

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)



**VI ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ
XX МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

18–22 апреля 2016 г.

**Том II
Филология**

**Часть 1
Русский язык и литература**

Томск 2016

ББК 74.58

В 65

В 65 VI Всероссийский фестиваль науки. XX Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 18–22 апреля 2016 г.) : В 5 т. Т. II: Филология. Ч. 1: Русский язык и литература / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2016. – 304 с.

Научные редакторы:

Болотнова Н.С., д-р филол. наук, профессор
Бабенко И.И., канд. филол. наук, доцент
Головчинер В.Е., д-р филол. наук, профессор
Дубина Л.В., канд. филол. наук, доцент
Ермоленкина Л.И., канд. филол. наук, доцент
Карпенко С.М., канд. филол. наук, доцент
Ковалевская Е.Н., канд. пед. наук, доцент
Курьянович А.В., д-р филол. наук, профессор
Орлова О.В., д-р филол. наук, профессор
Песоцкая С. А., канд. филол. наук, доцент
Полева Е.А., канд. филол. наук, доцент

Материалы публикуются в авторской редакции

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУСИСТИКИ И КОММУНИКАТИВНОЙ СТИЛИСТИКИ ТЕКСТА

УДК 81'23
ГРНТИ 16.21.29

АССОЦИАТИВНО-СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В УЗУСЕ: ПО ДАННЫМ СЛОВАРЕЙ И АССОЦИАТИВНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ

ASSOCIATIVE AND SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT «PATRIOTISM» IN UZUS: ACCORDING TO DICTIONARY AND ASSOCIATIVE EXPERIMENT

Арманчёва Александра Сергеевна

Научный руководитель: С. М. Карпенко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: ассоциация, ассоциативный эксперимент, узус, концепт, патриотизм.

Key words: association, associative experiment, uzus, concept, patriotism.

Аннотация. Статья посвящена исследованию ассоциативно-смыслового поля концепта «патриотизм» в узусе. На основе данных словарей и результатов ассоциативных экспериментов выявлены ядро и периферия анализируемого концепта. Определены гендерные различия в восприятии концепта респондентами.

В свете современной лингвистической парадигмы одним из подходов к анализу текста является антропоцентрический, в соответствии с которым языковые явления рассматриваются в связи «язык – человек». В качестве объекта исследования в лингвистике выступает языковая личность. Ю. Н. Караулов определяет языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [1, с. 33]. Среди методов изучения языкового сознания личности особое место отводится ассоциативному эксперименту «как средству, позволяющему максимально приблизиться к мыслительным стереотипам

различных представителей исследуемого языка» [2, с. 1651]. В «Большом психологическом словаре» под ассоциативным экспериментом понимается особый «метод исследования мотивации личности, который был предложен в самом нач. XX в. К. Г. Юнгом и практически одновременно с ним М. Вертгеймером и Д. Кляйном. Испытуемый должен отвечать на определенный набор слов-стимулов как можно быстрее любым пришедшим ему в голову словом» [3]. В ходе ассоциативного эксперимента выявляются ассоциации, возникшие в сознании респондентов при восприятии слова-стимула. В лингвистике ассоциативный эксперимент используется для выявления ассоциативных полей слов, определения ассоциативных норм, сопоставления текстового ассоциативного потенциала лексических единиц с их узуальными возможностями.

Настоящая статья посвящена анализу концепта «патриотизм» в узусе. *Патриотизм* является одним из важных принципов в системе ценностных представлений любой языковой личности. «Восприятие и оценка родины в сознании молодых людей как неотъемлемой части их мышления складывается из индивидуальных представлений отдельных личностей, что в совокупности способствует определению специфики патриотического взгляда современного поколения» [4, с. 107]. Цель статьи – выявление и анализ ассоциативно-смыслового поля концепта «патриотизм» в узусе на основе данных словарей и показаний языкового сознания современных носителей языка. *Патриотизм* относится к универсальным или, как определяет А. Вежбицкая, к «ключевым словам» в русском языке [5, с. 35]. Как нравственное качество личности *патриотизм* представляет особое значение для индивидуального и исторического сознания.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой (1992) *патриотизм* определяется как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [6, с. 386]. В «Большом толковом словаре» С. А. Кузнецова (2000) у слова *патриотизм* отмечается еще одно значение: «преданность, приверженность чему-либо» [7, с. 787]. В словаре В. И. Даля приведено следующее толкование: «любовь к отчизне» [8, с. 527]. Общее значение, представленное во всех словарных определениях, – *любовь к родине, отечеству*. Основным семантическим компонентом в словарных дефинициях данного понятия является «любовь» – «чувство, выражающее эмоционально-ценностное отношение к тому или иному объекту» [9]. В «Словаре синонимов русского языка» З. А. Александровой зафиксированы такие синонимичные наименования данной лексемы, как *любовь к родине, любовь к отчеству; отчизнолюбие* [10, с. 319]. Представленные слова и сочетания отражают словарное значение понятия *патриотизм*. В «Большом

русском словаре-справочнике синонимов» приведены следующие синонимы данной лексемы: *верноподданность, верноподданничество, верноподданство, любовь к отечеству, любовь к родине, отчизнолюбие, отечестволюбие, преданность своей родине, преданность своему народу, ура-патриотизм* [11]. В словосочетаниях отражено словарное значение «любовь в отчизне», в некоторых словах актуализируется смысл «верность, преданность власти».

Для выявления представлений о концепте «патриотизм» в сознании современных носителей языка нами были проведены свободный и направленный ассоциативные эксперименты, в которых приняли участие 118 человек. В качестве респондентов выступили 50 учащихся 11-х классов школы № 40 г. Томска. Кроме того, нами был проведён ассоциативный эксперимент в социальных сетях, в котором приняли участие 68 респондентов. С 23 марта 2016 года по 4 апреля 2016 года в социальных сетях «ВКонтакте» и «Одноклассники» была размещена онлайн-анкета, в которой участникам эксперимента предлагалось написать ассоциации на слово-стимул *патриотизм*, а также дать определение данного понятия. В качестве обязательного условия анкеты являлось указание возраста и пола.

На основе данных экспериментов выявлены ядро и периферия рассматриваемого концепта. В ходе свободного ассоциативного эксперимента, участниками которого были школьники, получено 98 реакций на слово-стимул *патриотизм*. Выбор в качестве респондентов учащихся старших классов обусловлен тем, что данная группа молодых людей представляет будущее поколение России. Возраст респондентов – 17–18 лет, т.е. это люди с еще только формирующимся мировоззрением, но уже имеющимися представлениями о ценностях, нравственных устоях.

В результате эксперимента выявлены следующие частотные реакции на предложенное слово-стимул: *Родина (15), любовь к Родине (9), преданность (7), любовь (5), Россия (5), страна (4), вера (2), война (2)*. Данные участниками эксперимента частотные реакции отражают словарное определение понятия *патриотизм* – «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [5, с. 386]. Также в качестве частотных реакций выступают ассоциации, которые не имеют отношения к словарному определению данного понятия, например, *война (2)*. Появление таких ассоциаций связано с современными событиями (военные действия на Украине, в Сирии). Приведённые выше реакции указывают на информированность школьников о современной ситуации в мире.

Также выявлены ассоциации, отражающие индивидуальные представления о концепте «патриотизм»: *армия, безвозмездная поддержка*

и любовь Родины, ватник, верность, верность родине, верность своей стране, гордость, гордиться, защита, история, Кадыров, Крым, нация, народ, отдать жизнь за Родину, отечество, охрана, память, парад, пропаганда, тупость, тупая любовь только своих, уважение, 9 мая. Данные единичные реакции актуализируют несколько новых ассоциативных смыслов концепта *патриотизм*: защита и охрана Родины, память об историческом прошлом своей страны, неосознанная любовь к своей стране. В этих ассоциациях школьников проявляются некоторые гендерные особенности. Так, молодые люди на слово-стимул *патриотизм* давали единичные реакции, связанные с представлением о защите и охране своей страны (*защита, охрана, армия*), об истории своего отечества (*9 мая, парад, история, гордиться*). Такие ассоциации обусловлены, вероятно, тем, что многим молодым людям после школы предстоит служить в армии. Среди ассоциаций, данных девушками одиннадцатых классов, наиболее частными являются: *любовь, верность, вера, страна*. В качестве единичных реакций, указанных девушками, выступают: *тупость, тупая любовь только своих*. Эти ассоциации отражают общепринятое понимание *патриотизма* как любви к своей стране, верности ей, также встречается толкование *патриотизма* как национального превосходства (*тупая любовь только своих*).

В ходе эксперимента респондентам предлагалось дать определение понятия *патриотизм*. Это задание вызвало у испытуемых затруднение из-за необходимости представить его в письменной форме. Были даны следующие толкования: *«любовь и уважение к своей Родине, готовность делать лучше, защищать её в случае опасности»*; *«преданность стране, народу, который в ней проживает»*; *«любовь к Родине/стране»* и др. Большинство респондентов давали определения понятия, соответствующие словарным дефинициям: *«любовь к Родине, отчизне»*. В некоторых ответах были отражены индивидуальные представления о данном понятии – *«навязанная любовь своего народа и ненависть к другим народам»*, *«быть верным только своей стране»*, *«душевное чувство»*, *«социальное чувство»*. Можно сказать, что *патриотизм* понимается большинством школьников как *«чувство, которое человек испытывает по отношению к своей стране, Родине, народу, проживающему там»* и как *«готовность беспрекословно защищать и помогать Родине»*.

Результаты эксперимента показали, что для молодого поколения, представителями которого являются одиннадцатиклассники, концепт *патриотизм* является важным, что с ним они ассоциируют *«любовь и преданность Родине, готовность её защищать»*. В понимании школьниками лексемы *патриотизм* актуализируется как словарное значение *«любовь к Родине»*, так и значение *«готовность её защищать»*.

В ходе ассоциативного эксперимента, проведённого в социальных сетях, было получено 163 реакции. Респондентами, принявшими участие в эксперименте, оказались люди разного возраста. Это 8 человек в возрасте от 46 лет и старше. Более 50% ответов было получено от респондентов в возрасте от 18 до 25 лет, что объясняется популярностью среди данной аудитории выбранных в качестве площадки для эксперимента социальных сетей.

В результате анализа данных эксперимента, проведенного в Интернете, выявлены ассоциативные реакции, имеющие эмоционально-оценочную коннотацию. Семантическую структуру слова *патриотизм* отражают парадигматические реакции: *Россия, Родина, русский, страна, народ, нация, держава*. Лексемы *гимн, армия, флаг* устанавливают соотношение слова-стимула со словами, обозначающими государственную символику. Слово-стимул *патриотизм* имеет как положительные эмоционально-оценочные коннотации (*Урааа!, честь, верность, достоинство, мужество, ответственность, гордость, вера, совесть, преданность, За Родину-мать!!!, уважение, единение, мощь, сплоченность, достойное поведение, сила, храбрость, молодая семья, отвага, соблюдение традиций*), так и отрицательные (*свастика, нацисты, национализм, слепота, отчаянность, старость*). Наличие отрицательных реакций свидетельствует о появлении у концепта *патриотизм* новых смыслов, что обусловлено соответствующей оценкой респондентами современной действительности. Кроме того, современное представление о *патриотизме* базируется на реакциях, в которых отражена культурная пресуппозиция респондентов (*СССР, 9 мая, солдаты Советской Армии, парад, победа, георгиевская ленточка, победа, война, портрет Ленина, Есенин, Маяковский, Пушкин, Советский Союз; Наши деды защищали Родину, и мы обязаны её сохранить!*). В данных словах-реакциях фиксируются фоновые исторические знания участников опроса.

Таким образом, частотными реакциями, полученными в ходе эксперимента, являются следующие: *Родина (27), любовь к Родине (13), Россия (10), страна (7), честь (4), преданность (4), дом (2)*. Данные реакции будут составлять ядро концепта *патриотизм*, и они же соотносятся с его словарным определением. Среди слов-ассоциаций, представляющих единичные реакции, такие, как *власть, держава, дети, единство, лес, луг, молодая семья, мощь, река, семья, сила, старики, пирог с картохой*. Так, под *патриотизмом* понимается любовь к своей стране и гордость её природными ресурсами.

Большинство респондентов понимают *патриотизм* как «любовь к Родине, отечеству», что соответствует словарным дефинициям. В целом участники эксперимента определили *патриотизм* как «любовь,

верность и преданность своей Родине, «готовность защищать», «прийти на помощь». Необходимость защиты страны подчеркивается, прежде всего, респондентами женского пола.

Из результатов проведенных ассоциативных экспериментов следует, что концепт *патриотизм* на современном этапе базируется на словарном значении «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [6], но вместе с тем актуализирует и новые негативные смыслы (*война, нацисты, национализм, пропаганда, свастика, слепота, старость, тупость, тупая любовь только своих, отчаянность*), которые отражают отношение к власти, гражданам, событиям, происходящим в стране. Данные ассоциативные реакции являются единичными, относящимися к периферии ассоциативно-смыслового поля.

Таким образом, можно заключить, что ядерная часть концепта не зависит от влияния смыслов, формируемых средствами массовой информации, остаётся неизменной, соответствует содержанию словарных дефиниций, не включает в себя отрицательные коннотации. Периферия концепта достаточно подвижна, изменчива и обусловлена влиянием информационного поля современных СМИ.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва: Наука, 1987. – 264 с.
2. Митяева, А. П. Ассоциативный эксперимент как способ конструирования концепта «бизнес» / А. П. Митяева // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1651-1653.
3. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/dict/01.php (дата обращения : 10.04.2016).
4. Башиева, С. К. Концепт «патриотизм» как фрагмент вербальной, ассоциативно-семантической сети в организации языковой личности (результаты ассоциативного эксперимента) / С. К. Башиева, М. Ч. Шогенова // Вестник СамГУ. – № 77. – 2010. – С. 107-112.
5. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азъ, 1992. – 506 с.
7. Кузнецов, С. А. Большой толковый словарь / С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.
8. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – Т. 2. – Москва : ТЕРРА, 1994. – 782 с.
9. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psihotesti.ru/gloss/tag/lyubov/> (дата обращения : 10.04.2016).
10. Александрова, З. Е. Словарь синонимов русского языка : практический справочник / З. Е. Александрова. – 11-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 2001. – 568 с.
11. Тришин, В. Н. Большой русский словарь-справочник синонимов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://trishin.net/> (дата обращения : 10.04.2016).

УДК 81.38/42
ГРНТИ 16.21.55

АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

ANALYSIS OF SCHOOL TEXTBOOKS ON THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE LIGHT OF THE COMPETENCE APPROACH

Банина Зульфия Касымовна

Научный руководитель: Н. С. Болотнова, д-р. филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: учебник, компетентностный подход, языковые единицы, текст.

Key words: competence-based approach, language units, text, tekstoorientirovanny approach.

Аннотация. В статье рассматриваются различные учебники по русскому языку для учащихся общеобразовательных учреждений с точки зрения отражения в них теории и системы упражнений, нацеленных на формирование языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций. Анализируются особенности освещения основных тем школьных программ по русскому языку, отмечаются достоинства каждого учебника.

В настоящее время в методике преподавания русского языка выделяют языковую, лингвистическую (языковедческую), коммуникативную компетенции. Под компетенцией понимается «совокупность знаний, умений и навыков, которые формируются в процессе обучения русскому языку и которые обеспечивают овладение им» [1, с.4].

Каждый учитель русского языка знает, какое важное место в его работе занимает учебник. Недостаточно сформулированная теория, неинтересные, однообразные упражнения могут привести к тому, что ученик не усвоит необходимый материал. Хороший учебник, в котором ученик увидит живое изложение, вопрос, побуждающий размышлять, тексты упражнений, интересные новой информацией, является помощником и поддержкой в преподавании. Думаю, что учителей, которые находятся в постоянном творческом поиске, больше интересуют учебники, разработанные по новым стандартам. В этом случае, безусловно, возникнет необходимость многое осваивать заново. Важно осознанно подойти к их выбору, при этом, конечно, учитывать уровень подготовки учеников. Тщательно анализируя сильные и слабые стороны разных учебников, необходимо представить, чем они похожи, в чём их различие. Чтобы более детально разобраться в этом вопросе, проведём сравнительный анализ учебников нескольких авторов.

Учебник «Русский язык. 5–9 классы» (под редакцией Т.А. Ладыженской) [2]. Данный учебник удобен в применении. Материал представлен последовательно, логично, интересно. Темы распределены по годам обучения. Например, темы «Причастие» и «Деепричастие» изучаются в 7 классе. Программы 6-го и 7-го классов равномерно насыщены. Особое внимание уделяется темам «Орфография» и «Культура речи». Это свидетельствует о том, что автор данного учебника предполагает интенсивную подготовку к сдаче ОГЭ и ЕГЭ. Примечательно, что тема «Орфография» представлена отдельными параграфами, о культуре речи говорится при изучении стилей языка и в процессе написания творческих работ одновременно.

Вводный курс синтаксиса отражен в учебниках для 5-х и 7-х классов. Учебники для 8–9-х классов разработаны с учётом того, что большое внимание уделяется разделам «Синтаксис» и «Пунктуация», что очень важно при подготовке к экзаменам. Общие сведения о русском языке тоже размещены в учебниках для 8–9-х классов. Важно, что в 9 классе изучается тема «Авторские знаки препинания», приводятся интересные задания, в текстах упражнений используются отрывки из известных ученикам произведений и тех, которые не изучаются в школьной программе по литературе. Это повышает интерес детей к литературе.

Необходимо отметить и то, что учебники, входящие в этот комплекс, отражают структурно-семантическое направление в лингвистике. Это значит, что явления и факты языка описываются в трех аспектах: форма (структура); значение (семантика); употребление в речи. Любая лингвистическая единица, подлежащая изучению, рассматривается также с трех сторон: структурные (формальные) показатели; ее значение (обусловленное особенностями формы); употребление в речевой практике (обусловленное ее семантическими и функциональными возможностями). Таким образом, все три компонента оказываются взаимосвязанными, взаимообусловленными, что важно показать школьникам в процессе изучения различных языковых единиц.

В целом можно сказать, что в данном учебнике в основе многих упражнений лежит текст. Тексты в учебнике подобраны с учетом возрастных особенностей, способствуют воспитанию личности, позволяют реализовать межпредметные связи. Привлекает внимание работа по развитию речи на основе этого УМК, потому что у учителя возникает вопрос, как стимулировать речевую активность, как вызвать желание высказывать мысли вслух или в письменной форме? Мотивация обеспечивается за счет ситуативных упражнений, данных в учебнике, в которых нужно переработать текст упражнения и представить себя участником событий. Переработанный рассказ будет иметь адресный

характер и информационную новизну, приобретёт коммуникативную целесообразность.

Учебный комплекс под редакцией В.В.Бабайцевой[3]. Эти учебники имеют ряд индивидуальных особенностей, которые существенно отличают их от других учебных комплексов. Учебный комплекс состоит из трех частей: «Теория»; «Практика»; «Русская речь».

В первой части "Теория" последовательно излагаются основы науки о языке, орфографические и пунктуационные правила. Иными словами, задача первой части данного учебного комплекса заключается в описании системы языка, его строения, в раскрытии основных языковых закономерностей. Каждая тема раскрывается с помощью учебного текста, в котором при помощи шрифтовых и графических выделений отмечено главное, существенное, значимое. Описание фактов языка проиллюстрировано примерами, сведения о языке конкретизируются, систематизируются, обобщаются с помощью таблиц и схем. Представленный в теоретической части учебника материал дифференцируется по степени важности и трудности. Кроме основной информации, в текстах учебника содержатся дополнительные сведения об изучаемых фактах и явлениях языка: отрывки из научно-популярных произведений о русском языке, сведения о деятельности ученых-лингвистов, описание некоторых норм русского литературного языка и другая информация.

Во второй части учебного комплекса –«Практика»– содержатся задачи и упражнения, с помощью которых освоенные теоретические знания трансформируются в умения. Задания практической части позволяют научить школьников применять знания о языке в практической деятельности. Специальные учебные пособия созданы для учащихся 5-х, 6–7, 8–9-х классов.

На мой взгляд, основное методическое положение, лежащее в основе этой части учебного комплекса, – это дифференциация авторами понятий «задача» и «упражнение». Решая какую-либо задачу, ученик ищет способы ее решения, при этом, опираясь на изученный материал, приходит к новым выводам и обобщениям, анализируя факты языка и речи. Происходит активизация его познавательной деятельности, которая носит продуктивный характер.

В практической части данного учебного комплекса задачи и упражнения дифференцируются с помощью графических и изобразительных средств. Кроме того, практическая часть комплекса содержит перечень орфограмм и пунктограмм, изученных в соответствующем классе, справочные материалы, такие как «Толковый словарь», словари «Пиши правильно», «Произноси правильно»).

«Русская речь» – третья часть учебного комплекса обеспечивает работу по развитию связной речи учащихся. Эту часть составляют два пособия, предназначенных для учащихся 5–7 и 8–9 классов. Они содержат теоретические сведения об изучаемых речеведческих понятиях и речевых жанрах, ответы на наиболее трудные вопросы. Особыми обозначениями выделены сведения о фигурах речи, задания дифференцированы по степени трудности. Наличие специальных пособий по развитию речи обеспечивает углубленную и разностороннюю работу со школьниками, направленную на формирование у них речевых умений, что и является неотъемлемой частью работы при подготовке к экзаменам. Таким образом, особо надо отметить высокую познавательную и воспитательную ценность материала упражнений. В них сообщаются важные сведения о языке. Многие тексты имеют нравственную направленность. Формирование коммуникативных умений осуществляется с помощью речевых умений. Важно, что на уроках развития речи предусмотрена работа над речеведческими понятиями и над формированием коммуникативных навыков.

Учебный комплекс под ред. М.М. Разумовской и П.А. Леканта[4]. Данный учебник для каждого класса состоит из двух разделов. Необходимо отметить, что во всех разделах представлен интересный, современный по содержанию и по форме теоретический и практический материал, который отражает базовый и профильный уровень программы по русскому языку. Умения и навыки, полученные в процессе обучения, ориентируют на формирование коммуникативной компетенции учащихся, на развитие аналитического и логического мышления. Интересна рубрика ЗСП. Она ориентирует на основной метод работы с опорой на значения слова, строение и правописание. Использование элементов этимологического анализа помогает понять смысл слова, что облегчает усвоение правописания. Особое внимание уделено проверке сформированности речевых умений выпускников, чтению и пониманию текста, оценке его содержания и языкового воплощения, а также созданию собственного высказывания. В учебнике представлен разнообразный материал по развитию речи. Предусмотрена работа с образцами научной речи, что позволяет формировать абстрактное и логическое мышление учащихся. Особый интерес представляет то, что большое внимание авторы уделяют работе над комплексным анализом художественных текстов. Учащиеся овладевают элементарными умениями анализа языка художественной литературы, наблюдая за использованием тропов и фразеологизмов для выявления образности и выразительности речи.

Работа над стилями начинается с понятия речевой ситуации. Задания учебника помогают понять различия между функциями речи.

Учащиеся усваивают информацию о том, что каждый стиль речи используется в определенной ситуации. Это поможет при создании собственных текстов на экзамене по русскому языку. В учебнике определения заменяются лингвистическим рассказом, а правила – указанием способа действия. При таком подходе теория и практика составляют единое целое. Развитие творческой активности, образного мышления школьников зависит в некоторой степени от художественного оформления учебника, от его наполненности разнообразным и интересным иллюстративным материалом. Представляется, что учебник обоснованно включен в перечень федеральных учебников.

Следует отметить, что упражнения учебника носят текстоориентированный характер, поэтому на каждом уроке осуществляется анализ текста, как прозаического, так и поэтического. Из всех анализируемых учебников только в данном УМК встречаются лингвистические тексты.

Анализ учебника А.Д. Дейкиной, Т.М. Пахновой «Русский язык»[5]. Это учебник-практикум для старших классов, который предназначен для уроков русского языка в старших классах общеобразовательных школ, лицеев, гимназий, для факультативных занятий, он также эффективен для самостоятельной работы старшеклассников. Учебник входит в учебно-методический комплект, который включает программу, методические материалы и рекомендации. Авторы учебника предоставляют тематическое планирование, которое содержит рекомендации для организации методической работы учителя и материалы для проверочных и контрольных работ, материалы для проведения изложений, сочинений и комплексного анализа текста. Имеются разделы, которые дополнены понятиями, не встречающимися в средних классах, например, окказионализм.

Теория школьного курса русского языка представлена в структуре пособия ключевыми понятиями, учебными текстами, а также изложением общих принципов и идей лингвистики в научных и научно-популярных текстах, созданных учеными-лингвистами. Особенностью данного учебника являются упражнения, которые предполагают включение их в систему занятий уроков-семинаров. Специфика таких уроков состоит в том, что ученики предварительно готовятся к уроку по вопросам и темам, предложенным в упражнениях. Для этого учащимся необходимо поработать и обратиться к дополнительной литературе по предмету. Семинары помогут сформировать умение самостоятельно работать с книгой, словарями. Так формируется умение конспектировать, записывать тезисы. Эти навыки, безусловно, будут необходимы ученикам в дальнейшей учебе. На мой взгляд, интересным представляется использование схем-опор для изложения теоретических сведений, которые известны старшеклассникам из курса

русского языка. Здесь возникает трудность в том, что авторы не рекомендуют соответствующей литературы для подготовки к занятию, и, соответственно, в данном случае помощь должен оказать учитель. Главное, на чем построен учебник, является текст.

Тексты, представленные в книге, разнообразны по жанру и тематической направленности, доступны для старшеклассников по содержанию, имеют высокую познавательную и воспитательную ценность. Их использование позволяет обеспечить реализацию как внутрипредметных, так и метапредметных связей. Большинство упражнений учебника-практикума – это комплексная работа с текстом, в ходе которой учащиеся должны определять тему текста, его основную мысль, находить ключевые слова, определять тип речи и стиль текста, доказывать принадлежность текста к тому или иному стилю, находить в тексте языковые средства, с помощью которых осуществляется связь между предложениями, между абзацами.

Многие упражнения содержат задания, предлагающие определить значение слова, подобрать синонимы, антонимы, определить стилистическую окраску слова, выявить слова неспециальной лексики, архаизмы, историзмы, неологизмы. В этом хорошо помогут представленные в книге материалы для самопроверки, таблицы-схемы, памятки различных лингвистических разборов.

Учебник предполагает достаточно большую работу по орфографии и пунктуации. Орфографические и пунктуационные нормы русского языка закрепляются и систематизируются параллельно с работой по фонетике, лексике, грамматике. На наш взгляд, следовало усилить задания, ориентированные на выполнение части С итоговой государственной аттестации, включая упражнения, которые помогут в подготовке к написанию сочинения-рассуждения.

В учебнике широко используются принятые в школьном курсе термины (орфограмма, пунктограмма и т.п.), что обеспечивает понятийную основу для работы. В комплексе заданий учебника-практикума наблюдается дифференцированный подход: есть задания обязательные и повышенной трудности. Различать учебный материал помогает специальная графика. Все принятые в учебнике условные обозначения, подчеркивания, схемы построения предложений являются традиционными и не вызовут у обучающихся затруднений. Считаю, что учебник-практикум учитель может успешно использовать в работе в старших классах, но дополнительные пособия для подготовки к выпускным экзаменам необходимы.

Следует отметить, что большинство упражнений учебника-практикума – это комплексная работа с текстом, в ходе которой учащиеся должны определять тему текста, основные мысли, находить

ключевые слова, определять типы речи и стили текста, уметь доказывать принадлежность текста к тому или иному стилю, находить в тексте языковые средства. Завершая анализ данного УМК, отмечу, что языковой разбор текста является не только важным средством обобщения и систематизации знаний, но и содействует речевому развитию учащихся, воспитывает, совершенствует чувство языка, языковую интуицию. Анализ художественного текста на уроках русского языка предполагает проведение наблюдений над особенностями употребления языковых средств. В данном учебном комплексе формируется две компетенции: коммуникативная и лингвистическая.

Подведем итоги. Современное преподавание русского языка направлено на формирование нескольких компетенций: языковой, лингвистической и коммуникативной, что нашло отражение в рассмотренных учебниках. Интерес к изучению русского языка нужно поддерживать средствами самого языка. Поэтому авторы учебников предлагают упражнения, нацеленные на исследовательскую работу учащихся. В качестве дидактического материала используются специально подобранные тексты, которые позволяют получить научную информацию, увидеть красоту художественного текста, на основе его комплексного анализа увидеть, как взаимодействуют разные части речи и как действуют законы языка.

Работа, связанная с анализом текста, может быть организована как исследовательская деятельность. Комплексная работа с текстом способствует взаимосвязи в изучении русского языка и литературы. В процессе такой работы решаются задачи, которые связаны с основными видами речевой деятельности, совершенствуются орфографические, пунктуационные навыки учащихся.

Литература

1. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании русского языка. Русский язык. Проблемы и размышления // Русский язык в школе. – 1996. – № 1 – С. 3-9.
2. Ладыженская Т.А., Баранов М.Т., Л.А. Тростенцова. Русский язык 5-9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Просвещение, 2010. – 208 с.
3. Разумовская М.М., Лекант П.А. Русский язык 5-9 класс: учебник для образовательных учреждений, 19-е издание, переработанное. – М.: Издательство: Дрофа, 2011. – 288 с.
4. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык 5-9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – М.: Дрофа, 2007. – 279с.
5. Дейкина А.Д., Пахнова А.Д. Русский язык: учебник-практикум для старших классов. – Москва: Вербум-м, 2006. – 204 с.

УДК 81.38/42
ГРНТИ 16.21.55

РЕГУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРОПОВ В ЛИРИКЕ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ В ЗЕРКАЛЕ ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКОВ

REGULATIVE POTENTIAL OF TROPES IN THE LYRICS OF M. I. TSVETAEVA IN THE MIRROR OF PERCEPTION OF SCHOOLCHILDREN

Ефимова Людмила

Научный руководитель: А.В. Болотнов, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: тропы, поэтический текст, теория регулятивности, регулятивный потенциал, эксперимент.

Key words: tropes, poetic text, the theory of regulativity, regulative potential, experiment.

Аннотация. Статья посвящена анализу результатов проведенных среди школьников старших классов экспериментов, которые были направлены на выявление регулятивной силы тропов в творчестве М.И.Цветаевой. Работа выполнена в русле коммуникативной стилистики текста с опорой на теорию регулятивности.

Диалог автора и адресата текста является одной из ключевых проблем современной лингвистики и стилистики. В данной работе мы опирались на понятийно-терминологический аппарат коммуникативной стилистики текста [1–4], одним из направлений которого является разработка теории регулятивности. Под регулятивностью понимается «*системное качество текста, заключающееся в его способности управлять познавательной деятельностью читателя*» [5]. В задачи теории регулятивности входит «*изучение законов и принципов словесно-художественного структурирования произведения – коммуникативных универсалий, организующих вторичную текстовую деятельность адресата*» [6, с. 49].

В поэтических текстах большую роль в осуществлении образного воздействия на читателя, а также в развитии его самостоятельного и творческого мышления играют тропы. Они позволяют открывать новое в художественном тексте, создавать образное видение описываемых явлений. В творчестве М.И. Цветаевой тропы являются своеобразным ключом к пониманию её внутреннего мира, который по своей природе был очень сложен и противоречив.

Следует заметить, что «смысл любого слова, любого словесного образа может быть прояснен только тогда, когда это слово (или словесный образ) подключено к энергетической сети всего произведения.

Тогда каждое слово-образ, каждая деталь загорится ярким светом, осветит изнутри сокровища всего поэтического создания, и произведение предстанет перед читателем во всей художественной полноте» [7, с. 9].

Актуальность нашей работы определяется тем, что в настоящее время теория регулятивности является одним из перспективных направлений, она дает возможность определить те средства, которые позволяют глубже понять содержание художественного текста и выявить особенности идиостиля автора.

В исследовании была использована экспериментальная методика. Эксперименты были проведены в МАОУ Кафтанчиковской СОШ в 10 классе 16 октября 2015 года с участием 18 информантов. Целью экспериментов было выявление регулятивного потенциала тропов в структуре поэтических текстов М.И.Цветаевой.

Перед проведением экспериментов нами была проведена предварительная работа. Исходя из поставленной цели, нами были составлены задания к 5 экспериментам. Некоторые из них допускали возможность дать развёрнутый ответ. Перед проведением экспериментов был создан психологический настрой школьников на свободное самовыражение и рефлекссию.

В конце урока, посвященному изучению тропов, учащимся были розданы заранее подготовленные материалы к заданиям с просьбой выполнить их в течение 25–30 минут.

В первом эксперименте, основанном на модифицированной методике шкалирования Ч. Осгуда, школьникам было предложено стихотворение «Версты», в котором были подчеркнуты слова и обороты, содержащие тропы. Обучаемые должны были указать силу воздействия подчеркнутых в предложениях слов и оборотов в баллах по 5-балльной шкале и аргументировать свой ответ. 100% опрошенных дали высокую оценку этих слов и оборотов, аргументируя это тем, что такие высказывания, как *нас рас-ставили, рас-садили по двум разным концам земли; нас расклеили, распяли, в две руки развели, распяв и не знали, что это – сплав вдохновений и сухожилий...* и т. д. помогают передать непреодолимость, болезненность расставания с близким человеком, невозможность соединения, ощущение безнадежности, разъединения того, что является неделимым, душевную напряженность, надрыв. По мнению участников эксперимента, *стало очевидно, что разлука для лирической героини – это что-то трагическое, то, что нельзя изменить, т.к. сама судьба разлучает двух близких друг другу людей.* Мотив судьбы один из школьников увидел в словосочетании *разбили нас, как колоду карт.* По его мнению, *«героев лишили права голоса, заранее предписав им такую трагическую участь».* Другой

учащийся отметил в данном словосочетании *утрату смысла без другого человека, так как «колода карт воспринимается как нечто целое, то, что имеет смысл лишь в взаимосвязи элементов, т.е. карт»*. Таким образом, по мнению участника эксперимента, *«слово за словом, усиливая мотив разрыва, Цветаева помогает нам почувствовать ту горечь разлуки, которую она пережила»*.

Целью второго эксперимента было выявить влияние количества тропов на силу их воздействия. Для этого из стихотворений Цветаевой были взяты несколько фрагментов, содержащих разное количество тропов. Один из фрагментов не содержал тропов вообще. Найти такой фрагмент у Цветаевой было достаточно сложно, так как практически все стихотворения содержат то или иное количество тропов. Школьникам следовало подчеркнуть наиболее важные, на их взгляд, слова и обороты в текстовых фрагментах и оценить силу воздействия данных текстовых фрагментов по 5-балльной шкале, пояснив свою точку зрения. Исходя из этого, фрагмент, который не содержал тропы, 75% участников оценили в 3 балла, остальные 15% – в 2 балла. Фрагмент, содержащий в себе один троп – олицетворение (*засыпает монастырский сад*) – 70% респондентов оценили в 3 балла, 30% – в 4 балла. Третий и четвертый фрагменты, содержащие большее количество тропов, таких как: *бессонница меня толкнула в путь; тусклый Кремль: сегодня ночью я целую в грудь всю круглую воющую землю!* – были оценены высоко (80% участников оценили их в 5 баллов, 20% – в 4 балла).

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что фрагменты, содержащие в себе большее количество тропов, являются наиболее действенными, запоминающимися, обращают на себя большее внимание.

Третий эксперимент был ассоциативным. Школьникам было предложено несколько словосочетаний из поэтических текстов Цветаевой, на которые нужно было зафиксировать свои ассоциации. Словосочетания содержали в себе такие тропы, как метафора и сравнение. Метафора *пела рана в груди* вызвала ассоциации: *«тоска, неунимающаяся боль, душевные переживания, страдания, грусть»* и др. Следующая метафора: *имя твоё – льдинка на языке* – вызывала такие ассоциации: *«холод, что-то ускользящее, колючее, сияющее, звонкое, светлое»*. Метафора *имя твоё – птица в руке* – ассоциируется *«с чем-то ускользящим, живым, недостижимым, свободным»*. Сравнение *«взгляды, как пляшущее пламя»* школьники восприняли как взгляды *«яростные, хитрые, живые, страстные, разрушительные»*. Один из учеников указал на связь слова *пламя* с красным цветом, который вызывал ассоциации *«теплота, упорство, динамика, нетерпимость, жестокость»*. Срав-

нение *«глазом – как гвоздем, пронизываю чернозем»* вызвало ассоциации: *«взгляд холодный, вкрадчивый, пронзительный, острый, задумчивый, сосредоточенный, пронцательный»*.

В интерпретации сравнения *«дни мои, как маленькие волны»* мнения разошлись: одни участники эксперимента поняли это высказывание как *«дни беспокойные, волнующие, связанные с потрясением»*, другие дали иную интерпретацию: *«дни короткие, легкие, прозрачные и даже пустые»*.

На метафору *«обо мне, плывучем острове»* были получены следующие ассоциации: *«одиночество, отдаленность, загадочность, уединенность, таинственность, плавность, отличие от других, задумчивость, безмятежность»*.

Таким образом, очевидно, что метафора и сравнение обогащают понимание поэтического языка у школьников, пробуждают творчество, стимулируют воображение.

Четвертое задание было связано с речевым развитием школьников и было нацелено на подбор и сопоставление предложенных синонимов с авторскими, взятыми из поэтических текстов М.И. Цветаевой.

Предлагалось заполнить таблицу, состоящую из двух колонок, в каждой из которой было приведено описание внешности персонажей из стихотворений Цветаевой.

Таблица была построена так, что левая колонка содержала в себе словосочетания прилагательное (эпитет) + сущ. Это такие словосочетания, как: *черные глаза; юношеская фигура; круглое лицо; большие глаза; длинные ресницы; тонкие брови; высокий лоб; прямой нос; густые волосы*. Во вторую колонку были включены словосочетания с использованием тропов, таких как метафора, сравнение, эпитет.

Приведем примеры: *«томный, прямой и взыскательный взгляд; стан, гибкий как стержень; чрезмерно узкое лицо его подобно шпаге; глаза как бриллианты; под крыльями распахнутых бровей две бездны; гневно сдвинутые брови; упорствующие глаза; раздувающий ноздри нос; ливни волос»*.

Школьникам нужно было ответить, чем, на их взгляд, отличается описание внешности в левой и правой колонке. Были получены следующие ответы, общий смысл которых сводится к следующему: *«в левой колонке, по мнению опрошенных, описание внешности дается через цвет, размер»* и т. д, а значит, *«мы можем представить себе лишь человека с его внешней стороны»*. В правой колонке *«в описании мы можем проследить характер героини, т.е. увидеть внутреннюю сторону того, чье описание нам дается»*. Выражения из правой колонки с тропами каждый мог понять по-своему, найти в них множество смыслов, так как они особенно образны, выразительны.

В пятом рецептивном эксперименте школьникам было представлено 2 фрагмента из стихотворений Цветаевой, в которых предлагалось проанализировать особенности образа лирической героини. В одном из фрагментов содержалось большее количество тропов. Такой выбор материала был нацелен на определение того, усиливают ли тропы познавательную деятельность учеников. Школьники должны были отметить, какой им представляется лирическая героиня М. Цветаевой в данных фрагментах текста. Для этого они должны были описать ее, используя прилагательные. Исходя из полученных ответов, можно сделать вывод о том, что описать лирическую героиню наиболее полно школьникам удалось, опираясь на второй фрагмент, содержащий большее количество тропов. Было получено 145 ассоциаций-реакций. Приведем примеры наиболее частотных прилагательных: *«эмоциональная, живая, суетливая, неосторожная, инициативная, упрямая, доверчивая, импульсивная, любопытная, шаловливая, неприужденная, загадочная, искренняя, ранимая, грозная, проказливая»*.

На второй фрагмент было получено 42 реакции. Приведем примеры наиболее частотных употреблений прилагательных: *«равнодушная, неживая, опустошенная, безучастная, отрешенная, одинокая, грустная»*.

Подведем итоги. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что текстовые фрагменты, содержащие в себе тропы, оказывают разное эстетическое воздействие на учащихся. Как показал анализ результатов экспериментов, тропы обладают широкими возможностями для творческого восприятия и формирования художественного образа в сознании читателя.

Было установлено, что фрагменты текста, содержащие большее количество тропов, сильнее воздействуют на учащихся. На основе полученных результатов можно сделать вывод о том, что степень воздействия тропов в лирике М.И. Цветаевой достаточно высокая. С помощью тропов школьникам было легче раскрыть образ лирической героини, ее мысли, действия и переживания.

Литература

1. Болотнова Н.С., Бабенко И.И., Васильева А.А. [и др.] Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль / под ред. Н.С. Болотновой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2001. – 331 с.
2. Болотнова Н.С. Коммуникативная стилистика художественного текста // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта; Наука, 2003. – С. 157-162.
3. Болотнова Н.С., Васильева А.А. Коммуникативная стилистика текста: библиографический указатель по научному направлению. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2008. – 188 с.

4. Болотнова Н.С., Бабенко И.И., Бакланова Е.А. [и др.] Коммуникативная стилистика текста: лексическая регулятивность в текстовой деятельности: коллективная монография / под ред. Н.С. Болотновой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2011. – 492 с.
5. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. – М., 1987. – 140 с.
6. Тюкова И.Н. Особенности функционирования тропов как лексических регулятивов в поэтических текстах Б. Пастернака (на материале книги Сестра моя – жизнь) // Вестник Томского государственного педагогического университета – 2005. – №3. – С.49– 53.
7. Троицкий В.Ю. Уроки словесности // Русская речь. – 1990. – №6. – С. 6–10.

УДК 81.38/42
ГРНТИ 16.21.55

ФОРМАТ АВТОРСКОЙ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ПРОГРАММЫ: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹

FORMAT OF AUTHOR'S TV PROGRAM: COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC ASPECTS

Каширин Антон Анатольевич

Научный руководитель: Н. С. Болотнова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: авторская телепрограмма, формат, жанр, индивидуальный медиадискурс, коммуникативно-прагматический анализ.

Key words: author's TV program, format, genre, individual media discourse, communicative and pragmatic analysis.

Аннотация. Формат авторской телевизионной программы понимается как совокупность ее отличительных признаков. Устанавливается связь между понятиями «формат» авторской программы и «индивидуальный медиадискурс» автора-ведущего. Системный коммуникативно-прагматический анализ индивидуального медиадискурса автора-ведущего телепрограммы рассматривается как основа для описания ее формата. В качестве примера представлено описание особенностей формата авторской программы З. Прилепина «Соль» на телеканале РЕН ТВ.

В условиях стремительного развития коммуникационных технологий функционирование современных СМИ характеризуется появлением новых форм организации и трансляции контента. Эти формы в теории и практике журналистики, а также в лингвистических исследованиях медиакоммуникации условно называются «форматами» (термин «формат» интерпретируется исследователями по-разному). Проблему определения «формата» в реалиях медиасферы в своих работах активно обсуждают отечественные и зарубежные ученые (Качкаева А.Г.,

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-04-00216.

Лазутина Г.В., Лашук О.Р., Солганик Г.Я., Тертычный А.А., Уильямс Р., Цвик В.Л., Элтейд Д. и др.).

В задачи статьи входит рассмотрение вопроса о *формате авторской телевизионной программы* с точки зрения системного коммуникативно-прагматического анализа индивидуально-авторских проявлений языковой личности автора-ведущего.

Основной проблемой определения телевизионного «формата» является его соотношение с заимствованной из литературоведения, но уже традиционной для телевидения категорией «жанра» (см., например, работы: [1–3]). Вопрос остается дискуссионным, но преимущественно исследователи сходятся во мнении, что данные понятия не тождественны. «Категория жанра описывает внутреннюю структуру высказывания, а категория формата описывает положение того же произведения в системе коммуникативных отношений, включая как техническую, так и коммерческую и юридическую коммуникацию» [1, с. 75]. В.Л. Цвик, Л.А. Месеняшина, А.Г. Качкаева и другие ученые указывают на коммерческую природу понятия «формат» (формат как категория бизнеса), при этом подчеркивая универсальность и общедоступность жанра (жанр как категория творчества): «Формат – понятие рыночное, жанр – эстетическое»; «формат можно купить, скопировать, наконец, даже украсть», а жанр «является всеобщим достоянием» [2, с. 52–54]. В этом свете жанр можно рассматривать как составляющую формата, которая в большей степени, чем формат в целом, отражает индивидуальный стиль автора.

А.А. Тертычный определяет формат как совокупность стереотипных представлений владельцев СМИ о медиапродукте, отмечая, что «о творческой свободе журналиста в таком случае можно вести речь лишь в пределах тех ограничений, требований, которые предусмотрены форматом издания» [4, с. 13]. Ключевую роль в процессе создания телепрограмм играет продюсер (заказчик). Современное телевидение форматное по своей природе, поэтому понятие «авторская телепрограмма» весьма условно. В ситуации массового потокового телепроизводства «проще найти профессионала, работающего “в нужном формате”, чем подстраиваться под особенности уникального автора» [2, с. 55]. Однако авторская телепрограмма по определению должна быть строго подчинена авторскому замыслу на всех этапах ее создания. Это позволяет утверждать, что автор-ведущий такой телепрограммы, которая позиционируется как авторская, обладает относительно большой творческой свободой.

Следует разграничивать понятия «формат программы» и «формат телеканала». Формат телепрограммы, который в общем виде можно описать как способ реализации различных жанров, должен соответст-

воватъ формату телеканала – его узнаваемому медиаобразу в общем информационном потоке. Форматирование телеканала – это процесс унификации контента в соответствии с концепцией СМИ.

«Формат – это совокупность признаков, придающих уникальные отличительные черты каждой отдельно взятой программе» [5, с. 66]. И.Н. Кемарская пишет о том, что формат программы «включает в себя жанр, стиль, драматургическую конструкцию, хронометраж, тематические и сюжетные предпочтения и ограничения, графику, музыку, образ ведущего (если таковой имеется) и многое другое» [5, с. 66]. Отметим также, что помимо уникальных черт формат программы характеризуется и общими (типологическими) особенностями. Так, для любой (в том числе и авторской) информационно-аналитической программы, кроме традиционного набора жанров, характерна также система анонсов, унифицированная модель этикетных форм приветствия и прощания и др. Поэтому допустимы, например, следующие варианты использования понятия «формат»: 1) формат программы «Вести недели»; 2) формат еженедельной информационно-аналитической программы.

Итак, формат телепрограммы, включая ее авторскую разновидность, можно представить в виде макроструктуры, которая организуется через взаимосвязь формальных и идейно-содержательных проявлений. Формат авторской телепрограммы находится в тесной связи с индивидуальным медиадискурсом автора-ведущего (индивидуальный медиадискурс рассматривается нами с точки зрения формирования целостного узнаваемого образа автора-ведущего в процессе его профессионального речевого поведения [6]). С одной стороны, индивидуальный медиадискурс автора-ведущего организуется в рамках формата программы, с другой стороны – специфика формата программы определяется индивидуальным медиадискурсом автора-ведущего, который является отражением идиостиля его информационно-медийной языковой личности. Однако характеристика формата телепрограммы с точки зрения коммуникативно-прагматического исследования не исчерпывается описанием особенностей индивидуального медиадискурса автора-ведущего. Важную роль здесь играют и особенности дискурса приглашенных гостей (участников программы), и сюжеты без непосредственного участия автора-ведущего.

Таким образом, в качестве методологической основы для описания формата авторской телепрограммы могут быть использованы предложенные нами критерии системного коммуникативно-прагматического анализа индивидуального медиадискурса тележурналиста, отражающие его лингвистические и паралингвистические особенности, а также экстралингвистические факторы профессиональной телевизионной коммуникации [6]. В качестве примера представим описание особенностей

формата авторской музыкальной программы Захара Прилепина «Соль» на канале РЕН ТВ [7].

На сайте телеканала формулируется целевая установка «немузыкального шоу» З. Прилепина: «Раз в неделю самый модный российский писатель приглашает к себе в студию лучших отечественных музыкантов и разговаривает с ними на самые важные темы, волнующие общество. 85% эфира при этом отдано живой музыке» [7]. Сам ведущий ставит программу в один ряд с «Музыкальным рингом» и «Антропологией» Дмитрия Диброва – культовыми музыкальными программами отечественного телевидения: «это совсем подзабытый формат» [8].

Программа начинается с заставки, выполненной преимущественно в черно-серых тонах с вкраплениями красного цвета (под ритмичную рок-музыку демонстрируются музыкальные инструменты и оборудование, на фоне которых проявляются слова: «вопросы», «ответы», «перспективы», «смысл», «талант» и др.). В финале заставки на экране появляется название программы – «Соль». После приветствия ведущего дается краткая справка о приглашенной музыкальной группе в жанре информационного сюжета с закадровым комментированием. Шоу «Соль» – программа-концерт, паузы между музыкальными композициями в которой заполняются беседой автора-ведущего З. Прилепина с приглашенными музыкантами. Студия имитирует концертную площадку, доминирующий цвет – темно-синий. Ведущий сидит перед выступающими артистами.

Формат программы «Соль» в первую очередь характеризуется особенностями организации индивидуального медиадискурса автора-ведущего З. Прилепина – неординарного человека, писателя, который пробует заниматься профессиональной музыкой и тележурналистикой. В индивидуальном медиадискурсе З. Прилепина находят отражение особенности идиостиля его информационно-медийной языковой личности телеведущего-писателя. Рассмотрим некоторые из них.

1. Эрудиция (в том числе музыкальная), **интертекстуальность, образность, включая метафоричность, особый стиль общения** (ср.: «Борис Гребенщиков – это гуру, Цой Виктор Робертович – самурай, Кинчев – черно-красный бунтарь. А когда произносишь слово “Пикник”, все время как-то на секунду запинаешься, и хочется как-то продолжить, памятуя роман Стругацких “Пикник на обочине”. Но ведь не на обочине») (здесь и далее – примеры взяты из выпуска программы от 15 февраля 2016 г. с участием группы «Пикник»).

2. Стратегия обращения к личному опыту (ср.: «я сейчас сижу и вспоминаю времена своей юности, когда мы вот в нашем кругу слушали весь этот легендарный русский рок-н-ролл»; «я сам был, наверное, раз десять на концертах группы “Пикник”») и др.).

3. Провокативность (ср.: «Я вот читал по поводу вашей команды, что она там в 85-м году попала в “черные списки”, и она никуда не могла быть допущена. И в том же самом 85-м году группа “Пикник” выступает на новогодней вечеринке на ленинградском ТВ. Вот все-таки откройте завесу для новых поколений: как вам часто приходилось общаться с КГБ, что там с присмотром, надзором, цензурой и всеми прочими вещами как дела обстояли?»; «за кого болели?» – о политических событиях в России в 90-е годы; «как вам Донецк, помните ту гастроль?», «в Донецк больше не собираетесь, вспомнить юность?» – об одном из первых концертов группы «Пикник» и др.).

4. Использование различной стилистически окрашенной лексики: разговорной (ср.: «чураетесь», «выпивали, гуливали», «панибратство»); жаргонной (ср.: «тусовка», «ватники», «чувак»); книжной («разделить с нами стол», «воцерковленный человек») и др.

5. Обращение к социально значимым, актуальным темам. Среди них: жизнь в СССР, социальные и политические изменения в России 90-х годов, события на Украине, вопросы творчества, религии и веры и др.

6. Стремление обозначить авторскую позицию (ср.: «Казалось, что вот это рок-движение, оно сейчас максимально усложнит восприятие действительности, и публики будет все больше, она будет все умнее. А на самом деле все пошло как бы к “схлопыванию”. Публика все упрощалась, все опошлялась, и слушали все больше и больше ерунду» – о рок-музыке в России 90-х годов; «одни уходят из экономики, другие из-за того, что считают, что все это как бы устарело и все это – мракобесие, третьи – потому что не венчают однополые браки» – об «общевропейской тенденции» «ухода» людей из католической и протестантской церкви).

В целом речь автора-ведущего программы «Соль» можно охарактеризовать как спонтанную телеречь ведущего культурно-развлекательной диалоговой программы. При этом формат программы «Соль» определяется приоритетным для 3. Прилепина личным самовыражением. На невербальном уровне коммуникации это проявляется в частой для ведущего позе скрещенных на груди рук. Эту «закрытую» позу в сочетании с чуть откинутой назад головой можно трактовать как своего рода надменность, отстраненность, условный барьер, который «ставит» ведущий между собой и гостями программы.

Описание формата авторской телепрограммы предполагает учет множества факторов функционирования программы в медиасреде. Индивидуальный медиадискурс автора-ведущего телевизионной программы организуется в процессе его профессиональной коммуникации и всегда отражает идиостиль его информационно-медийной языковой

личности. Системный коммуникативно-прагматический анализ индивидуального медиадискурса автора-ведущего, на наш взгляд, может являться ключевым средством описания формата авторской телепрограммы.

Литература

1. Месеяшина, Л. А. И еще раз о жанре и формате / Л. А. Месеяшина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 26 (355). – С. 73-75.
2. Цвик, В. Л. Классическая теория жанров и современные телевизионные форматы / В. Л. Цвик // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2010. – № 6. – С. 52-55.
3. Мясникова, М. А. Форматы и жанры как категории телевизионной морфологии / М. А. Мясникова // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. – 2011. – Т. 10. – № 6. – С. 29-35.
4. Тертычный, А. А. О соотношении понятий «концепция», «тип», «профиль», «формат» издания / А. А. Тертычный // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2010. – № 6. – С. 8-13.
5. Кемарская, И. Н. Формат как способ позиционирования программы / И. Н. Кемарская // Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика. – 2010. – № 6. – С. 66-69.
6. Каширин, А. А. Критерии коммуникативно-прагматического анализа индивидуального медиадискурса тележурналиста-ведущего итоговой информационно-аналитической программы / А. А. Каширин // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9 (150). – С. 70-75.
7. Страница программы «Соль» на сайте телеканала РЕН ТВ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ren.tv/proekti/sol> (дата обращения: 18.02.2016).
8. Захар Прилепин будет вести музыкальное шоу «Соль» на РЕН ТВ // Известия. – 22 октября 2015 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izvestia.ru/news/593694> (дата обращения: 19.02.2016).

УДК 81.38/42
ГРНТИ 16.21.55

ТЕКСТОВАЯ ПАРАДИГМАТИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ОБРАЗНОЙ КОНКРЕТИЗАЦИИ КЛЮЧЕВОГО СЛОВА «СТИХИ» В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ А. АХМАТОВОЙ «ТАЙНЫ РЕМЕСЛА»

TEXTUAL PARADIGMATICS AS A REFLECTION OF ARTISTIC PICTURESQUE CONCRETIZATION OF KEY WORD «POETRY» IN A. AKHMATOVA'S POETIC CYCLE «SECRETS OF THE CRAFT»

Килина Ирина Александровна

Научный руководитель: Н. С. Болотнова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: поэтический цикл, текстовые парадигмы, художественно-образная конкретизация, лексическая структура, стихи, А.А. Ахматова.

Key words: poetic cycle, textual paradigms, artistic picturesque concretization, lexical structure, poetry, Anna Akhmatova.

Аннотация. Статья посвящена анализу художественно-образной конкретизации ключевого слова «стихи» в цикле А.А. Ахматовой и рассмотрению текстовых парадигм, входящих в текстовое ассоциативное поле с данным ключевым номинатом. Выявлены особенности интерпретации понятия *стихи* в поэтической картине мира А.А. Ахматовой.

В задачи исследования входит выявление текстовых парадигм в цикле А. А. Ахматовой на основе анализа входящих в него стихотворений. Теория текстовых парадигм находится в стадии разработки (Р.Л. Смуглаковская, Н.А. Купина, И.С. Куликова, Л.И. Толстых, Н.С. Болотнова, И.А. Пушкарева и др.). Н.С. Болотнова текстовые парадигмы трактует как «совокупность лексических единиц (словных и сверхсловных), объединенных концептуально на основе какого-либо общего элемента: внешнего (экстралингвистического) или внутреннего (лингвистического) [1, с.20–21]. И.С. Куликова дифференцирует текстовые «парадигмы номинатов, ассоциатов и экспликаторов по их сопряженности с эстетическими значениями слов». «Целостность текстовой парадигмы номинатов, – отмечает исследователь, – обуславливается единством составляющих ее элементов (лексико-семантических) на денотативном уровне, а семантико-структурная оформленность текстовой парадигмы ассоциатов объясняется стилистической актуализацией и перекличкой периферийных сем словесных единиц» [2, с.68–70].

Ученые выделяют разные виды текстовых парадигм: «внутрисловные и межсловные; референтные, ситуативные, тематические; формальные, формально-смысловые, смысловые межсловные текстовые парадигмы узувального типа (синонимические, антонимические, гипонимические); смысловые межсловные парадигмы неузуального и синкретического типа (корреферентные смысловые межсловные парадигмы, парадоксальные смысловые текстовые парадигмы неузуального типа, смысловые текстовые парадигмы синонимического, антонимического, гипонимического типа; различные комплексы соотносительных смысловых парадигм» [1, с. 21]. Наряду с лексическими текстовыми парадигмами, дифференцируются лексико-грамматические парадигмы в тексте: вопросительные, восклицательные предложения, императивы, местоимения, временные категории глагола, тематические и стилистические повторы.

Текстовые парадигмы необходимо рассматривать в рамках ассоциативно-смысловых полей. Рассмотрим текстовые парадигмы как отражение художественно-образной конкретизации ключевого слова «стихи» в поэтическом цикле «Тайны ремесла».

Изучением лирики поэта занимались такие литературоведы, как Лев Озеров [3], Наум Коржавин [4], Яна Глембоцкая и Михаил Дарвин [5], Анатолий Найман [6] и др. В своих работах они рассматривали произведения Анны Ахматовой разных лет, включая цикл «Тайны ремесла».

Поэтический цикл А. Ахматовой «Тайны ремесла» создавался в течение продолжительного времени (с 1936 по 1965 гг.). «Впервые был опубликован в последней прижизненной книге стихов поэта «Бег времени», вышедшей в октябре 1965 года. Цикл состоит из десяти объединенных мотивом «поэта и поэзии» стихотворений, которые были написаны в разное время и изначально не были задуманы как единое произведение» [3, с. 10].

Важно, с чем автор ассоциирует поэтические тексты. Интересно, насколько отличаются представления Анны Ахматовой о стихах от общих представлений реальных и потенциальных читателей, участвующих в ассоциативных экспериментах и представляющих свой ответ-реакцию на ключевое слово-стимул «стих». В ассоциативном поле Русского ассоциативного словаря отмечено 102 реакции на стимул, основные из них: *Пушкин, поэт, белый, красивый, рифма, о любви, учить, длинный, душа и др.* [11]. В толковом словаре лексема «стихи» определяется так: «1. *Единица ритмически организованной речи, строка стихотворения.* 2. *Художественное произведение, написанное такими строками.* 3. *Произведение старинной устной народной поэзии на библейскую, религиозную тему.* 4. *Короткий абзац, подразделение главы (в стихотворном произведении, в библии)*» [7, с. 706].

Рассмотренное далее несовпадение авторских реакций и типовых, узуальных, общепринятых очень показательны и говорит об особенностях поэтической картины мира автора. «Ассоциативная сущность межсловных текстовых парадигм обусловлена спецификой речемыслительной деятельности коммуникантов при порождении и восприятии текста, основанной на знании законов окружающего мира, функционирования языка и их сопряжения благодаря ассоциативности мышления» [9, с.45].

В поэтическом цикле «Тайны ремесла» представлена тематическая парадигма поэзия, которая находит свое отражение во всех стихотворениях, входящих в цикл. Не менее интересно в нем представлена художественно-образная конкретизация, отражающая картину мира поэта.

«Художественно-образная конкретизация как основная общая специфическая стилевая черта художественной речи выражается такой системной организацией последней, которая способна «переводить» слово-понятие в слово-образ (художественный) через целую систему

конкретизирующих лингвистических средств, активизирующих воображение читателя» [8, с.403].

В первом стихотворении цикла «Творчество» автор раскрывает перед читателем «тайны ремесла», актуализируя то, что помогает поэту создавать удивительные произведения, творить, чтобы «просто продиктованные строчки ложились в белоснежную тетрадь». Автор описывает состояние поэта, который испытывает творческий порыв, душевный подъем, с которым связано рождение стихов. В описании используются эмоционально-оценочные эпитеты («пленные», «тайный», «победивший»), олицетворения («строчки ложатся в тетрадь», «встает звук»). Художественно-образная конкретизация ключевого слова «стих» осуществляется благодаря тематической парадигме, актуализирующей звуковые образы: «*раскат грома*», «*пленных голосов*», «*шепотов и звонов*», «*встает звук*», «*вкруг него тихо*», «*слышно, как растет трава*», «*послышались слова*», «*рифм звоночки*», что придает тексту наглядность, мелодичность, в сознании читателя предстают конкретные образы. «*Гром, голос, шепот, звон, стук*» вызывают прагматический эффект, стимулирует читателя к ассоциативной деятельности.

Во втором стихотворении цикла «Мне ни к чему одические рати и прелесть элегических затей...» уже в названии Ахматова дает понять читателю, что поэту, по её мнению, совершенно не обязательно создавать возвышенные стихи. Наоборот, стихотворения, по мнению автора, должны быть просты и обычны: «По мне, в стихах всё быть должно некстати». В тексте благодаря личным местоимениям актуализируется образ автора – поэта: *Мне ни к чему одические рати / И прелесть элегических затей. / По мне, в стихах все быть должно некстати, / Не так, как у людей.*

Лексическую структуру текста можно определить как контрастивную [6], формирующуюся на основе межсловной текстовой парадигмы антонимического типа, основу которой составляет противопоставление высокой поэзии («одические рати», «элегических затей») прозаическим реалиям, достойным, по мнению автора, отражения в стихах (см. лексические единицы: «*сор*», «*желтый одуванчик*», «*забор*», «*лопухи*», «*лебедя*», «*деготь*», «*таинственна плесень*»). Эти средства передают образную конкретизацию ключевого слова «стих», помогающие читателю зрительно представить объект описания.

Небольшое по объему третье стихотворение цикла «Муза» не менее интересно для наблюдения. Вводя образ Музы, автор дает ей художественно-образную характеристику: *Как и жить мне с этой обузой, а ещё называют Музой.../...И опять весь год ни гу-гу.* Поэт акцентирует непостоянство Музы, выражает шутливо-фамильярное отношение,

относясь к ней критически, даже называя ее «обузой» (слово имеет значение «тягостная обязанность, забота» [7]). Так подчеркивается, настолько тяжел источник вдохновения для поэта. Такой прием, как контраст, положен в основу текста («Муза» – «обуза»). В отличие от авторов, которые в своих произведениях воспевали Музу, прославляли еще со времен Античности, Ахматова относится к ней иначе, как к подруге. В этом проявляется уникальность восприятия образа автором.

