исследовательская работа школьников. – 2004. – № 1. – С. 22–32.

4. Слободчиков В. И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // И. В. Слободчиков / Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: сб. ст. / Под общей ред. А. С. Обухова. – М. , 2006. – С. 16–24.

Чудинова Алла Робертовна

учитель русского языка и литературы,

МАОУ "Гимназия № 33",

Пермь

Chudinova Alla Robertovna

Teacher of Russian Language and Literature

Gymnasium №33,

Perm

e-mail: tchudinova.alla@yandex.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ В УЧЕБНО-НАУЧНОЙ СФЕРЕ: ДИАГНОСТИКА

TOWARDS THE QUESTION OF DEVELOPING OF COMMUNICATIVE SKILLS IN ACADEMIC SPHERE: EVALUATION

Аннотация. В статье описан опыт диагностики уровня развития коммуникативных умений речевосприятия и речепорождения учащихся восьмых классов при работе с текстами научного функционального стиля речи, представлены данные, позволяющие сделать вывод о низком уровне сформированности умений речепорождения в первую очередь при создании авторских текстов в соответствии с нормами русского языка и требованиями

стиля, жанра. Автором статьи предложена система учебных проектов по изучению научного стиля речи в 8-9 классах, направленная на развитие коммуникативных умений учащихся при работе с учебно-научными текстами.

Abstract. The article describes a practical experience of evaluating the level of communicative skills development (speech perception and speech generation) in 8-th grade students when working with texts which belong to scientific functional style. It is argued and supported by presented data that the level of communicative skills is low, which is most noticeable when creating an original text according to the norms and standards of the language, style and genre. The author of the article provides a system of academic projects for 8-th and 9-th grade students, aimed at improving communicative skills when working with academic texts.

Ключевые слова: коммуникативные умения; учебно-научная сфера; научный функциональный стиль речи; проектная деятельность; процессы речевосприятия; процессы речепорождения; текст; нормы русского литературного языка.

Keywords: communicative skills; academic sphere; scientific functional style of speech; project activity; speech generation; speech perception; text; literary standards.

Направление проводимого нами исследования определяется основными тенденциями развития современного образования, во многом связывающего результативность образовательного процесса с развитием коммуникативной компетенции учащегося и выделяющего её в качестве ключевой и предметной в преподавании русского языка как родного [1, 2, 3, 4]. Опираясь на продолжающееся в методической науке активное исследование содержания ключевой и предметной коммуникативной компетенции [1, 3, 4], мы пришли к выводу, что ключевая коммуникативная компетенция связана с решением задач межличностного общения, кооперации в процессе совместной деятельности. А предметная коммуникативная компетенция – с овладением

языковыми средствами, обеспечивающими восприятие, понимание и порождение речи (лексическими, морфологическими, синтаксическими и стилистическими), а также их оценкой и отбором, продиктованными условиями коммуникативной ситуации, требованиями жанра высказывания.

Внимание к учебно-научной сфере продиктовано постоянным обращением к научному стилю в образовательной деятельности, а точнее, к учебно-научному подстилю данного функционального стиля речи. Большинство наших учащихся планируют продолжение образования в различных вузах, поэтому коммуникативные умения, связанные с речевой деятельностью в рамках именно этого стиля речи, будут активно востребованы в их образовательной деятельности в течение ближайших лет.

Освоение и развитие компетенции любого рода возможно лишь при условии вовлечения субъекта в процесс реализации осмысленной деятельности, предполагающей постановку целей, определение результатов, поиск способов решения проблемы. Причём, если речь идёт о коммуникативной компетентности, «нужно иметь в виду, что коммуникация всегда встроена в какую-либо деятельность и обусловлена ею» [1, с. 61]. Анализ методических разработок и собственный опыт позволяют утверждать, что повышению уровня коммуникативной компетентности учащихся, в том числе и в учебно-научной сфере, в значительной степени способствует включение проектов в преподавание русского языка в основной школе. Поскольку проектная деятельность рассматривается педагогами как способ актуализации полученных в процессе изучения предмета знаний, активизации приобретённых умений, развития языковой личности учащегося, неотъемлемой её частью становится развитие речевых умений, входящих в состав как ключевой, так и предметной коммуникативной компетенции. Однако прежде чем приступить к разработке системы проектов, направленных на развитие коммуникативной компетенции учащихся, необходимо определить уровень развития у учащихся

коммуникативных умений речевосприятия и речепорождения при работе с текстами научного функционального стиля речи.

В проводимом эксперименте, направленном на определение уровня развития коммуникативных умений речевосприятия и речепорождения при работе с текстами научного функционального стиля речи, принял участие 91 восьмиклассник из трёх классов МАОУ “Гимназия № 33” г. Перми. Для диагностики нами были разработаны контрольно-измерительные материалы (далее – КИМы), включавшие три текста научного стиля соприкасающейся тематики. Информация в текстах представлена в различной форме: текстовой, табличной, схемной. Задания направлены на составление учащимися устных и письменных высказываний на предложенную тему с использованием необходимой информации из имеющихся текстов. Указанные в заданиях темы устного и письменного высказываний не совпадают. Жанры высказываний также определены: конспект и устное сообщение.

Ориентация КИМов на диагностику уровня развития коммуникативной компетенции восьмиклассников проявляется в определении текста в качестве объекта анализа и продукта деятельности. На выполнение КИМов отводится 120 минут, вариант диагностической работы предваряется инструкцией. Созданный письменный текст учащиеся записывают, устный – наговаривают на диктофон в присутствии педагога. Для проверки результатов разработаны критерии оценивания каждого задания.

В процессе выполнения заданий проверяются следующие универсальные и специальные умения, входящие в состав коммуникативной компетенции учащихся: на этапе речевосприятия – умения осуществлять поиск информации в различных источниках, выделять основную и дополнительную информацию текста, а также отбирать и систематизировать информацию на определенную тему; на этапе речепорождения – умения преобразовывать информацию, создавать устные и письменные монологические высказывания в соответствии с выбранной темой, раскрывать в высказывании определенную мысль,

создавать высказывание в соответствии с требованиями стиля речи и жанра, строить свою речь в соответствии с нормами русского литературного языка.

Проведенный эксперимент позволил определить уровень развития коммуникативной компетенции восьмиклассников при работе с текстами научного функционального стиля речи как в деятельности речевосприятия, так и в деятельности речепорождения. Участники эксперимента продемонстрировали следующие пробелы в коммуникативных умениях:

1) пробелы в коммуникативных умениях **на этапе речевосприятия:**

- неумение осуществлять поиск информации в различных источниках – 46%;
- неумение выделять основную и дополнительную информацию текста – 41%;
- неспособность отбирать и систематизировать информацию на определенную тему – 50%;

2) пробелы в коммуникативных умениях **на этапе речепорождения:**

- неумение создавать устные и письменные монологические высказывания в соответствии с выбранной темой – 48%;
- неумение раскрывать в высказывании определенную мысль – 56%,
- неспособность создавать высказывание в соответствии с требованиями стиля речи – 86%;
- неспособность создавать высказывание в соответствии с требованиями жанра – 97%;
- неумение строить свою речь в соответствии с нормами русского литературного языка – 80%.

Анализ данных констатирующего эксперимента позволил сделать следующие выводы.

Во-первых, у учащихся 8 класса в недостаточной степени сформированы такие речевые умения, как отбирать и систематизировать информацию на определенную тему, раскрывать в высказывании определенную мысль, создавать высказывание в соответствии с требованиями стиля речи, жанра и нормативными языковыми и речевыми требованиями.

Во-вторых, поскольку при выполнении заданий были востребованы как умения речевосприятия, так и умения речепорождения, можно констатировать более низкий уровень развития умений второй группы по сравнению с умениями первой группы.

В-третьих, особые затруднения учащихся в процессе речепорождения вызывает необходимость создания авторского текста в соответствии с требованиями стиля, жанра и нормативными языковыми и речевыми требованиями.

Результаты эксперимента обусловили выбор методов и приёмов развития коммуникативной компетенции учащихся 8 – 9 классов при освоении ими научного стиля речи. Пробелы в коммуникативных умениях определили принципы создания системы учебных проектов:

1. Результативное развитие коммуникативных умений учащихся 8 – 9 классов возможно в проектной деятельности, которая удовлетворяет требованиям системно-деятельностного подхода и позволяет учитывать возрастные особенности учащихся.

2. Проектная деятельность, направленная на развитие коммуникативной компетенции учащихся при изучении научного стиля речи, должна быть ориентирована на формирование умений как речевосприятия, так и речепорождения.

3. Проект, открывающий систему, должен быть посвящён более детальному (по сравнению с 6 классом) знакомству учащихся с особенностями функционального научного стиля, поскольку именно они определяют специфику содержания и способов работы с научными текстами.

4. В связи с тем, что умения речепорождения сформированы у учащихся на достаточно низком уровне, каждый учебный проект должен предполагать создание его участниками авторского монологического высказывания в устной или письменной форме или участие школьников в диалоге с опорой на открытые в ходе проектной деятельности знания.

5. Основополагающим в процессе изучения научного стиля речи должен стать жанровый принцип, воплощённый в процессах моделирования осваиваемых научных жанров, создания и оценки полученных текстов с опорой на модель жанра.

6. При определении последовательности учебных проектов разрабатываемой методической системы следует учитывать объективные сложности, связанные с созданием учащимися авторского текста научного стиля, поэтому целесообразно начинать с проектов, направленных на создание монологического текста в письменной форме, далее переходить к созданию монологического текста в устной форме, а затем диалогизированного высказывания как составной части диалогового взаимодействия на научную тему.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

2. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. Учебно-методическое пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101с.

3. Обучение русскому языку в школе: учеб.пособие для студентов педагогических вузов /Е.А. Быстрова и др./ Под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Дрофа, 2004.

4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос», 2002. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

Патиева Макка Муратовна
старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков,
Тюменское высшее военно-инженерное командное
училище им. А. Прошлякова,
Тюмень

Patieva Makka Muratovna
Assistant Professor of the Department of
Tyumen Higher Military Engineering Command
School named after A. Proshlyakov,
Tyumen
e-mail: mpatieva@bk.ru

Чаукерова Гульзара Кабибулловна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных и русского языков,
Тюменское высшее военно-инженерное командное
училище им. А. Прошлякова,
Тюмень

Chaukerova Gulzara Kabibullovna
Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of the Department of Foreign and Russian Languages,
Tyumen Higher Military Engineering Command
School named after A. Proshlyakov,
Tyumen
e-mail: chaukerova@bk.ru

СТИХИ И ПЕСНИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В ВОЕННОМ ВУЗЕ

POEMS AND SONGS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN MILITARY COLLEGE

Аннотация. Статья посвящена теме воспитательного аспекта в обучении русскому языку как иностранному.

Abstract. The article is devoted to the theme of the educational aspects of learning Russian as a foreign language.

Ключевые слова: педагогика; методика; военно-патриотическое воспитание.

Keywords: pedagogy; methodology; military-patriotic education.

Любить и защищать свою Родину – задача каждого военнослужащего. Воспитать достойного офицера, от профессионализма которого зависит будущее всего мира, – задача каждого педагога высшего военного заведения. В Тюменском высшем военно-инженерном командном училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова наряду с российскими курсантами обучаются военнослужащие из разных стран мира.

Прежде чем получить военно-инженерное образование в России, курсанты обязаны не только выучить русский язык, но и познакомиться с культурой, ментальностью, традициями народов, проживающих на территории страны, в которую они прибыли для получения военных знаний. И это, безусловно, задача преподавателей русского языка. Успешность решения данной задачи зависит от того, как преподаватель сумеет помочь в приобретении учащимися знаний, умений и навыков в профессиональной сфере, получении нравственных качеств, мировосприятия русской культуры. В военном вузе учебная программа дисциплины «Русский язык как иностранный» нацелена на формирование речи иностранного военнослужащего в определенной речевой ситуации, связанной с жизнью в России и военно-профессиональной деятельностью курсанта. С целью привития уважения к России на уроках РКИ в военном вузе изучаются тексты историко-патриотического содержания, тексты о героизме советских воинов в борьбе с фашизмом в Великой Отечественной войне, а также тексты военно-политического характера. Кроме основных задач по наращиванию речевых навыков и умений курсантов при работе с текстами, по нашему мнению, также необходимо прививать любовь и уважение к стране, в которой они получают высшее военное образование. Воспитательный характер носит абсолютно каждое занятие вне зависимости от того, какая тема изучается в аудитории. Через русскую песню преподаватель прививает иностранным военнослужащим и понимание того, что наше государство крепкое и нерушимое, любимое нами, что никто не смеет разрушать границы нашей Родины, огромной, богатой и вольнолюбивой:

*Над широким над полем зори рано встают,
Золотое раздолье, вольно дышится тут.
Я люблю свою землю, родные края.
Земля – моя радость, земля – моя радость, любимая песня моя.
Покрывались закаты черным дымом в бою.
Закрывали солдаты грудью землю свою...
Свежий утренний воздух напоил синеву.
здесь, под небом под звездным
я счастливо живу...
Я люблю свою землю, родные края.
Земля – моя радость, земля – моя радость, любимая песня моя.*

Через патриотические песни иностранцы понимают чувство нерушимой любви наших граждан к своей великой стране. Наряду с песнями они читают, заучивают наизусть стихи о России. Например, в стихотворении К. Симонова, в котором отражается любовь к Родине, снова подчеркивается великая мощь нашего государства:

*Касаясь трех великих океанов,
Она лежит, раскинув города,
Покрыта сеткою меридианов,
Непобедима, широка, горда...*

В конце стихотворения автор говорит, что нашу Родину завоевать невозможно, так как русский солдат никогда этого не допустит:

*...Да, можно выжить в зной, в грозу, в морозы,
Да, можно голодать и холодать,
Идти на смерть... Но эти три березы
При жизни никому нельзя отдать*

При работе над текстами стихов и песен у обучающихся не только расширяется лексический запас, формируются слухопроизносительные навыки, отрабатываются знания предложно-падежной системы, но и прививается

любовь к русской лирике, к стране изучаемого языка и, наконец, к военному делу, к высокой чести мундира:

*Мне кажется порою, что солдаты
С кровавых не пришедшие полей
Не в землю нашу полегли когда то,
А превратились в белых журавлей.
Они до сей поры с времен тех дальних
Летят и подают нам голоса.
Не потому ль так часто и печально
Мы замолкаем, глядя в небеса?
Летит, летит по небу клин усталый
Летит в тумане на исходе дня
И в том строю есть промежуток малый,
Быть может, это место для меня...
Настанет день, и с журавлиной стаей
Я поплыву в такой же сизой мгле,
Из-под небес, по-птичьи окликая,
Всех вас, кого оставил на земле...*

На занятиях по русскому языку иностранные военнослужащие с большим интересом изучают стихи и песни, затем они исполняют их на различных праздничных мероприятиях, конкурсах, студенческих конференциях и т.п. Задача преподавателя – подобрать такие тексты, чтобы у курсантов была мотивация дальнейшего обогащения знаний о России посредством разных жанров песенной и стихотворной культуры. Возможно, от умения преподавателя воспитать иностранных курсантов, привить им чувство уважения и желания великой дружбы между нашими странами будут зависеть политические отношения между нашим государством и другими странами.

Список литературы

1. Русский язык. Основной курс: практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей / Т.М. Балыхина, Т.И. Василишина, Э.Н. Леонова, И.А. Пугачев. – СПб.: Златоуст, 2011. – 304 с.

2. Левицкая Н.В. Русский язык: Учеб. пособие для солдат, слабо владеющих русским языком. / Н.В. Левицкая, К.И. Лаврова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Воениздат, 1986. – 456 с.

Родионова Ирина Олеговна

*аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания,
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина,
Рязань*

Rodionova Irina Olegovna

*Postgraduate of the Department of Russian Language and Methods of its
Teaching,*

*Ryazan State University named after S.A. Esenin.
Ryazan*

e-mail: i_rod@mail.ru

ЯЗЫКОВАЯ ОППОЗИЦИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАМОТНОГО ПИСЬМА

LANGUAGE OPPOSITION AS A TEACHING TECHNIQUE IN THE PROCESS OF COMPETENT WRITING FORMATION

Аннотация. Статья посвящена обоснованию целесообразности и продуктивности языковой оппозиции как методического приема в процессе формирования грамотного письма у обучающихся; анализируются исследования ученых, в которых рассматривается эффективность данного приема, дается его теоретическое обоснование.

Abstract. The article is devoted to justification of suitability and efficiency of language opposition as a teaching technique in the process of competent writing

formation among students; we analyze scientists' researches where efficiency of such technique is considered and its theoretical justification is given.

Ключевые слова: языковая оппозиция; антиномия в языке; выбор; контроль; сопоставление; сравнение; методический прием; правописание.

Keywords: language opposition; antinomy in language; choice; control; comparison; comparing; teaching technique; spelling.

Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение.

К.Д. Ушинский

Как помочь современному школьнику овладеть универсальными инструментами кодирования и декодирования в письменной речи? Для этого необходимо создать специальные условия для обучения – искусственную речевую среду с богатым обучающим потенциалом. Язык как создание народа, утверждала Л.П. Федоренко, способен влиять на развитие интеллекта и эмоциональной сферы каждого человека. Однако величина усвоения родного языка «определяется условиями воспитания и обучения данного человека, то есть развивающим потенциалом языковой среды, в которой он растет, учится, живет, приобщается к общественной жизни своего народа» [7, с. 32-33]. Главный тезис ученого – «уровень речевого развития ребенка зависит не от количества прожитых лет, но от того, в какой речевой среде он растет, каковы ее развивающие возможности» [7, с. 12]. Поэтому речевая среда, создаваемая на уроке учителем искусственно на основе использования обучающего потенциала дидактического материала, может способствовать развитию речевых и правописных умений, необходимых для создания текста.

Безусловно, реализация указанного подхода требует специальной организации дидактического материала. Для этого, по мнению О.А. Скрыбиной, следует структурировать дидактический материал в виде тематических модулей, использовать типологию целесообразно подобранных упражнений, активизировать методы и приемы обучения, стимулирующие познавательную

деятельность учащихся, языковую рефлексию, системность речемышления. В данном контексте особая роль отводится языковой оппозиции как методическому приему. Как показывает анализ источников, данное понятие можно найти в работах известных отечественных методистов. К. Д. Ушинский считал, что вся познавательная деятельность учащегося опирается на сравнение уже известного с неизвестным, на выделение неизвестных элементов и их усвоение. Согласно концепции К.Д. Ушинского, в школе при усвоении учащимися грамматических закономерностей и орфографических правил нужно вырабатывать навык, опирающийся на работу мысли, «на сознательную деятельность» [1, с. 19]. Так, Л.П. Сергиевский в книге «Сопоставление при повторении орфографии» констатирует, что «в методике и психологии значительное место занимает сопоставление (сравнение) как прием обучения» [5, с. 3]. В русском языке часто наблюдаются созвучные, но неодинаковые формы слова, которые становятся причиной ошибок обучающихся. Вовремя наученные сопоставлению школьники имеют возможность избежать смешения таких форм и хорошо усвоить их правописание. В своих работах М.Р. Львов относит сравнение и сопоставление (мыслительные операции) к важным приемам обучения [2, с. 197]. В обучении русскому языку, помимо указанного, сравнение широко используется в проверке правописания слов путем их сопоставления с родственными словами, с аналогичными формами; прием противопоставления используется для выяснения смысловых различий между словами и оборотами речи, при изучении грамматических форм и лексики. В статье «Метод сопоставления в занятиях по орфографии» Н.С. Рождественский утверждает следующее: «Так как наше правописание... представляет собой систему, основанную на аналогиях и противопоставлениях, то основным методом, вытекающим из самого существа орфографии, является метод сопоставлений в двух его разновидностях – установление сходств и различий. ...Для этого необходимо прежде всего воспользоваться свойствами самого правописания, сопоставляя его с соответствующими языковыми

явлениями и не упуская из виду указаний психологии письма» [9, с. 208]. Важность использования в обучении орфографии принципа сопоставления взаимосмешиваемых написаний подчеркивал Г.Н. Приступа, особенно выделяя его значимость на завершающем этапе работы по орфографии [4, с. 143].

В статье «Языковые оппозиции как методический фактор» В.П. Озерская [3, с. 7-14] впервые определила языковую оппозицию как методический термин и как методический фактор (не как сравнение или сопоставление), ею была показана целесообразность применения языковой оппозиции для изучения грамматики.

Как подчеркивает О.А. Скрыбина, на своем практическом многолетнем опыте она убедилась в эффективности использования данного приема при изучении языка как системы и в процессе формирования грамотности учащихся [6, с. 8]. Ученый доказывает возможность использования языковой оппозиции как методического приема при открытии новых знаний, при закреплении и формировании способов действия, на этапе контроля и рефлексии. Языковая оппозиция может иметь место в разнообразных заданиях, материалах упражнений, текстов диктантов, тестовых заданиях. По мнению О.А. Скрыбиной, языковую оппозицию можно отнести к приемам проблемного обучения. «Проблемная ситуация – это ситуация, которая вызывает у школьника осознанное затруднение, для его преодоления начинается поиск. Самостоятельный поиск в познании имеет особую значимость для учащихся подросткового периода. Психологи констатируют, что в данном возрастном периоде при системном изучении языка и речи ученик более всего нуждается в восприятии и понимании, а не в повторении и запоминании (Н.И. Жинкин). Столкновение с трудностью – начало познания, это способ предъявления нового и основа для закрепления материала, для этого необходимо использовать смешиваемые языковые явления при изучении грамматики или дифференцирующие написания при формировании грамотности. Для

столкновения с трудностью создаем ситуацию выбора на основе приема языковой оппозиции» [8, с. 104].

Как создать языковую оппозицию? Языковая оппозиция создается на основе системы взаимосвязей и антиномий, существующих в языке. Правописные умения, как известно, опосредованы грамматическими умениями, выбор орфографических написаний опосредован умением мгновенно «распознавать в лицо» часть речи, выбор в пунктуации опосредован умением распознавать и различать синтаксические факты, различать смешиваемые написания. В таких условиях главным в дидактическом материале становится столкновение с трудностью, с проблемой, на основании чего создается ситуация выбора, побуждающая к поиску, стимулируется дифференциация, активизируется речемышление. По мнению О.А. Скрыбиной, так развивается системность мышления, формируется система языковых умений, формируются текстовые умения как система готовностей и регулятивные умения, на базе которых формируется грамотность как система многокомпонентных умений. Поскольку грамотность для собственного текста представляет собой умение выбирать и контролировать как по ходу его создания, так и при получении результата – речевого продукта, поэтому успешность в правописании опирается на умение точно осуществлять выбор и контроль. Грамотный человек способен остановиться и принять решение о написании слова, предложения, о выборе знака препинания, опираясь на знание вариантов, предоставляемых графикой как системой, на систему норм правописания и систему языковых оппозиций (имя существительное – отыменный предлог, имя существительное – наречие, имя существительное – обращение, имя существительное – приложение). Обучение на основе приема языковой оппозиции способствует формированию у школьника системного речемышления, готовит к осознанию ситуации выбора, ее прогнозированию и помогает осуществить действие выбора как принятие решения о написании.

Таким образом, мы приходим к выводу, что языковую оппозицию можно и нужно использовать на разных этапах урока, поскольку она обеспечивает грамотное письмо посредством выбора и контроля – механизмов речи, которым следует обучать, используя возможности дидактического материала.

Список литературы

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1957.
2. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Р. Львов.– М.: Просвещение, 1988.
3. Озерская В.П. Языковые оппозиции как методический фактор / В.П. Озерская // РЯШ. – 1978. – №.6.
4. Приступа Г.Н. Основы методики орфографии в средней школе / Г.Н. Приступа. – Рязань, 1973.
5. Сергиевский Л.П. Сопоставление при повторении орфографии / Л.П. Сергиевский. – М.: Просвещение, 1965.
6. Скрыбина О.А. Обучающие и развивающие возможности дидактического языкового материала / О.А. Скрыбина // РЯШ. – 2000. – № 6.
7. Скрыбина О.А. Приемы формирования УУД при работе над грамотностью учащихся / О.А. Скрыбина // Обучение литературе и русскому языку в высшей и средней школе: актуальные вопросы теории и практики: сборник материалов научно-методического форума, 11 апреля 2015 года) под ред. О.А. Скрыбиной, Р.А. Соколовой; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань, 2015. – 140 с.
8. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1984.
9. Хрестоматия по методике русского языка: Преподавание орфографии и пунктуации в общеобразовательных учебных заведениях / авт-сост. В.Ф. Иванова, Б.И. Осипов. – М.: Просвещение, 1995.

Перевозчикова Людмила Владимировна
учитель русского языка и литературы,
МБОУ «Беляевская средняя общеобразовательная школа»,
аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермский край, Оханский район
Perevozchikova Lyudmila Vladimirovna
Teacher of Russian Language and Literature,
Belyaevskaia Secondary School,
Postgraduate student of
the Department of Methodic of Teaching Russian Language and Literature,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm, e-mail: perevlyudmila@yandex.ru

**ПРИЁМЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ
(ПО МАТЕРИАЛАМ УЧЕБНИКА ПОД РЕД. А.Д.ШМЕЛЁВА)**

**TECHNIQUES OF TEACHING LISTENING AT
LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE FIFTH GRADE
(ON MATERIALS OF THE TEXTBOOK UNDER THE EDITORSHIP
OF A. D. SHMELEV)**

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к выделению видов аудирования. Показаны основные приемы обучение аудированию в процессе учебной деятельности на материале аудио-упражнений учебника русского языка в 5 классе под редакцией А.Д. Шмелева.

Abstract. This article discusses the approaches to the selection of the types of listening. The basic techniques of teaching listening in the process of educational activity on the material of the audio exercises of the textbook of the Russian language in the 5th grade, edited by A. D. Shmelev are shown.

Ключевые слова: аудирование; особенности аудирования; виды аудирования; глобальное слушание; детальное слушание; критическое слушание; учебник; упражнения; приемы аудирования.

Keywords: listening, characteristics of listening; types of listening; global listening; detailed listening; critical listening; tutorial; exercises; techniques of listening.

Традиционная методика развития речи часто ограничивается формированием речевых умений письма, чтения, реализующих письменную коммуникацию, и частично говорения, связанного с устной коммуникацией. Другой вид устного общения – аудирование, неотъемлемый, значимый вид речевой деятельности человека, был и до сих пор остается без должного внимания. Аудирование не рассматривается как цель обучения, поэтому умение слушать формируется у учащихся в основном стихийно, бессистемно и порой не у каждого. Отсутствие серьезного подхода к обучению данному виду речевой деятельности обусловлено недостаточной объективной оценкой его значимости в учебной деятельности и методической неразработанностью проблемы обучения аудированию в основной школе. Между тем аудирование (восприятие речи, понимание речи) дает возможность реализовать воспитательные, образовательные и развивающие цели учебного процесса. Это не только важное и востребованное речевое умение, но еще и способ приобретения знаний по всем предметам школьного цикла, канал социализации, средство формирования духовного мира человека, приобщения его к ценностям культуры.

По утверждению О.М. Казарцевой, существуют различные подходы к выделению видов слушания. По способу осуществления, например, различают сосредоточенное нерелексивное и релексивное слушание. Первое состоит в умении ученика молчать, когда говорит собеседник, выражая мимикой, жестами своё понимание или непонимание. Второе является обратной связью, используемой в качестве контроля за точностью восприятия услышанного. Выработка релексивного слушания осуществляется с помощью следующих приемов: выяснения (постановки вопросов), перефразирования (пересказа услышанного), отражения чувств [1, с. 7].

По типу установки выделяются следующие виды слушания: ознакомительное, детальное (или изучающее), критическое.

Задача ознакомительного слушания – привлечь внимание слушателей к основному содержанию высказывания, заинтересовать их, помочь выделить главное, установить соответствие (или несоответствие) заголовка и темы, заголовка и основной мысли. Задача учащихся (слушателей) – прослушать текст, определить тему (о чём он?), запомнить заголовок, выделить опорные слова, определить основную мысль, с помощью вопросов уточнить содержание и т.д.

При детальном, или изучающем, аудировании задача учителя – нацелить школьников на выделение смысловых частей текста, определение последовательности развития мысли, а также языковых средств, помогающих передать это развитие мысли. Детальное аудирование сопровождается составлением диалога с автором текста, аналитической работой по выявлению логики изложения (составлению плана, отбору наиболее точных формулировок, сжатию смысловых частей до смысловых вех). Детальное аудирование направлено на достижение учащимися понимания текста.

Критическое слушание требует от собеседника выражения своего отношения к тому, о чём ему говорит партнёр по общению. Для эффективного слушания необходимо непрерывное усилие, поддержание определённого уровня внимания к говорящему и его словам [1, с. 26].

На уроках русского языка в зависимости от источника речи имеют место следующие виды слушания: слушание речи учителя, слушание речи одноклассников, слушание текстов в аудиозаписи, слушание радио- и телепередач, слушание докладов, выступлений, сообщений других говорящих и слушание самого себя, своей собственной речи. Эти виды слушания задействованы при написании диктантов, изложений, сочинений, при оценивании и дополнении ответов других учащихся по изучаемой теме, при проверке восприятия учащимися объяснения учителя.

Учебник русского языка для 5 класса под редакцией А.Д. Шмелева отражает оригинальный авторский подход к структурированию учебного материала, к определению последовательности его изучения и организации учебной деятельности учащихся. Приоритетная цель данного учебника – организация познавательной деятельности и формирование УУД [2, с. 2].

Особенностью данного учебника является значительное внимание к устной форме речи на всех этапах работы, что обеспечивается аудиоприложением, включающим материалы к разным разделам и темам [2, с.4]. Важная роль при работе по учебнику отводится обучению аудированию. В каждом параграфе представлены интересные упражнения на разные виды аудирования. Попробуем объединить их в группы.

Прежде всего, это **упражнения, развивающие механизмы вероятностного прогнозирования и памяти**. Как известно, большую роль в слушании играет подготовленность обучаемого к восприятию. Она состоит в том, что еще до слушания учащийся должен в общих чертах представить, что он будет слушать. Полезными для развития механизма такого предугадывания или прогнозирования можно признать следующие упражнения и задания:

- Прослушайте два высказывания. Одно из них принадлежит писателю К.Г. Паустовскому, а второе – известному исследователю русской культуры академику Д.С. Лихачеву. Прочитайте предложения. Какое из них передает основную мысль высказывания К.Г. Паустовского? Какое – основную мысль высказывания Д.С. Лихачева? [4, с.10]

- Прослушайте аудиозапись и проверьте, правильно ли вы определили соответствие предложений высказываниям [4, с.50].

С помощью таких упражнений формируются умения адекватного восприятия и понимания устного и письменного сообщения (коммуникативной установки, темы текста, основной мысли).

В учебнике также можно найти **упражнения для развития умений фиксации и смысловой переработки воспринятой на слух информации**. Эта группа выделена Н.И. Гез в связи с тем, что аудирование редко происходит

ради «удовольствия слушать», а связано с говорением и письмом. [3, с. 121] Поэтому возникает необходимость учить школьников приемам последующей работы с прослушанным текстом в устной или письменной речи. К этой группе относятся задания типа:

– Прослушайте все предложения один раз. Обратите внимание на форму числа существительных. При повторном прослушивании запишите три предложения, в которых все существительные употреблены в форме множественного числа [4, с. 22].

– Прослушайте текст, обращая внимание на интонацию диктора, и решите, какие знаки препинания нужно поставить на месте скобок. Охарактеризуйте предложения в тексте по цели высказывания и эмоциональной окраске. Спишите текст, вставляя пропущенные знаки препинания [4, с.28].

– Прослушайте текст. Затем прочитайте текст в учебнике и восстановите последовательность его частей. Определите тему, основную мысль текста, озаглавьте его. Составьте план устного пересказа. Перескажите текст. Сделайте аудиозапись своего пересказа и оцените его [4, с. 28].

Также в учебнике представлены **упражнения**, которые способствуют формированию умений, **связанных с извлечением из прослушанного текста содержательно-концептуальной информации**. К этой группе можно отнести следующие упражнения:

– Послушайте текст один раз. О чем в нем рассказывается? Какова главная мысль этой поучительной истории? Что сначала должен был сделать Эзоп? А что должен был сделать во второй раз? Послушайте текст еще раз. В каких значениях употребляется в нем слово язык? (Подкрепите свой ответ примерами из прослушанного текста). Заполните таблицу в соответствии с содержанием текста. [4, с.54]

– Послушайте стихотворение В.С. Высоцкого. Выберите его название. Слушая текст во второй раз, записывайте глаголы в форме инфинитива. Обозначьте в них основу и суффиксы по образцу. Устно опишите страну, о которой говорится в стихотворении. Какая она в вашем представлении:

веселая или грустная, интересная или скучная, добрая или зловещая? Что может в ней случиться с человеком? [4, с. 260].

Некоторые упражнения совмещают два вида восприятия текста – зрительное и на слух, формируя умения сохранения целостности текста:

– Послушайте продолжение рассказа «Маленькое чудовище». Вспомните начало рассказа (упр. 66 на стр. 59). Напишите сжатое изложение всего рассказа [4, с. 101].

Таким образом, рассмотренные упражнения способствуют формированию навыков аудирования в различных ситуациях с различными целями. В то же время они обеспечивают развитие не только речевой, но и познавательной деятельности учащихся и повышают эффективности школьного обучения.

Список литературы

1. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учебное пособие. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 496 с.

2. Савчук Л.А. Русский язык. 5-9 классы. Программы / под ред. Е.Я. Шмелевой – М., Вента-Граф, 2014. – 127с.

3. Сегова Т.Д. Обучение слушанию как виду речевой деятельности в 5-6 классах: дис.... канд. пед. наук: 13. 00. 02. – Екатеринбург, 2006. – 296 с. / Научная библиотека диссертаций и авторефератов disserCat. – URL: <http://www.dissercat.com/content/obuchenie-slushaniyu-kak-vidu-rechevoi-deyatelnosti-v-5-6-klassakh#ixzz4P1zHcJwo> (дата обращения: 22.10.2016).

4. Шмелев А.Д., Флоренская Э.А., Габович Ф.Е., Савчук Л.О., Шмелёва Е.Я. Русский язык: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. / под ред. А.Д. Шмелёва. – М.: Вентана-Граф, 2015.

Вандышева Ольга Александровна
учитель русского языка и литературы
МАОУ «Экономическая школа № 145»,
Пермь
Vandyшева Olga
Teacher of Russian Language and Literature
Economic School № 145
Perm, e-mail: vandyolga@yandex.ru

**РАБОТА С ОПОРНЫМИ СХЕМАМИ НА УРОКАХ РУССКОГО
ЯЗЫКА КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ УМЕНИЯ СТРОИТЬ СВЯЗНОЕ
МОНОЛОГИЧЕСКОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ
НА ЛИНГВИСТИЧЕСКУЮ ТЕМУ**

**WORKING WITH THE SUPPORT SCHEMES AT THE LESSONS OF
RUSSIAN LANGUAGE AS A WAY TO DEVELOP THE ABILITY
TO CONSTRUCT A COHERENT MONOLOGIC UTTERANCE
TO A LINGUISTIC TOPIC**

Аннотация. Работа с опорными схемами поможет наглядно и логично преподнести новый материал, отработать, закрепить и обобщить его. С помощью системы опорных конспектов, изучения материала от общего к частному и вновь к общему, благодаря серии уроков контроля, выстроенных по единому принципу на протяжении нескольких лет обучения, педагог может добиться от каждого ученика твердых знаний по теории языка и умения строить связное монологическое высказывание на лингвистическую тему, а также умения применять эти знания, следуя заданному алгоритму.

Abstract. Working with the support schemes will help to present the new material clearly and logically, to work, to consolidate and summarize it. Due to the architecture system with basic scheme, studying material from the general to the particular, and again to the general, thanks to a series of control classes, built on the same principle for a number of years of education, the teacher can obtain from each student a solid knowledge of the theory of language and the ability to construct

a coherent monologue statement on linguistic topic, as well as the ability to apply this knowledge by following a predetermined algorithm.

Ключевые слова: опорная схема; языковой материал; связанное речевое высказывание.

Keywords: support scheme, language material, connected speech utterance on linguistic topics.

Наблюдения за речью обучающихся на уроках русского языка показывают, что одной из проблем современных школьников является неумение строить связанное монологическое высказывание, особенно на лингвистические темы.

Ученикам сложно формулировать свою мысль, разворачивать и структурировать её. В условиях современной жизни, не дающей возможности не спеша осмысливать полученную информацию, всё более востребованными становятся умения вычленять из потока информации главное, ключевое, структурировать, обобщать и интерпретировать теоретические сведения, а также умение строить связанное и одновременно краткое высказывание в ситуации спонтанной неподготовленной речи.

Изучение объемного текстуального языкового материала становится более легким процессом, когда учитель использует различного рода схематичные записи, позволяющие быстрее и лучше понять теоретический материал, обратить внимание на главную информацию, вычленить ее и представить в логически упорядоченном виде. На уроках русского языка активно используются опорные конспекты и схемы, помогающие усвоить материал через графическое изображение, имеющее собственную логику построения.

Под опорным конспектом мы понимаем запись, отражающую основную информацию определенной языковой темы, логически выстроенную и позволяющую по её структурным компонентам восстановить теоретический материал. Опорная схема, в отличие от конспекта, предполагает выделение более узкого по объему и содержанию теоретического материала и создаётся в упрощённо-обобщённом виде, она может служить своеобразным

инструментом-помощником в решении практических задач. Использование опорных схем при применении теоретического материала и формирования лингвистической компетенции помогает создать на уроках русского языка развивающую речевую среду, обеспечить развитие речемыслительной деятельности учащихся.

В процессе работы по опорным схемам и конспектам необходимо учитывать этап обучения, степень подготовленности учащихся к восприятию и анализу схематичного изображения, их способность вычленив информацию из схемы, расшифровать и озвучить её, а позже самостоятельно свернуть теоретические сведения, оформив в сжатом схематичном виде. Работа с опорными схемами и конспектами должна проводиться в течение всех уроков изучения темы, что помогает более глубокому пониманию и постепенному запоминанию необходимого теоретического материала, а не «зазубриванию» его. Постоянная работа по конспектам и схемам, составление их при непосредственном участии школьников приводит к тому, что на определенном этапе даже «слабые» учащиеся могут учиться самостоятельно, логично, связно излагать лингвистический материал, пользуясь опорой.

Эффективной методика работы с опорными схемами (конспектами) становится в том случае, когда создание опоры – совместная деятельность учителя и учащихся. Степень активности учащегося в процесс восприятия в значительной мере определяет полноту и глубину восприятия.

Работа с опорными схемами предполагает соблюдение определенных требований:

1. Изучение теоретического материала крупными блоками (от общего к частному и от частного к общему).

2. Поэтапная запись опоры при изучении нового материала (совместный процесс «рождения схемы» помогает создать эффект включенности каждого ученика, осуществить лично ориентированный подход, позволяющий прочнее усвоить новое знание).

3. Соблюдение правил оформления опорной схемы (конспекта): информация должна быть максимально краткой, графическое оформление должно способствовать запоминанию, логика расположения частей схемы должна помогать разворачиванию схемы в связное речевое высказывание. Целесообразно придерживаться графического единообразия при создании опорных схем.

4. После создания опорной схемы (конспекта) – повторное объяснение теоретического материала с опорой на схему (конспект) учителем.

5. Обязательное воспроизведение учениками нового материала (можно попросить одного ученика рассказать весь материал по схеме, а можно нескольким учащимся предложить воспроизвести новую информацию частями).

6. Многократное повторение опорной схемы (конспекта) на разных этапах изучения темы, постоянное обращение к ней во время выполнения практических заданий, что способствует быстрому запоминанию теории и осознанию практической направленности языкового знания.

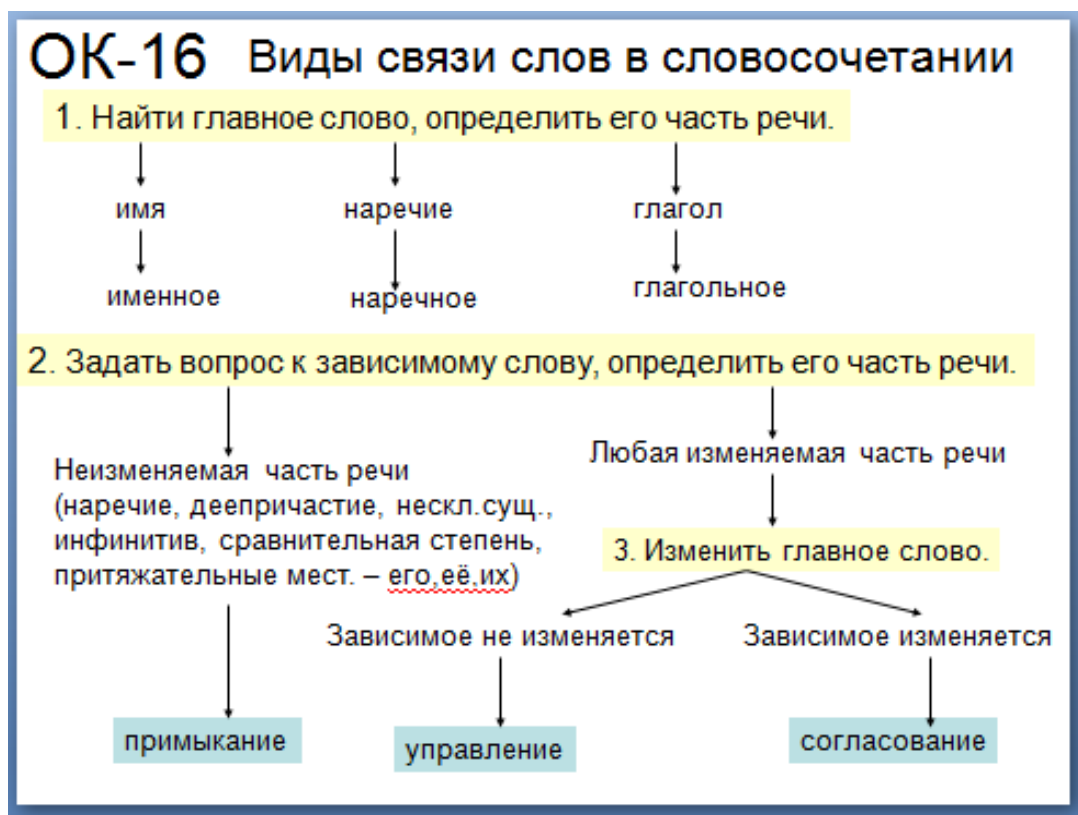
7. Обязательное условие при обратном разворачивании схемы (конспекта) – связное речевое высказывание, логически выстроенное, содержащее объяснение понятий и иллюстративные примеры.

Устное проговаривание — одно из важнейших условий работы с опорными схемами (конспектами). Каждый ученик в классе должен проговорить теоретический материал (можно организовать работу в парах при прослушивании материала). Такая работа способствует повышению речевой активности учащихся на уроке и формированию умения строить связное высказывание на лингвистическую тему.

Приведем несколько примеров подобных опорных схем (конспектов).

Разбор словосочетания, определение вида связи слов в словосочетании – одна из сложных синтаксических тем. Выстраивание алгоритма разбора помогает не допустить ошибки в определении вида связи слов

в словосочетании. После записи опорного конспекта следует отработать алгоритм на нескольких примерах.



Пример работы с алгоритмом:

1. В словосочетании «доброе утро» главное слово «утро».
2. «Утро» – существительное, значит словосочетание именное.
3. Утро (какое?) доброе. Зависимое слово – имя прилагательное.
4. Прилагательное – изменяемая часть речи.
5. Пробуем изменить форму главного слова и видим, что происходит с зависимым словом в словосочетании: «утра доброго», «утром добрым», «об утра добром».

Зависимое слово изменяется при изменении формы главного слова.

Делаем вывод: вид связи – согласование.

Рассмотрим пример другой опорной схемы (конспекта), посвященной признакам текста. Данный конспект помогает составить связный рассказ о том, что же такое текст и каковы его основные признаки.



Использование методики обучения русскому языку с применением опорных схем и конспектов показало, что учащиеся достаточно неплохо осваивают с их помощью теорию языка, большая часть учащихся (более 83 %) показывает высокий и средний уровень сформированности языковой и лингвистической компетенций.

Можно утверждать, что применяемая в педагогической практике методика работы с опорными схемами и конспектами оказывается эффективной при освоении многих тем школьного курса русского языка. Она учит самостоятельному поиску основной информации, размышлению над теоретическим материалом и нахождению наилучшего способа его запоминания. Опорными схемами удобно пользоваться при отработке устного пересказа правила, при выполнении упражнений, тестов и различных видов языкового разбора.

Список литературы

1. Вандышева О.А. Опорные схемы по русскому языку. 5-9 классы: из опыта работы. – Пермь, 2015. –79 с.

2. Колесов И.Ю. О семантике языковых выражений зрительного восприятия // Материалы III регионального научного семинара по проблемам систематики языка и речевой деятельности. – Иркутск: ИГЛУ, 2000. – С. 150-156.

3. Пономарева А. Д. Речетворчество учащихся: синергетический подход // Русский язык в школе. – 2002. – № 6.

*Безукладникова Тамара Сергеевна,
учитель русского языка и литературы,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №12 с углублённым изучением
немецкого языка»,*

Пермь

*Bezukladnikova Tamara Sergeevna,
Teacher of Russian Language and Literature,
Secondary School № 12 with the advanced learning of the German language,*

Perm

[*dgg61@mail.ru*](mailto:dgg61@mail.ru)

УЧИМСЯ ФОРМУЛИРОВАТЬ ГИПОТЕЗУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ (ЗАНЯТИЕ НОУ В 5 КЛАССЕ)

WE ARE LEARNING TO FORMULATE THE HYPOTHESIS OF A RESEARCH WORK (A LESSON IN THE FIFTH GRADE)

Аннотация. Исследовательская деятельность – развивающая среда для формирования метапредметных компетенций. Цель теоретических занятий в начале 5 класса – научить определять и формулировать гипотезу исследовательской работы. Обучающиеся осваивают умение оперировать *гипотезой* как отличительным инструментом научного рассуждения.

Abstract. A research work is a developing area for the formation of the metasubject competence. The aim of theoretical classes at the beginning of the fifth

grade is to teach to determine and to formulate the hypothesis of a research work. Pupils learn the skill to use hypothesis as a special tool for scientific reasoning.

Ключевые слова: метапредметная компетенция; гипотеза; словесные конструкции.

Key words: metasubject competence; hypothesis; verbal constructions.

Исследовательская деятельность – развивающая среда для формирования метапредметных компетенций. С чего начинается исследование? С начальной школы учащиеся знают алгоритм начала исследования: выбираю тему, формулирую цель, определяю задачи для достижения цели. Следующий этап – выдвигаем гипотезу. Цель теоретических занятий в начале 5 класса – научить определять и формулировать гипотезу исследовательской работы.

Подготовительный этап

1. Учащиеся на теоретическом уровне узнают, что такое гипотеза, когда гипотеза считается научно состоятельной, т.е. каким требованиям она должна отвечать. Знакомятся со словесными конструкциями, которые используются при формулировке гипотезы.

2. Подбирается учебный материал, на примере которого учащиеся могут на практике отработать навык постановки гипотезы.

3. В соответствии с учебным материалом разрабатываются упражнения.

В ходе занятий НОУ пятиклассники работали с текстами по теме «Карикатура»:

1. Научный текст – словарные статьи в словарях и справочниках (этимология слова, лексическое значение).

2. Научно-популярный текст – Б.Ефимов «Школьникам о карикатуре и карикатуристах. Книга для учащихся», глава 1 (отличие карикатуры от просто смешного рисунка, задачи карикатуры – *что и с какой целью* высмеивается).

3. Художественный текст – Н.Носов «Витя Малеев в школе и дома», глава 4 (назначение карикатуры – исправлять личные и общественные недостатки).

4. Художественный текст – Н.Носов «Приключения Незнайки и его друзей», глава 3 «Как Незнайка был художником» (нельзя рисовать смешные рисунки, которые обижают людей незаслуженно).

5. Публицистический текст – отрывок из статьи Панкратовой Г.В. «Творчество Кукрыниксов в годы Великой Отечественной войны» (в карикатурах отражено время и события).

Учащиеся анализировали тексты по плану:

1. Автор, название произведения.
2. Определить тему (о чём говорится в тексте).
3. Сформулировать главную мысль текста (поставить вопрос к тексту).

О чём заставляет задуматься автор?

4. Что вы новое для себя открыли?
5. Всё ли понятно в тексте?

Предварительный этап очень важен для дальнейшей работы.

План фрагмента занятия

1. Начало – игровой момент: 4 команды получают карточки со словами.

Задание: из отдельных слов составить предложения.

Получаются следующие определения гипотезы:

1) Это слово переводится как «основание», «предположение»;

2) Это предположение, требующее доказательства;

3) В результате исследования она либо подтверждается, либо опровергается;

4) Это научное предположение представляет собой возможный ответ на вопрос, который исследователь поставил перед собой.

2. Итак, о каком понятии речь? (Это определения гипотезы).

3. Что ещё мы знаем о гипотезе? (Гипотеза считается научно состоятельной, если отвечает следующим требованиям: быть проверяемой, содержать предположение, быть логически непротиворечивой, соответствовать фактам.)

4. Какие словесные конструкции используются при формулировании гипотезы? («если..., то...», «так..., как...», «при условии..., что...», «гипотеза исследования заключается в предположении, что...», «исходя из того что..., можно предположить...»).

5. Мы с вами прочитали и проанализировали несколько текстов, объединённых одной темой. Какой? (Тема: карикатура). Информация, которую мы получили из текстов, сегодня поможет нам при выполнении заданий.

Практическое задание №1. Даны предложения – формулировки гипотез. На месте пропусков напишите подходящие по смыслу фразы (в скобках – предполагаемые ответы).

1. «Гипотеза исследования заключается в предположении, что карикатура – это (сатирический рисунок), основной целью которого является представление различных объектов с помощью комических приёмов».

2. «Предположим, что если карикатура является откликом художника-карикатуриста на значительные (исторические события), то она может рассматриваться как «важная историческая летопись» (Б.Ефимов).

3. «Исходя из того что карикатуры всегда были востребованы, можно предположить, что при публикации карикатур осуществляется намерение художника оказать воздействие на людей и сформировать их отношение к (различным общественным и личностным недостаткам)».

4.«Если карикатура – это сатирический рисунок на злободневные темы, то её назначение – (обращать внимание на недостатки) и помогать искоренять их».

5.«Гипотеза этой работы заключается в том, что карикатура может быть использована как один из приёмов привлечения внимания общества к (различным явлениям, событиям, людям)».

6. «Если карикатура – это рисунок, намеренно изображающий кого-либо в смешном виде, то нужно точно определить задачу: (что и с какой целью высмеивается)».

(Учащиеся зачитывают ответы, исправляют, записывают более точные ответы).

Общая тема одна, а гипотезы разные. Что из этого следует? (Значит, темы исследовательских работ будут разные, более конкретные).

Практическое задание №2. Даны темы исследовательских работ. Соотнесите гипотезу (см. листок №1) с темой.

1. Образ врага в карикатурах Первой мировой войны и Великой Отечественной войны (гипотеза №2).

2. Карикатура как сатирический рисунок. Особенности жанра (гипотеза №1).

3. Карикатура как способ воздействия на сознание (гипотеза №4).

4. Тематика, типы и функции карикатур в прессе (гипотеза №3).

5. Карикатура: появление, развитие, назначение (гипотеза №6).

6. Люди и события в зеркале карикатур (гипотеза №5).

Научить определять и формулировать гипотезу – важная составляющая исследования. «В ходе планирования и выполнения учебных исследований обучающиеся освоят умение оперировать *гипотезами* как отличительным инструментом научного рассуждения, приобретут опыт решения интеллектуальных задач на основе построения различных предположений и их последующей проверки» [5].

Список литературы

1. Ефимов Б.Е. Школьникам о карикатуре и карикатуристах. Книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1976. – 192 с.

2. Носов Н.Н. Витя Малеев в школе и дома. – М.: Детская литература. – 190 с.

3. Носов Н.Н. Приключения Незнайки и его друзей. – М.: Советская Россия, 1988. – 176 с.

4. Панкратова Г.В. Творчество Кукрыниксов в годы Великой Отечественной войны. – Электронный ресурс: Режим доступа: <http://nsportal.ru>

5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С.Савинов. – М.: Просвещение, 2011.

6. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П.Евгеньевой. – М.: Русский язык. Т.2, 1982. – 736 с.

7. Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М.Прохоров. – 4-е изд. –М.: Сов. Энциклопедия, 1986. – 1600 с.

8. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь. – М.: Просвещение, 1971. – 542 с.