Стихотворение «Поэт» в цикле Ахматовой, «посвященное Пастернаку, написанное 19 января 1936 года, первоначально имело эпиграф из стихотворения Каролины Павловой «Ты, уцелевший в сердце нищем...»: «Моя напасть, мое богатство, Мое святое ремесло...». В окончательной редакции посвящение и эпиграф были сняты. Вероятно, это произошло потому, что стихотворение получило более общее осмысление, став высказыванием о поэте вообще» [5, с.12]. Все стихотворение проникнуто иронией по отношению к тем, кто далёк от поэтического творчества и рассуждает о нём со стороны. Подтверждение этого можно увидеть уже в первых строчках стихотворения: *Подумаешь, тоже работа, – беспечное это житье...* Ахматова отмечает истоки и источники тем, которые поэт берёт для своих стихотворений, заимствуя их *«немного у жизни лукавой, и всё – у ночной тишины»*. В тексте прослеживается уникальная парадигма ассоциатов на ключевое слово «поэт». В ассоциативном поле Русского ассоциативного словаря отмечено 206 реакций на этот стимул, основные из них: *Пушкин, стихи, лирик, Есенин, талант, Ахматова, душа русский, гениальный и др.* [11]. В стихотворении Ахматовой «Поэт» авторские реакции другие: *«работа», «житье», «выдать за свое», «подслушать»* (неоднократно повторяемое, *относящееся к тишине, жизни, лесу, соснам*), *«налево беру и направо», «в строки вложив»*, что говорит об особенностях поэтической картины мира автора и восприятии поэта как труженика и подвижника.

Стихотворение «Читатель» можно назвать гимном адресату поэтических текстов, поскольку в нем отражены и воспеты качества настоящего читателя, по мнению автора. Потребность в читателе переживается вовсе не как условно-литературная категория, но как самая что ни на есть жизненная нужда. В тексте можно обнаружить сопряженную модель деятельности автора и адресата. Так, поэт, по мнению А. Ахматовой, *«не должен быть очень несчастным», «скрытым», он «весь настежь распахнут», у него «исповедь льется немая», «беседы блаженнейший зной»*. Читатель же, в свою очередь, определяется как *«тайна, в землю закопанный клад», у него «незнакомые очи», он «неизменен и вечен», «поэта неведомый друг»*. Данные элементы лексической структуры текста не только выражают взгляды автора на

основные составляющие поэтической деятельности, но и демонстрируют тесную взаимосвязь поэта и читателя. Уникальность ассоциаций автора отчетливо видна. На протяжении всего стихотворения актуализируются синонимические ряды, выражающие различные образные смыслы (*несчастливым, скрытым; последний, случайный; сумрака, тени; неизменен, вечен*). В стихотворении также активно используется экспрессия прилагательных и причастий (*несчастливым, скрытым, ясным, последний, случайный, промолчавший, назначенный, неизменен, вечен, неведомый*), выражающих трепетное отношение автора к адресату. Смысловая текстовая парадигма отражает сопряженность слов и оборотов концептуально. Эта парадигма в данном стихотворении актуализирует надежду автора, его мысли: *«весь настезь распахнут поэт», «все мертвенно пусто, светло», «а каждый читатель как тайна, как в землю закопанный клад», «он неизменен и вечен – поэта неведомый друг»*. Стихотворение богато стилистическими средствами выразительности: используются эпитеты (*позорное пламя, немая исповедь, назначенный круг*), сравнения (*каждый читатель как тайна, как в землю закопанный клад*), метафора (*распахнут поэт*), олицетворения (*природа запрячет, исповедь льется*), инверсия (*весь настезь распахнут поэт*).

«Последнее стихотворение» в поэтическом цикле датируется 1959 годом и относится к поздней лирике автора, когда Анна Ахматова все чаще обращается к философским размышлениям о жизни, любви, творчестве, смерти. Стихотворение посвящено теме поэтического творчества. Здесь автор размышляет о том, как появляются стихотворения, как они «приходят» к поэту. Ахматова дает понять, что вдохновение может посетить поэта в любое время, после чего рождаются стихотворения: *Одно, словно кем-то встревоженный гром, / Другое, в полночной родясь тишине, / А есть и такие: среди белого дня... струятся по белой бумаге*. Поэт, по мнению автора, переживает, когда его не постигает вдохновение, он не знает «жесточе беды», погибает без духовного окрыления и отсутствия плодов своего творчества. В стихотворении много эпитетов: «встревоженный гром», «белый день»; однородных членов, которые определяют образность и красочность изложения. Нельзя не отметить парадигму ассоциатов в данном тексте. Так, например, ключевая единица «последнее стихотворение» поэтом образно конкретизирована следующим образом: *«кем-то встревоженный гром», «в полночной родясь тишине, крадется ко мне», «струятся по белой бумаге», «как чистый источник в овраге», «тайное бродит вокруг», «в руки живым не дается», «безмолвием сделалось снова», «я не знавала жесточе беды»*. Авторские ассоциаты непосредственно отличаются от узуальных представлений о стихе, что

еще раз подтверждает мысль об особой картине мира поэта, его интерпретации.

Стихотворение «Эпиграмма» – единственное, в заглавие которого вынесено определение жанра, и автор четко следует его канону. Риторические вопросы в начале текста формируют торжественную тональность. Автор имеет в виду не только всех женщин, но и себя, прибегая к легкой иронии в оценке женщин: «...как их замолчать заставить!»

В стихотворении «Про стихи» представлены авторские реакции на ключевое слово-стимул «стих»: *Это – выжимки бессонниц, / Это – свеч кривых нагар, / Это – сотен белых звонниц / Первый утренний удар... / Это – тёплый подоконник/ Под черниговской луной,/Это – пчёлы, это – донник,/ Это – пыль, и мрак, и зной.* Авторские реакции на ключевое слово «стих» заметно отличаются от большинства реакций носителей языка. Тематическую парадигму ассоциатов такого типа можно отнести к нетрадиционной.

Стихотворение «Многое ещё, наверно, хочет быть воспетым голосом моим...» завершает поэтический цикл «Тайны ремесла». Оно привносит дополнительный смысл к представлению Анны Ахматовой об облике настоящего поэта и его стихотворениях. По мнению автора, поэт – это тот, кому дана миссия воспевать, в ком видна устремленность к высокому духовному идеалу. Подтверждение этого можно найти в следующих строчках: *Многое еще, наверно, хочет / Быть воспетым голосом моим: / То, что, бессловесное, грохочет, / Иль во тьме подземный камень точит,/Или пробивается сквозь дым. / У меня не выяснены счеты / С пламенем, и ветром, и водой.../ Оттого-то мне мои дремоты / Вдруг такие распахнут ворота / И ведут за утренней звездой.* Олицетворения «бессловное грохочет», «камень точит», «пробивается сквозь дым», «мои дремоты» выполняют функцию воздействия. Выражение «мои дремоты» обозначает «стихотворения», в словаре же лексема толкуется как «полусон, состояние, при котором хочется спать и невольно закрываются глаза» [7, с.165]

Таким образом, стихи в восприятии Ахматовой – это творческий порыв автора, порождающий уникальные поэтические произведения, что представлено в поэтическом цикле лексическими и лексико-грамматическими текстовыми парадигмами, художественно-образной конкретизацией ключевого слова «стихи», богатыми стилистическими средствами выразительности.

Литература

1. Болотнова Н.С. Лексические средства репрезентации художественных концептов в поэтическом тексте // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2005. – Серия: Гуманитарные науки (Филология). – Вып. 3 (47). – С.18-24.

2. Куликова И.С. Словесные эстетические парадигмы в художественном тексте // Семантические и эстетические модификации слов в тексте. – Ленинград, 1988. – С. 64-86.
3. Писатели о творчестве. Анна Ахматова «Тайны ремесла». – Москва: Сов. Россия, 1986. – 144с.
4. Наум Коржавин. Анна Ахматова и «Серебряный век» // Новый мир. – 1989. – №7.
5. Глембоцкая Я.О. Стихи о стихах: цикл А. Ахматовой «Тайны ремесла» / Я.О. Глембоцкая, М.Н. Дарвин // Русская словесность. – 2001. – № 3. – С. 10-14.
6. Найман А. Рассказы о Анне Ахматовой. – Москва, 1989. – 302с.
7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка/ под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Изд-во «Сов. Энциклопедия», 1978. – 846 с.
8. Кожина М. Н. Стилистика русского языка / М. Н. Кожина, Л. Р. Дускаева, В.А. Салимовский. – Москва: Просвещение, 2010. – 464 с .
9. Болотнова Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте. –Томск: Изд-во Том. пед. ин-та. – 1994. – 12с.
10. Озеров Л. Тайны ремесла. (О поэзии Анны Ахматовой). – 1963. – С. 174-197.
11. Русский ассоциативный словарь: Электронный ресурс. – URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения 28.02.16г.)

УДК 81.38/42
ГРНТИ 16.21.55

ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА *ЖИЗНЬ* В ЛИРИКЕ Н. А. ЗАБОЛОЦКОГО

THE REFLECTION OF «LIFE» CONCEPT IN THE LYRICS OF N. A. ZABOLOTSKY

Кулешова Марина Андреевна

Научный руководитель: Н. С. Болотнова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: поэтическая картина мира, концепт жизнь, лирика Н.А. Заболоцкого, средства репрезентации концепта

Key words: Poetical worldview, "Life" concept, lyrics of N.A. Zabolotsky, means of the concept representation

Аннотация. Статья посвящена особенностям отражения концепта *жизнь* в поэтических текстах Н.А. Заболоцкого. Выявлено своеобразие в содержании данного концепта и средства его репрезентации в лирике поэта.

Николай Заболоцкий был поэтом философского склада, он стремился к постижению тайн жизни, размышлению о смысле жизни, о месте человека в ней. Однако, как утверждает С. И. Кормилов в своей статье «Творчество Н.А. Заболоцкого в литературоведении рубежа ХХ–ХХI вв.», место Заболоцкого в истории литературы еще не определено. Поэт лишь упоминается среди обэриутов, либо появляется в списках учебных пособий [1,с.135]. При этом Н. А. Заболоцкий является

весьма интересным поэтом, и, по словам исследователя, занял «прочное место в поэтической классике XX в.» [1, с.135].

Для изучения творчества поэта необходимо обратиться к анализу его поэтической картины мира. Поэтическую картину мира трактуют как «эстетическое отражение в текстовой деятельности концептосферы автора, как систему художественных концептов, вербализованных в тексте и творчестве писателя в целом» [2, с.153]

В словаре-тезаурусе «Коммуникативная стилистика текста» Н.С. Болотновой говорится, что «концепт в текстовом воплощении отражает авторское мировидение, его индивидуальную картину мира, в связи с этим изучение концептуальной структуры текста приобретает особую значимость для анализа смыслового развертывания текста и его интерпретации» [2, с.77]. В связи с этим имеет смысл для понимания мировидения Н.А. Заболоцкого обратиться к анализу одного из ключевых в его творчестве концептов – концепта *жизнь*, рассмотрев его лексическую репрезентацию в текстах автора.

Среди работ, посвященных исследованию концептов, особую известность получили труды Е.С. Кубряковой, В.И. Карасика, Ю.С. Степанова, И.А. Стернина, З.Д. Поповой и др. Нами за основу взято определение И.А. Стернина и З.Д. Поповой, которые трактуют концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества, несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [3, с.34]

Концепт «жизнь» является ключевым в русской картине мира. О.А. Ипанова, ссылаясь на данные Н.В. Уфимцевой, пишет, что концепт «жизнь» находится на третьем месте по важности после концептов «человек» и «дом» [4, с.194].

Обратимся к рассмотрению некоторых составляющих концепта «жизнь» в творчестве Н.А. Заболоцкого в текстах 40–50 гг. XX в. на примере ряда стихотворений.

В стихотворении «Слепой» (1946) автор рассказывает о слепом старике, жизнь которого «как большая привычная рана». Судя по фрагменту «Не любимец ты солнцу, и природе не родственник ты» [5, с.192], можно предположить, что, по мнению автора, не имея возможность созерцать природу, человек не живет полноценно, находясь, «в глубине векового тумана» [5, с.192]. Таким образом, образ жизни связан с образом природы как нечто неразделимое, целостное. Во второй

части стихотворения автор сопоставляет себя с образом слепого. В суете жизненной, в «тумане привычек», люди не живут, а лишь созерцают, как и автор: «Наблюдаю я вешние воды, беседую с ними, только в горестном сердце моем» [5, с.192].

Стихотворение «Завещание» было написано в 1947 г. Текст является своего рода обращением к потомкам, к читателям, которые будут после ухода лирического героя. Он не боится покинуть этот мир, потому что не верит в смерть: «Я не умру, мой друг. / Дыханием цветов, себя я в этом мире обнаружу» [5, с.228]. Автор от лица героя говорит о бессмертии, о том, что душа вечна («Многовековый дуб мою живую душу корнями обовьет» [5, с.228]), что он вернётся в образах окружающей природы, чтобы увидеть, как живут люди, то есть он не исчезнет, а растворится в природе, будет ее частью. В стихотворении очень сильна перекличка с образами природы. Можно предположить, что жизнь рассматривается автором как *существование природы или в природе*. «Я жизнь мою прожил, / я не видал покоя: / Покоя в мире нет. / Повсюду жизнь и я» [5, с.228]. *Жизнь* в поэтической картине мира автора интерпретируется как динамичное явление, автор употребляет глагол «прожил» в форме прошедшего времени, подчеркивая, что жизнь подходит к концу, и настало время подведения итогов, осмысления жизненного пути: «Я не даром в этом мире жил» [5, с.228]. Лирический герой Заболоцкого покоя не обрёл, но жизнь его не пропала даром, ему есть что оставить. В конце стихотворения выражена надежда на преемственность, на то, что его идеи найдут отклик, и незаконченные дела будут завершены потомками.

В другом стихотворении «Воспоминание» (1952) г. жизнь олицетворяется. Она представляется гостьей, которая навестила лирического героя. Жизнь представлена усталой, с отсутствием желаний: «Хочет пить – не нравятся ей вина, / хочет есть – кусок не лез в рот» [5, с.257]. И снова возникают образы природы как спасение, как успокоение: «слушает, как шепчется рябина, / как щегол за окнами поет» [5, с.257]. В этом тексте можно увидеть и скрытое противопоставление жизни и смерти. Автор употребляет выражения: «жизнь прошла», «бугорок могилы одинокой», «месяц окровавленный плывет». И природа безмолвна, тиха, безответна, ассоциируется со смертью: «там в ответ не шепчется береза». Где нет жизни – природа молчит, а где природа безмолвствует – жизни нет. Стихотворение начинается со строчки: «Наступили месяцы дремоты», которая актуализирует смыслы: *наступила тишина, жизнь погружается в сон, перестает быть динамичной, движется к своему завершению*.

Олицетворение жизни происходит и в стихотворении «Неудачник» (1953). «Жизнь твоя, загораясь в борьбе, / руки девичьи, крылья

холодные, / положила на плечи тебе» [5, с.269]. Здесь снова возникает образ уходящей жизни, у нее «холодные крылья», то есть они лишены энергии, в них нет тепла, силы. «Крепко помнил ты старое правило – осторожно по жизни идти. / Осторожная мудрость направила / жизнь твою по глухому пути» [5, с.269] – в этой фразе актуализируется мысль о том, что жизнь должна идти, бить ключом, быть динамичной, иначе она будет «глухой», бессмысленной, как у лирического героя, поэтому стихотворение и носит название «Неудачник». Лирический герой добровольно, может, из-за страха, может, из-за нежелания что-то менять и начать жить по-новому, отказался от попытки рискнуть, изменить свою жизнь, и вот теперь, на закате жизни, он бродит «такой озабоченный, умирая весь день от тоски». Все потенциалы растрочены бессмысленно: «поистратил ты разум недюжинный / для каких-то бессмысленных дел» [5, с.269].

По мнению поэта, живя осторожно, невозможно ощутить всю полноту жизни, боясь рискнуть, можно так и не найти собственного призвания или собственного пути: «Не дорогой ты шел, а обочиной, / не нашел ты пути своего» [5, с.269]. В этом стихотворении жизнь сопоставляется с дорогой, представляется как путь. Причем путь с возможностью выбора дороги, по какой идти, и тот, кто не сможет найти свой путь, не сможет прожить свою жизнь и обрести счастье.

Немного другой образ жизни возникает в стихотворении «Старая сказка» (1952). В этом произведении жизнь представляется как горение: «догорает, светясь терпеливо, наша жизнь в заповедном краю» [5, с.255]. Жизнь соотносится с образом свечи, которая может гореть, может тлеть. Общая тональность стихотворения скорее минорная: «и встречаем мы здесь молчаливо неизбежную участь свою» [5, с.255]. Актуализируется смысл конечности жизни. Снова возникают образы природы, душа сравнивается с озером, возникает образ осени («багровые листья трепещут» [5, с.255]), заката жизни. Появляются размышления о предназначении человека («в этом мире, где наша особа выполняет неясную роль»), но вывода, итога о том, какова же роль человека, автор не представляет читателю, давая ему возможность увидеть в этом что-то свое.

Несколько иная картина предстает перед читателем в стихотворении: «Во многом знании – немалая печаль» (1957). Стихотворение было написано за год до смерти поэта. В нем снова появляется образ природы, связанный с концептом *жизнь*. «Природа хочет жить, и потому она миллионы зерен скармливает птицам» [5, с.267] – для того, чтобы жить, нужно постоянно отдавать, делиться, а не быть потребителем. В следующих двух строчках говорится: «Но из миллиона птиц к светилам и зарницам / едва ли вырывается одна» [5, с.267], то есть

здесь, на наш взгляд, актуализируется смысл: сколько бы природа не давала ресурсов людям, далеко не все могут понять и правильно использовать эти ресурсы, не растрачивая их попросту. Снова возникает образ смерти, сигналом которой является словосочетание «на кладбищах вселенной». Образ природы разрастается до уровня Вселенной: «Вселенная шумит и просит красоты», появляется мотив забвения: «Но на холмах земли, на кладбищах вселенной, / лишь избранные светятся цветы» [5, с.267] (далеко не все входят в историю или запоминаются). Жизнь человека здесь предстает как маленькая частичка одного большого мира: «Я разве только я? / Я – только краткий миг чужих существований» [5, с.267] .

Если обратиться к Русскому ассоциативному словарю, то можно заметить, что самыми частотными ассоциатами на стимул «жизнь» являются реакции: «смерть», «прекрасна», «долгая», «хороша», «коротка», «взаимы», «дорога» [6, с.53]. Общим с поэтической картиной мира Н.А. Заболоцкого в данном случае является связь со смертью и осознание краткости жизни, а также актуализированный в текстах автора образ дороги (пути). Вместе с тем в представлении автора «жизнь» имеет индивидуальный характер, она у каждого своя. Для Заболоцкого жизнь неразрывно связана с природой, с отсутствием покоя, а также с горением: в стихах представлены такие направления ассоциирования, как: жизнь – природа, жизнь – отсутствие покоя, жизнь – путь (дорога), жизнь – горение. Таким образом, можно сделать вывод, что концепт «жизнь» в концептосфере поэта многогранен, неоднозначен, во многом субъективен.

Литература

1. Кормилов, С. И. Творчество Н. А. Заболоцкого в литературоведении рубежа XX-XXI вв. : (К 100-летию со дня рождения поэта) / С. И. Кормилов // Вестник Московского университета = Moscow State University Bulletin. Series 9, Philology. Ser. 9, Филология : Науч. журн. – 2003. – № 3. – С. 135-149 .
2. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н. С. Болотнова. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2008. – 383 с.
3. Попова, З.Д Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.
4. Ипанова, О.А. Концепт «жизнь» в русской языковой картине мира: лингвокультурологический и лексикографические аспекты: дис. канд. ... филол.наук / О.А.Ипанова – СПб.,2005. – 225с.
5. Заболоцкий, Н.А. Стихотворения и поэмы / Н.А. Заболоцкий. – М.: Современник, 1981. – 376 с.
6. Русский ассоциативный словарь. Кн.1. Прямой словарь: от стимула к реакции : Ассоциат. тезаурус совр. рус. Яз. / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М.: Помовский и партнеры,1994 . – 224 с.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ТОПОНИМОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ И. СЕВЕРЯНИНА

FUNCTIONAL ROLE OF TOPONYM IN POETIC CREATIVITY I. SEVERYANINA

Окель Кристина Ивановна

Научный руководитель: С. М. Карпенко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: топоним, функции топонимов, лексическая структура текста, актуальный смысл слова.

Key words: toponym, functions of toponyms, lexical structure of the text, the actual meaning of the word.

Аннотация. Статья посвящена исследованию функционирования топонимов в поэтическом творчестве И. Северянина. На основе анализа стихотворений сборника выявлены функции, которые выполняют топонимы в поэтическом тексте.

В статье анализируются топонимы в поэтическом творчестве И. Северянина – поэта серебряного века, принадлежащего к «Ассоциации эгофуристов». Данное направление характеризуется стремлением к «словотворчеству и словоновшеству», экспериментами над стиховой графикой, «сложными семантическими и композиционными «сдвигами», резкими контрастами трагического и комического, лиризма и брутальности, фантастики и газетной злободневности» [1, с. 480]. Современники отзывались о поэзии И. Северянина различно: некоторые восхищались, некоторые осуждали, но безразличных к творчеству поэта не было. Так, О. Манделштам отзывался о нём весьма критично: «Поэтическое лицо И. Северянина определяется главным образом недостатками его поэзии. Чудовищные неологизмы и, по-видимому, экзотически обаятельные для автора иностранные слова пестрят в его обиходе. Не чувствуя законов русского языка, не слыша, как растёт и прозябает слово, он предпочитает словам живым слова, отпавшие от языка или не вошедшие в него». Н. Гумилёв придерживался иной точки зрения: «Его стих свободен и крылат, его образы подлинно, а иногда и радуяще неожиданны, у него есть свой поэтический облик» [2, с. 7].

Целью настоящего исследования является выявление особенностей функционирования топонимов в лирике И. Северянина. Актуальность данной темы обусловлена изучением функциональной роли топонимов и их значения в лексической структуре поэтического текста. То-

понимы – географические названия, включающие ойконимы (названия населённых пунктов), гидронимы (названия водных объектов), оронимы (названия особенностей рельефа), космонимы (названия внеземных объектов) и др. [3, с. 566].

Топонимы представлены в поэтическом языке Игоря Северянина достаточно широко: ойконимы (Мексика, Норвегия, Лондон, Нью-Йорк и др.), оронимы (Алтай, Крым, Олимп и др.), гидронимы (Нил, Волга, Балтийское море и т.д.), космонимы (например: Марс, Венера, Сатурн). Нами выявлено 120 топонимов в 58 стихотворениях автора разных сборников. Функциональная роль топонимов в поэтическом тексте определяется в результате анализа информативно-смыслового и прагматического уровней текста, выделенных Н. С. Болотновой [4, с. 29]. За основу для выявления особенностей функционирования топонимов в поэтических текстах И. Северянина в данной работе взята классификация функций языковых единиц. Так, к функциям языка относят коммуникативную, экспрессивную, репрезентативную, эмотивную, конативную, апеллятивную, поэтическую [5, с. 609–611]. Кроме того, топонимы выполняют номинативную функцию, называя географические объекты.

В ряде стихотворений автора представлены названия стран. Их география достаточно широка: Германия, Польша, Россия, Франция, Сербия, Бельгия, Япония, Англия, Черногория. Одно из стихотворений озаглавлено «Поэза к Европе», в нём звучит призыв прекратить бесчеловечную, «кощунственную» войну: *«Кощунственно играть в Наполеона»*. Поэт обращается к императору Германии Вильгельму, ко всей Европе. Внимание поэта к европейским странам обусловлено желанием откликнуться на события Первой мировой войны. Ведущая функция топонима в данном тексте – апеллятивная, «функция воздействия на адресата речи» [5, с. 610]. Воздействие осуществляется посредством использования глагола повелительного наклонения *запомните*, призыва: *«кто хочет жить – живи»*.

В стихотворении «Германия, не забывайся!» (1914 г.) поэт обращается к Германии, ведёт с ней диалог. Германия уподобляется живому существу, поэт наделяет её таким качеством, как расчёт: *«Германия, не забывайся! – на твой расчёт ответом – пыл!»*, называет трудолюбивой буржуйкой, даёт при этом ей наставления: *«твоё величье – в мирном росте»*. Союзница Германии Австро-Венгрия названа поэтом наглой Австро-Венгеркой. В стихотворении топонимы выполняют ряд функций. Прежде всего это номинативная функция (наименование объекта), коммуникативная (топоним *Германия* является в данном случае адресатом, с которым поэт ведёт разговор), экспрессивная (для её реализации используется окказионализм Австро-Венгерка), оценочная

(оценка создаётся эпитетом *доблестная Польша*, текстовым перифразом с эпитетом: *трудолюбивая буржуйка*, глаголом *не забывайся*, характеризующим Германию как высокомерную, с чувством собственного превосходства страну), апеллятивная (использование глаголов повелительного наклонения *не забывайся, помни*). Возраст Германии подчёркивается противопоставлением: «*моя Россия твою качала колыбель*».

В нескольких стихотворениях поэтом используются топонимы *Суда* и *Квантун*. В стихотворении «Посвящение» данные топонимы реализуют экспрессивную, эмотивную функции («*То плыл на голубую Суду, / То на нахмуренный Квантун*»). Образ голубой реки Суды является в поэтической картине мира автора нитью, связывающей его со страной детства (когда брак отца поэта Василия Лотарёва и матери Натальи Шеншиной распался, мальчик остался с отцом в г. Череповец). Квантун – полуостров в северо-восточной части Китая, являющийся оконечностью Ляодунского полуострова. Эпитет *нахмуренный* имеет негативную коннотацию. Считаем, что топонимы с эпитетами *голубая Суду* и *нахмуренный Квантун* используются автором для создания определенного настроения: сочетание *голубая Суду* способствует созданию образа, ассоциирующегося с детскими ощущениями, преимущественно радостными, а сочетание *нахмуренный Квантун* ассоциируется с одиночеством, создаёт образ далёкого и холодного полуострова. Актуальный смысл прилагательного *нахмуренный* в данном контексте – «мрачный», «угрюмый», «одинокий». В то же время названные топонимы служат для создания ощущения масштабности поиска возлюбленной: река Суду находится в европейской части, а Квантун – в азиатской части Евразии.

В элегии «Я ночь не сплю, и вереницей...» содержится топоним *Суда*: «*В своих мечтах я вижу Суду*»; «*Плыву на Суду в милый дом*». Данный топоним реализует в стихотворении номинативную и эмотивную функции. Лексемы *мечты*, *милый* создают положительную коннотацию, актуализируя смысл «желаемое».

В стихотворении «Тоска по Квантуну» используется 4 топонима: *Квантун*, *Да-Лянь-Вань*, *Корейский залив*, *Море Жёлтое* («*Я на Квантун хочу, в мой милый Да-Лянь-Вань / На воды желтые Корейского залива*»; «*Я по тебе грущу, унылый мой Квантун, / И, Море Желтое, я по тебе тоскую!..*»). Данное стихотворение связано со следующим событием в биографии поэта: весной 1903 г., после окончания 4-го класса Череповецкого реального училища, он совершил с отцом поездку в Порт Дальний (Далянь, Китай), где прожил полгода. Топонимы выполняют прежде всего номинативную функцию (наименование объекта), эмотивную (автор передает свои эмоции посредством эпите-

та милый Да-Лянь-Вань, олицетворения *Я по тебе грущу, унылый мой Квантун, / И, Море Желтое, я по тебе тоскую!*). Коммуникативную функцию реализуют топонимы *Квантун, Море Жёлтое*, к которым автор обращается как к собеседникам.

Водное пространство представлено в стихотворении «Экссесерка» гидронимом *Ниагара*. Данный топоним выполняет экспрессивную и гедонистическую функции. Это выражено с помощью метафоры: «*Погрузиться в твою Ниагару*». Ниагара – река в Северной Америке, в этом поэтическом тексте имеет символическое значение «удовольствие». В стихотворении подчёркивается восхищение кулинарией. Данная функция обусловлена предшествующим контекстом: «*Ты взглянула утонченно-пьяно, / Прищемляя мне сердце зрачком... / И вонзила стрелу, как Диана, / Отточив острие язычком...*». Экспрессивная функция реализуется посредством окказиональной лексики (*качелящий, сенокося*) в контекстном окружении топонима: «*И поплыл я, вдыхая сигару, / Ткя седой и качелящий тюль, – / Погрузиться в твою Ниагару, / Сенокося твой спелый июль...*».

В стихотворении «Балтийская поэза» автор использует гидроним Балтийское море, который реализует номинативную и эмотивную функции. Автор передает свои эмоции посредством эпитета *нежное* и притяжательного местоимения *моё*: «*О, море нежное мое, Балтийское*».

В стихотворении «Поэза о Бельгии» поэт обращается к Бельгии как к живому существу, персонифицирует её: «*Но лик твой прекрасный нам близок*». Обращение выражено с помощью лексемы *волшебница*, что подчеркивает хорошее отношение к этой стране. Топоним выполняет номинативную (наименование объекта), коммуникативную (стихотворение адресовано Бельгии) и эмотивную функции (отношение поэта выражено с помощью сравнения «*О, Бельгия, синяя птица*»).

В стихотворении «Увертюра» используются ойконимы *Москва, Нагасаки, Нью-Йорк* и космоним *Марс*. В данном тексте топонимы выполняют номинативную и экспрессивную функции: «*Из Москвы – в Нагасаки! Из Нью-Йорка – на Марс!*». Автор завершает стихотворение топонимами, что усиливает эмоциональный фон всего текста. Кроме того, И. Северянин использует неполные восклицательные предложения, что также способствует реализации экспрессивной функции.

В стихотворении «Гризель» используются перифраз *Столица на Неве*, топонимы *Кутаис* и *Тифлис* («*От Кутаиса до Тифлиса*»), которые реализуют номинативную и экспрессивную функции. Экспрессивная функция осуществляется посредством применения экспрессивно окрашенных словосочетаний и предложений «*безбрежное лазорье*»,

«*Душа парит! Паря, творит*». Сочетание *от Кутаиса до Тифлиса* актуализирует в тексте смысл «не имеющий видимых границ, бескрайний, необъятный».

В стихотворении «Демон» поэт персонифицирует Кавказ, обращаясь к нему: «*Кавказ! Я никогда не видел / Твоих ущелий, рек и скал*». Ороним Кавказ выполняет экспрессивную и коммуникативную функции (используется с эпитетом: *О магнетический Кавказ*, служит обращением). Экспрессивную функцию реализует также топоним *Дарьял* (ущелье реки Терек): «*Но страстная волна Дарьяла*».

Неоднократно в поэтических текстах И. Северянина встречается топоним *Россия*. При его использовании реализуются эмотивная, экспрессивная, апеллятивная, коммуникативная функции. Эмотивная функция осуществляется в стихотворении «*Мую страну зовут Россией...*» в строках «*Мую страну зовут Россией. / Я в ней рожден, ее люблю... / Я жажду русскому оружию / Побед затем, что русский – я!*» посредством оценочной лексики *люблю*, восклицательного предложения «*...затем, что русский – я!*». Стихотворение наполнено духом патриотизма, любви к своей Родине. Также данная функция выражена в строках стихотворения «*Перунчик*»: «*Я хочу, чтобы знала Россия, / Как тебя, мой Перунчик, люблю*». В стихотворении «*Германия, не забывайся!*» эмотивная функция реализуется с помощью эмоционально-оценочного окружения лексики *Россия*: «*И помни, что моя Россия твою качала колыбель!*». Экспрессивную функцию имеет метафорический топоним *Россия-Медведица* в поэтическом тексте «*Все вперёд*»: «*Проявим спокойствие, восторг и энергию, / Россия-Медведица пред гневом твоим!*». Апеллятивная и коммуникативная функции реализуются в стихотворении «*Поэза о гуннах*»: «*С тобой, Россия, Англо-Франция: / Утроенная, ты стройна*».

Для художественного текста необходима выразительность, способная оказывать на читателя эстетическое воздействие, создавать в воображении яркие образы и поэтические картины природы – все это достигается поэтом благодаря использованию различных средств, включая топонимы. Эксперименты с языком, характерные для эгофутуризма как направления, в русле которого работал И. Северянин, представлены в оригинальных топонимических окказионализмах: «*Пусть на турнирах словоборчества / Стиха титаны и кроты / Берлинства, Лондонства, Нью-Йорчества / Меня сразит раскроют ты*» («*Самогимн*»). Посредством окказиональных топонимов реализуются прежде всего экспрессивная и эстетическая (поэтическая) функции. Как отмечает В. П. Нерознак, топонимы, «будучи элементом художественной структуры произведения, выполняют определённую эстетическую и семиотическую функции» и «используются в качестве

дополнительного стилистического средства характеристики изображаемого» [3, с. 441].

Таким образом, на основе проведённого исследования можно сделать вывод, что номинативную функцию используют почти все топонимы за исключением окказиональных образований («Самогимн»), коммуникативную – те топонимы, которые автор использует в качестве наименования адресата своего текста («Поэза к Европе», «Германия, не забывайся!», «Поэза о Бельгии»). В основном, это стихотворения из раздела «Монументальные моменты», в текстах которого поэт выражает свое отношение к событиям Первой мировой войны. Апеллятивную функцию осуществляют топонимы, посредством которых реализуется воздействие (побуждение и т.д.), например, в стихотворениях «Поэза к Европе», «Германия, не забывайся!». Экспрессивная функция реализуется в стихотворениях «Посвящение», «Самогимн», «Увертюра» («Ананасы в шампанском!..»). Данная функция создаётся образными средствами: метафорой, эпитетами, перифразой, олицетворением. Эмотивную функцию реализуют топонимы с эмоционально-оценочной коннотацией в их текстовом окружении («Посвящение», «Тоска по Квантуну», элегия «Я ночь не сплю, и вереницей...», «Балтийская поэза», «Поэза о Бельгии», «Мою страну зовут Россией...»). Гедонистическая функция реализуется в стихотворении «Экссессерка» посредством использования метафоры, имеющей символическое значение. Дальнейшее изучение топонимов в лирике И. Северянина является перспективным и является важным для выявления идейно-художественного своеобразия его поэзии.

Литература

1. Дуганов, Р. В. Футуризм / Р. В. Дуганов // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова и П. А. Николаева. – Москва : Советская энциклопедия, 1987. – С. 480.
2. Современники о И. Северянине // Литература. – 1995. – № 41. – С. 7.
3. Нерознак, В. П. Топонимика / В. П. Нерознак // Русский язык. Энциклопедия / гл. ред. Ю. Н. Караулов. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Москва: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – С. 565-567.
4. Болотнова, Н. С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня / Н. С. Болотнова. – Томск : изд-во Том. ун-та, 1992. – 312 с.
5. Арутюнова, Н. Д. Функции языка / Н. Д. Арутюнова // Русский язык. Энциклопедия / под ред. Ю. Н. Караулова. – Москва : «Большая Российская энциклопедия»; «Дрофа» 1997. – С. 609-611.

**АНАЛИЗ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СМЫСЛА СРАВНЕНИЙ
В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А. АХМАТОВОЙ
НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРИМЕНТА**

**THE ANALYSIS OF SIMILE AESTHETIC SENSE
IN A. AKHMATOVA'S EARLY POETRY.
EXPERIMENTAL RESEARCH**

Русяйкина Нина Викторовна

Научный руководитель: Н.С. Болотнова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: сравнения, А.А. Ахматова, прагматика, эстетический смысл, лингвистический эксперимент, регулятивность.

Key words: comparison, A.A. Akhmatova, pragmatics, aesthetic sense, linguistic experiment, regulatory.

Аннотация. В статье представлены результаты рецептивного эксперимента, направленного на выявление эстетического смысла сравнений в лирике А.А. Ахматовой. Исследование проводится на материале стихотворений сборников «Вечер» и «Четки».

Статья посвящена изучению эстетического смысла сравнений в лирике А. Ахматовой на основе показаний языкового сознания носителей языка. Тропы являются сильным регулятивным средством, с помощью которого можно управлять познавательной деятельностью адресата, направлять его эмоции и мышление в нужное для понимания произведения русло.

Под художественным сравнением мы понимаем художественный троп, основанный на уподоблении или сопоставлении одного предмета или явления другому по каким-либо общим, но часто малозаметным признакам. Сравнение призвано раскрыть эти признаки, добавить новые оттенки смысла или даже существенно изменить первоначальное представление о сравниваемых явлениях.

Под регулятивностью в коммуникативной стилистике текста понимается системное качество текста, заключающееся в его способности «управлять» познавательной деятельностью читателя. [1].

Для выявления эстетического смысла сравнений, особенностей восприятия их адресатом нами был проведён пилотажный рецептивный эксперимент. Под экспериментом в филологии понимается «научно поставленный опыт, позволяющий следить за функционированием языкового явления в точно учитываемых условиях на основе показаний языкового сознания субъектов-участников эксперимента и рефлексии исследователя»[2, с.33]. В данном эксперименте приняло

участие 20 человек в возрасте 18 – 60 лет, большую часть которых представляли студенты. Информантам было предложено определить эстетический смысл десяти сравнений в поэтических текстах, относящихся к ранней лирике А. Ахматовой. На десять сравнений было получено большое количество реакций-интерпретаций:

I. *«Я люблю тебя, как сорок ласковых сестёр»* (Читая *«Гамлета»*, «2», *«Вечер»*): «Сильная любовь» (9), «любить как брата или сестру, по-дружески (5), «нежная любовь»(3), «крепкая»(3) , «безграничная»(2), «в сорок раз умноженная любовь» (2), «вечная»(2), «преданная», «жертвенная», «всё превосходящая любовь», «любовь, в 40 раз превосходящая земную», «огромная сила чувств» и др.

Некоторыми информантами было отмечено, что основание, на котором строится сравнение, – сестринская любовь, которая, как правило, бывает очень крепкой: «ведь сестринская любовь и дружба самые крепкие», «такие чувства, какие мы испытываем к нашим родным». Таким образом, эстетический смысл данного сравнения, как показал эксперимент, заключается в осознании большой силы любви, если говорить в общем, но кроме того, эксперимент помог выяснить многочисленные оттенки смысла: нежность, преданность, крепкие, вечные и безграничные чувства и т.п. Вместе с тем мнение информантов различается, некоторые из них посчитали, что в данном сравнении говорится о дружеской любви. Кроме того, были отмечены единичные реакции: «слишком много любви, от этого становится противно, теряется свобода», подобные ассоциации вызваны, скорее, личным опытом и взглядами на мир.

II. *«Как соломинкой, пьёшь мою душу»* (*«Как соломинкой, пьёшь мою душу...»*, *«Вечер»*): «вытянул все нервы», «постепенно тянул – через соломинку, не в один момент, а долгие годы причинял страдания», «потребительское отношение к человеку», «высасывал положительные эмоции», «вытянул все соки из души», «выпивать чувства, эмоции, жизненные силы», «делает её несчастной», «испытывать на чувства», «опустошать моё нутро, небольшими порциями высасывая моё существо», «вместо того, чтобы сразу убить, долго мучаешь».

Данные реакции-ассоциации помогают понять основание сравнения. Многими информантами употреблены слова с семантикой «пить»: часто и в жизни о душевном, сердечном опустошении мы говорим как о чём-то выпитом до дна. Именно на основе этого сходства и строится сравнение, однако автор придаёт ему большую образность, выразительность и конкретизацию, избирая предикатом сравнения именно распитие напитка через соломинку. Как можно заметить, данный регулятив произвёл своё действие: большинством информантов отмечено, что опустошение души совершается медленно, мучительно (как пьют что-либо через соломинку, а не залпом).

III. «Я живу, как кукушка в часах, / не завидую птицам в лесах. Заведут – и кукую» («Я живу, как кукушка в часах...», «Вечер»): «зависеть от кого-то», «ограничение воли», «возможно, над человеком довлеет какой-то режим, неудобный ему, который не позволяет ему раскрыться», «жизнь полностью подвластна большому механизму и зависит от него», «жизнь крутится очень быстро, много планов и дел», «безысходная жизнь, но зато смиренная», «живу в постоянном ожидании», «жизнь марионетки», «безразличие к жизни», «пассивность», «жизненная усталость», «апатия», «героиня плывёт по течению», «часы символизируют время – жизнь, кукушка считает время, оставшуюся жизнь».

В данном случае эксперимент показал, что актуальный смысл сравнения для одних заключается в таких понятиях, как *несвобода, зависимость от кого-то или чего-то, блокирование воли, невозможность свободного выражения своих мыслей*, а для других – *в равнодушии к жизни, апатии, пассивности*, то есть в одном случае однообразие и автоматизм жизни лирической героини определены как зависящие от внешних факторов, а в другом – от внутренних. Многие образы интерпретируются читателями как символы: часы как механизм, от системы которого зависит лирическая героиня, часы и кукушка воспринимаются как символы времени.

IV. «Был голос как крик ястребиный» («Три раза пытаться приходила...», «Вечер»): «громкий»(7), «пронзительный»(3), «звонкий»(3), «страшный»(3), «тревожный», «душераздирающий», «сильный», «свирепый», «резкий», «пророческий», «прощальный, полный боли и отчаяния, предсмертный», «крик свободы, силы, независимости, так как ястреб – символ силы и свободы», «злое или неприятное обращение, которого слышать не хочешь».

Отметим, что почти всеми информантами данное сравнение воспринято с негативной коннотацией, что и соответствует общему настроению стихотворения. Отмечены различные оттенки значения слова *ястребиный*, начиная от внешних проявлений (громкий, звонкий), и заканчивая тем, что для лирической героини означал этот крик: «пророческий», «прощальный» и т. д.

V. «Мы прощались как во сне» («Над водой», «Вечер»): «всё было как-то неясно», «когда прощаешься, с кем не хочешь, разум, правда, мутнеет от расставания», «хотелось верить в то, что это не наяву», «тоска и уныние от расставания», «неосознанное прощание», «беспомощность, невозможность что-то сделать, остаётся только созерцать», «прощаться, не понимая происходящего, не осознавая разлуки», «нежелание верить в реальность происходящего, принимать эту реальность», «будто это было не на самом деле, человек не верит в это и не хочет верить».

Ядерные смыслы, связанные с данным сравнением, – неосознанность, неясность происходящего от боли, которая затмевает разум, и нежелание принимать болезненную действительность.

VI. «*А взгляды его – как лучи («Смятение», «Четки»): «пронзительный взгляд» (7), «прожигающий»(2), «взгляд достаёт до души»(3), «когда все тайные помыслы, желания, мысли видны и понятны», «испытующий», «становится неуютно, как если на солнце смотреть», «взгляд сильной личности», «привлекательный»(2), «блеск в глазах»(2), «взгляд любимого греет героиню сильнее солнца», «что-то приятное, чей взгляд ловишь и радуешься, такое ощущение испытываешь к человеку, к которому сильно привязан или любишь», «взгляд, полный доброты и участия», «искренний, чистый светлый взгляд».*

Некоторые информанты интерпретировали данное сравнение только с точки зрения внешнего проявления взгляда («привлекательный», «запоминающийся», «блеск в глазах» и т. п.), однако абсолютное большинство увидели за этим сравнением и нечто большее: пронизывающий взгляд, взгляд, от которого ничего не скрыть, или же взгляд, полный любви, тепла. Такая двойственная трактовка неудивительна, ведь, действительно, солнце имеет двоякую природу: может согревать, давать свет, а может и обжигать, ослеплять.

VII. «*Пусть камнем надгробным ляжет на жизни моей любовь» («Смятение», «Четки»): «навсегда, до самой смерти», «вечная», «надгробный камень – смерть, смерть символизирует вечность – любовь будет жить вечно», «любовь, которая никуда не сдвинется», «ляжет навечно, падет грузом тяжелым», «любовь как что-то трудное, непосильное, окончательное и бесповоротное», «любовь последняя в жизни, которая может погубить и которая губит», «любовь, которая убивает», «любовь – как крест, который несет каждый», «любовь как испытание».*

Нам удалось выяснить, что данное сравнение несёт в себе семантику вечной, сильной любви, однако, вместе с тем, любовь в данном случае приносит лирической героине несчастье, страдание. Сравнение с надгробным камнем у многих реципиентов вызвало соответствующие ассоциации со смысловым полем концепта «смерть»: «навсегда, до самой смерти», «любовь до самого гроба», «любовь, которая убивает», и др. Таким образом, можно выделить ключевые реакции-ассоциации, которые возникают у адресата на данное сравнение: *вечность любви, непосильная тяжесть и губительная, смерть* в значении *вечности, глубокое несчастье* (в контексте темы любви).

VIII. «*На глаза осторожной кошки похожи твои глаза («Все мы бражники здесь, блудницы», «Четки»): «сосредоточенные, все замечающие и внимательные», «глаза, внимательно наблюдающие за происходящим, готовые вовремя заметить опасность и дать отпор»,*

«глаза, которые осторожничают и слегка боятся», «про очень осторожного человека», «настороженные», «всегда настороже, но при этом уверен и может выкрутиться из любой ситуации», «анализирующие», «испуганные», «осторожный взгляд, недоверчивость», «это человек, который скрывает свои намерения от других, но знает, что делает, знает, куда идёт, знает, как это делать».

Таким образом, данное сравнение вызвало различные реакции, характеризующие объект описания: осторожность, внимательность, испуг; взгляд, скрывающий за собой хитрость, подлость и др.

IX. «Словно тронуты чёрной густой тушью тяжёлые веки твои» («Отрывок», «Четки»: «уставшие» (б), «глаза, выдающие жизненную усталость», «веки темные и уставшие, может, от бессонных ночей, от слез, от тоски, от волнений, от непростой жизни», «хмурые», «тёмные веки», «некрасивые», «человек чем-либо обремененный, в глазах которого читается печаль», «тяжелый взгляд и при разговоре его мысли где-то вдалеке, наедине со своей проблемой или переживаниями», «умудренные опытом глаза».

Данное сравнение интерпретировано, с одной стороны, как передающее усталость человека, отражающуюся на его глазах, с другой стороны, как скорбь, печаль, запечатленную в них. Однако очевидно, что усталость и печаль – взаимно связанные психологические состояния, что доказывает и развёрнутая интерпретация одного из реципиентов: «веки темные и уставшие, может, от бессонных ночей, от слез, от тоски, от волнений, от непростой жизни». У некоторых же информантов данный образ вызвал негативное представление, ассоциации с чем-то некрасивым, отталкивающим: «некрасивые», «тёмные веки», «хмурые», у некоторых же, напротив, положительные реакции: «умудренные опытом глаза», «ему тяжело, но он терпит».

X. «Затем, что воздух был совсем не наш, а как подарок Божий, так чудесен» («В последний раз мы встретились тогда...», «Четки»): «лёгкий» (4), «свежий»(2), «чистый», «чист, как утренний», «веющий ветерочек», «мягкий», «животворяющий», «ласковый», «тёплый», «приятный», «великолепный день с прекрасным человеком», «остановилось мгновение», «радость жизни», «ни с чем не сравнимый, чистый, свежий, с мерцающими частицами звёзд», «возможность почувствовать другую реальность, жизнь – прекрасную», «гармония, царящая вокруг».

При интерпретации данного образа одни информанты ограничивались только характеристиками объекта: «лёгкий», «свежий», «чистый» и т.д. Другие же попытались уловить за этим образом и настроение, состояние лирического героя, который воспринимает воздух подобным образом: «радость жизни», «великолепный день с прекрасным челове-

ком», «остановилось мгновение», «возможность почувствовать другую реальность, жизнь – прекрасную», «гармония, царящая вокруг».

Таким образом, в результате эксперимента на восприятие сравнений в поэтических текстах А. Ахматовой были выявлены особенности восприятия сравнений и представления об их эстетическом смысле, ядро и периферия их ассоциативно-смыслового поля, оттенки значений, а также некоторые единичные реакции. В целом, очевидно, что реакции информантов во многом совпадают друг с другом, однако иногда к интерпретациям присоединялись и единичные ассоциации, полученные на основе личного жизненного опыта. Более того, некоторые информанты иногда соотносили данные строки с собственной личностью, употребляя различные формы местоимения «я»: «опустошать моё нутро, небольшими порциями высасывая моё существо». Это говорит о том, что лирика А.А. Ахматовой близка и понятна адресату, она находит в его восприятии живой отклик, а темы, затрагиваемые поэтом, – актуальны и вечны. Многообразие реакций информантов, их сложный, развёрнутый характер, вариативность говорят о мощном образном, прагматическом и коммуникативном потенциале сравнений А. Ахматовой.

Литература

1. Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности. М., 1987. 140 с.
2. Ахматова, А.А. Вечер. / А.А.Ахматова // Узнают голос мой...: Стихотворения. Поэмы. Проза. Образ поэта. / Сост. Н.Н.Глен, Л.А.Озеров; вступ. ст. Л.А.Озерова. – Москва : Педагогика, 1989. – С.24 – 50.
3. Болотнова, Н.С. Использование эксперимента в исследованиях по коммуникативной стилистике текста / Н.С.Болотнова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. –№6. – С.33 – 39.
4. Головкина, С.Х., Смольников, С.Н., Лингвистический анализ текста. Материалы в помощь учителю-словеснику / С.Х. Головкина, С.Н.Смольников. – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. – С.99-108.

УДК 81'42

ГРНТИ 16.21.33

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

ETHNOLINGUISTIC PECULIARITIES OF IDIOMS IN REGIONAL MEDIA DISCOURSE

Штанакова Валерия Александровна

Научный руководитель: Н.В. Болотнова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фразеологизм, газетно-публицистический, региональный дискурс, этнолингвистические особенности

Key words: idiom, journalese, regional discourse, ethnolinguistic peculiarity

Аннотация. Статья посвящена анализу этнолингвистических особенностей фразеологических единиц, использованных в региональной газете «Листок». Выявляются функции фразеологизмов и их специфика с учетом традиций и менталитета алтайцев.

Изучение взаимосвязи национального языка и культуры дает богатейший материал для познания этнолингвистических особенностей картины мира определенной народности. Важными понятиями здесь являются мировидение и общение русского народа, специфика которых отражена в региональной алтайской газете «Листок». Фразеология ярко выражает тенденции в национальной картине мира и ее своеобразии. Имея давнюю историю, фразеологические единицы (далее ФЕ) донесли до нашего времени мудрость предков и дух истории, отразив ключевые этапы развития национального языка в динамике.

Вопрос изучения ФЕ в языке и особенно их функционирование в текстах разных типов остается открытым. Под *фразеологизмами* в широком смысле вслед за Б.А. Лариным условимся понимать «несвободные словосочетания, в разной степени слитные по значению» [1, с. 125]. К фразеологии в широком смысле, по словам В.Н. Телия, относятся «устойчивые фразы разных структурных типов, обладающие различными семиотическими функциями (единицы фольклора, фрагменты художественных текстов, формулы приветствий и т.п.). Понимание фразеологии в широком смысле восходит к трудам В.В. Виноградова» [2, с.560]. В другой работе исследователь конкретизирует данное понимание следующим образом: «В широкий объем включаются все сочетания, обладающие признаками устойчивости и воспроизводимости. Узкий объем ограничивается фразеологизмами-идиомами, функционально соотносимыми со словом как номинативной единицей языка» [3, с. 609].

Уровень владения фразеологическим запасом языка можно рассматривать в качестве одного из показателей речевой культуры языковой личности. Фразеологизм в узком смысле, равнозначный «слову или словосочетанию, обладает значением, во всех отношениях аналогичным лексическому значению слова» [4, с.182]. Поскольку вопрос интерпретации смысловых и прагматических свойств ФЕ непосредственно связан с проблемой понимания коммуникантов в процессе речевого взаимодействия, чрезвычайно важным для языковой личности является умение эффективно и уместно употреблять фразеологизмы в текстовой деятельности. «Умение правильно понимать и правильно использовать фразеологические единицы в речи повышает общую языковую культуру, облегчает чтение и понимание художественной литературы» [5, с.15].

Изучение фразеологических оборотов, определяемых в узком и широком смысле, на материале СМИ оправдано обширным этнографическим материалом; именно в ФЕ мы можем увидеть свидетельства обрядов, верований, быта народа Горного Алтая. Эта проблема актуальна по нескольким причинам: во-первых, масс-медийная коммуникация предполагает охват широкой аудитории читателей, зрителей и слушателей, во-вторых, характеризуется их активным участием в процессе общения благодаря прессе, радио, телевидению.

Различные традиции, обряды, верования присущи каждому народу, но есть уникальные, которые пришли из глубин истории алтайского народа. Одни связаны с силами и явлениями природы, временем суток, другие основаны на мифологии и религиозных взглядах алтайцев. Например, если на старую луну играть свадьбу – брак будет несчастлив; если надеть головной убор наизнанку, дорога будет неудачна и др. Алтайцы в своей жизни придерживаются очень многих запретов. Нарушение этих табу непременно влечет наказания. Неслучайно именно на Алтае есть шаманы, которые осуществляют посреднические функции между человеком и божествами, хозяевами гор, лесов, рек. Поэтому в жизни алтайского народа есть надежда на счастье, мир и здоровье. Природа Алтая священна. Доказательства этого можем увидеть в древних песнях-сказаниях, которые прославляют ожившую природу Алтая. Изучением эпоса Горного Алтая занимались В.В. Радлов, Г.Н. Патанин, А.Г. Калкин, Т.А. Чичияков и др. Они донесли до наших дней сокровенные смыслы древних алтайских сказаний. Мир звуков и красок – вот чем живет коренной алтаец.

Все обычаи, верования, традиции алтайского народа не перечислить, многие из них до сих пор остаются неотъемлемой частью их повседневной жизни.

Когнитивная функция ФЕ в масс-медийном дискурсе является одной из основополагающих. *Когнитивная* функция языка и его единиц, включая фразеологизмы, заключается «в организации, хранении и передаче из поколения в поколение знаний о мире <...>. Это возможно благодаря связи слова с понятием, которое представляет собой обобщенное отражение явлений действительности» [6, с.198]. Образность, смысловая двуплановость ФЕ требуют сотворчества читателя, моделируют потаенные смыслы контекста, в которых и отражается национальный менталитет. Посредством использования языковых единиц разных уровней, в том числе фразеологизмов, у языковых личностей накапливаются и передаются знания о мире, в сознании закрепляются имеющие национальную значимость фрагменты картины мира. На их основе моделируется «целостный глобальный образ мира, который

возникает у человека в результате мыслительной деятельности в процессе его контактов с реальностью» [7, с.39].

Материалом данного исследования послужили статьи, опубликованные в региональной газете «Листок» (республика Алтай) в 2014 году. В этих текстах поднимаются актуальные проблемы современности. Широко обсуждаются вопросы коррупции в регионе, правовой безграмотности населения, отношения властных структур и населения. Предметом рассмотрения становятся также проблемы общечеловеческого значения: что есть красота, добро и зло, правда, справедливость, гуманность и толерантность и т.д. Приведем примеры.

В статье от 14.09.2014 г. Андрея Сурова «Диктат теории»: «Получается, *хотели как лучше, а получилось?..*» использованный оборот представляет собой усеченный воспроизводимый оборот *хотели как лучше, получилось как всегда*. В данном тексте речь идет о непродуманности различных реформ, которые происходят в нашей стране. Недосказанность ФЕ в статье оставляет шанс читателю самому определить итог происходящего. Деятельность людей, которые в ответе за жизнь страны, оставляет желать лучшего. Завуалированность данной мысли дает оценку современной действительности, на которую автор указывает, но не говорит о ней открыто. Автор описывает введенные новшества при обучении водительскому искусству. Итог неутешительный, как, впрочем, и всегда. Наибольшую экспрессию дает вопросительная интонация предложения, настраивающая на диалог между автором и читателем, который может продолжить всем известный тезис В.С. Черномырдина.

В данной статье будет учитываться менталитет русских и алтайцев, поскольку многовековая история в определенной мере сгладила различия в мировоззрении данных народов и сблизила их менталитет. Немало трудов (Ю.Е. Прохоров, С. Уваров и др.) написано о менталитете человека государства Российского. В частности, о таких качествах, как беспечность, мотовство, бесхозяйственность, небрежность, халатность, а также отсутствие разумности, расчетливости и бережливости. Об этом свидетельствуют слова А.В. Юревича: «Несмотря на позитивные сдвиги последних лет, российское общество по-прежнему «травмировано хаосом»... «Без всякого преувеличения можно сказать, что сейчас наша страна переживает один из самых трудных в нравственном отношении периодов в своей истории» [8]. ФЕ «*Хотели как лучше, а получилось как всегда*» актуализирует в данном случае именно такую семантику.

Подобный смысл несет ФЕ «*менять шило на мыло*» в статье «Спрут и его щупальца» А. Феоктистова, где ставится проблема честности. По замечанию В.И. Даля, «русский человек не боится креста, а боится пер-

ста» (цит. по: [8]), поэтому и идет на различные уловки, которые, в сущности, являются воровством и обманом. Любовь к легко добытым деньгам, богатству, легко сделанной работе видим еще в сказках об Иване – дураке, который, сидя на печи, получил желаемое. Подобный пример приводится автором в анализируемой статье: «В 2012 году два племенных хозяйства зачем-то продают друг другу по 22 телки. Вес, возраст, приметы совпадают. Спрашивается – зачем менять шило на мыло? Ответ простой – животных никуда не возят, а субсидию Минсельхоз исправно начисляет и выплачивает. Племяцентр получает свой процент от «сделки» – теперь уже точно как посредник».

Словосочетание с ФЕ «*белое пятно закона*» из статьи «Привычка к переменам» А. Галимовой («Листок» 03.07.2014 г. № 7) указывает на недостатки российского законодательства, которое можно охарактеризовать другим фразеологизмом: «Закон что дышло, куда повернул, туда и вышло». Нередко россиянин создает для себя такую ситуацию, из которой сам не в силах найти выход. Вышеописанные качества менталитета человека в России, включая алтайца, часто приводят к событиям, которые можно назвать, используя фразеологизм *замкнутый круг* («Листок» 03.07.2014 г. № 7. А. Галимова «Привычка к переменам»)

Чрезвычайно значимыми, отражающими специфику русского менталитета, образа жизни и мышления, являются различные верования. Суеверия, приметы и предрассудки стали частью жизни носителей русской культуры: «духи природы еще не окончательно скованы человеческой цивилизацией. В русской природе, домах и людях часто чувствуется таинственность, чего нет в Западной Европе, где природные духи скованы и прикрыты цивилизацией» [9, с.38]. В качестве примера приведем статью политолога Александра Рар «За последние месяцы имидж России улучшился» («Листок» 05.02.2014 № 2), которая содержит ФЕ: «Что за *чёрная кошка пробежала* между Россией и Западом?». В народе есть примета, связанная с данным фразеологизмом: если черная кошка перебежала дорогу, то обязательно случится какая-либо неприятность. Даже неверующий в приметы человек насторожится при виде черной кошки. Почему так происходит? Ответ кроется в особенностях менталитета народа и отголосках язычества.

Данный фразеологизм в тексте наделен большой экспрессией. Имея разговорный оттенок, ФЕ достаточно точно отражает современные отношения России и Запада, акцентируя ментальную особенность россиян – веру в необъяснимое. «Черная кошка пробежала», т.е. «между кем-то неожиданно возникла неприязнь, отчуждение, недоброжелательность по отношению друг к другу» [10]. Фразеологическое единство позволило автору актуализировать политическую проблему с наиболее яркой стороны.

Важные, сакральные смыслы народы Горного Алтая связывают с религией. По мнению Н.А. Шодоева, основы алтайской народной философии раскрываются в знаниях о различных духах, душе человека и всего живого мира, о роли природы во всей жизнедеятельности людей [11]. «В условиях возрождения культурных ценностей алтайского народа поиск религий для многих продолжается, и выбор сосредотачивается в нескольких направлениях: шаманизм, бурханизм, буддизм, православие, протестантизм» [12]. 17 век стал веком разделения алтайцев на староверцев и приверженцев новой веры. Именно староверы сохранили в своем образе жизни обычаи и нравы своего народа. Неторопливое прошлое руководит этими людьми. Недаром существует поверье о стране Беловодье. Она отражает своеобразное стремление алтайцев к идеальной жизни, в которую может прийти только человек с чистой душой:

*Где чисто – там ангелов сто,
Где просто – там ангелов сто,
Где хитро – там ни одного.*

Чистота да простота – половина спасения [13].

Вера алтайцев отражается и в ФЕ. Хотя религию алтайцев нельзя трактовать однозначно, некоторые ее важные моменты фиксируются в ФЕ с семейными верованиями. Например, в выпуске «Листок» от 02.09.2014 г. имеется репортаж «Ну очень тяжелый уголь». Используемая в данном тексте ФЕ (см. контекст: «Я не люблю скандалить, работаю при православном храме, стараюсь *не брать греха на душу*») свидетельствует о глубокой религиозности пишущего. Несмотря на симбиоз различных религиозных течений, к которым принадлежат жители Алтая, их вера в Бога несомненна, в данном случае фразеологизм *не брать греха на душу*, который является символом праведной земной жизни, подтверждает эту особенность. Чистота души – вот к чему стремится истинный алтаец.

Концепт «дом» является важнейшим в понимании русских (С.М. Богатова, Д.Р. Валеева, О.В. Ланская, А.В. Медведева, Е.Н. Руднев, В.В. Слепцова и др.). «Дом в сознании русского человека отождествляется в первую очередь с жилищем. Представляя собой самостоятельное замкнутое пространство, ограниченное от внешнего мира и контролируемое человеком, дом противостоит открытости, неограниченности, неопределенности и хаосу чуждого пространства и является своеобразным средством защиты человека. Кроме того, дом отождествляется с семьей, т.е. с близкими, «своими» людьми. В русской картине мира особо значимой оказывается дихотомия свой – чужой, когда дом олицетворяет, с одной стороны, «свое» пространство, противопоставленное «чужому» окружающему миру, с другой – дом

осуществляет связь со Вселенной, выступая связующим звеном» [14, с. 3].

Ученые солидарны во мнении относительно значимости ФЕ как средств репрезентации концепта «дом» в национальной языковой картине мира. Например, Д.Р. Валеева отмечает, что «репрезентанты паремиологического уровня подчеркивают, что для семейного благополучия важны достаток в доме, спокойствие, любовь и уважение. Значимым оказывается умение разумно вести домашнее хозяйство, что требует от человека рачительного отношения, активности и усилий. Правильное поведение ведет к тому, что дом становится *полной чашей*, символизирующей освоенное пространство, где человек чувствует себя в безопасности. Недаром «*В гостях хорошо, а дома лучше; Дома и стены помогают*» [14, с.18].

Дискурс СМИ дает богатый материал для анализа языковых средств репрезентации данного концепта, поскольку «язык средств массовой информации отражает языковую картину мира конкретного временного периода, в нем сосредоточены языковые новации, отражающие концептуальную систему, существующую в обществе. В частности, перспективным представляется анализ средств вербализации концепта «Дом» в заголовках текстов СМИ, ведь в настоящее время заголовок становится одним из основных языковых образований, участвующих в организации принципов публицистического дискурса» [14, с.12].