Кичёва Наталья Алексеевна

учитель русского языка и литературы,

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 135»,

Пермь

Kichyova Natalya Alekseevna

Teacher of Russian Language and Literature

Secondary School №135

Perm

Email: natalya-kichyova@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРАЕВЕДЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

THE USE OF LOCAL HISTORY MATERIAL AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE

Аннотация. Автор статьи ставит своей целью показать процесс становления таких личностных характеристик современного школьника, как способность осуществлять учебно-исследовательскую деятельность на основе анализа краеведческого материала при изучении русского языка.

Abstract. The author aims to show the process of formation of the personal characteristics of the modern student, as the ability to carry out teaching and research activities based on the analysis of local material in the study of Russian language.

Ключевые слова: этнокультурная направленность уроков русского языка; лингвистическое и литературное краеведение; фольклорный текст.

Key words: ethno-cultural orientation lessons of Russian language; linguistic and literary regional studies; folklore text.

Использование актуальных научных знаний – одно из обязательных требований к обучению, особенно это касается уроков русского языка и литературы, так как у современного школьника ослабевает интерес к языку, а на смену книге пришёл компьютер. Рассмотрим одно из направлений активизации интереса школьников к родному языку – формирование умений учебно-исследовательской деятельности при работе с этнокультурным материалом.

В Перми и Пермском крае издано немало учебных пособий для комплексного изучения пермских языковых особенностей, группа учёных (Баженова Е.А., Гордеева О.В., Грузберг Л.А., Подюков И.А., Шенкман В.И. и др.) помогает реализовать этнокультурную направленность в обучении русскому языку.

Для изучения на уроках предлагается краеведческий языковой материал (лингвистическое краеведение), а также текстовый материал о природе, культуре, знаменитых людях родного края. Работа с этим материалом может быть включена в любую тему программы и будет способствовать развитию всех видов компетентностей школьников в области русского языка (языковой и лингвистической, коммуникативной и культурологической).

На краеведческом материале нами разработаны уроки, призванные воспитывать гражданские убеждения и чувства подопечных. Вот темы некоторых из них: «Морфологические особенности глагола в устной пермской речи», «Этнокультурная направленность уроков русского языка», «Разнообразие лексики Прикамья», «Лингвистический анализ текста «Достопримечательности Перми» при изучении повелительного наклонения глагола», «Как мы говорим, что мы говорим, или Разговорная речь». Такие уроки имеют большую воспитательную ценность, они помогают школьникам через язык постигать малую родину, её историю и современность, культуру родного края.

На уроке в 5 классе «Своеобразие лексики Прикамья» ставится цель: «Знакомство с диалектизмами и их синонимами в литературной речи». Урок начинается с чтения учителем небольшой былички:

В Печинки идёшь, там три речки. Так вот, есть Середняя речка. Мать рассказывала, Александра Фёдоровна звать, блазило ей. На ветках ёлок девки сидят, песни сказывают да над ней хохочут. Это мама сказывала: «Как пойду, всё девки хохочут».

– Вы прослушали быличку, записанную в Пермском крае. Былички – краткие народные рассказы о встрече человека с нечистой силой, имеющие установку на достоверность, жанр устного народного творчества. Какое слово вам показалось необычным, непонятным? (Блазило). Кто знает, что оно обозначает? Давайте урочним значение этого слова по словарю В.И. Даля (Блазнить: 1) представляться воображению, казаться; 2) выдумывать, фантазировать).

Далее ученики работают по группам с фрагментами из стихотворений пермских поэтов, находят диалектизмы, дают им толкование, используя разного рода словари, оценивают уместность, выразительность использованного в тексте диалектизма, объясняют, почему авторы предпочли местные слова литературным.

*Утром встану,
Ахну – поле-то
Белёшенько-бело!
Ах ты свет ты мой серебряный,
Прохлада по щеке!
Ах деревья над деревнею
В пушистом куржаке.*

Примерные ответы учеников: *Интересное диалектное слово «куржак», которое не является абсолютным синонимом литературного «иней». Например, в «Словаре говора д. Акчим Красновишерского района Пермской области» даётся такое толкование: «тонкий слой инея на различных предметах (не на земле)». В.И.Даль отмечает слово «куржак» и однокоренные*

ему (куржавина, куржевень и др.) со значением «осадок мёрзлых испарений на бороде, одежде, на дверях, деревьях и проч.

Материалы с этнокультурной направленностью могут быть подготовленными как в целом по какой-либо теме, так и быть частью, эпизодом любого урока.

Опыт самостоятельного исследования проводим на уроке в 8 классе при повторении и обобщении сведений по теме «Обособленные члены предложения» (на материале предложений по теме «Пермь – родина Дягилева» осуществляем повторение и обобщение знаний об обособленных членах предложения).

Даны предложения: *«Русские сезоны» Дягилева дали западному искусству мощную русскую «прививку», на долгие годы определив успех развития в Европе и Америке балета и театрально-декорационного искусства.*

Семья Дягилевых подарила Перми Театр оперы и балета, старейший театр Урала.

Задание: Исследуйте эти предложения и сделайте вывод, основную или дополнительную информацию содержат обособленные обороты. Можно ли эти обороты перестроить в предикативную конструкцию? Попробуйте на предложениях (этих и придуманных вами о великом земляке) показать, закономерны ли ваши наблюдения. Итак, сформулируйте своё собственное определение обособленных членов предложения.

Примерное определение, к которому приходят восьмиклассники в результате работы: *обособленные члены предложения несут в себе добавочное значение, обладают полупредикативностью, т. е. функцией второстепенного сказуемого, а значит, могут составить отдельное предложение. В речи выделяются по смыслу и интонационно, на письме запятыми.*

Комплексную работу с фольклорным текстом проводим в 9 классе, обращая особое внимание на синтаксис сложного предложения.

Задание: Прочитайте былички, вникните в их содержание, найдите диалектизмы, неверные формы употребления частей речи, выпишите сложные предложения, объяснив знаки препинания.

1. Тут я, правда, знаю. Один старик бесей знал, знался с имя. У их со старухой мука по мешкам была, у каждого свой. Он всегда так брал. Себе мешок муки, ей другой отдаёт. Вот старуха примечать стала: у старика уж полмешка, а у неё ещё полнёхонек. Пришла она в голбец (погреб), спускается туда, а там старик сидит бородатый и вот так ладонями муку трескает.

2. А тут ребята ходили вечеровать. Песни поют, а девки не пришли. Потом девки пришли, а ноги не кажут. Один говорит: «Чё-то девки наши ноги сёдни не кажут». Поглядел: ноги-то коровьи. Видят, что дело неладно, дак оне и испугались. «Пойдём мы до ветру сходим». А девки-то не отпускают – сидите! «Мы вам гармонь оставим». Оставили да ушли. Утром в баню пришли, а вся ихняя гармонь – разорвали её вдребезги.

Таким образом, этнокультурный материал оказывает благотворное влияние на активизацию познавательной деятельности учащихся, формирование ценностного отношения к родному языку.

Список литературы

1. Шенкман В.И. Русская речь Прикамья. Лингвистическое краеведение. Учебное пособие для школьников. – Пермь: «Книжный мир», 2004. – 190 с.

2. Шенкман В.И. Русская речь Прикамья. Лингвистическое краеведение. Рабочая тетрадь. – Пермь: «Книжный мир», 2004. – 141с.

3. Шенкман В.И. Русская речь Прикамья. Лингвистическое краеведение. Методическое пособие для учителя. – Пермь: «Книжный мир», 2005. – 172 с.

4. Подюков И.А. Лингвистическое краеведение в школе. Учебное пособие/Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь: 1998. – 72 с.

*Шестакова Елена Александровна,
учитель русского языка и литературы,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №16 с углубленным
изучением отдельных предметов»,
Пермский край, Лысьва
Shestakova Elena Alexandrovna
Teacher of Russian Language and Literature
Secondary School №16,
Perm Region, Lysva
e-mail: Shestakowa.el@yandex.ru*

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА, ЛИТЕРАТУРЫ
И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.
ПРИЁМ ОБРАЗНОГО ГРУППИРОВАНИЯ**

**FORMATION OF SEMANTIC READING SKILLS AT THE LESSONS
OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE, AND
IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES.
A METHOD OF FIGURATIVE GROUPING**

Аннотация. Статья посвящена формированию навыков учащихся быстро и четко обрабатывать поступающую информацию. В данной работе, во-первых, дано определение смыслового чтения, во-вторых, описан приём создания образного группирования на уроках и во внеурочной деятельности. Результатом работы является формирование приема образного группирования, что укрепляет единицы информации и улучшает понимание материала.

Abstract. The article is devoted to the formation of students' skills to quickly and accurately process incoming information. In this paper, first, a definition of meaningful reading is made, secondly, technique of creating figurative grouping in the classroom and in extracurricular activities is described. The result of work

is the formation of a method of figurative grouping that strengthens the unit of information and improves understanding of the material.

Ключевые слова: смысловое чтение; приём образного группирования; текст; память; единицы информации.

Keywords: meaning reading; a method of figurative grouping; text; memory; information unit.

Как установили ученые, на успеваемость ученика влияет около 200 факторов. Фактор №1 – это навык чтения, который гораздо сильнее влияет на успеваемость, чем все остальные вместе взятые. Исследования показывают: для того чтобы быть компетентным, человек должен читать 120-150 слов в минуту. Это необходимое условие успешности работы с информацией, но не главное.

С точки зрения психологов, в процессе, направленном на понимание текста, сливаются внимание и память, воображение и мышление, эмоции и воля, интересы и установки читателя. Поэтому одна из основных психологических задач обучения смысловому чтению – активизация психических процессов ученика при работе с текстом.

Один из путей развития читательской грамотности – стратегический подход к обучению смысловому чтению. Смысловое чтение – это восприятие *графически оформленной текстовой информации* и ее переработка в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей (А. А. Леонтьев). Для смыслового понимания недостаточно просто прочесть текст, необходимо дать оценку информации, откликнуться на содержание.

Чтобы текст понять, его надо представить и запомнить. По мнению многих ученых, память – не столько устройство, сколько процесс, в котором задействованы различные «инструменты», например, образы, возникающие в нашем воображении (на так называемом внутреннем экране) и построенные на базе ощущений: зрительных, слуховых, тактильных (прикосновения), обонятельных.

Часто случается так, что ученик, даже хорошо выучив урок, вдруг затрудняется воспроизвести его в нужный момент. Прием образного группирования меняет ситуацию. Если человек поставил себе задачу запомнить информацию, он вчитывается в каждое слово – и напрягается! Запоминание превращается в тяжелую работу, вызывающую быстрое утомление. Прием образного группирования позволяет работать без напряжения, с удовольствием. А чем меньше напряжение в работе, тем продуктивнее запоминание.

Рассмотрим прием образного группирования на примере запоминания текста учениками 5–го класса. Для того чтобы лучше разобраться в действии, поставьте себя на место пятиклассника, перед которым поставлена задача запомнить текст с одного прочтения и пересказать как можно точнее.

ВОЛК

Волк очень похож на большую собаку. Шерсть у него длинная, жесткая. Глаза косые. Хвост обычно опущен вниз. Живут волки в лесах, оврагах, иногда в степях. Весной и летом они бродят одиночками или парами. Осенью живут целой семьей. Зимой они часто ходят большими стаями. Волк нападает на крупных домашних и некоторых диких животных. Питается он и мелкими животными, даже насекомыми. Летом волк находит много пищи в лесу. Зимой он забегает иногда в деревни и загрызает скот. Борьбу с волками ведут команды охотников. Они делают облавы на волков. Для ловли волков делают также ловушки и капканы.

Задание. *Подчеркните ключевые слова. Расскажите, что вы представляли во время чтения. Перескажите текст друг другу.*

Несмотря на легкость текста, чувствуется некоторое напряжение... Это и понятно: если вы читали с установкой запомнить подробно, то вчитывались в каждое слово. При таком характере чтения в качестве единицы информации (ЕИ) чаще выступает слово. Отбросим второстепенные слова, но все равно имеем около 60 ЕИ. Столько же имеет их и пятиклассник, образная память которого развита недостаточно. А так как регистр оперативной памяти может обрабатывать одновременно только 7 ЕИ, то очевидно, что задача перед ребенком стоит непростая. Чтобы облегчить ее, нужно укрупнить ЕИ до уровня предложения. Для этого требуется увидеть содержание предложения целиком,

в одной «картинке». «Волк очень похож на большую собаку». Видим в воображении волка и собаку – одинаковых по размеру, похожих (рис. 1). Выделение смысловых кусков при образном запоминании не представляет труда даже для школьников. Необходимо только научить их следовать простому правилу: каждое последующее предложение накладывается на предыдущее до тех пор, пока характер «картинки» не изменится.

Итак, «Волк очень похож на большую собаку. Шерсть у него длинная, жесткая». На внутреннем экране – волк с собакой, и у волка длинная, жесткая (трогаем руками) шерсть (рисунок 2). «Глаза у него косые (рис.3). Хвост обычно опущен вниз» (рис.4).

Полученную «картинку» представляем целиком и держим ее в воображении 5–20 секунд, чтобы она закрепились. ЕИ сформировалась.

Теперь будем формировать следующую ЕИ. «Живут волки в лесах, оврагах, иногда в степях». Прежде всего не допустим мелькания «кадров» (отдельно лес (рис.5), овраг (рис.6), степь (рис.7), иначе сползем на уровень слов). Увидим содержание предложения в одной «картинке», в одном образе.




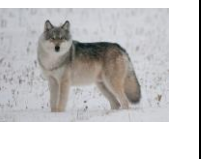






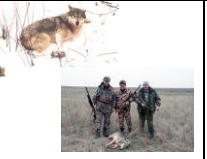
«Весной и летом они бродят одиночками или парами» (рис.8). Видим волков на зеленом фоне предыдущей «картинки» – не отпускаем ее, а напротив, достраиваем. Следующее предложение связывается уже с желтым цветом осени: «Осенью живут целой семьей» (рис.9).

А последнее предложение в этом смысловом куске – «Зимой они часто ходят большими стаями» – требует белого фона (рис.10). Цель будет достигнута, если вы подержите образ 5–20 секунд. Пусть вас не пугает и тот вариант, что изображение окажется недостаточно отчетливым: размытым или серым, будто в сумерках. Посканируйте его (сканировать – значит скользить) 5–20 секунд, и этого будет достаточно для формирования ЕИ. По мере тренировок нужно стремиться, чтобы изображение становилось все более отчетливым. Дальше будем пробегать глазами сразу несколько предложений и лепить из них обобщенный образ.

Выделим следующий смысловой кусок: «Волк нападает на крупных домашних и некоторых диких животных. Питается он и мелкими животными, даже насекомыми. Летом волк находит много пищи в лесу. Зимой он забегает

в деревни и загрызает скот» (рис.10). «Борьбу с волками ведут команды охотников. Они делают облавы на волков. Для ловли волков делают также ловушки и капканы» (рис.11). Держим и этот образ 5 – 20 секунд, а затем сканируем все ЕИ по порядку: внешний вид; где живет (образ жизни); питание; борьба с волками.

Теперь достаточно произнести про себя название логического куска, как тут же оживает стоящий за ним образ. Можно пересказывать!

| | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
|  |  |  |  |  |  |
| Рис.1 | Рис.2 | Рис.3 | Рис.4 | Рис.5 | Рис.6 |
|  |  |  |  |  | |
| Рис.7 | Рис.8 | Рис.9 | Рис.10 | Рис.11 | |

Показанные выше занятия провожу на краткосрочном метапредметном курсе «От действия – к мысли!» с учащимися 5-х классов. Также прием образного группирования использую на уроках русского языка во время проведения уроков развития речи, в частности, изложений. На уроках литературы – во время опроса (расположите картинки в хронологическом порядке), анализа текста (представьте героя).

Итоги

1. Прием образного группирования укрупняет единицы информации, уменьшает их количество, резко увеличивая объем памяти.

2. Осуществляется умственная операция группирования элементов информации в логические центры, что существенно улучшает понимание материала.

3. Прием требует тренировки, но зато придает уверенность в знаниях и превращает работу в удовольствие.

Список литературы

1. Обучение стратегиям чтения в 5—9 классах: как реализовать ФГОС. Пособие для учителя / Н.Н. Сметанникова. — М. : Баласс, 2012.
2. Пугач Ю.К. Развитие памяти – система приёмов. – ИД «Букинистическое издание», 1995.
3. Романичева Е.С., Пранцова Г.В.: Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом. Издательство «Форум», 2015

Красилич Светлана Сергеевна
учитель русского языка и литературы,
МАОУ «Гимназия № 16»,
Кунгур

Krasilich Svetlana Sergeevna
Teacher of Russian Language and Literature
Gimnaziya №16,
Perm Region, Kungur
e-mail: svetlich@mail.ru

Покаленко Ольга Владимировна
учитель русского языка и литературы,
МАОУ «Гимназия №16»,
Пермский край, Кунгур

Pokalenko Olga Vladimirovna
Teacher of Russian Language and Literature
Gimnaziya № 16,
Perm Region, Kungur
e-mail: oly.pokalenko@yandex.ru

РАБОТА С КЛЮЧЕВЫМИ СЛОВАМИ В ТЕКСТЕ КАК СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ СОЧИНЕНИЮ-РАССУЖДЕНИЮ

KEY WORDS IN THE TEXT AS A WAY OF TEACHING TO WRITE A COMPOSITION-REASONING

Аннотация. Работа посвящена методике подготовки учащихся 9-х классов к написанию выпускного сочинения-рассуждения на основе цитаты.

Abstract. The work is devoted to the method of preparing students of the ninth grade to write a composition-reasoning based on a quotation.

Ключевые слова: текст; ключевые слова; сочинение-рассуждение.

Keywords: text, key words, composition-reasoning

Работа по подготовке к ОГЭ по русскому языку требует особо пристального внимания, так как выпускники должны создать два текста: сжатое изложение и сочинение по выбору.

Сжатое изложение вызывает трудности у учащихся даже в сильных классах. Текст воспринимается в процессе прослушивания аудиозаписи. При этом ученики должны усвоить текст, правильно выделить в нём микротемы и передать в сжатой форме основную информацию текста. В связи с этим мы разработали приёмы выделения ключевых слов в тексте. На наш взгляд, именно ключевые слова помогают точно воспроизвести прослушанный или прочитанный текст, передать основную информацию и в экзаменационной работе правильно выделить микротемы.

Сочинение-рассуждение, которое предлагается написать на основе цитаты, создается на основе ключевых слов, которые и определяют ход развёртывания мысли.

Работа с ключевыми словами была проведена в начале учебного года в 9 Б классе как подготовительный этап к сочинению-рассуждению. При этом преследовалась цель – проверить умения выделять главную информацию текста в процессе работы с ключевыми словами. И результатом работы должны были стать ключевые слова, определяющие основную мысль исходного текста и помогающие выразить собственную позицию по отношению к заявленному в задании тезисе-цитате.

Ниже дан пример текста, с которым проводилась работа на уроке.

Текст

Наши разговоры о нравственности часто носят слишком общий характер. А нравственность состоит из конкретных вещей – из определённых чувств,

свойств, понятий. Одно из таких чувств – чувство **милосердия**. Термин для большинства старомодный, непопулярный сегодня и даже как будто отвергнутый нашей жизнью. Нечто свойственное лишь прежним временам.

Слова стареют не случайно. Как же получилось, что чувство это в нас убыло, заглохло, оказалось запущенным. Мне могут возразить, приведя немало примеров трогательной **отзывчивости**, соболезнования, истинного милосердия. Трагедия в Чернобыле всколыхнула народ и душу народную. Бедствие проявило у людей самые добрые, горячие чувства, люди вызывались помогать и помогали – деньгами, всем, чем могли. Это, конечно, проявление всенародного милосердия, которое свойственно нашему народу, так всегда помогали погорельцам, так помогали во время голода, неурожая.

Но Чернобыль, землетрясения, наводнения – аварийные ситуации. Куда чаще милосердие и **сочувствие** требуются в нормальной, будничной жизни от человека к человеку. Постоянная готовность помочь другому воспитывается, может быть, требованием, напоминанием о соседях, друзьях, нуждающихся в этом.

Уверен, что человек рождается со способностью откликаться на чужую боль. Думаю, что это чувство врожденное, данное нам вместе с инстинктами, с душой. Но если это чувство не употребляется, не упражняется, оно слабеет и атрофируется. Изъять милосердие – значит лишить человека одного из важнейших проявлений **нравственности**.

(Д. Гранин)

Работа с ключевыми словами

1. Цель и результат: проверка умения выделять главную информацию текста в процессе работы с ключевыми словами.

2. Основные этапы работы:

– выделить ключевые слова;

– дать определения понятиям.

3. Задание на уроке: прочитать текст, осмыслить, выделить главные слова в тексте и дать определения понятиям. Сформулировать основную мысль текста в виде тезиса.

4. Критерии оценивания:

4.1. Основания для оценивания:

- количество слов в тезисе;
- формулировка основной мысли текста
- верное определение понятий в соответствии со словарем;

4.2. Шкала оценивания:

- 4 слова – 3 балла
- 2-3 слова – 2 балла
- 1 слово – 1 балл
- Ни одного слова - 0 баллов

4.3. Дано верное определение понятия в той или иной форме:

- верно, включено 4 ключевых слова – 4 балла
- в основном верно, включено 3 ключевых слова – 3 балла
- недостаточно полно, включены 2 ключевых слова – 2 балла
- неполно, включено 1 ключевое слово – 1 балл

4.4. В той или иной форме выразил основную мысль текста:

- выразил – 1 балл
- не выразил – 0 баллов

Всего: 8 баллов.

Таким образом, по количеству набранных баллов определяется уровень усвоения информации текста.

Этапы урока:

1 этап – самостоятельное чтение текста, после которого учащиеся передают главную информацию – то, что запомнили после прочтения. Информация достаточно подробная, но из ключевых слов назвали **милосердие, сочувствие**, потому что посчитали их синонимами, дополняющими друг друга, и не назвали понятие **отзывчивость**. А понятие **нравственность** после первого прочтения назвал только один человек, так как оно находится в начале и в конце текста и является обобщённым для других ключевых слов.

2 этап – организация работы по отбору только тех слов, которые помогают воспроизвести основную информацию всего текста, т.е. ключевых в каждом абзаце. Трудности заключаются в том, что учащиеся выбирают не слово, а словосочетание или фрагмент текста, которые передают не основную информацию, а детали текста. В ходе совместной проверки выставляются баллы, согласно существующим критериям. Ученики, не справившиеся с заданием, корректируют свои записи и оставляют только те слова, которые помогают воспроизвести основную информацию.

3 этап – организация работы с лексическим значением ключевых слов. Предлагается самостоятельно определить значение ключевых слов и записать их в тетради. Учащиеся зачитывают ответы и комментируют работы одноклассников. С работой справляются все, «сильные» учащиеся помогают «слабым» исправить речевые недочёты в формулировках. Это помогает соотнести собственное понимание значений слов с другими толкованиями.

4 этап – организация работы со словарем. Учащимся предлагается сверить собственное определение слова с толкованием в словаре. Сформулированное толкование слова оценивается с учетом критериев. Работы проверяются в режиме взаимопроверки. Недостаточно развёрнутые ответы дополняются и редактируются.

5 этап – организация работы по формулировке тезиса. Учащиеся составляют тезис, отражающий основную мысль текста с учётом лексических значений ключевых слов. Оценка за данное задание выставляется согласно критериям.

Примеры формулировок тезиса и толкования ключевых слов:

Смоляков Денис: Текст Д. Гранина призывает быть добрыми и милосердными, помогать людям.

Станкевич Юлия: Нравственность не отвлечённое понятие; способность человека отвлекаться на чужую боль и проявлять сочувствие, милосердие не только в экстремальных ситуациях, но и в повседневной жизни нужно воспитывать постоянно.

После завершения работы учащимся предлагается написать домашнее сочинение по тезису текста, в качестве доказательств привести аргументы из жизненного и литературного опыта, а также выразить своё отношение к проблеме.

Силуянова Светлана Викторовна

учитель русского языка и литературы,

Инженерная школа,

Пермь

Silujanova Svetlana Victorovna

Teacher of Russian Language and Literature,

Engineering School,

Perm

e-mail: s.silujanova@yandex.ru

**СИСТЕМА ПРИЁМОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЕРЕРАБОТКИ ТЕКСТА НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ**

**SYSTEM OF TECHNIQUES FOR DEVELOPING SKILLS
IN INFORMATION PROCESSING OF THE TEXT AT RUSSIAN LESSONS
IN THE PRIMARY SCHOOL**

Аннотация. В статье освещается система работы учителя-словесника по формированию умения информационной переработки текста в 5-9 кл. Подготовка к сжатому изложению требует от учащихся применения лингвистических знаний и коммуникативных умений в разнообразных речевых ситуациях не только в рамках привычных заданий, но и разнообразных творческих практикумов.

Abstract. The article highlights the work of teachers of Russian language and literature in the formation of skills of information processing of text in 5-9 grades.

Preparing for the compressed presentation requires students to use linguistic knowledge and communicative skills in a variety of speech situations, not only within the usual tasks, but also various creative workshops.

Ключевые слова: компетентность; сжатое изложение; информационная переработка; знаковая система; творческий практикум.

Keywords: competence: brief statement; information processing; sign system; creative workshop.

В течение нескольких лет частью итогового экзамена по русскому языку в основной школе является сжатое изложение. Этот выбор понятен: с каждым годом всё увеличивается поток информации, в которой нужно уметь быстро ориентироваться, выбирать главное. Умение уяснить суть, основное в воспринимаемом материале, а также точно и лаконично передать его другим предстаёт в таких условиях насущной проблемой действительности.

Речевой портрет современного девятиклассника определяется рядом особенностей. Механизм порождения связной письменной речи требует от школьников владения на достаточном уровне необходимыми языковыми компетентностями.

В отечественной науке до сих пор дискуссионным остаётся вопрос о понятиях «компетенция» и «компетентность». Российские исследователи дают определения, в разной мере противоречивые. Приведем одно из мнений. Как считает И.Я. Зимняя, понятие компетентности шире понятия компетенции, так как включает в себя когнитивно-знаниевый, мотивационный и регулятивный компоненты [1, с. 35].

Говоря о собственно языковых компетенциях, процитируем Е.Д. Божович: «Языковая компетенция – сложная психологическая система, включающая в себя, помимо усвоенных в ходе специального обучения сведений о языке, накопленный в повседневном использовании языка речевой опыт и сформированное на его основе чувство языка» [2, с. 84].

Сегодня умение вести диалог становится одной из важнейших характеристик личности. Значительное возрастание роли устной речи в структуре общения, расширение ее функций существенно изменили

представление об эффективной коммуникации в образовании. Ориентация на устное (значит, более свободное) речевое общение на школьном уроке определяет коммуникативную компетентность учащихся, обнаруживающуюся на разных уровнях.

Сжатое изложение помогает осуществить контроль и измерение уровня сформированности коммуникативных умений, необходимых для продолжения образования (извлекать информацию при аудировании и чтении; адекватно воспринимать и интерпретировать текст в соответствии с темой, стилем, типом речи; воспроизводить в письменной речи исходный текст с различной степенью свёрнутости, то есть компрессии; соблюдать в практике письма основные языковые нормы).

При выполнении сжатого изложения учащиеся демонстрируют базовые умения информационной переработки текста:

- верно понимать и передавать исходную мысль исходного текста;
- правильно выделять микротемы;
- владеть способами компрессии текста;
- логично, стройно, без искажений передавать в собственном высказывании содержание исходного текста, используя различные способы сжатия;
- выдерживать в работе стилевое и стилистическое единство и соблюдать речевые нормы;
- строить высказывание, учитывая отношение автора к проблеме [3, с. 9].

Формированию у обучающихся умения информационной переработки текста способствуют следующие виды его трансформации:

1. сжатие исходного текста;
2. развёртывание текста;
3. выделение главной информации;
4. перевод текста в другой жанр, стиль, тип речи;
5. перевод словесного текста в иную знаковую систему и наоборот;
6. система практических творческих упражнений.

Содействуют формированию умения сжать текст традиционные в 5-9 классах виды заданий: выпиши ключевые слова, словосочетания

из прочитанного (услышанного) текста, произведи сжатие абзаца, сравни свой ответ с образцом, проанализируй варианты сжатия одноклассников. Или, например, такое: поработай со сводной таблицей, сравни абзацы исходного текста с образцами микротем и возможными вариантами сжатия.

Задания на развёртывание уже сжатой ранее информации дают ученикам возможность понаблюдать за развитием мысли, сформулировать собственные высказывания, например: разверните содержание предложенной микротемы, создайте фрагмент текста-рассуждения.

Интересными и полезными для школьников представляются задания по переводу исходных текстов краеведческого содержания в другой жанр, стиль, тип речи. Например, заметку о строительстве в г. Чусовом Пермского края нового химического завода предлагается видоизменить в жанр эссе о производстве жидкой целлюлозы, интервью на ток-шоу и т.п.

Перевод словесного текста в иную знаковую систему (например, в таблицу, диаграмму) и наоборот (табличную информацию представить в словесной форме) также способствует формированию читательской компетентности школьников, метапредметным результатам обучения.

Коммуникативные навыки позволяют создать ту мотивационную среду, в которой овладение письменной речью становится актуальным, значимым для любого ученика [4, с. 5]. Система разнообразных творческих практикумов раскрывает личностный потенциал учащихся, поддерживает интерес к изучению русского языка. Учащиеся сначала участвуют в чтении и пении произведений, предложенных учителем, а затем успешно и сами сочиняют лингвистические сказки, лингвистические песенки, которые легко исполняются прямо на уроке («Междометье – добрый друг детей. Междометья выражают наши чувства...» – поётся на мотив известной песни «От улыбки...»). Рифмовки по орфоэпии и орфографии делают запоминание норм произношения и написания увлекательным и весёлым («По окошку луч скользит – мы опустим жалюзИ»).

Вариативность образования, открывающая новые возможности культурной индивидуализации школьников, проявляется в закреплении альтернативных уроку форм занятий. В Инженерной школе разработаны образовательные

путешествия по маршруту «Развитие инженерной мысли в истории Отечества». На сегодняшний день успешно апробированы три маршрута (Москва, Ярославль, Санкт-Петербург), знакомящие детей с судьбами учёных (С.П. Королёв, А.С. Попов), выдающихся людей (Ю. Гагарин, В. Терешкова), историями их научных открытий, уникальными инженерными сооружениями (тренажёр космонавтов «Центрифуга», суперсовременный планетарий). Погружение в инженерную культуру происходит в течение 3-4-х дней. Небольшой временной отрезок даёт возможность сосредоточиться на главном, ради чего состоялась поездка, выбрать материал для творческого отчёта об итогах образовательного путешествия в любой форме.

Творческий отчёт представляет собой интеллектуально-образовательный продукт одного ребёнка или группы детей. Например, эссе «Мечта о будущей профессии», электронная презентация о самом ярком событии путешествия или о представителе инженерной культуры, эссе о космонавте, инженер-изобретателе, выдающейся личности в истории России. Разнообразие литературных жанров создаёт условия для словесного творчества: заметка, репортаж, интервью, очерк, статья. Новый взгляд, порождённый образовательным путешествием, позволяет представить инженерию в художественном творчестве: живописное или декоративно-художественное полотно, дизайнерская разработка, фотоколлаж. Эффективное использование времени учащихся в рамках образовательных путешествий позволяет им вторгаться в образовательное и культурное пространство города и России, получать возможность **учиться везде**, что повышает познавательный, культурный и социальный потенциал школьников. А информационная переработка текста как вид работы, формирующей базовое коммуникативное умение, способствует становлению образовательных результатов нового качества на основе создания ситуаций развития учащихся посредством значимой для них деятельности.

Список литературы

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34 - 42.

2. Божович Е.Д. О функциях чувства языка в решении школьниками семантико-синтаксических задач / Е.Д. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – № 4.

3. Сенина Н.А., Гармаш С.В. и др. Русский язык. 9 класс. Подготовка к ГИА-2011: учебно-методическое пособие / Под редакцией Н.А. Сениной. – Ростов н / Д: Легион, 2010. – 378 с.

4. Гольцова Н.Г., Мищерина М.А. Русский язык. 10-11 классы: книга для учителя / Н.Г. Гольцова, М.А. Мищерина. – М.: ТИД «Русское слово - РС», 2009. – 304 с.

*Ушакова Марина Степановна,
учитель русского языка и литературы,
МБОУ «Печменская средняя общеобразовательная школа»,
Пермский край, Бардымский район
Ushakova Marina Stepanovna
Teacher of Russian Language and Literature,
Pechmen Secondary School,
Perm Region, Bardimskii District
e-mail: UMS0368@yandex.ru*

**КРАТКОСРОЧНЫЙ КУРС «ОЦЕНИВАНИЕ ПРЕДМЕТНОГО
РЕЗУЛЬТАТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ «ГОВОРЕНИЕ» КАК ОДИН
ИЗ СПОСОБОВ В РЕШЕНИИ ВОПРОСОВ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

**SHORT –TERM COURSE «EVALUTION OF SUBSTANTIVE RESULT
ON RUSSIAN LANGUAGE SPEAKING AS ONE OF THE WAYS
IN SOLVING QUESTIONS OF DEVELOPMENT STUDENTS’ SPEECH
ACTIVITY**

Аннотация. Краткосрочный курс по обучению говорению позволяет организовать деятельность учащихся на материале связных текстов. Ведется

подготовка учеников 5 класса к созданию устного монолога-рассуждения по исходному художественному или публицистическому тексту.

Abstract. A short - term conversational course gives an opportunity to organize students' activity by means of connected texts. Students of fifth grade learn to create oral monologue-reasoning on the original literary and publicistic texts.

Ключевые слова: текст; говорение; монолог-рассуждение; монологическое выступление; его структура, критерии оценивания.

Keywords: text, speaking, monologue-reasoning, monologic speech, its structure, estimation criterion.

Почему текст становится центром внимания при обучении русскому языку? Известно, что в нем фокусируются практически все вопросы курса русского языка, благодаря этому приобретает большую глубину усвоения материала и постижения смысла.

Часто ученик умеет письменно оформить свои мысли, читает текст и извлекает из него необходимую информацию, а вот устная форма передачи содержания развита недостаточно. Возникает проблема формирования навыков устной речи учащихся.

Говорение как продуктивный вид речевой деятельности представляет творческий процесс – создание нового речевого высказывания. Обучение говорению будет наиболее результативным, если организовать деятельность на материале связных текстов, которые детям интересны в силу их жизненного опыта, важности определённых ценностей.

Именно на развитие говорения направлен краткосрочный курс «Оценивание предметного результата по русскому языку «Говорение». В рамках курса ученик 5 класса приобретает умение строить монолог-рассуждение.

Целью курса является разработка упражнений, подбор и применение на практике художественных или публицистических текстов о животных, ставящих перед учащимися нравственные проблемы.

При обучении говорению программой предусматриваются следующие этапы при организации учебных занятий:

1) подбор материала (художественного или публицистического текста) и организация его анализа;

2) подготовка учащихся к пониманию содержания текста (наличие таблицы-опоры; лексическая работа с непонятными словами; обогащение словарного запаса);

3) работа с текстом (отбор материала для будущего высказывания, заполнение таблицы-опоры);

4) создание монологического выступления;

5) выступление с ним на занятии;

6) рефлексия.

В ходе работы следует решить задачи: расширить теоретические знания по обучению говорению; создать комплекс художественных и публицистических текстов.

Считаем целесообразным обратиться не только к текстам известных авторов, но и к текстам из журнала «Юный натуралист», детской роман-газеты. Например, ребят заинтересуют авторы и произведения: В. Жукова «Мама, я с тобой!», Т. Матвейчука «Джек и Колька», «Третий Новый год»; Л. Горюнова «Живи, Бомка!», Ю. Пшонкина «Кормилец», Ю. Дмитриева «Жучка», Н. Языкова «Бомжик», В. Помещикова «Друг».

В процессе работы мы применяли метод моделирования речевого высказывания, который реализуется в ситуативных упражнениях, повышающих речевую культуру учащихся. Монологическая речь выстраивается в устном развернутом ответе в процессе групповой работы. На занятиях ученик проходит следующие этапы речевой деятельности: планирование – умение собирать и отбирать материал, составлять план выступления. Учащиеся должны продемонстрировать умения точно и правильно выражать свои мысли в соответствии с заданными критериями, а также композиционно оформлять речевой материал.

В пятом классе необходимо уделять внимание подготовке монологического высказывания, так как это умение станет ступенькой к более серьёзным монологическим выступлениям: сообщениям и докладам. Дети работают, максимально используя ресурс самого занятия, они готовятся к выступлению и самостоятельно, и общаясь с другими школьниками, и при возникновении трудностей обращаясь к учителю. В ходе занятий идёт обсуждение выступления, отмечаются достоинства и недостатки. Начинать подготовку необходимо с малого, чтобы создавать фундамент для более сложной, трудоёмкой работы. Учащиеся на примере исходного текста готовят монологическое высказывание-рассуждение в соответствии с требованиями, тренируют умение отбирать нужный материал из других источников для собственных примеров. Ученик приучает себя к мысли: отбирая информацию, он должен предусмотреть её объединение в определённые смысловые блоки (на уровне определения содержания текста и доказательства его тезиса), каждый из которых является логической частью выступления. В ходе такой подготовки к монологическому высказыванию у учащихся формируются такие речевые общеучебные умения, как умение определять цель и задачи монологического высказывания; отбирать материал и располагать его в соответствии с замыслом и содержанием монологического высказывания; заинтересовывать слушателей, использовать разнообразные речевые средства; говорить выразительно, доходчиво, живо; передавать своё отношение к сообщаемому.

Слушая развернутые ответы, одноклассники выполняют дополнительные задания: оценивание выступлений; словесное выражение согласия или несогласия, приведение своих примеров, иллюстрирующих глубину понимания исходного текста; формулирование вопросов и т.д.

Таким образом, учащиеся будут совершенствовать умения создавать устное монологическое высказывание-рассуждение оценочного характера на нравственно-этическую тему, анализируя, извлекая, систематизируя материал из художественного или публицистического текста. В итоге ученик представляет монологическое высказывание-рассуждение, которое формирует с опорой на таблицу-заготовку.

Если говорить о содержании изучаемого курса, в нем предусмотрены 4 этапа.

На первом этапе проводится диагностика: фиксирование результатов порождения высказывания в процессе говорения. Предлагается задание – оценить ответ ученика по заданным критериям: соответствие высказывания структуре и жанру; правильность, точность найденных языковых средств; соответствие доказательств-примеров содержанию исходного текста; выражение собственного отношения к сообщаемому; речевое оформление.

На втором этапе идёт работа над структурой рассуждения: вступление, основная часть и вывод как структурные и содержательные части монологического выступления. На занятиях по обучению создавать вступление даются примеры-клише для начала речи с опорой на исходный текст; предлагается придумать оригинальное начало.

В процессе работы над основной частью учитель организует деятельность по выявлению качеств животного и подбору примеров из текста для будущего высказывания (работа ведется в группах, парах, чтобы слабые учились данному умению); умение переработки информации текста (переформулирование тезиса). Сначала можно выделять небольшой фрагмент текста для определения качества животного, рассмотреть фрагмент с разных точек зрения; проводится лексическая работа с непонятными словами: например, какое качество раскрывается в следующем фрагменте? Почему? (подбери более точное слово из предложенного ряда слов, синонимов); При отработке этих умений предлагаются следующие упражнения: «Логическая цепочка», «Мозаика»; игры: «Кто больше?», «Ловушка», «Куда пойти клише?».

На каждом занятии выражается отношение к услышанному в рубрике «Выслушай мнение одноклассника». Проводится рефлексия в конце занятия: что удалось-не удалось выступающему, советы себе и другим в рубрике «Кому (за что?) скажу сегодня я спасибо?».

На третьем этапе рассматриваются варианты-подходы к моделированию речевого высказывания на основе исходного текста; моделирование речевого

высказывания проводится на основе различных видов ситуативных упражнений-текстов; на них тренируются умения переработки информации: возможности внесения изменений, выявления главного, определения смысловых акцентов. Ребята представляют промежуточные итоги работы по прочитанным художественным текстам нравственной тематики в виде презентации, на защите творческих работ «В мире животных».

На четвёртом этапе проводится итоговый контроль и его анализ.

При организации работы по формированию монологического высказывания используются формы учебных занятий: объяснение, самостоятельная работа, групповая работа, работа в парах, взаимопроверка, беседа, самопроверка, работа с текстом, таблицей, консультации, практикумы, презентации, защита творческих, проектных работ.

Таким образом, данный краткосрочный курс по обучению говорению может стать одним из способов в решении вопросов развития речевой деятельности учащихся на определённом этапе.

Список литературы

1. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М.: ЛКИ, 2007.
2. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д.В. Григорьев. – М.: Просвещение, 2013.
3. Капинос В.И. и др. Развитие речи: Теория и практика обучения / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик – М., 1991.
4. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения / Т.А. Ладыженская. – М.: Просвещение, 1986.
5. Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

6. Методика развития речи на уроках русского языка: Кн. для учителя./ Под ред. Т.А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1991.

7. Никитина Е.И. Русская речь для 5-7 классов / Е.И. Никитина. – М.: Просвещение, 1995.

Сысоева Надежда Сергеевна,

магистрант,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Пермь

Sysoeva Nadezhda Sergeevna

Magistrand,

Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm

e-mail: sysnadezhda@rambler.ru

**СИТУАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 5-6 КЛАССОВ
ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА МАТЕРИАЛЕ
РАЗДЕЛОВ «МОРФОЛОГИЯ», «РЕЧЬ»)**

**SITUATIONAL TASKS AS MEANS OF ACTIVIZATION
OF COGNITIVE ACTIVITY OF PUPILS OF 5-6 GRADES IN TEACHING
RUSSIAN LANGUAGE
(BASED ON THE FIELDS OF “MORPHOLOGY”, “SPEECH”)**

Аннотация. Статья посвящена такой дидактической единице, как ситуативное задание. Уточнено наименование понятия. Показана модель ситуативного задания и описаны некоторые примеры.

Abstract. The article is devoted to a didactic unit - a situational task. The choice of the term is defined. The model of a situational task is demonstrated and some examples are given.

Ключевые слова: ситуативное задание; морфология; речь.

Keywords: a situational task; morphology; speech.

В настоящее время общество ставит перед школой важные задачи. Одна из них связана с тем, чтобы школа выпускала в жизнь не только грамотных в определённой области знания, но и способных обучаться и быстро реагировать на изменения людей. Таким образом, на первое место выдвигаются личностные качества ученика и возможности его самореализации.

Для того чтобы эта задача была решена, необходимо было изменить суть традиционного образования, что и происходит с внедрением ФГОС. В основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, включающий компетентностно-ориентированное и проблемно-развивающее обучение. Одной из наиболее эффективных дидактических единиц, применяемых для реализации данного подхода, мы считаем «ситуативное задание» (СЗ).

Ситуативные задания можно определить как разновидность компетентностно-ориентированных заданий, внутри которых заключено смысловое ядро, связанное с ситуацией. Это может быть жизненная, учебная, вымышленная ситуация, для разрешения которой необходимо применить как предметные знания, так и метапредметные умения.

В научной литературе встречаются 2 термина: ситуационная задача и ситуативное задание. В нашей работе мы рассматриваем второй термин, так как применительно к заданиям подобного типа в гуманитарных дисциплинах авторы используют именно его. Кроме того, анализ частотности употребления этого термина в «Национальном корпусе русского языка» показал, что «ситуативный» встречается в основном психолого-педагогической литературе, а «ситуационный» – в литературе, посвященной менеджменту, психологии, медицине и т.д.

Таким образом, ситуативное задание представляет собой учебный материал, в основу которого положена ситуация, основанная на жизненном материале, и личностно значимый познавательный вопрос. В задании могут использоваться элементы проблемных ситуаций, задач, ссылки на дополнительную информацию, которая является своеобразной подсказкой и поможет приблизиться к результату. В нашем исследовании СЗ строятся по определённой модели: описание ситуации + личностно значимый познавательный вопрос (личностно значимое познавательное задание) и, если необходимо, дополнительная информация с дополнительным заданием.

Прежде чем начать моделирование СЗ к урокам русского языка, необходимо оговорить специфику разделов, на которых мы сконцентрировали своё внимание. Это разделы «Морфология» и «Речь». Раздел «Морфология» является фундаментом для развития языковой компетенции учащихся (способствует формированию навыков грамотного письма, подготавливает к изучению курса «Синтаксис»). Изучение этого раздела позволяет формировать лингвистические знания и языковые умения независимо от УМК, которого придерживается учитель русского языка.

С одной стороны, многие учителя замечают, что при изучении курса грамматики в средних классах уровень познавательной активности снижается, происходит формализация процесса усвоения знаний. С другой стороны, базовое знание грамматики позволяет совершенствовать речевую деятельность и формировать коммуникативную компетенцию. Через эту связь и прослеживается взаимодействие разделов «Морфология» и «Речь».

Заметим, что использование СЗ будет уместным не во всех типах уроков, не на всех этапах. Покажем с помощью таблицы возможности применения ситуативных заданий при изучении тем разделов «Морфология» и «Речь» по УМК под ред. М.М. Разумовской в 5-6 классах (именно в этом учебнике разделы построены так, что развитие речевой деятельности неразрывно связывается с освоением грамматики). Представим также формулировки заданий в соответствии с их разновидностью (см. табл. 1).

Ситуативные задания для разделов «Речь» и «Морфология» (5 – 6 кл.)

| Разновидность СЗ по способу участия обучающегося | Пример СЗ | Примерная формулировка, с которой начинается задание |
|--|--|--|
| Ролевые | <p>1. Описание ситуации: Представьте, что Вы поехали за границу в качестве шеф-повара лучшего ресторана. Личностно значимое познавательное задание: Составьте меню, используя лишь несклоняемые существительные.</p> <p>2. Описание ситуации: «Представьте, что вы работаете редактором в детском журнале и все данные о материалах, которые пойдут в печать, храните в своем личном компьютере. Но вот однажды в него проник вирус и перепутал тексты разных рубрик. Личностно значимое познавательное задание: восстановите запутанные тексты. Дополнительная информация: Я люблю свою лошадку. Причешу ей шёрстку гладко. Конь бьётся, вырваться хочет, но парень схитрил — привязал конец аркана к дереву и стал сматывать верёвку. Монголо-татары были кочевниками. Они перемещались верхом по степям Центральной Азии. Мотает, мотает, верёвка всё короче и короче, конь совсем из сил выбился. Гребешком приглажу хвостик и верхом поеду в гости. А конь этот оказался не простым. Монгольская знать владела огромными табунами лошадей, стадами верблюдов и овец. Пасли эти стада простые кочевники. Да и парень тоже не промах — ещё крепче верёвку натянул. Дополнительное</p> | Представьте, вообразите... |

| Разновидность СЗ по способу участия обучающегося | Пример СЗ | Примерная формулировка, с которой начинается задание |
|--|---|--|
| | <p>задание: Определите, сколько рубрик представлено? К какому стилю речи относится каждый текст? Какой теме посвящен номер выпускаемого журнала?</p> | |
| <p>Дискуссионные (проблемные)</p> | <p>1. Описание ситуации: Ученикам 5 класса предложили дать описание клубники. Перед вами два сочинения. Личностно значимый познавательный вопрос: Кто из авторов, по вашему мнению, правильно понял и выполнил задание, а кто не справился с ним? Почему?</p> <p>1) В нашем саду расцвела клубника. Вскоре белые лепестки опали и появились зелёные ягоды. С каждым днём они становились всё крупнее и крупнее. Наконец, клубника покраснела. Мы собрали спелые ягоды.</p> <p>2) Какая клубника красивая и разная! Вот одна ягодка. У нее дольки, как у мандарина. Только дольки эти выпуклые, а сама ягода не круглая, а вытянутая. А другая клубничка словно маленькое красное яблочко. У каждой ягодки зелёный воротничок. Очень красиво! (с. 200 чего?)</p> | <p>На основе языковых единиц, чьих-то высказываний, текстов сделайте вывод о правильности представленного мнения (варианта выполнения задания, решения задачи)</p> |
| <p>Жизненные</p> | <p>1. Описание ситуации: Вы зашли в модный бутик и увидели множество заграничных вещей. Личностно значимое познавательное задание: Опишите ваши покупки, пользуясь только несклоняемыми существительными.</p> <p>2. Описание ситуации: Петя Ошибкин поехал</p> | <p>Понаблюдайте, посмотрите вокруг, вспомните, составьте, опишите</p> |

| Разновидность СЗ по способу участия обучающегося | Пример СЗ | Примерная формулировка, с которой начинается задание |
|--|--|--|
| | <p>в Африку. Оттуда он через сеть «в контакте» послал вам сообщение, в котором описал живописную природу страны, и попросил вас сделать то же самое, чтобы рассказать африканским друзьям о природе России.</p> <p>Личностно значимое познавательное задание: Напишите ему ответное сообщение, используя не более 20 слов. Указание на необходимость приобщения дополнительной информации: Какой тип речи вы будете использовать?</p> | |
| Творческие | <p>1. Описание ситуации: Петя Ошибкин очень хочет исправить своё положение, сложившееся на уроках русского языка при изучении частей речи. Для этого он подошел к учителю, и учитель посоветовал для лучшего запоминания частей речи приготовить памятки. Но Петя не знает, как создаются памятки.</p> <p>Личностно значимое познавательное задание: Помогите Пете в составлении памятки, которая поможет ему в усвоении знаний об основных частях речи.</p> <p>2. Описание ситуации: Ученики нашего класса решили создать сборник забавных рассказов под названием «Однажды».</p> <p>Личностно значимый познавательный вопрос: Какие рассказы могут быть помещены в этот сборник и по каким критериям их нужно отбирать?</p> <p>Личностно значимое познавательное задание: Примите участие в создании сборника рассказов «Однажды», напишите свой рассказ.</p> | Создайте, расскажите, сочините |

Представленная таблица отражает не все возможные модели СЗ, но в ней отражены их разновидности. Таким образом, мы видим, что образовательные возможности СЗ довольно широки. Они создают благоприятные условия для обучения на основе системно-деятельностного подхода. Для ученика это возможность активизации познавательной деятельности, организации самостоятельной работы, возможность отслеживать свои результаты. Для учителя – возможность формирования основных компетентностей учащихся, осуществления критериального оценивания, которое позволяет организовать эффективную работу над улучшением индивидуальных результатов школьников, и, как следствие, – развитие языковой личности учащегося.

Список литературы

1. Акулова О.В., Писарева С.А., Пискунова Е.В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учеб.-метод. пособие для педагогов школ. – СПб.: Каро, 2008. – 96с.
2. Антонова Е.С. Тайна текста. Рабочая тетрадь для развития речи и мышления школьников 5-6 классов. 2-е изд. – М.: ООО «Кейс»: ООО «Омега-Л», 2011. – 88 с.
3. Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1983. – 111с.
4. Русский язык. 5 класс: учебник / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др. / под ред. М.М.Разумовской, П.А. Леканта. – 5-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2016. – 317с.
5. Русский язык. 6 класс: учебник / М.М.Разумовская, С.И.Львова, В.И.Капинос и др. / под ред. М.М.Разумовской, П.А. Леканта. – 4-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2016. – 335с.

Нечаева Оксана Владимировна
магистрант,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Nechaeva Oksana Vladimirovna
Magistrand,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: oksananech@mail.ru

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИЕМОВ РАЗВИТИЯ
ПАМЯТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ 5 – 6 КЛАССОВ
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**USAGE OF MEMORY DEVELOPING METHODS IN TEACHING
STUDENTS OF 5-6 GRADES AT LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE**

Аннотация. Данная работа раскрывает особенности процессов памяти младших подростков, а также содержит приемы совершенствования процессов памяти младшего подростка посредством упражнений на уроках русского языка в 5-6 классах.

Abstract. This work reveals the features of the processes of memory of younger adolescents, but also contains methods of improving memory processes of the younger teenagers by means of exercises at lessons of Russian language in 5-6 grades.

Ключевые слова: процессы памяти; младший подростковый возраст; мнемические приемы.

Keywords: memory processes; younger teens; mnemonic techniques.

Первостепенная задача учителя русского языка – организация учебного процесса, а также развитие всесторонне развитой личности, умеющей размышлять, анализировать, делать выводы, сопоставлять. А для этого необходимо оперировать имеющимся запасом знаний, активизируя при этом

процессы памяти. Чаще всего трудности запоминания и воспроизведения информации на уроках русского языка можно наблюдать в младшем подростковом возрасте.