Исходя из понимания дома в языковой картине мира русского человека, актуальной становится статья В. Костикова «Поднимите им веки» с подзаголовком «**На два дома**», который представляет собой трансформированную ФЕ «на два фронта», т.е. «в двух абсолютно разных направлениях» [http://supermif.com/frazeologizm/rus/rus_n_fraz.html]. Смысловая нагрузка ФЕ связана с актуализацией смысла *ценностей русских людей* в противопоставлении с украинцами. Содержание концепта *дом* для русского человека усиливается благодаря общему смыслу статьи. Дом для россиянина – это очаг, символ тепла и уюта. Статья же актуализирует иные смыслы, которые отражают корысть, алчность и жажду наживы людей. Предметом рассуждений автора в данном случае являются события гражданской войны на Украине и поведение ее властей. Смысл ФЕ, положенного в основу заголовка, усиливает идею автора статьи: не будет мира там, где люди живут на два дома.

Таким образом, анализ текстов СМИ доказывает, что использование фразеологизмов в них сегодня чрезвычайно востребовано и эффективно. Фразеологические обороты являются актуальным средством, позволяющим раскрыть важные проблемы современной действительности, одним из средств, актуализирующих этнолингвистические особенности региональных газетных текстов.

Литература

1. Ларин, Б.А. История русского языка и общее языкознание / Б.А. Ларин. – М. : Наука, 1977. – 125 с.
2. Телия, В.Н. Фразеология // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1990. – С.560-561.
3. Телия В.Н. Фразеология // Русский язык: энциклопедия. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М., 1997. – С. 608-609.
4. Валгина, Н.С. Современный русский язык: учебное пособие / Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
5. Шанский, Н.М. Лексикология современного русского языка: учебное пособие /Н.М. Шанский. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1972. – 327 с.
6. Кобзева, И.М. Лингвистическая семантика: учеб. Пособие / И.М.Кобзева. – М : Наука, 2000. – 217 с.
7. Мансурова, В.Д. Журналистская картина мира как фактор социальной детерминации: монография / В.Д. Мансурова. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2002. – 275 с.
8. Юревич А.В., Ушаков Д.В. Нравственность в современной России // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. N 1(3). [Электронный ресурс] – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 19.02.2016).
9. Бердяев, Н. Русская идея: Основные проблемы русской мысли 19 века и начала 20 века. О России и русской философской культуре: философы послеоктябрьского зарубежья / Н. Бердяев. – М. : Наука, 1990. – 44 с.
10. Фразеологический словарь русского литературного языка / [Электронный ресурс]. – URL: <http://phraseology.academic.ru> (дата доступа 15.12.2015 г.)
11. Шодоев, Н.А. Основы алтайской философии / Н.А. Шодоев. – Бийск, 2010. – 207 с.
12. Тадышева, Н.О. Современные тенденции межконфессионального взаимодействия в Республике Алтай // Бурханизм на Алтае: история и современность. – Горно-Алтайск, 2012. – С. 121–127.
13. Уймонские староверы. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.gnozis.info/?q=node/22289> (дата обращения: 13.03.2016).
14. Валеева, Д.Р. Репрезентация концепта «дом» в русской языковой картине мира: дис. ... канд. филол. наук / Д.Р. Валеева. – Казань, 2010.

УДК 81.38/42
ГРНТИ 16.21.55

ТЕКСТОВЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ СИНОНИМИЧЕСКОГО ТИПА В ЛИРИКЕ О. Э. МАНДЕЛЬШТАМА

TEXTUAL LEXICAL PARADIGMS OF SYNONYMIC TYPE IN THE LYRICS OF O. E. MANDELSTAM

Шутова Алена Владимировна

Научный руководитель: Н. С. Болотнова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: поэтический текст, текстовые лексические парадигмы синонимического типа, стилистические функции, художественно-образная речевая конкретизация.

Key words: poetic text, textual lexical paradigms of synonymic type, stylistic functions, imaginative verbal concretization.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению текстовых лексических парадигм синонимического типа в стихах О.Э. Мандельштама. В результате исследования была выявлена частотность использования поэтом подобных микроструктур, проанализированы их функции и роль в формировании прагматики поэтического текста.

Исследователи справедливо отмечают актуальность выдвижения текста «в качестве главного объекта не только филологии, но и гуманитарного знания в целом. Обусловлено это вниманием к личности человека, к концепции антропоцентризма» [1, с.16] .

В связи с этим особую значимость приобретает коммуникативно-деятельностный подход к тексту, позволяющий рассмотреть его с точки зрения сопряженности деятельности автора и адресата. В этом русле развиваются коммуникативная стилистика текста, одним из направлений которой является разработка теории текстовых ассоциаций (работы Н.С. Болотновой, С.М. Карпенко, И.И. Бабенко, А.А. Васильевой, А.В. Болотнова и др.).

Коммуникативная стилистика текста, в отличие от других областей знания (психолингвистики, прагматики и др.), опирающихся на теорию речевой деятельности, отличается вниманием к лингвостилистическим аспектам речевого общения в их текстовом воплощении.

На этой основе с опорой на функциональную лексикологию (работы В.В. Степановой, Н.Е. Сулименко, В.Д. Черняк и др.) исследователями выделяются текстовые парадигмы разного типа. Вслед за Н.С. Болотновой, условимся понимать под текстовыми лексическими парадигмами «совокупность лексических единиц (словных и сверхсловных), объединенных концептуально на основе какого-либо общего элемента: внешнего (экстралингвистического) и (или) внутреннего (лингвистического)» [2, с. 263].

По словам автора, «как внутрисловные, так и межсловные текстовые парадигмы имеют ассоциативную базу: являясь средствами регулятивности текста, они фиксируются в сознании коммуникантов на одном из этапов их познавательной деятельности (на основе референтных, когнитивных, языковых ассоциаций, стимулированных элементами лексической структуры текста)» [2, с.264].

Текстовыми парадигмами синонимического типа называют «различные объединения лексических единиц словного и сверхсловного типа, имеющих общие смысловые признаки разных рангов и степени обобщения» [3, с.66]. Их члены могут фиксироваться в Словарях синонимов (узусальные) или же не находить отражение в подобных словарях

(неузуальные). К последним можно отнести индивидуально-авторские парадигмы синонимического типа, встречающиеся в художественных текстах и отражающие «неповторимость индивидуально-авторского осмысления действительности в образной форме» [3, с.69].

Особый интерес вызывает использование текстовых парадигм синонимического типа у известных мастеров художественного слова, к числу которых, несомненно, принадлежал О.Э. Мандельштам. В поэтической судьбе О.Э. Мандельштама привлекает один интересный факт: всякий раз свои переживания поэт отражал в творчестве, где каждый момент жизни и связанные с ним чувства можно воссоздать по крупицам. В разговоре с А.А. Ахматовой Мандельштам «утверждал, что стихи пишутся только как результат сильных потрясений, как радостных, так и трагических» [4, с.21]. Каждое стихотворение поэта несет в себе необычайный заряд эмоций, стимулированных временем – эпохой, в которой он жил и творил. Это был переломный период в жизни страны, изменивший мировосприятие народа и наложивший отпечаток на всю дальнейшую жизнь, время сталинских репрессий и гонений, когда каждый боялся проронить лишнее, «не в духе времени» сказанное слово.

Поэтический мир автора характеризуется многообразием тем и обилием различных чувств: самого автора, «стоящего за текстом», лирического героя, воплощенного в поэтическом тексте, и, наконец, читателя – думающего и сопереживающего герою.

В рамках данной статьи рассматриваются текстовые парадигмы синонимического типа, нашедшие отражение в стихах О.Э. Мандельштама. Материалом исследования послужили поэтические тексты автора, написанные в период с 1906 по 1921 год.

Рассмотрев стихотворения Мандельштама, находим в них множество примеров подобных микроструктур, выполняющих важные функции. Ср. парадигму «губы» – «уста» в стихотворении «Пустует место. Вечер длится»:

*Пустует место. Вечер длится,
Твоим отсутствием томим.
Назначенный **устам** твоим
Напиток на столе дымится.*

*Так ворожащими шагами
Пустынницы не подойдешь;
И на стекле не проведешь
Узора спящими **губами**.*

Стихотворение написано в 1909 году (в ранний период творчества) и отражает яркие черты символизма: вечный поиск истины, высокий уровень условности, наличие сложного метафоризма. Мандельштам акцентирует внимание на одном из самых чувствительных органов человека – губах, используя сначала лексему «уста». Обратившись к толковому словарю, находим это слово с пометой «устаревшее» [5]. Лексема является сигналом высокого стиля, как и словоформы «томим», «пустынницы». Использование в следующей строфе стилистически нейтральной лексики «губы» выполняет функцию замещения.

Интересно употребление текстовых парадигм синонимического типа «враг» – «неприятель»; «немецкая каска» – «священный трофей» – «гордый убор» в стихотворении «Немецкая каска»:

Немецкая каска, священный трофей,

Лежит на камине в гостиной твоей.

Дотронься, она, как игрушка, легка;

Пронизана воздухом медь шишака...

В Познани и в Польше не всем воевать, –

*Своими глазами **врага** увидеть:*

И, слушая ядер губительный хор,

*Сорвать с **неприятеля гордый убор!***

Нам только взглянуть на блестящую медь

И вспомнить о тех, кто готов умереть!

В данном поэтическом тексте, написанном в 1914 году, автор описывает события Первой мировой войны. «Мандельштам не столько воспевает войну, сколько играет в неё, эстетизируя свое гипотетическое героичество», – отмечает исследователь творчества поэта Генрих Киршбаум [6]. Таким образом, слово «неприятель», часто употребляемое в военной лирике 19-го века, использовано здесь с целью показать мандельштамовскую «игру в войну» [6]. Далее в текст вводится синоним «враг». В Толковом словаре русского языка находим следующее определение данного слова: «1. Человек, который находится в состоянии вражды с кем-нибудь, противник. 2. Военный противник, неприятель. 3. Принципиальный противник чего-нибудь» [5]. В рамках рассматриваемого поэтического текста актуален второй лексико-семантический вариант лексики, выполняющей функцию замещения и оценки.

Помимо этого в тексте представлен ряд контекстуальных, индивидуально-авторских синонимов. Немецкая каска, по мысли автора, – это священный трофей (так образно выражается общенародный пафос). В конце стихотворения каска именуется как «гордый убор». Используя текстовую синонимическую парадигму номинатов, поэт придает

стихотворению торжественную тональность, подчеркивая важность связи с историей в осмыслении войны.

Парадигмы синонимического типа употребляются автором и в стихах о Петербурге. Здесь находим узуальные синонимические парадигмы (ср. стихотворения «Адмиралтейство», «Дворцовая площадь», «Кассандре», «В Петербурге мы сойдемся снова»). Автор, например, называет Петербург «северной столицей», «столицей шалой», «столицей». Лексема «столица» актуализирует исторический контекст (Санкт-Петербург являлся столицей России до 1918 года). Образная перифраза «северная столица» отражает местонахождение города, который находится на севере России, метафорический эпитет «шалая» указывает на политическую ситуацию в стране, отражая семантику нестабильности, тяжелого времени.

Ср. синонимическую парадигму «морозный» – «холодный» в стихотворении «В морозном воздухе растаял легкий дым», написанном в 1909 году и впервые опубликованном в журнале «Голос жизни» 17 июня 1915 года:

*В морозном воздухе растаял лёгкий дым,
И я, печальною свободою томим,
Хотел бы вознестись в холодном, тихом гимне,
Исчезнуть навсегда, но суждено идти мне...*

Важным в рамках данного поэтического текста становится мотив свободы, актуализирующей такие признаки, как что-то «печальное», «тихое», «томящееся», «холодное». Лирический герой хочет вознестись ввысь, подобно гимну. В стихотворении был осуществлен «перенос признака от пространственно-временного мотива («морозный воздух») к мотиву духовно-интеллектуальному («гимн»)» [7]. Первый член синонимической парадигмы раскрывает второй, внося при этом, помимо основного значения, дополнительные смыслы (*холодный гимн* – бесчувственный, спокойный).

В стихотворении «Бессонница. Гомер. Тугие паруса» парадигма «список кораблей» – «длинный выводок» – «поезд журавлиный» – «журавлиный клин» образно актуализирует семантику протяженности в пространстве и времени. Здесь же находим сравнение кораблей с журавлями, олицетворяющими свободу, простор:

*Бессонница. Гомер. Тугие паруса.
Я список кораблей прочёл до середины:
Сей длинный выводок, сей поезд журавлиный,
Что над Элладою когда-то поднялся.*

*Как журавлиный клин в чужие рубежи –
На головах царей божественная пена –
Куда плывёте вы? Когда бы не Елена,
Что Троя вам одна, ахейские мужи?*

Важной здесь становится «реализация эстетической функции на основе перевода слова-понятия в слово-образ, направленная на активизацию воображения читателя», а именно художественно-образная речевая конкретизация (термин М.Н. Кожиной).

В другом стихотворении «Нет, не луна, а светлый циферблат» текстовая парадигма «луна» – «светлый циферблат» включает в себе важный смысл: стихотворение написано в 1912 году – переломном для поэта, переходном от символизма к акмеизму. Характеризуя этот период, М.Л. Гаспаров пишет о том, что «акмеизм предпочитал время – вечности, циферблат – романтической луне и звездам и архитектуру – любимой символистами музыке» [8, с.334]. Циферблат, таким образом, становится символом ограниченности мира, противопоставленным луне – символу вечности и протяженности. В рамках данного поэтического текста члены рассматриваемой парадигмы являются неузуальными синонимами, отражающими индивидуально-авторскую трактовку осмысления времени, пространства, и в целом окружающей реальности:

*Нет, не луна, а светлый циферблат
Сияет мне, – и чем я виноват,
Что слабых звезд я осязаю млечность?
И Батюшкова мне противна спесь:
– Который час? – его спросили здесь,
А он ответил любопытным: вечность!*

Подводя итоги, следует отметить, что текстовые парадигмы синонимического типа находят отражение как в раннем, так и в позднем творчестве О.Э. Манделъштама. Рассмотрев в рамках данной статьи раннюю лирику поэта, находим здесь и узуальные, и индивидуально-авторские микроструктуры данного типа, выполняющие важные функции в системе поэтических текстов. Обычно поэт использует их в функции замещения, однако не менее часты случаи использования синонимических рядов с целью привнесения в текст наибольшей образности и выразительности, для формирования оценки и эмоциональной тональности, а также для выражения общего эстетического смысла произведения.

Литература

1. Болотнова, Н.С. Филологический анализ текста: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, 2-е изд., доп. / Н.С. Болотнова. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2006. – 631 с.
2. Болотнова, Н.С. Коммуникативная стилистика текста: словарь-тезаурус / Н.С. Болотнова. – Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2008. – 384 с.
3. Болотнова, Н.С. Лексическая структура художественного текста в ассоциативном аспекте / Н.С. Болотнова. – Томск: Изд-во Том. пед. ин-та, 1994. – 212 с.
4. Мандельштам, О.Э. Собрание сочинений в четырёх томах. Том I / О.Э. Мандельштам. – Москва: Изд-во «Арт-Бизнес-Центр», 1993. – 704 с.
5. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] – URL: <http://www.vedu.ru/expdic/> (дата обращения: 27.02.2016).
6. Киришбаум, Г. «Валгаллы белое вино...». Немецкая тема в поэзии О. Мандельштама [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://coollib.com/b/275642/read> (дата обращения : 28.02.2016).
7. Сегал, Д. История и поэтика у Мандельштама: А. Становление поэтического мира [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.persee.fr/doc/cmrg_0008-0160_1992_num_33_4_2328 (дата обращения : 1.03.2016).
8. Гаспаров, М.Л. Избранные статьи / М.Л. Гаспаров. – Москва: Изд-во «Новое литературное обозрение», 1995. – 480 с.
9. Sinonimus.ru. Онлайн словарь синонимов русского языка [Электронный ресурс] – URL: <http://synonimus.ru/> (дата обращения: 1.03.2016).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

УДК 37.026
ГРНТИ 14.25.07

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В 5 КЛАССЕ: ИЗ ОПЫТА ОБОБЩЕНИЯ СОБСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

LOCAL TEXT AS DIDACTIC MATERIAL FOR LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES TO GRADE 5: LESSONS LEARNED FROM OWN USE PRACTICES

Андреева Наталья Владимировна

Научный руководитель: А. В. Курьянович, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дидактический материал, текст, краеведческий текст, урок русского языка, внеурочная деятельность.

Key words: didactic material, text, local history text, the lesson of the Russian language, extracurricular activities.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению краеведческих текстов в качестве дидактического материала на уроках русского языка и внеурочной деятельности в 5 классе.

Региональный компонент является одной из составляющих Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО). Этот компонент разрабатывается каждым образовательным учреждением на основе государственного образовательного стандарта. Федеральный компонент включает в себя обязательное изучение основных предметов, а региональный отражает национальное своеобразие и культуру региона.

Первое упоминание о региональном компоненте относится к 1989 году, когда введение регионального компонента в базисный учебный план осуществлялось в экспериментальном режиме. На сегодняшний день, в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [1], региональный компонент является неотъемлемой частью базисного плана любой общеобразовательной организации, наряду с федеральным компонентом и компонентом образовательного учреждения.

Учитель вправе самостоятельно выбрать курс, формы и методы обучения. Региональный компонент может отражать этнические, культурные, национальные, исторические и социальные особенности края. Использование регионального компонента возможно как в условиях урочной, так и внеурочной деятельности. В отличие от уроков, внеурочная деятельность дает возможность знакомства с национальной культурой, духовными ценностями, образом жизни, традициями, обычаями посредством изучения краеведческих материалов, а также посещения экскурсий, музеев, выставок, творческих встреч, проведения мастер-классов, исследовательских работ. Регионализация способствует формированию личности патриотической и способной к взаимопониманию между народами.

Обучение русскому языку невозможно без работы с текстом, поэтому текст является основной *дидактической* единицей на уроке русского языка. Дидактический текст имеет теоретическую и практическую значимость, поскольку формат дидактического могут иметь речевые произведения, цель работы с которыми как закрепление пройденного материала, так и знакомство с новыми теоретическими сведениями.

Текстовая деятельность на уроках русского языка формирует у ребенка умение работать с информацией, обобщать и анализировать ее, отделять главное от второстепенного. Важную роль в подборе текстового материала играет учитель. Поэтому каждому педагогу необходимо четко понимать, что текст должен не только соответствовать образовательным параметрам программы обучения, но и быть интересным для учеников.

Краеведческие тексты должны быть ориентированы на изучение природы родного края, духовной культуры края, особенностей языка. Они могут отражать характерные для региона фольклорные особенности, диалектную лексику и фразеологию, фонетические и грамматические особенности местного говора язык произведений местных писателей и поэтов. Они должны быть доступны и актуальны. Включение языкового материала края в систему образования урочной и внеурочной деятельности должно происходить последовательно и систематически.

Например, в свою практику учителя 5-х классов общеобразовательной школы мы стараемся включать в занятия по внеурочной деятельности теоретическую часть, посвященную изучению родного края (например, изучение фольклорного материала) и практикоориентированную составляющую (разрисовку глиняных игрушек, украшение женского костюма, роспись наличников и т.д.). Значимой составляющей регионального образовательного компонента является, на наш взгляд, приобщение школьников к участию в местных традиционных праздниках. Например, с целью изучения быта и культуры прошлого родного края ребята посетили музей деревянного зодчества, где познакомились с костюмами, мебелью, посудой и орудиями труда соотечественников, живших в прошлые века. Такое непосредственное знакомство с историей своего края способствует продуктивному усвоению знаний.

Считаем возможным также включение игрового компонента в качестве составляющего звена урока или занятия. Например, огромный интерес школьников всегда вызывают тематические *игры-викторины*, содержательным наполнением которых является информация, связанная с бытом, культурой, историей города, села, произведениями местных поэтов и т.д., а также *сюжетно-ролевые игры, игровые задания*.

Приведем примеры упражнений, используемых при работе с краеведческим текстом как дидактическим материалом.

Первоначальное знакомство с дидактическим текстом можно начать с выяснения лексического значения слов, неизвестных ученикам. Уместной видится также работа с диалектными словами (подобрать синоним, антоним к диалектному слову, слово-аналог из современного литературного языка). Большим образовательным потенциалом обладают *проектные работы* с целью создания тематических словарей на основе привлечения регионального материала.

На уроках знакомства с новыми словами эффективным является включение небольших текстов для анализа с целью расширения кругозора учащихся. Здесь возможна работа по следующим рубрикам: «*Знаете ли вы, что...*», «*Это интересно...*», «*Откуда это...*», «*Почему мы так говорим?*» и т.д.

Например, в процессе знакомства со значением лексемы *монастырь* («1. Земельно-церковная организация, представляющая собой общину монахов или монахинь. 2. Церковь или жилые помещения, принадлежащие этой общине» [2, с. 254]) вниманию обучающихся можно предложить следующую историческую справку: «*Знаете ли вы, что в 1729 г. в Томский Рождественский девичий монастырь была заключена невеста императора Петра II семнадцатилетняя княжна Екатерина Алексеевна Долгорукая?*» [3, с. 100]. Создание собственных

краеведческих текстов – одно из приоритетных направлений работы по краеведению. Тексты могут быть разных типов: они могут представлять собой развернутый ответ на вопрос, передавать содержание текста от другого лица, могут быть построены на основе идеи стилистической трансформации, это могут быть сочинения различных жанров, реферативные и исследовательские работы краеведческой тематики. Первыми шагам на пути к составлению собственных краеведческих текстов является построение предложений. В процессе изучения раздела «Синтаксис» ученикам может быть предложено следующее задание: «Составьте небольшой рассказ из 3–5 предложений, используя слова *темный, хвойный, лес, утро, вечер, хлопотать, проворные, белки*. Если нужно, измените эти слова и используйте служебные части речи».

Для повторения и обобщения пройденного материала по разделам языкознания в 5 классе можно использовать тексты томской писательницы Т.Е. Мейко. В произведении «*Сад судеб*» можно выделить фрагмент текста, анализируя который, ученик сможет отработать сразу несколько видов орфограмм. Задание к тексту может быть таким: спиши предложения, расставляя пропущенные буквы и знаки препинания. Раскрой скобки. Приведем в качестве иллюстрации фрагмент текста: «*Все это ра..сказали украдкой тайным ш..потом, чтобы (не)услышала хозяйка скалы: ведь пока не вспомина..т она о людях, живетя им спокойно, но стоит кому(нибудь) ра..смеят..ся слишком громко, похвастант..ся, даже просто произнести своё имя, обратит она на него свой взор и неизвес..но что может случит..ся тогда...*» [4, с. 23]

Для проверки знаний по разделу «Предложения с прямой речью» представляется возможным выполнение следующего задания: Найдите в тексте предложение с прямой речью, расставьте недостающие знаки препинания, запишите схему этого предложения. Текст может быть таким: «*Бурундук проспал весну, А весне обидно Белка будит ну и ну! Как тебе не стыдно!?*» (В.А. Колыхалов) [5, с. 4]. Упражнения такого рода не только способствуют отработке пройденного материала, в частности, по разделу «Предложения с прямой речью», но и знакомят ребят с творчеством писателя-земляка Вениамина Анисимовича Колыхалова.

Тексты, отражающие историю родного края, имеют большое воспитательное значение, кроме того они интересны и познавательны. Среди таких текстов краеведческой направленности можно обратить внимание на произведение Б.Н. Климычева «Мой старый Томск». Приведем фрагмент: «*Милый город! Вот он верхний гастроном, здание построено не без иронии. Его венчает башня похожая на шлем витязя, слуховое окно – рот, можно увидеть и усы, и бороду, если*

есть капелька воображения. Ряды зданий с высокими окнами, хитроумной лепниной. Тут всегда были банки, магазины, конторы. Угловое обширное здание смотрит на две реки: Томь и Ушайку. Богатый иркутский купец Второв построил эту трехэтажную махину. На первом этаже был самый современный по тем временам универсальный магазин, выше располагалась гостиница «Европа», в которой были и ванны, и души, и электрические машины. У Второва в этой гостинице был особый кабинет, в котором он останавливался, когда наезжал в Томск. Кабинет этот никогда не занимали, он был роскошно обставлен» [6, с. 87]. Задание, которое можно сформулировать с опорой на анализ данного текста: определить тему текста, тип речи и стиль.

Краеведческий материал на уроках русского языка и внеурочной деятельности помогает разнообразить урок или занятие, способствует ненавязчивому приобщению к изучению своего края. В процессе работы с текстами писателей-земляков у ребят развивается ассоциативное восприятие, чувство языка, чувство прекрасного. Использование заданий с краеведческими текстами даёт возможность ученикам пополнить знания о своей малой Родине, воспитывает любовь к ней, уважение к ее истории и культуре, способствует сохранению и передаче накопленных традиций. Все это возможно лишь при систематическом включении краеведческих текстов в процесс обучения русскому языку в 5-ом классе.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) [Электронный ресурс] / Режим доступа : http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 27.04.2016).
2. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова : в 4 т. – Т.2. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1988. – 520 с.
3. Заплавный, С. А. Рассказы о Томске / С. А. Заплавный. – Новосибирск : Западно-Сибирское книжное издательство, 1984. – 416 с.
4. Мейко, Т. Е. Сад судеб: Сказки / Предисл. В. Колупаев ; Худ. Л. Колотова. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 1994. – 87 с.
5. Колыхалов, В. А. Азбука в стихах и рисунках / В. А. Колыхалов, – Новосибирск : Сиб. изд.-полиграф. и книготорг. предприятие «Наука», 1998. – 39 с.
6. Климичев, Б. Н. Мой старый Томск : роман / Б. Н. Климичев. – Томск : 1994-1995. – 266 с.

УДК 371, 334; 378; 37. 013. 75
ГРНТИ 14.07.05

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN AN ELEMENTARY SCHOOL AT LESSONS OF LITERARY READING

Баранова Олеся Сергеевна

Научный руководитель: Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: компетентность педагога, интерактивные технологии, педагогический эксперимент, дебаты, проблемная ситуация.

Key words: competence of the teacher, interactive technology, pedagogical experiment, debate, problem situation.

Аннотация. В статье речь идет о реализации установок Федерального государственного образовательного стандарта в начальной школе. Рассматривается педагогический ресурс использования интерактивных технологий. Показаны возможности приемов РКМЧП, проблемного обучения, дебатов активизировать коммуникацию на уроке, выступать катализаторами интерактивности обучаемых.

Актуальность данной темы обусловлена становлением в нашем обществе новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательной деятельности. Новое понимание образовательной парадигмы, результатов педагогической деятельности фиксируется в Федеральном государственном образовательном стандарте нового поколения для общеобразовательной школы [1].

Ценности, идеология ФГОС предполагают серьезные изменения в целях и ориентирах педагогической деятельности для высшей школы [2].

Происходящая смена образовательной парадигмы предлагает иное содержание образования, иные подходы к его реализации. Формируется новое понимание профессиональной компетентности педагога. В контексте новых требований речь идет о возможности и способности учителя работать в разных стратегических направлениях: профильном, базовом, инклюзивном, коррекционном.

Вышесказанное предполагает обогащение технологического и технического потенциала педагога. Содержание деятельности учителя

оснащается новыми процессуальными умениями, развитием способностей свободного оперирования информацией, творческого решения проблем науки и практики с акцентом на индивидуализацию образовательных программ.

Традиционные способы передачи информации – устная и письменная речь, телефонная и радиосвязь – уступают место компьютерным средствам обучения, использованию телекоммуникационных сетей глобального масштаба. Важнейшей составляющей педагогического процесса становится личностно ориентированное взаимодействие учителя с учениками.

Увеличивается роль науки в создании и использовании педагогических технологий, адекватных уровню общественного знания.

В контексте вышесказанного в статье осмыслена роль интерактивных технологий на уроках литературного чтения в начальных классах. Содержание исследовательской направленности эксперимента выражено в гипотезе, которая звучит следующим образом: использование интерактивных технологий на уроках литературного чтения в начальной школе продуктивно при определенных условиях. Педагог понимает идеологию образовательной технологии, грамотно соотносит ее возможности с предметными образовательными ресурсами, с возрастными особенностями обучающихся.

При этом он использует в своей деятельности приемы, формы интерактивных технологий, которые способствуют восприятию литературного материала, приближают обучающегося к пониманию автора и помогают проявиться его индивидуальности.

Вслед за Г.К. Селевко мы понимаем под интерактивными технологиями такие технологии, в которых «ученик выступает в постоянно меняющейся позиции в субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь ее автономным активным элементом» [3, с. 437].

Если полагать, что главная цель обучения – целостное развитие личности ученика, то средством развития его личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности, является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность, организованная учителем с помощью интерактивных технологий [4].

Обратимся к содержанию экспериментального образовательного проекта, который реализовывался в контексте обозначенной гипотезы.

Предметное содержание эксперимента – мини – сказки Виктора Хмельницкого «Дождь в лесу», «Соловей и бабочка» [5].

Эксперимент реализовался в третьем классе начальной школы. Возрастной ресурс обучаемых – эмпатичность, эмоциональность, открытость, конгруэнтность – явился основой для использования

различных интерактивных технологий. Их выбор определялся конкретными учебными задачами образовательного проекта.

На первом этапе эксперимента после чтения сказки педагог использовал технологию «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП). Ребятам предлагалось подумать о содержании текста в определённом направлении: осмыслить высказывание Антуана де Сент Экзюпери: «Самого главного глазами не увидишь – зорким бывает только сердце» [6].

В данной ситуации был актуализирован элемент технологии РКМЧП – «направляющий текст». Педагогический ресурс этого приема – канализировать восприятие и понимание текста в определенной логике. Школьникам необходимо было осмыслить эту логику, научиться работать с ней.

Способ работы – организация дискуссии, в которой участвовали третьеклассники с разным пониманием обозначенной проблемно-смысловой ситуации. Учащимся было предложено найти свои способы, формы предъявления смыслов того содержания, понимания сказки, которое они увидели, почувствовали своим «зорким» сердцем.

В конце урока появились тексты-смыслы. Были предложены эйдос-варианты толкования прочитанного. Через комбинацию цветов третьеклассники передавали свое ощущение покоя, умиротворения, тишины. С помощью приема «метаплан» было актуализировано психологическое состояние счастья общения с природой, Вселенной.

Проектным итогом этого урока стало концептуальное обобщение педагога, содержание которого соединяло в себе версии детей. Очень важно уметь стать частью, молекулой, морфемой природы. Педагог, говоря языком науки, озвучил идею антропоморфического пребывания человека в мире. Поэтически эта идея была представлена Ф. И. Тютчевым в 19 веке:

Не то, что мните вы, природа:
Не слепок, не бездушный лик...
В ней есть душа, в ней есть свобода,
В ней есть любовь, в ней есть язык...

Наше искусство, литература, мультимедиа, кинокультура дают примеры такого понимания. Учитель предложил материал для самостоятельного осмысления в данном смысловом контексте.

В качестве культурологического контекста педагогом был выбран мультипликационный фильм «Ежик в тумане» реж. Юрий Норштейн 1975 г.

Педагог, формируя образовательное пространство на уроке, использовал проблемное задание: учащимся предлагалось подумать, что связывает эти произведения, выделить общее в поведении героев, в

отношении авторов к ним. Свои позиции необходимо было презентовать и защитить. Этим заданием завершился первый этап эксперимента.

На втором этапе, который потребовал предварительной подготовки, учитель использовал образовательную технологию «Дебаты». Учащиеся, освоившие в определенной логике материал для обсуждения, включались в дебаты с помощью провокационных, проблемных вопросов. Так же, как в предыдущем случае, использовался групповой способ работы. Учащиеся должны были представить героев кинофильма, с которыми встречался ежик: сова, лошадь, собака, дерево, река и рыба. Представление должно было соответствовать определенной идеологической задаче: рассказать о тех духовных открытиях, которые совершил главный герой, общаясь с тем или иным персонажем. Педагог выступал консультантом, руководителем, организатором образовательного пространства. Презентовать позицию в рамках обозначенной проблемы учащиеся смогли с помощью различных приемов интерактивных технологий: кроссвордов, ребусов.

Описанная логика работы в экспериментальном образовательном проекте позволила проявить коммуникативный ресурс интерактивных технологий подтвердить гипотезу, сделать дополнительные выводы. Они касались позиции педагога в эксперименте с использованием интерактивных технологий. Эта позиция по определению является проектной: учитель – модератор своей инициативы, он постоянно находится в ситуации избирательной активности при выборе материала из своего личностно образовательного потенциала.

Литература

1. Официальный сайт Министерства образования и науки РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/> (дата обращения 10.04.2016).
2. Официальный сайт Портала федеральных государственных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения 12.04.2016)
3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. – Москва, Изд-во НИИ школьных технологий, В 2 т. Т. 1. 2006. – 816 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (стандарты второго поколения) / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2010. – 31 с.
5. <http://skazka.sloweb.ru/%D0%A5%D0%BC%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%BA%D0%B8%D0%B9+%D1%81%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BA%D0%B8+%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%B0%D1%82%D1%8E%D1%80%D1%8B> [Электронный ресурс]. – (Дата обращения 14.04.16)
6. <http://malenkiyprinc.narod.ru/princ.html> [Электронный ресурс]. – (Дата обращения 15.04.16)

УДК 371.334;378;37.013.75
ГРНТИ 14.25.09

**ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ
ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЕМЫХ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА
А. С. ПУШКИНА В ПЯТОМ КЛАССЕ)**

**THE USE OF GAMING TECHNOLOGY FOR THE FORMATION
OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF TRAINEES
AT LITERATURE LESSONS (BASED ON THE STUDY
OF CREATIVITY PUSHKIN IN THE FIFTH FORM)**

Бурыхина Екатерина Владимировна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: универсальные учебные действия, игровые технологии, кроссворд, викторина, «Своя игра».

Keywords: universal learning activities, gaming technology, crossword, quiz own game

Аннотация. В статье речь идет о создании и использовании образовательного потенциала игровых технологий на уроках литературы в пятом классе. Рассматриваются такие формы игровых технологий, как викторина, кроссворд, «своя игра».

Дефицит профессиональных компетенций в формировании универсальных учебных действий (УУД) различного содержания – таково содержание проблемной ситуации, которая выступает базовой для автора статьи.

Современная основная образовательная школа приступила к освоению Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) нового поколения [1]. Для педагога, работающего в пятом классе, это означает необходимость проектировать урок таким образом, чтобы содержание деятельности в его рамках способствовало формированию различных универсальных действий: личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных. Совершенно очевидно, что в этой ситуации актуальным является выбор педагогического инструментария, позволяющего максимально продуктивно способствовать формированию УУД.

Игра является по природе синкретическим средством деятельности, соединяющем в себе различные виды деятельности: интеллектуальную, коммуникативную, речевую и т.д. Именно поэтому педагогические технологии, основанные на этих характеристиках, обладают

мощным образовательным потенциалом. Вышесказанное позволяет говорить о перспективах использования игровых технологий для реализации целевых установок ФГОС.

В своей работе под игровыми технологиями мы вслед за Г.К. Селевко понимаем вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой; вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта [2]. Такое понимание сути игровых технологий обуславливает набор функций, которые эти технологии способны выполнять в образовательной деятельности. Игровые технологии активизируют эмоциональную, познавательную деятельность учеников, позволяют учителю использовать различные формы деятельности (групповые и индивидуальные), создают возможности для проявления инициативы обучающихся, могут быть формой оценивания результатов обучения [3].

В ориентире на эти теоретические установки выстраивался образовательный проект «Изучение творчества А.С. Пушкина на уроках литературы в 5 классе», в рамках которого реализация образовательного потенциала игровых технологий стала определяющей методической целью.

Ориентируясь на педагогические ценности игровых технологий педагог **на первом этапе** для проявления знаниевого ресурса детей и формирования познавательных универсальных учебных действий использовал формат мультимедийной лекции, в которой приобщил ребят к пониманию неоднозначности личности писателя. Знакомясь с концепцией учителя, учащиеся увидели в поэте сложную, противоречивую личность. В рамках лекции педагог сделал акцент на реальных жизненных ситуациях писателя. Зачитывались фрагменты писем, воспоминаний о Пушкине. Идея лекции, представленная в биографических фактах, фрагментах писем, высказываниях, потенциально дала возможность каждому пятикласснику сформировать собственные смысловые импульсы. Их содержание заключалось в том, чтобы представить собственное видение, понимание феномена А.С. Пушкина. Речь могла идти о произведениях художника, интересных фрагментах его биографии, о том, как представлен Пушкин в культуре и прежде всего – в кино. В режиме индивидуального консультирования педагог уточнил, в какой области находится смысловая позиция каждого ребенка. К концу урока у каждого ученика сложилось собственное представление об А.С. Пушкине. Учитель на данном уроке выступал в качестве консультанта. После мультимедийной беседы в содержание деятельности была включена викторина, позволившая ребятам структурировать имеющиеся и полученные знания, переработать преобразовать информацию из одной формы в другую, проконтролировать

и оценить свои действия. В содержание викторины, игровой формы, достаточно актуальной в среднем звене общеобразовательной школы, были включены сведения из биографии поэта и из его произведений, уже известных учащимся. На данном этапе формировались элементы познавательных, регулятивных УУД.

Ответы детей позволили учителю выстроить стратегию работы **на втором этапе**. Оказалось актуальным использование проблемных моментов понимания предметного материала. Нами был смоделирован урок-задание, на котором предметом внимания педагога и ученика стало произведение А.С. Пушкина «Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях». Работа была направлена на решение познавательных задач. Здесь использовалась такая форма игровой технологии, как кроссворд. Способами организации деятельности на уроке стали: групповая работа, презентация кроссворда, включавшая в себя ответы на вопросы. Содержание деятельности педагога позволило говорить о том, что предметом внимания учителя в данной ситуации стали коммуникативные и регулятивные УУД.

На третьем этапе, который имел статус контрольного среза, в эксперименте была организована «Своя игра». Целью данного урока было определение уровня освоенности нового материала учащимися, глубина понимания авторской позиции в текстах сказок. «Своя игра» – игровая технология, заимствованная нами из СМИ. Она была выбрана в ориентире на потенциальную возможность влиять на образовательный ресурс учащихся. Прототипом стала американская телевизионная игра-викторина Jeopardy! [4] (Рискуй!) Автор игры – Мерв Гриффин. Игра – это пространство общения и ситуация концентрации информации. Такой функционал игровой формы коррелирует с развитием познавательных универсальных учебных действий. В то же время командная форма работы во время игры – это беспроектный потенциал для развития личностных и регулятивных УУД.

В рамках «Своей игры» предполагается разделение материала по уровням сложности. Ориентация на эту установку позволила обеспечить каждому из учащихся реализацию в рамках своей индивидуальной нормы. Организация, проведение игры позволили зафиксировать в итоге эксперимента определенные социально-психологические эффекты – активность детей, мотивированность, их включенность в образовательный процесс, креативность. В то же время стало возможным говорить и об образовательных эффектах. Проведение игры позволило учащимся проявить знание предметного материала в узком и широком контекстах. В узком контексте ребята показали освоенность программных сказок А.С. Пушкина, знание жанровой модели сказки. В широком контексте пятиклассники обнаружили представление об

экранизациях сказок поэта, об интерпретации жанра сказки в различных сферах искусства. Проведенная в финале рефлексия позволила констатировать педагогическую эффективность выбранной игровой формы. В рамках этого этапа было обеспечено влияние выбранной формы, деятельности педагога на формирования УУД различного характера.

Вывод. Реализация целевых установок ФГОС в аспекте формирования универсальных учебных действий может быть успешной, если педагог наряду с другими профессиональными средствами использует игровые технологии, осмысленно реализуя их образовательный потенциал. Это означает выбор форм и приемов (викторина, кроссворд, «Своя игра») адекватных содержанию, этапам образовательного проекта. В нашем случае при изучении сказок Пушкина в культурологическом контексте продуктивным оказался следующий методический сюжет:

– на первом этапе для педагогического аудита восприятия и понимания учащимися прочитанного и проектирования их дальнейшей деятельности использовался диалог с включением элементов игровых технологий (викторина);

– на втором этапе для развития возникших смыслов детей в совместную деятельность включалась такая форма игровой технологии, как кроссворд;

– на третьем этапе формой, определяющей развитие совместной деятельности в учебном процессе, стал культурологический диалог, проявляющий результативность работы в рамках всего образовательного проекта. В рамках этой формы использовался образовательный игровой мультимедийный проект «Своя игра».

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 14.04.2016).
2. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – Москва, 1998. – 256 с.
3. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. / Г.К. Селевко. – Москва, 2006. – 816 с.
4. Jeopardy! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Jeopardy!> (дата обращения: 14.04.2016).

УДК 371.334; 378; 37.013.75
ГРНТИ 14.25.09

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CASE-STUDY
В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ СКАЗКИ В 5 КЛАССЕ**

**TECHNOLOGY APPLICATION CASE-STUDY ON THE BASIS
OF THE STUDY TALE IN 5 CLASS**

Дукмас Анастасия Игоревна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: когерентность, технология case-study, универсальные учебные действия, текстовая деятельность.

Key words: coherence, case-study technology, universal training activities, text activities.

Аннотация. В настоящее время со стороны учителя возникает необходимость создания индивидуального образовательного сюжета, который требует использования технологий с высоким уровнем когерентности, т.е. сочетаемости с другими приемами. Одной из таких технологий является технология case-study, педагогический ресурс которой позволяет формировать универсальные учебные действия различного содержания.

Современный образовательный процесс переживает кризис, который обусловлен сменой образовательных парадигм. В контексте сказанного ключевой, определяющей характер современной парадигмы, становится идея развития субъектности обучающегося. Именно она выступает ведущей в содержании Федеральных Государственных Образовательных Стандартов (ФГОС). Реализация идеи субъектности осуществляется в рамках этого документа в том, как понимается результаты обучения в формате ФГОС. Речь идет о результате-полифонии (личностные, предметные и метапредметные результаты). Технологизация этой позиции видится в документе в стратегии формирования различного вида универсальных учебных действий (УУД).

Обозначенные нормативы ФГОС ставят перед современным учителем сложную цель – в рамках урока способствовать формированию наибольшего числа возможных УУД. Совершенно очевидно, что эти целевые ориентиры предполагают определенную профессиональную реакцию педагога. Речь идет о необходимости проектировать в каждой конкретной педагогической ситуации образовательный проект, обеспечивающий возможность педагога влиять на формирование УУД разного характера.

Педагогу необходимо использовать ресурсы профессионального инструментария (в нашем случае образовательных технологий) в ориентире на идею своеобразной когерентности в использовании этих средств деятельности.

Итак, ключевым становится вопрос о когерентности использования технологий. Под когерентностью в данном исследовании стоит понимать «возможность технологии, ее отдельных форм и приемов быть соотнесенными с другой технологией и ее элементами» [1, С. 334]. Ситуация соотнесенности возможна на основе принципов педагогической сообразности. Под сообразностью имеет смысл понимать возможность технологии, ее элементов участвовать в общем методическом сюжете проекта. Уместность применения той или иной формы, приемов определяются их вписанностью в общий концепт проекта.

Проблема в использовании принципа педагогической когерентности может заключаться в том, какую именно технологию будет использовать педагог в качестве базовой, определяющей общую логику развития своего методического проекта. Совершенно очевидно, что выбранная технология для того, чтобы стать проектообразующей, должна иметь определенный образовательный ресурс, позволяющий использовать ее в ориентире на формирование различных видов УУД. Это означает, что с помощью технологии можно формировать познавательный багаж обучающихся, влиять на их самооценку и самоидентификацию (личностные УУД), успешно включать технологию в коммуникативное пространство деятельности (развитие коммуникативных УУД).

В качестве одной из технологий, которая обладает высоким потенциалом когерентности и возможностью вписывания в индивидуальный педагогический сюжет, является технология case-study. «Сущность технологии case-study состоит в том, что обучающимся необходимо осмыслить ситуацию из реальной жизни, в описании которой отражена практическая проблема, здесь актуализируется определенный комплекс знаний, необходимый для решения конкретной задачи» [2, С.19]. Можно выделить несколько особенностей технологии:

– междисциплинарный характер. Благодаря своей структуре она позволяет вместить в себя учебный материал, представляющий описание конкретной ситуации. Методические требования к ее осмыслению предполагают обсуждение какой-либо проблемы в различных аспектах. За счет заявленной многоконтекстности создается междисциплинарный, а иногда и метапредметный дискурс работы с учебным материалом. Так возникает образовательный феномен междисциплинарности;

– полифункциональность. Кейс-технология может использоваться для формирования новых знаний, создания проблемного, диалогического дискурсов в обучении, диагностики различного вида;

– способность влиять на формирование коммуникативного ресурса обучаемых.

Технология case-study обладает большим потенциалом, реализующийся благодаря разнообразию типов кейсов, которые обслуживают множественные задачи:

1. Обучающие кейсы. Данный тип наиболее распространен, поскольку моделирует некую гипотетическую ситуацию, направленную на отработку навыка, автоматизма решения проблемы (синтез и классификация).

2. Практические кейсы. В таких кейсах моделируется реальное событие или проблема, которую необходимо решить. Все это ориентировано на использование уже полученных учебных и предметных знаний и умений в пространстве реальной жизни.

3. Научно-исследовательские кейсы. Они способствуют включению обучающегося в исследовательскую деятельность. Данный тип кейсов обладает широкой сферой употребления.

В рамках урока возможна реализация первых двух типов кейсов, последний же тип целесообразно использовать в проектно-исследовательской деятельности обучающихся.

В качестве примера использования технологии "case-study" возможно рассмотреть один из уроков в 5 классе: урок систематизации и обобщения по теме: «Сказка». На данном уроке был применен практический кейс, который позволил актуализировать уже полученные знания о сказке и ее особенностях.

Кейс «Памятник сказке»

Ситуация: в 2003 году в Екатеринбурге со стороны правительства был инициирован проект по созданию памятника, посвященного сказке, однако, несмотря на множество вариантов, макет скульптуры так и не был утвержден.

Методический комментарий

Ученики размышляли над тем, как бы они справились с поставленной задачей, также им нужно было подумать, из какого материала они бы сделали свои скульптуры, и где бы их поставили.

В качестве сопроводительного материала была предложена информация по особенностям сказки, в частности, – по актуализации ее кодового и иносказательного характера.

Практические результаты:

1-ый проект: сделать скульптуру в виде ключа, на котором были бы выгравированы различные сказочные герои. Материал: дерево. Место расположения: во дворе томского Краеведческого Музея.

2-ой проект: скульптура в виде пушкинского древа, с цепью, котом и другими героями, в том числе и из традиционных сказок: колобок, лиса, волк и т.д. Материал: что-то, что могло бы выглядеть как серебро. Место: клумба перед магазином «Тысяча мелочей».

3-ий проект: скульптура в виде Теремка, из которого выглядывали бы герои, на нем были бы изображены солнце, луна, колобок, который катится по небосклону и т.д. Материал: ледяная скульптура. Место: Городской сад.

Аналитический вывод

Таким образом, ответы детей по первому заданию позволили зафиксировать, что одна из задач – диагностическая – (обобщить знания по сказке) выполнена. Учащиеся выявили дидактические, эстетические характеристики сказки. А тексты, которые они составили, отвечая на второй вопрос, позволили зафиксировать определенную компетентность обучающихся в текстовой деятельности. В них обнаружилась жанровая, стилевая мобильность. В том, как пятиклассники представляли сказку, проявлялись познавательные, коммуникативные, регулятивные УУД.

Обращение к опыту использования технологии кейс-стади позволяет говорить о том, что:

1. Использование образовательного потенциала этой технологии позволяет влиять на развитие знаниевых ресурсов обучающихся (познавательные УУД). В то же время технология актуализирует и развивает коммуникативный ресурс пятиклассников. Это происходит за счет работы по развитию их текстодеятельностной компетентности.

2. Заявленная в начале статьи идея когерентности в использовании образовательных технологий оказывается отчасти реализованной. В методическое обеспечение кейс-стади включаются вопросы и задания, представляющие технологию проблемного обучения, уместность использования которого очевидна в проектировании общего содержания кейсового задания.

В целом, проблема когерентности в проектировании педагогических мини-проектов, являясь актуальной в современной образовательной практике, предполагает различные варианты решения. Это может быть перспективой дальнейшего обсуждения проблемы создания и использования педагогического потенциала технологии кейс-стади.

Литература

1. Философский энциклопедический словарь. – М. 1997 – 639 с.
2. Федоринова, З.В. Создание и использование образовательного потенциала технологии case-study на учебном занятии (на примере организации учебных занятий по иностранному языку) : дис. канд. пед. наук / З.В. Федоринова. – Томск, 2014 – 123 с.

**ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ
НА УРОКЕ-ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ**
**METHODS OF ORGANIZATION TEACHER'S POSITION
ON PROBLEMATIZATION LESSON**

Перевозкина Мария Валерьевна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: проблемное обучение, урок-проблематизация, универсальные учебные действия, позиция учителя-лидера.

Key words: problem-based learning, problematization lesson, universal training activities, teacher-leader position.

Аннотация. В статье говорится об основных приемах организации урока-проблематизации. Они сгруппированы и систематизированы по этапам урока и в каждом случае требуют соответствующей активной позиции учителя. В статье представлен опыт проведения урока с использованием элементов проблемного обучения, на основании описанного образовательного прецедента обобщаются группы приемов, характеризуется позиция педагога на данном уроке.

Одна из главных проблем педагогической деятельности – проблема мотивации учеников в получении образования. В связи с этим ощущается необходимость выбора оптимальной формы образовательной деятельности, которая способствует формированию не только определенного набора знаний и умений, но и желания обучающихся активно участвовать в образовательном процессе. В такой ситуации педагогу необходимо решать несколько задач: с одной стороны, следует развивать предметные учебные действия, с другой стороны, – актуализировать личностный потенциал каждого ученика.

Согласно современному образовательному стандарту ученик становится уже не объектом обучения, а его субъектом. Все это диктует новые требования не только к ученику, но и к учителю, который должен организовывать урок с учетом этих условий. Преподнесение «готовой» информации не содействует развитию творческого потенциала учащихся, а как следствие – не способствует формированию мотивации к обучению. Задача по развитию творческого потенциала личности решается только в системе проблемного обучения.

Проблемное обучение является одним из способов понимания комплексного учебного материала. Такое понимание способствует развитию творческого мышления обучающихся и позволяет им видеть

явление в новых ракурсах. И это одна из причин обращения современной школы к проблемному обучению.

Актуальность исследования обосновывается современными требованиями в построении системы урока. Структура урока-проблематизации соответствует Федеральному Государственному образовательному стандарту (ФГОС) [1]. Это утверждение доказывается тем, что ФГОС требует особой формы результативности обучения. Она реализуется в универсальных учебных действиях (УУД) [2]. Основными в иерархии УУД становятся личностные результаты, которые связаны со способностью обучающихся самоидентифицироваться, саморазвиваться. Затем в иерархической системе следуют метапредметные УУД (регулятивные, коммуникативные), предполагающие сформированность деятельностного инструментария, с помощью которого ученик способен осуществлять различные мыслительные действия. Предметные УУД выступают знаниевой базой, на основе которой возможно развитие УУД личностных и метапредметных. То есть ученик уже не обязан знать точного ответ на вопрос, а должен уметь найти его, используя определенный способ действия, например, путем анализа. Для получения подобных результатов нужны нетрадиционные методы обучения. От педагога требуется формирование у учеников такого образовательного потенциала, который включает в себя все виды УУД.

Требование развивать не только предметные умения заставляет учителя искать новые методы и приемы организации урока, а следовательно, нужно владеть образовательными технологиями. А это, в свою очередь, вызывает необходимость формирования у педагога соответствующих профессиональных компетенций.

Результаты социологического исследования, проведенного на базе МАОУ СОШ №14 имени А.Ф. Лебедева, показали, что учителя испытывают трудности в реализации урока-проблематизации, мало осведомлены о методах и приемах профессионального поведения в рамках данной технологии. Отсюда возникает противоречие: с одной стороны, технология урока-проблематизации существует и соответствует требованиям ФГОС, с другой стороны, сохраняется потребность в разработке приемов организации уроков данного типа. Следовательно, возможно зафиксировать дефицит профессиональной компетентности, проявляющийся в неумении проектировать урок-проблематизацию.

Если учитель знает приемы организации урока-проблематизации, то тем самым он повышает эффективность проведения занятий с точки зрения формирования разнообразных УУД. Структура и содержание такого типа урока направлены на развитие коммуникативных умений, поскольку он выстраивается как диалог. В соответствии

с этим выдвигается гипотеза о том, что для построения урока-проблематизации на его начальном этапе целесообразно применение игровой технологии, которая помогает вовлечь учеников в процесс урока. Формируется мотивация к учебной деятельности, затем задается импульс для выстраивания версий, проявления и формулирования проблемы.

Методической основой проблемного обучения является создание проблемных ситуаций, формулируемых с помощью вопросов, проблемных заданий [3]. Ведущая роль в этом процессе принадлежит учителю, который становится в позицию лидера и отслеживает формирование версионных полей. При создании проблемной ситуации от учителя требуется погрузить учеников в проблему через актуализацию ее содержания. На следующем этапе выдвигаются версии по содержанию проблемы. В дальнейшем учитель организует учеников на поиск путей рассмотрения проблемы. Итогом обсуждения проблемы должно стать фиксация ключевых слов и создание рефлексивных оценочных текстов.

Основным вопросом в аспекте развертывания проблемной ситуации остается практический: какие приемы должен использовать учитель в своей деятельности, чтобы продуктивно реализовывать все возможности проблемного обучения. Набор приемов может меняться в зависимости от условий, диктуемых «живой» ситуацией урока. В нашем контексте это может означать следующее [4]:

1. Создание версионного пространства. Используется группа приемов живого реагирования на ситуацию, которые условно можно назвать феноменологическими.

2. Оформление версионного пространства, проявление проблемы. Группа приемов, актуальных в этой ситуации, используется педагогом осмысленно, чтобы активизировать творческую деятельность детей. Их возможно назвать проектными.

3. Учитель выступает в качестве лидера, предлагает свое видение, решение проблемы. Иногда это может быть в схематичной, алгоритмизированной форме. Здесь педагог использует нормативные приемы. В этой же ситуации учащиеся сами пытаются решить проблему, используя предложенную логику. Педагог, помогая им, использует проектные и нормативные приемы.

4. На этапе обсуждения решения проблемы, когда оценивается участие каждого в образовательной деятельности, актуальной становится группа экспертных приемов. Используя их, педагог показывает качество интеллектуальной работы ученика, соотносит ее содержание с определенными основаниями и критериями экспертизы.

Обратимся к опыту организации урока-проблематизации в 5 классе.

Автором данной работы был проведен урок литературы по теме «Куда ведет дорога из желтого кирпича?» (по произведению А.М. Волкова «Волшебник Изумрудного города»). Занятие проводилась как внеурочное, поскольку использованное для анализа произведение не входит в обязательный учебный план в 5 классе. Его включение в образовательный проект обусловлено идеологическим потенциалом произведения: пропагандой автором нравственных ценностей, смыслов, актуальных для пятиклассников.

Как указывалось выше, проблемная ситуация создается через формирование педагогом ситуации, погружение в которую позволяет создать на уроке версионное пространство. Тема урока («Куда ведет дорога из желтого кирпича?») была сформулирована таким образом, чтобы сразу создать возможности для смысловой полифонии. Ученики должны были задать себе проблемный вопрос, на основе которого возникает необходимость сформировать несколько значимых текстов-версий, используемых в дальнейшем для обсуждения проблемного вопроса.

Этап первый (актуализация знаний). В проблемном обучении на этапе актуализации происходит погружение в проблемную ситуацию через эмоциональное воздействие. Так, ученикам предлагалось прослушать стихотворения о дороге и выделить ключевые значения этого символа «движение», «изменение», «достижение цели». Учитель использовал в этой ситуации феноменологические приемы.

Этап второй (постановка проблемы). Здесь формулировался проблемный вопрос, позволивший обозначить различные понимания проблемной ситуации. Учитель, анализируя версии, фиксировал проблему, которая имела неоднозначные решения. На этом этапе востребованными оказались проектные приемы организации позиции учителя.

Этап третий (решение проблемы, предлагаемое учащимися и учителем). После обсуждения вариантов решения проблемы, предложенных пятиклассниками, педагог озвучил свое видение и понимание ситуации. На этом этапе продуктивной явилась игровая технология. Ученикам в форме квеста предлагалось собрать ключевые слова, которые можно использовать для поиска ответа на проблемный вопрос. Пройдя 4 станции, участники игры выполнили несколько разноплановых заданий, которые относились к разным областям знаний и имели разный уровень сложности.

Этап четвертый (возвращение к проблемному вопросу). Пятиклассники приступили к обсуждению, используя ключевые слова, предложенные учителем. В итоге обучающиеся предложили свои версии решения проблемы, при этом они дополнили ряд ключевых слов своими вариантами. Ученикам здесь требовалось подойти к аналитическому осмыслению предлагаемой проблемы. Таким образом, они

проявили личностное понимание и оказались способны оформить его содержание в ходе урока. Актуальными по-прежнему были проектные приемы, которые сочетались с феноменологическими.

Этап пятый (рефлексия и оценивание). У обучающихся возникла потребность осмыслить свою успешность/неуспешность в деятельности на уроке. Оценивалось качество участия (активность, способность приблизиться к решению проблемы, умение коррелировать свое понимание и видение с тем, что говорят другие). Актуальными оказались формы обсуждения, анализа работы. На данном этапе оформлялись рефлексивные тексты-суждения, которые оценивал учитель и сами авторы. Эти тексты могут создаваться как индивидуально, так и группой. Для педагога актуальными в этой ситуации оказываются все группы приемов, так как необходимо соблюсти толерантность (феноменологические приемы), проявить образовательный ресурс урока (проектные приемы), обнаружить его знаниевый потенциал (нормативные приемы).

Выводы:

1. Урок-проблематизация является формой, образовательный потенциал которой позволяет реализовать ценностные и целевые ориентиры ФГОС.

2. Это форма совместной деятельности ориентирована на развитие мыслительной, смысловой активности обучаемых, и поэтому в ее рамках возможно формирование УУД различного содержания (личностных, метапредметных, предметных).

3. Обозначенные образовательные результаты случаются, если педагог на каждом этапе урока-проблематизации использует определенные приемы организации своей профессиональной деятельности: феноменологические, проектные, нормативные. Выбор приемов, их соединение в методический сюжет обуславливаются педагогическими целями этапа.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. ФГОС / под ред. И. А. Сафроновой. – Москва: Просвещение, 2014. – 63 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – Москва: Просвещение, 2014. – 342 с.
3. Прокументова, Г. Н. Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 1997. Кн. 1. Гл. 1. С. 10-21.
4. Прокументова, Е. Н., Ковалевская, Е. Н. Совместная деятельность – пространство образования целей и смыслов развития // Школа Совместной деятельности. Изменение содержания образования в развивающейся школе / под ред. Г. Н. Прокументовой, Е. Н. Ковалевской. – Томск, 2000. Кн. 3. Ч. 3. С. 7-39.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ
А. С. ГРИНА «АЛЫЕ ПАРУСА» В 6 КЛАССЕ)**

**THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF USING THE
MULTIMEDIA TECHNOLOGY AT THE LITERATURE LESSONS
(BASING ON THE MATERIAL OF STUDYING THE NOVELETTE
OF A. S. GREEN «SCARLET SAILS» IN THE SIXTH FORM)**

Пожарская Дарья Юрьевна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: мультимедиа, технология, универсальные учебные действия, федеральный государственный общеобразовательный стандарт.

Key words: multimedia technology, universal leaning activities, federal governmental educational standard.

Аннотация. В статье говорится о продуктивном использовании мультимедийных технологий на уроках литературы в 6 классе, посвященных изучению творчества А.С. Грина. Рассматриваются различные формы совместной деятельности: урок-задание, урок-диалог, урок-проблематизация.

В настоящее время система образования находится в положении постоянного преобразования. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации и в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года идет речь о модернизации всей системы образования. В связи с этим усиливается внимание к исследованию потенциала разных образовательных технологий, влияющих на повышение качества образования. Изменение системы и качества образования связано с системно-деятельностным подходом, который предполагает включение обучающихся в образовательные отношения, что создает основу для самостоятельного усвоения знаний. Этот подход является определяющим в новых Федеральных Государственных образовательных стандартах (ФГОС) [1]. ФГОС ориентирует педагогов на формирование иного типа успешности образовательной деятельности. Речь идет о том, что успешность обучения рассматривается как достижение личностных, метапредметных, предметных результатов.

В контексте обозначенных требований к содержанию образования актуальными являются педагогические подходы к его изменению,

которые представляют собой попытки методической технологизации установок ФГОС. Одним из таких подходов является использование в практике обучения личностно ориентированных технологий (ЛОТ), реализация которых позволяет идею развития личности обучаемого делать приоритетной. В этой логике учителю важно понимать условия создания и использования педагогического потенциала мультимедийных технологий в образовательной деятельности.

Содержание исследования обусловлено предположением о том, что мультимедийные технологии могут иметь педагогическую успешность, если учитель понимает идеологию технологии, грамотно формирует и реализует ее образовательные ресурсы.

Под термином «мультимедиа» следует понимать «компьютерное дидактическое средство, которое, предъявляя содержание учебного материала в эстетически организованной интерактивной форме с помощью двух модальностей (звуковой и визуальной), обеспечивает эффективное протекание перцептивно-мнемонических процессов, позволяет реализовать основные дидактические принципы и способствует достижению как педагогических целей обучения, так и целей развития» [2, с 5].

Учитывая обозначенные дидактические характеристики, можно вслед за А.В. Солововым выделить следующие функции мультимедийных технологий: «информационную, интерактивную, интегративную, мотивационную и др.» [3, с 289]. По мнению ученого, все указанные функции представляются всегда комплексно. Это позволяет оперативно взаимодействовать с обучаемыми и максимально интенсифицировать учебный процесс. Наблюдение об интенсификации учебного процесса представляется особенно актуальным, когда речь идет о формировании различного вида универсальных учебных действий (УУД): познавательных, личностных, коммуникативных и регулятивных. Мультимедиа, являясь по своей природе интегративным методическим инструментарием, способны влиять на развитие всех видов УУД.

В экспериментальной проекте на конкретном предметном материале (изучение творчества А. Грина в 6 классе) попытаемся показать возможность использования мультимедийных технологий в реальных условиях педагогической практики.

Проект экспериментальной программы включал в себя детально разработанные этапы проявления, актуализации индивидуальных смыслов учеников, их конкретизацию, развитие этих смыслов на следующих этапах с учётом специфики деятельности, потенциальных возможностей материала и использования мультимедийных технологий.