В область наших задач входит уточнение понятия **память** у школьников 5 – 6 класса (необходимо говорить о возрастном промежутке 11 – 13 лет). Дело в том, что именно в этом возрасте социальное окружение ребенка претерпевает некоторые изменения. Это связано с переходом из начального звена в среднее, то есть периодом адаптации к новой роли, новым формам обучения, к иному окружению и статусу.

В младшем подростковом возрасте память также претерпевает некоторые изменения – она опосредуется логическими операциями. Но поскольку школьники среднего звена не владеют в достаточной мере приемами смыслового запоминания, то опираются на способы механического.

Совершенствуется мышление учащихся, оно строится на умении оперировать понятиями, сопоставлять их, проявлять инициативу в интеллектуальной деятельности. Это развитие взаимосвязано с другим процессом – интеллектуализацией процесса памяти. Под данным термином мы понимаем перестройку памяти, переход от более простого к более сложному уровню [1].

Усложнение и значительное увеличение объема изучаемого материала приводит к качественной перестройке в организации мнемических процессов. Большинство детей, достигших подросткового возраста, вынуждено отказаться от дословного заучивания с помощью многократных повторений.

Память подростка может удивить силой и слабостью одновременно. Удивить силой, потому что возможности памяти в этот период безграничны. Это происходит благодаря развитию в этом возрасте абстрактного мышления. Ребенок с радостью рассуждает на множество разных тем. Для этого нужна определенная опора, т.е. самостоятельное развитие. Опору эту и должна поставлять сильная память [2].

Вместе с тем при главенствующей роли логической памяти у ученика 5-6 класса замедляется развитие механической памяти, что может привести к возникновению негативных явлений. Увеличивается количество информации, которую должен запомнить подросток. У многих подростков возникают проблемы с запоминанием.

Процессы памяти подростков интересуют многих отечественных и зарубежных психологов и педагогов.

Каждый из ученых понимает процессы развития памяти в соответствии со своей концепцией. Например, Ж. Пиаже говорит о развитии памяти в младшем школьном возрасте как о формировании «стадии конкретных операций», то есть память младшего школьника приобретает смысловые связи [3].

Ю.Б. Гиппенрейтер пишет о том, что память младших школьников связывается с опосредованным запоминанием, то есть данный процесс, по ее мнению, проходит с опорой на стимулы, знаки, картинки. Старший подростковый возраст полностью отказывается от механического запоминания и переходит на логическую память [4].

Д.Б. Эльконин утверждает, что уже в младшем школьном возрасте память становится «мыслящей», то есть появляются предпосылки смыслового запоминания. Подросток может сознательно управлять своей памятью [5].

Л.С. Выготский говорил, что в процессах памяти младших школьников преобладает механическое запоминание. Однако они уже начинают использовать приемы смыслового запоминания, а у подростков, при правильной организации учебного процесса, развивается логическая память [6].

То есть в младшем подростковом возрасте в 11-13 лет наступает период, когда непосредственная память и опосредованная начинают взаимодействовать. В результате бывает сложно разобраться, благодаря какому виду памяти ребенок запомнил тот или иной материал.

Оперируя психологическими данными, мы можем использовать на уроках русского языка приемы мнемотехники, которые будут продуктивными [7, 8, 9].

Комбинированный прием. Этот прием нужен лишь для тех слов, в которых надо запомнить две и больше букв. Заключается он в комбинировании графического и фонетического приемов. Комбинированный прием удобно применять для слов, в которых, кроме гласной, надо ещё запомнить удвоенную согласную. Запоминание безударной гласной в слове завтрак при помощи предложения – На завтрак РАКи; сОбака – изображение собаки, хвост которой похож на гласную О.

Прием списка. Предположим, вы сомневаетесь в написании слова «стеллаж». Открываете словарь и убеждаетесь, что в этом слове пишется две л. Вспоминаете какое-нибудь слово (с удвоенной л), в написании которого не сомневаетесь («холл»). Устанавливаете ассоциативные связи («в холле на стеллажах...») и т.д.).

Творческие приемы:

1. Создание учащимися галереи лингвистических портретов самостоятельных частей речи. Самостоятельные, служебные части речи и междометия как три сверхдержавы, расположенные на материке Морфология. Их отличительные особенности. Например, *имя существительное* – листочек на древе познания, дающий название тому или иному предмету.

2. Заполнение паспортных, анкетных, биографических данных самостоятельных частей речи, изготовление их визитных карточек. Так, например, для запоминания частей речи необходимо знать их биографические данные: постоянные, непостоянные признаки, синтаксическую роль в предложении.

3. Перевод сведений о лингвистических явлениях с языка науки на язык сказки. Написание лингвистических миниатюр о жителях городов и сел, расположенных на материке Морфология. Например, придумывание сказочного сюжета для рассказа о кратких и полных именах прилагательных.

Особой популярностью в современной педагогике пользуются методы эйдетики (сохранение ярких образов) и мнемотехники, взятые из «Школы эйдетики» И. Ю. Матюгина. При запоминании словарных слов можно

использовать **прием графических ассоциаций**. Ассоциативная связь по цвету: инЕй – снЕг – бЕлый; по форме: кОрзина – Овальная; по месту: зАвод – труба; по действию стАкан – стАвлю; по назначению: зАяц-кАпуста; по материалу: гАзета – бумАга. При запоминании иностранных слов и терминов можно использовать также **прием фонетических ассоциаций**. Он заключается в подборе русских слов с данными звуками: Эстафета – Эй! **Прием оживления** хорошо развивает воображение и образное мышление: необходимо представить трудно запоминаемое слово в виде образа: **Обезьяна** с круглыми глазами. **Прием пиктограмм**. Пиктограмма – рисуночное письмо, то есть слово изображается условным значком (пиктограммой): Понятие «Победа». Изображен салют. Объяснение: «Салют бывает в День Победы». Тексты, правила и понятия можно запоминать при помощи **интеллект-карт**. Это техника представления любого процесса, события, мысли в систематизированной визуальной форме.

Универсальность отобранных для обучения русскому языку приемов заключается в равном использовании их как на этапе актуализации для припоминания определенных языковых сведений, так и на разных этапах уроков разных типов: закрепления, повторения и обобщения, контроля.

Описанные приемы соответствуют возрастным особенностям учеников, носят развивающий характер, а также интеллектуализируют процессы запоминания и воспроизведения учебной информации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения / Л.С. Выготский. – М. : «Книга по Требованию», 2013. – 135с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б., Романов В.Я. Психология памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М.: Черо, 2002. – 816с.
3. Маклаков А. Г. Общая психология: Учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – Спб.: Питер, 2008. – 583 с.

4. Матюгин И.Ю. Как развивать внимание и память вашего ребенка / И.Ю. Матюгин. – М.: Рипплогл-классик, 2010. – 112 с.

5. Психологический практикум «Память»: Учеб.-метод. пособие / Сост. Л.И. Дементий, Н.В. Лейфрид / Под общ. Ред. Л.И. Дементий. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2003. – 124 с.

6. Серeda Г. К. Проблема памяти и обучения // Вопросы психологии. Вып. 2 / Г. К. Серeda. – М., 1970. – 32 с.

Ощепкова Дарья Викторовна

магистрант,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Пермь

Oschepkova Daria Viktorovna

Magistrand,

Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm

e-mail: DVOschepkova@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ УЧАЩИХСЯ-ИНОФОНОВ В УСЛОВИЯХ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ШКОЛЫ

TEACHING MIGRANT STUDENTS RUSSIAN VOCABULARY IN THE CONDITONS OF RUSSIAN-SPEAKING SCHOOL

Аннотация. Статья посвящена проблеме обучения учащихся-инофонов в русскоязычной школе. Особое внимание уделяется основным приемам обучения лексике. Статья будет полезна учителям общеобразовательных школ, студентам вузов.

Abstract. The article is devoted to the teaching of migrant students in Russian-speaking schools. Particular attention is paid to vocabulary and basic techniques of training. The article will be useful for teachers of secondary schools, students of colleges and universities.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; инофоны; лексика.

Keywords: russian as a foreign language; migrant students; vocabulary.

В настоящее время миграционные процессы, связанные с притоком иностранцев в Россию, в том числе и в Пермский край, являются очень активными. С увеличением миграционных потоков из ближнего и дальнего зарубежья, а также в связи с демографическими изменениями, происходящими в России, вопросы владения русским языком иностранными гражданами становятся приоритетными в языковой политике государства.

Выбирая места жительства, иностранные граждане руководствуются личными обстоятельствами, их дети поступают в школу и обучаются, как правило, по программам и учебникам для русских учащихся.

В связи с этим возникает множество трудностей при изучении других предметов (т.к. обучение ведётся на русском языке), а также существуют проблемы адаптации детей в русскоязычной среде.

Учителя общеобразовательных школ все чаще сталкиваются с необходимостью обучения детей-инофонов, которые не владеют русским языком или владеют им недостаточно, для того чтобы обучаться в одном классе с русскими школьниками.

Учащиеся-инофоны – это учащиеся – носители иностранного языка и соответствующей картины мира, чьи семьи недавно мигрировали, они владеют иными фоновыми знаниями, русским же языком лишь на пороговом уровне, на так называемом бытовом.

На учителя русского языка ложится большая ответственность за обучение учащихся-инофонов. Эта сложная задача для учителя-словесника, который, часто не владея методикой преподавания русского языка как иностранного, поставлен в условия особой организации учебного процесса, вынужден искать пути решения данной проблемы часто самостоятельно. Учителю необходимо так моделировать учебный процесс, применяя методический опыт на уроке, чтобы вовлечь в учебную деятельность всех учащихся, при этом обеспечивая

такое лингвометодическое сопровождение, которое помогло бы и русским, и учащимся-инофонам овладеть русским языком и достичь результатов обучения, соответствующих требованиям ФГОС, а также продемонстрировать сформированность компетенций, ведущей среди которых должна стать коммуникативная, потому что именно она является залогом эффективной русской речевой коммуникации.

Начиная работу в таком классе, важно организовать процесс активного общения на русском языке учащихся-инофонов не только в учебной деятельности, но и во внеурочной работе: необходимо, чтобы они в первой половине дня обучались вместе со своими русскоязычными сверстниками, а во второй – имели возможность дополнительной русской речевой коммуникации в процессе общения со своими сверстниками и учителями в группе продленного дня, а также имели часы дополнительных занятий по русскому языку с учителем-предметником.

Говоря о роли семьи в овладении ребенком русским языком, отметим, что русский язык в повседневном общении используется локально или не используется совсем, поэтому речевая практика семейного общения не всегда является опорой для обучения.

Важно помнить, что освоение языка – это длительный процесс, ребенок, приехавший из другой страны, не может научиться языку за короткое время.

Работая с полиэтническим классом, учитель русского языка решает задачу «выравнивания» речевого развития учащихся-инофонов. Одним из направлений этой работы является освоение русской лексики.

Лексическая работа для детей-инофонов является важной, она должна быть систематизирована и осуществлена на каждом уроке, так как без необходимого запаса русских слов невозможно формировать понимание и порождение русской речи.

Учащиеся-инофоны лучше усваивают лексические явления, если работа сопровождается соматическими и кинестетическими ощущениями (увидеть

что-то конкретное, почувствовать, услышать, подержать в руках). Например, упражнения, направленные на соотнесение слова с его изображением.

В работе с детьми всегда важна ориентация на успех, а с инофонами это особенно актуально, так как такие дети чаще других оказываются в ситуации «незнания и непонимания». Показать значимость того, в чем они разбираются лучше других, необходимо каждому из учеников.

Обязательными на уроке являются групповые, коллективные формы работы, хоровое проговаривание, которые помогают ученику проявить свои способности, когда изучаемый язык органично вливается в учебную деятельность и сопровождает её совершенно естественным образом.

Хорошим упражнением для запоминания новых лексических единиц может послужить игра «Память». Начиная игру, учитель называет первое слово с его лексическим значением. Каждый следующий ученик должен назвать все предыдущие слова и их значения в том порядке, в каком они включались в игру, и сказать новое слово. Если кто-то забыл слово или перепутал порядок, он выбывает из игры.

Детям-инофонам значительно чаще, чем другим учащимся класса, требуется демонстрация правильного образца, желательно в письменном виде, так как именно восприятие устной речи для них бывает затруднительно.

Большую помощь в обучении оказывают словари, причем важно научить ребенка работать не только с толковым словарем, в котором он может найти лексическое значение незнакомого слова, но и со словарями синонимов, антонимов, иностранных слов и грамматическими словарями.

Например, можно выполнить следующее задание: «Найдите в словаре толкование слова «золотой» и придумайте такие предложения, чтобы это слово употреблялось в разных значениях».

Помимо толкования значения отдельных слов с опорой на словари могут быть использованы и такие приемы:

- показ предмета, действия или признака, называемого словом;
- предъявление соответствующей иллюстрации;

- перевод слова на родной язык;
- морфемный или словообразовательный анализ слова;
- обращение к этимологии слова;
- подбор синонимов и (или) антонимов, например: какое из данных слов (летят, плывут) можно вставить в оба предложения? *По небу... облака. Корабли... к берегу;*

- элементарное определение понятия на родном или русском языках.

При организации работы с русской лексикой учителю необходимо стремиться к тому, чтобы ученики усвоили как можно больше словосочетаний с изучаемыми словами и научились их использовать в различных речевых ситуациях. Например, упражнения на включение данного слова в словосочетание (подберите к данному существительному прилагательное, к данному прилагательному существительное, подберите к данному глаголу существительное по образцу: *читать — что? —... встретиться — с кем? — ...рисовать — чем? — ...*); упражнения на введение данных слов в контекст (опишите картинку, используя данные слова, расскажите о своей семье, используя данные слова, составьте предложение с данным словом). Следовательно, сочетание словарной работы с встраиванием лексики в русские синтаксические конструкции – словосочетания и предложения – необходимое звено в обучении.

Для того чтобы слово стало для учеников-инофонов «своим», то есть вошло в активный словарь, нужна долгая, кропотливая работа. Чем большим количеством анализаторов воспринимается слово, тем оно прочнее запоминается детьми. Поэтому каждое слово необходимо предъявлять в обучении многократно в разных конструкциях, включать его в разные контексты, применяя в процессе обучения продуктивные приемы.

Список литературы

1. Практическая методика преподавания РКИ / под ред. Р.И. Соболевой – Иркутск: Иркутский университет, 2005. – 180 с.

2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского как иностранного: Учебное пособие для вузов/ А.Н. Щукин. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

3. Михеева Т.Б. Обучение русскому языку учащихся полиэтнических классов. Методическое пособие / Т.Б. Михеева – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008 – 362с.

4. Антонова В.Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова, А.А. Толстых– 11-е издание. – СПб.: Златоуст, 2014. – 344 с.

Трубинова Надежда Александровна
магистрант,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Пермь
Trubinova Nadezhda Aleksandrovna
Magistrand,
Perm State Humanitarian Pedagogical University,
Perm
e-mail: *trubinova1991@mail.ru*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ
РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ-БИЛИНГВОВ
(НА ПРИМЕРЕ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ГЛАГОЛА
И ЕГО ОСОБЫХ ФОРМ)**

**THE USE OF A COMPLEX OF EXERCISES FOR DEVELOPMENT
OF LANGUAGE COMPETENCE FOR BILINGUAL STUDENTS (ON THE
EXAMPLE OF DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN VERB AND ITS
SPECIAL FORMS)**

Аннотация. Статья посвящена проблемам обучения учащихся русскому языку в условиях билингвизма. Рассматриваются комплексные упражнения, способствующие формированию языковой компетенции учащихся.

Abstract. The article is devoted to problems of teaching students the Russian language in conditions of bilingualism. Exercises, contributing to the formation of linguistic competence of students are analyzed.

Ключевые слова: языковая компетенция; билингвизм; интерференция; комплексные упражнения.

Key words: language competence; bilingualism; interference; complex exercises.

Русский язык как общеобразовательная дисциплина в образовательных учреждениях имеет стратегическое значение: от уровня владения языком зависят успехи в учебе и в саморазвитии школьника. Традиционные учебные цели дополняются новым требованием – формированием компетентности выпускников.

Особого внимания заслуживает формирование языковой компетенции учащихся на уроках русского языка в национальной школе.

Учащиеся-билингвы испытывают трудности, связанные с расхождением в грамматической системе русского и родного языков. В среде, где функционируют русский и родной язык, возникает явление интерференции, которое создает помехи для формирования функциональных языковых представлений, усвоения норм. Указанная проблема приобретает особую актуальность в такой многонациональной стране, как Россия. Поэтому необходим поиск путей, которые позволили бы расширить языковую практику, создать ситуации, в которых учащиеся во взаимодействии с учителем выявляли бы пробелы в языковых знаниях и умениях, предупреждали и корректировали ошибки в употреблении различных грамматических форм в русской речи.

В национальной школе для овладения языковой компетенцией в русском языке учащимся необходимо не только знакомиться с новым материалом и обучаться его применению на практике, но постоянно повторять то, что уже изучено, актуализировать формировавшиеся ранее языковые умения.

Решению проблемы формирования языковой компетенции учащихся-билингвов способствуют комплексные упражнения. Комплексное воздействие на сознание обучаемого в такого рода упражнениях реализуется через

специфический набор и необычную компоновку языкового материала, а также через постановку нетрадиционных задач перед учащимися при работе с ним. Такие упражнения можно использовать на уроках разного типа и на разных этапах урока.

Особенно полезны упражнения для перевода с одного языка на другой и упражнения для отработки грамматической нормы и предупреждения грамматических ошибок.

Упражнения для перевода можно включить на этапе повторения и обобщения, а также на этапе углубления знаний. При выполнении упражнений этой группы учащиеся находят расхождения в грамматических категориях определённой части речи в русском и коми-пермяцком языках, учатся сопоставлять языковые явления, подбирать слова и конструкции для их наиболее точного выражения в другом языке, развивают устную и письменную речь.

Приведем пример комплексного упражнения для перевода по теме «Глагол»:

1. Прочитайте текст, переведите с коми-пермяцкого на русский язык.

Асылыс вöлі кöдыт. Съöкыт туман руд тшакыллезöн путриктіс Нипанка юок весътöт и аслас ульсöтöн нырыштіс пöрись Евсейöс, везьяліс чужöмсö поснитик-поснитик вачиррезöн, кынтіс. Старик кайтчис ни, мыля одзöв лэдзчис татчö, быднёж видіс тумансö, кöда эз сет сылö кутчисьны удж бердö. Но вот вöррез сайсянь чавкнитіс шонді и туманыс дзик повзьяштіс, син одзын пондіс кизермыны. Ю сайись вöрокын тысяча каёк öтдруг пондöтісö ассиныс гожея песняэзнысö. Сираяг деревняын öдззисö базанитны петуххез, готсьыны курöггез, и паськыт мир ловзис, тырис быдкодь шызöн. Евсей дыр видзöтіс шондіыс вылö, кывзіс кайезлісь дзульзьöмсö [1, с.106-109].

(И. А. Минин «Посок»)

(Утро было холодным. Над речкой Нипанкой серыми клубами клубился тяжёлый туман и своей сыростью давил Евсея, покрывал лицо мелкими-мелкими капельками, знобило. Старик жалел, почему так рано спустился сюда, всячески ругал туман, который не давал ему браться за работу. Но вот из-за леса брызнуло солнце, и туман словно испугался, перед глазами стало

светлеть. В лесу, за речкой, тысяча птичек вместе начали свою летнюю песню. В деревне Сираяг стали базанить петухи, закудахтали курицы, и большой мир оживился, наполнился разными звуками. Евсей долго смотрел на солнце, слушал пение птиц).

II. Выполните задания.

1. В переводном тексте подчеркните сказуемое в каждом предложении.
2. Определите вид глаголов (совершенный/несовершенный).
3. Выпишите глаголы, у которых можно определить род, обозначьте его.
4. Поставьте все глаголы в форме инфинитива.
5. Выполните морфологический разбор 3 глаголов на выбор.
6. Выявите разницу в грамматических формах глаголов, употребленных в коми-пермяцком и переводном текстах.

Упражнения для отработки грамматической нормы и предупреждения грамматических ошибок следует включать в обучение на всех этапах урока, кроме изучения нового. В процессе их выполнения проверяется способность учащихся применять грамматические знания в речевой практике, выявляются речевые затруднения и грамматические ошибки.

Для примера представлено комплексное упражнение по теме «Причастие»:

I. Читайте текст.

Отлет гусей

С деревьев осыпались листья, и садоводы стали зарывать в землю виноградные лозы. Именно тогда над станицей полетели дикие гуси. Им предстояло совершить далёкий, трудный путь, и летели они неторопливо, выдерживая строй. Утром и днём в холодноватой чистой синеве неба видны были тёмные точки улетающего на юг гусиных стай и слышалось звонкое гоготанье. Иногда порыв встречного ветра сбивал летавших сзади молодых гусей. Они ломали линию строя, и старый вожак, замедлив размеренный лёт, звал их резким, гортанным криком. Они возвращались на свои места, и стая летела дальше.

И всё же, бывало, на озере или где-нибудь на мелководье оставалась обессиленный старая гусыня. Ей трудно было поспеть за стаей, и она летела одна, часто опускаясь на землю и отдыхая от полёта. Отдохнув немного, она пыталась догнать стаю, тяжело взмахивая крыльями [2].

II. Выполните задания:

1. Найдите в тексте слова, которые имеют признаки глагола и прилагательного. Отметьте их.
2. Какие ошибки допущены в формах причастия в этих предложениях?
3. Поставьте причастия, употребленные в предложении в неправильной форме, в правильную форму.
4. Выпишите эти причастия с определяемым словом.
5. Определите синтаксическую роль причастий в данном тексте.

Список литературы

1. Минин И. А. Посок // Пармалён шыэз. – Кудымкар: Коми-Перм. кн. изд-во, 1997. – С.106-109.
2. Диктанты. Поурочные планы по русскому языку 7 класс. Приложение 2.– URL: <http://tak-to-ent.net/load/209-1-0-2752>

Радостева Ксения Владимировна

магистрант,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Пермь

Radosteva Kseniya Vladimirovna

Magistrand,

Perm State Humanitarian Pedagogical University

Perm

e-mail: ksenya4065@yandex.tu

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ ПРИ РАБОТЕ С УЧЕБНИКОМ ПОД РЕД. А.Д. ШМЕЛЕВА

FORMATION OF THE VALUABLE RELATION TO THE RUSSIAN LANGUAGE OF FIFTH-GRADERS WORKING WITH THE TEXTBOOK OF THE RUSSIAN LANGUAGE, ED. A. D. SHMELEV

Аннотация. В данной статье представлен аксиологический компонент учебника русского языка для 5 класса под ред. А.Д. Шмелева. Рассмотрены

некоторые задания, направленные на формирование ценностного отношения к родному языку.

Abstract. This article presents the axiological component of a Russian language textbook for the fifth grade, ed. A.D. Shmelev. Considered some tasks, aimed at creating of the value attitude to native language.

Ключевые слова: русский язык; ценностное отношение; задания.

Keywords: Russian language; value relation; exercises.

Одной из приоритетных задач современной школы является воспитание школьника как гражданина своей страны. Начинать воспитание любви к Отечеству, безусловно, необходимо с осознания ценности и значимости русского языка, так как родной язык является духовной основой любого этноса.

Хотелось бы остановиться на некоторых приёмах формирования ценностного отношения к языку в УМК под ред. А.Д. Шмелева, который ориентирован на ФГОС второго поколения. Данный учебник русского языка построен по модульному принципу: в учебнике 8 глав, каждая из которых включает в себя 6 разделов: «О языке и речи», «Система языка», «Правописание», «Текст», «Язык и культура. Культура речи», «Повторение». Два раздела каждого модуля (главы), «О языке и речи» и «Текст», посвящены сознательному формированию коммуникативных навыков речевого общения. В разделе «Язык и культура. Культура речи» ставится задача формирования функциональной грамотности учащихся через развитие культуроведческой компетенции. Именно в этих трех разделах сконцентрированы задания, направленные на формирование ценностного отношения к родному языку. В них содержится большое количество упражнений продуктивного характера, приведены высказывания великих русских лингвистов, поэтов и писателей.

В качестве примера рассмотрим задания из учебника 5 класса, 1 часть, глава 1, раздел «О языке и речи».

Задание 3.

1) Прочитайте высказывания русских писателей. Передайте основную мысль каждого высказывания своими словами.

1. Дивишься драгоценности нашего языка: что ни звук, то и подарок; все зернисто, крупно, как сам жемчуг, и, право, иное название еще драгоценней самой вещи (Н.В. Гоголь).

2. Русский язык! Тысячелетия создавал народ это гибкое, пышное, неисчерпаемо богатое, умное, поэтическое и трудовое орудие своей жизни, своей мысли, своих чувств, своих надежд (А.Н.Толстой).

3. Русский язык открывается до конца в своих поистине волшебных свойствах и богатстве лишь тому, кто кровно любит и знает «до косточки» свой народ и чувствует сокровенную прелесть нашей земли (К.Паустовский).

2) Какие выразительные средства, уже известные вам из курса литературы, использованы в этих высказываниях?

3) Найдите в высказывании К. Паустовского образное выражение, которое можно заменить следующим: *во всех подробностях, досконально, детально, до самой сути*. Какое выражение вам нравится больше и почему?

4) Какая мысль объединяет все три высказывания писателей? Как они относятся к русскому языку? Напишите об этом три-четыре предложения [1; с. 10].

Как видно из приведенного примера, в процессе аналитической работы с высказываниями русских писателей о языке у школьников формируются коммуникативные навыки: выделение основной мысли, определение позиции автора, поиск средств языковой выразительности, позволяющих выявить отношение автора к языку, использование синонимических средств для передачи содержания высказывания, создание письменного высказывания, передающего смысл проанализированных мини-текстов.

Также в учебнике присутствуют задания, направленные на создание устного монологического высказывания на основе приведенных цитат писателей о русском языке – ученик должен выделить мысль, объединяющую данные высказывания, и, опираясь на неё, составить свой собственный текст [1, с. 13].

Кроме того, авторами предусмотрены проектные задания, которые направлены на изучение того, какими языками, кроме русского, пользуются

в повседневном общении жители того или иного региона [1, с. 11]. Благодаря этому на уроках русского языка реализуется региональный компонент – учащиеся знакомятся с народами, проживающими рядом с ними, с их культурой и традициями непосредственно через язык. У пятиклассников формируется уважительное отношение к языкам и культуре народов нашей многонациональной страны, складывается представление о роли русского языка в поликультурной среде.

Таким образом, с помощью учебника осуществляется комплексная работа по развитию ценностного отношения к русскому языку. Опыт включения описанных заданий в работу на уроке свидетельствует о том, что пятиклассники с удовольствием их выполняют: они с большим интересом участвуют в обсуждении, создают неплохие тексты о своем отношении к русскому языку, с энтузиазмом берутся за выполнение проектных работ.

Список литературы

1. Русский язык: 5 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1 / А.Д. Шмелев, А.Д. Флоренская и др. / под ред. А.Д.Шмелева. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 304 с.

2. Русский язык. 5 класс. Проектирование учебного курса: органайзер для учителя / Л.О. Савчук, О.В. Донскова. – М.: Вентана-Граф, 2015. – 128 с.

Раздел VI. ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

Лебедева Марина Алексеевна

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,

Пермь

Lebedeva Marina Alekseevna

Candidate of Pedagogical Sciences,

Assistant Professor of the Department of the Methods of Teaching Russian

Language and Literature,

Perm State Humanitarian Pedagogical University,

Perm

e-mail: lebmar@yandex.ru

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ВОСПРИЯТИЯ МИРА НА УРОКАХ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ Л.Н.ТОЛСТОГО «КАВКАЗСКИЙ ПЛЕННИК»

FORMATION TECHNIQUE OF WORLD VALUE PERCEPTION AT THE LESSONS OF STUDYING THE NOVEL “THE COSSACKS A PRISONER IN THE CAUCASUS” BY L. N. TOLSTOY

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования на уроках литературы духовно-нравственных ценностей, определяется содержание и эффективные приемы организации читательской деятельности в процессе изучения повести Л.Н.Толстого «Кавказский пленник».

Abstract. The article deals with the problem of moral and spiritual values formation at the lessons of literature, the content and effective methods of reader's activity organization are determined in the process of studying the novel “The Cossacks a Prisoner in the Caucasus” by L. N. Tolstoy.

Ключевые слова: урок литературы; духовно-нравственные ценности.

Keywords: lesson of literature; moral and spiritual values.

Цель литературного образования – развитие грамотного читателя, способного в процессе общения с литературой как видом искусства обогащать свой духовный опыт и формировать ценностное, а не утилитарно-практическое восприятие мира. Анализ литературного произведения в школе – процесс смыслообразования, в рамках которого школьники учатся видеть и определять ценностный мир литературных героев и автора произведения, соотносить со своим ценностным миром – и в этом соотношении обогащать свой духовный опыт. Важно, что в этом процессе духовно-нравственные ценности не утверждаются декларативно, литературное произведение не становится иллюстрацией жизненной ситуации, своеобразным «учебником жизни», литература как вид искусства не сводится к «человековедению». Методика формирования ценностного видения мира должна соответствовать самой природе читательской деятельности, в основе которой – восприятие духовного содержания в форме художественных образов. На каждом этапе организации читательской деятельности существуют оптимальные для формирования ценностного видения мира приемы. На этапе мотивации – диалог с учениками, цель которого – выявление личностной значимости определенной духовной ценности, пока еще эмпирического представления о ней. Важным на мотивационном этапе можно назвать и культурологический комментарий – диалог с другой эпохой, ее ценностями, взглядом на мир и человека, когда за историческими фактами, событийной канвой и бытовыми реалиями встает человек с его отношением к миру и осознанием себя в мире. На этапе углубленного анализа наиболее эффективными приемами можно назвать исследовательскую работу, цель которой – выявление ценностных установок литературного героя, создание проблемной ситуации нравственно-философского плана, обращение к смежным видам искусства для решения этической проблемы, компетентностно-ориентированные задания. На обобщающем этапе школьники могут создать свой вариант определения духовно-нравственного понятия, уже обогащенный осуществленным на уроке диалогом с героями литературного произведения, его автором, с читателями, с самим собой.

Повесть Л.Н.Толстого «Кавказский пленник» позволяет обратиться к формированию таких ценностей, как уважительное отношение к миру другой – чужой – культуры, истинный патриотизм, доброта, товарищество. Показывая Жилина в чуждом ему мире – мире горцев, – Толстой, с одной стороны, высвечивает героическое и благородное в характере главного героя, с другой – предлагает читателю всмотреться в этот чужой мир повнимательнее, без предубеждения и отторжения, словно глазами все более понимающего этот мир Жилина. Сначала татары для Жилина лишь враги, с которыми он ведет своеобразный психологический поединок: «Эх, – думает Жилин, – с ними что робеть, то хуже». Эта спокойная и уверенная стойкость – единственно верный путь, который находит Жилин: «Я как сказал, так и будет». Однако постепенно он всматривается в этот незнакомый ему мир, учится его понимать и даже по-своему уважать. Жилин начал немного понимать их язык, что придает ему некоторую свободу. Отношение татар к Жилину тоже постепенно меняется: урус – солдат урус – джигит урус – мастер. Храбрость, а позже его умелые руки («на всякое рукоделье мастер был») сразу же вызвали уважение у горцев: воины и мастера поняли и оценили воина и мастера. Между Жилиным и горцами постепенно складываются обычные человеческие отношения: Жилина называли мастером, даже позвали лечить хозяина. Абдул – отец Дины – признается: «Да я тебя, Иван, полюбил». Однако именно те качества, которые и вызвали уважение у горцев – храбрость, внутренняя сила, благородство, активность, – и не позволяли Жилину ни на миг притерпеться к плену, пассивно принять его как данность. Именно разность положения свободных и пленника никогда бы не позволили отношениям между двумя мирами – миром Жилина и горцев – стать абсолютно гармоничными. Пример тому – ненависть старика, который приходил «из-под горы», ужесточение содержания пленников после побега, возможность казни. Судьба и личность старика – горестный пример и воплощение вражды, которая не бывает ни справедливой, ни оправданной.

Приемы для организации читательской деятельности: ролевой рассказ: как разные персонажи – Кази-Мугамед («красный татарин»), Абдул-Мурат (отец Дины «черный татарин»), старик, приходивший «из-под горы», Дина – могли бы рассказать о Жилине. Вопросы для обсуждения: Почему так ненавидел Жилина старик, ведь тот ничего плохого ему не сделал? В каких ситуациях горцы называли Жилина «солдат урус», «джигит урус», «мастер»? Почему постепенно татары стали относиться к Жилину уважительно, ведь он их враг? Когда человек может понять человека, говорящего на другом языке, живущего по другим законам?

Эпизод неудавшегося побега раскрывает в Жилине главное – нравственную ценность товарищества. Экстремальная ситуация всегда обнаруживает в человеке глубины его личности, испытание ситуацией выбора, напряжения всех нравственных и физических сил – один из типичных для русской литературы мотивов. «Бросить товарища не годится» – это для Жилина закон, который не требует ни объяснения, ни доказательства, это просто данность, с которой он живет, что также высвечивает благородство его натуры.

Приемы для организации читательской деятельности: на этом уроке важно обратиться ко всем основным эпизодам побега: с Уляшином, сапогами, оленем, встреченным на дороге татаринном и финальным эпизодам поимки и возвращения Жилина и Костылина в аул. Пересказ и анализ этих эпизодов можно организовать при помощи приема создания киносценария. После пересказа, цель которого – погружение в текст, актуализация необходимого для осмысления материала, класс делится на группы, каждая получает (или выбирает) один эпизод и письменно создает сценарий его экранизации. Вопросы для обсуждения: Почему побег не удался? Зачем включен в повесть этот эпизод с неудавшимся побегом?

Принцип антитезы в построении системы образов повести – один из основных: в одинаковой ситуации испытания судьбой, пленом, страданиями оказались два совершенно разных человека. Жилин и Костылин с самого

начала повести абсолютно противоположны друг другу: облик, поведение, реакция на окружающее. Даже звучание фамилий символично: Жилин – жилистый, Костылин – «костыль», противостояние силы и слабости. Одно из первых определений Жилина – «удал», в то время как во внешнем облике Костылина автор постоянно подчеркивает его грузность, неповоротливость. Жилин более осмотрительный, терпеливый – Костылиным владеет не дух, а физическая натура: «Поедем, Жилин, одни. Мочи нет, есть хочется». Думая лишь о себе, зная, что у Жилина нет с собой ружья, Костылин «вместо того чтобы подождать, только увидал татар – закатился что есть духу к крепости». И личность, и поведение Костылина еще в большей степени подчеркивают благородство Жилина, первая мысль которого – «Не дамся же живой». В плену Жилин, с самого начала отогнавший даже мысль о выкупе и письме, надеется только на себя: «Я уйду», а Костылин не противостоит обстоятельствам, полностью им подчиняется. В Костылине нет того внутреннего стержня, который помогает Жилину быть сильным даже тогда, когда это, казалось бы, невозможно. В Костылине нет активности – ни внешней, ни внутренней – активности противостояния: «Костылин еще раз писал домой, ждал присылки денег, скучал. Сидит в сарае и считает дни или спит». Жилин мечтает совершить побег, осматривает окрестности, чтобы знать, в какой стороне свои, – Костылин не делает ничего, а позже даже бежать «заробеет».

Приемы для организации читательской деятельности: создание «поля исследования»: ребятам предлагается самостоятельно сформулировать вопросы на материале повести по теме урока. Эти вопросы записываются на доске и становятся основой для обсуждения. Вопросы учителя для обсуждения: Как вы думаете, почему Толстой не ограничился изображением только Жилина, почему в этой ситуации оказался рядом с ним еще один герой?

Для формирования духовно-нравственных понятий очень важен урок изучения образа Дины. Уже первые строки описания Дины подчеркивают в ее облике светлость и легкость: «тоненькая, худенькая, глаза чёрные, светлые

и лицом красивая». Не случайно глаза черные – и светлые, словно высвечены внутренним сиянием. Не раз еще деталь светящихся глаз будет появляться в повести. Эти детали связаны со светом в ее душе, чистотой юного сердца. В ее первом отношении к Жилину – и страх, и любопытство, и интерес – детский, живой, естественный: «глядя на Жилина как на зверя какого» – «как она прыгнет прочь» – «глаз не спускает – смотрит». Уже с первого появления Дины на страницах повести она привлекает к себе: так много в ней детски непосредственного, грациозного, ясного. Нет в ней главного, что было у некоторых в ауле, – отторжения от чужого, нет злобы, презрения к пленнику. Дина еще почти ребенок, поэтому ее взгляд на мир и на людей первозданный, не искаженный представлениями взрослого мира о своих и чужих. Для нее вообще нет понятия «чужой», как его и не должно быть среди людей по отношению друг к другу. В мире Дины нет вражды и озлобленности, есть открытость, не случайно только у Дины останется человеческое, не измененное враждебностью отношение к Жилину, сидящему в колодках в яме: «А мне тебя жалко». Жалость, человеческое участие, милосердие и доброта окажутся сильнее вражды – именно это спасительные силы в жизни человека, именно это и вызволит из плена Жилина, когда спасение будет уже не в его силах.

Приемы для организации читательской деятельности: Устное рисование: создавайте символический портрет – но не внешности, а души – Дины. Какие символы вы бы разместили на этом портрете? Прокомментируйте каждый символ. Двухчастный дневник «Отношение Дины к Жилину»: в левой части записываются цитаты, в правой – их комментарий, размышления над ними.

Вопросы для обсуждения: «Чего она радуется?» – думал Жилин, когда Дина принесла ему кувшин с молоком. А действительно, чему Дина радовалась? Почему только Дина сохранила хорошее расположение к Жилину после его с Костылиным неудачного побега? Интересно также создание кластеров, раскрывающих два духовно-нравственных понятия – «доброта» и «жалость» (только на примере материала повести).

На завершающем уроке обращение к финальным строкам повести позволит выйти на концептуальное осмысление образа Жилина. Жилин по-настоящему героический характер, а вместе с тем в его облике нет ничего героического: «невелик ростом», хотя при этом «удал». Он очень прост, столь же естественны и просты его речь, поступки, отношение к людям. Основы его жизни – это традиционные, веками выверенные духовные общечеловеческие ценности: нельзя оставить в беде товарища, нужно заботиться о тех, кто к тебе расположен (не забывает попросить Дину вернуть шест на место, чтобы не обнаружилась ее помощь ему). Частью этой нравственности является и естественное стремление к проявлению себя в деле – осмысленном, простом, нужном.

Приемы для организации читательской деятельности: На этом уроке важно создать выразительным чтением фрагмента возвращения Жилина эмоциональный настрой, который поможет почувствовать в герое внутреннее напряжение всех его сил, надежду и отчаяние, радость обретения свободы (от строки «Обрадовался Жилин, собрался с последними силами, пошел под гору» до финальных строк). Ролевой рассказ: расскажите о возвращении Жилина от лица одного из казаков. Включите в рассказ описание внешности Жилина, его душевного состояния, его поступков, жестов. Вопросы для обсуждения: Почему Жилин «остался служить на Кавказе», почему это испытание так перевернуло его судьбу? Создание кластера духовно-нравственного понятия «героическое» (на примере характера Жилина). Для создания можно использовать цитаты, которые помогут отойти от традиционной характеристики литературного героя по принципу «набора качеств» и сделать кластер в большей степени приближенным к тексту: «Не дамся же живой», «Эх, с ними что робеть, то хуже», «Я как сказал, так и будет», «Я уйду», «Бросить товарища не годится».

Киркина Елена Эмильевна

учитель литературы,

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 100»,

кандидат педагогических наук,

Пермь

Kirkina Elena Emiljevna

Teacher of Literature

Secondary School № 100

Candidate of Pedagogical Sciences,

Perm

e-mail:elkirkina@yandex.ru

**ЧИТАТЕЛЬСКАЯ СРЕДА ШКОЛЫ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ,
РАЗВИТИЕ, ПОДДЕРЖКА**

**READERS SCHOOL ENVIRONMENT: DESIGN, DEVELOPMENT,
SUPPORT**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы проектирования и развития читательской среды школы. Описана структура читательской среды через пространственно-семантический, содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты.

Abstract. This article discusses the design and development of the readership of the school environment. It describes the structure of the reader's environment through the space-semantic, meaningful and methodical, communication and organizational components.

Ключевые слова: образовательная среда; читательская среда школы; компоненты читательской среды; читательская культура школьника.

Keywords: learning environment; reader environment of school; components of the reader environment; student's reader culture.

Воспитательные и развивающие возможности среды изучаются довольно давно. Уже в античной педагогике были сделаны попытки теоретического обоснования роли среды в гармоническом воспитании личности. В педагогике XVII-XVIII вв. большое внимание уделялось созданию образовательной среды, устанавливающей равновесие между реальными возможностями и природными потребностями ребенка. Отечественная педагогическая традиция изучения средового подхода в большей степени связана с нравственным и воспитательным потенциалом образовательной среды. На рубеже XX-XXI веков эти идеи становятся вновь актуальными в связи с гуманитаризацией образования. Вводя понятие «гуманитарная образовательная среда», исследователи указывают на приоритет гуманистически-нравственных ценностей, выделяют такие качественные характеристики среды, как автономность, целостность, открытость, насыщенность и вариативность [5, с. 8]. Таким образом, образовательная среда может быть охарактеризована «как совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, направленных на развитие личности ребенка» [2].

Гуманитаризация образовательной среды привлекла внимание к проблемам развития и поддержки читательской среды школы. Отметим, что эта проблема освещена в большей степени практиками школьного образования, педагогами и сотрудниками библиотек. Чаще всего читательскую среду определяют как часть образовательной среды школы, совокупность условий, влияющих на развитие читательской культуры школьников. Проекты, программы по развитию читательской среды, реализуемые школьными педагогами и библиотекарями в последние годы, ставят задачи «преодоления критического предела пренебрежения чтением»; расширения образовательной среды за счет интенсификации процессов чтения и повышения востребованности читательского опыта школьников; активизации образовательных возможностей семьи через развитие (возрождение) культуры семейного чтения [3].

Анализ школьной практики, теоретическое изучение понятия «образовательная среда» показали, что читательскую среду школы (класса) можно описать через следующие структурные компоненты.

Пространственно-семантический компонент. Традиционно в образовательном учреждении «читательским пространством» была и остается школьная библиотека. Но если мы ставим целью расширить данное пространство, то возникает необходимость трансформации пространственных структур учебных и рекреационных помещений. Это могут быть особые «места для чтения» в классных комнатах, школьных фойе и рекреациях. Создание их, безусловно, требует появления «читательской атрибутики»: удобных сидений, небольших столиков, книжных полок и стеллажей, а главное – «бумажных» КНИГ, находящихся в свободном доступе. Развитие пространственного компонента читательской среды школы (класса) может быть спроектировано как серии обновляющихся выставок фотографий, арт-«продуктов» по читательским впечатлениям школьников, различной книжной продукции, произведений изобразительного творчества. Маркировка читательского пространства может носить и просветительский характер. Например, различного рода баннеры, современная полиграфическая продукция, связанная с литературными темами, не только эстетически улучшат школьную среду, но и в ярком, доступном, наглядном формате преподнесут информацию.

Содержательно-методический компонент. Развитие интереса к чтению, совершенствование читательской культуры, повышение статуса чтения как особой гуманитарной практики всегда были в центре внимания учителей-словесников. Урок литературы, внеклассные мероприятия с литературной составляющей, литературные кружки и другие сообщества по интересам были и остаются важными элементами образовательного пространства школы. Чем отличается содержательный компонент программ и проектов по развитию и поддержке читательской среды? Во-первых, актуализируется ценность чтения. Ребенок взаимодействует с различными социокультурными средами: семья, группы в социальных сетях, секции и клубы – и, может быть, его школа

будет единственным местом, где ценится чтение как особый, важный, необходимый для человека вид деятельности. Во-вторых, специальное конструирование читательской среды позволяет учесть разнонаправленные интересы, сделать это пространство вариативным. Можно ориентироваться на различные возрастные группы, на любителей определенных жанров, ценителей классики и литературных новинок; можно учесть интересы тех, кто пишет сам. В-третьих, в такой специально созданной среде будет пространство для обсуждения того литературного содержания, которое не может вместить урок литературы. Это недавно опубликованные произведения (особенно востребовано для подростков, которые часто задают вопрос, почему мы на уроке не обсуждаем то, что они читают); это произведения, вдруг вызвавшие сенсацию в обществе; это киноверсии художественных произведений. В-четвертых, в этом пространстве чтение из разряда «обязательного и программного» переходит в разряд «свободного», что должно способствовать повышению мотивации к чтению. Именно на это направлен и поиск разнообразных новых форм организации читательской среды в школе. С одной стороны, традиционные формы модернизируются: конкурсы чтецов превращаются в международные проекты («Живая классика»), вместо предметных недель по литературе проводятся образовательные события на литературном материале, встречу с писателем можно организовать как вебинар или «писательский класс» (такой проект действует на «Радио Маяк») и так далее. С другой стороны, возникают новые формы: литературные акции («Читать – это модно», «Ночь в библиотеке», «Лето с книгой», «ПРОдвижение литературы»), литературные квесты («Пеппи Длинныйчулок» – вовлечение в круг совместного чтения и творчества, приглашение к Большой игре, «Хоббит» – воплощение идеи совместных литературных странствий, «Барон Мюнхгаузен» – развитие воображения, совместного творчества, «Алиса» – организация неформального общения, получение ответов на парадоксальные вопросы), литературные батлы, конкурсы в новых форматах («Конкурс буктрейлеров», «Школьный Букер», «Читаем под одеялом» – конкурс

видеороликов). Новые формы отличаются интерактивностью, свежестью взгляда на классические тексты, интересом к современной литературе, установкой на неформальное общение и поддержание любой читательской активности.

Коммуникационно-организационный компонент читательской среды школы (класса) связан с распределением ролей субъектов образовательного пространства в проектировании, развитии и поддержке данной среды. Мы убеждены, что совместная, согласованная активность всех трех участников образовательного процесса – учащихся, родителей, педагогов – может сделать читательскую среду по-настоящему «живой». Именно поэтому программы и проекты должны предусмотреть возможности вовлечения родителей в качестве участников мероприятий, разработчиков и организаторов. Важным ресурсом может стать семейный читательский опыт, семейные традиции собирания книг, практики воспитания ребенка-читателя. Школьники также должны стать равноправными разработчиками программ и проектов по созданию и развитию читательской среды. Взаимодействие детей, родителей, педагогов должно быть позитивным и взаимообогащающим.

Результат воздействия читательской среды будет зависеть от тех целей, которые поставили перед собой разработчики. Кроме поддержки интереса к чтению и увеличения читательской активности, педагоги планируют развитие читательской культуры своих подопечных (отметим, что в рамках подобных проектов возможно также развитие читательской культуры педагогов, родителей). Для диагностирования результатов можно учитывать несколько основных уровней сформированности читательской культуры. I уровень определяется наивно-реалистическим восприятием художественного произведения. К основным видам деятельности, позволяющим диагностировать этот уровень, относятся: выразительное чтение; выделение в тексте значимых героев и событий; пересказ; ответы на вопросы по содержанию; составление плана эпизода или сюжета небольшого произведения и т.д. II уровень сформированности читательской культуры позволяет читателю более

осознанно анализировать художественную реальность, он знает «теорию литературы», но не всегда может связать особенности формы с замыслом автора. Диагностические задания могут быть такими: проанализируйте фрагмент; сопоставьте или сравните, найдите сходства и различия; определите жанр и т.д. III уровень определяется сформированностью аналитических и интерпретационных умений, можно диагностировать с помощью следующих заданий: определите художественную функцию...; определите позицию автора; сделайте интерпретацию и т.д. Диагностика уровня сформированности читательской культуры школьников позволяет, с одной стороны, выбрать актуальное содержание и формы для проектируемой среды (работа в «зоне ближайшего развития»), с другой – создать условия для роста и развития наших воспитанников.

Список литературы

1. Евстифеев А.В. Исторические аспекты реализации средового подхода в педагогической науке. – Вестник военного университета. – 2010.- № 3(23). – С. 31-32.
2. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности// URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/obraz_sreda.html (дата обращения: 05.11.2016)
3. Организация деятельности школьных библиотек в условиях реализации ФГОС: сб. методич. материалов/ сост.: Э.А.Морылева [и др.]; под общей ред. Э.А.Морылевой. – Воронеж: МКУ ЦРО, 2015. – 40 с.
4. Современные образовательные процессы: основные понятия и термины. – М.: Компания Спутник +, 2006.
5. Улановская И.М. Что такое образовательная среда школы? // Начальная школа. Плюс минус. – 2002. - № 1. – С. 3 – 13.
6. Черник Б.П. Эффективное участие в образовательных выставках. – Новосибирск, 2001. – 130 с.

Безукладникова Тамара Сергеевна
учитель русского языка и литературы,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №12 с углублённым
изучением немецкого языка»,
Пермь

Bezhukladnikova Tamara Sergeevna
Teacher of Russian Language and Literature,
Secondary School № 12 of advanced German language learning,
Perm
e-mail: dgg61@mail.ru

Пульникова Светлана Викторовна,
учитель русского языка и литературы,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №12 с углублённым
изучением немецкого языка»,
Пермь

Pulnikova Svetlana Victorovna
Teacher of Russian Language and Literature,
Secondary School № 12 of advanced German language learning,
Perm
e-mail: pulnikova.svet@yandex.ru

Ошуканец Елена Семёновна
учитель русского языка и литературы,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа №12 с углублённым
изучением немецкого языка»,
Пермь

Oshukanets Elena Semenovna
Teacher of Russian Language and Literature,
Secondary School № 12 of advanced German language learning,
Perm
e-mail: osch.12@yandex.ru

ПРОЕКТ «ЛИТЕРАТУРНО-ИСТОРИЧЕСКИЕ МЕСТА РОССИИ»

ORGANIZATION OF THE PROJECT «LITERARY AND HISTORICAL PLACES IN RUSSIA»

Аннотация. В связи с изменениями, происходящими в образовании, авторы статьи считают актуальным разработку творческого проекта «Литературно-исторические места России». В статье определены этапы проекта, организационные формы и варианты презентации продукта проекта.

Abstract. Due to the changes in the education system the authors of the article consider as actual the development of an art information project "Literary and Historical Places in Russia". This article defines stages of the project, forms of cooperation, organizational forms and various forms of project product presentation.

Ключевые слова: проект; этапы проекта; проектная деятельность.

Keywords: project; stage of project; project activities.

Изменения, которые происходят в образовании, заставляют искать новые подходы в преподавании всех школьных предметов, а гуманитарных в особенности, потому что именно они способствуют формированию гражданственности, формированию черт русского национального характера, прививают любовь к родной земле, её истории, культуре, языку.

Учитель, преподающий в школе литературу и русский язык, имеет возможность воспитывать учащихся в духе национальных русских традиций. Способствовать формированию русского самосознания, воспитывать русского человека, дать детям в школе возможность не только получать знания, но и жить русской историей, литературой, культурой, нравственными заповедями наших предков – это задача нас, учителей - филологов.

В связи с этим актуальной является разработка проекта «Литературно-исторические места России». Проблему подсказал А.С. Пушкин: «Россия слишком мало известна русским» (А.С.Пушкин статья «О народном воспитании» 1826 г.).

Данный проект по типу деятельности информационный, творческий; по предметной области – русская литература и история; долгосрочный, общешкольный – включает учеников разного возраста с 5 по 11 классы.

В ходе работы мы определили следующие этапы проекта:

- *мотивационный* – определение тематического поля и конкретной темы в общей теме «Литературно-исторические места России», постановка целей и задач проекта, создание мини-групп;

- *этап планирования* – формулирование и уточнение задач проекта, выработка плана действий, определение поиска информации, определение плана экскурсий, установление способов представления продукта проекта;

- *практический* – составление отчёта по экскурсиям, проведение поисковой работы, разработка формы представления продукта проекта и оформление продукта проекта;

- *презентационный* – составление плана защиты результатов проекта, распределение ролей участников защиты в мини-группах, коллективное обсуждение продукта проекта;

- *рефлексивно-оценочный* – оценка достижений поставленных целей, оценка качества продукта проекта и его презентации, самооценка, рефлексия.

В проектной деятельности учитель не должен вести ученика «за руку», а сообща искать пути решения. В самой «формуле» сотрудничества заложен принцип равноправия. Этот принцип мы сохраняем и в нашем проекте.

Организационные формы работы над проектом различны: это и организация экскурсий, и групповая, и индивидуальная работа, возможны также консультации учителя.

Разнообразны и формы презентаций продукта проекта: сочинения, стихи, рисунки, выпуск газет, стендовый отчёт, фотоотчёт, коллаж, плакат, буклет, брошюра, инсценировка-диалог литературных или исторических персонажей, спектакль, составление маршрутного листа, рекламный ролик, написание реферативных и исследовательских работ, презентации с помощью ИКТ.