Реализуя проект, на первом этапе изучения творчества А.С. Грина шестиклассникам был предложен урок-задание с элементами мультимедиа, в рамках которого они должны были познакомиться с лично-

стью выдающегося писателя. Это была беседа учителя с сообщениями учащихся о культурном феномене А.С. Грина. Мы посчитали необходимым, опираясь на научную литературу, предложить вниманию учащихся факты жизни, биографии, характеристики творчества, представляющие феноменальность А.С. Грина в культуре. Сообщения зафиксировали внимание учащихся на том, как формировались личность и творчество писателя.

Эта форма работы реализовала себя следующим образом: учитель подготовил доклад – презентацию, в рамках которого учащиеся узнали о фактах жизни писателя, о его сложной судьбе, также смогли познакомиться с фотографиями разных лет. Кроме этого, при знакомстве с биографией художника были использованы фрагменты фильма «Алые паруса», который был снят в 1961 году режиссёром Александром Птушко. Первый этап позволил актуализировать элементы личностных, предметных и познавательных УУД.

На следующем этапе урока учитель для формирования картины понимания шестиклассниками повести А. Грина «Алые паруса» создал ситуацию погружения. Педагог вместе с учащимися составил карту первичных смыслов, оформил её графически. Этот прием («формирование карты первичных смыслов»), который мы использовали, имел целевое назначение: ребята должны были познакомиться со смыслами, интересами друг друга, сформировать проблемы, которые были поставлены автором в этом произведении. Структура карты первичных смыслов была подчинена этим целям (наличие в ней разделов «автор», «материал», «версия», «проблема»).

На этом этапе апробации экспериментальной методики происходило рассмотрение жизненных ценностей героев произведения. Учащиеся, разделившись на группы, обсудили отдельные темы. Дома они заранее подготовили небольшие презентации.

Ребятам, работавшим в группах, было предложено выстроить свою деятельность по следующему алгоритму:

1. Отражение темы в контексте другого произведения.
2. Краткая характеристика выбранных контекстов.
3. Соотношение контекстов с феерией «Алые паруса».

Результатом работы на этом этапе стало представление о познавательных потребностях учеников. Так, в частности, в центре внимания оказались проблемы выбора, вечной любви, целеустремленности и т.д.

Рефлексия, проведённая в конце урока учителем, дала основание констатировать тот факт, что у обучающихся сложилось целостное представление о произведении, а также адекватное авторскому видению понимание поэтики повести. На данном этапе формировались элементы личностных, коммуникативных и регулятивных УУД.

На третьем этапе эксперимента, который реализовывался как культурологический диалог с элементами задания, в пространство совместной деятельности оказались включенными следующие культурологические феномены:

1. Рассказы А. Грина в рамках тематики: «Они жили долго и счастливо и умерли в один день». «Сто верст по реке», «Позорный столб». Предметом обсуждения явилась экранизация «Сто верст по реке» режиссера Эрика Лациса, которая была представлена в презентационной версии ученика.

2. Фильм, получивший премию «Оскар» в номинациях «лучший анимационный фильм» и «лучшая песня» («Let it go») режиссеров Дженнифер Ли и Крис Бака «Холодное сердце». Этот кинотекст оказался востребованным в эксперименте в связи с проблемами любви, преданности.

3. Фильм «Русалочка» режиссера Владимира Бычкова по одноимённой сказке Г.-Х. Андерсена. Он оказался актуальным в формате урока в плане обсуждения любви-страсти, которая может приводить человека к драматическим последствиям.

4. Циклы мультфильмов, посвященных подвигам героев мифов Древней Греции: Гераклу, Прометею, путешественникам-аргонавтам. Помещенность этих произведений в культурологический диалог оказалась необходимой в связи с идеями подвига, целеустремленности.

Как видно из содержания материала, мультимедийные технологии оказались базовыми для работы всех групп. В данной ситуации использовались фрагменты фильмов, видеоряды. Медиаресурс урока позволял актуализировать коммуникативные, регулятивные универсальные учебные действия.

Урок строился как культурологический диалог. Ученики, выступающие с презентациями, должны были

- дать информацию об авторах обсуждаемого текста, фильма;
- представить его содержание в контексте проблем, обозначенных на предыдущем уроке;
- оформить свое видение материала в формате мультимедийной презентации.

Функция учителя на этом этапе эксперимента – прокомментировать, обобщить содержание мультимедийных текстов. Педагогический смысл такой деятельности – создать широкий культурологический дискурс по проблематике повести А. Грина. Учащиеся в такой ситуации получали возможность сравнивать произведения писателя с другими явлениями культуры.

В заключение учащимся была дано задание выполнить творческую работу – написать сочинение – «Встреча с повестью А. Грина «Алые

паруса». Предлагая такую формулировку, (тематическую, нецелевую) педагог преследовал определенные цели:

- проявить свое понимание текста в целом;
- обнаружить толкование отдельных образов, фрагментов произведения;
- составить, оформить собственное отношение к произведению;
- показать общечеловеческое, общекультурное значение повести Грина.

Результаты анализа работ учащихся показали, что работа в рамках проекта с использованием мультимедийных технологий оказалась продуктивной. Две трети шестиклассников освоили содержание повести в морально-этическом, нравственном контексте.

В целом проведенный эксперимент позволил говорить об эффективности включения в образовательный проект форм и приемов мультимедийных технологий, зафиксировать их влияние на формирование УУД.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 05.05.2016.)
2. Клемешова, Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы: автореф. дисс. канд. пед. наук / Н.В. Клемешова. – Калининград, 1999. – 24 с.
3. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология / А.В. Соловов. – Самара: Новая техника, 2006. – 462 с.

УДК 37.013
ГРНТИ 14.07.09

**ФОРМЫ, ПРИЁМЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ «ГОТОВИМСЯ К ЕГЭ»)**

**THE FORMS, METHODS OF JOINT ACTIVITIES
IN THE FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL SUPPORT
OF INDIVIDUAL PROJECT IN SECONDARY SCHOOL
(BASED ON THE ORGANIZATION OF TRAINING PROJECTS
«PREPARING FOR THE EXAM»)**

Черепова Ирина Владимировна

Научный руководитель: Е. Н. Ковалевская, канд. пед. наук доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: проект, метод проектов, базовая модель Совместной деятельности, позиция учителя.

Key words: project; project method; the basic model of joint activities; teacher position.

Аннотация. В статье речь идет о формах и приёмах медико-педагогического сопровождения учебных индивидуальных проектов в общеобразовательной школе. С опорой на результаты осуществленного эксперимента доказывается мысль об амбивалентной позиции педагога в процессе организации подобных проектов. Делается попытка проследить зависимость между образовательным содержанием совместного действия педагога и обучающихся и результатами обучения в проекте.

В последние годы происходят изменения в практике отечественного образования. Основным критерием этого изменения является вовлечение человека в образовательный процесс, ученик становится активным участником, организатором собственного образования. В связи с этим проявляется большой интерес к проектному обучению (Е. С. Полат [1], И. Д. Чечиль [2, 3]). Этот интерес связан с содержанием учебных целей в проектировании, а, как известно, цель в этой сфере деятельности – ученик, развитие его субъектности в совместном образовательном пространстве.

Содержание темы моего исследования обусловлено внешними и внутренними факторами. Внешние факторы – это требования открытого образовательного пространства, проявленные в ряде нормативных текстов, а в большей степени – в новых Федеральных Государственных Образовательных стандартах (ФГОС [4]). ФГОС обнаруживает новое понимание образовательной деятельности в плане её результатов и в плане освоения стратегических направлений развития учащихся. Одна из стратегий ФГОС – овладение учащимися основами проектной деятельности. Для педагогов это означает освоение форм и приёмов методико-педагогического сопровождения индивидуальных проектов в средней школе. Совершенно очевидно, что сейчас учителя основной школы пребывают в состоянии осознания своих профессиональных дефицитов в этом плане. ФГОС, который только начал внедряться в средней школе, не обеспечен необходимым профессиональным инструментарием.

Таким образом, возможно зафиксировать противоречие следующего содержания:

- в социуме, в открытом образовательном пространстве обозначилась потребность в проектной деятельности;
- в реальной практике существуют профессиональные дефициты (это связано с ситуацией внедрения ФГОС) в формировании стратегий педагогического сопровождения форм деятельности, в которых осуществляется проектирование.

Цель моего исследования: определение педагогического ресурса использования форм и приёмов совместной деятельности в сопровождении индивидуального проекта в общеобразовательной школе.

Гипотеза исследования: формы и приёмы совместной деятельности, использующиеся в образовательном проектировании, могут быть эффективными, если педагог

- занимает в ходе совместной деятельности амбивалентную позицию (учитель является организатором проектного пространства, выступая по ситуации авторитаристом, лидером, партнером);
- формирует различные типы субъектности в авторитарном, лидерском и партнерском взаимодействии;
- учитывает организационную базовую модель совместной деятельности.

В зависимости от степени вовлеченности субъекта в совместную деятельность в исследовании, опираясь на концепцию Г.Н. Прокуменовой, можно выделить три типа педагогического сопровождения: авторитарный, лидерский, партнерский [5].

Каждый педагог выбирает себе роль, которую он будет занимать в образовательном проекте. Ему необходимо по ситуации быть культурным авторитаристом (информировать, управлять, логизировать). В то же время педагог реализует лидерский потенциал своего ресурса (координирует, редактирует, направляет, концептуализирует).

Являясь по своей природе **амбивалентной**, позиция педагога в проекте предполагает его умение реализовывать себя в качестве партнера в совместной деятельности.

Для того чтобы определиться с формами и приёмами педагогического сопровождения индивидуальных проектов, необходимо уточнить содержание понятий: «проект» и «метод проектов».

«Проект» – (от лат. *projectus* – брошенный вперед) [6]. Проект – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел создания реального объекта, предмета, разного рода теоретического, практического продукта. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения участники учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Метод проектов был разработан в 20-е годы XX века в США (другое название – «метод проблем») и был введен как экспериментальная учебная дисциплина Джоном Дьюи [7, 8]. Ученик Дж. Дьюи В. Х. Кильпатрик в своей работе «Основы метода» предположил, что основной целью проектирования является возможность в ходе решения учащимся практических задач самостоятельно приобретать знания. Тогда учитель становится координатором, который может предоставить дополнительную информацию при решении проблемы [9].

Вслед за Е. С. Полат мы ориентируемся на следующие функции метода проектов: познавательную, коммуникативную, регулятивную, исследовательскую.

Реализация метода проектов на практике ведет к **изменению позиции учителя**. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих учеников. Педагог при этом занимает амбивалентную позицию: с одной стороны, он грамотный организатор, жёсткий куратор совместной деятельности в образовательном пространстве. С другой стороны, для того, чтобы привести учащихся к необходимому результату (в нашем случае созданию учебного проекта), учитель должен осмысленно модерировать своё поведение, занимать в том же образовательном пространстве позиции, адекватные учебной ситуации.

В качестве теоретических ориентиров, позволяющих грамотно выбрать стратегию, тактики профессионального поведения, учитель должен ориентироваться на педагогическую концепцию, методологические основы которой позволяют связывать воедино это своеобразное раздвоение профессиональной личности учителя. В качестве методологических ориентиров в проектировании нами была выбрана концепция совместной деятельности, разработанная профессором Г. Н. Прозументовой [10].

Согласно логике учёного, содержание и результат педагогической деятельности обуславливаются характером связи между педагогом, учеником и предметной средой. Г. Н. Прозументова выделяет три типа педагогического взаимодействия: авторитарный, партнёрский и лидерский [10], каждому из которых соответствует свой вид организации совместной деятельности.

Эффективность форм и приёмов сопровождения индивидуальных учебных проектов связана с базовыми моделями совместной деятельности (урок-диалог, урок-проблематизация и урок-задание [11]) и определением позиции учителя в конкретной модели урока. Урок-задание: руководитель (педагог) ↔ подчинённый (воспитанник); урок-проблематизация: лидер (педагог) ↔ соисполнитель (воспитанник); урок-диалог: партнёр (педагог) ↔ партнёр (воспитанник) [12].

Многочислен был разработан проектный цикл уроков в рамках подготовки к ЕГЭ по русскому языку:

1 этап – погружение в проектную деятельность. На данном этапе содержанием работы является определение учащимися темы и цели данного проекта: предстоящая сдача ЕГЭ и, соответственно, успешная подготовка к экзамену. Здесь происходит также формирование групп, распределение обязанностей между членами команды, установление способов представления результатов (формы отчета) и критериев

оценки результата и процесса (критерии и система оценивания проектных замыслов, обсуждение позиций экспертов). Позиция учителя на данном этапе достаточно сложна: с одной стороны, он управляет самим процессом выбора тем, работой групп, предлагает материал, т.е. находится в авторитарной позиции; с другой стороны, ему необходимо координировать действия учащихся, редактировать темы, цели, задачи, т. е. занимать лидерскую позицию.

2–3 этапы – выбор детьми проектных тем (видов заданий) и оформление замыслов, разворачивание замысла в деятельности. На данном этапе работы происходит определение источников, способов сбора и анализа информации, осуществляется накопление информации путем работы с литературой, сборниками, ее обобщение.

Приведу в пример работу одной из групп, которая определилась с темой своей работы: «Выполнение задания № 14 экзаменационного материала ЕГЭ по русскому языку»:

14. Укажите все цифры, на месте которых пишется НН.

Угловые въезды на городскую площадь оформле(1)ы кова(2)ыми решётками и воротами, украше(3)ыми изящным позолоче(4)ым узором.

Ответ:

Деятельность учащихся была ориентирована на поиск и систематизацию теоретического материала по правописанию Н и НН в именах прилагательных, причастиях, наречиях; составление предварительных заданий, прорешивание готовых тестов, редактирование. Целевая установка педагога направлена на усвоение детьми норм (усвоение нормы знаний) [10]. На данном этапе педагог использовал всю палитру профессиональных педагогических позиций: консультирование учащихся, координирование работы группы, редактирование выполненных тестовых заданий, проведение экспертизы. Не менее важна и роль редактора при оформлении самого задания. Таким образом, превалирующими являются лидерская и авторитарная позиция учителя, тем не менее, на этом этапе важно умение педагога реализовывать себя в качестве партнера в совместной деятельности.

4–5 этапы – оформление результатов: учащиеся должны представить уже готовые выполненные тестовые задания по данной теме. На этом этапе лидерская позиция учителя является доминирующей, так как задача учителя – редактировать материал, направлять деятельность учащихся на доработку и исправление заданий, контролировать правильность и точность исполнения ими заданий, выступать экспертом.

6 этап – анализ и рефлексия совместной деятельности, здесь происходит оценка работ согласно разработанным критериям, самооценка

самой деятельности. Позиция педагога авторитарная, так как он оценивает работу учащихся совместно с экспертной группой. Он должен быть культурным авторитаристом, способным управлять сами процессом. В то же время педагог проявляет и лидерскую позицию: координирует работу экспертов, сам выступает экспертом. Являясь по своей природе амбивалентной, позиция педагога предполагает его умение реализовывать себя в качестве партнера в совместной деятельности. Это позиция может быть представлена в процедурах совместной концептуализации, самооценки.

Содержание и ход проектной работы позволяют сделать следующие **выводы**:

- формирование результатов проектной деятельности предполагает освоение педагогом различных типов, видов профессионального поведения;
- формируются различные типы субъектности в авторитарном, лидерском и партнерском взаимодействии;
- учитывается организационная базовая модель СД.
- педагог занимает в ходе СД амбивалентную позицию (учитель является организатором проектного пространства, выступая по ситуации авторитаристом, лидером, партнером).

Литература

1. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2007. – 368 с.
2. Чечиль, И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. – 1998. – №4. – С. 3–10.
3. Чечиль, И. Д. Метод проектов // Директор школы. – 1998. – №3, 4.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: Просвещение, 2013. – 63 с.
5. Прокументова, Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск, 1994. – 41 с.
6. Большой энциклопедический словарь
7. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. – Москва: 1909.
8. Дьюи, Д. Демократия и образование: Пер. с англ. – Москва: Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с.
9. Кильпатрик, В. Х. Основы метода. – Москва: Госиздат, 1928. – 114 с.
10. Школа Совместной деятельности: Концепция, проекты, практика развития. Кн. 1. / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 1997. – 79 с.
11. Школа Совместной деятельности: Концепция, проекты, практика развития. Кн. 2. / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во ТГПУ, 1997. – 91 с.
12. Школа Совместной деятельности. Изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3. / под ред. Г. Н. Прокументовой, Е. В. Ковалевской. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2000. – 93 с.

УДК 372.881
ГРНТИ 14.25.09

ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОБЩЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

FROM THE EXPERIENCE OF ORGANIZATION AND HOLDING SCHOOL-WIDE EDUCATIONAL PROJECT RUSSIAN LANGUAGE

Чигинцева Виктория Викторовна

Научный руководитель: А. В. Курьянович, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: интерактивные формы обучения, проектное обучение, урочная и внеурочная деятельность, языковая норма, сетевая форма взаимодействия, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Key words: interactive forms of learning, project learning, taskmgr and extracurricular activities, language norm, the network form of interaction, Federal State Educational Standard.

Аннотация. Статья посвящена вопросам организации проектно-исследовательской деятельности в рамках отдельно взятого образовательного учреждения. На примере осуществления образовательного проекта по русскому языку «Экологический десант: Мы за чистое слово» продемонстрирован методический потенциал проектной деятельности как особого вида педагогических технологий. Актуальность проблематики проекта обусловлена ситуацией снижения речевой культуры в обществе и необходимостью просветительской деятельности в школьной аудитории с целью продвижения русского языка как средства коммуникации в обществе.

По мнению современных ученых, педагогов, методистов и общественных деятелей, вопросы речевой культуры современных носителей давно уже вышли за рамки филологии и встали в ряд с другими общедуховными проблемами. Размывание нравственных ценностей неизбежно приводит к размыванию языковых норм. Вот почему актуальными становятся вопросы соблюдения чистоты русского языка, языковых норм для сохранения и развития культуры общества.

Все чаще на страницах печатных изданий, в выступлениях известных деятелей по теле- радиопередачам, в устной речи современных школьников и взрослых людей встречаются вульгаризмы, сленговые выражения, слова-паразиты, бранные слова и другие нелитературные средства. Не менее яркой чертой сегодняшнего языкового развития можно считать и засорение речи заимствованиями: *наблисити* вместо *реклама*, *шоу* вместо *зрелище*, вместо *экрана* – *дисплей*. Многие принципы

словоупотребления заимствуются из пространства сетевой коммуникации: например, социальная сеть «ВКонтакте» дает возможность свободного общения в онлайн без всяческих ограничений в употреблении языковых норм. Таким образом в повседневную речевую практику носителей проникают и укореняются в ней слова- и фразы-«инвалиды».

В настоящее время русская речь переполнена различными нелитературными средствами, которые часто употребляются безосновательно: «кусоч», «стольник», «лимон», «зеленые», «баксы», «тусовка», «беспредел», «отмывать»... В ряде случаев современные молодые люди употребляют слова, порой даже не задумываясь об уместности их употребления. Так, например, популярным у молодежи стало слово «безумно», не всегда правильно отражающее смысл: «торт безумно вкусный», «фильм безумно трогательный», «она мне безумно приятна».

В вопросе сохранения чистоты русского языка и оправданного и благоразумного использования его языковых ресурсов многое зависит от воспитания в юных носителях любви к родному языку и заботы о нем. И наиболее важная роль в этом отводится школьному образованию. Это отражено и в Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2011 – 2015 годы. Цель данной программы – «поддержка, сохранение и распространение русского языка, в том числе среди соотечественников, проживающих за рубежом» [1]. В Федеральном компоненте образовательного стандарта по русскому языку также отражена данная проблематика [2].

Сказанное выше – это внешние факторы, которые обусловили разработку педагогического Проекта «Экологический десант: Мы за чистое слово». Для создания Проекта существовали также внутренние причины. О них подробнее. В октябре 2014 года в рамках общешкольного Дня русского языка среди учащихся 5–8-х классов МАОУ СОШ № 7 г. Колпашево было проведено анкетирование, направленное на выявление наличия мотивации к изучению языка, а также определение уровня знания языковых норм. Проверялось владение орфоэпическими, морфологическими, лексическими и синтаксическими нормами. Итоги исследования показали, что среди двухсот восьмидесяти пяти респондентов лишь у 12% учащихся русский язык является любимым предметом, при этом 19% считают его сложным для изучения. Низкий уровень владения языковыми нормами показали в среднем 33% опрошенных, средний – 57%, высокий – 10%. Таким образом, около 40% учащихся не владеют в достаточной степени языковыми ресурсами, в силу этого не могут выразить свою мысль в различной речевой ситуации в нормативном формате и используют ненормативную лексику.

Данные внешние и внутренние факторы определили необходимость воплощения идеи Проекта «Экологический десант «Мы за чистое слово», цель которого – создание педагогических условий для привлечения внимания обучающихся школы, общественности к проблемам сохранения языковых норм; проведение исследовательской, просветительской и агитационной деятельности, направленной на пропаганду возможностей родного языка, понимания его ценности; повышение уровня языковой культуры.

Задачи Проекта. Организационные задачи Проекта направлены на осуществление совместной деятельности участников и реализацию системы запланированных мероприятий. Учебные задачи связаны с формированием учебно-познавательных компетенций обучающихся. Методические задачи направлены на обеспечение научно-методического, информационного сопровождения Проекта.

Гипотеза педагогического Проекта заключается в том, что формирование ценностного отношения обучающихся к русскому языку станет более эффективным, если образовательный процесс представит собой целостную методическую систему, направленную на формирование ценностного отношения к русскому языку.

Проект носит межпредметный и общешкольный характер. Помимо русского языка, он ориентирован на такие предметные области, как литература, информатика и ИКТ, изобразительное искусство, психология.

Проект рассчитан на 6 недель и состоял из 7-ми этапов. Деятельность в рамках 1-го, *подготовительного*, этапа ориентирована на разработку проектной документации, направлений и форм сетевого взаимодействия. На 2-ом, *организационном*, этапе определены все участники Проекта, сформированы творческие группы учащихся, составлены планы работы творческих групп, определён формат проектных продуктов и критерии их оценивания. Каждая группа исследовала и реализовывала свое направление. Итогом работы группы стала презентация, представленная на заключительном мероприятии. Самый долгосрочный 3-й этап – *практический*, в рамках которого и происходила реализация запланированных мероприятий.

В период с 09 февраля по 11 апреля 2015 года было проведено 8 консультаций, 3 классных часа, 4 занятия кружка «Юный филолог», 2 внеклассных мероприятия, 4 акции, 5 конкурсов, разработаны 4 проектных и 6 исследовательских работ, проведён итоговый урок-презентация – всего 14 мероприятий, в которых было задействовано 285 обучающихся, 459 Интернет-пользователей и 65 жителей микрорайона.

Так, одним из значимых и масштабных мероприятий, проведенных в рамках реализации Проекта, можно считать конкурс чтецов «СЛОВО-Творчество», проведённый вместе с сотрудниками региональной

«Детской библиотеки». В ходе конкурса учащиеся читали прозаические отрывки либо поэтические произведения о русском Слове. 20 марта совместно с «Молодежным центром» нашего города была организована и проведена акция «И мы сохраним тебя, русская речь» для жителей микрорайона «Геолог» с целью пропаганды образцовых языковых норм и использования выразительных средств языка в речи жителей г. Колпашево. В частности, в рамках акции состоялись дебаты по теме «Сквернословие: проявление страстности русского человека или ущербность сознания?», вызвавшие большой резонанс общественности.

В рамках следующих этапов осуществлялся анализ эффективности работы творческих групп и проведённых мероприятий. Обобщены и оформлены результаты исследований и проектной деятельности. Проведено итоговое занятие в форме урока-презентации «Великий, могучий русский язык!». Основные этапы работы обучающихся освещены в альманахе «Мозаика», школьной газете, New7 (ТВ школы №7), на сайте МАОУ «СОШ № 7» г. Колпашево. Основные тезисы педагогического проекта представлены в докладе, сделанном на Макарьевских чтениях.

Деятельность в рамках Проекта позволила педагогам вовлечь учащихся и взрослых в совместную деятельность по повышению собственной культуры речи; способствовала формированию умения учащихся ориентироваться в информационном пространстве, работать с информацией (формировать информационную компетентность). Важным в перечне полученных навыков стала отработка формы сетевого взаимодействия с различными участниками Проекта; вовлечения обучающихся в исследовательскую деятельность. Педагогический Проект позволил обучающимся совершенствовать навыки работы с информацией; осуществлять исследовательскую деятельность; творчески и продуктивно взаимодействовать в коллективе; совершенствовать навыки публичного выступления.

Кроме того, были созданы следующие продукты: Интернет-группа «Чистое слово»; оформлены 4 брошюры по итогам реализации Проекта, куда вошли: пакет документов по научно-методическому и информационному обеспечению проекта – это сам Проект, 36 Положений о мероприятиях, проводимых в рамках Проекта, памятки для работы в творческих группах, анкеты-исследования и анкеты-рефлексия, план работы творческих групп, критерии оценивания работ творческих групп, рефлексивные листы, дидактические материалы для проведения классных часов, акций; отдельной брошюрой оформлены проектно-исследовательские и творческие работы учащихся слайды-картинки.

Многие из этих работ были представлены на различных конкурсных мероприятиях и были высоко оценены.

В целом, критериями и показателями эффективности Проекта являются: осознание участниками образовательного процесса необходимости сохранения русского языка как части духовной культуры нации языка; создание среды, способствующей повышению уровня речевой и коммуникативной культуры учащихся; создание общей среды для проявления и развития творческих способностей; повышение интереса учащихся к различным аспектам изучения русского языка; развитие механизмов взаимодействия с социальными партнёрами; отработка новых интерактивных форм проведения мероприятий, организации социально-учебной деятельности обучающихся.

Таким образом, новизна педагогического Проекта «Экологический десант: Мы за чистое слово» заключается в масштабе проведения – в Проекте задействован широкий круг участников: обучающиеся 5–8-х классов МАОУ «СОШ №7», их родители, учителя русского языка и литературы школы, библиотекарь, участники Интернет-группы «Мы за чистое слово», жители г. Колпашево, Муниципальное бюджетное учреждение «Библиотека», Муниципальное учреждение «Молодежный центр». Новыми для участников оказались также сетевая форма реализации Проекта, внедрение массовых интерактивных форм проведения проектных мероприятий (акции, Интернет-голосование, Интернет-обсуждение, анкетирование), организация долгосрочного группового взаимодействия обучающихся в рамках деятельности творческих групп, разработка комплекса (а не отдельных документов) научно-методических, информационных материалов.

Литература

1. Информационно-правовой портал «Гарант.ру» (Электронный ресурс). URL: <http://base.garant.ru/55171580/> (дата обращения: 04.03.2016 г.).
2. Министерство образования и науки Российской Федерации (Электронный ресурс). URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/> (дата обращения: 04.03.2016 г.).

УДК 373.24
ГРНТИ 14.07.05

**РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

**THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE PERSONALITY
OF JUNIOR PUPILS AT THE LESSONS
OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERARY READING**

Яковлева Тамара Александровна

Научные руководители: И.И. Бабенко, канд. филол. наук, доцент,
С.М. Карпенко, канд. филол. наук, доцент

*Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия
МБОУ Академический лицей, г. Томск, Россия*

Ключевые слова: языковая личность, младшие школьники, развитие языковой личности.

Key words: linguistic personality, younger students, the development of language personality.

Аннотация. В данной статье рассмотрим методы и приёмы, которые может использовать педагог начальной школы на уроках русского языка и литературного чтения для развития языковой личности младшего школьника. Целенаправленная работа над текстами на уроках русского языка и литературного чтения позволяет развивать и совершенствовать вербально-семантический, тезаурусный и прагматический уровень языковой личности школьника, расширять знания о языке, формировать целостную картину миру.

Ситуация в современном мире такова, что более успешной и востребованной в обществе становится личность с широким кругозором, хорошо владеющая основами коммуникативной культуры, способная неординарно мыслить и действовать. В настоящее время для школьников характерен довольно бедный словарный запас, они нередко используют в речи жаргонизмы и иноязычную лексику. Чаще всего письменные творческие работы учащихся старшего и среднего звена отличаются низким качеством и содержат много заимствований. Национальные исследования качества образования, проведённые в апреле 2015 г., показывают, что для 4-классников одними из самых сложных являются задания по работе с текстом, особенно вызывает затруднение у учеников выделение в нём основной мысли. Недостаточно просто обучать чтению, необходимо воспитывать культуру чтения. Школьники должны уметь читать вдумчиво, владеть приемами понимания прочитанного, выделять главное, размышлять над полученной информацией. Важно уметь анализировать текст, изучать одну

и ту же проблему с разных точек зрения, выделять причинно-следственные связи, рассматривать новые идеи и знания в контексте имеющихся представлений о мире.

В данной статье рассмотрим методы и приёмы, которые может использовать педагог начальной школы на уроках русского языка и литературного чтения для развития языковой личности младшего школьника. Языковая личность, по определению Ю. Н. Караулова, это «... любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведённых им текстов с точки зрения использования в этих текстах системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и для достижения определённых целей в этом мире» [1, с. 671]. Рассмотрим методы и приёмы работы на уроках русского языка в начальной школе с учётом трёхуровневой модели языковой личности, разработанной Ю.Н. Карауловым, включающей вербально-семантический, тезаурусный и прагматический уровни [там же, с.672].

Язык в сфере образования реализуется нескольких аспектах: он является не только предметом обучения, но и средством приобретения знаний по всем дисциплинам, а также, что немаловажно, инструментом социализации ребёнка в коллективе. В связи с этим, в начальной школе особенно остро стоит задача формирования языковой компетенции учащихся. Коммуникативные навыки обеспечивают умение слушать и вступать в диалог, учитывать позицию собеседника, участвовать в коллективном обсуждении, а также умение строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Ориентиром для авторов образовательных программ и учебно-методических комплектов (далее УМК) для начальной школы является развитие личности ребёнка и формирование у него целостной картины мира. Одна из ключевых характеристик «Портрета выпускника начальной школы» – это «умение слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение» [2]. В связи с этим основное внимание уделяется формированию языковой компетенции учащихся, которая включает три основных компонента: речевой опыт, знания о языке, чувство языка.

Работа с текстом – его восприятие, интерпретация, создание – один из ведущих видов деятельности на уроках русского языка. При выполнении заданий, связанных с анализом текста, развитие языковой личности может идти в трёх направлениях согласно трёхуровневой модели языковой личности: 1) пополнение лексикона школьников, в частности словами, образующими тематические группы; 2) активизация познавательной деятельности; 3) понимание коммуникативной цели (мотивов, намерений) авторов художественных произведений.

Рассмотрим содержание учебно-методического комплекта «Перспективная начальная школа». Авторы предметной линии по русскому языку и литературному чтению (Чуракова Н.А., Каленчук М.Л., Малаховская О.В., Байкова Т.А., Агаркова Н.Г., Агарков Ю.А.) специально подобрали тексты, в том числе из художественной литературы, которые содержат образцы (положительные и отрицательные) речевого поведения, позволяют наблюдать за коммуникативным воздействием речевых поступков героев произведений, помогают моделировать результаты речевого поведения и воздействия на людей. Составителями комплекта предлагается целенаправленная работа по формированию вдумчивого читателя не только в урочной, но и во внеурочной деятельности через дополнительное чтение и ведение читательского дневника новой формы. Структура читательского дневника младшего школьника включает «Читательское дерево семьи», составляя которое, дети узнают о любимых книгах своих близких, а также об авторах произведений. Затем ученики заполняют дневник, записывая туда информацию о новых книгах по мере их прочтения. Ребята указывают не только автора, название и количество страниц, но и перечисляют главных героев, ведут «столбик рефлексии», где кратко пишут, понравилась ли им книга и, если получается, формулируют, что именно «запало им в душу». Например, «смелость главного героя», или «крепкая дружба», или «счастливый финал». Есть в читательском дневнике и рубрика «Мое творчество», где можно записать свои мысли и впечатления и сделать рисунок по мотивам прочитанного.

Как отмечается А.Б. Штепенко в статье «Исследовательские приёмы работы с текстом на уроках литературного чтения», «содержание учебников УМК «Перспективная начальная школа» дает богатые возможности для развития мыслительной деятельности. Тексты учебников, иллюстративный и словарный материалы, репродукции картин известных художников позволяют системно решать задачи формирования всего комплекса универсальных учебных действий, которые являются приоритетными в обновленном содержании образования» [3].

Дети, занимающиеся по комплекту «Перспективная начальная школа», начинают работать с текстом еще в период обучения грамоте. На уроках учителем ставятся разные задачи: определение смысла всего текста по названию, поиск нужных частей текста, необходимых строчек, слов. Предлагаются вопросы и задания до чтения текста и после. Учитель имеет возможность выбрать вопросы в соответствии с индивидуальными способностями детей. Например, после чтения текста «Затеи Деда Мороза» [4, с.54] понимание прочитанного отслеживается по вопросам: «Как называют Деда Мороза?», «Почему его так называют?», «Что сделал Дед Мороз?», «Кто мерзнет от холода?», «Кто

радуется морозам и почему?». В данном УМК большое значение придается иллюстративному материалу, он выступает как самостоятельный источник информации и дополняет работу с текстом. Дети учатся находить и выделять необходимую информацию. Данный прием нашел свое отражение в таких текстах, как «Данила» [4, с.47], «Попугай» [4, с. 77], «Попрыгать-Поиграть» [4, с.122] и др.

Начиная со второго класса, школьники учатся работать с различными словарями. Так, изучая художественные произведения на уроках литературного чтения, применяют толковый словарь, на уроках по окружающему миру – иллюстрированный словарик. В учебниках «Литературного чтения» активно используется смысловое маркирование. Основная цель приемов смыслового маркирования – научить выделять ключевые слова, основную мысль, главное событие в произведениях. С помощью смыслового маркирования, например, в «Сказке о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина [5, с. 12], второклассники могут увидеть развитие двух сюжетных линий. Начало частей, в которых изображается общение старика со старухой, отмечено голубым цветом, а жёлтым маркированы части, в которых описано взаимодействие старика с волшебным миром. Маркировка дает возможность увидеть композиционное сходство пушкинской сказки со сказкой-цепочкой (то есть, диалоги и действия повторяются и развиваются по мере развития сюжета). В учебниках используется готовое маркирование, а в тетрадях для самостоятельной работы дети учатся делать маркировку самостоятельно.

Система вопросов к произведениям построена в логике углубления понимания прочитанного: от фактуального к подтекстовому и концептуальному. Содержательно-фактуальная, содержательно-концептуальная и содержательно-подтекстовая информация выделяется исследователем И.Р. Гальпериным [6, с.27–28]. Рассмотрим систему вопросов к рассказу В. Драгунского «Шляпа гроссмейстера» [7, с. 149–157]. Большая часть вопросов и заданий направлена на то, чтобы дети, еще раз обратившись к описанию происходящего, восстановили всю цепочку событий, обнаружили причинно-следственные связи в поступках героев, могли дать оценку поступкам Дениски и их последствиям: «Чем Денис объясняет то, что шахматист не заметил, как улетела его шляпа?», «Прочитай нужные строчки. Доволен ли Дениска тем, как незнакомые ребята пытаются достать шляпу из пруда?», «Прочитай, какие советы он им дает», «Почему Дениске очень хотелось отдать шахматисту его шляпу?», «Прочитай отрывок, из которого это понятно», «За что шахматист рассердился на Дениса – ведь мальчик достал его шляпу из пруда?», «Прочитай нужные строки». Каждый из вопросов требует цитирования текста, т.е. подтверждения, аргументации

выводов, сделанных обучающимися. Уровень восприятия содержательно-концептуальной информации можно обнаружить, получив ответы на вопросы: «Почему Денис считает, что будет справедливо, если шляпу отнесет именно он?», «Почему ребята в конце концов с этим согласились?», «После каких слов Дениски шахматист посмотрел на него по-новому?». Благодаря системе вопросов, обеспечивающей многократное перечитывание и углубление понимания прочитанного, обучающиеся самостоятельно формулируют обобщение: «Что хотел сказать автор?».

Линейку учебников по русскому языку данного УМК от всех других выгодно отличает большое количество словарей. Во 2-ом классе – предлагается использовать 5 словарей, в 3–4 классах – 7. Благодаря работе со словарями привлекается внимание обучающихся к лексической стороне языка и к лексическим оттенкам слова, обогащается их словарный запас. Ребята знакомятся с омонимами, антонимами, синонимами, с многозначными словами, работают со «Словарем происхождения слов», со «Словарем устойчивых выражений», учатся использовать в речи фразеологические обороты. Все словарные слова иллюстрируются рисунками-ассоциациями.

Работа с текстом представляется многоаспектной: это и работа с содержанием, и лексическая работа, связанная с обогащением словарного запаса учащихся, и работа над функционально-стилистической стороной художественного текста. Обращение к тексту, его восприятие и анализ, а также создание новых текстов направлены на формирование языковой компетенции младших школьников. Нельзя не отметить важность работы на уроках русского языка с пословицами и поговорками. Авторы учебников по русскому языку в составе УМК «Перспективная начальная школа» побуждают детей к размышлению о том, являются ли пословицы текстом. В данных учебниках акцентируется внимание на то, что народные изречения используются для аргументации собственного поведения и для побуждения (явного или скрытого) адресата к каким-либо действиям или размышлениям. При этом учителю необходимо обращать внимание школьников на связи художественных задач, решаемых писателем, и коммуникативных ситуаций, описанных в произведениях, с реальной действительностью. Так, в этом аспекте можно рассматривать рассказы «Бабушка отдыхает» и «Яблоко в осеннем саду» В.А. Сухомлинского, «Что сказала бы мама?» Л.Ф. Воронковой, «Бабушка Дина» Н.Н. Носова и др.

Целенаправленная работа над текстами, содержащимися в учебниках по русскому языку и литературному чтению УМК «Перспективная начальная школа», позволяет развивать и совершенствовать вербально-семантический, тезаурусный и прагматический уровень язы-

ковой личности школьника, расширять знания о языке, формировать целостную картину мира. Учащиеся овладевают навыками работы с текстами различных типов и стилей, у них формируются учебно-познавательные и коммуникативные компетенции: умение строить высказывания, устанавливать причинно-следственные связи, анализировать учебный материал, выстраивать систему доказательств. Содержание учебников способствует развитию критического мышления ученика, учит школьников осмысливать информацию, приобретать необходимый опыт, формировать навыки взаимодействия с другими людьми, объективно оценивать явления, факты, процессы, выделять существенные признаки, формулировать и решать проблемные вопросы, аргументировано отстаивать собственную точку зрения. Ученик, обладающий такими качествами, станет в будущем не только хорошим специалистом, но и человеком, способным достойно жить в обществе.

Литература

1. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва, 1987. – 262 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС) утвержден МОиН РФ приказом № 373 от 06.10. 2009 г. – URL: <http://www.akademkniga.ru> (дата обращения: 03.12.2016).
3. Агаркова, Н. Г. Азбука. 1 класс / Н. Г. Агаркова. – Москва, 2012. – 160 с.
4. Чуракова, Н. А. Литературное чтение: учебник. 2 класс. 1 ч. / Н. А. Чуракова. – Москва, 2009. – 177с.
5. Гальперин, И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – Изд. 7-е. – Москва, 2009.
6. Малаховская, О. В. Литературное чтение: хрестоматия. 2 класс / О. В. Малаховская. – Москва, 2012. – 182с.
7. Штепенко, А. Б. Исследовательские приёмы работы с текстом на уроках литературного чтения / А. Б. Штепенко. – URL: <http://www.akademkniga.ru> (дата обращения: 14.04.2016).

ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ: РЕАЛИЗАЦИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 371.334;378
ГРНТИ 37.013.75

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА (НА ОСНОВЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОЕКТА)

USING PEDAGOGICAL RESOURCE OF SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE PROCESS OF TEACHING AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE RESEARCH PROJECT (ON THE BASIS OF METHODOLOGICAL PROJECT)

Жолдыбаева Зарина Сартайкызы, Николаева Наталья Сергеевна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: индивидуальный образовательный проект, социологическое исследование, формы и приемы педагогического сопровождения, позиция педагога, универсальные учебные действия.

Key words: individual educational project, sociological research, forms and methods of pedagogical support, teacher position, universal learning activities, FSES, IEP.

Аннотация. В статье речь идет о формах, приемах деятельности, которые использует педагог, организуя социологическое исследование в рамках индивидуального образовательного проекта. Авторами доказывается, что в процессе методико-педагогического сопровождения с использованием этих форм формируются личностные, метапредметные, предметные результаты.

В последнее время предпринимаются попытки по реформированию системы образования. Речь идет о приоритетном внедрении Федеральных государственных образовательных стандартов нового по-

коления (ФГОС) [1]. Переоформление современного образовательного пространства имеет системный характер: перед педагогом ставятся новые цели, достижение которых предполагает поиск современных технологий и форм организации учебной деятельности.

Основным критерием изменения содержания образования является вовлечение обучаемого в образовательный процесс. Он становится активным участником, организатором собственного образования. В связи с этим в практике, педагогической науке проявляется большой интерес к проектному обучению [2, 3], потому что цель проектирования – развитие личности ученика в процессе активной мыследеятельности.

Эти идеи представлены, осмыслены в Федеральных Государственных образовательных стандартах (ФГОС). Концепция стандартов предполагает новое видение результата образовательной деятельности в школе: формировании личностных, метапредметных и предметных результатах обучающихся.

В контексте сказанного очевидна востребованность проектного потенциала педагогов, способных в новой образовательной ситуации ответить на этот вызов времени. Особую актуальность проблема формирования проектной компетентности учителя приобретает, когда речь идет о разработке методических сюжетов работы с индивидуальным образовательным проектом (ИОП).

Всё сказанное определяет **актуальность** темы нашего исследования, в рамках которого рассматриваются методико – педагогические аспекты использования в рамках индивидуального проекта социологических методов, техник.

Цель: определить педагогический ресурс использования социологического исследования в процессе создания индивидуального образовательного проекта.

Гипотеза: использование образовательного потенциала социологического исследования позволяет сформировать у учащегося:

– представление о характере, содержании, структуре этого вида деятельности;

– УУД различного содержания: личностные, регулятивные, коммуникативные, познавательные.

В ходе организации проекта определились четыре этапа, в рамках которых использовались различные формы и приемы педагогической деятельности.

На **первом этапе** работы под руководством преподавателя формировался замысел проекта. Главной целью было определить педагогический ресурс использования социологического исследования в процессе создания исследовательского проекта. Были раскрыты такие понятия, как «социологическое исследование», «социологический

опрос», «анкетирование», «респондент». На данном этапе педагог выступал в роли информатора и аналитика. В процессе работы учитель имел возможность влиять на формирование элементов следующих УУД:

- коммуникативных: учет позиции собеседника, постановка вопросов, разрешение конфликтов, формирование уважительного отношения к другому мнению;

- познавательных: поиск необходимой информации, структурирование знаний.

Содержанием **второго этапа** являлось определение типа проекта, вида продукта, который должен быть практическим результатом деятельности. В процессе диалога с десятиклассниками была определена практическая цель – создать методический проект «Своя игра» (по сказкам А.М. Волкова). Организаторы проекта курировали сбор, обобщение, концептуализацию информации в двух аспектах: филологическом (об А.М. Волкове и его книгах) и методическом (игровые технологии, их виды).

На этапе учитель выступал в роли информатора, аналитика, редактора. Работа на этом этапе была направлена на формирование у ученицы элементов познавательных УУД: овладение логическими действиями анализа, синтеза, обобщения, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию.

Третий этап предполагал обеспечение организационных условий для создания ученицей текстов трех жанров: реферата, презентации, методического проекта «Своя игра». Десятиклассницей с помощью педагогов были отобраны наиболее подходящие для школьников пятого класса вопросы и задания, связанные с творчеством А.М. Волкова.

В организационное обеспечение проектной деятельности на этом этапе включалось также освоение автором мультимедийных технологий, необходимых для оформления проекта «Своя игра». Мы знакомили ученицу с вариантами подобных проектов, с компьютерными программами, позволяющими создать методический проект для пятого класса (Paint, Microsoft PowerPoint).

Учитель на данном этапе занимал позиции консультанта, партнера, аналитика и фасилитатора.

В итоге обучения и приобретения ученицей необходимых ИКТ – компетенций был создан презентационный вариант проекта «Своя игра». Десятиклассница систематизировала и концептуализировала необходимую информацию, сформировались слайды, осуществлялись необходимые процедуры анимации.

Жизнеспособность проекта проявилось в ходе первой апробации: ученики пятого класса МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева обнаружили заинтересованность, познавательную активность в процессе проведения игры.

Деятельность педагогов в рамках этого этапа была ориентирована на формирование у ученицы регулятивных и познавательных УУД: составление плана последовательности действий, осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной формах.

Четвертый этап включал в себя апробацию и самооценку проекта. Ученица представила результаты работы на IV городской научно-практической конференции «Наши духовные ценности», которая проходила 17 декабря 2015 года.

Использование техники «графический маркер» в процессе самооценки позволило констатировать наличие у автора проекта сформированность элементов УУД различного характера: личностных, коммуникативных, познавательных.

Выводы:

1. Использование социологического исследования в процессе методико-педагогического сопровождения ИОП позволило сформировать замысел проекта, определить его тип и вид. Педагогический ресурс включения социологического исследования проявился на первом этапе работы в освоении знаниевого содержания социологической деятельности, проведение исследования, определение итогового продукта (методический проект «Своя игра»).

2. В процессе сопровождения актуализировались различные профессиональные позиции учителя: «информатор», «аналитик», «консультант», «организатор», «координатор», «редактор», которые оказались эффективными в рамках методико-педагогического обеспечения.

3. Методико-педагогическое сопровождение ИОП, организованное педагогами, оказалось результативным: в период деятельности ученицы были сформированы элементы различных видов УУД: личностные, предметные, метапредметные.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2013. – 63 с.
2. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 138с.
3. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.

УДК 371.334;378
ГРНТИ 37.013.75

**ВКЛЮЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ,
ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРФОМАНС» В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «КАК СТАТЬ РЭПЕРОМ»)**

**INCORPORATING ELEMENTS OF THEATRICALITY,
TECHNOLOGY «PERFORMANCE» IN THE PROCESS
OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAINING PROJECT
(BASED ON THE PROJECT «HOW TO BECOME A RAPPER»)**

Рябченко Кристина Сергеевна, Сазонтова Дарья Александровна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: игровые технологии, театрализация, перфоманс, ФГОС, ИОП.

Key words: gaming technology, theatricality, performance, FSES, IEP.

Аннотация. В статье идет речь о применении игровых технологий: театрализации и перфоманс на этапах организации индивидуального образовательного проекта. Применение данных технологий будет считаться продуктивным при создании учителем из разных педагогических позиций нужного методического сюжета.

Современные образовательные стандарты ориентированы на личность ученика, на ее развитие как в рамках учебных предметов, так и на межпредметные знания. В Федеральном государственном образовательном стандарте особое внимание уделено индивидуальному проекту (ИОП). По мнению составителей, он представляет собой учебный проект или учебное исследование, выполняемое школьником в рамках учебных дисциплин, должен обеспечивать приобретение навыков в самостоятельном изучении выбранных областей знаний, или самостоятельном применении приобретенных знаний и способов действий при решении практических задач, а также развитию способности проектирования и осуществления целесообразной и результативной деятельности (познавательной, конструкторской, социальной, художественно-творческой и иной) [4].

В контексте сказанного очевидна необходимость разработки адекватных ситуации методико-педагогических сюжетов работы с ИОП в средней школе.

В реальной же практике существуют профессиональные дефициты (это связано с ситуацией начала внедрения ФГОС в основной образовательной школе) в формировании стратегий педагогического сопро-

вождения, использования форм деятельности, позволяющих педагогу эффективно курировать индивидуальные образовательные проекты.

Из вышесказанного вытекает актуальность нашей работы, которая обуславливается двумя видами факторов: социокультурными и образовательными. К социокультурным факторам мы отнесли необходимость человеку быть социально адаптивным, способным к самореализации в деятельности. К образовательным факторам относятся требования ФГОС: ориентация на личностные, предметные и метапредметные результаты, а так же Универсальные Учебные Действия (УУД).

Целью нашего исследования стала возможность показать педагогический ресурс использования элементов театрализации и технологии «перфоманс» в индивидуальном проекте в школе. В связи с этим нами была выдвинута следующая гипотеза: использование игровых технологий, а в частности – элементов театрализации и технологии «перфоманс» эффективно и продуктивно, если педагог использует в образовательном пространстве различные педагогические позиции (информатор, консультант, аналитик, фасилитатор, партнер и т.д.), создавая из них необходимый методический сюжет.

Главная цель образования – это целостное развитие личности ученика. Средством же развития личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности, является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность. Следовательно, задача учителя – обеспечить в образовательном процессе такую деятельность. Этому способствуют игровые технологии. По определению Г.К. Селевко, игровая технология – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [2].

Одним из видов игровых технологий является прием театрализации как метафорическое действие. Театрализация – это использование средств театра в педагогическом процессе. Театрализованная игра и элементы театрализации являются гармоничным сочетанием театрального искусства (условность атрибутов, особенность произношения) с педагогическим процессом, выстроенным в логике определенных целей [3].

Так же нами была использована технология «перфоманс», которая является подвидом театрализации. В словаре педагогических терминов Коджаспирова А. Ю. Перфоманс определяется как тип представления, где создается целостный синтез-образ, сотканный из кодов – мифологических, графических, пластических, мимических, музыкальных, звуковых, природно-ландшафтных.

Эти технологии, на наш взгляд, педагогически очень целесообразны, т.к. они способствуют высвобождению внутренних ресурсов

личности, развитию мимических, интонационных, пластических способностей учащихся, а так же развитию воображения.

Все вышеперечисленные технологии дали базу для воплощения в жизнь такой технологии, как мастер-класс. Мастер-класс – это особый жанр обобщения и распространения педагогического опыта, представляющий собой фундаментально разработанный оригинальный метод или авторскую методику, опирающийся на свои принципы и имеющий определенную структуру. С этой точки зрения мастер-класс отличается от других форм трансляции опыта тем, что в процессе его проведения идет непосредственное обсуждение предлагаемого методического продукта и поиск творческого решения педагогической проблемы как со стороны участников мастер-класса, так и со стороны Мастера (под Мастером подразумевается педагог, ведущий мастер-класс) [1].

Содержание исследования обуславливается предположением о том, что формы и приемы деятельности педагога в процессе сопровождении ИОП определяются логикой построения исследовательской деятельности. А это означает: проведение

- на первом этапе постановки проблемы (определение целей и задач, гипотезы проекта);
- на втором – сбора, обобщения и концептуализации информации;
- на третьем – моделирования в рамках проекта;
- на четвертом – апробации и экспертизы проделанной работы.

Обратимся к содержанию деятельности на каждом этапе.

На первом этапе работы под руководством преподавателя формировался замысел проекта. Главной целью было определение типа ИОП и создание педагогических условий для погружения учащегося в материал. Были раскрыты такие понятия, как «рэпер», «рэп-музыка», «рэп-исполнительство». На данном этапе педагог выступал в роли информатора и аналитика. В результате данного этапа у учащегося сформировались:

- познавательные УУД: умение давать определение понятиям, осуществлять поиск информации;
- личностные УУД: основы социально-критического мышления, ориентация в системе моральных норм и ценностей. Формой работы был избран диалог.

Содержанием **второго этапа** являлось определение типа проекта – социально-образовательный, обобщение и систематизация собранной информации. Создавался текст работы, а так же осваивались игровые технологии – театрализация, перфоманс. На данном этапе учитель выступал в роли редактора, аналитика и фасилитатора. Итогом этапа было формирование у ученика познавательных УУД: реализация проектно-исследовательской деятельности, структурирование текстов, вклю-

чая умение выделять главное и второстепенное, главную идею текста, выстраивать последовательность описываемых событий.

Третий этап включает в себя составление десятиклассником текста мастер-класса. Учеником были отобраны наиболее подходящие упражнения для подготовки речевого аппарата к прочтению рэп-текстов.

Так же на данном этапе были использованы мультимедийные технологии: создавалась электронная презентация ИОП. Ученик занимался отбором, систематизацией и концептуализацией информации с целью создания слайдов.

Учитель на данном этапе занимал позиции партнера, аналитика и фасилитатора. В результате у ученика были сформированы познавательные, коммуникативные и метапредметные УУД.

Четвертый этап включал в себя апробации и экспертиза проекта. На IV городской научно-практической конференции «Наши духовные ценности», которая проходила 17 декабря 2015 года, ученик представил результаты работы. Члены жюри отметили владение материалом, качественные и убедительные ответы на их вопросы и вопросы зрителей, также был подчеркнут заметный рост ученика в ораторском искусстве, свободном выступлении перед публикой и развитие личностных качеств. Работе было присвоено третье место, из чего можно сделать вывод об ее успешности. При использовании техники «графический маркер», а также благодаря экспертным суждениям, у обучающегося происходило формирование УУД различного характера: личностных, коммуникативные и регулятивных.

Таким образом, можно сделать следующие **выводы**:

1. Методико-педагогическое сопровождение ИОП, организованное в логике построения исследовательской деятельности, оказалось педагогически успешным.

2. Успешность педагогического сопровождения обнаружилась в способности форм работы, выбранных педагогом влиять на формирование различных групп УУД обучаемых.

3. В процессе сопровождения продуктивными оказались различные профессиональные позиции, которые избирались учителем: «информатор», «аналитик», «консультант», «организатор», «координатор», «редактор».

Литература

1. Селевко, Г. К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
2. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

3. Коджаспиров, А. Ю., Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2013. – 63 с.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЙДОС-КОНСПЕКТА
В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО
ПРОЕКТА «КАК СТАТЬ КОПИРАЙТЕРОМ» В 10-М КЛАССЕ)**

**USING EIDOS-SUMMARY IN PEDAGOGICAL SUPPORT
OF INDIVIDUAL PROJECT IN A SECONDARY SCHOOL
(FOR EXAMPLE INDIVIDUAL PROJECT
«HOW TO BECOME A COPYWRITER»)**

*Сластина Елена Юрьевна,
Драгунайте Александра Владимировна*

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, индивидуальный образовательный проект.

Key words: pedagogical support, individual project

Аннотация. Данная статья посвящена рассмотрению применения методики эйдос-конспекта на практике на примере индивидуального образовательного проекта «Как стать копирайтером» в 10-м классе.

Актуальность темы обусловливается рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы представлены требованиями, предъявляемыми Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) к организации индивидуального образовательного проекта (ИОП), которые предполагают формирование у учащихся

« – умения, планировать и осуществлять проектную и исследовательскую деятельность;

– способности презентовать достигнутые результаты, включая умение определять приоритеты целей с учетом ценностей и жизненных планов; самостоятельно реализовывать, контролировать и осуществлять коррекцию своей деятельности на основе предварительного планирования;

– способности использовать доступные ресурсы для достижения целей; осуществлять выбор конструктивных стратегий в трудных ситуациях;

– способности создавать продукты своей деятельности, востребованные обществом, обладающие выраженными потребительскими свойствами;

– сформированности умений использовать всё необходимое многообразие информации и полученных в результате обучения знаний, умений и компетенций для целеполагания, планирования и выполнения индивидуального проекта» [1].

В связи с тем, что ФГОС представляет собой нововведение в системе образования и фактически реализован только в 5–6 классах, у педагогов существуют профессиональные дефициты в обеспечении методико-педагогического сопровождения ИОП. С этим связаны внутренние факторы, определяющие актуальность нашего исследования.

Одним из эффективных способов организации педагогического процесса, в том числе и организации индивидуального образовательного проекта представляется использование эйдос-конспекта в обучении.

Эйдетизм (от др.-греч. образ, внешний вид; также «фотографическая память») определяется как «особый картинный характер памяти, преимущественно на зрительные впечатления, позволяющий удерживать и воспроизводить чрезвычайно живой образ воспринятого ранее предмета, по своей наглядности и детальности почти не уступающий образу восприятия». [2, с. 711]

Эйдетика – область знаний, изучающая закономерности эйдетизма. Она разрабатывалась на протяжении 20–40-х гг. XX в. в Германии, в марбургской психологической школе Э. Йеншем и его единомышленниками (В. Йеншем, О. Кро, А. Рикелем, Г. Фишером и другими).

В России эйдетика изучалась в течение примерно десяти лет, с середины 20-х до середины 30-х гг. Наиболее крупными специалистами в вопросах эйдетики были Л.С. Выготский [3] и А.Р. Лурия [4]. Однако в силу ряда обстоятельств эйдетические исследования в нашей стране были полностью свернуты.

Как было отмечено ранее, в настоящее время эйдетика имеет практическую значимость в педагогике.

Методы обучения, которые предлагает эйдетика, опираются на образное мышление ребенка, они коррелируют с особенностями его восприятия и понимания художественного текста. Эйдетика, способствуя гармоничному развитию обоих полушарий, делает более гармоничным процесс общения с художественным текстом. Восприятие мира и окружающих у ребенка становится более позитивным, а психика устойчивее. Улучшаются взаимоотношения ребенка с окружающими. [5]

Эйдос-конспект, по определению С.В. Селеменова, – это «наглядная конструкция, представляющая информацию (текст художественного произведения, аспект литературоведческого исследования и т.п.) в закодированном, образно-символическом виде». [6]

Отмечаются определенные достоинства работы с эйдос-конспектами. Их использование помогает увидеть образ, созданный художником, глазами учащегося. Эйдос-текст позволяет проверить уровень понимания, глубину восприятия текста, требует от учащегося самостоятельной работы в выборе тем, образов, учит его исследовательской деятельности; развивает творческие способности учащегося, интегрирует разные виды искусства: литературу и живопись. [7, с. 75–78]

Обратимся к практике включения эйдос-конспекта в процессе методико-педагогического ИОП «Как стать копирайтером».

Целью нашего сопровождения было создание педагогических условий для самостоятельного освоения ученицей методики создания рекламы. Конкретная задача формулировалась таким образом: освоить культуру использования эйдос-техник для построения рекламного текста. Первым этапом работы был отбор материала, изучение теоретических основ построения рекламного сообщения. Особый акцент был сделан на том, что реклама – синкретическое целое, в котором каждый компонент несет свою смысловую нагрузку. На втором этапе, осуществляя на практике приобретенные знания, автор проекта с нашей помощью формировал рекламный текст. Выступая в качестве информаторов, консультантов, мы посчитали необходимым представить ученице информацию о компонентах, представляющих рекламный текст: образов, размерах, путях и способов композирования элементов. Особое внимание было уделено роли цвета в оформлении рекламного панно. На данном этапе ученицей 10 класса были определены ключевые образы и соответствующие цвета. На основе применения полученных знаний был создан эйдос-конспект; с помощью графического редактора Photoshop CS5 рекламное сообщение совершенствовалось (технически редактировались цвет, композирование, смысловое наполнение образов).

Результатом работы стало освоение автором ИОП функций элементов, составляющих рекламный текст. В качестве иллюстрации приведем описание рекламного текста, предварительно пояснив его тематическое пространство.

Проект был посвящен теме курения. Используя смысловой ресурс иронии и гиперболы, ученица предложила представить тему вреда курения, привлекая образы известного мультфильма «Ну, погоди!» (реж. Г. Сокольский). Здоровый, спортивного телосложения Заяц, естественно, некурящий, должен был презентовать ценность здорового об-

раза жизни. В то время, как Волк, подверженный курению, символизировал тщедушие, физическую немощь – страшный результат приверженности пагубной привычке.

Эйдос-конспект сочетал 2 вида: графический и цветовой. Ключевыми цветами, на которые ученица делала акцент при создании рекламы, стали зеленый и красный цвета. С их помощью она выделила главных действующих лиц рекламного плаката. Основным цветом, прикрепленным к положительному образу Зайца, пропагандирующему здоровый образ жизни, являлся зеленый цвет. Ссылаясь на рекомендованную литературу, десятиклассница объясняла свой выбор: зеленый цвет в рекламе вызывает у читателя ассоциации со свежестью, природой, здоровьем. Он успокаивает и расслабляет. [8, с. 112–114] Соответственно, учащаяся предположила, что рекламный образ, окрашенный в зеленый цвет, будет транслировать здоровый образ жизни.

Выбор красного цвета и его оттенков, использованных в оформлении образа Волка (рубашка, брюки, а также горящие концы сигарет), был аргументирован тем, что, по мнению современных ученых-психологов [9, с. 223], он вызывает раздражение, агрессивность и подсознательно отталкивает реципиента как от самого образа, так и от транслируемого им образа жизни.

В эйдос-конспекте нашей подопечной четко просматривалось соотношение размеров. И в этом отношении рекламный текст интерпретировался довольно просто: то, на что автор хотел обратить внимание, занимало большую часть рекламного плаката. 60% рекламного текста составляло изображение Зайца, 40% рекламного сообщения занимало изображение Волка, образ которого должен был соотноситься с пагубной привычкой курения; сюда же включалась надпись «Что выберешь ты?».

Благодаря использованию методики эйдос-конспекта был построен диалог с учащейся, в ходе которого производилась коррекция деятельности и саморефлексия, самостоятельное закрепление теоретических основ построения рекламного текста.

На третьем этапе работы была организована защита индивидуального проекта на конференции «Наши духовные ценности» (17 декабря 2015 г.).

Таким образом, в ходе работы над индивидуальным образовательным проектом ученица получил возможность добиться следующих результатов:

- познавательных: приобретение базовых знаний о рекламе и методике работы копирайтера;
- коммуникативных: получение навыков работы в команде, ведения переговоров и выступления на публике;

– исследовательских: приобретение опыта работы копирайтера, обработки информации и создания собственной рекламы.

Кроме того, в процессе методико-педагогического сопровождения ИОП были созданы условия для формирования универсальных учебных действий различного содержания:

– коммуникативных: выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка;

– познавательных: умение анализировать и синтезировать полученные знания, устанавливать причинно-следственные связи, доказывать свои суждения;

– регулятивных: определять последовательность промежуточных целей с учетом конечного результата, составлять план последовательности действия, корректировать план.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило зафиксировать педагогическую целесообразность и методическую эффективность использования эйдос-конспекта в процессе работы над индивидуальным образовательным проектом. Эйдос-текст целесообразно использовать, когда речь идет о проектах информационно-учебного плана. Включение эйдос-техники в методико-педагогическое сопровождение позволяет реализовывать целевые ориентиры, требования к результатам обучения в формате ФГОС.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы> (дата обращения: 25.02.2016)
2. Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1969-1978. – 919 с.
3. Выготский Л.С. Эйдетика // в сб. «Основные течения современной психологии». [Сб. ст.] М.-Л., 1930 (повт. изд.: Хрестоматия по ощущению и восприятию. М., 1975.)
4. Лурия А.Р. Маленькая книжка о большой памяти. – М.: МГУ, 1968. – 213 с.
5. Психология памяти / Под ред. Ю.Ю. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М., 2008. – 317 с.
6. Селеменев С.В. Приемы использования графики при изучении литературного текста / С. Селеменев, А.Ткаченко // Педагогическая техника. – 2007. №1. – С. 28-34.
7. Головацкая Н.Ф. Эйдос-конспект. [Электронный ресурс]. URL: <http://eidos.ucoz.ru/> (дата обращения: 26.02.2016)
8. Панкратов Ф.Г., Баженов Ю.К., Шахурин В.Г. Основы рекламы: Учебник. – 8-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2006. – 526 с.
9. Шуванов В.И., Психология рекламы. Серия «Высшее образование». Ростов-на-Дону: Изд-во: «Феникс», 2003. – 320 с.