Зерно проекта – тематические экскурсии, план которых составляется с учётом пожелания детей. Дети детально разрабатывают «маршрут» проекта, понимают значимость и замысел проекта.

Во внеурочной деятельности нашими партнёрами становятся библиотекари, работники музеев, краеведы, историки, научные работники и писатели, сотрудничество с которыми может быть разовым, а чаще всего долгосрочным, как, например, с «Государственным мемориальным историко-литературным музеем-заповедником А.С.Пушкина». Сотрудничество

с Пушкинским заповедником предоставило возможность нашим ученикам участвовать с исследовательскими работами во Всероссийской конференции, посвящённой творчеству А.С.Пушкина, организованной на базе музея.

Любовь к «большой» Родине начинается с любви к «малой», поэтому значимое место в проекте занимают литературно-исторические места родного Пермского края. «Пермь литературная»; «В.Каменский – писатель и поэт-футурист (п. Троица); «Б. Пастернак и Пермский край» (п. Всеволодо-Вильва); «Пермь В.П.Астафьева», «Писатели и поэты, посетившие Пермь» – вот далеко не полный перечень «маршрутов» проекта.

Участие в проекте «Литературно-исторические места России» формирует мировосприятие ребёнка, способствует воспитанию нравственности и духовности, повышает интерес к родному языку.

*Богомяжкова Любовь Викторовна,
учитель русского языка и литературы,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа п. Уральский»,
Пермский край, Нытвенский район
Bogomyagkova Lubov Victorovna,
Teacher of Russian Language and Literature
Secondary School of the Settlement Uralskiy
Perm Region, Nitvenskii District
e-mail : vesna –podsnechnik@mail.ru*

КНИГА «И СНОВА ПРО ВОЙНУ» А.С. ЗЕЛЕНИНА В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ

THE BOOK «ITS ABOUT THE WAR AGAIN» BY A.S.ZELENIN IN THE SCHOOL STUDYING

Аннотация. Книга пермского писателя А.С. Зеленина «И снова про войну» отличается от его ранее опубликованных произведений своей тематикой. Изданная накануне 70-летия Великой Победы, она очень своевременна и актуальна. Все рассказы основаны на реальных событиях,

о которых автор узнал из уст очевидцев. Его герои учат сегодняшних школьников любить Родину, трудиться на её благо, развивать и воспитывать в себе самые добрые человеческие качества.

Abstract. This book of Perm writer is differed from his works published before by its topic. Published on the eve of the seventieth anniversary of the Great Victory, it is very modern and urgent nowadays. All his stories are based on real events, which were told him by people. His characters teach pupils to love their motherland, to work hard to develop it and to cultivate the kindest human feelings themselves.

Ключевые слова: дети и война; юные патриоты; трудовой подвиг; связь поколений.

Keywords: children and the war; young patriots; feat of labour; connection of the generations.

Конечно, о войне писали и до А.С.Зеленина. На уроках внеклассного чтения мы обсуждали повесть «Последние холода» Альберта Лиханова и «Четвёртую высоту» Елены Ильиной, «Повесть о настоящем человеке» Бориса Полевого и «Последние свидетели» Светланы Алексиевич. Книга «И снова про войну» интересна нам потому, что её написал наш земляк, живущий недалеко от Перми, в поселке Звёздный. Книга «И снова про войну» состоит из 25 рассказов и повести. Она появилась в 2014 году, накануне Года литературы и 70-летия со Дня Победы над фашистской Германией.

Эту книгу мы читали и изучали с воспитанниками в течение года. Она вызвала массу впечатлений, которые учащиеся выразили в различной форме: в сочинении-рассуждении, в отзывах, в спектакле, в буктрейлере. А всё началось со встречи с писателем. Мы пригласили его в школу, и он очень интересно беседовал с ребятами, рассказывал о себе и своих книгах. После этого было организовано самостоятельное и внеклассное чтение рассказов А.С.Зеленина, написание отзывов, обсуждение их на Литературной гостиной, иллюстрирование. Мы создали буктрейлер, проиллюстрировав его рисунками и своими стихами, с Андреем Сергеевичем встречались ещё два раза.

При анализе любого произведения важно знать историю его создания. Оказывается, Андрей Сергеевич был несколько раз в селе Филипповка, что около Кунгура, и встречался с местными жителями. Многие из них были эвакуированы из блокадного Ленинграда к нам, на Урал. Вот от них-то и узнал автор эти истории.

Первый рассказ в сборнике посвящен его дедушке. Герой-рассказчик видит во сне своего деда, погибшего геройски во время боя. Мальчик проснулся, он остался жить, а дед, спасая знамя, погиб. Читатель верит автору: все события происходят во сне, мы слышим голоса героев, представляем их.

Каждый рассказ – это отдельная история, которой нужно посвятить один урок. Так, например, в рассказе «Гав-гав!» мы узнаём о мальчишке, которого немцы долгое время держали в собачьей конуре привязанным. Они приказывали ему выполнять различные команды, заставляли лаять и ползать на четвереньках. Ни одного ученика нашего класса такое отношение фашистов к малышу не оставило равнодушным.

Название рассказа «Шапка-невидимка» сказочное. Только мы засомневались: разве сказочные истории могут быть в военное время. Оказывается, Михась, мальчишка десяти лет, так называл свою старую ушанку. Рискуя своей жизнью, он десять дней носил на железнодорожную станцию гранаты и тол, пряча их в подкладке облезлой шапки. Перед немцами он её снимал и крепко держал, чтоб из подкладки ничего не выпало. Благодаря смелому мальчику, была взорвана важная станция. Жаль, что он до Победы не дожил: на занятии, когда учились разбирать немецкую мину, прогремел взрыв... В конце рассказа автор пишет: «На шапку немцы не смотрели – видели только: кланяются им. А это только так было – для виду, для дела. Для Победы. За неё и поклониться можно было». Для сегодняшних школьников подвиг белорусского мальчишки очень поучителен: сколько нужно было смекалки, мужества и выдержки, чтобы ходить с опасным грузом на глазах у немцев.

Во время войны в тылу все работали без отдыха для блага своей страны: и школьники, и старики, и женщины. В свои восемь лет Фимка, герой рассказа «Пятьдесят пять снарядов», очень хорошо знал, что такое война. Его отец был на фронте и в каждом письме сообщал, что не хватает снарядов, чтобы победить немцев. Фимка представлял, что один мешок картошки – это снаряд для наших бойцов. Однажды, когда все односельчане ушли с поля домой, он тайком остался и всю ночь копал картошку. Накопав пятьдесят пять мешков, Фимка к утру уснул, голодный и обессиленный.

В рассказе «Два огурца за Гитлера» два мальчика играли в войну, точнее, только собирались. Им трудно было решить, кому быть Гитлером: никто не хотел быть фашистом. Только сосед Семен Несторович согласился сыграть за два огурца, но никакой игры не получилось. Мальчики лишь удивленно смотрели на него: ведь он за два огурца Родину предал.

Нет сомнений, что рассказ «Ленинградская игрушка» запомнится детям. Он начинается с завязки: в деревню привозят детей из блокадного Ленинграда. И далее мы узнаём три коротенькие истории, потрясающие нас своей жестокой правдой. Первый эпизод рассказа можно озаглавить «Крошка хлеба». Мишка-первоклассник, увидев маленький кусочек хлеба на полу, поднял его, показал всем на ладошке и горько заплакал. Он плакал и на третьей перемене, когда дали кашу, чай и кусок хлеба. Оказалось, что у него вся семья умерла от голода. Героиня второго эпизода на уроке природоведения не могла вспомнить про снег, дождь и град, когда её учительница спросила про осадки. Она ответила, что с неба падают снаряды, мины, осколки и парашютисты. Девочка тоже плакала, как Мишка. Третий эпизод потрясает больше всего. Третьеклассник Никита за день вырезал из дерева целый арсенал оружия: пистолеты, гранаты, револьверы. Но когда по просьбе девочек он сделал куклу, все ужаснулись: «... это были не игрушки – это были ленинградские дети: без рук, без ног, без глаз – и они плакали, и они кричали». Рассказ читается на одном дыхании, причём напряжённость нарастает к концу повествования. Из диалога читатель понимает, что мальчик всё видел сам, поэтому изуродованные и убитые тела

словно встают в его и нашем воображении. Никита делал игрушки, а вспоминал убитых мальчиков и девочек и детей-калек. Война лишила их жизни, счастливого детства. Страшная картина, и она не должна повториться.

Список литературы

Зеленин А.С. И снова про войну. Рассказы и повесть. – Пермь, 2014.

*Захарова Светлана Александровна,
учитель русского языка и литературы,
МАОУ «Центр образования Индустриального района»,
Пермь
Zakharova Svetlana Aleksandrovna,
Teacher of Russian Language and Literature
"Educational Center of the Industrial District",
Perm
e-mail: zaharjanwar@gmail.com*

ВИЗУАЛЬНАЯ АНАЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ СОЗДАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ

VISUAL ANALOGY AS A TOOL FOR THE CREATION OF AXIOLOGICAL EDUCATIONAL SPACE AT THE LESSON OF LITERATURE

Аннотация. Динамика сюжетной линии художественного произведения, её пиковые точки образуют «эмоциональный рисунок» потенциального урока (или целого комплекса уроков). Сформировать ценностно-смысловое пространство образовательной деятельности на уроках литературы означает создать ситуацию «предвосхищения» – задать рамки, установить границы проблемного поля работы с текстом ещё до её начала. В качестве «ключа» к концептуальному пласту содержания художественного текста используется

визуальная аналогия, погружающая в атмосферу сюжета и представляющая собой модель некоего ценностного противоречия. Используются приёмы: работа с метафорой, концептуальное сжатие, визуализация, проблемный вопрос.

Abstract. The dynamics of the storyline, the artwork, its peak point form the "emotional picture" of the potential class (or a set of lessons). To form a value-semantic space of educational activity at the lessons of literature is to create a situation of "anticipation" - to set limits, set boundaries of the problem field text before it began. As a "key" to the conceptual layer of content of artistic text using a visual analogy, the atmosphere of the story and a model of a value contradiction. Techniques used: working with metaphor, conceptual compression, visualization, problem question.

Ключевые слова: визуализация; диалог; концепт; сюжет; текст; триггер; урок; ценностно-смысловое единство.

Keywords: visualization; dialogue; concept; story; text; trigger; lesson; value-semantic unity.

Чтение художественного произведения есть акт *сотворчества*, понимание требует от читателя способности видеть образы в том же контексте чувств и мыслей, что и автор, находить точки соприкосновения, объединяющие опыт передающей и воспринимающей сторон [2, 6, 9]. Поэтому качественно организованный урок литературы предполагает, помимо диалогического взаимодействия учителя и обучающихся, осуществление воображаемого диалога с автором художественного произведения. Однако современные школьники, имеющие, как правило, довольно скудный опыт «глубокого» чтения, окружённые текстами сетевого формата, содержание которых ограничено рамками факта, испытывают серьёзные трудности в ситуации побуждения к ценностно-нравственной интерпретации прочитанного, их мотивация к активному диалогу зачастую низка, навык «слушания другого» развит слабо. Неизбежен вопрос, которым задаётся педагог, желающий

организовать диалоговое образовательное пространство на уроке литературы сегодня: какие инструменты помогут это сделать? Один из таких инструментов, очень интересный и, пожалуй, практически универсальный, – *визуальная аналогия*.

Аналогия – мощный генератор идей и гипотез, возможности аналогии как инструмента познания широки: она позволяет представить абстрактное в более доступной форме, конкретизировать отвлеченные идеи и проблемы; по аналогии удобно рассуждать о том, что недоступно прямому наблюдению, так как установление аналогии позволяет перенести представление, полученное из рассмотрения какого-либо объекта («модели»), на другой, менее доступный для исследования, менее наглядный объект. Рассуждение по аналогии, при соблюдении определённых правил, чрезвычайно продуктивно, в том числе – именно на уроке литературы, так как аналоговые переносы лежат в основе моделирования и метафорического мышления. Визуальная аналогия в том виде, в каком её целесообразно применять на уроке литературы, представляет собой метафорическую модель некоего ценностного противоречия, лежащего в основе сюжета изучаемого произведения, и может быть использована в качестве «ключа» к концептуальному пласту содержания художественного текста. Важно отметить: потенциал инструмента максимально раскроется, если задействовать его в начале изучения темы и в рефлексивной части. Предполагаемые эффекты — погружение в атмосферу произведения, создание единого эмоционального фона, организация *единого смыслового пространства* познавательной деятельности, пробуждающего творческую активность участников, мотивацию к исследованию, к образовательному диалогу. Демонстрация визуальной аналогии к проблемно-ценностному ядру текста в сочетании с точно подобранной серией «открытых» вопросов позволяет задать рамки будущего исследования, сформировать проблемное поле урока или серии уроков, эффективно распределить временные ресурсы. При этом само проблемное поле образовательной деятельности обретает особые свойства: запуская с помощью аналогии-триггера групповое обсуждение заложенной

в концептуальном пласте текста морально-нравственной дилеммы, этической альтернативы – иначе говоря, создавая ситуацию «выбора пути», самоопределения, активизируя процессы внутреннего позиционирования, – мы как бы формируем эмоционально-смысловой рисунок урока (или целого комплекса уроков), задаём рамки, устанавливаем границы пространства работы, в котором, помимо авторской линии, присутствуют и параллельные, ассоциативно связанные сюжеты, в том числе – индивидуальные истории учащихся [5, 7, 8].

По какой причине целесообразнее предлагать такую работу до непосредственного погружения в «ткань» произведения? Не секрет, что современные школьники испытывают определённые трудности перевода текстовой информации на язык образов и чувств, специфика их культурного, в том числе – и читательского, – опыта порождает так называемые «барьеры восприятия»: поверхностный анализ прочитанного, страх перед глубокими переживаниями (особенно – сопереживанием), неспособность соотнести друг с другом отдельные элементы текста (например, портретные характеристики персонажей, их поступки, детали интерьера или пейзажа) и определить суть авторского замысла, выйти на уровень ценностного содержания, – всё перечисленное может спровоцировать появление боязни неудачи, закрытости, читательской «глухоты», неспособности к диалогу с автором. Обозначив заранее границы предполагаемого диалога, задав ясные параметры пространства будущих рассуждений, мы существенно снизим внутреннее напряжение обучающихся при восприятии темы, увеличив тем самым продуктивность уроков [3, 4].

Техника выхода в проблемное поле посредством интерпретации содержания визуальной аналогии проста. Непосредственно в начале изучения конкретной темы (в начале урока) учитель предлагает вниманию обучающихся презентационный слайд или подборку слайдов, содержащих визуальную метафору проблемного ядра произведения, с которым им предстоит познакомиться; изображение должно обязательно быть таким, чтобы

предполагалась возможность выхода на альтернативное видение одного и того же ценностного аспекта. К изображению прилагается вопрос, побуждающий к аргументированному выбору позиции с опорой на индивидуальный жизненный опыт и представления об окружающем мире. Необходимо особо отметить важную роль такого проблемного вопроса – он является основным инструментом преодоления фактора индивидуальной избирательности восприятия участников диалога: вербальный компонент проблемной задачи как бы «вступает в кооперацию» с невербальным (визуальной метафорой), конкретизируя, локализуя фокус внимания, обозначая направление мысли. В результате, так как визуальный материал изначально содержательно связан с материалом будущих уроков, участники обсуждения погружаются в смысловое пространство произведения, ещё не начав исследовать его, и происходит это органично, свободно, без боязни ошибиться, так как не предполагает обращения к академическим знаниям. Занимая определённые позиции и приводя аргументы, обучающиеся автоматически формируют в своём сознании индивидуальные стартовые площадки для будущего исследования текста. Впоследствии весь материал урока (цикла уроков) укладывается в уже сформированные «ячейки», и даже сложные вещи воспринимаются ими как совершенно естественные – презентация исполняет, таким образом, роль триггера образовательной деятельности [5].

Второй этап осмысления визуальной метафоры относится к завершению работы над темой (или к концу урока, если тема изучается в рамках одного урока). Здесь та же аналогия рассматривается уже с учётом исследовательского опыта, полученного в ходе погружения в текст. Теперь вопрос и ситуация выбора воспринимаются обучающимися иначе, глубже, в целом мы получаем кольцевую композицию образовательного диалога, и по завершении работы материал в сознании обучающихся обретает целостность, логическую завершенность.

На **Рисунке 1** представлена иллюстрация техники на примере слайда к раскрытию вопроса «Два идеала в романе И.А. Гончарова «Обломов» Концепция темы: «Существуют два полярных идеала – покой и развитие. Человек в ходе своей жизни делает выбор в пользу того или другого».

Рисунок 1. Иллюстрация техники: слайд-триггер к раскрытию вопроса «Два идеала в романе И.А. Гончарова «Обломов»

**Взгляните на картинки. Предположим, что это — метафоры для выражения чувства любви. Составьте по каждой из них высказывание «Любовь — это...»
Какое из получившихся высказываний Вам ближе?**



Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс //Теория метафоры. — М.: «Прогресс», 1990. — 512 с.
2. Бахтин М.М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики. — М., 1975.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Глава 2. Виды информации в тексте. — М.: «КомКнига», 2007. - 144 с.
4. Громыко Ю. В. Мыследеятельностная педагогика. — М.: Институт учебника «Paideia», 1998. — 366 с.
5. Зицер Д. Азбука НО: практическая педагогика. — СПб.: филиал издательства «Просвещение», 2007. — 350 с.
6. Лихачёв Д.С. Внутренний мир художественного произведения. // Вопросы литературы. — М., 1968, №8.
7. Лотман Ю.М. «Структура художественного текста». — М.: «Наука», 1970. — 271 с.
8. Степанов Ю.С. В мире семиотики/ Семиотика: Антология / сост. Ю.С. Степанов. — М.: «Академический проект», 2001. - 702 с.
9. Якобсон Р.Я. Работы по поэтике: Переводы / Сост. и общ. ред. М. Л.Гаспарова. — М.: «Прогресс», 1987. — 464 с.

Кашапова Эльмира Нахиповна
преподаватель русского языка и литературы,
ФГКОУ «Пермское суворовское военное училище МО РФ»,
Пермь

Kashapova Elmira Nakhipovna
Teacher of Russian Language and Literature
Federal State Educational Institution (FSEI)
«Perm Suvorov Militari School»
(Ministry of Defense, Russia)
Perm
e-mail: elmira-kashapova@mail.ru

Яковлева Елена Васильевна
Учитель русского языка и литературы
МАОУ «Гимназия № 4 имени братьев Каменских»,
Пермь

Yakovleva Elena Vasilyevna
Teacher of Russian Language and Literature
Gimnasia № 4,
Perm
e-mail: elena_yakov@bk.ru

**ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТАПРЕДМЕТНОГО РЕЗУЛЬТАТА**

**TECHNIQUES FOR WORKING WITH A TEXT AT RUSSIAN
LANGUAGE LESSONS IN ORDER TO FORM COGNITIVE SKILLS**

Аннотация. Современное образование ставит перед педагогами цель – формировать у учащихся устойчивые практические предметные умения, а также метапредметные результаты. Данная статья представляет собой анализ опыта работы учителей русского языка и литературы, рассматривающих текст как источник получения нового знания. В статье предлагаются различные приёмы организации работы учащихся с разными текстами: загадками и лингвистическими сказками, с исторической информацией, текстом художественного произведения (поэтическим и прозаическим). В работе представлены примеры заданий, рассматриваются приёмы и способы

организации работы с текстом на уроках русского языка и литературы, такие как трансформация текста, творческое продолжение текста, описывается приём «Охота за сокровищами» как эффективный способ активизации мышления учащихся. Умение учащихся работать с текстом – это один из важных факторов достижения высоких результатов, учащихся на ОГЭ, ЕГЭ, а также на промежуточной аттестации по русскому языку и литературе. Кроме того, умение перерабатывать информацию, преобразовывать её в схемы, таблицы, модели, алгоритмы может быть использовано учащимися и в других учебных ситуациях, так как относится к метапредметным результатам учебной деятельности.

Annotation. Modern education has set the goal for teachers to form in students stable practical subject skills and metasubject results. This article is an analysis of the experience of Russian language and literature teachers, considering the text as a source of obtaining new knowledge. The article offers various ways of the organization of students' work with different texts: riddles and linguistic fairy tales, historical information, fictional text (poetry and prose). The paper gives examples of tasks, reviews the methods and ways to organize the work with text at the lessons of Russian language and literature, such as transformation of the text, a creative continuation of the text, describes the technique called "Treasure Hunt" as an effective way of activating students' thinking. The ability of students to work with a text is one of the important factors in students' achievement of high results on the Obligatory State Examination, the Unified State Examination, as well as intermediate certification in Russian language. In addition, students can use the ability to structure the knowledge acquired at the Russian language lessons and to transform it into diagrams, tables, models, algorithms in other educational situations, because it is a metasubject way to work with different types of information.

Ключевые слова: текст; метапредметный результат; приёмы работы с текстом; практические умения; трансформация текста; преобразование текста; составление текста.

Keywords: text; metasubject result; methods of working with a text; practical skills; text transformation; text compilation.

Метапредметный результат обучения – это своеобразный методический ориентир современного учителя. Каждый преподаватель понимает, что сегодня его задача – формировать у учащихся не только предметные умения и навыки, но и универсальные учебные действия. Мы, учителя-филологи, на уроках русского языка и литературы имеем дело со словом, с текстом, стараемся научить извлекать нужную, точную информацию из написанного или произносимого слова. Наша задача – научить детей быть внимательными к слову, поэтому вполне логичным будет формирование в работе с текстом таких метапредметных результатов, как познавательные, а именно:

- ориентироваться в учебнике: определять умения, которые будут сформированы на основе изучения данного раздела;
- сопоставлять и отбирать информацию, полученную из разных источников;
- анализировать, сравнивать разные объекты, явления, факты (тексты, единицы языка и т.п.);
- самостоятельно делать выводы, перерабатывать информацию, преобразовывать её, представлять информацию в виде схем, таблиц, моделей, алгоритма;
- преобразовывать информацию из одной формы в другую.

Для достижения положительных результатов обучения и формирования универсальных учебных действий на уроках мы используем такие типы заданий, которые, на наш взгляд, должны помочь решить как предметные, так и метапредметные задачи.

Анализ и преобразование известной информации – это важные универсальные учебные действия, которыми должен овладеть школьник. Какие виды деятельности предлагаем мы на своих уроках для формирования данных действий?

Так, учащимся 5-х классов предлагаются тексты-загадки, тексты-сказки на лингвистические темы. Ученикам необходимо проанализировать данные тексты, отобрать ту часть информации, которая является ответом на поставленный вопрос, и создать новый текст, соответствующий задаче урока.

Для выполнения подобных заданий от учащихся требуются такие умения, как отбирать информацию (только существенные признаки, свойства), характеризующую существительное, глагол, прилагательное или наречие как часть речи, то есть извлекать из стихотворения «научные» лингвистические сведения, а затем превращать отобранные сведения в определение понятия – текст для справочника по русскому языку.

Интересным видом работы мы считаем и преобразование фрагментарной информации в текст. Так, на уроках русского языка ученики из словосочетаний, записанных в соответствующие колонки таблицы, строят предложение, затем делают вывод о различии данных синтаксических единиц. Предлагаем пример подобного упражнения.

Какие единицы языка даны во второй строке таблицы?

| Дата | Событие | Место | Герои | Значение |
|--------------------------|---|---|---------------------------|--|
| 11 сентября 1789 года | Сражение около реки Русско-турецкая война 1787-1791 годов | Состоялось в Молдавии Река Рымник | Полководец А.В.Суворов | Одержать победу Величайший эпизод |

Составьте предложение, используя словосочетания из таблицы.

Как вариант демонстрируется и предложение учителя.

11 сентября 1789 года около реки Рымник в Молдавии полководец А.В.Суворов одержал победу в сражении, которое стало величайшим эпизодом русско-турецкой войны 1787-1791 годов.

Огромный простор для реализации задачи формирования метапредметных результатов дают уроки литературы. Каждое произведение литературы многогранно. Мы с коллегами разработали систему учебных заданий,

посвящённых изучению повести Л.Н.Толстого «Кавказский пленник». Эти задания мы объединили в приём под названием «Охота за сокровищами». Под сокровищем подразумеваются новые знания, умения, приобретённый опыт. Суть этого дидактического приёма заключается в следующем:

– учитель тщательно отбирает фрагменты текста, необходимые для решения проблемных вопросов; составляет вопросы, которые могут потребовать как знания фактов, так и осмысления или понимания каких-либо явлений и событий;

– группа учащихся должна внимательно прочитать произведение, подготовить ответы на вопросы, используя ресурсы Internet, дополнительную литературу (словари, справочники, учебник).

В основе данного приёма лежат три технологии: технология продуктивного чтения, технология мастерских (развитие умений вести диалог с текстом, друг с другом), кейс-технология (метод ситуационного анализа, метод ситуационно-ролевых игр, игровое проектирование).

Как мы применяли данный приём? Класс был поделён на пять групп. Каждой группе был дан пакет заданий. Приведём несколько примеров.

Карточка с заданиями для первой группы

Меткие, точные, короткие выражения – фразеологизмы – могут рассказать о человеке очень многое. Докажите это, выполнив задание.

Предлагаем алгоритм выполнения задания:

1. Ознакомьтесь со списком устойчивых сочетаний слов. Определите лексическое значение данных фразеологизмов. Найдите словарь, который поможет вам выполнить это задание.

2. Распределите фразеологизмы так, чтобы они охарактеризовали героев повести Л.Н. Толстого «Кавказский пленник» (Дину, Жилина, Костылина).

3. Сформулируйте вывод о роли фразеологизмов в речи. Для того чтобы ваше итоговое выступление было ярким, выразительным, не забудьте включить в ваше выступление подходящие фразеологизмы (не только в качестве примеров).

Карточка с заданиями для второй группы

Внимательно прочитайте фрагменты из повести Льва Николаевича Толстого «Кавказский пленник» (1872).

Оцените поведение героев в плену (чем занимались герои, какие отношения установили с местными жителями, как готовились к побегу Жилин и Костылин).

Как Вы думаете, насколько правильно вели себя герои? Почему? А каково мнение автора? Докажите.

4. Прочитайте памятки для уроков ОБЖ. Сравните советы из учебного пособия с тем, как вели себя в плену герои. Что общего? В чём отличие?

5. Составьте свой свод правил или комплекс советов на тему: «Как выжить в сложной ситуации и остаться человеком».