УДК 371.334;378
ГРНТИ 37.013.75

**ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА
УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА
«МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ» В 10 КЛАССЕ)**

**ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE
RESEARCH PROJECT OF INDIVIDUAL STUDENTS
IN A SECONDARY SCHOOL (BASED ON THE ORGANIZATION
OF THE PROJECT «YOUTH SLANG» IN CLASS 10)**

Чернышева Елена Михайловна

Научный руководитель: Е.Н. Ковалевская, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: индивидуальный образовательный проект, формы и приемы педагогического сопровождения, универсальные учебные действия.

Key words: personalized educational project, forms and methods of pedagogical support, universal educational actions .

Аннотация. В статье речь идет о формах, приемах педагогической деятельности на этапах организации индивидуального образовательного проекта. Успешность профессиональной деятельности связывается с развитием у обучающихся различных видов универсальных учебных действий: личностных, познавательных, коммуникативных и регулятивных.

В настоящее время предпринимаются активные попытки по реформированию образовательной системы. Речь идет о приоритетном национальном проекте «Образование», проекте организации профильного обучения в старшей школе [1], стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. [2], внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения (ФГОС) [3], Основной образовательной программы образовательного учреждения [4]. Во всех этих нормативных документах приоритетным является суждение о том, что изменение современного образовательного пространства происходит системно, по всем направлениям.

Определяющим в изменении качества образования становится вовлечение обучаемых в образовательный процесс. Они начинают активно включаться в образовательную деятельность и самостоятельно ее организовывать. В связи с этим проявляется большой интерес к проектному обучению (Е.С. Полат [5,6,7], И.Д. Чечель [8] и др.),

потому что цель проектирования – ученик, развитие его субъектности в процессе смыслопорождения.

Эти идеи представлены и осмыслены во ФГОС. Концепция стандартов предполагает новое понимание результата образовательной деятельности в школе. Речь идет о результате-полифонии: проявлении личностной, метапредметной и предметной успешности ученика. Показателем результативности обучения в новом контексте является в логике этой концепции индивидуальный образовательный проект (ИОП). ИОП должен проявлять проектную компетентность обучающихся, которая обнаруживает себя в универсальных учебных действиях (УУД) разных типов: личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных.

В контексте сказанного очевидна необходимость разработки адекватных ситуации методико-педагогических сюжетов работы с ИОП в средней школе.

В реальной же практике существуют профессиональные дефициты (это связано с ситуацией начала внедрения ФГОС в основной образовательной школе) в формировании стратегий педагогического сопровождения, использования форм деятельности, позволяющих педагогу эффективно курировать индивидуальные образовательные проекты.

Цель исследования заключалась в определении форм и приемов работы педагога в процессе методико-педагогического сопровождения исследовательского проекта.

Содержание исследования обусловливается предположением о том, что формы и приемы деятельности педагога в процессе сопровождении ИОП определяются логикой построения исследовательской деятельности. А это означает: проведение

- на первом этапе процедур проблематизации (определение целей и задач, гипотезы проекта);
- на втором – сбора и обобщения информации, ее концептуализации;
- на третьем – моделирования в рамках проекта;
- на четвертом – апробации и экспертизы сделанного.

Обратимся к содержанию деятельности на каждом этапе.

На **первом этапе** под руководством педагога формировался замысел проекта. Главной целью стало создание педагогических условий для погружения учащихся в материал. Были заслушаны версии десятиклассников о том, как они видят современную речевую среду. В центре внимания оказались различные темы проектов, связанные с речевой культурой современной молодежи. В процессе работы на данном этапе у учеников были актуализированы умения, входящие в состав определенных личностных («предпочитаю», «интересуюсь») и

регулятивных («выбираю», «ставлю цель, задачу») УУД. Учитель на данном этапе выступал в позициях консультанта, информатора и партнера. Формой работы был избран диалог.

Содержанием **второго этапа** явилось изучение в совместной деятельности истории возникновения сленга, осмысление этого языкового явления, способов его функционирования в социуме. Рассматривались факторы, влияющие на развитие молодежного сленга в настоящее время. Формы работы, избранные педагогом на этом этапе, – изучение научно-исследовательских текстов, конспектирование, концептуализация содержания прочитанного. Старшеклассники знакомились с исследованиями лингвистов Бучинской Т.Л. [9], Мироненко С.А и Каратаевой Л.В [10]. Логика работы в рамках проекта была ориентирована на формирование познавательных УУД обучающихся. Учитель, работавший с текстами, занимал следующие позиции: «информатор», «консультант», «аналитик».

Содержание деятельности второго этапа включала в себя и проведение социологического исследования для выявления предмета деятельности в проекте, определения итогового продукта.

Количество респондентов, принявших участие в исследовании, составило 220 человек. Их ответы позволили констатировать: сленг имеет распространенность в общении: его включение в текст делает речь эффективной, яркой, целенаправленной, индивидуализированной. В то же время реакции отвечавших позволили учащимся обозначить сленговые группы: сленг, используемый в Интернете, профессиональный, бытовой сленг и т.д. Проведенное исследование позволило определить стратегические линии проекта: содержание аналитического реферата и структуру брошюры «Лексический путеводитель».

Педагог, работая в позициях «организатор», «координатор» проекта, ставил своей целью активно влиять на формирование познавательных, исследовательских УУД.

Третий этап включал в себя создание десятиклассниками текстов разных жанров. Речь шла о составлении словарных статей в сборник. Учитель курировал ситуацию: предлагались варианты текстов из различных словарей, педагог работал в позициях: «информатор», «консультант», «редактор». На данном этапе происходило написание реферата по изученному и структурированному материалу. Для оформления результатов работы в итоговый продукт (брошюра «Лексический путеводитель») были использованы мультимедийные технологии.

На данном этапе у учащихся были сформированы умения и навыки, входящие в состав предметных и метапредметных УУД, так как деятельность была связана с осмыслением материала и с его перекomпозированием в определенные жанровые модели (реферат, брошюра).

На четвертом этапе происходили апробации и экспертиза проекта. Ученицы представляли результаты своей деятельности на IV городской научно-практической конференции «Наши духовные ценности». Освещая содержание проекта, отвечая на вопросы присутствующих, они показали свое знание материала, владение технологиями мультимедийной презентации, обнаружили определенный уровень речевой культуры. Этот этап работы в определенном смысле можно было назвать диагностирующим. С помощью методики «графический маркер», экспертных суждений стало возможным зафиксировать наличие у десятиклассников элементов познавательных, коммуникативных, регулятивных и личностных УУД.

Выводы:

1. Методико-педагогическое сопровождение ИОП, организованное в логике построения исследовательской деятельности, оказалось педагогически успешным.

2. Успешность педагогического сопровождения обнаружилась в способности форм работы, выбранных педагогом влиять на формирование различных групп УУД обучающихся.

3. В процессе сопровождения продуктивными оказались различные профессиональные позиции, которые избирались учителем: «информатор», «аналитик», «консультант», «организатор», «координатор», «редактор».

Литература

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования №2783 от 18.07.2002 г.
2. Стратегия инновационного развития Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 гг. [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 8 дек. 2014 г. №2227-р // КонсультантПлюс: справ. Правовая система.– Версия Проф. электрон. дан.– М., 2011.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации.– М.: Просвещение, 2013.– 63 с
4. О концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2010-2015 гг. [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 7 февр. 2011 г. №163-р // КонсультантПлюс: справ. Правовая система.– Версия Проф. электрон. дан.– М., 2011.
5. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высш. учеб. Заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина.– М.: Издательский центр «Академия», 2007.– 386 с.
6. Полат, Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования.– М., 2002.– Ч.1, гл. 2; Ч. 2, гл.3.
7. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках английского языка. / Е.С. Полат /// ИЯШ: научно-методический журнал.– 2000.– №2.– С. 3– 10.
8. Чечель, И.Д. Метод проектов// Директор школы.– 1998.– №3,4.

9. Бучинская, Т.Л. Лексико-семантическая характеристика молодежного сленга. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://freeref.ru/wievjob.php?id=132426>. Дата обращения: 1.12.15 г.
10. Мироненко, С. А., Каратаева, Л. В. Способы образования сленгизмов в русском и немецком языках/ с. А. Мироненко, Л. В. Каратаева // Международный научно-исследовательский журнал– Выпуск № 5-1 (36), 2015.– С. 102-104.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ

УДК: 378.02:37.016
ГРНТИ 14.35.07

НАУЧНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ КАК МЕТОД ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ СРЕДУ

INTRODUCING FOREIGN STUDENTS TO A PROFESSIONAL COMMUNITY BY ENCOURAGING THEIR SCIENTIFIC RESEARCH

Бакланова Елена Алексеевна

Научный руководитель: И. И. Бабенко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: обучение в медицинском вузе, интенсификация речемыслительной деятельности, сознательно-практический метод, иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации, научная работа студента.

Key words: studying in a medical school, verbal-cognitive activity improvement, conscious learning method, foreign language for specific purposes, students' scientific research.

Аннотация. В статье говорится о системе и целях обучения РКИ в медицинском вузе, о проблемах освоения профессионального языка учащимися. Отмечен как результативный факультативный курс. Приведены некоторые замечания относительно существования в НГМУ необходимых предпосылок для привлечения студентов-иностранцев к научной работе. В качестве примера приведён аутентичный текст, написанный студентом, в результате чего делается вывод, что научная работа учащихся является частью комплексной работы, имеющей целью сформировать знания, умения и навыки профессионального общения.

Никто не будет спорить с утверждением, что врач – профессия благородная. Всем известно также и то, что стать профессионалом в сфере медицины чрезвычайно сложно. Для иностранцев же сложность

возрастает многократно из-за понятной причины: обучение русскому языку и, одновременно, обучение на этом же языке происходит одновременно. В ситуации обучения в медицинском вузе следует учитывать сложность подязыков специальности: анатомии, химии, биологии т.д. Все эти обстоятельства естественным путём обеспечивают *«интенсификацию речемыслительной деятельности»*, которая поддерживает у учащихся постоянную мотивационную готовность выразить свое отношение к явлениям реальной действительности, познать что-то новое ...главным стимулятором речемыслительной активности служит речемыслительная задача, а основной движущей силой – познавательный интерес» [1, с. 136–137]. Именно последний побуждает студентов-иностранцев заниматься научной работой.

Система обучения русскому языку студентов-иностранцев в НГМУ выстроена в русле сознательно-практического метода обучения при соблюдении следующих методических принципов: практическая направленность обучения, сознательность, беспереводность, взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности [2, с. 145]. (Практически исключён принцип ориентации на родной язык обучающихся, поскольку в группах оказываются студенты разных национальностей.)

Русскому языку в НГМУ системно обучают в русле трёх дисциплин: «Русский язык и культура речи» (один семестр на I курсе), «Иностранный язык (русский)» (три семестра на I, II курсах), а также факультативного курса «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации (русский)» (шесть семестров на I-III курсах). Целью обучения является обеспечить готовность студентов к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности [3].

Особое место в этой триаде занимает факультативный курс, нацеленный на освоение студентами теоретических знаний и приобретение практических навыков использования языка в профессиональной коммуникации. Ведущая сфера деятельности на протяжении шести семестров обучения русскому языку меняется от учебно-научной до учебно-профессиональной.

На первом этапе задачей обучения является формирование языковой компетенции, на основе которой формируется коммуникативная компетенция. Для того чтобы процесс шёл успешно, необходимо, в частности, сформировать «в сознании учащихся такие, например, понятия, как субъект, действие, состояние, объект, качество, свойство, количество и др.» [4, с. 14]. Эти логико-смысловые категории обладают свойствами универсальных и впоследствии служат основой для формирования знаний, умений и навыков учебно-профессиональной коммуникации [5].

Таким образом, налицо все необходимые предпосылки для привлечения студентов-иностранцев к научной работе. В НГМУ существует широкая сеть студенческих научных обществ при различных кафедрах, в том числе и при кафедре лингвистики и межкультурной коммуникации. Надо заметить, что подавляющее большинство участников этого научного общества – русские студенты. Но всегда находится небольшое число иностранцев, которые по мере своих сил и возможностей занимаются научной работой. Например, второй год учащиеся лечебного факультета НГМУ будут принимать участие в Международной научно-практической студенческой конференции для иностранных студентов, магистрантов и аспирантов, посвящённой *Дню славянской письменности и культуры* (НГАСУ, Новосибирск).

Один из участников, студент II курса НГМУ Мавлонов Шафикхон, работает над тезисами к докладу под рабочим названием «Терминологический словарь для студентов-иностранцев I курса НГМУ». Идея создать некое пособие принадлежит самому студенту. Аргументация его была следующей: необходимо облегчить процесс вхождения в профессиональную среду иностранцам на начальном этапе обучения в университете. Этот этап – самый болезненный, пройти его благополучно удаётся не всем.

Ниже приведён аутентичный текст:

«Учебное пособие-учено-теоретическое издание, частично заменяющее или дополняющее учебник и официально утвержденное в качестве данного вида издания.

В содержание учебного пособия включается новый более актуальный материал, чем в учебнике так как пособие создается более оперативно, тем не менее материал должен подаваться в русле фундаментальные знаний, изложенный в учебнике. В отличии от ученика, может включать спорные вопросы, демонстрирующие разные точки зрения.

Анализ пособия:

Разница всех пособий объяснима. Они созданы все по разной тематике и разным схемам. Существуют пособие, которые направлены на изучение экономике, технике, медицины и также для изучения русского языка и других языков, есть и справочники. Некоторые пособия состоят из уроков, включающих все тесты, задания. Так же есть пособия, которые направлены на развитие навыков чтения, устной и письменной речи на материал языка специальности. Например: пособия и «Обучения речевому общению в учебно-научной сфере» (Т.В. Шустикова, И.А. Воронкова, О.А. Гурева); Русский язык как иностранный. «Как жить в России и быть здоровым» (В.Ю Семар); «Говорим о медицине по-русски» (В.Б Куриленко, Л.А Тетова, М.А Макаров).

Но моё пособие другое. Оно состоит из терминов, который имеет определенную схематическую или план. Моя пособия очень отличается от других. Моё пособие предназначено для иностранных студентов-медиков, владеющих русским языком на элементарном и базовом уровне.

Это словарь, который содержит лексический минимум по медико-биологическому профилю, что будет полезно в профессиональной коммуникации. Словарь состоит из 5 разделов.

- Анатомия
- Биология
- Математика
- Физика
- Химия

Каждый раздел состоит из 10–12 словарных статей, имеющих следующую структуру; например; адсорбция.

1) Термин соответствующего разделу.

2) Ударение и произношение (но в трудных случаях) например; Адсорбция (ударение падает на слог на букву «о»).

3) Само понятие (определение) термина. Например; Адсорбция-поглощение газов или растворенных веществ на поверхности твердого тела или жидкости.

4) Пример употребление; Например; Хорошей адсорбцией способностью обладает клетчатка.

Ссылки:

http://do.mgppu.ru/gloss_disc

<http://aupam.narod.ru/>

<http://dic.academic.ru>

[http://www.pereplet.ru»](http://www.pereplet.ru)

Разумеется, этот текст будет переделываться и совершенствоваться, но радуется, во-первых, мотивация студента, во-вторых, практическая направленность его работы, в результате которой он уже написал несколько словарных статей своего пособия, в-третьих, его самостоятельность в подготовке первоначального варианта текста. Таким образом, научная работа студентов-иностранцев является частью комплексной работы, имеющей целью сформировать знания, умения и навыки профессионального общения.

Литература

1. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Москва : Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

2. Капитонова, Т.И., Московкин, Л.В., Шукин, А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Шукина. – Москва : Русский язык. Курсы, 2008. – 312 с.
3. Рабочая программа дисциплины «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации (русский)» / Индекс ФТД.1 / по специальности 31.05.02 / Педиатрия
4. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская . – 2-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2011. – 480 с.
5. Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I-II сертификационные уровни владения РКИ [Текст] / Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, И.К. Гапочка, В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. – М. : РУДН, 2013. – 313 с.

УДК: 811.161.1'243

ГРНТИ: ГРНТИ 14.35.07

ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО КИНО ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

IMPORTANCE OF RUSSIAN MOVIE FOR TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Дай Юньфан

Научный руководитель: Л. В. Дубина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, межкультурная коммуникация, кино.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, intercultural communication, movie.

Аннотация. Современная методика преподавания русского языка как иностранного предполагает широкое использование новейших технологий, в том числе мультимедиа. Статья посвящена изучению возможностей применения русского кино при обучении русскому языку как иностранному. Кинофильмы рассматриваются как способ создания языковой среды, средство активизации обучения, материал для развития навыков речевой деятельности и средство формирования межкультурной компетенции.

При обучении студентов-русистов в Китае стоит задача не только заинтересовать их изучением русского языка и выработать хорошие языковые навыки, но и улучшить понимание культурных различий между Китаем и Россией. Это необходимо как для будущей работы, так и для всестороннего развития. Русские кинофильмы помогают решить эту задачу, благодаря интересному сюжету и большому количеству фоновой культурной информации.

С точки зрения методики преподавания, сейчас активно используются мультимедиа как средство обучения. Как отмечает в своей статье Ван Синхуа, «В связи с требованиями времени, предъявляемыми к специалистам в области РКИ, Министерством образования Китая разработаны рекомендации. Отметим в их числе, что широкое использование для достижения цели обучения новейших технологий (компьютерных и мультимедийных программ, электронных учебников, дистанционных курсов и т.д.)» [1, с.51].

Рассмотрим подробнее, как и для каких целей можно использовать русское кино при обучении русскому языку.

1. Создание живой языковой среды.

Для повышения уровня владения языком необходима живая языковая среда. Не всегда есть возможность непосредственно общаться с носителями языка, поэтому преподаватели используют различные способы, чтобы создать языковую среду: организуют концерты на русском языке, проводят разговорные конкурсы и так далее, но эти мероприятия по эффективности уступают место просмотру фильмов. Кино предоставляет визуальный ряд, способный привлечь студентов больше чем аудиозаписи, разговорную речь с аутентичным произношением. При просмотре фильмов можно накопить знания в отношении разговорных и сленговых конструкций, речевых оборотов в типовых ситуациях общения.

2. Стимулирование интереса и повышение эффективности обучения.

Кино объединяет изображение и звук, что позволяет задействовать одновременно визуальное и аудиовосприятие. При просмотре фильмов студенты воспринимают речь так, как при реальном общении, с опорой на ситуацию и контекст, мимику и жесты собеседников. Мобилизация всех органов чувств улучшает восприятие, а захватывающий сюжет стимулирует интерес и желание понять, что происходит на экране, что говорят персонажи.

3. Создание динамичной атмосферы на занятиях.

Обсуждение просмотренного фильма позволяет активизировать обучение путем проведения дискуссий, творческих работ, разыгрывания диалогов из фильма и т.д. Интересные задания и непринужденная атмосфера на занятиях позволяют устранить психологические барьеры студентов, что также повышает эффективность обучения.

4. Развитие навыков речевой деятельности.

Работа с фильмом позволяет развивать и улучшать все навыки речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо.

Как утверждают многие студенты, просмотр оригинальных российских кинофильмов улучшили их способности к аудированию и лексический запас. Благодаря фильмам они усвоили многие речевые формулы и правила их употребления. В кино мы можем увидеть и услышать

разговоры людей разного пола, возраста, социального статуса в различных жизненных ситуациях и отметить разницу в речи.

Слушая и повторяя диалоги из фильмов, можно улучшить произношение и интонацию. Кинофильм позволяет использовать целый ряд упражнений на развитие речи: вопросы, обсуждение, пересказ, разыгрывание диалогов, высказывание своей точки зрения на события, происходящие в фильме, написание сочинения.

Лексика и грамматика, которую мы изучаем, не всегда отражает современную русскую речь. Кино позволяет нам услышать, как говорят на самом деле, повторить знакомые слова и фразы и узнать новые. Можно предложить студентам по контексту догадаться о значении неизвестных им слов, конструкций, идиом, развивая навыки рассуждения.

5. Формирование межкультурной компетенции.

Работа с кинофильмом позволяет лучше понять культурные различия между Россией и Китаем. Ведь изучение языка – это не только усвоение знания грамматики, развитие основных языковых навыков, но также понимание культурных кодов языка. В ходе межкультурной коммуникаций, грамматические ошибки – небольшая проблема, другое дело конфликт культур. Ошибки, вызванные непониманием культурных различий, могут сильно осложнить общение и даже привести к разрыву отношений между людьми. Фильм – зеркало, которое дает наиболее яркое и многогранное отражение социальных и культурных особенностей страны изучаемого языка. Он включает в себя все аспекты общественной жизни, отражает наиболее очевидные социальные проблемы. Сюжет фильма и реплики актеров отражают образ жизни, обычаи, ценности и способы мышления людей и так далее. Через оригинальные русские фильмы, студенты могут расширить свой кругозор и лучше понять различия между Китаем и Россией.

Например, из фильма «Ирония судьбы» мы узнаём о русской бане, о том, как в России празднуют Новый год, как накрывают стол и так далее. Сюжет фильма тоже позволяет обсудить культурные особенности. Герой фильма Женя по ошибке попадает в квартиру Нади и они влюбляются друг в друга, хотя у Нади есть жених, а у жени невеста в Москве. В конце фильма Женя возвращается в Москву, но все время думает о Наде, а Надя, обнаружив, что он забыл свой портфель, видит в этом знак судьбы и едет в Москву к любимому. Можно поговорить на занятии о том, могла ли такая ситуация произойти в Китае и как вели бы себя ее участники, каким был бы результат.

Таким образом, кино является эффективным инструментом обучения, позволяющим улучшить понимание и владение речью, вызвать интерес и активность студентов, а также лучше понять страну изучаемого языка.

Литература

1. Ван, Синхуа Интегрированное развитие основных видов речевой деятельности как основа обучения иностранцев русскому языку / Ван Синхуа // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – № 3 (9) – С. 47-52.

УДК 81
ГРНТИ 16.21.49

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF RUSSIAN PHRASEOLOGY IN THE CHINESE AUDIENCE

Ван Синхуа, Дун Юйцин

Научный руководитель: Орлова О.В., д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, фразеология.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, phraseology.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые лингвометодические аспекты изучения русской фразеологии в китайской аудитории как эффективного способа формирования и развития языковой (в том числе и фразеологической), лингвокультурологической, коммуникативной компетенций обучающихся.

В связи с интенсивным развитием политических, экономических и культурных взаимоотношений между Китаем и Россией, изучение русского языка в Китае переживает «новый бум». На данный момент русский язык как иностранный (далее РКИ) в Китае преподаётся как в школах, так и в университетах.

Основная цель преподавания РКИ – формирование коммуникативной компетенции как «способности решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся и общества задачи общения из бытовой, учебной, производственной и культурной жизни; умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения» [1, с.109]. Одной из важнейших характеристик коммуникативной компетенции является способность выражать свои мысли, эмоции и коммуникативные намерения на изучаемом языке правильно, логично, выразительно, образно, употребляя всё богатство языковых средств, в том числе фразеологических единиц (далее ФЕ). Не зря многие исследователи считают обязательным обеспечить учебный процесс необходимым

количеством фразеологизмов [2, с.18], изучение которых на занятиях по РКИ не только даёт студентам возможность лучше освоить сам язык (тут идет формирование языковой компетенции), но и «погрузиться» в чужую национальную культуру, приобщиться к нравам и обычаям, верованиям и традициям, мифам и легендам, и, в конце концов, к особенностям национальной картины мира, отражённой и закреплённой в данном языке. Видимо, знание языка невозможно представить без знания культуры носителей этого языка. Отсюда следует, что освоение иностранного языка есть одновременно и процесс освоения чужой культуры (тут идет формирование лингвокультурологической компетенции).

К сожалению, практика преподавания РКИ в Китае показывает, что китайские студенты, даже уже довольно хорошо владеющие русским языком, нечасто употребляют фразеологизмы в речи. Это квалифицируется как существенный недостаток подготовки будущих филологов, которые желают участвовать в межкультурной коммуникации и самостоятельно совершенствоваться в профессиональной деятельности. Поэтому проблема «фразеологизации» речи китайских студентов на данный момент является весьма актуальной, а способом решения данной проблемы станет формирование у студентов фразеологической компетенции.

Термин «фразеологическая компетенция» был введён в лингвистику и лингводидактику Е.А. Добрыдневой [3, с.3] и сейчас активно употребляется в научно-методических работах. Назовем основные компоненты фразеологической компетенции, это:

- 1) знание фразеологического состава языка и способность воспринимать, понимать и интерпретировать значение ФЕ;
- 2) соблюдение грамматических правил оформления и употребления ФЕ в речи;
- 3) употребление фразеологизмов в разных сферах общения в соответствии с функциональными стилистическими ограничениями;
- 4) умение правильно реагировать на сообщение, содержащее фразеологизм, и включить ФЕ в контекст;
- 5) умение использовать ФЕ в разных речевых жанрах.

На наш взгляд, чтобы формировать фразеологическую компетенцию и повысить уровень понимания русских фразеологизмов китайскими студентами в процессе обучения РКИ, нам следует использовать такие методы, как сопоставительный метод и метод тематического описания.

Методика обучения РКИ в Китае развивается во многом под влиянием идей российской и евро-американской лингводидактики. Такие методы обучения, как грамматико-переводной, сознательно-сопоставительный, сознательно-практический и т.д., доминируют до сих пор

в преподавании русского языка в китайской аудитории [4, с.47–53]. Сознательно-сопоставительный метод подразумевает опору на национальную культуру обучающихся.

Сопоставительное представление русских и китайских фразеологизмов, являющееся лингвистической основой методики обучения русской фразеологии, позволяет прогнозировать интерференцию множества фразеологизмов и методически интерпретировать языковой материал. Этот метод также позволяет нам решать ряд задач обучения: расширить запас ФЕ (не только русских, но китайских, не только активного употребления, но и пассивного) в речи студентов; практиковать правильное понимание и употребление ФЕ в различных видах речевой деятельности; приобщить к значимым фрагментам языковой и концептуальной картин мира; найти сходства и различия между ФЕ, обладающими национально-культурной спецификой.

Фразеология представляет собой ключ к пониманию ментальности нации, это особый образ восприятия действительности, отражённый в языке народа. Фразеология является своеобразным «диапазоном» языка, в котором наиболее ярко «звучит» своеобразие национального менталитета, поэтому закономерны трудности в процессе преподавания РКИ в иностранной аудитории.

В качестве примера проанализируем русский фразеологизм «метать бисер перед свиньями» и близкий по смыслу китайский фразеологизм «对牛弹琴 duì niú tán qín»:

Метать (рассыпать) бисер <перед свиньями>. Книжн.

Напрасно разъяснять или доказывать что-либо тому, кто не хочет или не способен понять и по достоинству оценить этого [5, с. 361–362].

对牛弹琴 duì niú tán qín: *играть для коровы на лютне: Давным-давно жил музыкант по имени Гун Мин И. Он очень хорошо играл на струнном музыкальном инструменте, который назвался Чжэн. Но иногда он вел себя как ненормальный. Однажды на лугу рядом с домом он увидел корову. Он так воодушевился этим, что выбежал на улицу и стал играть на музыкальном инструменте для коровы. Он играл очень красиво, даже сам опьянел от своей музыки. Но корова не обращала абсолютно никакого внимания на эту музыку. Она просто ела траву. Гун Мин И не мог понять, почему корова настолько равнодушна к его очаровательной музыке. Очевидно, что ей было все равно не из-за того, что он играл плохо, а из-за того, что она не понимала музыку и не восхищалась ей. Значение: тратить зря время; не в коня корм [6, с.113].*

Здесь мы понимаем, что русская и китайская культуры имеют совершенно разные источники и основания. Если в формировании русской

национальной культуры важную роль сыграли сначала язычество, затем – православие, то китайская культура опирается на даосизм, буддизм и – в большей степени – конфуцианство. Образ свиньи в христианской культуре и в данном фразеологизме олицетворяет грязное, тупое, непонятливое животное, которое никак не сможет понять, что бисер – это драгоценное украшение. В китайском фразеологизме этот образ «заменяет» символизирующая тупость и простоту корова, неспособная наслаждаться красивой музыкой.

Подобных примеров существует немало и в языке современной политики. Так, выражение «Четыре азиатских тигра» (неофициальное название экономик Южной Кореи, Сингапура, Гонконга и Тайваня, демонстрировавших очень высокие темпы экономического развития с начала 60-х до финансового кризиса 90-х годов XX века), по-китайски звучит как «Четыре азиатских малых дракона» (亞洲四小龍). Здесь также проявляются значительные культурные различия: если библейский образ дракона означает сатану, в китайской культуре всё наоборот, китайцы считают себя потомками дракона и поклоняются ему, дракон – символ силы, мудрости, величия. Поэтому в китайском языке имеется много фразеологизмов со словом «дракон», например, **龙飞凤舞**: «Взлёт дракона» – блестящая каллиграфия; размашистый почерк, **龙驹凤雏**: «Детеныш дракона» – молодое дарование, **龙骧虎视**: «Рывок дракона» – честолюбивые планы; жадные устремления; выдающийся ум и талант; грандиозный план, широкий замысел; талантливый политический деятель [6, с.267].

Тематическое описание является ещё одним эффективным методом изучения фразеологии в китайской аудитории. Представление о существовании таких объединений слов, как тематические группы, выделяемых на основании предметно-логической общности, иначе говоря, по экстралингвистическому принципу на основании общности темы, в значительной степени помогает в овладении фразеологическими ресурсами русского языка. Выделение тематических групп основано на классификации самих реалий, явлений материальной действительности.

Фразеологические единицы – это своего рода микротексты, в которых отражены самые разнообразные стороны жизни народа – носителя языка. Многие филологи разделяют фразеологизмы по тематическим группам, например, по физическим состояниям и действиям (*пускать пыль в глаза, пудрить мозги, вешать лапшу на уши, водить за нос*), по чувствам и эмоциям (*бросить в дрожь, рвать волосы, орать во весь голос, падать духом*), по деятельности человека (*строить козни, оказывать медвежью услугу, бить в баклуши, плевать в потолок, дурака ва-*

лять), по внешним и внутренним свойствам человека (*драть шкуру, задрать хвост, змея подколодная, душа нараспаику*) и т.п.

Одним из оптимальных способов изучения фразеологии является составление в процессе учёбы собственного двуязычного мини-словарика русско-китайской фразеологии, структурированного по разным темам и культурным коннотациям и т.п. Найти эквивалент или схожий по смыслу вариант фразеологизма в родном языке – это метод, основанный на «обратной связи», он позволяет приобщиться к национально-культурной специфике и образному миру, созданному культурой двух народов.

Таким образом, изучение русской фразеологии в китайской аудитории приобретает огромное значение как эффективный способ формирования и развития языковой (в том числе и фразеологической), лингвокультурологической, коммуникативной компетенций обучающихся, активизирует и совершенствует их речевую деятельность.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Шукин, А.Н. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – СПб., 1999.
2. Молотков, А.И. Основы фразеологии русского языка / А.И. Молотков. – М., 1977.
3. Добрыднева, Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии: автореф. дис. ... д-ра филол. Наук / Е.А. Добрыднева. – Волгоград, 2000.
4. Ван Синхуа. Интегрированное развитие основных видов речевой деятельности как основа обучения иностранцев русскому языку / Ван Синхуа // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – Вып.3.(3). С. 47-53.
5. Дубровина, К.Н. Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов / К.Н. Дубровина. – М., 2010.
6. 汉俄成语词典 (Китайско-русский фразеологический словарь) / О.М. Готлиб, Му Хуаин. – М., 2007.

УДК 81

ГРНТИ 16.21.49

ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: ПОЛНО-ЭКВИВАЛЕНТНЫЕ, ЧАСТИЧНО-ЭКВИВАЛЕНТНЫЕ И БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ

THE STUDY OF PHRASEOLOGY IN THE CHINESE AUDIENCE: FULLY EQUIVALENT, PARTIALLY EQUIVALENT AND NON-EQUIVALENT PHRASEOLOGICAL UNITS

Ван Синхуа, Ли Цзинвэнь

Научный руководитель: Орлова О.В., д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, фразеология.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, phraseology.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые вопросы изучения русской фразеологии в китайской аудитории в аспекте их эквивалентности. Целесообразным представляется сопоставительное исследование русских и китайских фразеологизмов по таким параметрам, как семантическое значение фразеологизма и его компонентный состав, фразеологическая образность, грамматические качества и стилистическая окраска.

Язык является важнейшей составляющей культуры, он выражает особенности национальной ментальности. Изучение иностранного языка неотрывно от познания культуры носителей изучаемого языка. Одна из задач преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) состоит в развитии вторичной языковой личности (см. работы С.М. Андреевой, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез и др.), способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации.

Для достижения понимания участники межкультурной коммуникации должны не просто владеть грамматикой и лексикой того или иного языка, но знать культурный компонент значения слов, реалии чужой культуры [1, с. 33–34]. Поэтому иностранным студентам, изучающим русский язык, необходимо ознакомиться с русскими традициями, нравами и обычаями, образом жизни русского народа и его менталитетом, ярко проявляющихся во фразеологизмах. В то же время изучение фразеологизмов также даёт возможность одновременно заниматься фонетикой, лексикой, грамматикой данного языка.

В последнее время фразеология интенсивно внедряется в практику преподавания РКИ в Китае. Однако проблема изучения фразеологизмов русского языка в китайской аудитории ещё не решена. Видимо, в некоторых случаях это связано с «проявлением «чужеродности» в процессе межкультурной коммуникации на уровнях, различных по всей природе, как лингвистических (языковая система и речевая реализация системы), так и экстралингвистических (мышление, национальные особенности, связанные с материальной культурой, социальными институтами, нравственными оценками и т.д.)» [2, с.187]. Фразеология является своеобразной областью языка, где ярко проявляется национальная специфика, что затрудняет перевод на другой язык и создаёт дополнительные трудности при обучении иностранных учащихся.

Как известно, русская и китайская культуры имеют совершенно разные исторические, религиозные, социально-политические истоки, а китайский и русский языки вовсе не похожи, поэтому при обучении русскому языку китайских студентов необходимо обращать внимание на особенности родной культуры и языка иностранных учащихся.

Сознательно-сопоставительный метод является одним из доминирующих в методике преподавания РКИ в Китае [3, с.47–53], а опора на национальную культуру обучаемых становится ведущим принципом сопоставительного преподавания РКИ. Представление русских фразеологизмов в сопоставлении с китайскими является лингвистической основой методики обучения русской фразеологии.

Сопоставительное исследование русских и китайских фразеологизмов целесообразно проводить по таким параметрам, как семантическое значение фразеологизма и его компонентный состав, фразеологическая образность, грамматические качества и стилистическая окраска. При этом мы разделяем анализируемые фразеологизмы на три основные группы: полные эквиваленты; безэквивалентные фразеологизмы; неполно-эквивалентные фразеологизмы или условные, частичные эквиваленты.

Полные эквиваленты выделяются в том случае, когда при понимании и интерпретации китайскими носителями фразеологизмов русского языка они без труда находят эквивалент в родном языке. То есть эти фразеологизмы в двух языках совпадают по многим параметрам, например, по значению, структурно-грамматическим и стилистическим характеристикам, а также – внутренней форме. Мы можем привести немало примеров русско-китайских эквивалентов (см. Таблица 1).

Таблица 1

<i>Русские фразеологизмы</i>	Китайские фразеологизмы
<i>Гром среди ясного неба</i>	晴天霹雳 (qíng tiān pī lì): Какое-н. сногшибательное событие, инцидент, или беда неожиданно произошла, грянула
<i>Куй железо, пока горячо</i>	趁热打铁 (chèn rè dǎ tiě) Торопиться делать что-л., пока есть возможности, благоприятные условия и т. п.; пользуйся моментом.
<i>Тише едешь, дальше будешь</i>	宁静致远((níng jìng zhì yuǎn) делаешь всё без суеты, без торопливости, скорее достигнешь желаемых результатов.
<i>Идти в ногу со временем</i>	与时俱进(yǔ shí jù jìn) поступать сообразно принятым правилам, нормам; придерживаться современных взглядов

<i>Идти в огонь и воду</i>	赴汤蹈火(fù tāng dǎo huǒ) Совершать самоотверженные поступки.
<i>Ловить рыбу в мутной воде</i>	浑水摸鱼(hún shuǐ mō yú) Пользуясь неясностью обстановки, разногласиями и т.п., извлекать выгоду из чьих-либо затруднений. Говорится неодобрительно по отношению к тому, кто пользуется ситуацией в корыстных целях.
<i>Око за око, зуб за зуб</i>	以眼还眼, 以牙还牙(yǐ yǎn huán yǎn, yǐ yá huán yá) «как аукнется, так и откликнется» «получи по заслугам»
<i>Кто хочет, тот добьётся</i>	有志者事竟成(yǒu zhì zhě shì jìng chéng) в полную силу стараться стремиться к поставленной цели, и всё получится
<i>Один раз увидишь лучше, чем сто раз услышишь</i>	百闻不如一见(bǎi wén bù rú yī jiàn) Не всегда словам стоит доверять; предпочтительнее увидеть что-л. своими глазами, чем слушать свидетельства других людей.
<i>Бедя не приходит одна</i>	祸不单行(huò bù dān xíng) неприятности, проблемы, трудные ситуации возникают одна за другой

Проанализировав сопоставляемые фразеологизмы, мы понимаем, что эти фразеологизмы обладают одинаковым инвариантом смысла и одинаковой внутренней формой. Хотя культуры двух государств развивались разными путями, тем не менее, в них можно найти некое общее, которое проявляется в языковых картинах мира.

К группе неполноэквивалентных фразеологизмов принадлежат такие фразеологизмы, которые в китайском и русском языках имеют одинаковый смысл, но разную образность. Хотя такие фразеологизмы обладают одинаковыми значениями, но различаются структурно-лексическими компонентами, и следовательно, внутренней формой (См. Таблицу 2).

Таблица 2

<i>Русские фразеологизмы</i>	<i>Китайские фразеологизмы</i>
<i>Оказать медвежью помощь</i>	拔苗助长(bà miáo zhù zhǎng) <i>Тянуть всходы руками, чтобы они скорее росли</i>
<i>Одного поля ягода</i>	一丘之貉(yī qiū zhī hé) <i>Барсуки с одного холма</i>
<i>Ждать от козла молока</i>	缘木求鱼(yuán mù qiú yú) <i>Искать рыбу на дереве</i>
<i>Терпение и труд всё перетрут.</i>	愚公移山 (Yú gōng yí shān) <i>«Юйгун передвинул горы (в китайской сказке)», он был необыкновенно упорным и последовательным в реализации своих планов</i>
<i>Ждать у моря погоды</i>	守株待兔(shǒu zhū dài tù) <i>Сторожить пень в ожидании зайца, пассивно ждать дара судьбы.</i>
<i>Волков бояться – в лес не ходить</i>	不入虎穴，焉得虎子(bù rù hǔ xué, yān dé hǔ zǐ) <i>Не забравшись в логовище тигра, не поймешь тигрѐнка</i>
<i>Куда конь с копы том, туда и рак с клешней</i>	东施效颦(dōng shī xiào pín) <i>«Уродливая Дун Ши подражает движению бровей красавицы СиШи», умелое (неуместное) подражание</i>
<i>На безрыбье и рак – рыба</i>	滥竽充数(làn yú chōng shù) <i>«Даже самого скверного игрока на юе не будет заметно в оркестре», подсовывать брак для плана</i>
<i>Лучше умереть стоя, чем жить на коленях</i>	宁为玉碎，不为瓦全(nìng wéi yù suì, bù wéi wǎ quán) <i>Лучше (предпочитать) разбиться на куски, как нефрит, чем сохраниться как черепица.</i>
<i>Моя хата с края, я ничего не знаю</i>	各人自扫门前雪，休管他人瓦上霜(gè rén zì sǎo mén qián xuě, xiū guǎn tā rén wǎ shàng shuāng) <i>Каждый расчищает снег перед своей дверью, не заботясь об инее на крыше соседа.</i>

Восприятие, понимание и интерпретация подобных фразеологизмов иногда затрудняет китайских студентов, даже перевести их с русского языка на китайский часто бывает трудно, потому что разная образность препятствует пониманию смысла, и при переводе они наполняются другими смысловыми оттенками.

К безэквивалентным фразеологизмам относятся такие фразеологизмы, которые носят национально специфичный характер, при переводе их не найдётся эквивалентов в другом языке. Например, *Язык до Киева доведёт, В Тулу со своим самоваром не ездят, Любопытной Варваре на базаре нос оторвали, А Васька слушает, да ест, Ложка дорога к обеду, Не красна изба углами, а красна пирогами, У Христа за пазухой* и т.д. Подобные фразеологизмы не имеют даже частичного аналога в китайском языке, их нельзя переводить на китайский язык буквально, необходимо сохранить их национально-языковые особенности, стилистическую окраску. Трудности изучения безэквивалентных фразеологизмов заключаются в том, что у людей, живущих под влиянием национальных систем ценностей, имеются разные картины мира, обусловленные разными религиями, нравами, принципами морали.

Таким образом, изучение русских фразеологических выражений китайскими студентами предоставляет возможности не только для освоения ими основ культуры страны изучаемого языка, но и для соучастия в диалоге культур – русской и китайской, когда «преподаватель РКИ принимает на себя роль посредника в диалоге двух культур, представителя языковой и культурной среды» [4, с.157].

Литература

1. Щербина, И. В. Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам / И.В. Щербина // Материалы V Международной конференции, посвященной 90-летию образования Белорусского государственного университета (28 октября 2011 г.). – Минск, 2011. – С. 33–34.
2. Финкельберг, Н.Д. Арабский язык. Курс теории перевода / Н.Д. Фликернберг. – М., 2004.
3. Ван Синхуа. Интегрированное развитие основных видов речевой деятельности как основа обучения иностранцев русскому языку / Ван Синхуа // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – Вып.3.(3). С. 47-53.
4. Молчановский, В.В. Ресурсы личности преподавания русского языка как иностранного как одно из средств формирования национально-культурного компонента коммуникативной компетенции учащегося / В.В. Молчановский // VI Международный симпозиум по лингвострановедению МАПРЯЛ. Тезисы докладов и сообщений. – М., 1994.

**ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКОГО
ЯЗЫКА: ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE MAIN TYPES OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE
CHINESE LANGUAGE: CHARACTERISTICS OF FORMATION**

Ван Синхуа, Линь Ян

Научный руководитель: Орлова О.В., д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фразеологические обороты, сравнительный анализ фразеологических единиц, китайская фразеология.

Key words: phraseologisms, comparative analysis of phraseological units, Chinese phraseology.

Аннотация. Данная статья детально рассматривает типы и особенности фразеологических оборотов китайского языка (熟语shú yǔ) на примерах наиболее распространенных китайских фразеологизмов, снабженных дословным и литературным переводами на русский язык. Отмечается важность знания и правильного использования фразеологических единиц в переводческой деятельности.

За более чем полвека китайско-советские, а затем китайско-российские отношения прошли непростой путь и стали классическим образцом гармоничного сосуществования. Обе стороны активно ищут точки соприкосновения сотрудничества, стараются найти новые пути взаимодействия в совместном развитии, продолжают повышать качество и уровень сотрудничества. Китай и Россия – соседи, дружба между народами которых уходит своими корнями в далекое прошлое.

Развиваясь, страны активно изучают культуру друг друга. Познания в лингвистической и культурной области помогают лучше понять менталитет страны-соседа, прикоснувшись к самым древним вехам истории и культуры, сохранявшимся веками в лексической системе языка, а именно, в его «крылатых» выражениях. В китайской лексике помимо слов и устойчивых выражений немаловажную роль играют фразеологизмы – 熟语shú yǔ (дословно «готовые выражения»). Китайские фразеологизмы являются готовыми словосочетаниями, хранящимися в языковой памяти говорящих. Фразеологизмы содержат в своей семантике национально-культурный компонент, описывают определенные традиции, обычаи, особенности быта, исторические события, отражают китайскую национальную культуру [1].

Относительно китайского языка наиболее полное определение фразеологизма было дано А.Л. Семенас в «Лексике китайского языка»: «Фразеологизм (или фразеологический оборот) – готовое выражение, которое является лексически неделимым, обладающим устойчивой структурой и семантической целостностью, характеризуется структурным многообразием форм и разным количественным составом» [1, с.127].

Наиболее полная классификация фразеологизмов была предложена Сунь Вей Чжаном (孙维张) и включала в себя следующие фразеологические единицы: 成语 (chéng yǔ) (готовое речение), 谚语 (yàn yǔ) (пословица), 惯用语 (guàn yòng yǔ) (народное речение), 歇后语 (xiē hòu yǔ) (речение с усекаемой концовкой) и 格言 (gé yán) (афоризм) [2, 3].

В «Лексике китайского языка» А.Л. Семенас приводится несколько иная классификация: «Китайские фразеологизмы (熟语shú yǔ) включают в себя готовые выражения (成语chéng yǔ), привычные выражения (惯用语guàn yòng yǔ), пословицы (谚语yàn yǔ), поговорки (俗语sú yǔ), усеченные выражения, недоговорки-иносказания (歇后语xiē hòu yǔ)» [1, с.127].

Важнейший класс в системе фразеологизмов китайского языка образуют китайские готовые выражения (成语chéng yǔ). Чэньюй, или «готовое выражение», это устойчивое фразеологическое словосочетание (чаще четырёхсловное), построенное по нормам древнекитайского языка, семантически монолитное, с обобщённо переносным значением, носящее экспрессивный характер, функционально являющееся членом предложения.

Многие чэньюй имеют историческую основу, и для их понимания и правильного употребления требуется экскурс в историю, в дошедшие до нашего времени легенды и предания. Так, готовое выражение 自相矛盾 (zì xiàng máo dùn) («слова противоречат делам») зародилось еще в те времена, когда китайцы использовали в бою в качестве основного оружия копья и щиты. История этого выражения повествует о торговце, который, продавая щит, убеждал всех в том, что ни одно копье не пробьёт его, продавая же копье противоречил сам себе, утверждая, что нет такого щита, который бы оно не проткнуло. В последствии выражение 自相矛盾 (zì xiàng máo dùn) стало использо-

ваться в китайском языке для передачи значения «слова противоречат делам». Последние из используемых в выражении слова (矛盾 máo dùn) переводятся с китайского языка как «копье» и «щит», но в современном китайском языке слово 矛盾 (máo dùn) употребляют в качестве существительного со значением «противоречие». Таким образом, дословно данное выражение переводится «самому себе противоречить».

惯用语 (guàn yòng yǔ) или фразеологические сочетания – это укоренившиеся в китайском языке словосочетания, всегда состоящие из трех иероглифов. Китайское фразеологическое сочетание 碰钉子 (pèng dìng zǐ), которое дословно переводится на русский язык «напороться на гвоздь», в литературном переводе будет звучать как «получить отказ; нарваться на неприятность».

Китайские поговорки (俗语 sù yǔ) – это мудрые изречения, зародившиеся среди простого народа и отражающие его потребности и желания. 俗语 (sù yǔ) чаще всего передаются в устной форме, из поколения в поколение. Поговорка 俗语 (sù yǔ) в сравнении с 成语 (chéng yǔ) и 惯用语 (guàn yòng yǔ) имеет более объемную форму. Ярким примером 俗语 (sù yǔ) является известная китайская поговорка 无风起浪 (wú fēng qǐ làng), дословно «без ветра поднимать волны», в литературном переводе на русский язык – «из ничего раздувать конфликт». Часто для перевода иноязычных поговорок используются эквиваленты – поговорки языка, на который осуществляется перевод, благодаря чему, текст становится более простым для восприятия и понимания. Так, китайская поговорка 无风起浪 (wú fēng qǐ làng) может быть переведена русской «делать из мухи слона».

Народные речения или пословицы (谚语 yàn yǔ) – бытующие в народе устойчивые речения поучительного характера, которые простыми словами выражают глубокую истину (в русском языке соответствуют пословицам). Народные речения выступают на правах целого суждения, характеризуются синтаксической завершенностью. Функционируют в качестве предложения, часто делятся на две синтагмы. Китайская пословица 种豆得豆, 种瓜得瓜 (zhǒng dòu dé dòu, zhǒng guā dé guā) в дословном переводе звучит «Посадишь бобы – соберешь бобы, посадишь тыкву – соберешь тыкву», что эквивалентно русской пословице «Что посеешь, то и пожнешь».

В китайском языке существует особый тип народных речений 歇后语 (xiē hòu yǔ), которые М. Г. Прядохин называет «недоговоркой-иносказанием» [4]. Если перевести этот термин с китайского языка дословно, то он означает «говорить после паузы». Недоговорка-иносказание состоит из двух частей: первая – иносказание, вторая – раскрытие его смысла. В современном китайском разговорном языке часто в недоговорке употребляется только первая или только вторая часть. Недоговорка-иносказание 当天一道裂 – 日月难过 (dāng tiān yī dào fēng , rì yuè nán guò), в дословном переводе «трещина поперек неба – солнцу и луне трудно перейти», имеет значение «трудные, сложные времена».

格言 (gé yán) («образцовые выражения») – афоризмы, представляют собой поучительные изречения философского характера, передающие из поколения в поколение накопленный жизненный опыт предков. Для них характерны полнота и завершенность смыслового содержания, краткость и отточенность словесного выражения. Они отличаются от пословиц своим происхождением: пословицы – народные речения, афоризмы же пришли из литературных произведений [9. С.51]. 己所不欲, 勿施于人 (jǐ suǒ bú yù , wù shī yú rén) – «Чего себе не желаешь, того людям не делай». Перевести на русский данный афоризм можно, используя перевод золотого правила нравственности, выведенного Иммануилом Кантом: «Не поступай по отношению к другим так, как ты не хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе».

Таким образом, фразеологические единицы – это ключ к разгадке тайн языка, культурных и исторических особенностей жизни народа. В процессе исследования фразеологического фонда языка, переводчик получает знания, необходимые для более точного перевода, находит объяснение выражениям и оборотам речи, отражающим народные обычаи и исторические события. Фразеологизмы также являются неотъемлемым украшением речи любого переводчика.

Литература

1. Семенас, А.Л. Лексика китайского языка / А.Л. Семенас. – М., 2000.
2. Сунь Вэйчжан. Фразеология китайского языка и культуры / Сунь Вэйчжан. – Цзинь, 1989.
3. Войцехович, И. В. Практическая фразеология современного китайского языка / И. В. Войцехович. – М., 2007.
4. Прядохин, М. Г. Китайские недоговорки-иносказания / М. Г. Прядохин. – М., 1977.

УДК: 811.161.1'243

ГРНТИ: 14

РОЛЬ РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

ROLE OF RUSSIAN FOLK SONGS IN TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Лю Фэй

Научный руководитель: Л. В. Дубина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, русские народные песни, работа с текстом.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, Russian folk songs, working with a text.

Аннотация. В статье рассматривается методический потенциал русских народных песен при обучении русскому языку как иностранному. Народные песни имеют большое значение в русской культуре и могут изучаться на занятиях как этнокультурный тексты, позволяющие лучше понять русский менталитет и культурные коды. Кроме того, песня представляет собой сложный жанр, соединяющий музыку и текст, и эти особенности песен могут быть использованы для совершенствования языковых и речевых навыков учащихся.

В настоящее время русский язык широко используется в мире, и сейчас, в связи с расширением культурных и экономических контактов, его значение только возрастает. Поэтому приобретает большое значение преподавание русского языка как иностранного и исследование методов обучения русскому языку.

Русская народная песня имеет большой методический потенциал при обучении русскому языку как иностранному, во-первых, благодаря особенностям песенного жанра, во-вторых, как важный элемент русской культуры.

В процессе традиционного обучения русскому языку в Китае, некоторые преподаватели уделяют большое внимание грамматике, а культуру изучаемого языка игнорируют. На наш взгляд, без понимания русской национальной культуры, невозможно овладеть русским языком в совершенстве.

Песня имеет большое значение в русской культуре, как традиционной, так и современной. «В России любят петь все. Поют охотно, с удовольствием, что способствует умению искренне, глубоко выразить свои чувства, переживания. Встреча с песней, общение с ней окрашивается светлой радостью, вызывающей положительные эмоции. Она обладает способностью восхищать и удивлять своим глубоким содержанием,

способностью развивать дружеские взаимоотношения, пробуждать чувство любви к родному краю, к знакомой с детства природе» [1].

Народная песня как этнокультурный текст, всеобъемлюще отражает этические, эстетические представления этноса, исторические события, менталитет и систему ценностей. Слушая русские народные песни, студенты-русисты могут лучше понять красоту языка, русскую народную культуру, национальный характер и мировоззрение.

Например, «Ой мороз, мороз» является очень популярной русской народной песней. Раньше в России без этой песни не обходилось ни одно праздничное застолье. Да и сейчас её часто поют на праздники, вспоминают в сильные холода.

*Ой, мороз, мороз,
Не морозь меня...*

В этой песне мы видим характерное для русской культуры одушевление явлений природы. Сюжет песни отражает традиционную картину семейных отношений: мужчина – далеко от дома, в пути, в далеких странах, а женщина – хранительница любви, она ждет любимого дома.

*У меня жена,
Ох, красавица,
Ждет меня домой,
Ждёт печалится.*

Также здесь важен мотив дома, возвращения домой, который тоже есть во многих русских песнях и несет глубокий культурный смысл.

Песня как жанр искусства представляет собой тесное единство мелодии и текста, эмоционального и рационального. В этом смысле песня соответствует общему направлению познания (от чувственного впечатления к рациональному знанию). При этом музыке не нужен переводчик. Мелодия песни непосредственно воздействует на чувства и помогает лучше понять смысл, заключенный в тексте

Поэтому использование русских народных песен на занятиях также способствует совершенствованию языковых навыков и позволяет легче включиться в речевую деятельность.

Прежде всего, песня – это средство активизации интереса студентов к изучению русского языка. Недаром говорят «Интерес – это лучший педагог». Песня позволяет сделать языковую практику интересной и увлекательной, помогает преодолеть трудности понимания языка и повышает эффективность обучения.

Использование песен облегчает изучение фонетики. Добиться правильного произношения проще в песне, чем в обычной речи, к тому же в ритмичном тексте лучше запоминаются ударение и интонация.

В процессе изучения русского языка многие студенты испытывают трудности при запоминании новых слов. Песни помогают в решении и

этой проблемы, представляя слово сразу в контексте употребления и в интонационной конструкции. Запоминать слова сами по себе трудно, запомнить песню легко, благодаря эмоциональному «якорю» и ритму.

Работа с песней позволяет развивать все речевые умения и навыки – аудирование и говорение, чтение и письмо. Рассмотрим пример такой комплексной методики.

Перед слушанием песни обучающиеся знакомятся с текстом и текст песни пишут на доске. Студенты читают вслух с выражением. Особое внимание уделяется ключевым словам и словосочетаниям, которые можно выписать и разобрать отдельно. После прослушивания песни можно провести диктант. Это упражнение не только на лексику но и на аудирование, развитие фонематического и интонационного слуха.

По мере того, как студенты разбираются в значении слов, они лучше понимают эмоциональное содержание и сюжет текста. На этом этапе им предлагается высказать свои впечатления от песни: какие чувства она вызывает, о чем в ней поется. Затем можно вместе спеть песню, стараясь почувствовать и передать эмоции.

Таким образом, русские народные песни могут использоваться на занятиях по русскому языку как иностранному в качестве средства знакомства с русским национальным характером и культурой и как эффективный способ совершенствования навыков и умений владения русским языком.

Литература

1. Шамрина Н.А. Значение народной песни в русской национальной культуре [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://shkolakrasnoe.moy.su/dokuments/znachenie_narodnoj_pesni_v_russkoj_nacionalnoj_kul.pdf (Дата обращения 19.04.2016)

УДК: 811.161.1'243

ГРНТИ: 14

РУССКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

RUSSIAN TALE AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ON THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Лю Яньцы, Ван Синхуа

Научный руководитель: Л. В. Дубина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, межкультурная коммуникация, работа с текстом, сказка, сопоставительный метод.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, intercultural communication, working with a text, tales, lesson organization, comparative method.

Аннотация. Изучение русского языка становится все более востребованным в Китае, но продвинутое изучение языка невозможно без освоения межкультурной коммуникации. Одним из важнейших средств изучения русской культуры на занятиях по русскому языку как иностранному являются произведения фольклора. В статье рассматривается методический потенциал сказки и предлагается описание методики сопоставительного изучения русских и китайских сказок как средство формирования межкультурной компетенции.

Человеческий язык выступает как средство коммуникации и выполняет различные функции: с помощью языка люди воздействуют на других, передают информацию, выражают мысль, эксплицирует эмоции, экспрессию и оценку, и в конце концов описывают сам язык.

В настоящее время происходят значительные изменения в жизни России и международного сообщества, расширяются политические, экономические и культурные связи между государствами. Русский язык, традиционно служивший средством межнациональной и межкультурной коммуникации, также становится более востребованным в мире.

В Китае русский язык занимает особое место, с ним связаны судьбы нескольких поколений китайских русистов в течение последних трёх столетий. [1,47].

С углублением сотрудничества в разных областях между Китаем и Россией, развитием и укреплением русско-китайских политических, экономических и культурных контактов, владение русским языком вновь приобретает в Китае особую значимость. В последнее десятилетие во многих провинциях, городах, и особенно в пограничных городах, в силу их географического положения, на первый план вышло обучение русскому как иностранному. В настоящее время русский язык преподаётся более чем в 100 вузах, общее количество студентов-русистов, находящихся в стенах Пекина, Шанхая, Даляня, Харбина и других городов, уже превышает 20 тыс. человек. Около 60 000 взрослых китайцев понимают русский язык. [1,48].

Специалисты со знанием русского языка пользуются большим спросом в Китае. В числе интересующихся русским языком – китайские студенты, менеджеры, переводчики, сотрудники в сфере торговли, туризма и прочие категории граждан, которые в силу сложившихся жизненных обстоятельств испытывают острую необходимость во владении русским языком на уровне продвинутого пользователя.

Но, как указывает Л.С. Крючкова, для того, чтобы овладеть чужим языком, необходимо осознавать, что носитель чужого языка является и носителем чужой культуры, надо общаться с ним в формате его

культуры, т. е. освоить межкультурную коммуникацию [2, с.54]. На сегодняшний день актуальной является проблема формирования у студентов межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), при обучении иностранному языку. Итогом образовательной деятельности в области формирования и совершенствования МКК должна стать языковая личность, успешно участвующая в процессе межличностного и социального взаимодействия с помощью изучаемого иностранного языка. Термин «межкультурная коммуникация» стал активно употребляться в российской лингводидактике на рубеже веков после выхода в 2000 г. учебных пособий Д. Б. Гудкова [3] и С. Г. Тер-Минасовой [4]. Эти российские пособия по межкультурной коммуникации в основном оперируют понятиями, известными из лингвострановедения: язык и культура, картина мира, социокультурные стереотипы, социальный символизм, культурные лакуны, культурный шок и др. [5]. В современной методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) в Китае также уделяется большое внимание проблеме адаптации китайских учащихся к различным формам национальной культуры, воплощающей в себе глубинные основы мировоззрения русского народа. Общеизвестным является тот факт, что для достижения успешной коммуникации необходимо включение элементов русской национальной языковой и ценностной картины мира в фонд общих знаний китайских коммуникантов.

Менталитет народа находит отражение в его языке, поэтому приобщение китайских студентов к русской языковой картине мира играет важную роль в обучении русскому языку как иностранному. В русском языке отражаются мировоззрение национальная история, традиции и обычаи русского народа, общественный строй и вечная народная мудрость. Это проявляется в образных словах, фразеологизмах, пословицах, поговорках и т.д. Особенно ярко народная картина мира представлена в образах фольклора. Фольклорные тексты содержат значительный лингвострановедческий материал, часто скрытый и недоступный инокультурному читателю.

Сказки – это один из литературных жанров и в то же время один из видов народного творчества. Сказка как один из центральных фольклорных жанров выступает как арсенал народной мудрости и универсальное средство передачи народных представлений о действительности и о самом человеке, составляющих основу национальной картины мира. Таким образом, выбор сказки в качестве учебного материала для преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории представляет широкие возможности для знакомства с русским языком, человеческими отношениями, жизнью русского народа, и, соответственно, с русской культурой. Русские сказки отличаются красочностью,

яркостью; они насыщены разнообразными синтаксическими оборотами и устойчивыми выражениями, содержат большое количество разговорных конструкций, богатый лексический и словообразовательный материал. Уникальность текста сказки заключается в концентрации *лингвистических* (грамматических и стилистических) явлений и *страноведческих*. Русская народная сказка как «прецедентный текст» глубоко и всестороннее отражает весь комплекс черт, свойственный русскому культурному социуму и составляющий основу национального автостереотипа.

Таким образом, изучение русских народных сказок на занятиях по РКИ не только даёт возможность осваивать все уровни языка и все виды речевой деятельности, но служит средством формирования у студентов представлений о культуре русского народа, о его характере и ценностях, что, в свою очередь, позволяет достигать понимания и взаимопонимания в процессе коммуникации.

Стоит отметить, что восприятие и интерпретация фольклорных текстов, принадлежащих к другой культуре и языку, может представлять сложность как на языковом (грамматическом и стилистическом), так и на культурологическом (этнографическом, ассоциативном, психологическом) уровне.

Поэтому представляется перспективным использование сопоставительного метода в изучении русских сказок, позволяющего студентам на основе сравнения типовых сказочных образов осмыслить различия и сходство в культуре страны изучаемого языка и в родной культуре. Преподаватель предлагает китайским студентам прочитать русскую сказку, обсуждает с ними сюжет и систему образов, а потом студенты рассказывают свои сказки на ту же тему, которые они сначала должны перевести на русский язык.

Например, на занятиях мы со студентами из группы 359м анализировали мотивы русской сказки «Морозко» и китайской сказки «Мачеха и пасынок»: поведение героев, представленные в них нравственные ценности. Студенты выделили несколько общих моментов (таблица №1)

Таблица 1

«Морозко»	«Мачеха и пасынок»
Героиня сказки – символ терпимости, послушания, кротости, трудолюбия, и скромности, она представляет добро.	Герой сказки Чэнван представляет добро, он терпеливый, послушный, трудолюбивый и добродушный. Ему всегда помогают добрые люди.
Мачеха представляет силу зла, выступает как угнетатель, который всегда пытается торжествовать над народом, над добрыми людьми.	Мачеха является символом зла, она всегда заставляла пасынка много работать, его ругала, била, а своего родного сына только баловала.

Злая мачеха и её дочь наказаны, добро вознаграждено.	Зло, творимое мачехой в отношении пасынка пресекается, она была наказана за свою злость.
--	--

Таким образом, сюжет и образы русской и китайской сказки очень похожи: злая мачеха пытается навредить доброй падчерице или пасынку, в интересах родной дочери или сына – избалованных, глупых и жадных, но терпит поражение.

Эти сказки распространяют одинаковые аксиологические нормы

1. Добро – это терпение, трудолюбие, послушание.
2. Зло – это лень, жадность, несправедливость, зависть.
3. Всею своё время, добро всегда победит зло. Сказка всегда на стороне тех, кого обижают.

4. Добрым людям всегда достаётся награждение за добродушие и терпение.

Есть и различие: в китайской сказке мальчику всегда помогали добрые люди, героине русской сказки приходят на помощь силы природы.

Сказки всегда показывают, как правильно жить, в чём счастье и несчастье, и какова плата за ошибки.

Китайская система ценностей основана на древней общественной иерархии, связанной сложнейшей системой этических и этикетных норм, и эти идеальные нормы в большей или меньшей степени оказались созвучны русскому менталитету. Мы предполагаем, что это связано с консерватизмом и устойчивостью крестьянской среды (как русской, так и китайской), в которой и бытовали сказки в качестве устных, а затем и записанных, заветов потомкам, сохраняя и передавая им понятия о законах и заповедях духовной и нравственной жизни. И эти нравственные нормы, законы и заповеди оказались схожими в русской и китайской картине мира.

Таким образом, сопоставительный метод при работе со сказкой на занятиях по РКИ позволяет найти точки соприкосновения культур и, как писал В.С. Библер «понять чужую культуру на своём языке» [6, с. 43].

Литература

1. Ван, Синхуа Интегрированное развитие основных видов речевой деятельности как основа обучения иностранцев русскому языку / Ван Синхуа // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – Вып.3.(3). – С. 47-53.
2. Крючкова, Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Л. С. Крючкова, Н. В. Мощинская. – Москва : Флинта : Наука, 2011. – 480 с.
3. Гудков, Д. Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения / Д. Б. Гудков. – Москва : Изд-во МГУ, 2000. – 118 с.
4. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000, – 624 с.

5. Лысакова, И. П. К вопросу о лингвокультурологическом содержании тактик речевого общения / И. П. Лысакова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: Материалы III Международной научно-практической конференции. 22-24 апреля 2004 г. – Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. –С.131-135.
6. Библер, В. С. Культура. Диалог культур (опыт преодоления) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. № 6. – С. 31 – 43.

УДК: 811.161.1'243

ГРНТИ: 14

РАБОТА С МУЛЬТФИЛЬМОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

WORKING WITH A CARTOON ON CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Сюй Юань, Ван Синхуа

Научный руководитель: Дубина Л.В., канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, межкультурная коммуникация, видеоматериалы, мультфильмы, организация урока.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, intercultural communication, videos, cartoon film, lesson organization.

Аннотация. В современной методике обучения иностранным языкам придается большое значение формированию у учащихся не только лингвистической, но также межкультурной и социокультурной компетенции, которые обеспечивают успешную коммуникацию на иностранном языке. Одним из важных средств получения знаний о культуре и обычаях страны изучаемого языка являются видеоматериалы, в том числе мультфильмы. Статья посвящена работе с мультфильмом на занятиях по русскому языку в китайской аудитории. Рассматриваются основные функции видеоматериалов на уроке. Предлагается план урока по теме «Русский новый год» на основе мультфильма «Маша и медведь: Раз, два три! Елочка, гори!»

«Человеческая коммуникация требует знания и владения поведенческими актами, выходящими за пределы системы языка, относящимися к области менталитета, логики, философии, традиций, обычаев – другими словами, культуры народа и отдельных его групп» [1, с.8]. Особенно сложной является ситуация общения между носителями разных языков и разной культуры. В этом случае преодоление как языкового, так и культурного барьеров видится острой необходимостью.

В современной методике обучения иностранным языкам признается очевидным, что полноценная коммуникация между людьми разных национальностей может быть достигнута только при ясном понима-

нии и реальном учёте социокультурного фактора. Необходимым является тщательное и глубокое изучение этнографических особенностей, национального характера, образа жизни, менталитета носителей иностранного языка.

Для китайских студентов каждый урок русского языка – это столкновение двух культур и, соответственно, практика межкультурной коммуникации. Каждое русское слово выступает как культурное представление народа о соответствующих предметах и явлениях реальности, отражает русский мир и русскую культуру. Чем богаче знания о русской культуре, тем меньше у студентов возможности появления коммуникативных неудач в общении с носителями языка.

Приобщиться к русской культуре и традициям на уроках русского языка как иностранного (РКИ) помогают аудиовизуальные средства обучения, среди которых важное место занимают видеоматериалы.

Они позволяют эффективно иллюстрировать учебно-методический материал за счет яркости, выразительности и информативной насыщенности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и знакомящих со страной изучаемого языка [2]. Использование видеороликов, учебных, художественных и мультипликационных фильмов всё активнее входит в арсенал методов преподавания РКИ.

По нашему наблюдению, использование видеоматериалов на занятиях по русскому языку как иностранному выполняет следующие функции:

1. Функция межкультурной коммуникации. Видеоролики обеспечивают наглядное и всестороннее знакомство с русскими обычаями, традициями, историей и культурой, нормами поведения. Это облегчает иностранным студентам восприятие, понимание и интерпретацию материалов, содержащих в себе языковые, социокультурные, лингво-этнографические и лингвострановедческие знания.

2. Обучающая функция. Использование видеоматериалов на занятиях способствует развитию речевой деятельности (прежде всего слушания и говорения) и психологической деятельности (прежде всего, внимания и памяти) студентов и обеспечивает формирование языковых знаний, умений и навыков.

3. Воспитательная функция. Герои видеороликов обычно подают примеры поведения в жизни, в большинстве случаев они добродушные, справедливые, им стоит подражать. Иностранные студенты при помощи видеороликов знакомятся с нормами поведения русского народа в разных жизненных ситуациях, и это способствует формированию социокультурной компетенции, пониманию того, что допустимо и недопустимо в русском обществе. Это позволяет избегать коммуникативных неудач в общении с носителями языка из-за своего неправильного поведения.

4. Адаптивная функция, которая ориентирована на поддержание благоприятных условий протекания процесса обучения. Использование видеороликов на занятиях облегчает процесс обучения и создает комфортную атмосферу, помогая снять стресс, который постоянно переживают студенты при изучении иностранного языка.

5. Игровая функция. Яркость и выразительность зрительных образов вносит разнообразия в занятия, позволяет избежать схематичности и сухости в изложении материала. Обучение соединяется с развлечением.

При отборе видеороликов для включения их в учебный процесс необходимо учитывать соответствие тематики видеороликов лексическому минимуму и коммуникативным ситуациям, включённым в программу по русскому языку. Количество и характер информации, содержащейся в видеороликах, должны соответствовать количеству и качеству информации, которую способны усвоить иностранные студенты в определённый момент изучения русского языка как иностранного, также включение видеосюжетов в учебный процесс диктуется такими условиями, как развитие навыков аудирования естественного ритма речи, знакомство с культурой, традициями и реалиями страны изучаемого языка, актуальность изучения языка вне языковой среды и т.д.

На занятиях по РКИ возможно использовать русские мультфильмы как аудиовизуальные средства, что соответствует интенсивному развитию инновационных технологий в преподавании РКИ

Мультфильм – это фильм, выполненный при помощи покадровой отрисовки. Мультфильм может быть рисованным, пластилиновым, кукольным или компьютерным. Его отличает высокая степень условности, рельефные яркие образы. Мультфильмы можно разделить на детские и взрослые. Мультфильмы для детей более яркие, динамичные и обычно содержат воспитательный смысл. Мультфильмы для взрослых более символические и философские. Они оказывают глубокое эмоциональное воздействие, заставляя задуматься над важными вопросами жизни..

Критерии выбора мультфильмов для работы на занятии определяются морально-этическими, лингводидактическими и культурологическими факторами.

На занятиях по аудированию в китайской аудитории мы использовали мультфильм «Маша и медведь: Раз, два, три! Ёлочка, гори!» [3], который пользуется большой популярностью у китайских зрителей и составили такой план-конспект занятия:

1. Организационный момент.

Объявление темы занятия – «Русский Новый год!», цели занятия – знакомство с традициями и обычаями празднования Нового года в России.

Вопрос преподавателя: «Скажите, пожалуйста, что является символом русского Нового года?» (Ответы: новогодняя ёлочка, Дед Мороз, снег).

Преподаватель раздает текст русской детской новогодней песни **«В лесу родилась ёлочка»**

2. Фонетическая зарядка. Студенты читают текст песни, отрабатывая слитность произношения и интонацию. Если есть время, можно вместе спеть несколько куплетов.

3. Лексико-грамматическое задание. Студентам предлагается лексика, которая поможет им лучше понять сюжет мультфильма. Они должны составить свои фразы с данными конструкциями и перевести на китайский язык: желать кому чего, поздравлять кого с чем, праздновать что, украшать что чем, мешать кому что делать, испортить что, и т.д.

4. Просмотр мультфильма.

5. Упражнения после просмотра мультфильма.

1) Предлагается дать характеристику каждому персонажу мультфильма, при этом на экран выводятся изображения главных героев: Маши и Медведя Миши. Преподаватель задает вопросы: Как вы думаете, какой Миша, он вам нравится или нет? И почему? А Маша она какая? Она вам нравится? И почему?

2) Преподаватель читает текст, где содержится краткое описание мультфильма. После прослушания текста предлагает ответить на вопросы:

Кем являются главные герои мультфильма? Чем они занимаются? Кто такой Дед Мороз? Что с ним случилось? Что случилось с новогодней ёлочкой из-за Маши? Как Дед Мороз помог им решить эту проблему?

3) Аудирование, письмо, перевод. Студенты слушают песенку «Раз, два, три! Ёлочка, гори!». Преподаватель предлагает записать текст песни и перевести на родной язык, и научиться петь эту песню.

4) Задание, направленное на развитие диалогической речи. Студенты обсуждают разницу между новогодними традициями Китая и России в форме дебатов. Группа делится на три подгруппы, одна представляет русские новогодние обычаи, другая китайские, третья (эксперты) задает вопросы и подводит итоги.

5) Домашнее задание, направленное на развитие монологической речи: Студенты должны представить аудитории доклад о том, как отмечают Новый год в Китае и России.

Литература

1. Боженкова Р. К., Боженкова Н. К. Уроки русского: учеб. Для иностранных студентов филологических факультетов гуманитарных вузов / Р. К. Боженкова, Н. К. Боженкова. – Москва: Русский язык, 2013. – 328 с.

2. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – Москва, 2003. – 334 с.

УДК: 811.161.1'243

ГРНТИ: 14

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЕ

PROBLEMS AND PROSPECTS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA

Цзян Цзяин

Научный руководитель: Бабенко И. И., канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русский язык как иностранный в Китае, методы обучения РКИ, открытый коммуникативный метод.

Key words: Russian as a foreign language in China, methods of teaching Russian as a foreign language, open communicative method.

Аннотация. Описаны актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в Китае. Представлены основные направления развития методики РКИ, сформулированные ведущими китайскими методистами. Установлено, что большинство китайских методистов и русистов пишут о необходимости гармоничного сочетания традиционных подходов к преподаванию русского как иностранного и новых методов обучения (коммуникативный, интерактивный, открытый), что более соответствует национальным особенностями Китая.

Во многих странах, тесно сотрудничающих с Россией в сфере экономики, образования и культуры, существует потребность в подготовке специалистов, хорошо владеющих русским языком. Например, в Китае существуют давние традиции обучения русскому языку, но в последние годы стало очевидно, что традиционные методы преподавания не соответствуют современным требованиям к формированию, в первую очередь, коммуникативной компетенции.

В Китае существует несколько специализированных научно-методических изданий, в которых обсуждаются проблемы методики обучения предметам, в том числе и вопросы обучения русскому языку как иностранному. Назовем и опишем некоторые из этих журналов и газет, а затем сделаем обзор наиболее актуальных и интересных, на наш взгляд, статей, посвященных проблеме обучения РКИ в Китае. Перевод статей на русский язык

Китайские ученые и методисты в области преподавания русского языка публикуют результаты своих исследований в популярном и ав-

торитетном научно-методическом журнале «Русский язык в Китае». Журнал издаётся на китайском языке с 1981 года, выходит 4 раз в год, содержит рубрики и разделы, в которых обобщается опыт обучения русскому языку, обсуждаются методы и результаты исследований в области преподавания РКИ китайским слушателям. Издаёт журнал Пекинский университет иностранных языков. Главный редактор журнала – Лю Лимин. Это известный в Китае ученый и методист, заместитель Министра образования Китая, научные работы которого посвящены проблемам содействия повышению уровня образования.

Журнал «Цзямусы профессионального колледжа». Журнал издаётся с 1984 года, выходит 12 раз в год, содержит следующие рубрики и разделы: исследования в сфере идеологического и политического образования, проблемы образования в начальных и средних классах, исследования преподавания иностранных языков и т.д.

Расскажем о некоторых наиболее интересных, на наш взгляд, статьях из журнала «Русский язык в Китае». Например, в статье Янь Хунбо «Рассмотрение особенностей обучения РКИ в Китае в историческом аспекте» [1] автор рассказывает, что обучение русскому языку ведёт своё начало в Китае с 1708 года. Тогда главной целью обучения была подготовка дипломатов-переводчиков русского языка для династии Цзин. Янь Хунбо подробно пишет о процессе развития метода преподавания русского языка в Китае с самого начала до сих пор, рассматривает немного исторических случаев, которые сильно повлияли на развитие обучения русскому языку в Китае. В итоге он обобщает 5 главных пунктов этих особенностей. Во-первых, в Китае большинство студентов с нулевым уровнем знания русского языка – взрослые. Они уже сформировали стабильный механизм мышления о системе языка. Кроме того, китайским студентам недостаёт языковой среды, поэтому аудиторное преподавание имеет свои ограничения – надо обеспечить достаточное время для обучения русскому языку. Во-вторых, очевидна большая разница между китайским и русским языком, у нас структура языка и система фонетики совсем разные. Эта разница мешает студентом в процессе обучения. В-третьих, социальная культура и картина мира разные, что создает большие трудности понимания. В-четвертых, Янь Хунбо считает, что китайским студентам не хватает знаний о мире, о мировой культуре, что ограничивает их способности формулировать и выражать свои оригинальные мысли и анализировать чужие размышления. В-пятых, по поводу методики русского языка Янь Хунбо пишет, что китайские студенты и преподаватели уже привыкли к тому, что преподаватели доминируют в аудировании русского языка. Атмосфера занятия немного педантичная и серьёзная. Хотя сейчас актуально внедрение новых методов обучения, которые

обратят внимание на коммуникацию, но пока получается не всё. Поэтому нужна новая методика, которая более адаптирована к особенностям Китая.

Лю Сюцзюань, автор статья «Столкновение и слияние традиционных и современных методов обучения русскому языку» [2]. Её размышления развивают точку зрения Янь Хунбо. Она пишет о том, что нужно менять старые способы и технологии обучения на новые. Дело в том, что традиционно в Китае иностранный язык, особенно русский, изучают по простым и старым учебным пособиям, которые надо обновлять. Кроме того, на занятиях по русскому языку обучение идёт под руководством преподавателей, они дают студентам инструкции, и студенты действуют по инструкции без своей точки зрения. Таким образом, у студентов отсутствует мотивация к самостоятельному изучению языка. Современные китайские преподаватели русского языка понимают, что эти традиции нужно менять. Она подчеркивает, что мы должны больше использовать мультимедиа, интернет и новую технику в преподавании русского языка. Но это не значит что традиционные методы и пособия совсем бесполезны в процессе обучения. Надо оптимизировать учебно-воспитательный процесс, который не только согласует традиционные методы с современными технологиями, но и соответствует национальным условиям Китая.

Ши Тецянь, Чжо Айго и Цзян Хун много внимания уделяют современным принципам преподавания РКИ. Ши Тецянь в своей статье «Анализ обучения русского языка в Китае по тенденции развития высшего образования» [3] акцентирует, что для совершенствования обучения русскому языку надо формировать соответствующую социальную среду. Дело в том, что в настоящее время главной задачей обучения русскому языку не только в иностранных странах, но и в Китае является качественное образование и новаторство в преподавании. Поэтому учителя в Китае должны регулировать структуру занятия более современно и обратить внимание на повышение комплексных способностей студентов, чтобы, в конце концов, можно было реализовать конверсию из языковых навыков к научно-исследовательской способности.

Чжо Айго с Цзян Хун в статье «Статус-кво и инновация – как строить русские дисциплины в комплексном университете» [4] специально подчеркивают, что инновации в обучении русскому языку как иностранному в Китае играют важную роль. Они заметили, что русский язык как отдельная дисциплина в настоящем комплексном университете, на долгое время в слабом положении в целом педагогической деятельности, даже до сих пор его статус увеличение не очевидно. Кроме того, студентам и преподавателям не хватает образовательных и коммуникативных площадок: конференций, семинаров, на которых проис-

ходит научное общение и обмен идеями. Таким образом, в достижении инноваций есть некоторые трудности.

Как воплотить дальнейшее развитие способности инновации в перспективном плане в строении дисциплины русского языка в настоящем комплексном университете? Авторы предлагают следующую идею. Во-первых, надо увеличить исследовательские проекты, чтобы стимулировать инновационный потенциал через научно-исследовательскую деятельность. Во-вторых, надо обращать большое внимание на образование магистрантов и разработать четкое направление преподавания, в конце концов реализовать гибкую инверсию между преподаванием и научным исследованием. В-третьих, надо создавать возможности для научных обменов, чтобы формировать хорошую академическую атмосферу.

Отметим ещё несколько исследований по новой методике русского языка.

Ван Иешу, автор статьи «Обучение русскому языку: прямой открытый коммуникативный метод» [5], уточняет и описывает содержание нескольких традиционных и новых методов обучения русскому языку в Китае. Он пишет, что после образования Нового Китая следующие три типа методики имеют большое влияние на развитие русского языка в Китае. Во-первых, сознательно-сопоставительный метод, который предполагает переводной метод, основной принцип заключается в том, что процесс обучения строится с учетом как интерферирующего воздействия родного языка на иностранный язык, так и возможности использования переноса знаний, умений из родного языка (Л.В. Щерба) [6, С.49]. Во-вторых, сознательно-практический метод, который базируется на идеях Л. В. Щербы (1974). Этот метод является основным способом изучения иностранного языка – применить на практике в речевой деятельности. В-третьих, это коммуникативный метод, то есть функциональный метод, который отличается от предыдущих тем, что ориентирован на коммуникацию. Кроме того, обучение русскому языку в Китае должно быть комплексным, то есть с использованием прямого, структурного, аудиовизуального и познавательного методов, эти методы не получили большой популярности, но дополняют и усиливают коммуникативно-ориентированное обучение.

Как новый и самый современный метод обучения Ван Иешу описывает комплексную методику, которую он называет открытым коммуникативным методом, этот метод отличается некоторыми особенностями. Укажем их вслед за автором статьи. Первое, это следить за грамматикой и за коммуникацией одновременно, использовать сознательно-сопоставительный метод при обучении грамматике, но для

закрепления знаний на практике можно использовать коммуникативный метод. Второе, чтобы достигнуть хороших эффектов в процессе общения, в обучении надо добавить знаний о страноведении не только России, но и Китая. Третий, подключение интернета для использования различных современных технологий обучения, чтобы совершенствовать коммуникативный метод. Открытый метод, который характеризуется, по его словам, как комплексный и гибкий метод, в котором сочетаются преимущества старых подходов и достоинства продвинутых новых.

Чжоу Миньцюань в статье «Влияние теории РКИ на обучение русскому языку в Китае» [7] придерживается точки зрения Ван Иешу и дополняет статью несколькими замечаниями. Он пишет, что понятие русский язык как иностранный в качестве термина стали использовать в Китае в восьмидесятые годы XX века. Ключевой целью теории и практики преподавания РКИ является формирование у иностранных студентов определённых компетенций в области использования русского языка, совершенствование их коммуникативной компетентности. В последние годы, эта теория оказывает положительное влияние на преподавание русского языка в Китае. Автор отмечает, что по теории РКИ, чтобы совершенствовать процесс обучения русскому языку в Китае, надо относиться к педагогической практике, учитывая следующие факторы.

1) Отношения между преподавателями и студентами – преподаватель должен изучать человеческую доброту и любовь к студентам.

2) Отношения между видами речевой деятельности – говорение и письмо. Традиционно при обучении русскому языку в Китае уделяется слишком много внимания объяснению правил грамматики, много времени уходит и на большое количество упражнений. Конечно, это помогает, но не совсем удовлетворяет потребности в приобретении и совершенствовании коммуникативных навыков китайскими студентами. Надо ценить коммуникативную функцию в процессе преподавания.

3) Отношения между интенсивным и экстенсивным чтением. Чтобы соответствовать реальным социальным требованиям, студенты должны развивать способности быстро читать и понимать главную информацию текста.

4) Отношения между учебным и свободным временем. Это значит, что обучение русскому языку не только очень важно в ежедневных занятиях, но и в свободное от уроков время. Можно больше организовывать (проводить) конкурсы и игры по разным темам, чтобы стимулировать интерес к русскому языку и создавать ситуации погружения в языковую среду для студентов-китайцев.

5) Отношения между традиционным и современным методами и технологиями. Кроме того, автор акцентировал внимание на том, что для совершенствования преподавания русского языка в китайских аудиториях, преподаватели РКИ должны повышать свою квалификацию.

Следует подчеркнуть в конце статьи, что теория РКИ оказывает огромное влияние на преподавание русского языка в Китае, но китайскую традиционную методика нельзя совсем исключить, ведь она хорошо помогает студентам строить основательный фундамент знания грамматики русского языка. Но консервативно использовать старые методы тоже не нужно. Надо создавать инновации на основе теории РКИ, создавать новый метод, который более соответствует национальным и специфическим особенностями китайских студентов.

Авторы большинства статей, посвященных решению проблем преподавания РКИ в Китае, утверждают, что необходимо использовать новые методы обучения, которые называют коммуникативными, интерактивными, открытыми, методисты и ученые призывают сделать обучение более индивидуализированным и гуманизированным.

Литература

1. Янь, Х. Рассмотрение особенностей обучения РКИ в Китае в историческом аспекте // Русский язык в Китае. – №4(83). – 1999. – С.1 – 7.
2. Лю, С. Столкновение и слияние традиционных и современных методов обучения русскому языку // Цзямусы профессионального колледжа. – №12. – 2014. –С.73 – 74.
3. Ши, Т. Анализ обучения русского языка в Китае в тенденциях развития высшего образования // Русский язык в Китае. – №1(02). – 2009. – С.6-9,49.
4. Чжо, А., Цзян, Х. Статус-кво и инновация – как строить русские дисциплины в комплексном университете // Русский язык в Китае. – №1(02). – 2009. – С.16-21.
5. Ван, И. Обучение русскому языку: прямой открытый коммуникативный метод // PGLU.ru Издания ПГЛУ «Creative Innovations & Innovate Creations». – 2011-2012. – С.92 – 94.
6. Семенова, Е. В., Семенов, В. И., Петрова, Е. В. Теория и методика обучения иностранным языкам в терминах и понятиях. – 2012. – С.49.
7. Чжоу, М. Влияние теории РКИ на обучение русскому языку в Китае // Русский язык в Китае. – №1(02). – 2009. – С.78-81.

УДК 81
ГРНТИ 16.21.49

**ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**DIFFICULTIES IN THE STUDY OF RUSSIAN IDIOMS
OF CHINESE STUDENTS AT THE LESSONS OF RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Ван Синхуа, Ян Ян

Научный руководитель: Орлова О.В., д-р филол. наук, проф.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика обучения русскому языку как иностранному, фразеология.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, phraseology.

Аннотация. В статье рассматриваются типичные проблемы, с которыми сталкиваются китайские студенты при изучении русских фразеологизмов, также упоминается о важности формирования у обучающихся фразеологической компетенции.

В настоящее время преподавание русского языка как иностранного (РКИ) в Китае активно развивается в связи с постепенным расширением политических, экономических и культурных связей между двумя державами. Соответственно, на рынке труда пользуются большим спросом высококвалифицированные преподаватели русского языка.

В последнее десятилетие во многих провинциях, городах и особенно в пограничных городах с их уникальными географическими положением обучение русскому как иностранному и методике его преподавания набирает популярность. В настоящее время русский язык преподается более чем в 100 вузах, общее количество студентов-русистов, находящихся в стенах вузов Пекина, Даляня, Хэйлунцзяна и других городов, уже превышает 20 тысяч человек. Около 60 тысяч взрослых китайцев понимают русский язык [1, с.47–53].

На данный момент китайские преподаватели и методисты стали уделять большое внимание изучению фразеологии, поскольку фразеология достаточно активно внедряется в учебную программу преподавания РКИ, составленную под контролем министерства КНР. Полагаем, это связано с особым лингвокультурным статусом фразеологии как наиболее этноспецифичной языковой сферы. Изучение идиоматики – самый эффективный способ погрузиться в русскую национальную культуру, понять особенности мировоззрения русского народа, его ментальности, узнать русские традиции и обычаи. Кроме того,

изучение фразеологизмов не только позволяет иностранным студентам ознакомиться с фразеологическим составом русского языка и особенностями его использования в речевой практике, но и даёт возможность одновременно заниматься фонетикой, лексикологией, грамматикой и синтаксисом.

Однако ряд проблем изучения русской фразеологии в китайской аудитории еще не решён. Остановимся на них подробнее.

Во-первых, это проблема однозначной дефиниции термина. В трактовке того, что же является фразеологизмом, в русистике нет единого мнения. Существование широкого и узкого понимания термина составляет определенную трудность для студентов и преподавателей. Возникают вопросы, как классифицировать фразеологизмы, по какому критерию собирать материалы для самостоятельных исследований, по каким параметрам анализировать собранные материалы.

Во-вторых, еще одна проблема связана с задачей формирования фразеологической компетенции студентов. Термин «фразеологическая компетенция» был впервые введён в лингводидактику Е.А. Добрыдневой [2, с.3] и сейчас широко употребляется в различных научно-методических работах. С нашей точки зрения, формирование фразеологической компетенции иностранных студентов в процессе обучения русскому языку заключается в знании фразеологических единиц и умении активно их употреблять в собственной речи в разных сферах общения.

Заметим, что студенты редко употребляют фразеологические единицы. Только одаренные студенты способны корректно, образно, выразительно выразить свои мысли и коммуникативные намерения на изучаемом языке, используя все богатство его языковых средств, включая и фразеологические единицы. Это является существенным недостатком большинства будущих филологов. В первую очередь необходимо научить китайских студентов использовать устойчивые выражения, которые отражают определённые русские реалии и выступают источником социокультурных знаний, например: гулякин нос, селёдка под шубой, последний звонок, Татьянин день, крестный отец, день открытых дверей факультета, божий одуванчик и пр. Отсутствие фоновых знаний по фразеологии препятствует студентам в выполнении различных коммуникативных задач и достижению высокого уровня владения русским языком.

Видимо, проблема фразеологизации речи иностранных студентов остаётся весьма актуальной. Для ее решения мы предлагаем предпринять ряд мер. Необходимо определить объем понятия и содержательные моменты фразеологической компетенции, установить критерии контроля при измерении сформированности данной компетенции.

Далее, требуется полная и разносторонняя представленность фразеологических материалов в учебниках и учебных пособиях по РКИ в китайской аудитории. Нужно решить вопрос об объёме русских фразеологизмов, подлежащих включению в учебную практику, разработать лингвометодические критерии отбора фразеологизмов и адекватные способы их презентации в китайской аудитории. Также необходима разработка системы упражнений, направленной на формирование навыков и умений восприятия, понимания и интерпретации фразеологизмов, а также продуцирования их в собственной речи. Кроме того, требуется выделить больше академических часов на изучение фразеологизмов в китайской аудитории.

Таким образом, вопросы формирования фразеологической компетенции принципиально важны для изучения русской фразеологии в китайской аудитории.

Литература

1. Ван Синхуа. Интегрированное развитие основных видов речевой деятельности как основа обучения иностранцев русскому языку / Ван Синхуа // Научно-педагогическое обозрение. – 2015. – Вып.3.(3). – С. 47-53.
2. Добрыднева, Е.А. Коммуникативно-прагматическая парадигма русской фразеологии: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е.А. Добрыднева. – Волгоград, 2000.
3. Цзан Вэньцзянь. Лингводидактическая система формирования фразеологической компетенции китайских русистов: на материале русских соматических фразеологизмов: Дис. ... канд. пед. наук / Цзан Вэньцзянь. – М., 2009.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 378.02:37.016

ГРНТИ 16.21.27

ОСОБЕННОСТИ ПОПОЛНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА КИТАЙСКОГО МОЛОДЕЖНОГО ЖАРГОНА

FEATURES REPLENISHMENT LEXICAL STRUCTURE CHINESE YOUTH JARGON

Ван Синхуа

Научный руководитель: А. В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: жаргон, молодежный жаргон, жаргонизм, китайский язык.

Key words: slang, youth slang, jargon, Chinese.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению жаргонных единиц как составляющих одного из субстандартных стратов, которые присутствуют в каждом национальном языке и осмысляются лингвистами и в рамках языковой системы, и с точки зрения особенностей функционирования в определенных сферах межличностной и социальной коммуникации. Предметом изучения являются жаргонизмы, манифестирующие специфику речевой деятельности китайской молодежи. Обосновывается определение жаргонизмов в качестве единиц, репрезентирующих специфику речи носителей прежде всего в контексте межкультурного и межнационального взаимодействия.

В XXI веке в связи с глобальными экономическими, культурными, социальными переменами в современном китайском обществе изменяется лексический состав национального языка как средства коммуникации внутри социума.

Особенно это касается речи китайской молодежи, которая оказывается в новом для себя социокультурном пространстве, где формируются новые понятия, система ценностей, социальные группы и субкультуры [1]. Современное поколение молодежи в Китае растёт в период резкого столкновения родной – традиционной – и западной, полной смелых новаторских идей, культуры. Многие социальные

ценности китайцев, веками незыблемо существовавшие, трансформируются под влиянием американской культуры (поп-музыка, кинофильмы, фастфуд, массовая литература и пр.), которая активно проникает во все сферы жизни молодёжи. Тенденции, свойственные американской культуре, сегодня мощно воздействуют на формирование мировоззрения молодых людей, влияют на их сознание и образ мышления. Китайская молодёжь постепенно начинает следовать некоторым проявлениям американского образа жизни. Фактором, способствующим этому процессу, можно считать обучение большого количества китайцев в Америке.

В результате описанных выше процессов, происходящих в китайской культуре, формируется (или уже сформировался!) особый пласт молодежной лексики, репрезентирующий специфику языковой и концептуальной картины мира китайской молодёжи, каждого представителя которой с полным правом можно называть транскультурной личностью, т.е. принадлежащей многим культурам.

Благодаря мощному распространению Интернета как канала коммуникации и появлению программ для общения в формате «социальная сеть» молодёжный жаргон как сигнальный язык общения внутри молодежной субкультуры получил возможность своего широкого распространения.

Всем известно, что развитие любого языка неизменно связано с процессами заимствования слов из разных языков и их адаптацией в принимающем языке. Как и в русском молодёжном жаргоне, иноязычные заимствования являются одним из важнейших источников пополнения лексико-фразеологического состава китайского молодёжного жаргона.

Активнее всего в китайский язык проникают англицизмы. Причина этого заключается в понимании особого статуса английского языка как средства межнационального и межкультурного взаимодействия. Изучать английский язык – необходимо, «модно», актуально, перспективно: в учебных заведениях Китая в основном в качестве иностранного языка преподают английский. Англицизмы входят как неотъемлемая часть в состав китайского молодёжного жаргона, например, как «嗨皮 (hāi pí) : *happy, веселиться, тусоваться*», «狗带 (gǒu dài): *Go to die, отвали, отстань, Иди ты!*», «粉丝(fěn sī): *fans, фанат*», «吧(bā): *bar, бар*», «酷 (kù) *cool, крут*», «秀 (xiù) : *show, шоу*», «拜拜 (bài bài) : *Goodbye, пока (= до свидания!)*», «哈罗 (hā luó) : *Hello, привет*», «迪斯科 (dí sī kē) : *disco, дискотека*», «派对 (pài duì) (*party, тусовка, вечеринка*)», «欧也 (ōu yě) (*oh! Yeah! клёво, отлично, замечательно*)», «奥特 (ào tè) (*out,*

отсталый, неподвинутый)», «甫士 (fǔ shì) (pose, поза)», «兔爸 (tù bà) (toolbar, панель инструментов)», «蕾丝边 (lěi sī biān) (lesbian, лесбиянка)», «杀马特 (shā mǎ tè) (smart, модный, умный)», «分特 (fēn tè) (faint, обморок, теряя сознания)» и «爱老虎油 (ài lǎo hǔ yóu) : I love you! Я тебя люблю!» и т.д. Отметим, что при переводе с английского на китайский язык фонетические и лексические особенности лексем сохраняются в силу эквивалентности их смысла в обеих лингвокультурах.

Немало слов приходит в китайский молодёжный жаргон из японского и корейского языков. Японская и корейская культуры берут начало в культуре древнего Китая. С другой стороны, корейские и японские телесериалы и поп-музыка востребованы китайскими молодыми людьми. Приведем примеры заимствованных жаргонизмов из корейского языка: «欧巴 (ōu bā) (старший брат (калька с корейского "oppa"), обычно о красивом парне)», «思密达 (sī mì dá) (частица, выражает чувство юмора,)» и др. и из японского языка как «腐女 (fǔ nǚ) ((«гнилая» девушка, поклонник аниме и манги и автор любительских произведений жанра яой или сёнэн-ай, в которых описываются мужские гомосексуальные отношения)», «欧巴桑 (ōu bā sāng) (диал. Тётя (яп. обасан)) жарг. раздражительная, ворчливая женщина)», «正太 (zhèng tài) (симпатичный мальчик или юноша до 16 лет)», «御姐 (yù jiě) (старшая сестра, обращение к женскому полу с высоким уважением)», «伪娘 (wěi niáng) (женоподобный парень)» и пр.

Уместно также говорить о тех жаргонизмах, которые проникают в состав молодёжного жаргона из китайских гонконгских и тайванских диалектов. В 90-ые годы гонконгские кинофильмы являлись одной из важнейших жизни китайского народа: молодые люди подражали образу жизни героев фильма и в своей повседневной речи имитировали их слова и выражения. Поэтому с тех времён много гонконгских диалектов вошло в состав молодёжного китайского жаргона, и до сих пор они широко в нем распространены. Некоторые жаргонизмы уже зафиксированы в специализированных словарях, например, в «Словаре современного китайского сленга» Ли Шуцзюань и Янь Лиган [2]. Приведем примеры: «波霸 (bō bà) (женщина с большой грудью)», «炒鱿鱼 (chǎo yóu yú) (уволить)», «港 (gǎng) (модный, стильный)», «港姐 (gǎng jiě) ((кино или поп-звезда из Гонконга (ласкательная форма обращения к известным актрисам))», «港客 (gǎng kè) (соотечественники из Гонконга и Макао, которые приезжают на

материк)», «港星 (gǎng xīng) (кино или поп-звезда из Гонконга)», «港仔 (gǎng zǎi) (парень из Гонконга)», «港纸 (gǎng zhǐ) (валюта Гонконга; гонконгский доллар)», «马子 (mǎ zǐ) (подруга; любовница)» и пр. [2, с.22,87,145].

Сегодня особую роль в формировании китайской культуры играют проявления тайваньской культуры. Благодаря тесным связям в экономической и культурной областях между «материком и островом» в речь китайской молодежи активно заимствуются тайваньские жаргонизмы, например: «男票 (nán piào) : бойфренд», «女票 (nǚ piào) : подруга», «大咖 (dà kā) : крутой, блатной, человек с большой буквой в какой-то сфере», «达人 (dá rén) : крутой, оригинальный», «夜店 (yè diàn) : ночной клуб» и пр.

Если говорить о способах образования жаргонизмов, отметим здесь частотность метафоризации, метонимизации и аббревиации.

Приведем примеры молодежных жаргонизмов, образованных способом метафоризации: «单身狗 (dān shēn gǒu) : «狗"(gǒu) в китайском языке значит "собака", в прямом смысле одинокая собака, в переносном обозначается бедный холостяк или незамужняя девушка», «小鲜肉 (xiǎo xiān ròu) : «鲜肉» (xiān ròu) обозначает свежее мясо, в переносном обозначается звезда шоу-бизнеса мужского пола (с 13 до 30 лет)», «恐龙 (kǒng lóng) : "динозавр", о очень страшной девушке», «青蛙 (qīng wā) : "лягушка", о очень страшном парне», «包子 (bāo zi) : "манты", некрасивый человек, или его внешность похожа на манты», «网虫 (wǎng chóng) : "интернетный червяк", люди, которые очень часто сидят в интернете», «菜鸟 (cài niǎo) : "птица на блюде" новичок в какой сфере» и др. [3, с.119–122].

Путём метонимии образованы такие молодёжные лексические единицы, как «老毛子 (lǎo máo zi) груб. волосатый, волосатик (русский, иностранец)», «黄牛 (huáng niú) : "жёлтая корова" (спекулянт, барышник)», «蛇头 (shé tóu) : "голова змеи", человек, занимающийся нелегальной переправой людей через границу», «鸡 (jī) : "курица" (профессиональная проститутка)», «鸭 (yā) : "утка", профессиональный жиголо или альфонс», «小皇帝 (xiǎo huáng dì) : "маленький император", единственный и слишком избалованный ребёнок», «红二代 (hóng èr dài) : "红(hóng) – красный "в китайском языке символизируется революция, "二代 (èr dài) – второе поколение", дети из семьи влиятельных коммунистов, которые воевали и боролись за освобождение старого Китая; поколения, родившиеся в 80-х годах, поколения, родившиеся в 90-х годах», «星二代 (xīng èr dài) :

"星(xīng) – звезда ", "二代(èr dài) – второе поколение", дети известных эстрадных звёзд», «官二代 (guān èr dài) : "官(guān) – чиновник ", "二代(èr dài) – второе поколение", чиновник во втором поколении; дети чиновников» и пр. [3, с.119–122].

В основном все аббревиатуры китайского молодёжного жаргона можно разделить на следующие группы:

1. Инициальные аббревиатуры:

– сокращения на базе китайского языка: «mm : 妹妹 (mèi mei) », «gg : старший брат, 哥哥 (gē ge) », «dd : младший брат, 弟弟 (dì dì) », «jj : старшая сестра, 姐姐 (jiě jie) », «bt : извращенец, 变态 (biàn tài) », «sl : бабник, 色狼 (sè láng) », «bl : , лесбиянка, 女同性恋 (nǚ tóng xìng liàn) », «bc : идиот, придурок, чиканутый, шизанутый, 白痴 (bái chī) », «bd : чурбан, тупица,笨蛋 (bèn dàn) », «gy : трансвестит, 人妖 (rén yāo) », «lm : гопник, хулиган, 流氓 (liú máng) », «sjb: псих, 神经病 (shén jīng bìng) », «mrj : подхалим, 马屁精 (mǎ pì jīng) », «fq: «сердитая молодёжь» (о патриотично, националистично или критично настроенных молодых китайцах), сердитая молодёжь, 愤青 (fèn qīng) », «jc: полицейский 警察 (jǐng chá) », «MM: красотка 美眉 (měi méi) » «lz: топикстартер, 楼主 (lóu zhǔ) » и пр.;

– сокращения на базе английского языка: «gf : girl friend, любимая девушка, подруга, 女友 (nǚ yǒu) », «bf : boy friend, бойфренд, 男友 (nán yǒu) », «BRB:Be right back, сейчас вернусь, 马上回来 (mǎ shàng huí lái) », «BBL:be back later, попозже вернусь, 过会回来 (guò huì huí lái) », «btw: by the way, между прочим, кстати, 顺便说一句 (shùn biàn shuō yī jù) », «BB: goodbye, милый, или любимый, или дорогой (обращение к любимому человеку), 宝贝 (bǎo bèi) , 情人 (qíng rén) », «BL: BOY'S LOVE, мужская любовь, гей, 男同性恋 (nán tóng xìng liàn) » и пр.;

– сокращения на основе цифровых аналогий: «520: Я тебя люблю! 我爱你! (wǒ ài nǐ) », «9494 : Вот именно так! 就是 (jiù shù) ! 就是 ! (jiù shù) », «7456: Я сильно обижен! 气死我了! (qì sǐ wǒ le) », «88 или 886:пока, т.е. прощание, т.к. созвучно английскому bye-bye!», «584 : Я клянусь!我发誓! (wǒ fā shì) », «56 : скучно,无聊 (wú liáo) », «1314 : на всю жизнь,一生一世 (yī shēng yī shì) », «770 : Поцелую тебя!亲亲你! (qīn qīn nǐ) », «880 : Обниму тебя!抱抱你! (bào bào nǐ) », «286 : Отстал от времени, неподвинутый, 落伍了 (luò wǔ le) », «609 : навсегда!

到永久 (dào yǒng jiǔ) », «4242 : Да! Есть! 是啊是啊 (shì a shì a) », «5120 : Игнорирую тебя! 懒得理你! (lǎn dé lǐ nǐ) », «6868 : Свали! 溜吧溜吧! (liù ba liù ba) », « 687 : Извини! 对不起 (duì bù qǐ) », «847 : Не сердись! Не обижайся! 别生气 (bié shēng qì) », «918 : Вперёд! 加油吧 (jiā yóu ba) », «987 : Не пойду! 就不去! (jiù bù qù) », «55555 : плакать, 哭 (kū) », «748 : Иди к чёрту! 去死吧! (qù sǐ ba) » и т.д.;

– смешанные аббревиатуры, включающие в себя иероглифы, цифры и буквы: «W8\wait\等待[děngdài] – ждать», «3Q: спасибо, от англ. thank you», «米 2 mǐ 2 – я тоже (звукозаимствование от англ. "me to")», «好8: хорошо, ладно, 好吧 (hǎo ba) », «V:выпендриваться, выпендрёж 装逼 (zhuāng bī) », «P 民: простолюдина 平民 (píng mín) », «牛B: круто, клёво, 牛逼 (niú bī) » и т.д.

Отметим также такой способ жаргонообразования, как иероглифическая омонимия. В этом случае обыгрывается значение слов, совпадающих по фонетическому звучанию, но носящих разные тоны и имеющих разное написание и значение. Например: «艾情(ài qíng): любовь, 爱情(ài qíng)», «爸拔 (bà bá) : папа, 爸爸 (bà ba) », «麻麻 (mā má) : мама 妈妈 (mā mā) », «干森么 (gàn sēn me) : Что надо? 干什么 (gàn shēn me) », «胖纸 (pàng zhǐ) : толстяк, 胖子 (pàng zi) », «妹纸 (mèi zhǐ) : обращение к женскому полу, 妹子 (mèi zi) », «女汉子 (nǚ hàn zhǐ) : мужественная женщина, 女汉子 (nǚ hàn zi) », «逗比 (dòu bǐ) : чиканутый, лох, лошара, 逗逼 (dòu bī) », «蒙比 (méng bǐ) : тормозной, 懵逼 (méng bī) », «砖家 (zhuān jiā) : фальшивый специалист, 专家 (zhuān jiā) », «叫兽 (jiào shòu) : так называемый профессор, непрофессиональный 教授 (jiào shòu) », «偶 (ǒu) : я, 我 (wǒ) », «素 (sù) : Да, 是 (shì) », «木有 (mù yǒu) : есть или нет, так ли или не так 没有 (méi yǒu) », «米国(mǐ guó): Америка, 美国(měi guó)», «口奈(kǒu nài): милый, славный, симпатичный, 可爱(kě ài)», «碎觉(suì jiào): спать, 睡觉(shuì jiào)». «肿么了(zhǒng me le): Что случилось? 怎么了?(zěn me le)», «栗子(lì zi): пример, 例子(lì zi)», «女盆友(nǚ péng yǒu): любимая девушка, 女朋友(nǚ péng yǒu)», «男盆友(nán péng yǒu): бойфренд, 男朋友(nán péng yǒu)», «知道辣(zhī dào là):Знаю! 知道了!(zhī dào le)», «杯具(bēi jù): трагедия, 悲剧(bēi jù)», «坏银(huài yín): плохой человек, 坏人(huài rén)», «辣么(là me):так, 那么(nà me)», «童鞋(tóng xié):одноклассник или однокурсник, 同学(tóng xué)» и пр.

Таким образом, китайский язык активно «приспосабливается» к новым условиям жизни, пребывая в постоянной динамике. Один из показателей этого – неуклонное увеличение в лексиконе носителей, особенно принадлежащих молодому поколению, числа жаргонных единиц. Многочисленные заимствованные неологизмы, проникающие в состав молодёжного жаргона, – явление закономерное, отражающее активизировавшиеся в последнее десятилетие экономические, политические, культурные, общественные связи Китая с другими странами.

Литература

1. Ван Синхуа, Курьянович А.В. Жаргонизмы в речи китайской молодежи: опыт лингвокультурологического описания // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). № 3 (168). 2016. С. 9-14.
2. Ли Шуцзюнь, Янь Лиган. Словарь современного китайского сленга (中国最新俚语词典). М.: Sinolingua: Восточная книга, 2009. 256 с.
3. Ван Синхуа. Лексические средства номинации лица в китайском молодёжном жаргоне // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы международной дистанционной научно-практической конференции. Ч. 1. № 01 (84). М.: Институт стратегических исследований, 2016. С.119-122.

УДК 81-13
ГРНТИ 16.31.02

ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИКИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА НЕСТАНДАРТНЫХ НОСИТЕЛЯХ РАЗНЫХ ТИПОВ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ЭКСПЕРИМЕНТА

FEATURES PRAGMATICS OF ADVERTISING TEXTS ON NON-STANDARD MEDIA OF DIFFERENT TYPES BASED ON THESE EXPERIMENTS

Зюба Евгения Юрьевна

Научный руководитель: Курьянович А. В. д-р филол. наук, проф.

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: рекламный текст; нестандартный рекламный носитель; прагматика рекламного текста; эксперимент.

Key words: advertising text; custom advertising medium; Pragmatics of advertising text; experiment.

Аннотация. В статье речь идет о механизмах создания эффективного воздействия на потребителя в сфере рекламной коммуникации. В частности, с опорой на результаты осуществленного эксперимента доказывается мысль о значимости размещения рекламного текста на нестандартных носителях в плане реализации повышенного прагматического эффекта. Делается попытка проследить зависимость между силой оказываемого рекламным сообщением прагматического заряда

и типом рекламоносителя. Материалом для исследования послужили региональные рекламные тексты разных типов.

В силу существующего общественного заказа современная реклама требует креативных подходов в способах своего оформления, касающихся как языковых, так и экстралингвистических средств реализации замысла копирайтеров, поскольку «цель всех рекламных текстов – пробудить интерес, вызвать доверие, заставить приобрести рекламируемый товар или воспользоваться рекламируемой услугой» [1, с.110]. Сделать рекламу нестандартной, а значит, обладающей повышенными функционально-прагматическими характеристиками можно, в частности, посредством ее размещения на нетрадиционном носителе – нестандартном, с точки зрения массового воспринимающего сознания, объекте, на поверхности которого размещается информация о рекламируемых товарах или услугах. Реклама на нестандартных носителях (транспортных средствах, товарно-кассовых чеках, квитанциях, билетах городского транспорта, одноразовой посуде, асфальте, скамейках, пакетах, мусорных контейнерах, спичечных коробках и пр.) выступает эффективным средством реализации имиджевой политики в отношении той или иной товарной марки / услуги, своеобразным удачным коммерческим ходом.

Спектр реализуемых рекламой на нестандартных носителях функций широк. Отметим здесь такие функции данного вида рекламных сообщений, как информативную, привлечения внимания, манипулятивную, прагматическую, маркетинговую.

В качестве преимуществ рекламных текстов (далее – РТ), размещенных на нестандартных носителях, можно обозначить такие характеристики последних, как нацеленность на большой охват аудитории потенциальных потребителей в силу того, что нестандартный рекламоноситель, как правило, выступает элементом повседневной жизни очень большого круга лиц и встречается повсеместно, доступен в использовании. Вследствие этого привлечение нетрадиционного носителя рекламы способствует расширению информационной базы о товаре или услуге, а значит, является эффективным для производителя. Предположим также, что для создания подобной рекламы затрачиваются суммы, в разы меньшие по сравнению с теми, которые фигурируют при оплате за рекламное место на телевидении и радио. Нельзя недооценивать также роль психологических законов, действующих при восприятии человеком информации, запечатленной на объекте, на котором никто не предполагает эту информацию увидеть. Эффекты неожиданности и парадоксальности ломают стереотипы восприятия, что позволяет сознанию человека лучше – качественно, детально и надолго – запомнить информацию.

По нашим наблюдениям, в г. Томске лидирует размещение на нестандартных носителях рекламы о продаже товаров, как продовольственных (реклама колбас, вареников, кваса, производимых в регионе, на средствах городского общественного транспорта и пр.), так и непродовольственных (реклама сети муниципальных аптек и оптик на билетах в общественном транспорте и пр.). Условное «второе место» занимает реклама услуг: обучение танцам, оказание помощи в похудении и избавлении от вредных привычек, организация досуга. Встречаются случаи использования нестандартных носителей для размещения социальной рекламы: например, призывы к жителям города о сохранении на улицах чистоты (на контейнерах для мусора, размещенных в городских аллеях и парках), или слоганы о вреде курения на упаковочных пачках сигарет и пр.

Особенно хочется остановиться на такой разновидности рекламы рассматриваемого типа, как размещение рекламного текста на «глухой» (без окон) стене жилого здания, подсвеченной прожектором. В данном случае изображаемая «картинка» в темное время суток проецируется на стену дома по принципу действия мультимедийного проектора, а стена дома выступает своеобразной «интерактивной доской». Отметим, что само здание с «проектируемой» на его стене рекламой расположено на оживленном транспортном перекрестке, оборудованном светофором. Оригинальность идеи копирайтеров состоит в том, что каждый проходящий мимо пешеход или проезжающий на автомобиле водитель, стоя на светофоре, обратит внимание на нестандартную подачу информации. С точки зрения психологии визуального восприятия, рекламный текст за короткое время (ожидание переключения сигнала светофора), возможно, будет воспринят аудиторией эклектично. Однако в этом есть и «плюс»: «зацепив» сознание человека, информация крепко укоренится в нем и «потребует» своей обработки или на уровне саморефлексии, или в кругу знакомых, друзей, коллег, родных. Прагматический эффект рассматриваемого в качестве примера рекламного сообщения усиливается за счет факта сменяемости текстов, посредством которых продвигаются разные товары (соломенные панели и автостекла), сменяя друг друга в диапазоне порядка 1–2-х минут.

Рассмотрим особенности прагматики РТ на нестандартном носителе на основе данных проведенного пилотажного эксперимента. Эксперимент в формате *опроса*, в котором приняли участие информанты в количестве 31 человека, проводился с использованием гугл-платформы. На основании составленной анкеты, состоящей из 8 вопросов, определялись общие и различные признаки прагматики РТ, обусловленные типом носителя.

Цель эксперимента – выявление особенностей прагматики РТ в зависимости от типа носителя. *Задачи эксперимента*: 1. Выявить степень знакомства информантов с типами рекламоносителей. 2. Изучить способность информантов определять нестандартный тип рекламоносителя. 3. Проанализировать зависимость типа РТ от вида рекламоносителя. *Гипотеза*: степень воздействия, оказываемого РТ на воспринимающее сознание потенциального потребителя, обусловлено типом носителя, на котором данный РТ существует и функционирует. *Эмпирический материал*: РТ на стандартных и нестандартных носителях (фотографии). *Характеристика группы опрашиваемых*: всего в эксперименте приняли участие 31 человек, в том числе, женщины – 71 %, мужчины – 29% от всего количества информантов; преобладающее количество реципиентов – студенты, обучающиеся в разных вузах г. Томска.

Описание результатов эксперимента. На первый вопрос «Какой рекламоноситель Вы считаете нестандартным?») преобладающее количество информантов предложили следующие варианты ответов: реклама на чеках (21 человек); реклама на тетради (19 человек); реклама на автобусе (6 человек) и другое (5 человек). В список нестандартных носителей информанты добавили такие виды рекламоносителей, как приложения на смартфоне; жилищные квитанции; скамейки; авторучки; карандаши; асфальт; билеты на поездку в общественном транспорте; реклама, размещенная «на людях»; уличных тротуарах.

На вопрос о степени эффективности рекламы определенного типа информанты дали ответы: реклама на вывеске (15 человек); реклама на стене здания (10 человек); реклама на асфальте (5 человек).

На третий вопрос («На что в рекламе Вы чаще всего обращаете внимание?») получены следующие варианты ответов: на способ подачи рекламы – 21 человек; смысловую нагрузку рекламы – 18 человек; присутствие сопутствующего изображения к РТ – 13 человек; соотношение цветовой гаммы и текста рекламы – 11 человек; размещение рекламы (на щите или на другом носителе) – 5 человек. Единичные варианты ответов предполагали концентрацию внимания потребителей на грамматические ошибки в РТ.

На вопрос, зависит ли покупательская способность от размещения и вида рекламы, «да» ответили 27 человек; «нет» – 3 человека, «сомневаюсь» – 1 человек. Социальная реклама больше всего произведет эффект, по мнению респондентов, в том случае, если будет размещена в часто посещаемых местах (на автобусах, на столбах и так далее) – так ответили 22 человека; если будет показана в СМИ – 4 человека. Другие варианты ответов представили 5 человек. По их мнению, наиболее эффективной является, так называемая, «реалистичная» реклама

(например, изображение беременной девушки, которая употребляет табачный продукт). Повышенной прагматикой обладает также реклама, размещенная в местах скопления курильщиков или на товарах, пользующихся спросом у курильщиков, а также в интернете, в частности, – в социальных сетях (например, на страничках и «в ленте» известных публичных личностей).

Шестой вопрос был посвящен выявлению способности информантов определять тип рекламоносителя. Так, из списка нестандартных носителей выбрали: рекламу на квитанциях – 20 человек; равное по количеству человек (21) – рекламу на одноразовой посуде; рекламу на мусорных контейнерах; равное количество (по 17 человек) отдали свой голос рекламе на чеках и рекламе на билетах, по 15 человек – рекламе на асфальте, тетрадях и книгах, деревьях.

Седьмой вопрос был ориентирован на выявление значимых факторов создания РТ. Подавляющее количество информантов – 23 человека – отметили важность фактора целевой аудитории, 19 человек – фактор качества сделанной рекламы, 15 реципиентов выделили значимость «маркетингового» фактора (что выгоднее всего рекламировать и как), 9 информантов выступили за фактор «талант копирайтеров».

На завершающий вопрос – «Какая реклама в будущем будет преобладать – на стандартных или нестандартных носителях?» поступили следующие реакции: 20 человек ответили, что нестандартная, 5 – стандартная, 3 человека затруднились дать ответ. 2 реципиента предложили другие варианты ответов: в будущем прогнозируется преобладание рекламы, ориентированной на конкретного человека (таргетированная реклама) и оригинальной рекламы. 1 респондент считает, что реклама на стандартных и нестандартных носителях всегда будут находиться в позиции равенства.

Выводы по эксперименту. Потребительское сознание любую рекламу воспринимает как факт, как данность. Стираются рамки определения стандартного и нестандартного носителя рекламы. Воспринимающее сознание в силу массивированного потока информации из внешнего мира («перенасыщенность» сознания информацией) либо частого использования «нестандартной» рекламы не получает должного сигнала и не всегда распознает типы рекламоносителей. Так, рекламу на автобусах уже настолько часто «пускают в ход», что информант причисляет этот вид к стандартному рекламоносителю. Эффект воздействия, исходя из опроса, больше всего выполняет реклама на вывеске, хотя это стандартный рекламоноситель, его использование высокочастотно. Лучший вариант воздействия социальной рекламы, по мнению опрошенных, это социальные сети, СМИ. Среди

наиболее важных факторов при создании рекламы отмечены такие, как «целевая аудитория», «качество созданной рекламы», «маркетинговое планирование рекламной кампании». В решении вопроса, какая же реклама будет преобладать в будущем, лидирует, на основании полученных экспериментальных данных, ответ «нестандартная»: потребителю нужны новые интересные рекламные ходы, разрушающие стереотипы и стандарты восприятия.

В целом отметим, что изучение рекламных текстов различных типов, особенно принадлежащих региональному дискурсу, является перспективным направлением многоаспектного и комплексного анализа.

Литература

1. Курьянович, А. В. Способы реализации волонтактивных коммуникативных установок в современных эпистолярных текстах рекламного характера / А. В. Курьянович // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2009. – № 4 (82). – С. 107-111.

УДК 81-13
ГРНТИ 16.31.02

ОБРАЗ ТОМСКА В РЕКЛАМЕ В АСПЕКТЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ ВОПЛОЩЕНИЯ (НА ОСНОВАНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ)

TOMSK IMAGE IN ADVERTISING IN THE ASPECT OF SPECIFICATION OF SPEECH MEANS FOR CARRYING OUT (BASED ON EXPERIMENTAL DATA)

Тырышкина Ксения Валерьевна

Научный руководитель: А. В. Курьянович, докт. филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: рекламная сфера коммуникации, рекламный текст, рекламный образ, лексические средства создания рекламного образа, образ города в рекламе, эксперимент.

Key words: advertising services communications, advertising text, ad image, lexical means of creation of an image, the image of the city in the advertising experiment.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена повышенным разноаспектным вниманием современной лингвистической науки к рекламному тексту, в том числе, – к изучению воздействующих механизмов рекламы на потребителей. Цель статьи – выявление специфики речевых средств создания образа г. Томска на материале текстов региональной коммерческой и социальной рекламы, осуществленное экспериментальным способом. Отмечается, что образ г. Томска в сознании потребителей рекламы отличается преобладанием положительных черт.

В жизни современного общества *реклама* занимает значимое место. Она оказывает влияние на сознание потребителей, формирует образы многих жизненных реалий: «Цель всех рекламных текстов – пробудить интерес, вызвать доверие, заставить приобрести рекламируемый товар или воспользоваться рекламируемой услугой» [1, с.110]. *Рекламная сфера коммуникации и рекламный текст* (далее – РТ) занимают важное место в коммуникации между людьми в целом (см. работы Е.Л. Головлевой, И.А. Гулаковой, О.А. Ксензенко, В.Л. Музыканта, Е.А. Песоцкого, Г.В. Порческу, Н.И. Рябковой и др.). Цель рекламы – продвижение товара или услуги, привлечение внимания адресата к рекламируемому объекту. В роли такого объекта может выступить любой товар, услуга или даже населенный пункт, если адресант видит цель создания рекламного сообщения. Мы считаем, что *город* может выступать в роли рекламируемого объекта, поскольку формирование положительного имиджа города является важным элементом в стратегии его развития и благоустройства (см. подробнее об этом в работах В.Л. Алексеевой, А.Н. Близнюка, Е.И. Копыловой, П.Н. Санькова, Н.А. Ткач, А.В. Горб, Ю.Ю. Михеенко и др.). Так, Е.И. Копылова отмечает, что «рекламная деятельность становится неотъемлемой частью экономики города, давая представление о тенденциях, устойчивости и уровне развития города в целом и рыночных процессов города в частности» [2].

Реклама оказывает значительное влияние на формирование образа того или иного города. В данном случае нас интересует то, каким предстает г. Томск в региональных РТ. С этой целью мы обратились к анализу региональных РТ социальной, имиджевой и коммерческой направленности.

Остановимся на анализе речевого строя рекламных слоганов, репрезентирующих некоторые образцы *социальной* рекламы.

Рассмотрим известный многим томичам слоган *Я люблю Томск*, который самым непосредственным образом участвует в создании имиджа Томска. В этом предложении фигурирует местоимение «Я». Каждый горожанин может использовать эту фразу в свой адрес, тем самым подчеркнув любовь к своему родному городу. Подобное использование местоимения «Я» суггестивно воздействует на адресата: Томск воспринимается как уютный город, который можно назвать «домом».

Среди томичей распространены также такие выражения, как *Томск – Сибирские Афины* и *Томск – умный город*. Афины – это столица Греции, а также ее культурный и образовательный центр. Использование словосочетания «Сибирские Афины» в качестве своеобразного бренда Томска характеризует город как культурную столицу Сибири,

ее образовательный центр. Это подчеркивает тот факт, что в Томске много культурных достопримечательностей, исторически значимых памятников, а также большое количество образовательных учреждений, включая университеты и институты, в которых обучаются студенты из разных стран мира. Обозначенные выше слоганы являются своеобразным брендом г. Томска, демонстрирующими его отличительные черты, преимущества, которые привлекают в город студентов и туристов.

Интересны образцы социальной рекламной продукции, которые принадлежат томской фирме-изготовителю – рекламной группе «Фiesta» (реклама размещается за креслом водителя в маршрутных такси). Приведем примеры некоторых рекламных обращений: *Чтение определяет вербальную аддитивность* (т.е. увеличивает словарный запас); *Вы выбираете путь вашего ребенка. И возможно не осознаете этого...*; *Любите маму, взрослые и дети! Роднее нее нет никого на свете*; *Вы всегда получаете то, что выбираете... Увлечение, друзей, эмоции, партнеров, жизнь...*; *Кошки и собаки, щенки и котятки в добрые руки!* (плакат о приюте для бездомных животных); *Рядовой сотрудник PhilipsMorris получает 70 000 рублей в месяц. Спасибо тебе, курильщик!*; *Думай... о хорошем!* и пр.

В данных слоганах подняты важные социальные проблемы, волнующие общество. Это ослабление интереса молодежи к чтению, отношения детей и родителей, к животным, никотиновая зависимость, негативной мышление. Социальная реклама обычно затрагивает те стороны жизни, которые наиболее волнуют современного человека, разговоры о которых будут интересными и актуальными для членов общества. Приведенный перечень рекламных слоганов наглядно демонстрирует, какие вопросы волнуют томичей. Городские службы посредством рекламы стараются привлечь внимание жителей к острым проблемам, предлагая вариант их решения.

Объектом нашего рассмотрения стали также тексты региональной коммерческой рекламы.