Приём «Охота за сокровищами» способствует активизации познавательной деятельности школьников. Кроме того, в процессе работы с данным текстом, да и с текстом вообще, у учащихся развиваются метапредметные, личностные и межпредметные умения и навыки, а именно: умение ставить задачи и решать проблемы, умение работать с информацией, критическое и системное мышление, творчество и любознательность, коммуникативные умения, направленность на саморазвитие, умение найти в литературном произведении, в научном, публицистическом тексте такую информацию, которая может пригодиться на занятиях по другим школьным предметам и в жизненных ситуациях.

Список литературы

1. Алексеев С. Рассказы о Суворове. – М.: Детская литература, 1986. – 20 с.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действий к мысли. Система заданий: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010.
3. Добротина И.Г. Современные модели уроков русского языка в 5-9 классах. – М.: Просвещение, 2014. – 192 с.

4. Галактионова Т.Г., Красновская Е.М., Назаровская Я.Г. Учим успешному чтению. Рекомендации учителю 5-6 классы. – М.: Просвещение, 2014. – 96 с.

5. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жистворчества. – М.: Библиомир, 2016. – 271 с.

6. Павлова Т.И., Романенко О.В. Практика формирования универсальных учебных действий на уроках русского языка. – Ростов-на-Дону: Легион, 2012. – 87 с.

7. Смирнов А.Т., Хренников Б.О. ОБЖ. Учебник для 7 класса. – М.: Просвещение, 7-е изд., 2011. – 210 с.

8. Толстой Л.Н. Кавказский пленник. – М.: Стрекоза, 2016. – 64 с.

9. Цыбулько И.П. Русский язык. 5-9 классы. Планируемые результаты. Система заданий. Пособие для учителей ФГОС. – М.: Просвещение, 2014. – 192 с.

Кропман Елена Гидеоновна
учитель русского языка и литературы,
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 42»,
Пермь
Kropman Elena Gideonovna
Teacher of Russian Language and Literature
Secondary School №42
Perm
e-mail: __kropmane@mail.ru

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧАЩИХСЯ-ПОДРОСТКОВ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ПРИОБЩЕНИЯ
К СЛОВЕСНОЙ КУЛЬТУРЕ**

**DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PUPILS-
TEENAGERS AS ONE OF THE WAYS OF INITIATION TO THE VERBAL
CULTURE**

Аннотация. В статье предлагаются некоторые подходы, связанные с развитием коммуникативной компетентности подростков и их обращением

к словесной нормированной культуре, являющейся альтернативой стихийному подростковому общению. Следствие этого – формирование определённых нравственных ориентиров семиклассников.

Abstract. Article tells about some methods of developing school-teenagers' communicative competence and their attitude to philological norms (standards) of culture, being alternative to elemental teenagers' communication and forming moral base points for pupils of the seventh grade.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; словесная культура; подростки; общение.

Keywords: communicative competence; verbal culture; school-teenagers; communication.

Семиклассники 2016-2017 учебного года – это подростки, которые впервые в нашем ОУ прошли двухгодичный курс эксперимента – поточного обучения литературе в рамках проекта «Основная школа – пространство выбора». 5 и 6 класс, учащиеся 7 А класса погружались в обучение по потокам, приобретали новых друзей и выбирали учителей и направления. Естественно, каждый из подростков пришёл в 7 класс с определённым «багажом»: своим видением особенностей преподавания предмета «литература», своим опытом, накопленным на разных потоках, своими планами и мечтами, поэтому задача учителя-словесника, прошедшего только свой поток и преподававшего в классе два года русский язык, усложняется: необходимо, во-первых, обеспечить преемственность обучения, во-вторых, придумать с ребятами собственные традиции и новшества, которые по-новому открыли бы подросткам мир словесной культуры. Что же придумали мы?

Начали мы с ребятами с «мозгового штурма»: было предложено обобщить все идеи учащихся, связанные с их видением преподавания литературы, выдвинуть конкретные предложения, связанные с их двухгодичным опытом обучения предмету, предложить свои нововведения и традиции. Вся доска была

заполнена стикерами групп, в результате тщательного отбора и голосования были отобраны несколько предложений подростков, одно из которых – выразительное чтение стихотворения в начале каждого урока – и положило начало одной из наших традиций. Дело в том, что к выбору этого стихотворения ребята подходят с большой серьёзностью и ответственностью, что помогает нам организовать затем работу с этим произведением и на уроках русского языка в формате подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. Так, необыкновенно трогательное стихотворение о судьбе дворового кота, прекрасно исполненное Кристиной Б., послужило поводом для формулировки по нему ряда заданий формата ОГЭ с выбором ответа и творческого задания – расшифровки финала. А другое стихотворение, принесённое и подобранное уже учителем, подарило нам совершенно иной опыт: мы вместе плакали и грустили о судьбе пожилых людей, изображенной не только в этом стихотворении, но и в рассказе Л.Петрушевской «Шопен и Мендельсон», обращение к которому возникло спонтанно на уроке литературы, когда мы заговорили о судьбе Петра и Февронии Муромских. Рассказ Петрушевской и его обсуждение произвели такое впечатление на ребят, что учитель не мог не откликнуться и продолжил данную работу на уроках русского языка. Вот что получилось у некоторых учащихся:

На уроке русского языка нам задали вопрос: “Что хотел этими строчками сказать нам автор?” “Мы дети, пока есть кому звонить ... Пока мы любим их, пока мы помним”.

*Я думала над строчками из стихотворения и решила для себя, что у каждого человека есть родители, бабушки, дедушки. Все мы нуждаемся в их помощи, поддержке, совете. Только с ними мы делимся радостью. Я хочу сказать, что мы дети, которым нужно помогать и подталкивать на правильный путь. Пока человеку есть к кому обратиться за помощью, он ребенок, если нет, то он становится взрослым человеком.
(Катя Г.)*

Я думаю, что автор этими строчками хотел сказать, чтобы, пока живы наши дедушки и бабушки, мы чаще звонили им, навещали их, в общем, старались проводить с ними больше времени.

Рано или поздно наступит тот час, когда их не станет, вот тогда люди начинают жалеть, что мало времени уделяли им, как говорят: "Что имеем не храним, потерявши, плачем".

*Я очень боюсь, что когда-нибудь настанет время, когда моя бабушка уйдёт. Сразу становится страшно, что же я буду делать потом? От этих мыслей становится ужас как страшно, одиноко, больно...
(Карина З.)*

Вообще, это стихотворение может изменить очень многое в людях в лучшую сторону. Когда учитель читал нам его, я вспомнила свою прабабушку, к которой я ездила поздравлять на 9 Мая и в больницу. Я навсегда запомню этот вечер, когда она заплетала мне косы с лентами, в свои 90 лет. Я очень горжусь ею, ведь она прошла войну, не каждый все же может дожить до такого возраста, и у многих одноклассников похожие ситуации, я думаю, что все вспомнили о своих близких на этом уроке. Автор хотел сказать и напомнить о том, что нужно звонить своим родственникам, просто, без причины. Например, я каждую неделю звоню своей бабушке и спрашиваю, как её дела, как здоровье, а ещё мы иногда переписываемся по почте, в такие моменты я понимаю, что к близким людям можно обратиться, и они всегда тебе помогут. Спасибо большое за такие душевные уроки русского языка! (Полина И.)

Ещё одной нашей традицией стала совместная разработка и реализация заданий уровня А.В.С в процессе освоения темы на уроках литературы. Например, по теме «Фольклор. Предания» были разработаны следующие задания: А. Что такое предания? Из какого произведения А.С. Пушкина взят эпиграф к нашей теме? В. Какова идея преданий, помещённых в учебнике? С. Зачем нам, жителям 21 века, изучать «преданья старины глубокой»?

А по теме «Русские былины» задания выглядели так: А. Подготовиться к аукциону гипербол по прочитанным былинам. В. Для тех, кто увлекается ИЗО: В.Васнецов и его образы богатырей. Для тех, кто занимается музыкой: Былина «Садко» и одноимённая опера Н. Римского-Корсакова. С. Почему богатыри вошли в моду? (Вопрос Кати Г.)

Вот что ребята создали, работая по блоку С:

Я считаю, что богатыри вошли в моду из-за того, что их очень любят дети и большинство взрослых. Но если спросить у взрослых и детей: «Что они знают о богатырях?», то в основном они, дети и некоторые взрослые, расскажут о богатырях из мультфильмов, нежели о богатырях из былин. Ни для кого не секрет, что мультфильмы про богатырей популярнее былин про них.

Мне кажется, что в мультфильмах богатыри более харизматичные, чем в былинах. Сравним мультфильм об «Илье Муромце» и былинку о нём. В былинке это серьёзный мужчина, который пролежал 33 года на печи. В мультфильме не упоминается об этом, и о его предыстории тоже не повествуется. Скорее, рассказывается о его новых приключениях. Скажем так, былины больше подходят для взрослой аудитории, а мультфильмы - для детей и некоторых взрослых, которые любят мультфильмы. Но в заключение скажу, что все любят богатырей. (Вадим К.)

Я озадачилась вопросом: «Почему богатыри вошли в моду?». Наверное, потому, что могучие богатыри являются спокойствием и уверенностью силы русского народа. Все знали: если какая-нибудь беда, то народ защитят богатыри. Сейчас вышло много мультфильмов о могучих богатырях. Зачем вообще создали мультики? Я подумала и ответила на этот вопрос.

Сейчас прогресс не стоит на месте, люди становятся более продвинутыми. В былинах все рассказывается как на настоящей войне, со странными словами. Если так рассуждать, то это все непонятно маленьким детям и даже взрослому человеку. В мультфильмах это передаётся

смешно, неуклюже, более мультяшно. Все сразу понимают, о чем идёт речь, и с маленького возраста уже все знают, кто такие богатыри.

Для более понятного ответа я решила сравнить Алёшу Поповича в былине и в мультфильме. Если Алеша Попович в былине - умный воин, отличается смекалкой, сообразительностью, то мультипликационный герой - полная его противоположность: смешной, простоватый, совершает глупые поступки, часто попадает в нелепые ситуации. (Катя Г.)

А ещё мы с ребятами создали за 30 минут, предварительно обсудив замысел, необыкновенно красивые осенние зарисовки, причём, некоторые учащиеся (по своему желанию) оформляли их ещё и художественно, прикладывая к своим письменным текстам рисунки:

Осенняя депрессия. С этим сталкивался каждый. Пора, когда попросту ничего не хочется, творческий кризис, уныние. Это всё знакомо каждому. Но у меня эта “чудесная” пора начинается в конце октября или в начале ноября, т.к. начинается дождливая погода, слякоть. Я безумно люблю дождь, но не мелкий. Я считаю так: если дождь, то не морозящий, а сильный, остужающий землю от летней жары. Особенно люблю грозу, но лучше находиться в это время дома. Я люблю начало осени и всю осень в целом, ведь и в депрессии можно найти вдохновение. Не знаю почему, но просто обожаю холодную - холодную погоду и светящее солнце, такое обычно бывает в начале октября. Теперь я просто не понимаю, почему я так предвзято относилась к этому времени года. (Карина З.)

В разное время мне нравится разная осень. Всё зависит от настроения. Когда мне грустно, хочется погрустить вместе с погодой. Тёплый дождь, плавно переходящий в ливень. Именно для такой погоды есть одеяла и любимые домашние животные. У меня это кошка Глаша. В такие дни она сама приходит к тебе и просится на руки. Весёлое настроение. Хочется веселиться. В такие дни мне нравится просто выйти на улицу, прогуляться. Как сегодня, во второй половине дня. Вообще, я люблю осень. Неважно, какой день, какая

погода. Мне всегда на душе тепло, грустно мне или весело. Ведь часто настроение зависит от погоды. (Михаил И.)

Не правда ли, поэтично? А что сами ребята думают о наших новых формах уроков словесности и наших новых традициях?

На наших уроках русского языка всегда интересно. Мы читаем стихи или рассказы и анализируем их, проводим групповую работу. Иногда наш класс настолько задевают трогательные стихи, что девочки могут поплакать, а мальчики стать серьёзными на несколько минут. Но мы и повторяем пройденную информацию в 5-6 классах. Нам всегда на русском языке очень интересно, и мы хорошо воспринимаем скрытую информацию, которая написана в рассказах или стихах. (Настя С.)

Наши уроки русского языка и литературы проходят очень интересно. На каждом уроке наш учитель придумывает увлекательные занятия. К примеру, мы делимся на группы и играем в познавательные игры на русском. На литературе мы обсуждаем произведения, делаем сценки и рассказываем о книге от лица героя. В итоге хочу сказать, что наши уроки русского языка и литературы самые познавательные. (Тася Щ.)

Наши уроки русского языка - шикарны! Их ведёт очень хороший учитель, на уроках мы не просто пишем, мы ещё и общаемся, смеемся, а иногда и плачем. Мне очень нравятся наши уроки. (Дарья С.)

Думается, данная деятельность подростков по-новому открывает для ребят возможности уроков русского языка и литературы, позволяет более широко использовать их потенциал, открывает новый спектр применения знаний в новых, необычных, нетрадиционных ситуациях, помогает в формировании словесной культуры семиклассников, отличной от стихийного общения подростков.

Надеюсь, благодаря нашим новым традициям, интерес к урокам русского языка и литературы у ребят не угаснет, и опыт, приобретённый ими на потоках в 5-6 классах, наши новые традиции помогут нам стать чуть-чуть добрее, человечнее, просто лучше.

*Соснина Любовь Владимировна,
учитель русского языка и литературы,
МБОУ «Чекменёвская основная общеобразовательная школа»,
Пермский край, Нытвенский район
Sosnina Lyubov Vladimirovna,
Teacher of Russian Language and Literature
Cemenyovskaia Secondary School,
Perm Region, Nitvenskii District
e-mail: lyubashasosnina@mail.ru*

РАБОТА С АРХИВНЫМИ МАТЕРИАЛАМИ КАК ОСНОВА ДЛЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

WORK WITH ARCHIVAL MATERIALS AS THE BASIS FOR STUDENTS' RESEARCH ACTIVITY

Аннотация. Без уважения к родному языку невозможно воспитать любовь к Родине. Работа с архивными документами исследовательская деятельность способствует повышению интереса к изучению языка.

Abstracts. Without respect to the native language it is impossible to cultivate love for the Motherland. Working with archival documents the research activities contribute to increasing interest in the study of language.

Ключевые слова: лингвистическое краеведение; история языка; ойконимы; диалектные слова; газеты; архивные документы.

Key words: linguistic ethnography; history of language; placenames; dialect words; newspapers; archival documents.

Россия – уникальная страна. Поражают ее огромные просторы, быт людей, живущих на этой территории, народные традиции. Любовь к Отечеству начинается с любви и уважения к родине малой. Как привить, воспитать, сформировать у молодого поколения эти чувства? Думается, начинать нужно с работы по повышению интереса к изучению истории родного языка, не забывая при этом, что в каждом регионе нашей страны есть свои

особенности в его развитии. Конечно, не стоит забывать о культуре, этнографии.

О патриотизме пишут и рассуждают много. Но как можно говорить о любви к Родине, если мы не знаем своих корней. Больно осознавать, что нередко не можем мы объяснить происхождение названий деревень, рек, урочищ. Сколько мы слышим потрясающих слов, фамилий, образных выражений и не ведаем, откуда они.

Лингвистическое краеведение – вот то направление, которое всегда актуально. В нашей сельской малокомплектной школе на протяжении многих лет существует краеведческий кружок. Сначала он назывался «Моя малая родина», затем «О чем рассказала карта». На первом этапе занятий в кружке участники поставили перед собой следующие задачи: собрать топонимический материал; обработать полученные сведения; рассмотреть происхождение собранных географических названий, слов, местных фамилий; сформировать умение работать со справочной литературой, словарями; составить словари микропонимов, фамилий, а также словарь диалектных слов.

Кратко все этапы работы можно обозначить так: составление опросника (анкеты), поиск информантов, беседы с жителями Чекменёвского сельского поселения, систематизация собранных материалов, составление картотеки, запись аудиоматериала (для словаря диалектных слов).

На основе собранного материала в течение трех лет учащимися школы были написаны следующие исследовательские работы: «Ойконимы Чекменёвского сельского поселения», «Происхождение гидронимов», «Происхождение фамилий учеников, учителей и работников Чекменёвской школы», «Диалектные слова моего села», которые были представлены на научно-практических конференциях и конкурсах различного уровня.

Отметим, что составленные словари были переведены в электронную форму и проиллюстрированы. На основе исследовательской работы «Ойконимы Чекменёвского сельского поселения» издана яркая, красочная книга «Путешествие по Чекменёвскому сельскому поселению». Хочется

поблагодарить комитет по молодежной политике и спорту Нытвенского района за идею конкурса туристических маршрутов и публикацию книги.

В ходе работы над исследованиями учащиеся совместно с руководителем пришли к выводу о необходимости использования различных архивных документов (книги учета выдачи аттестатов, списки населенных мест, различные карты), поскольку данный материал значительно обогащает и делает любой проект интересным и познавательным. Удивительно, как много информации содержат эти документы.

Например, при изучении плана межевания земель окрестностей сел Таборы и Нытвы за 1790 год (карты тогда еще не составлялись) мы обнаружили интересный факт: с. Чекмени в то время носило название Малая Шерья, а также было доказано, что многие населенные пункты носили двойное наименование. А когда объектом исследования стали списки населенных мест Пермской губернии за 1869, 1904, 1907 годы, мы убедились, что существовали деревни, у которых было по три названия. Анализ списков населенных мест Уральской области за 1928 год послужил поводом для создания исследовательской работы «На ловца и зверь бежит». В ней были представлены ойконимы Нытвенского района с забавными «звериными» и «птичьими» названиями (Бараны, Дятлы, Журавли, Сороки), а также создан иллюстрированный словарь, в котором объяснено происхождение названий данных населенных пунктов.

Кроме карт и списков населенных мест, участники краеведческого кружка изучают метрические книги XVIII-XIX веков, ревизские сказки Таборской, Нытвенской и Шерьинской волостей (населенные пункты современного Чекменёвского поселения в разное время относились к этим волостям). В прошлом учебном году была написана и с большим успехом представлена на краевой конференции работа «Чин к чину (изучаем ревизские сказки XIX века»).

Особо хотелось бы сказать, что обучающиеся нашей школы на протяжении двух лет анализируют подшивки номеров газеты «Пермские губернские ведомости». В прошлом учебном году ученица 8 класса написала работу

«Пермские губернские ведомости как ценный источник для изучения пермских фамилий». Исследование высоко оценило жюри международного конкурса «Диалоги на русском языке». А это значит, что даже ребенок из глубинки может достигнуть значительных результатов в своей деятельности – успех стимулирует и заставляет двигаться вперед.

Работая с архивными документами, дети приобщаются к традициям, культуре родного края, составляя картотеку, учатся систематизировать материал, работая над электронными словарями, осваивают информационные технологии.

В настоящее время в нашей школе разрабатываются новые направления в области лингвистического краеведения.

Сведения об авторах

Акимова Татьяна Ивановна – доктор филологических наук, доцент Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева (г. Саранск).

Бакланова Ирина Ивановна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языка Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Безукладникова Тамара Сергеевна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 12» с углублённым изучением немецкого языка» (г. Пермь).

Березина Валерия Юрьевна – аспирант кафедры журналистики и массовых коммуникаций Пермского государственного национального исследовательского университета.

Богомягкова Любовь Викторовна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Средней общеобразовательной школы» (Пермский край, Нытвенский район, п. Уральский).

Бразговская Елена Евгеньевна – доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Вандышева Ольга Александровна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Экономической школы № 145» (г. Пермь).

Вершинина Мария Геннадьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Воловинская Марина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Высочаньски Влодзимеж – доктор филологических наук, профессор Вроцлавского университета (Польша).

Гарина Анастасия Владимировна – магистрант 1 курса филологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета.

Гордеева Елена Михайловна – аспирант кафедры новейшей русской литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Давлетшина Кристина Юрьевна – аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, преподаватель кафедры иностранных и русского языков Тюменского высшего военно-инженерного командного училища имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова (г. Тюмень).

Дейкина Алевтина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета (г. Москва).

Доценко Тамара Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Еськова Анна Дмитриевна – кандидат филологических наук, лаборант-исследователь отдела лексикологии и лексикографии Института филологических исследований Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург).

Захарова Светлана Александровна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Центра образования Индустриального района» (г. Пермь).

Захарова Юлия Николаевна – кандидат филологических наук, преподаватель русского языка и литературы Пермского суворовского военного училища МО РФ (Пермский край, п. Звездный).

Зырянова Анна Ивановна – аспирант кафедры новейшей русской литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Иванченко Надежда Вадимовна – преподаватель кафедры восточных и романо-германских языков Челябинского государственного университета (г. Челябинск).

Иванько Анна Александровна – аспирант кафедры общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Кайгородова Вера Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры новейшей русской литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Казенова Юлия Вячеславовна – магистрант 2 курса филологического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Кашапова Эльмира Нахиповна – преподаватель русского языка и литературы ФГКОУ Пермского суворовского военного училища МО РФ, (Пермский край, п. Звездный).

Киркина Елена Эмильевна – кандидат педагогических наук, учитель литературы МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 100» (г. Пермь).

Кичёва Наталья Алексеевна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 135» (г. Пермь).

Красилич Светлана Сергеевна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназии №16» (Пермский край, г. Кунгур).

Кропман Елена Гидеоновна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 42» (г. Пермь).

Кулаева Галина Михайловна – доктор педагогических наук, заведующий кафедрой языкознания и методики преподавания русского языка Оренбургского государственного педагогического университета (г. Оренбург).

Лапаева-Ристеска Наталья Борисовна – кандидат филологических наук, визитинг профессор кафедры славистики Университета имени Св. Св. Кирилла и Мефодия (Македония).

Лебедева Марина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Лещенко Юлия Ефимовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Майер Полина Андреевна – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Макурина Надежда Андреевна – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Маркова Татьяна Николаевна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (г. Челябинск).

Медведева Наталья Владимировна – заведующий кафедрой методики преподавания русского языка и литературы, доцент Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Меладшина Юлия Владимировна – аспирант кафедры русской и зарубежной литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Нечаева Оксана Владимировна – магистрант филологического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Остапенко Татьяна Сергеевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Ошуканец Елена Семёновна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Средней общеобразовательной школы №12 с углублённым изучением немецкого языка» (г. Пермь).

Ощепкова Дарья Викторовна – магистрант 3 курса филологического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Патиева Макка Муратовна – старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. А. Прошлякова (г. Тюмень).

Перевозчикова Людмила Владимировна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Беляевской средней общеобразовательной школы», аспирант кафедры методики преподавания русского языка и литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермский край, Оханский район).

Петрова Наталия Александровна – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Подавылова Ирина Александровна – кандидат филологических наук, ассистент кафедры русской и зарубежной литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Подюков Иван Алексеевич – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Покаленко Ольга Владимировна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназии №16» (Пермский край, г. Кунгур).

Пульникова Светлана Викторовна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Средней общеобразовательной школы №12 с углублённым изучением немецкого языка» (г. Пермь).

Пыстогова Юлия Николаевна – магистрант 2 курса филологического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Радостева Ксения Владимировна – магистрант 1 курса филологического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Родионова Ирина Олеговна – аспирант Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Рябухина Елена Анатольевна – доктор педагогических наук, доцент Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Свалова Екатерина Николаевна – ассистент кафедры общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Селютин Андрей Анатольевич – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета (г. Челябинск).

Серебрякова Лариса Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Силуянова Светлана Викторовна – учитель русского языка и литературы Инженерной школы (г. Пермь).

Сироткина Татьяна Александровна – доктор филологических наук, доцент кафедры филологического образования и журналистики Сургутского государственного педагогического университета (г. Сургут).

Скрябина Ольга Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина (г. Рязань).

Смердова Екатерина Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода Пермского государственного национального исследовательского университета.

Соловьева Наталья Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и стилистики Пермского государственного национального исследовательского университета.

Соснина Любовь Владимировна – учитель русского языка и литературы «Чекменёвской основной общеобразовательной школы» (Пермский край, Нытвенский район).

Сысоева Надежда Сергеевна – магистрант 2 курса филологического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Трубинова Надежда Александровна – магистрант 1 курса филологического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Устинов Анатолий Юрьевич – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка Академии труда и социальных отношений (г. Москва).

Ушакова Марина Степановна – учитель русского языка и литературы «Печменской средней общеобразовательной школы» (Пермский край, Бардымский район).

Фетюкова Ольга Ивановна – аспирант кафедры общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Фоминых Лариса Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Фоминых Татьяна Николаевна – доктор филологических наук, профессор кафедры новейшей русской литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Чаукерова Гульзара Кабибулловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных и русского языков Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. А. Прошлякова (Г. Тюмень).

Черепанова Нина Борисовна – кандидат филологических наук, МАОУ «Средней общеобразовательной школы № 2» (Пермский край, г. Березники).

Чудинова Алла Робертовна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназии №33» (г. Пермь).

Шестакова Елена Александровна – учитель русского языка и литературы МБОУ «Средней общеобразовательной школы №16 с углубленным изучением отдельных предметов» (Пермский край, г. Лысьва).

Ширинкин Владимир Ильич – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Ширинкина Мария Андреевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и стилистики Пермского государственного национального исследовательского университета.

Яковлева Елена Васильевна – учитель русского языка и литературы МАОУ «Гимназии № 4 имени братьев Каменских» (г. Пермь).

Научное издание

**ФИЛОЛОГИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ
СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

Сборник статей по материалам Всероссийской
с международным участием научно-практической конференции,
посвящённой 95-летию Пермского государственного
гуманитарно-педагогического университета
и 95-летию филологического факультета
(г. Пермь, 24–25 ноября 2016 года)

Редакционная коллегия:

Рябухина Елена Анатольевна (главный редактор)
Бакланова Ирина Ивановна (ответственный редактор выпуска)

Технический редактор *Д. Г. Григорьев*

ИБ № 770

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Подписано в печать 20.12.2016. Формат 60x90 1/16

Бумага ВХИ. Набор компьютерный. Печать на ризографе

Усл. печ. л. 25,62. Уч.-изд. л. 18,16

Тираж 300 экз. Заказ № 116 151

Редакционно-издательский отдел

Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

614990, г. Пермь, Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71

тел. (342) 238-63-12

Отпечатано с готового оригинал-макета

в ООО «ПК «Астер»

614990, г. Пермь, ул. Газеты «Звезда», 5

тел. + 7(342) 206-06-86

<http://www/aster.print.ru>