Ее объектами становятся товары и их производители, а также услуги и организации или фирмы, их оказывающие, известные в регионе. Приведем примеры: *Гипермаркет «Палата», экономь с размахом*; *«Доктор Борменталь» – жизнь станет легче!*; *К WEBstream подключись и отлично учись*; *«Ключевая вода» – здоровью да!*; *«Мир суши» – все в твоих палочках*; *Открой упаковку, поставь в духовку* (Межениновская птицефабрика); *Поможет квартиру приобрести – Ипотечное агентство томской области!*; *Свобода – это реальность. Центр реабилитации Томской области*; *ТДСК – кирпичные дома строим на века*; *«Томское молоко» – для тех, кто ценит качество!*

Проще быть в форме! С сосисками от птицефабрики «Томская»;
Сделай свою жизнь интересной и яркой! (Тайм-кафе); ProstOR, когда
реклама – это просто!

Приведенные рекламные слоганы отличает краткость, которая создается за счет использования такого знака препинания, как тире. Оно позволяет до минимума сократить количество членов предложения, оставив только самое важные, наиболее емкие в содержательном и прагматическом отношении лексемы. Использование восклицательных знаков позволяет привлечь внимание адресата. В слоганах преобладают односоставные, в частности, назывные предложения. Это также способствует реализации принципа краткости и привлечению внимания адресата к основным моментам рекламы. Кроме того, многие слоганы рифмованы. Это делает слоган запоминающимся.

Ключевыми лексемами, входящими в речевую структуру коммерческих рекламных текстов, функционирующих в городском пространстве Томска, выступают такие слова и сверхсловные единицы, как *здоровье, жизнь станет легче, песня, свобода, на века, качество*. С их помощью создается положительный образ Томска: город предстает местом, в котором ценится качество товаров и услуг, где преимущество оказывается на стороне потребителя. В таком городе, в соответствии с идеей копирайтеров, должны жить здоровые люди.

Особого внимания заслуживает рассмотрение *имиджевой* рекламы.

В России, особенно в Сибири, закрепилось мнение, что Томск – это студенческий город. Ведь в Томске расположены и уже долгое время осуществляют свою образовательную деятельность известные университеты, славящиеся качеством образования. Приведем примеры рекламных слоганов, посредством которых позиционируется образовательная услуга, предоставляемая известными вузами Томска: *ТГУ – это целый мир; ТГПУ. Все начинается здесь!; Мы строим будущее! (ТГАСУ); Выбирая будущее, выбирай ТУСУР!; Быть первым – это по-турсуровски!; Я поступаю в ТПУ!; Учись в томском политехе – работай в ведущих компаниях мира!; Мы учим и лечим. С 1888 года (СИБГМУ).*

Образы вузов определяют такие лексемы, как *мир, будущее, ведущие компании мира, быть первым*. Акцент делается на то, что вуз предоставляет неограниченные возможности, открывает дорогу в будущее, имеет большую историю. Такие значения положительно характеризуют вузы, а значит, и город, который предоставляет возможность обучения в них. Имиджевая реклама вузов Томска способствует формированию положительного образа города, указывает на одно из главных его достоинств – предоставление всем желающим качественного образования, открывающее широкие перспективы.

Таким образом, на основании проанализированных РТ можно смоделировать образ Томска, который сложился в глазах томичей и гостей города. Томск – уютный город, который можно назвать «домом». В нем находится множество значимых памятников архитектуры и культуры, а также высших учебных учреждений, предоставляющих качественное и престижное образование. Кроме того, на основании восприятия текстов региональной рекламы создается образ города, власти которого заботятся о жителях, их здоровье и качестве предоставляемых услуг, борются с острыми социальными проблемами.

С целью подтверждения наблюдений, полученных на основе интроспекции, мы обратились к экспериментальной методике исследования. Нами был разработан *пилотажный эксперимент* и осуществлен в форме *опроса*.

Цель эксперимента: выявить, какие составляющие образа г. Томска являются ключевыми в РТ разных типов. *Задачи эксперимента:* 1. Доказать целесообразность и эффективность обращения к РТ для изучения проблемы имиджа города. 2. Выявить, какие черты – негативные или позитивные – преобладают в образе г. Томска, реконструируемом на материале РТ разных типов. 3. Диагностировать отношение реципиентов в целом к рекламе как эмпирической базе научных исследований и социальному феномену в обществе. *Характеристика реципиентов.* Для участия в опросе были привлечены 25 реципиентов. Опрашиваемые – студенты, обучающиеся в разных вузах, в возрасте от 18 до 23 лет, как томичи, так и приехавшие в г. Томск получать образование. *Формат эксперимента.* Опрос проводился при помощи интернет-технологий в сети «ВКОНТАКТЕ».

Содержание эксперимента. Опрашиваемым было предложено ответить на 4 вопроса: Какие рекламные слоганы о Томске или томской продукции вы можете вспомнить? Каким Томск предстает в рекламе? Считаете ли вы эту рекламу правдивой? Какие основные характеристики Томска отражает региональная реклама?

Результаты эксперимента. Реципиенты приводили в качестве примеров в среднем по 1–2 РТ. Приведенные РТ о Томске или томской продукции: *Томская птичка – она вернулась* (1 реакция), *Томск – Сибирские Афины* (6), *Томск – это университет* (4), *Межениновская птицефабрика – технология вкуса* (5), *Я люблю Томск* (6), *Томск – мой любимый город* (4), *ТГПУ собрал лучшее* (3). По мнению опрошенных, Томск предстает в рекламе: *быстро развивающимся / развивающимся* (2), *большим* (4), *уютным* (6), *перспективным, студенческим* (4), *научным, молодым, чистым, с добрыми жителями, красивым* (3), *родным, самым лучшим, удобным* (2), *компактным, производящим, востребованным, домашним, любимым жителями,*

многофункциональным, радушиным, надоедливym, молодежным. 19 человек доверяют рекламе, считают ее правдивой, 6 – доверяют частично, считают, что реклама о многом недоговаривает. По мнению реципиентов, РТ отражают следующие характеристики Томска: студенческий, молодежный, захлапленность и узость территории, развивающийся, город с большой историей, красота, уют, молодежный дух, город для студентов, гостеприимность, современность, комфорт, технологии, научная деятельность, застраивающийся, образовательный, культурный, опирающийся на традиции.

Выводы по эксперименту. Результаты пилотажного эксперимента показали, что в образе г. Томска, формируемом на основе восприятия текстов региональной рекламы, преобладают положительные черты. Томск, по мнению информантов, – это быстро развивающийся, большой, уютный, студенческий, красивый, удобный город. Большинство реципиентов доверяют рекламе, характеризующей образ города, и сами выделяют положительные его характеристики (отметим наличие в ответах информантов единичных негативных оценок). РТ создают образ города за счет целого ряда лингвистических средств. К ним можно отнести использование определенного вида предложений (назывных и односоставных), знаков препинания (восклицательного знака и тире), употребление красочных эпитетов, броских слов, формирующих основные положительные характеристики города.

В целом осуществленное исследование показало перспективность изучения рекламных текстов с опорой на показания носителей языка. Проблематика анализа РТ носит междисциплинарный характер и отвечает насущным задачам не только таких современных отраслей лингвистического знания, как лингвокультурология, функциональная и коммуникативная стилистика, жанроведение, но и актуальным вопросам, решаемым в рамках коммуникативистики, имиджологии, рекламы, социологии, маркетинга, теории дискурса.

Литература

1. Курьянович, А. В. Способы реализации волюнтаривных коммуникативных установок в современных эпистолярных текстах рекламного характера / А. В. Курьянович // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2009. – № 4 (82). – С. 107-111.
2. Копылова, Е. И. Взаимодействие и взаимное влияние наружной рекламы и городского пространства / Е. И. Копылова // Студенческий научный форум-2015: Материалы VII Международной студенческой электронной научной конференции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/1330/16368> (дата обращения: 27.02.2016).

УДК 81-13
ГРНТИ 16.31.02

РЕЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕДИЙНОГО ОБРАЗА ВУЗА (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ)

SPEECH COMPONENT MEDIA IMAGES HIGH SCHOOL (BASED ON ANALYSIS OF EXPERIMENTAL DATA)

Фирсанова Татьяна Юрьевна

Научный руководитель: А. В. Курьянович, доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: образ вуза, сайт вуза, медийный образ вуза, медиасфера, эксперимент.

Key words: the image of the university, the site of the university, the media image of the university, mediasphere, experiment.

Аннотация. В статье, выполненной на стыке современных наук – коммуникативистики, имиджелогии, медиалингвистики, дискурсивной теории, функциональной стилистики и лексикологии, рассматривается образ Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) в аспекте речевых средств выражения на материале его официального сайта. Научная новизна работы состоит в изучении регионального медиа-гипертекста (речевых средств выражения информативной и воздействующей функциональной программы текстов данного рода) как материала для моделирования имиджа вуза.

Особой значимостью в русле современных лингвистических исследований обладает такое направление изучения языковых средств и приемов позиционирования вуза, как анализ публикаций в Интернете, в частности, на страницах официального сайта вуза, способствующих созданию его положительного имиджа. «*Официальный сайт* – информационный ресурс, соблюдающий все правила и формальности имиджа компании в сфере Интернет-технологий, являющийся неотъемлемой частью глобального распространения собственных товаров либо услуг» [1]. Сайт реализует себя только в рамках Интернет-сферы. «*Интернет* – всемирная система объединённых компьютерных сетей для хранения и передачи информации. Часто упоминается как Всемирная сеть и Глобальная сеть, а также просто Сеть» [2]. Сам факт наличия у организации собственного сайта в сети Интернет является признаком ее респектабельности и солидности, характеризует ее как современную и развивающуюся. Однако, помимо самого факта наличия сайта, важным является его контент, то есть, наполнение, а также его своевременное пополнение – информация на сайте должна быть не только достаточно полной, но и актуальной. Сайт для образовательного учреждения в современном обществе – необходимость. Зна-

комясь с информацией на сайте, родители выбирают лучшую школу для ребенка, а абитуриенты получают важную информацию о вузе. В статье «Формирование эффективного имиджа вуза» В.Л. Сидорова характеризует задачи, решаемые Интернет-сайтом вуза: «Во-первых, с помощью сайта представлены визуальные составляющие имиджа вуза, а это позволяет транслировать благоприятный имидж, во-вторых, сайт является каналом коммуникации с общественностью и есть возможность предоставить широкий спектр информации, сняв дополнительные вопросы, в-третьих, сайт создает условие интерактивности, а значит, вероятность обратной реакции целевых групп высока, благодаря чему можно проанализировать отношение посетителей сайта к вузу, провести социологические исследования. Сайт вуза становится визитной карточкой для абитуриентов, студентов, аспирантов, партнеров, СМИ и других групп общественности» [3].

Как уже было сказано выше, сайт вуза представляет собой информационный портал, с помощью которого абитуриенты, студенты, преподаватели и другие посетители могут получить ответы на интересующие их вопросы. Для этого информация на сайте должна быть актуальной, полной и удобно представленной.

Предметом рассмотрения настоящей статьи стали статистические данные об отношении студентов к сайту вуза, полученные в ходе проведения опроса. В опросе приняло участие 46 студентов 1–4 курсов Историко-филологического факультета Томского государственного педагогического университета. Реципиентам было предложено заполнить анкету из пяти вопросов:

1. Посещали ли Вы сайт ТГПУ? Каково ваше впечатление от сайта: положительное, отрицательное, нейтральное, свой вариант.

2. Что на сайте ТГПУ привлекает Ваше внимание в первую очередь?

3. Какой раздел сайта на ваш взгляд является ключевым?

4. Закончите предложение: ТГПУ – ...

5. Закончите предложение: сайт ТГПУ – ...

Вопрос о посещении сайта позволяет нам определить, какое количество из опрошенных человек готовы к проведению эксперимента, и возможно ли при таком составе опрошенных подтвердить гипотезу о существовании в медийном пространстве положительного имиджа ТГПУ.

22 реципиента высказали о сайте ТГПУ положительное мнение, 17 – нейтральное, пять – отрицательное, и двое опрошенных ответили, что не посещают сайт университета.

Ответы реципиентов на второй вопрос «Что на сайте ТГПУ привлекает Ваше внимание в первую очередь?» позволяют отследить

специфику первого впечатления при посещении сайта, или, иными словами, что видят студенты на главной странице ресурса. 10 реципиентов назвали визуальную составляющую сайта, однако, при ответе реализовали её в различных лексемах, например: «дизайн», «оформление сайта», «фон и структура», «иллюстрированность», «цвета», «фотографии», «картинки». Один реципиент заметил, что ему «сразу бросается в глаза: Версия для слабовидящих!» – один из инструментов сайта, созданный для комфортного пользования им с нарушением зрения. Так же один из опрошенных указал в ответе один из символов вуза – логотип – который располагается сверху в центре на главной странице. Пятерых реципиентов в первую очередь на сайте видят новости, четверо признались, что их внимание не привлекает ничего, а ответом трёх опрошенных стало расписание. Среди прочих ответов были даны такие, как «мероприятия в вузе», «информация о деятельности студентов», «ссылки на документы», один из опрошенных отметил, что раздел «Для абитуриентов» «выскакивает везде!», а еще один реципиент указал, что его внимание привлекает «непонимание, что, где искать».

Обобщая всё сказанное выше, можем сказать, что первое впечатление при посещении сайта формирует его визуальная составляющая и некоторые разделы сайта.

Вопрос о ключевом разделе сайта университета, в отличие от предыдущего, позволяет определить мотивировку студентов, посещающих сайт, то есть, определить наиболее важные и интересующие их разделы. Вопрос вызвал разную реакцию опрошенных: одни указали один раздел, другие – несколько, некоторые воздержались от ответа на вопрос. Самым популярным среди разделов, посещаемых опрошенными студентами, является раздел с расписанием – его в анкетах указали 13 человек. Также среди ответов можно встретить такие разделы, как «Учёба» (5 человек), «Научная деятельность», «Новости», «Абитуриенту» (5 человек), «Факультеты» (7 человек, трое из них уточнили, что посещают сайт ИФФ и читают новости факультета), учебный план на сайте университета интересует трёх реципиентов, столько же опрошенных интересуются творчеством в университете (проведением мероприятий, акций). Два реципиента часто посещают раздел с сайтом Научной библиотеки ТГПУ. Уникальными ответами дели опрошенные, назвавшие разделы «Издательская деятельность» и «Адреса и телефоны», а также один из студентов отметил, что не может выделить ключевой раздел, так как «все одинаково полезны».

Таким образом, мы видим, что большинство студентов посещает сайт с целью получения актуальной и полезной для их учебной деятельности информацией, которую они могут получить в разделах

«Расписание занятий» и «Учебная деятельность», однако многие реципиенты интересуются новостями факультетов, обновлением в разделе «Абитуриенту» и ситуацией, касающейся научной жизни университета.

Четвёртый вопрос (как и пятый) по типу «Закончите предложение:...» позволяет определить имидж университета, существующий в сознании студентов, в нём обучающихся, а также изучить специфику использования вербальных репрезентантов образа университета в их речи. Четвёртый и пятый вопросы, в отличие от предыдущих, отличаются разнообразием вариантов ответов, являются проявлением индивидуальности реципиентов. Ответом пятерых реципиентов на вопрос «Закончите предложение: ТГПУ – это...» стала расшифровка аббревиатуры вуза – Томский государственный педагогический университет. Четыре студента так же указали, что это «университет», либо «универ», а также дважды был указан вариант «вуз». Так же среди частотных ответов встречается слоган университета «Всё начинается здесь» – так ответили трое опрошенных. Один из опрошенных обратился к гимну университета и указал строку из его припева «Педагогический университет», один реципиент в качестве ответа указал разговорную форму слова «педагогический» с усеченной основой – «пед». Среди ответов встречаются отзывы с негативной или нейтральной коннотацией и сравнением: «вечно всё не как у нормальных людей», «как женский монастырь, только университет», «нормальный вариант, если вы не поступили в ТГУ». Один из реципиентов сказал, что «ТГПУ – это взрослая жизнь». Однако большинство ответов содержат в себе положительную коннотацию. Среди таких ответов можно выделить те, которые говорят о ТГПУ непосредственно, как об учебном заведении и те, которые не соотносят ТГПУ с местом учёбы. К первой группе относятся следующие ответы: «Один из ведущих педагогических вузов России», «лучший пед.вуз страны», «лучший университет», «мой любимый и родной вуз», «образовательно-творческое пространство», а также ответ преподавателя «мой родной вуз, наша любовь длится 20 лет». Вторая группа включает в себя такие ответы, как: «Это здорово», «The best», «Это целый мир», «Новые возможности», «Собрал лучшее», «Место развития личности». В некоторых ответах можно наблюдать то, как студенты ассоциируют себя с университетом и осознают свою принадлежность к нему – это выражается местоимениями первого лица, в частности притяжательными: «мой любимый и родной вуз», «это мой выбор», «место, где я учусь».

Заключительный вопрос анкеты «Закончите предложение: сайт ТГПУ – это...» позволяет определить отношение к сайту его пользователей, а также понять, как хорошо сайт выполняет имиджеобразующую

функцию университета в Интернет-сфере. Реципиенты, недовольные сайтом, оставили следующие ответы: «устаревший», «слишком запутанный», «не очень хорошо структурированный ресурс», «стандартный, не самый лучший и удобный», «надо переделать». Однако такие отзывы составляют меньшинство ответов и в основном отражают формальную часть сайта, но не его контент. Прагматические свойства сайта отражены в таких ответах, как «Тоже сайт», «в интернете». Также встречаются ответы, содержащие совет: сайт ТГПУ, по мнению двух студентов, «стоит доработать», сайт «должен развиваться, а также сайт «очень хороший, но нуждается в доработке». Большинство отзывов о сайте положительные, и их можно разделить на несколько семантических групп. С точки зрения контента, на ресурс смотрят реципиенты, считающие, что сайт ТГПУ – это: «отражение жизни университета», «кладёз полезной информации (ПК, гранты)», «это где есть расписание», «информация», «актуальная информация», «получение информации», «Сайт, где можно найти нужную информацию о вуз», «содержит много информации о вузе». Сайт как топоним представлен в ответе «место, куда нужно чаще заходить». Также сайт предстаёт в сознании одного реципиента как «способ вовремя узнать расписание и новости университета». Среди прилагательных, описывающих отношение к сайту, наиболее частотными являются «лучший», «классный, продвинуты», «неплохой», «нормальный», «очень хороший», «полезный». В сравнении сайт представлен в таких ответах, как «довольно неплохой в сравнении с многими», «лучший сайт из всех университетов города Томска», а также любопытным является ответ, в котором реципиент одновременно сравнивает сайт с медийной личностью и описывает его функцию привлечения абитуриентов посредством представления информации: «Сайт ТГПУ – это виртуальная Гузеева, которая знакомит абитуриента и ВУЗ, чтобы один из них однажды сказал другому: давай поженимся». С точки зрения выполняемой функции, сайт университета представлен в двух ответах как «лучшая помощь для всех» и «помощник для студента».

Таким образом, большинство единиц, полученных путём эксперимента и подвергшихся анализу, несут в себе положительную коннотацию, поэтому репрезентируют положительный имидж ТГПУ в восприятии читателей сайта. Данное исследование обращает внимание

В данное время известно уже значительное количество публикаций, предметом рассмотрения в которых выступает понятие *имидж вуза* (Е.В. Анкудинова, Л.Г. Батракова, О.Л. Шевцов и др.). Так, О.Л. Шевцов утверждает тезис о важности брендинга вуза, рассматривает категории потенциальных потребителей услуг вуза и в связи с их интересами представляет пути информирования и средства, наиболее

успешным образом призванные способствовать формированию положительного образа вуза в глазах представителей целевой аудитории. Материалом в работе ученого выступают тексты медийной сферы [4]. Л.Г. Батракова в своей работе «Формирование эффективного имиджа образовательного учреждения» характеризует составляющие понятия «имидж» и аспекты его рассмотрения в лингвистике, а также представляет структурные элементы имиджа вуза (на примере Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского) [5]. Е.Н. Вершинина в своей статье «Коммуникативные тактики создания имиджа вуза (на материале газеты «Поиск»)» проводит исследование в рамках темы образовательного имиджевого дискурса. Материалом исследования послужили публикации периодического издания «Поиск», в которых автором выявлялись и анализировались частотные речевые тактики и стратегии воплощения имиджа вуза [6]. Наиболее близкую к нашей теме исследования, а именно тему вербальных средств воплощения имиджа в рамках образовательного имиджевого дискурса на материале публикаций в сети Интернет затрагивает в своих работах М.В. Катинская. В своей монографии «Лингвистическое моделирование имиджа» она обращается к проблеме имиджа австралийского образования, исследуя коммуникативно-прагматические особенности его моделирования, а также средства его вербализации в сетевых текстах [7].

Литература

1. Информационный ресурс Allmbs.ru [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://www.allmbs.ru/offsite-01.html> (дата обращения: 06.04.2016).
2. Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82> (дата обращения: 06.04.2016).
3. Сидорова, В. Л. Формирование эффективного имиджа вуза / В. Л. Сидорова // Вестник ВолГУ. – 2008-2009. – Вып.11. – Серия 6. – С. 13-20.
4. Шевцов, О. Л. Формирование медийного имиджа вуза / О. Л. Шевцов // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 93-97.
5. Батракова, Л. Г. Формирование эффективного имиджа образовательного учреждения / Л. Г. Батракова // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – Том I (Гуманитарные науки). – С. 99-106.
6. Вершинина, Е. Н. Коммуникативные тактики создания имиджа вуза (на материале газеты «Поиск») / Е. Н. Вершинина // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 1. – С. 159-164.
7. Катинская, М. В. Лингвистическое моделирование имиджа / М. В. Катинская. – Благовещенск : АмГУ, 2012. – 167 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТИВНО- ДИСКУРСИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

УДК 372.881
ГРНТИ 16.01.07

ТЕМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДИСКУРСИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИТоговых СОЧИНЕНИЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВОЙНА»)

THEMATIC ASPECTS DISCURSIVE PAINTINGS MODERN WORLD SENIOR (BASED ON THE FINAL WORKS THEMATIC GROUP «WAR»)

Благов Владимир Васильевич

Научный руководитель: А. В. Курьянович, докт. филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: дискурс, дискурсивная картина мира, тематический аспект дискурсивной картины мира, итоговое сочинение, мозаичное сознание.

Key words: discourse, discourse picture of the world, thematic aspect of discourse picture of the world, the final composition, mosaic minds.

Аннотация. В статье представлен опыт моделирования дискурсивной картины мира современного выпускника школы в аспекте ее тематической характеристики. Материалом выступают тексты итоговых сочинений. Основным тезисом исследования является суждение о том, что экзаменуемый при выборе темы руководствуется не только её актуальностью, но и личной заинтересованностью, основанной на прагматичном подходе. При раскрытии темы проявляется мозаичность сознания учащихся, что отражается на нарушении логических связей и противоречивости суждений в процессе текстовой деятельности носителей данной категории.

В последние десятилетия изучение *дискурса* занимает особое место в лингвистических исследованиях как зарубежных (Р. Водак,

Т. ван Дейк, М. В. Йоргенсен, Л. Дж. Филлипс и др.), так и отечественных учёных (В.Б. Кашкин, В.И. Карасик, М.Л. Макаров, З.И. Резанова и др.). В рамках такого подхода представляется перспективным изучение *дискурсивной картины мира* (далее – ДКМ), которая понимается, вслед за З.И. Резановой, как «динамическая подвижная система смыслов, формируемая в координируемых коммуникативных действиях адресантов и адресатов в соответствии с системой их ценностей и интересов и включенных в социальные практики» [1, с. 43]. Исследователь выделяет 4 аспекта ДКМ: дескриптивный, ценностный, деятельностный и семиотический (см.: [2, с. 186]).

В рамках данной статьи рассматривается ДКМ старшеклассников современной школы, воплощённая в текстах итоговых сочинений, которая анализируется с учётом своей обусловленности экстралингвистическими факторами, в том числе, – тематической соотнесенностью.

Под анализом *тематического аспекта ДКМ*, репрезентируемого в рамках итоговых сочинений, нами понимается следующее: 1) определение мотивации в выборе той или иной темы; 2) рассмотрение материала с позиции соответствия/несоответствия выбранной теме; 3) описание особенностей раскрытия темы (уровень содержания); 4) изучение общих и частных принципов построения текстов (уровень формы) и др. Важно при этом отметить, что исследование эмпирического материала ведётся с учётом социально-экономических, культурно-исторических, психологических и др. факторов, определяющих своеобразие ДКМ.

В качестве материала для анализа рассмотрено около 760 текстов итоговых сочинений обучающихся 11-х классов школ Томской области, написанных в декабре 2014 года¹. Цель исследования – выявление особенностей тематической составляющей ДКМ современных старшеклассников на примере текстов тематической группы «Война».

На первом этапе работы с эмпирическим материалом при помощи метода количественного анализа были получены данные о выборе, сделанном обучающимися школ Томской области при определении тематического направления. Результаты оказались такими: 31,3 % работ посвящены осмыслению темы «Вопросы, заданные человечеству войной», 29,3 % – «Чем люди живы?», 27,2 % – «Спор поколений: вместе и врозь», 8,7 % – «Недаром помнит вся Россия...» (200-летний юбилей М.Ю. Лермонтова), 3,5 % – «Человек и природа в отечественной и мировой литературе». Современные одиннадцатиклассники при выборе темы сочинения склонны отталкиваться от принципа

¹ В исследовании использованы работы учащихся 11-х классов образовательных учреждений Томской области – абитуриентов ТГПУ 2015 г.

актуальности/неактуальности предложенной темы, её соотнесённости с их собственными интересами и проблемами. Сделанный учащимися выбор указывает на отсутствие у них интереса к описанию природы, что можно рассматривать, с одной стороны, как безразличное отношение к природе и её красоте, с другой – как отстранение от попытки постичь своеобразие картины мира автора, пишущего о природе.

Минимум внимания школьники уделили творчеству М.Ю. Лермонтова, несмотря на кажущуюся актуальность этой тематики в свете празднования 200-летнего юбилея классика. Можно предположить, что причина этого заключается в проблематике самих произведений М.Ю. Лермонтова: одиночество, конфликт с обществом, безответная любовь, поиск себя и попытка убежать от других – таков примерный круг проблем автора эпохи романтизма. У современного подростка не появляется желания рассуждать об этом, с одной стороны, по причине непонимания душевных проблем автора, их важности и актуальности и в современном мире. С другой стороны, проблематика творчества М.Ю. Лермонтова, как нам думается, созвучна состоянию души подростков, которые не склонны к самовыражению и «не желают «открываться» перед экспертом» [3, с. 87]. Предложенный в качестве темы для одиннадцатиклассников Сибирского федерального округа вопрос «Какие психологические проблемы, поднятые в произведениях М.Ю. Лермонтова, Вам интересны?» мог оттолкнуть учащихся и своей формулировкой, в которой отсутствуют ключевые слова, на которые может ориентироваться школьник в процессе своей текстовой деятельности.

Наибольшее внимание учащиеся одиннадцатых классов школ Томской области уделили трём тематическим направлениям, где предложенные темы также были представлены в виде проблемных вопросов: 1. «Почему человечество до сих пор не может отказаться от войн?», 2. «Как Вы понимаете, что такое «честь» и «бесчестие»?», 3. «В чём истоки непонимания между людьми разных поколений?». На наш взгляд, учащихся привлекли два основных фактора, ставшие определяющими. Во-первых, эти темы можно охарактеризовать как актуальные и «вечные», нашедшие отражение во множестве произведений отечественной и мировой литературы. Это, несомненно, облегчает труд ученика в процессе подбора так называемых «литературных примеров» (подробнее см.: [3]). Во-вторых, в каждой теме чётко обозначены опорные слова-ориентиры. Кроме того, эти темы не затрагивают напрямую личность школьника-подростка, предлагая поразмышлять вообще над нравственными проблемами. Такие проблемные вопросы также дают возможность юноше или девушке представить оригинальную точку зрения, что тоже немаловажно для юного автора в силу психологических возрастных особенностей.

Остановимся подробнее на анализе сочинений о войне в аспекте их соотносительности с особенностями ДКМ старшеклассников. Больше 30 % учащихся писали итоговое сочинение в рамках тематической группы «Вопросы, заданные человечеству войной». Абсолютное большинство экзаменуемых напрямую объяснили свой выбор, сославшись на предстоящее в 2015 году празднование 70-летия победы в Великой Отечественной войне (далее – ВОВ), около 10 % упомянули вооружённый конфликт на востоке Украины, что подтверждает применение критерия «актуальность» при выборе темы. Именно в таком социально-историческом контексте определяется тематический аспект ДКМ старшеклассников.

Кроме того, многие школьники отметили, что хотели бы рассмотреть военную тему по причине многоканального поступления и постоянного накапливания информации, с ней связанной, из разных источников. В содержании сочинений эта информация переплетается в единое целое только формально, сплетается из фрагментов, поэтому возникает проблема, связанная с нарушениями логики построения как отдельных высказываний, так и всего текста. Зачастую экзаменуемый путается в мыслях, делая выводы, которые противоречат либо содержанию основной части сочинения, либо здравому смыслу или нравственным нормам. Так, около 10 % учащихся в той или иной форме выдвинули утверждение о том, что война имеет и положительную сторону: «война позволила обнаружить истинную сущность человека», «война порождает героев», «война объединяет людей в общих интересах», «война даёт мощный толчок в развитии, как в военном, так и в духовном» и т.д. При этом во введении к сочинению те же ученики пишут об ужасах войны, называя её «самым страшным явлением»¹.

Такое неоднозначное отношение к вечной проблематике позволяет нам выделить ещё одну особенность тематического аспекта ДКМ одиннадцатиклассников: тема раскрывается бессистемно, в соответствии со своеобразием мозаичного мышления подростков, сформированного современной культурой. Концепцию «мозаичной культуры» сформулировал французский социопсихолог А. Моль. В России же она получила особую популярность благодаря работе С.Г. Кара-Мурзы «Манипуляция сознанием». В частности, ученый пишет: «Мозаичная культура воспринимается человеком почти произвольно, в виде кусочков, выхватываемых из омывающего человека потока сообщений» [4, с. 82]. М. Телегин, рассуждая «о «разъётом», «клиповом», «мозаичном», «пунктирном» сознании подростков», отмечает такие особенности речи и мышления школьников: «начатая и незаконченная мысль;

¹ Здесь и далее сохранены авторские грамматика и стиль.

бедная, односложная, лишённая нюансов и полутонов лексика; просто «выдающаяся» противоречивость суждений, неумение сформулировать тезис и подобрать хоть какие-то доказательства, пугающая некогерентность суждений»; «поверхностность, наглядность, конкретность, проявляющаяся в неспособности за частным видеть общее, за внешним – внутреннее, отличать главное от второстепенного» [5]. На наш взгляд, итоговые сочинения старшеклассников, результирующие навык использования ими письменной речи, в полной мере доказывают справедливость этого суждения.

В этом ракурсе также можно рассмотреть шаблонность итоговых сочинений. В процессе анализа этих текстов становится заметно, что они были подготовлены заранее, выбор тематики происходил до момента экзамена, о чем свидетельствует наличие определённой модели построения «типового» сочинения о войне, предусматривающей прописывание следующих составляющих: 1) что такое война, как страшна, ужасна война; 2) историческая основа военной проблематики, актуальность темы; 3) примеры из литературных произведений о войне (от одного до трёх произведений); 4) вывод. Однако большинство учащихся не учитывают самого главного – соответствия своих рассуждений проблемному вопросу, обозначенному в качестве конкретной темы, которая озвучена непосредственно перед началом экзамена. В Сибирском федеральном округе учащиеся отвечали на вопрос: «Почему человечество до сих пор не может отказаться от войн?». Примерно 25 % от общего количества экзаменуемых не дали никакого ответа на поставленный вопрос, либо обошлись такими отстранёнными фразами, как «этот вопрос не имеет однозначного ответа», «на эту тему можно рассуждать бесконечно», «наверное, на этот вопрос никто не сможет ответить» и т.п. Несомненно, от одиннадцатиклассника не требуется дать однозначный и полный ответ на этот сложный проблемный вопрос, ведь сам жанр сочинения-рассуждения предполагает другие действия: выдвижение тезиса, обоснование своей точки зрения, вывод. Старшеклассники, в свою очередь, вместо выстраивания доказательной базы и рассуждения над актуальной проблемой в своих сочинениях охватывают всю широкую тематическую группу. Готовые шаблонные сочинения не вписываются в рамки, заданные конкретной темой, так как сами ученики в силу своих способностей не могут «повернуть» рассуждения в нужное русло. Приходим к выводу о том, что в процессе написания сочинения выпускники пользуются готовыми шаблонами, не обращая внимания на необходимость проведения более сложных операций, связанных с конкретизацией своих мыслей. Таким образом, особенностью проявления ДКМ старшеклассников в аспекте тематической направленности является непонимание (недо-

понимание, нежелание понять) проблемного вопроса в узком его толковании.

Подобная ситуация просматривается и при анализе выбора литературных произведений, послуживших материалом для подтверждения позиций экзаменуемых. Мозаичное сознание и шаблонность мышления старшеклассников ориентируют их на возможность выбора любого художественного произведения, в котором поднимается тема войны. 45 % от общего количества учащихся выбрали в качестве примера рассказ М.А. Шолохова «Судьба человека», 26 % – роман-эпопею Л.Н. Толстого «Война и мир», 20 % – повесть Б.Л. Васильева «А зори здесь тихие...», 11 % – повесть В.В. Быкова «Сотников». На другие произведения литературы ссылаются менее 4 % экзаменуемых. Несомненно, каждое из этих произведений так или иначе поднимает тему войны, рассказывает о её ужасах и жертвах, сломанных судьбах и тяжёлых временах, но только в одном, на наш взгляд, можно найти опору для рассуждений над проблемным вопросом «Почему человечество до сих пор не может отказаться от войн?». Таким произведением является роман-эпопея «Война и мир» Л.Н. Толстого. Чаще всего одиннадцатиклассники даже не пытаются найти ответ на поставленный вопрос в литературном тексте, который они рассматривают, воспринимая его анализ только как необходимую часть сочинения, а не доказательную базу. В итоге соответствие или несоответствие темы и выбранного произведения не особо «беспокоит» экзаменуемого.

Таким образом, можно сделать следующие выводы о своеобразии воплощения тематического уровня ДКМ выпускников современной школы в текстах сочинений: 1) выбор темы зависит от её актуальности/неактуальности, определяемой учеником в социально-историческом контексте; 2) немаловажную роль при этом играет собственные предпочтения учащегося, сформированные в сегодняшних социокультурных условиях; 3) экзаменуемый заранее определяется с выбором тематической группы, что ведёт к шаблонности работы, которую сам автор не может «перестроить» под конкретный проблемный вопрос, представленный в качестве темы; 4) мозаичное сознание современного подростка «мешает» ему логично выстроить свои мысли при раскрытии темы, что влечёт за собой нарушение причинно-следственных связей и противоречивость суждений; 5) учащийся в процессе рассуждений над проблемным вопросом отводит главное место не ответу на него, а второстепенным, общим размышлениям в рамках тематической группы, что сказывается, в том числе, и на некорректном выборе примера из круга литературных произведений.

Литература

1. Резанова, З. И. Дискурсивные картины мира // Картины русского мира: современный медиадискурс / З. И. Резанова, Л. И. Ермоленкина, Е. А. Костяшина и др.; Ред. З. И. Резанова. – Томск: ИД СК-С, 2011. – С. 13-43.
2. Резанова, З. И. Языковая и дискурсивная картина мира – аспекты соотношений / З. И. Резанова // Сибирский филологический журнал. – 2011. – Вып. 3. – С. 184-194.
3. Благов, В. В. Тексты сочинений в формате ЕГЭ как источниковая база исследования аксиологической составляющей картины мира современного выпускника школы / В. В. Благов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). – 2016. – Вып. 3 (168). – С. 83-88.
4. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием. – Москва : Эксмо, 2005. – 832 с.
5. Телегин М. О сознании и экологических представлениях современных подростков [Электронный ресурс] / М. Телегин. – Режим доступа: <http://www.mtelegin.ru/projects/podros?start=6> (дата обращения: 02.03.2016 г.).

УДК: 81:39
ГРНИ 16.31

ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ МИР ВЛАДИМИРА ВЫСОЦКОГО В МЕДИАДИСКУРСЕ: ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

PRECEDENT WORLD OF VLADIMIR VYSOTSKY IN MEDIA DISCOURSE: FEATURES OF FUNCTIONING

Кабанков Артем Игоревич

Научный руководитель: Орлова О.В., доктор филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: медиадискурс, прецедентный мир, Владимир Высоцкий.

Key words: media discourse, precedent world, Vladimir Vysotsky.

Аннотация. Статья посвящена изучению особенностей функционирования прецедентного мира В. Высоцкого в медиадискурсе. Особое внимание уделено механике эволюции прецедентного мира через развитие его отдельных элементов. Автор приходит к выводу, что появление новых смыслов у привычных элементов прецедентного мира приводит к эволюционному развитию не только прецедентного мира, но и медиадискурса в целом.

Мы живем в мире непрерывной медийной коммуникации, которая, хотим мы того или нет, влияет на каждого из нас. Как известно, чтобы быть услышанным в мире современных медиа, необходимо сделать нечто запоминающееся, выбивающееся из традиционной колеи. Энди Уорхол отмечал, что в будущем каждый сможет прославиться на 15 минут. И это будущее наступило. Но современный медийный мир позволяет любому человеку остаться в истории «на века» или, как ми-

нимум, продлить «минуту славы». Оставить свой след в истории человеку помогают, в том числе прецедентные миры, придающие любому тексту большую экспрессивность.

Единственным вариантом существования прецедентных миров (эволюционирующих систем дискурсивных реакций неограниченного количества акторов на стимул прецедентности [1, с. 184]) является эволюция. Динамическое развитие такой системы возможно только в рамках коммуникации, без которой прецедентные миры перестают быть необходимыми и утрачиваются носителями языка.

Особое развитие прецедентные миры получили в рамках новых медиа. Пользователь Интернета в эпоху WEB 2.0 перестает быть пассивным «приемником» информации, он становится соавтором материала, а в некоторых случаях и создателем контента.

Отметим, что прецедентный мир (далее – ПМ), являясь совокупностью прецедентных феноменов, при использовании и употреблении создает «эффект своего», который сообщает принимающему его тексту дополнительный эмоциональный заряд. Человеку, использующему элементы ПМ в коммуникации, доверяют больше, поскольку ПМ обладает яркой аксиологичностью и является общеизвестным элементом когнитивной базы определенного лингвокультурного сообщества.

Как было отмечено выше, ПМ находится в постоянном движении, развитии; но что запускает процесс его функционирования? Что приводит к его дальнейшему развитию?

Причиной обращения к ПМ, своего рода триггером для начала этого процесса, является катализатор – любая ситуация общения, где как минимум один из участников испытывает потребность в использовании элемента ПМ для содержательного участия в диа- и полилоге.

Осознав необходимость в использовании ПМ, человек может обратиться к анализу предыдущих ситуаций общения. Данный процесс регулируется самим пользователем и его предпочтениями, т.е. каждый участник коммуникации выбирает нужный именно ему элемент ПМ, а причина его обращения к этому элементу может быть полярной той, которая представлена у другого человека (см. подробнее об этом в [2]).

Так, прецедентный текст (далее – ПТ) *Жираф большой – ему видней* из произведения Высоцкого «Песенка при про что, или Что случилось в Африке» одним актором (URL: <http://yablor.ru/blogs/jiraf-bolshoy-emu-vidney/2487510>) используется, чтобы поделиться новостями о пришедших посылках, а другим (URL: <http://sr-week.ru/?p=23524>) – для актуализации политического дискурса и рассмотрения острых тем (URL: http://novorossy.ru/articles/news_post/zhiraf-bolshoy-emu-vidney). При этом в обоих случаях ПТ используется в заголовке поста, выполняя функцию привлечения внимания читателей

к материалу. Фраза поэта не меняется, не трансформируется, не преобразовывается. Меняется смысл, который вкладывает в текст конкретный участник коммуникации. Это происходит в силу разных интенций авторов интернет-материалов.

Причем способность к подкреплению разных смыслов в рамках прецедентного мира Высоцкого обуславливается и творческим методом поэта, его необычайной близостью к народному сознанию. Это особенно хорошо видно, когда смотришь на многочисленные черновики поэта. Рассматривая эти куплеты на бумаге, видишь – вот этот вариант лучший, идеальный в своем литературном оформлении. Но поэт его отбрасывает и берет другой, непричесанный, тот, который позволяет со всей широтой и размахом использовать народную интонацию, обороты, мысли.

Вслед за сделанным интернет-пользователем выбором происходит формирование нового смысла, который сохраняется в когнитивной базе после вербализации. Сформированный новый смысл же, оказавшись доступным конечному пользователю, служит для подкрепления его идей и демонстрации позиции в обществе.

Например, представленный ПТ способен актуализировать семейный дискурс и напомнить о главном в жизни каждого человека – детях и семье. Выбор заголовка к материалу (видоизмененный ПТ *Жираф большой – ему видней* в тексте звучит как *Жираф большой – семью видней*) обусловлен, конечно, характеристикой героини статьи – хозяйки студии детской и семейной фотографии: *В результате у Яны появилась собственная выездная студия детской и семейной фотографии «Розовый жираф».* «Я давно влюблена в этих необыкновенных животных, и мне кажется, я сама чем-то на них похожа, – рассказывает Яна. – Поэтому долгих раздумий над названием студии у меня не было. Жираф высокий, ему сверху все и всех видно. А розовый цвет ассоциируется с безоблачным детством» (URL: http://www.bclass.ru/aktualno/sreda_obitaniya/zhiraf_bolshoy_semyu_vidney/). К слову, на наш взгляд, фигурирующий в названии студии розовый жираф ассоциативно ближе к гумилевскому изысканному жирафу, но в коллективной когнитивной базе более ярко представлены тексты Высоцкого, нежели Гумилева. Таким образом, благодаря случайному анималистическому совпадению ПТ *Жираф большой – ему видней* получает новое значение, что приводит к эволюции ПМ Высоцкого в целом.

Общество, воспринимая представленную автором идею, демонстрирует свою позицию, свое отношение к ней и готовит собственный ответ. В ряде ситуаций ответом может быть молчание – для новых медиа, впрочем, это не редкость. Своего рода «деятельностным» молча-

нием, на наш взгляд, является система лайков и репостов – отметок под постом, которые выражают интерес пользователей к высказыванию. Ответ общества на комментарий проходит тот же путь, что и у отдельного человека, поскольку каждый коммуникатор самостоятельно делает выбор, касающийся использования элементов ПМ и отношения к ним.

Вместе с тем ответ пользователей может быть получен через комментарии к материалу. Например, на одном из сайтов (URL: <http://motivators.ru/node/63470>) появился демотиватор, использующий видеоизмененный ПТ Высоцкого. Текст демотиватора (на картинке – жираф, наклонившийся вперед), выглядит таким образом: *Жираф большой – ему видней, ты Человек – будь добр мудрей!* Как и любой демотиватор, эта картинка порождает комментарии. Так, пользователь *hollywin* пишет: *жираф зачотный)))) а вот в двух последних словах я честно говоря запуталась... или просто от жары плохо соображаю)))*. Демотиватор оказывается не до конца понятен комментатору, но автор поста оставляет это высказывание без ответа. Другой участник *Очень счастливый* пытается вызвать автора на диалог, трактуя цитату с точки зрения ее прямого толкования, но по какой-то причине диалога не происходит, и его реплика остается без ответа: *Хм... Со второй фразой согласен. А вот с первой – не совсем. По такой логике человеку, забравшемуся на 20-ый этаж, ситуация виднее, чем человеку, забравшемуся на 10-ый, независимо от того, какой человек куда залез; а если эту фразу истолковывать в буквальном смысле, то как она связана со второй?*

В некоторых ситуациях обращение к прецедентному миру провоцирует у пользователей фрагментарное использование ПМ. Так, в статье «*“Жираф” большой, ему видней?*» (URL: <http://ava.md/politics/010184-zhiraf-bol-shoi---emu-vidnei.html>) *Гурэу Виктор* обращается к песне Высоцкого «Песенка при про что, или Что случилось в Африке» как целостному тексту. Лид материала выглядит так: *И безумный «галдеж», переходящий в «лай», и жестокая взаимная грызня «до крови», и странный и чудовищный мезальянс во власти «травоядных и хищников», и отчаянные заполошные крики «мудрых попугаев» в дремучих политических джунглях – всё это у нас, в Молдове, сегодня налицо. Явные отсылки к тексту Высоцкого (Тут поднялся галдеж и лай, / И только старый попугай / Громко крикнул из ветвей: / Жираф большой – ему видней!) позволяют автору стать ближе к своей аудитории, выстроить отдельные элементы текста по закону аналогий, показать комизм ситуации, который, в конечном итоге, превращается в смех сквозь слезы. За «жирафами» в тексте *Гурэу Виктора*, конечно, скрываются реальные люди, но он не называет их.*

Среди потоков комментаторов статьи выделяется текст пользователя *new*: *Автор так и не сказал, кого он определил в «Жирафы». Поэтому сначала несколько простых вопросов. Почему это «Жираф» такой ярый антикоммунист? Чем это молдавские коммуныки ему так насолили? Они ему («Жирафу») что, «Лань» не отдают или в песочницу играть не пускают? Конечно, тот факт, что при коммуныках Молдова на какой-то период «выскользнула» из горячих финансовых объятий мирового олигархата, это, безусловно, явное проявление недружественного отношения коммунык к «Жирафу». С другой стороны, не скажешь, что идейный фанатизм молдавский «коми» не позволяет им дружбу с «Жирафом» называть «несгибаемым вектором». Так в чем же дело? Да и «Жираф» наш, как оказывается, тоже не чистый вегетарианец. <...> Надо полагать, что в тендерное предложение участников Альянса по продаже корма для «Жирафа» оказалось для него, «Жирафа», по критерию «цена/качество», более привлекательным, чем у коммунык. Отметим, что другие комментарии отсылок к Жирафу не содержат (всего было написано 23 комментария). Таким образом, после того как Гурэу Виктор продемонстрировал свою позицию, общество готовило свой ответ на нее. И один из ответов связан с новым смыслом, который придал ПТ автор статьи. Акцентуации пользователя *new* закрепляются в ПМ Владимира Высоцкого и хранятся в стереотипной базе в «свернутом виде», как и остальные актуальные смыслы.*

Итак, как мы показали, в ситуации «развертывания смыслов» ПМ получает новые варианты интерпретации своих элементов, поскольку каждый пользователь способен использовать любую из реакций для множественных интерпретаций, что приводит и к развитию конкретного ПМ, в нашем случае – В. Высоцкого, и к эволюции медиадискаурса в целом.

Литература

1. Орлова, О.В., Кабанков, А.И. Динамика прецедентного мира творческой личности в дискурсе новых медиа: постановка проблемы / О.В. Орлова, А.И. Кабанков // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 4. – С. 182–187.
2. Кабанков, А. И. Прецедентный мир как разновидность медиаконцепта (на примере прецедентного мира В. Высоцкого) / А.И. Кабанков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. Вып. 3 (168). – С. 29–32.

**ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ РЕЦЕПЦИИ
ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ Ф.И. ТЮТЧЕВА.
ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОПИСАНИЯ**

**SPECIFIC OF LINGUO-COGNITIVE RECEPTION
OF LANDSCAPE LYRIC POETRY OF PH. I. TYUTCHEV.
RESEARCH OF EXPERIMENTAL DESCRIPTION**

Опарий Наталья Александровна

Научный руководитель: Ермоленкина Л.И. канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лингвокогнитивная рецепция; пейзажная лирика Ф.И. Тютчева; цветокод; экспериментальное описание.

Key words: linguistic and cognitive reception; landscape lyrics of F.I. Tyutchev; color; experimental description.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности лингвокогнитивной рецепции пейзажной лирики Ф.И. Тютчева, выявленные в результате психолингвистического эксперимента. Также описываются данные экспериментального описания детских и взрослых рисунков, направленного на выявление рецепции цветового кода автора.

Исследователь К.В. Писарев отмечал, что «в сознание читателей Тютчев вошел ранее всего как певец природы», его «мастерство в описании пейзажных картин поражает» [1, с. 13]. Писарев уверен: Благодаря своему поэтическому таланту, Фёдор Иванович «безошибочно подбирает яркие сравнения и эпитеты, находит в самых обыкновенных явлениях то, что служит точнейшим зеркальным отображением красоты и величия природы» [там же, с. 13].

Описывая природу, Тютчев активно использует многофункциональный приём цветописи. Так, прочитав несколько стихотворений, мы обнаружим среди строк палитру разнообразных красок, оттенков, тонов, которые придают лирике особенную образность.

Цвет является значимым компонентом внутреннего мира поэта, поэтому анализ цветосемантики помогает проникнуть в философско-мировоззренческую концепцию автора. Цель исследования состоит в выявлении особенностей лингвокогнитивной рецепции пейзажной лирики Ф.И. Тютчева. Для достижения цели необходимо выявить особенности восприятия респондентами цветосемантики тютчевской картины мира; провести эксперимент, основанный на интерпретации детских и взрослых рисунков.

Объектом исследования являются языковые репрезентации цвета в пейзажной лирике Ф.И. Тютчева и их интерпретационный потенциал.

Произведения пейзажной лирики Тютчева, согласно точке зрения Ю.М. Лотмана, следует относить преимущественно ко второму периоду в творчестве писателя (1820–1840-е годы), где заметны уже черты его оригинальной поэтики [2, с. 29]. Человек и природа в философско-поэтической концепции Тютчев едины и нераздельны, они живут по общим законам бытия. Важная особенность рассматриваемого периода в творчестве – обращение автора к традициям европейского романтизма. В романтическую эпоху природа играла одну из ведущих ролей в формировании представлений о мире. Так, природа являлась зеркалом души поэта, отражающим ощущения творца, его внутреннее «Я»; содержала в себе психологическую функцию, влияя на внутреннее состояние личности.

В качестве анализируемого материала выступили 12 стихотворений, относящихся к пейзажной лирике Ф.И. Тютчева. («Небо бледно-голубое», «Неохотно и несмело», «Первый лист», «Сияет солнце, воды блещут», «Снежные горы», «Тихо в озере струится», «Успокоение» и др.).

На основе статистического анализа цветовых словоупотреблений были выделены наиболее частотные цветовые наименования: голубой (6 раз), зеленый (10 раз), золотой (5 раз), желтый (4 раза).

На базе перечисленных лирических текстов мы провели психолингвистический эксперимент, основной целью которого являлось выявление представлений о цветовой семантике в пейзажной лирике Ф.И. Тютчева.

Анкетированием было охвачено 50 респондентов в возрасте от 16 до 75 лет. Участникам эксперимента было предложено 12 отрывков, в которых слова, обозначающие цветовые номинации, были исключены из текстов. Респондентам следовало вставить на месте пропусков собственные варианты.

Отметим, что эксперимент был направлен не на выявление количества правильных ответов, а на совпадение мнений респондентов с авторской версией. Важным являлось то, какие цветовые оттенки возникают у респондентов в процессе ассоциирования с поэтическим миром Тютчева.

Рассмотрев варианты, предложенные участниками нашего эксперимента, было выявлено количество (10 различных цветовых наименований: голубой, зеленый, золотой, желтый, красный, черный, синий, серый, белый, алый) совпадений ответов респондентов с авторским вариантом.

Согласно данным эксперимента, наиболее часто употребляемым цветом у участников эксперимента стал голубой. Вторым по частоте совпадений стал золотой цвет, третьим – зеленый.

Относительно совпадений мнений опрашиваемых и оригинальной версии отметим следующее: 100% совпадения в названиях цветов зафиксировано в 7-ми лирических отрывках, при этом в некоторых стихотворениях следовало вставить 2–3 слова. При общем количестве отрывков – 12, мы выделили 10 случаев, в которых цвет, указанный респондентом, полностью соответствовал авторской концепции.

Из сказанного сделаем вывод, что в ходе эксперимента было выявлено достаточно большое количество совпадений реакций участников эксперимента с авторским видением цвета. Это говорит о том, что цветовой код поэтической картины мира Тютчева является для читателей поэтически логичным и распознаваемым. За представлением о цвете и у автора, и у читателей стоит ценностный фрагмент мира, который синхронизирован не только на уровне эстетического понимания природы, но и мировидчески.

Интересное подтверждение этой идеи мы получили на втором этапе анализа, основное содержание которого заключалось в интерпретации детских рисунков.

В качестве респондентов выступали дети от 4 до 7 лет, которые, по условиям эксперимента, должны были интерпретировать цветовой код не вербально, а художественно. Прослушивая тексты, дети рисовали картины, при этом значимым для нашего анализа был выбор цвета и создание композиции рисунка.

Таким образом, подтверждение идеи о цветосемантическом декодировании картины мира мы искали на уровне дологического и синкретического по своей сути опыта освоения мира. Детской аудитории было предложено 5 стихотворений Тютчева: «Как летней иногда порою», «Тихой ночью, поздним летом», «Тихо в озере струится», «Первый лист», «Сияет солнце, воды блещут».

Практически все участники эксперимента изобразили довольно яркую, сюжетную картину, прочувствовав настроение автора. Наиболее часто употребляемыми цветами оказались зеленый, желтый, синий (голубой), однако, назовем и некоторые другие. Зеленый цвет участники эксперимента в основном использовали для изображения всевозможной цветущей зелени. Голубым цветом нарисовано небо, струящиеся воды. Желтым дети изображали летнее яркое солнышко, поля и нивы, звезды, искрящийся снег. Противоположным холодным цветом – серым изображена влетевшая в окно птичка. Белый – типичный цвет для изображения облаков. Синий цвет ребята использовали

для отображения всей красоты летней и звездной ночи, а также темно-синей озерной воды.

Проведя анализ детских рисунков, мы можем сделать вывод, что основные цвета, которые использовали дети – зеленый, желтый и синий (голубой), а также их оттенки. Стоит отметить тот факт, что участникам эксперимента в столь юном возрасте было достаточно легко воспринимать лирические тексты Тютчева и цвета, упоминаемые в них. Это свидетельствует о доступности и легкости языка, который могут воспринимать маленькие дети, о чем, в частности, говорят и детские психологи [3].

На следующем этапе участниками аналогичного эксперимента стали 15 человек в возрасте от 20 до 65 лет, которым также, согласно условиям эксперимента, необходимо было художественно интерпретировать цветовой код.

Цветовой набор, используемый респондентами, оказался разнообразным – от ярких, живых, природных оттенков до мрачных, темных тонов. Самыми употребляемыми цветами, так же, как и у детей, оказались зеленый, голубой и желтый. Необходимо отметить, что участникам данного эксперимента после того, как они завершили свои иллюстрации, были заданы два вопроса:

1) при чтении отрывков возникали ли какие-либо трудности с восприятием текста?

2) сложно ли было представить цвета, передаваемые автором стихотворений?

При ответе на первый вопрос 9 участников эксперимента признались, что «значение текста стало полностью понятно с повторного прочтения», а 5 человек отметили, что стихотворные строки «оказались очень просты для восприятия и с первого прочтения».

Отвечая на второй вопрос, 14 участников эксперимента отметили, что им было «легко представлять цвета, передаваемые поэтом», а лишь для одного респондента процесс восприятия цвета оказался сложным.

Таким образом, в большинстве случаев семантический код, заложенный в пейзажной лирике Тютчева, оказался доступным, легко считываемым, удобным для восприятия. На основе психолингвистического эксперимента можно отметить высокую частотность совпадения мнений респондентов с авторским выбором цветовых образов.

Эксперимент с детскими и взрослыми рисунками позволяет говорить об уникальности цветового семантического кода Тютчева, его эффективности на уровне разного опыта восприятия и интерпретации мира взрослыми и детьми.

Литература

1. Писарев, Д. И. Лирика Ф. И. Тютчева / Д. И. Писарев [Электронный ресурс] URL: <http://studyport.ru/referaty/literatura/2488-statja-pisareva-lirika-tjutcheva> (дата обращения: 04.11.15).
2. Лотман, Ю. М. О поэтах и поэзии // Анализ одного стихотворения. «О чем ты воешь, ветер ночной?..» / Ю. М. Лотман. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. – С. 29.
3. Новикова, О. Б. Тайный язык детского рисунка / О. Б. Новикова [Электронный ресурс]. URL : <http://http://www.2mm.ru> (дата обращения: 30.01.2016).

УДК 81-13
ГРНТИ 16.31.02

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

CONCEPTUALIZATION OF REPRESENTATIONS ABOUT A FAMILY IN THE RUSSIAN AND THE CHINESE LINGUISTIC CULTURES

Цзян Цзиньлэй

Научный руководитель: Ермоленкина Л.И., канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лингвокультурология, картина мира, концепт; семья; пословицы; особенность языкового мышления.

Key words: concept; a family; cultural linguistics; folk adage; feature of linguistic thought.

Аннотация. В статье рассматриваются языковые способы концептуализации представлений о семье в русской и китайской лингвокультурах. Актуальность данной работы связана с изучением ключевых смыслов, формирующих национальные картины мира и позволяющих выявлять специфику их языкового воплощения. На материале русских и китайских пословиц выявляется общность в понимании семьи и отличие, репрезентирующее особенности языкового мышления русских и китайцев.

Объектом рассмотрения в данной работе выступает концепт *семья*, базовый для русской и китайской лингвокультурных общностей. Несмотря на универсальность аксиологической составляющей этого концепта, в нем ярко проявляются особенности интерпретации и осмысления семьи в разных этнокультурах. Выявление специфики концептуализации представлений о семье в сопоставительном аспекте предполагает обращение к концепту как сложному ментальному комплексу [1, с. 37], включающему фрейм-структуры, которые демонстрируют моменты культурного сходства и различия. В данной

работе в качестве такой структуры рассматривается представление о **семейной общности**, выраженное в русских и китайских пословицах, отсылающих к моральным нормам коллективной жизни.

Как отмечает Н.Н. Рухленко: «Концепт «семья» относится к тем концептам, которые представляют собой ключевые понятия культуры, опорные точки национального менталитета. В языковых единицах, составляющих концепт «семья», аккумулярованы важнейшие понятия материальной и духовной культуры, которые транслируются в языковом воплощении от поколения к поколению» [2, с. 5].

Национально-культурная специфика значимо проявляется при осмыслении целостности семьи, которая в китайских паремиях предстает как единый организм: братья – руки и ноги одного целого (兄弟如手足; Если ребенок уколёт палец – матери больно (孩子刮坏手指头母亲都心疼; У курицы не бывает трех ног, но у матери бывает два сердца (鸡无三支腿,母有两样心; Если семья живет в согласии, ее всегда ждет удача (家和万事兴); И самому справедливому чиновнику трудно понять, кто в семейном споре прав, а кто – нет (清官难断家务事).

Идея семейной целостности распространяется в образе **преемственного** развития семьи. Основная роль семьи видится в воспитании у детей чувства своей причастности к родственному клану, который, с одной стороны, оберегает, а с другой – требует уважения и повиновения (Трава оставляет корни, а человек – потомство (人留子孙草留根); Посадишь дерево – будешь отдыхать в тени, вырастишь сына – обеспечишь себе старость (栽树乘凉, 养儿防老); Если не будешь слушаться старших – проживешь меньше на десять лет (不听老人言, 少活十年; Пренебрегающий советами старших становится нищим (不听老人言, 吃亏在眼前; Хочешь в чем-нибудь добиться успеха – посоветуйся с тремя старшими (人老智多).

В китайской семье закладываются основы коллективистской культуры, этический кодекс которой обязывает уважительно относиться к другому. Характерно, что уровень воспитанности связывается в китайской лингвокультуре с образом человека, который в своих оценках и суждениях опирается на коллективистские нормы, основанные на семейной этике: В Поднебесной нет неправых родителей (天底下没有不对的父母; Тех, кого любят родители – и ты люби,

тех, кого они уважают. – и ты уважай (年高有德经验多); С холодным презрением взирай на указующий перст вельможи, но, склонив голову, как буйвол, служи ребенку (舐犊情深).

Жизненная философия Конфуция предполагает, что правила поведения в семье должны быть перенесены на правила поведения в государстве, ибо «вся Поднебесная – одна семья» [3, с. 227]. Стремление к согласию с окружающими, чувство долга перед семьей и государством сформировало в китайском лингвокультурном сознании этику лица: «ощущая себя частью семейного клана, человек одновременно осознавал свою включенность в единую социальную цепь и приобретал соответствующий статус, или «социальное лицо» и должен был следовать определенным этическим правилам, практически нивелирующим своеобразие отдельной личности» [4, с. 167].

Таким образом, представление о семейной целостности связывается в китайской картине мира с образом семьи, которая живет единым кланом, включает несколько поколений, преемственно воспроизводящих семейные ценности и традиции уважительного отношения к старшим представителям. Образ семейной целостности значимо аспектируется представлением о социальном функционировании человека, несущего знания о нормах коллективистского существования (*Если в семье царит мир, то всё процветает*). Характерно, что символическим воплощением целостности и социальной значимости китайской семьи являются образы песочной горы, в которой каждая песчинка соответствует одной семье, и муравейника – как образца четкой слаженной работы и взаимодействия всех членов общества.

Анализ семантического наполнения фреймовой структуры «семейная общность» в русском языке демонстрирует определенные закономерности этнокультурного восприятия семьи. Паремический материал также отражает тяготение русского самосознания к идентификации в границах семейного коллектива, но при этом значимо аспектируется понимание семейной общности. Как правило общность внутри семьи не ассоциируется с иной формой коллективного существования – социумом. В русском языковом сознании эти коллективные общности показательно разделяются: семья воспринимается как нечто отдельное, индивидуальное на фоне общественного. Не случайно, в пословицах актуализируются смыслы единичного, особенного, связанного с семьей и противопоставленного иным коллективам: *Родных много, а мать одна, одна у человека Родина, одна у него и мать*. В большом количестве представлены пословицы, в которых аксиологически

интерпретируется образ социальной общности, связанный в сознании носителей русского языка с образом мира, общины: *Мир – как мир, так и ты: где у мира рука, там и моя голова; Мирская правда крепко стоит, отстал – сиротой стал; На мир и суда нет; Что мир порядил, то Бог рассудил; Что миром положено, тому и быть так; На миру и смерть красна; В миру виноватого нет* и др.

Укорененность в русском сознании представлений о своем «Я» в неразрывной связи с обществом, народом подтверждается многочисленными примерами паремий: *Вместе тесно, а врозь скучно; Друг за дружку держаться – ничего не бояться; В тесноте, да не вобиде; В согласном стаде волк не страшен; Сто голов – сто умов; Один в поле не воин; Берись дружно, не будет грузно; Не с деньгами жить, а с добрыми людьми* и др.

Таким образом, представление о семье как об общности, с которой человек себя идентифицирует, утверждаясь в социальном мире, характерно прежде всего для китайской лингвокультуры. Семья в китайском макрокосме выступает как основная общность людей, представление о ней, содержащееся в семантическом объеме концепта, не противоречиво соединяет два образа – семейной и социальной общности.

В русских паремических единицах образ семейной общности включает в себя фреймовые структуры, связанные с представлением о близких родственниках, но такой коллектив не ассоциируется в народном сознании с общностью социальной. Индивид соотносит два мира – мир семьи и мир социума как две отдельные общности, обладающие разным идентифицирующим потенциалом.

Литература

1. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика: учебное пособие. М.: Академия, 2007. – 202 с.
2. Рухленко, Н. Н. Концепт «семья» в жанре семейных родословных. Автореф. канд. ...филол. наук. Белгород, 2005. – 22с.
3. Маслов, А. А. Тайный код Конфуция. Что пытался передать Великий Учитель? Ростов н / Д: «Феникс», 2005. – 288 с.
4. Владимирова, Т. Е. Призванные в общение. Русский дискурс в межкультурной коммуникации. М.: КомКнига, 2007. – 304 с.

УДК 81'25
ГРНТИ 16.31.41

ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОНОГРАФИИ ПО ГЕОЛОГИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

GENRE FEATURES OF THE MONOGRAPH ON GEOLOGY: COMPARATIVE AND TRANSLATION ASPECTS

Чан Тху Нган

Научный руководитель: О. А. Казакова, канд. филол. наук, доцент

Томский политехнический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: научный стиль, речевой жанр, монография, перевод, русский язык, английский язык.

Key words: scientific style, speech genre, monograph, translation, Russian, English.

Аннотация. Работа посвящена актуальной для современной лингвистики проблеме перевода научно-технических текстов. Цель исследования – выявление жанровых особенностей научно-технической монографии в сопоставительном и переводческом аспектах на примере монографии по геологии. Описаны жанровые особенности русскоязычной и англоязычной монографий (по содержательным компонентам модели речевого жанра Т. В. Шмелевой), выявлены жанровые трансформации в переводе монографии с английского языка на русский, сделаны предположения о причинах таких трансформаций.

Проблема перевода научно-технических текстов является одной из актуальных проблем современной теории и практики перевода. От переводчика научного текста требуется точная передача мысли автора, для чего переводчик должен, в первую очередь, правильно понимать исходный текст. Важным аспектом правильного понимания исходного научного текста и правильной его передачи на другой язык выступает учет стиля и жанра текста. Так, например, И. С. Алексеева отмечает, что учет особенностей жанра текста и является необходимым условием предпереводческого анализа текста: все элементы текста «в совокупности составляют систему речевого жанра, и, чтобы выбрать те черты, на которые следует обратить активное внимание <...>, необходимо знать систему в целом» [1, с. 104].

Цель нашей работы – выявить жанровые особенности научно-технической монографии в сопоставительном и переводческом аспектах. Материалом для исследования послужили англоязычная монография по геологии [2], ее официальный перевод на русский язык [3] (для выявления особенностей перевода монографии с английского языка на русский) и русскоязычная монография [4] (для сопоставления жанровых особенностей англоязычной и русскоязычной монографий по геологии).

Под речевым жанром, вслед за Т. В. Шмелевой, понимаем типовую модель текста, для которой характерен определенный набор жанрообразующих признаков [5]. Анкета речевого жанра, разработанная Т. В. Шмелевой и активно применяющаяся в современных жанроведческих работах, включает семь жанрообразующих признаков, шесть из которых (исключая параметр «Формальная организация жанра», предполагающий особенности структуры текста и его языковые средства) можно объединить в группу «содержательные компоненты модели речевого жанра»: это параметры 1) «коммуникативная цель», 2) «образ автора» и 3) «образ адресата», 4) «диктум» (содержание), 5) «фактор прошлого» и 6) «фактор будущего». Представляется, что параметры «фактор прошлого» и «фактор будущего» наиболее актуальны для жанров устной речи. В связи с этим в данном исследовании остановимся на первых четырех параметрах жанра (пунктах анкеты): рассмотрим, в чем заключается специфика коммуникативной цели, образа автора, образа адресата и диктумного содержания в русскоязычной и англоязычной монографиях по геологии и как данные параметры жанра трансформируются при переводе с английского языка на русский.

Для монографии, как крупной жанровой формы научного стиля, характерна разноплановая **коммуникативная цель**. Общей целью жанра монографии является разноаспектное рассмотрение и решение актуальной научной проблемы. Анализируемые русскоязычная и англоязычная монографии направлены на обобщение результатов исследований в области геологии, при этом в книге российского автора цель книги сформулирована больше в научном ключе, в американской монографии формулировка цели носит научно-популярный характер. В переводе монографии с английского языка на русский коммуникативная цель в основном сохраняется. В большинстве случаев сохраняются и авторские установки, интенции. Например: *ИТ*: The fluid which is left behind in the formation **probably** accumulates... (*подстрочник*: Жидкость, которая осталась в формировании, **вероятно**, накапливает...) = *ПТ*: **Вероятнее всего**, что не извлеченная жидкость накапливается...; *ИТ*: Naturally... (*подстрочник*: Естественно / конечно...) = *ПТ*: Конечно...

Однако иногда наблюдается изменение установки автора за счет замены вводных слов и словосочетаний. Например, слово «Typically» – «типично, как правило, обычно» переведено как «очевидно». В следующем примере переводчик убирает фразу автора «we assume» (мы предполагаем), меняя, тем самым, авторскую интенцию: *ИТ*: Moreover, **we assume** that the fracture has an infinite conductivity (*подстрочник*: Кроме того, **мы предполагаем**, что трещина имеет беско-

нечную проводимость) = ПТ: Кроме того, трещина имеет бесконечную проводимость.

Образ автора. Автор англоязычной монографии активно общается со своим читателем, обращается к нему. В переводном тексте это общение нейтрализуется, язык становится более сухим (что более характерно для научного стиля русского языка в целом, а также для анализируемой русскоязычной монографии). В следующих примерах переводчик не передает на русский язык такие слова и словосочетания, как «careful», «Please note that»: ИТ: A *careful* observation of Equation 2–2 tells us... (подстрочник: **Внимательное** наблюдение уравнения 2–2 говорит нам...) = ПТ: Анализ уравнения 2–2 показывает, что...; ИТ: *Please note that* these are rules of thumb. (подстрочник: **Обратите внимание** на то, что это эмпирические правила.) = ПТ: Это эмпирическое правило. Еще один пример: фраза «Note that» (Обратите внимание, что) в переводе звучит как «Важно при этом помнить, что). Представляется, что такой вариант перевода отдаляет автора и адресата по сравнению с исходным текстом.

Для английского научного текста более характерно проявление автора через местоимение «we» (мы). В анализируемом переводе авторское «мы» в большинстве случаев не сохраняется. Например, фраза «In this section, first *we* will examine...» (В этом разделе *мы* сначала рассмотрим...) переводится: «В этом разделе сначала будет рассмотрена...». Также в переводе не сохраняется «мы», объединяющие специалистов в данной области: используются более характерные для русского научного текста пассивные конструкции: ИТ: Figure 1–7 and Table 1–1 show that *we can* drill a horizontal well... (подстрочник: Рисунок 1–7 и Таблица 1–1 показывают, что *мы можем* пробурить горизонтальную скважину...) = ПТ: Рисунок 1–7 и таблица 1–1 демонстрируют, что горизонтальная скважина может буриться...

В отношении авторских эмоций, оценок в переводе наблюдаются две противоположные тенденции. С одной стороны, переводчик нередко убирает авторскую эмоцию: ИТ: The last stage, *again*, when... (подстрочник: Последний этап, *опять же*, когда...) = ПТ: Последняя стадия, когда... С другой стороны, в переводе добавляется эмоциональная окраска. Так, в следующем примере переводчик добавляет частицу «даже», используемую в русском языке для выделения и усиления слова или словосочетания, к которому она относится: ИТ: ...while others use 5 % criteria and *a few others use* 1 % criterion (подстрочник: ...в то время как другие используют 5%-ный критерий и *некоторые другие используют* 1%-ный критерий.) = ПТ: ...в то время как другие используют 5%-ный критерий, *и даже* 1%-ный критерий.

Возможно, данные переводческие решения связаны с различным отношением к описываемому явлению в российской и американской науке: то, что в одной стране воспринимается как норма, в другой стране является отклонением от нормы, что и вызывает соответствующие эмоции у автора исходного текста или у научного редактора переводного текста.

Адресатом научно-технической монографии являются специалисты в данной области, а также аспиранты и специалисты. Анализ текстов показал, что русскоязычная монография больше ориентирована на учащихся (студентов и аспирантов), автор англоязычной монографии апеллирует преимущественно к инженерам. В переводе отмечен учет российского читателя, преимущественно студента. Это проявляется в следующих трансформациях.

1. Некоторые географические названия, которые не несут для русскоязычного читателя смысловой нагрузки, не переводятся или заменяются более известными реалиями: *ИТ*: in the ***Gulf Coast*** region of the United States (*подстрочник*: в регионе на побережье ***Мексиканского залива*** Соединенных Штатов) = *ПТ*: на побережье Соединенных Штатов Америки.

2. Единицы меры, используемые в английском языке, при переводе сопровождаются пересчетом в единицы меры, принятые в русском языке: *ИТ*: as 3000- to 4000-ft (*подстрочник*: в 3000–4000 футов) = *ПТ*: до 3000–4000 фт (более 1000 м).

3. С целью облегчения восприятия текста переводчик заменяет местоимение «it», часто встречающееся в исходном тексте и указывающее на вышеизложенную информацию, соответствующими лексическими единицами, чтобы читателю не пришлось возвращаться к предыдущему предложению или абзацу. Так, в следующем примере слово «it» заменено термином «горизонтальная скважина», что привело к грамматической трансформации – замене наречия прилагательным: *ИТ*: Typically, ***it*** costs about 1.4 to 3 times more than a vertical well (*подстрочник*: Обычно ***это*** стоит приблизительно от 1,4 до 3 раза больше, чем в вертикальной скважине) = *ПТ*: Типичная ***горизонтальная скважина*** дороже приблизительно в 1,4–3 раза, чем вертикальная скважина.

Содержание научно-технической монографии на обоих языках составляют основные аспекты рассматриваемой темы: проблема, пути ее решения, история вопроса, теоретические положения, результаты разработок, представленные в виде таблиц, схем, рисунков, формул, и т. п.

В переводе иногда наблюдается изменение диктумного содержания исходного текста. Так, фрагмент предложения «...a multidisciplinary approach for an economic success» (...требует междис-

циплинарного подхода для экономического успеха) передается фразой «требуется экономического анализа». Видим, что переводчик меняет содержание предложения, не включая в текст перевода понятие «междисциплинарный подход».

В процессе анализа мы отметили, что переводчик изменяет диктумное время текста: то, что было ново для автора исходного текста, в переводе не подается как новое на данный момент времени: *ИТ: Recently developed systems which used...* (*подстрочник: В последнее время разработаны системы, которые используются...*) = *ПТ: Современные способы бурения, использующие...*

В следующем примере переводчик с помощью грамматической трансформации нейтрализует указание на результат действия, также связанное со временем: *ИТ: Three types of liner have been used...* (*подстрочник: Были использованы три типа хвостовиков...*) = *ПТ: Возможно использование трех типов хвостовиков...*

При переводе некоторых предложений переводчик вносит добавления в их диктумное содержание, по всей видимости, стремясь сделать текст более понятным для читателей-студентов. Так, предложение «The well is fractured and the fracture is fully penetrating, i.e., it covers the entire reservoir height» (В скважине производится разрыв пласта, и перелом полностью проникает, т.е. он покрывает всю высоту коллектора) переведено более распространенным, описательным предложением: «В скважине производится разрыв пласта, и получаемая трещина является полностью проникающей, или можно сказать, что она покрывает всю высоту коллектора».

Таким образом, в результате предпринятого сопоставительного и переводческого анализа жанра научно-технической монографии можно сделать вывод о том, что при переводе с английского языка на русский жанровые особенности исходного текста в целом сохраняются. При этом все жанровые параметры в переводе подвергаются частичным изменениям. Представляется, что предпринятые переводчиками жанровые трансформации обусловлены учетом стилистических особенностей научного стиля русского языка, ориентацией на русскоязычного адресата и разницей во времени опубликования англоязычной монографии и ее перевода. По содержательным компонентам модели речевого жанра переведенная с английского языка монография частично сохраняет свои жанровые особенности, частично сближается с русскоязычной монографией.

Литература

1. Алексеева, И. С. Профессиональный тренинг переводчика / И. С. Алексеева. – Санкт-Петербург: Изд-во «Союз», 2001. – 192 с.

2. Joshi, S. D. *Horizontal Well Technology* / S. D. Joshi. – Tulsa, OK, U.S.A. – Pennwell Publishing Company, 1991. – 535 p.
3. Джоши, С. Д. Основы технологии горизонтальной скважины / Пер. с англ. и научно-техническое редактирование Будников В. Ф., Проселков Е. Ю., Проселков Ю. М. / С. Д. Джоши. – Краснодар: Советская Кубань, 2003. – 424 с.
4. Хисамов, Р. С. Особенности геологического строения и разработки многопластовых нефтяных месторождений / Р. С. Хисамов. – Казань: Изд-во «Мониторинг», 1996. – 288 с.
5. Шмелева, Т. В. Модель речевого жанра / Т. В. Шмелева // *Жанры речи*. – Саратов: Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 1997. – Вып. 1. – С. 88–99.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 82
ГРНТИ 17.09.09

И.С. ТУРГЕНЕВ – ПЕРЕВОДЧИК «ФАУСТА» И.-В. ГЁТЕ

IVAN TURGENEV – TRANSLATOR OF «FAUST» GOETHE

Ефименко Ксения Анатольевна

Научный руководитель: Э.М. Жиликова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: И.С. Тургенев, И.-В. Гёте, «Фауст», перевод, романтизм, драматизм.

Key words: Turgenev, Goethe, «Faust», translation, Romanticism, dramatic effect.

Аннотация. В своём переводе сцены из «Фауста» Гёте И.С. Тургенев сделал шаг дальше романтизма. Тургенев создаёт уникальное произведение, основу которого составляет глубокий драматизм личности.

В круге чтения Тургенева периода 1833–1847 гг. особое место отводится И.В. Гёте. Тургенев читает его письма и произведения, многое знает наизусть и часто цитирует, переводит, разделяет гётевскую философию пантеизма. В письмах И.С. Тургенева этого периода упоминаются такие произведения Гёте, как баллада «Бог и баядера», «Римские элегии», «Путешествие в Италию», трагедия «Фауст», трагедия «Эгмонт», поэма «Герман и Доротея», трагедия «Ифигения в Тавриде», стихотворение «Финская песня», письма Гёте к графине Штолберг.

И.С. Тургенев переводит песенку Клерхен из трагедии «Эгмонт», последнюю сцену первой части «Фауста» и 12 элегию из цикла «Римские элегии». В. М. Жирмунский так объясняет причину выбора Тургеневым отрывка из «Фауста»: «Выбор сцены из «Фауста» очень знаменателен: это сцена в тюрьме, развязка трагедии Гретхен, которая, как мы можем судить по высказыванию Герцена, была особенно созвучна литературе 40-х гг. мотивом социальной жалости к женской доле» [1, с.277].

В первом номере журнала «Отечественные записки за 1839 год была опубликована статья Гебгардта «Фауст» соч. Гёте, пер. Эдуарда Губера», отразившая всплеск интереса русской читающей публики к творению великого поэта Германии. Далее, в течение шести лет интерес к «Фаусту» на страницах журнала «Отечественные записки» не ослабевал.

Перевод И.С. Тургенева «Последняя сцена первой части «Фауста». Тюрьма», опубликованный в шестом номере журнала «Отечественные записки» за 1844 год, завершил череду переводов трагедии. А последней работой, посвящённой «Фаусту», стала статья Тургенева «Фауст, трагедия соч. Гёте», опубликованная во втором номере журнала за 1845 год, в которой он даёт разбор перевода Вронченко и делает комментарии, важные для понимания переводческой концепции самого Тургенева. Так, о последней сцене в тюрьме он пишет: «А последняя сцена в тюрьме... кто ее не читал, кто ее не знает?.. И скажите, читатель, Гретхен, этот бедный, глупый, обманутый ребенок, в этой сцене не в тысячу ли раз выше умного Фауста, который с торопливым смущением умоляет ее бежать вместе с ним, хотя он очень хорошо знает, что комедия с Гретхен разыграна и что вся эта любовь, говоря гётевским слогом, относится к его прошедшему? Да, "он совершил то, что ему следовало совершить" (was er gesollt, hat er vollendet); но он не ожидал кровавой развязки; он испуган, он желает спасти ее, хотя горе ей, если он действительно спасет ее от смерти!.. Но пошлость не восторжествует на этот раз: Гретхен удостоивается трагической кончины, и ее последним, страшным криком заключается вся трагедия...» [2, с.214]. Тургенев объяснил интерес к выбранному отрывку: да, образ Фауста его интересует, но он должен остаться в том времени, когда был написан «Фауст», а новое время требует нового героя. Тургенев выбирает для перевода самую трагичную и в то же время самую светлую сцену трагедии: если бы Гретхен бежала вместе с Фаустом, то пошлость бы восторжествовала, но Гретхен делает выбор в пользу смерти и таким образом спасается.

Сам И.С. Тургенев в своей статье выделяет две основные линии первой части «Фауста»: внутренняя борьба Фауста и любовный сюжет с Маргаритой: «Фауст» (мы говорим о первой части) разделяется в наших глазах на две половины: первая представляет зрелище вечной, внутренней борьбы личного духа; в другой разыгрывается перед нами трагикомедия любви. В обеих видим человека, который без веры в счастье стремится к нему. И что ж? Ни собственные убеждения, ни близость другого существа, ни знание, ни любовь, ничто не может заставить его сказать мгновению: «Не улетай! ты так прекрасно...» Увы!» [2, с.214].

Но выбрав сцену в тюрьме, Тургенев не просто раскрывает любовную линию, но и показывает внутренние терзания Фауста: он боится идти к Гретхен, не остаётся с ней, а бежит вместе с Мефистофелем. Будучи виной падения Гретхен, Фауст не испытывает страшных мук совести. Размышляя об особенностях образа Фауста, Тургенев пишет: «Фауст есть тот же Мефистофель, или, говоря точнее, Мефистофель есть отвлеченный, олицетворенный элемент целого человека Фауста» [2, с.221].

Показательно и то, что Тургенев не переводит песенку сходящей с ума Гретхен, объясняя это тем, что «в переводе она теряет свой характер и является каким-то фантастическим лирическим излиянием» [3, с.22].

В статье М. Клемана «Пометки И.С. Тургенева не переводе «Фауста» М. Вронченко» среди многочисленных замечаний И.С. Тургенева в книжке с переводом Вронченко встречается фраза, раскрывающая понимание Тургеневым стилистических особенностей трагедии Гёте: «Род падеж перед имен. – между тем, как у Г[ете], при всей торжественности слога язык естественный» [4, с.946]. Таким естественным языком Тургенев и стремится перевести всю последнюю сцену первой части «Фауста». Перевод песенки исказил бы естественность оригинала, отечественный читатель не смог бы правильно её воспринять, по причине различия культур.

В целом, содержательно перевод Тургенева близок к оригиналу и расхождений с ним совсем не много. Но Тургенев не выдерживает форму оригинала: Гете пишет трагедию пятистопным ямбом, Тургенев переводит её шестистопным ямбом с множеством пиррихийев. Чёткости и резкости Гётевского слога противостоит растянутость стихового размера Тургенева.

Также есть некоторые содержательные расхождения, позволяющие проследить особенности Тургеневской рецепции трагедии Гёте.

Так Тургенев часто использует повторы и междометия с целью усиления воздействия на читателя:

<p>И.С. Тургенев Ты мешкаешь? Ты медлишь к ней идти? <...> Тс! тише! Я пришел тебя спасти. <...> Тс! Криком сторожей разбудишь ты!</p>	<p>И.-В. Гёте (подстрочный перевод) Ты медлишь к ней идти <...> Тихо! Тихо! Я пришёл освободить тебя. <...> Если ты будешь кричать, то разбудишь стражу!</p>
--	--

Использование междометия «тс» подчеркивает таинственность и опасность ситуации и отражает романтическую направленность произведения (Ср.: частое употребление местоимений (чу! ах! и т.д.) в балладах В.А. Жуковского).

Также, он часто заменяет пунктуационные знаки оригинала: много вопросительных знаков и многоточий. Тургенев заменяет восклицательные знаки на многоточия и в последней фразе трагедии, тем самым создавая оконченную неоконченность.

И.С. Тургенев Голос изнутри (замирая) Генрих... Генрих...	И.-В. Гёте (подстрочный перевод) Голос (изнутри, стихающий) Генрих! Генрих!
--	--

Тургенев в своём переводе усиливает драматизм ситуации: многоточия делают время всё более растянутым и монотонным, и страдания Гретхен ощущаются всё сильнее.

И.С. Тургенев Ах, эта милая рука!., скорей Утри ее... она сыра – на ней Я вижу кровь – смотри, пятно какое! Спрячь эту шпагу... О! что сделал ты?	И.-В. Гёте (подстрочный перевод) Дай твою руку! – Ах, но она влажная! Вытри её! Мне кажется, На ней кровь! О Боже! Что ты сделал! Убери эту шпагу, Я прошу тебя об этом!
---	---

Также, в приведённом выше отрывке прослеживается стремление И.С. Тургенева максимально «очеловечить» героев, сделать их речь более живой. Так, Тургенев вводит фразу «смотри, пятно какое!», отражая невинность молодой девушки: её искренне пугает пятно крови на руке Фауста, несмотря на то, что она убила мать и ребёнка. Столь малые детали всё более и более оправдывают Гретхен в наших глазах.

Стремление Тургенева приблизить свой перевод к живой речи прослеживается и тогда, когда непривычную для русской речи серию назывных предложений («Бесполезная робость! Мешканье и болтовня!») Тургенев заменяет двусоставной конструкцией «О чём вы так долго болтали...», при этом, в очередной раз заменив восклицательные знаки на многоточия.

Тургенев, как и многие представители 1840-х годов, стремился создать образ сильной женщины (далее это найдёт воплощение в образе Аси, А.С. Одинцовой др.). Он заменяет важную фразу Гретхен «Кто погубил меня?» на «Кто лишил меня твоей любви?»:

И.С. Тургенев Что же случилось с твоей любовью? Кто лишил меня твоей любви?	И.-В. Гёте (подстрочный перевод) Где твоя любовь? Кто погубил меня?
--	--

В оригинале потеря Гретхен любви Фауста («Где твоя любовь?») приравнивается героиней к гибели; тогда как Тургенев обходит это значение и ещё раз подчёркивает то, что любви больше нет. Этим он усиливает характер героини, показывает, что её жизнь не всецело зависит от любви Фауста. Подобное усиление характера Гретхен видно в следующем отрывке:

И.С. Тургенев. Маргарита Я не хочу уйти. Чего мне ждать теперь?	И.-В. Гёте (подстрочный перевод) Маргарита Я не могу уйти; Мне не на что надеяться.
--	--

В оригинале употреблена конструкция «ich darf nicht», которая переводится «я не смею, не могу», но никак не «я не хочу». Тургенев это отлично знал. Он умышленно делает Гретхен более волевой, способной самой руководить своей жизнью. Но этим Тургенев ослабляет трагедийность финала: ведь основным признаком трагедии является то, что всегда есть выход из трагедийной ситуации, но характер героя делает этот выход заведомо невозможным. Всё сложилось так, что Гретхен именно не может уйти. Возможно, она этого хочет, но есть ценности не позволяющие ей осуществить этот выбор. Сам Тургенев в своей статье говорил, что если бы Гретхен бежала, то пошлость бы восторжествовала. Но этому не бывать.

Мотив сделки и возможного проигрыша также опускается Тургеневым: слова Фауста «Мы должны будем дорого заплатить» он заменяет на «Ты нас погубишь... ты меня терзаешь», а слова Мефистофеля «Ко мне! Не то вы пропали» на «Сюда! Или вы проиграли!».

Тургенев использует глаголы «погубишь», «пропали», тем самым показывая, что сделка с дьяволом, по его мнению, не главная тема этой трагедии. Тогда как в оригинале мотив сделки постоянно поддерживается и на лексическом уровне.

Создавая свой образ Фауста, Тургенев меняет слова Маргариты о нём: так, Фауст у Тургенева глядит «приветно», тогда как в оригинале – «так хорошо, так благочестиво». Тургенев не принимал эгоизма Фауста, в своей статье «Фауст. Перевод первой и изложение второй части М. Вронченко» он написал: «Фауст» есть чисто человеческое,

правильнее – чисто эгоистическое произведение <...> Фауст, с начала до конца трагедии, заботится об одном себе» [2, с.205–206]. Его Фауст глядит не благочестиво, а приветно. И в этом большая разница. Далее, Тургенев стилизует фразу Фауста под разговорную, добавляя частицу «ж» и обращение «мой друг», чего в оригинале нет, и в очередной раз заменяет восклицательный знак многоточиями («Сама ж ты говоришь, / Что это я... Пойдём мой друг, пойдём...»). Важно и последующее развитие диалога, в котором, в оригинале, Маргарита изначально знает, что именно снаружи – гроб, но там же и «вечное ложе покоя». В переводе Тургенева Гретхен сначала спрашивает Фауста «куда?» (тогда как в оригинале это уже не вопрос, а предположение «Наружу?»), а потом, узнав, что Фауст предлагает идти на волю, переспрашивает: «в гроб?». Если Гретхен Гёте изначально знает, что за дверью её ждёт смерть, то Гретхен Тургенева это только предполагает. Гретхен Тургенева создаётся как боле вдумчивый и рассудительный персонаж. Её речь наделена множеством вопросов и многоточий, отсутствующих в оригинале.

Описания Тургенева более натуралистичны:

<p>И.С. Тургенев Маргарита И вот уже к плахе привязана я... Топор размахнулся... Затылок у каждого вдруг содрогнулся – Безмолвно весь мир лежит, как могила.</p>	<p>И.-В. Гёте (подстрочный перевод) Маргарита Я уже придвинута к плахе. Уже вздрагивает над каждым затылком Острие, которое надо мной занесено. Мир лежит немой, как могила.</p>
--	--

В переводе Тургенева появляется топор, создаётся картина привязанной к плахе Гретхен. В оригинале же орудием казни выступает «острие», которое несёт как конкретное значение орудия, так и абстрактное – судьбы. В оригинале содрогаются не затылки (как это в переводе Тургенева), а вздрагивает над каждым затылком то самое острие. То есть судьба не пощадит никого: сегодня это Гретхен, завтра это может быть кто-то другой.

Таким образом, перевод И.С. Тургенева отражает особенности восприятия русским писателем трагедии Гёте. Обращение к этой сцене, обусловлено не только стремлением Тургенева указать на то, что есть герой сильнее и выше Фауста – Гретхен, но и интересом к личности, ставшим чертой новейшего времени. Тургенев сознательно меняет некоторые фразы оригинала, тем самым адаптируя его к русской

культуре и создавая уникальное произведение, в основу которого заложен драматизм личности. В Гёте Тургенев видел не просто гениального поэта, но и близкую ему личность, мировоззрение которой он разделял. Именно поэтому переводы Тургенева и близки к оригиналу, и отражают взгляды на жизнь самого И.С. Тургенева, в позднем творчестве которого также оставит след его увлечение фигурой Гёте – это выразится в создании ритмической прозы с целью поэтизации земного.

Литература

1. Жирмунский В.М. Гете в русской литературе. – Ленинград: Гослитиздат. – Л., 1937. – 673 с.
2. Тургенев И.С. Фауст, траг. Соч. Гёте. Перевод первой и изложение второй части. М. Вронченко // И.С. Тургенев. Полное собрание сочинений и писем. – В 30 т. – Сочинения. – В 12 т. – Т. 1. – М., 1978. – С.197-235.
3. Тургенев И.С. Последняя сцена первой части «Фауста» Гёте // И.С. Тургенев. Полное собрание сочинений и писем. – В 30 т. – Сочинения. – В 12 т. – Т. 1. – М., 1978. – С. 22-29.
4. Официальный сайт института мировой литературы им. А.М. Горького [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.old.imli.ru/litnasledstvo/Tom4-6/19_Клеман.pdf (дата обращения: 10.03.2016).

УДК 82
ГРНТИ 17.09.09

ШЕКСПИР НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ЗАПИСКИ» (1839–1848 ГГ.)

SHAKESPEARE IN THE JOURNAL «NOTES OF THE FATHERLAND» (1839–1848)

Волков Иван Олегович

Научный руководитель: Э.М. Жиликова, д-р филол. наук, профессор

*Национальный исследовательский Томский государственный университет,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: Шекспир, «Отечественные записки», русская литература, сороковые годы, Белинский, Кудрявцев.

Key words: Shakespeare, «Notes of the Fatherland», Russian literature, forties, Belinsky, Kudryavtsev.

Аннотация. В статье рассматривается масштабный процесс критической рецепции жизни и творчества Шекспира на примере ведущего журнала 1840-х гг. «Отечественные записки». Обнаруживаются значимые аспекты в характере интерпретации художественных открытий английского драматурга. Выявляются способы их творческой отображения на парадигму русской словесности.

В 1840-е гг. на страницах ведущего русского журнала «Отечественные записки» развернулся масштабный процесс глубокого осмысления феномена Уильяма Шекспира. Анализируя этот период, Ю.Д. Левин отмечал, «никогда английский драматург не имел такого значения для русской литературы – шире – для русской духовной жизни вообще, как в период, когда развернулась творческая деятельность литераторов – «людей сороковых годов»» [1, с. 112].

Шекспир представлен в журнале через отдельные моменты биографии и во всем многообразии творчества: стихотворения, комедии, трагедии, исторические хроники. Богатый материал, помещенный в разные отделы «Отечественных записок», делится на три больших блока: I. – критические взгляды на переводы произведений Шекспира на русский язык, II – отзывы на сочинения о Шекспире, III – статьи о биографии и творчестве Шекспира.

Основными авторами статей являются В.Г. Белинский, В.П. Боткин, П.Н. Кудрявцев, А.Д. Галахов, А.И. Кронеберг и др. Главными аспектами, выявленными критиками в ходе изучения художественной системы Шекспира и изложенными на страницах журнала «Отечественные записки», стали: 1 – глубина психологической проработки характеров и конфликта; 2 – объективное изображение всего художественного мира и отстранённая позиция автора; 3 – достоверность в построении образов, положительно влияющая на интеллектуальное и нравственное состояние читателя, зрителя; 4 – взаимодействие национального и общемирового в принципах изображения; 5 – осмысление художественного мира через контекст истории.

Повышенный интерес к Шекспиру был связан с решением центральной для русской эстетики этого времени проблемой: переход от романтизма к реализму. Белинский и Кудрявцев, констатируя кризисное состояние русской литературы – «глубокая, почти непробудная летаргия» [2, с. 9], «состояние запустения» [3, с. 4], связывают этот временный упадок, прежде всего, с «незрелостью самой литературы» (её авторов) и «разнохарактерностью читателей». Освоение эстетики и поэтики Шекспира должно было способствовать обновлению творческого процесса в России. По мнению Белинского, обращение к творчеству английского драматурга являет собой «начало прочного литературного образования нашей читающей публики, и сочную питательную почву для нашей литературы, доселе так нерешительно и отрывочно развивающейся» [4, с. 4].

В связи с обновлением эстетики возникал вопрос о выработке в русском обществе исторического сознания. Называя своё время «по преимуществу историческим» [5, с. 37] и говоря о его «господствующем историческом направлении» [Там же], Белинский, наряду с Бот-

киным и Кудрявцевым, отстаивает необходимость появления в русской словесности новых форм, в которые бы облеклась уже возникшая идея времени. Потребность в художественной реализации актуальных запросов современности, продиктованных самой эпохой, неслучайно пробудила масштабный интерес к наследию английского драматурга. Творческие открытия Шекспира отвечали тем требованиям, которые были выдвинуты критической мыслью 1840-х гг. Особое признание получили точное чувство исторического времени и способность во всём достоверном объёме отобразить действительный мир. По замечанию П.В. Анненкова, «Шекспир дал возможность целому поколению чувствовать себя мыслящим существом, способным понимать исторические задачи и важнейшие условия человеческой жизни» [6, с. 208].

Закономерно, что «переходный» характер русской эстетики, «время глубоких анализов» [5, с. 38] потребовали нового прочтения Шекспира как «поэта действительности, а не идеальности» [7, с. 19–20]. Первым этапом на этом пути должно было стать удовлетворение назревшей необходимости в появлении новых переводов. В этом деле Белинский и Кудрявцев особое одобрение выказывали А.И. Кронебергу и Н.Х. Кетчеру, последнего они активно поощряли в его внушительном замысле – воссоздание на русском языке всего Шекспира. Большой интерес к переводам Кетчера проявляли также В.П. Боткин, А.Д. Галахов и В.Н. Майков, отмечая предельную верность передаваемых образов и необходимую точность в изложении. Одновременно с появлением новых переводов было важно внести изменения и в читательско-зрительское восприятие английского поэта, на которого по-прежнему смотрели как на «романтического мелодраматиста, сценического эффектёра» [3, с. 44]. С разрушительной критикой Белинский обрушивается на «поборников подновлённого романтизма», превращающих пьесы Шекспира в «романтические мелодрамы» [3, с. 44], следуя вкусу большинства.

При творческом переложении произведений Шекспира на русский язык особое значение приобретает проблема принципов их перевода. Позиция критиков уверенно держалась на том, что Шекспира необходимо переводить прозой, так как это поэт, «в котором интересна всякая фраза так, как она есть, в том самом обороте, в каком она вышла из-под его пера» [8, с. 48]. Кроме своеобразия и исключительной манеры Шекспира причиной прозаического перевода также становится ещё не в полной мере отвечающая новой эстетике поэтическая форма. По утверждению Белинского, «поэзия, как один из элементов жизни человечества, должна идти вместе с веком, наравне со всею современною жизнью» [5, с. 37]. Характеризуя своё время, критик высказывает

предположение, что «мы уросли <...> для поэзии <...>, которую имели прежде» [Там же, с. 39]. Белинский находился в ожидании обновления лирики «и в форме и в содержании», воспитания её «в школе современных идей» [Там же, с. 40]. В этом видно проявление движения критика от «гегелевского» периода к социальному, происходившему на страницах журнала. По отношению к Шекспиру это выражалось в усиливавшемся требовании «действительного» толкования конфликтов в произведениях английского драматурга.

В процессе обсуждения пьес английского драматурга возник вопрос о жанровом многообразии произведений и исключительной значимости для русской литературы жанра исторической хроники. П.Н. Кудрявцев, отзываясь на вышедший перевод «Генриха IV», пишет о том, что «хроники образуют собой особый и великий мир шекспировской поэзии, единственный, на изучении которого возможно основать истинную теорию исторической драмы» [9, с. 40]. Замечание критика о том, что «кроме высочайшего наслаждения, доставляемого их чтением и изучением, читатель приобретает еще и верный взгляд» [9, с. 40], принципиально важно для понимания дальнейшего отношения русской литературы к шекспировской традиции. Осознавая важность исторических драм Шекспира, выдвигается предположение о возможности с их помощью решить «вопрос о народной драме из русской истории» [9, с. 40]. Объясняется это тем, что исторические хроники представляют собой универсальную модель познания, образец того, как масштабно мыслится история в своей развивающейся перспективе.

Творчество И.С. Тургенева 1840-х годов также оказывается тесно взаимосвязано с журналом «Отечественные записки», в том числе в понимании и развитии шекспировской традиции. Находясь в самом центре напряжённого исследования художественной системы Шекспира, Тургенев выработывал собственную авторскую концепцию значимых шекспировских образов, мотивов, ситуаций. Вслед за Белинским и другими русскими мыслителями, он представляет образ Гамлета как своеобразный тип рефлексизирующего русского человека, осуждая его за отсутствие «действительного» элемента. Критический пафос писателя закрепляется в процессе его творческого движения от романтической поэмы «Стено» через рассказ «Андрей Колосов» к истории «Гамлета Щигровского уезда». Но особенностью творчества Тургенева 1840-х годов явилось глубинное, диалектически сложное восприятие Шекспира: «Гамлет Щигровского уезда» осмысливается писателем в рамках шекспировской хроникальной формы, которая, будучи привнесённой Тургеневым, сообщает смешной истории трагическое звучание.

Литература

1. Левин Ю.Д. Шекспир и русская литература XIX века. Ленинград, 1988. – 327 с.
2. Кудрявцев П.Н. Буря. Драма Шекспира // Отечественные записки. Санкт-Петербург, 1841. – Т. 14. – № 1. – С. 9-11.
3. Белинский В.Г. Гамлет. Трагедия В. Шекспира, перевод А. Кронеберга // Отечественные записки. Санкт-Петербург, 1844. – Т. 33. – № 4. – С. 41-45.
4. Белинский В.Г. Шекспир. С английского Н. Кетчера // Отечественные записки. Санкт-Петербург, 1843. – Т.27. – № 4. – С. 2-4.
5. Белинский В.Г. Гаммы. Стихотворения Я.П. Полонского // Отечественные записки. Санкт-Петербург, 1844. – Т.36. – № 10. – С. 37-45.
6. Анненков П.В. Пушкин в Александровскую эпоху. – Минск: Лимариус, 1998. – 359 с.
7. Белинский В.Г. Пантеон русского и всех иностранных театров. Март. № 3 // Отечественные записки. Санкт-Петербург, 1840. – Т. 10. – № 3. – С. 19-22.
8. Кудрявцев П.Н. Шекспир. Перевод с английского Н. Кетчера // Отечественные записки. Санкт-Петербург, 1841. – Т. 17. – № 8. – С. 47-49.
9. Кудрявцев П.Н. Шекспир. С английского Н. Кетчера // Отечественные записки. Санкт-Петербург, 1841. – Т. 18. – № 10. – С. 40-41.

УДК 82.09

ГРНИ 17.09.91

КОНЦЕПТ «ИТАЛЬЯНСКОЕ» В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

THE CONCEPT OF «ITALIAN» IN LIFE AND WORK OF F.M. DOSTOEVSKY

Курган Марина Геннадьевна

Научный руководитель: О.Б. Лебедева, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: концепт «итальянское», феномен ада, Достоевский.

Keywords: concept of «italian», the phenomenon of inferno, Dostoevsky.

Аннотация. В статье анализируется воплощение концепта «итальянское» в текстах Ф.М. Достоевского в рамках обширной темы «Достоевский и Италия». Последовательно анализируются основные контексты, в которых реализуется указанный концепт в художественных произведениях и критических заметках писателя. Отмечается особая значимость инфернального начала в связи с феноменом Италии.

Русско-итальянские культурные взаимосвязи насчитывают уже не одно столетие, и особенную роль в их построении сыграли многие поколения русских литераторов, стремившихся посетить солнечный полуостров. Ф.М. Достоевский не стал в этом ряду исключением: писатель побывал в Италии трижды. Однако до сих пор не осмыслены в полной мере его итальянские впечатления и та система взглядов на феномен Италии, которая вырабатывалась в сознании Достоевского.

При рассмотрении темы «Достоевский и Италия» необходимо реконструировать в возможной степени семантическую ячейку «Италия и итальянское» в сознании Достоевского. Материалом для такого анализа может послужить полный корпус текстов писателя, включающий художественные произведения, критику и письма, при этом художественные тексты стоит выделить дополнительно, поскольку в их пространстве автор в известной степени отдаляется от собственного «я», передавая слово героям.

В рамках данной работы было проведено исследование всего корпуса текстов Достоевского на предмет присутствия в них основных семантических единиц, тем или иным образом относящихся к ячейке значений, связанных с темой «Италия». Это, в первую очередь, такие понятия как «итальянский», «Италия», «римский», «итальянец».

Впервые встречаем эпитет «итальянский» в первом произведении 1-го тома Полного собрания сочинений писателя, романе «Бедные люди», где он имеет отношение к литературному произведению некого литератора Ратазьева, сочинения которого переписывает герой романа Макар Деушкин. Данное сочинение имеет заглавие «Итальянские страсти», вызывает настоящий восторг Деушкина, и он включает следующий отрывок, несомненно, наиболее репрезентативный, в письмо к Вареньке: «...Владимир вздрогнул, и страсти бешено заклокотали в нем, и кровь вскипела... – Графиня, – вскричал он, – графиня! Знаете ли вы, как ужасна эта страсть, как беспредельно это безумие? Нет, мои мечты меня не обманывали! Я люблю, люблю восторженно, бешено, безумно! Вся кровь твоего мужа не зальет бешеного, kloкочущего восторга души моей! Ничтожные препятствия не остановят всеразрывающего, адского огня, бороздящего мою истомленную грудь. О Зинаида, Зинаида!...» [1, с. 52].

В приведенном отрывке явно прочитывается ироническая тональность, важно отметить при этом, что роман «Бедные люди» полностью составляют письма двух героев, следовательно, фигура повествователя как таковая в его пространстве отсутствует. Из чего можно судить, что источником иронии является автор, сам Достоевский, поскольку простосердечный Деушкин выражает явную симпатию к опусу Ратазьева. По авторскому разумению же, сочинения Ратазьева не имеют отношения к настоящей художественной литературе. И примечательно, что произведение его озаглавлено «Итальянские страсти», хотя герои его вовсе не итальянцы и действие, очевидно, происходит в России. Следовательно, тот особенный, сильнейший тип сентиментального переживания, который испытывают герои отрывка, есть именно итальянский, выраженный в крайней степени.

В данном отрывке удивителен один эпитет, которым герой описывает свое душевное состояние, он говорит, что его «истомленную грудь», бороздит «всеразрывающий адский огонь». Очевидно, что любовная страсть, истязая душу до последнего предела, ассоциируется в сознании человека с адским горением. И в то же время такая страсть называется именно итальянской, а никакой другой. Насколько возможно судить по приведенному Девушкиным отрывку, его героев скорее можно соотнести с носителями обывательского сознания. И если некоторое суждение проникло на уровень обывательского обихода, следовательно, оно уже давно закрепилося в коллективном сознании, формируя стереотип.

Заданная inferнальная тематика получает продолжение, уже не в ироническом ключе, в повести «Двойник». Приведем небольшой отрывок из текста повести, который представляет интерес с точки зрения заявленной темы: «Какая-то затерянная собачонка, вся мокрая и издрогшая, увязалась за господином Голядкиным и тоже бежала около него бочком, торопливо, поджав хвост и уши, по временам робко и понятливо на него поглядывая. <...> Наконец, он увидел своего незнакомца на повороте в Итальянскую улицу. Только теперь незнакомец уже шел не навстречу ему, а в ту же самую сторону, как и он, и тоже бежал, несколько шагов впереди» [1, с. 142].

В данном отрывке определение «итальянский» возникает в связи с названием улицы – Итальянская. Такая номинация, конечно, не была установлена Достоевским, но в его правах было использовать указание на Итальянскую улицу или не включать его в текст повести. Однако Итальянская улица возникает в один из переломных, трагичных и мистических моментов повествования, когда господин Голядкин встречает своего двойника.

Итальянская улица образует перекресток с Шестилавочной – улицей, на которой находился дом господина Голядкина. Перекресток, как и образ возникшего на нем двойника, имеет совершенно очевидные связи с мистическим, фантастическим началом. Образ двойника в повести определенно имеет коннотации с inferнальным пространством, что снова дает основание включить в один ассоциативно-семантический ряд образ Италии и inferнальное начало. Это, на первый взгляд, противоречивое соотношение имеет специфическое отношение именно к представлениям Достоевского об Италии.

Далее Италия напоминает о себе на первых же страницах повести «Неточка Незванова». Героиня начинает рассказ о своем отчине Ефимове, который свел особую дружбу со скрипачом итальянцем. Именно это знакомство становится роковым для Ефимова, поскольку, как он сам выразится, итальянец окажется сущим дьяволом.

«Теперь я и за себя отвечать не могу: уж вы лучше, сударь, оставьте меня. Это всё с тех пор, как тот дьявол побратался со мною...

– Кто? – спросил помещик.

– А вот, что издох как собака, от которой свет отступился, итальянец.

– Это он тебя, Егорушка, играть выучил?

– Да! Многому он меня научил на мою погибель. Лучше б мне никогда его не видать» [2, с. 147].

Очевидна в приведенном отрывке семантика образа дьявола, с которым человек входит в особые отношения, заключает сделку, а взамен получает что-либо, недоступное остальным людям. В данном случае герой приобретает невиданное доселе умение играть на скрипке и саму скрипку, принадлежащую ранее итальянцу. Сама таинственная кончина его вызывает определенные ассоциации, особенно если иметь в виду то, что именно после смерти итальянца начались перипетии в судьбе Ефимова.

Мотив, связанный с музыкальным творчеством, возникает в повести снова в контексте итальянской темы. Однако он уже не имеет той мистическо-инфернальной коннотации, которая была связана с фигурой скрипача итальянца. «Однажды вечером, перед сумерками, я рассеянно читала книгу в кабинете Александры Михайловны. Она сидела за фортепьяно, импровизируя на тему одного любимейшего ею мотива итальянской музыки. Когда она перешла наконец в чистую мелодию арии, я, увлекшись музыкою, которая проникла мне в сердце, начала робко, вполголоса, напевать этот мотив про себя. Скоро увлекшись совсем, я встала с места и подошла к фортепьяно; Александра Михайловна, как бы угадав меня, перешла в аккомпанемент и с любовью следила за каждой нотой моего голоса» [2, с. 237].

Именно итальянская музыкальная мелодия породила в героине желание петь, позволила ее душе выразиться наиболее полно и чисто в этот момент. Это одновременно ощутила и Александра Михайловна – ее душа отозвалась на эту песню, и между героинями на какое-то время возникло глубочайшее единение, о чем и говорит Неточка позднее.

Далее музыкальная тема в повести развивается: для Неточки решено нанять учителя пения, «известнейшего и наилучшего», и он оказывается итальянцем. Так возникает своеобразный параллелизм между судьбой Неточки и ее отчима Ефимова, который тоже постигал тайны музыкального искусства через музыканта итальянца. В случае Неточки же, мистический подтекст отсутствует, и сама героиня, в отличие от Ефимова, не ощущает губительности своего дара.

Далее встречаем отсылку к Италии в произведении «Маленький герой», на первый взгляд представляющуюся незначительной. Герой-

повествователь сравнивает лицо прекрасной М-me М со «светлыми лицами итальянских мадонн» [1, с. 273]. Примечательно, что герой-повествователь сравнивает лицо прекрасной женщины именно с итальянским изображением Мадонны и говорит о нем во множественном числе.

Итальянские города имеют характерную особенность: на их улицах, в стенах домов расположены многочисленные скульптурные изображения Девы Марии, их может заметить любой путешественник по Италии. Конечно, они не могли ускользнуть от внимательного взора Достоевского, он не единожды мог созерцать те самые «светлые лица итальянских мадонн». Однако произведение «Маленький герой» было написано Достоевским во время заключения в Петропавловской крепости в 1849 году, а опубликовано в 1857, то есть он писал о лицах итальянских мадонн, еще не увидев их воочию. Посещение Италии было для Достоевского заветной мечтой еще с юношеских лет, и, возможно, что некоторые итальянские реалии были известны ему еще до непосредственной встречи с ними.

Далее, вплоть до 18 тома собрания сочинений Достоевского, Италия и итальянское непосредственно в текстах писателя возникает в связи с отсылками к Итальянской опере, присутствуют единичные случаи упоминания итальянской архитектуры и живописи. Значительно чаще в указанных сочинениях встречается понятие «римский», и стоит отметить, что в целом по корпусу текстов Достоевского слово «римский» используется 128 раз, из них 100 – в критике [3, с. 135]. В сравнении с тем, что слово «итальянский» употребляется всего 33 раза, цифра представляется достаточно значительной [3, с. 350].

Подавляющее число употреблений понятия «римский» можно разделить на две основные группы: использование его в контексте древнеримской истории и культуры или же в контексте рассуждений Достоевского или его героев о католичестве и папстве, при этом второй тип употребления является наиболее частотным. Именно этим объясняется столь выраженное внимание Достоевского к понятию «римский», которое, насколько можно судить по текстам и статистическим данным, связывалось в его сознании исключительно с религиозно-политическими вопросами. Неоднозначное отношение писателя к институту папской власти и католической религии в целом порождает частотность звучания понятий, связанных с данной темой.

Другой общественно-политической темой, непосредственно связанной с Италией и широко представленной в критических текстах Достоевского, стал процесс объединения Италии и деятельность Джузеппе Гарибальди. Итальянские события этого периода подробно освещались в русской публицистике, и Достоевский тоже откликнулся

на происходящее в своих критических заметках, в тексте которых возникает важнейшее понятие «римской идеи». Суть ее заключается в идее всемирного папского владычества с центром, разумеется, в Риме. Идея эта, по мысли Достоевского, произрастает из идеи всемирного владычества Древнего Рима, и подразумевает прежде всего светскую власть. В случае же папского владычества в руках главы католической церкви сосредотачивается и светская, и религиозная власть, что, по мысли Достоевского, недопустимо для духовного лица.

При дальнейшем исследовании текстов Достоевского, в материалах «Дневника писателя» за 1873 год, в заметке «Маленькие картинки» обнаруживается интереснейшее противопоставление Петербурга и Италии, которое прослеживается и в заграничных письмах Достоевского. Писатель, анализируя архитектурный облик Санкт-Петербурга, замечает: «архитектура всего Петербурга чрезвычайно характеристична и оригинальна и всегда поражала меня, – именно тем, что выражает всю его бесхарактерность и безличность» [4, с. 106].

Каждый город является не только и столько географическим объектом, сколько репрезентантом культуры, он несет в себе основные значения и смыслы, присущие определенной национально-культурной парадигме. Ю.М. Лотман в статье «Символика Петербурга и проблемы семиотики города» утверждает, что «город – это сложный семиотический механизм, генератор культуры», но может выполнять эту функцию только потому, что представляет собой сложную систему взаимодействия текстов и кодов, «разноустроенных и гетерогенных, принадлежащих разным языкам и разным уровням» [5, с. 13]. При этом очевидно, что непременным фактором действующей семиотической системы, которой и является город, становится наличие истории. И город, созданный «вдруг», согласно лишь человеческой воле, подчиненный единому плану, не может существовать. Но именно таким и был замысел Петербурга.

Это подтверждается и словами Достоевского о Петербурге: «...в архитектурном смысле он отражение всех архитектур в мире, всех периодов и мод; всё постепенно заимствовано и всё по-своему перековеркано». И все же неопределимый вклад в создание архитектурного облика новой столицы внесли именно итальянские архитекторы, в их творчестве воплощался не только артистический талант, но и многовековая традиция. Это делает Петербург, с одной стороны, действительно причастным к европейской и в первую очередь итальянской культуре, но, в то же время, по словам Достоевского, архитектура его не выглядит органично, поскольку возникла единовременно и была заимствована. Это позволяет говорить о некоторой театральности внешнего облика Петербурга, поскольку здания на берегах Невы на-

поминают скорее величественные декорации, и часто эти декорации были именно итальянскими.

Таким образом, в текстах Достоевского можно выделить несколько основных сфер выражения концепта «итальянское». Прежде всего – это inferнальное начало, заложенное в основании итальянской культуры и воплощающееся в отдельных ее представителях или явлениях. С другой стороны, концепту «итальянское» атрибутируется и высочайшее художественное вдохновение. Кроме того, в сознании писателя не тождественными являются понятия «итальянский» и «римский», в первую очередь, в связи с особым политическим положением и историей Рима.

В рамках данной работы невозможно охватить весь объем суждений Достоевского об Италии, однако выделенные контексты позволяют судить об особой значимости феномена Италии в жизни и творчестве Ф.М. Достоевского и намечают путь дальнейшего исследования.

Литература

1. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. – Ленинград: Наука, 1985. – Т. 1.
2. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. – Ленинград: Наука, 1985. – Т. 2.
3. Статистический словарь языка Достоевского / Рос. Акад. Наук. Ин-т русского языка им. В.В. Виноградова. – Москва: Языки славянской культуры, 2003. – 880 с.
4. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. – Ленинград: Наука, 1985. – Т. 21.
5. Лотман Ю.М. Символика Петербурга и проблемы семиотики города // Лотман Ю.М. Избранные статьи: В 3 т. – Т. 2. – Таллин: Александра, 1992. – С. 9 – 21.

УДК 82-3

ГРНТИ 17.82.30

ЦЕННОСТНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ГЕРОЕВ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «УНИЖЕННЫЕ И ОСКОРБЛЕННЫЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

VALUE AND IDEOLOGICAL POSITIONS OF CHARACTERS IN THE NOVEL BY F.M. DOSTOEVSKY «HUMILIATED AND INSULTED»: THE PROBLEM

Русяйкина Нина Викторовна

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, доцент,
профессор историко-филологического факультета ТГПУ,
заведующий отделом духовно-нравственного воспитания ТОИПКРО

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, система персонажей, аксиология, ценности, идеалы, роман «Униженные и оскорблённые».

Key words: F.M. Dostoevsky, system of characters, axiology, values, ideals, novel «Humiliated and insulted».

Аннотация. Статья посвящена изучению ценностно-мировоззренческих позиций героев романа «Униженные и оскорблённые» Ф.М.Достоевского. Предприняты попытки анализа образов центральных героев романа, определения их доминантных ценностных установок и особенностей характера. В заключении представлены ключевые ценностные позиции, воплощённые в данном романе, соотносимые с традиционными ценностями русской православной культуры.

Роман «Униженные и оскорблённые» является одним из малоизученных произведений в творчестве Ф.М.Достоевского. Однако работа с данным романом может принести немало ценных наблюдений об особенностях личности и творчества писателя. Обращение к раннему периоду творчества Достоевского позволяет выявить основные этапы становления мировоззрения и художественного метода автора. Многие исследователи, обращавшиеся к данному роману, увидели в нём зарождение тенденций позднего творчества Ф.М.Достоевского: «Это первое многопроблемное, многоплановое произведение Достоевского, стоящее в преддверии его программных социально-философских романов. <...> В нем собраны многие мотивы, ситуации, опробованы новые принципы изображения, которые затем будут успешно использованы писателем» [1, с. 316]. Подобную точку зрения мы находим в работах И.И. Виноградова «Роман-прощание, роман-предвестие»[2]; Н.Г. Долининой «Предисловие к Достоевскому» [3]; В.Я. Кирпотина «Произведения шестидесятых годов» [4] и др.

Актуальным аспектом изучения романа «Униженные и оскорблённые» нам представляется исследование ценностно-мировоззренческих позиций героев. Под духовными ценностями мы понимаем «смыслообразующие основания человеческого бытия, задающие направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам»[5, с. 46]. Анализ ценностных позиций позволяет определить мотивы и логику поведения персонажей, отправные точки их поступков, что тесно связано и с пониманием нравственно-философской позиции самого Достоевского, отражённой в идейно-смысловой структуре романа. Системная аналитическая и интерпретационная работа с аксиологическим содержанием произведения понять произведение на мировоззренческом уровне, а также сделать более продуктивной духовную работу над переосмыслением собственных ценностных позиций.

При исследовании ценностных установок персонажей, необходимо учитывать мировоззрение и систему духовно-нравственных императивов самого автора. Мировоззрению Достоевского, как отмечает

А.Н. Кошечко, присущи следующие особенности: экзистенциальное сознание, ориентация на православный тип культуры, вера в существование Абсолюта и неизменных ценностно-нравственных ориентиров; человеколюбие и вера в способность человека меняться к лучшему. При всём этом, взглядам и убеждениям Достоевского никогда не была присуща статичность: на протяжении всей жизни Достоевский подвергал сомнению свои ценностно-мировоззренческие позиции, всегда находился в поиске истины [6].

Прежде чем перейти непосредственно к анализу ценностно-мировоззренческих позиций персонажей романа, отметим, что уже в ранних произведениях Достоевского и, в частности, в романе «Униженные и оскорблённые» обнаруживается тенденция к изображению характеров, совмещающих в себе большое количество противоречий. С течением времени данная тенденция найдет ещё более полное и совершенное выражение на страницах романов писателя, став отличительной особенностью мировидения и творческого метода писателя.

Образ Наташи Ихменевой можно назвать самым сложным и противоречивым в романе. Нелегко понять мотивы её поступков, где самозабвение и жертвенность соединяются с эгоистическими мотивами. Любовь Наташи к Алёше Валковскому можно охарактеризовать следующим образом: *безусловная любовь*, отдающая себя целиком, но не требующая ничего взамен; *самозабвение*; *жертвенность*; полное *принятие* человека таким, какой он есть; *всепрощение*; *безропотность*, *смирение* и *терпение*. Отметим, что все эти качества схожи с проявлениями материнской любви. Вышеназванные положительные качества, как это ни парадоксально, бывают подчинены в героине эгоистическим мотивам, таким как: *ревность*, *желание обладать* предметом любви, *зависимость*: «Если я не буду при нем всегда, постоянно, каждое мгновение, он разлюбит меня, забудет и бросит. Уж он такой: его всякая другая за собой увлечь может. А что же я тогда буду делать?» [7, с. 56]. Кроме того, беззаветно любя Алёшу, героиня наносит тяжкую боль другим – отцу и матери, бывшему жениху – Ивану Петровичу, что также вскрывает эгоизм в её мотивах. Однако парадоксальность данного образа заключается в том, что эгоистическим желаниям обычно сопутствуют такие проявления, как недовольство, упрёки, требования, жалость к себе и т. п., но всего этого нельзя найти в Наташе Ихменевой, она безропотно переносит страдания, которые причиняет ей Алёша. Наташа готова всем пожертвовать ради возлюбленного, готова взять на себя любые страдания, только бы оградить от страданий его: «Я люблю его бесконечно, а между тем выходит, что я ему первый враг; я гублю его будущность. Надо освободить его. Жениться он на мне не может; он не в силах пойти против

отца. Я тоже не хочу его связывать. И потому я даже рада, что он влюбился в невесту, которую ему сватают. Ему легче будет расстаться со мной. Я это должна! Это долг...» [7, с. 99].

Любовь в жизни Наташи – первое серьёзное испытание, заставляющее делать выбор. Ради этой любви Наташа ставит на кон всё, чем жила прежде. Иван Петрович даёт следующую характеристику её любви: «...любовь до забвения самого первого долга, до безрассудной жертвы всем, что было для Наташи до сих пор самой полной святыней». Любовь героини безумна, Наташа сама говорит об этом: «Да, люблю как сумасшедшая, – отвечала она, побледнев, как будто от боли». Однако в этой любви проявляется сила её личности, невероятная воля, терпение и жертвенность.

Интересен в аспекте анализа ценностных ориентаций и образ рассказчика Ивана Петровича. Уже с первых страниц романа мы видим, какой титанической выдержкой и *терпением*, а также огромной силой *любви, жертвенностью* и *участием к ближнему* обладает Иван Петрович. Данного персонажа ещё в большей степени, чем Наташу характеризует способность к безусловной любви. Иван Петрович безропотно отрекается от своего счастья, понимая, что его возлюбленная избрала другого. Следующая характеристика героя принадлежит Наташе Ихменевой: «Добрый, добрый Ваня! Добрый, честный ты человек! И ни слова-то о себе!<...> Я ведь знаю, Ваня, как ты любил меня, как до сих пор еще любишь, и ни одним-то упреком, ни одним горьким словом ты не упрекнул меня во всё это время!» [7, с. 54]. На протяжении всей любовной истории Наташи и Алёши, Иван Петрович не оставляет свою бывшую невесту, всегда заботится о ней и поддерживает её. Видно, насколько сильной и зрелой является любовь Ивана Петровича к Наташе, герой замечает мельчайшие изменения в настроении возлюбленной, а также внешние признаки, говорящие о внутреннем разладе: « Я смотрю теперь на твою улыбку, Наташа. Где ты взяла ее? У тебя прежде не было такой. <...> Прежнее детское простодушие, правда, в ней еще есть... Но когда ты улыбаешься, точно в то же время у тебя как-нибудь сильно заболит на сердце» [7, с. 97–98]. Н.Г. Долинина отмечает, что Иван Петрович «любит, как редко кому удаётся любить, не позволяя себе ревности <...> Самое большое его огорчение – то, что не видит он в Алёше той истинной любви, какой желал бы Наташе, какой сам её любит – любви-самопожертвования, отказа от своего счастья ради счастья любимой» [3, с. 169]

Иван Петрович наделен качеством сострадания к чужим людям: его волнует судьба старика Смита, а затем и его внучки Нелли. Именно поэтому, будучи болен, он отправляется за немощным, умирающим на его глазах стариком, чувствуя ответственность за судьбу чу-

жого ему человека; по той же причине герой отправляется на Васильевский остров в Шестую линию, где находит внучку старика, интуитивно чувствуя, что неспроста эти слова стали последними словами Смита. Следовательно, Иван Петрович является наиболее цельной личностью в романе, обладающей прочной ценностной иерархией, во многом соответствующей идеалам самого Достоевского.

Ценностная картина мира еще одного из центральных героев романа «Униженные и оскорбленные» Алёши Валковского соответствует несостоявшейся картине мира ребёнка. Не обладая ценностной вертикалью, будучи амфорным в нравственном отношении, Алёша поддается влиянию со стороны, легко и часто меняет свои взгляды. Данный персонаж не ставит перед собой долгосрочных целей, к которым бы он настойчиво шёл. Цели, возникающие перед ним время от времени, либо быстро становятся неактуальными, либо юноша успокаивается, достигнув их наполовину. Так, например, Алёша откладывает вступление в законный брак с Наташей, удовлетворившись сожительством с ней.

Впервые образ Алёши Валковского появляется перед нами в IX главе первой части романа. Вначале излагаются впечатления, которые Алёша производит на Ивана Петровича, затем эти впечатления Алёша подтверждает собственным поведением и словами. Ключевые черты его характера, отмеченные рассказчиком, носят положительный характер: *простота, наивность, открытость, откровенность, ненарочитая способность располагать к себе.*

При этом рассказчик выделяет в характере героя следующие черты, которые свидетельствуют о нравственной незрелости героя:

1) *отсутствие воли и подверженность чуждому влиянию*: «...воли у него не было никакой» [7, с. 60]; «Наташа сказала правду: он мог бы сделать и дурной поступок, принуждённый к тому чьим-нибудь сильным влиянием» [7, с. 60];

2) *незрелость*: «Он был не по летам наивен и почти ничего не понимал из действительной жизни», «Такие люди как бы осуждены на вечное несовершеннолетие» [7, с. 60];

3) *легкомыслие и отсутствие ответственности*, что ярко и однозначно проявляется в суждениях персонажа: персонаж, подобно ребёнку, не осознаёт масштабность бед, происходящих с ним и с его близкими: «уверяю вас, что теперь все эти несчастья, хоть они и очень сильны, – только на одну минуту» [7, с. 64]. Ответственность с себя герой перекладывает на обстоятельства, говоря, что в их с Наташей тяжёлом положении виноваты семейные распри: «Ох, уж эти ссоры, эти процессы! Вы не поверите, как это нам теперь неприятно! И за что они ссорятся! Все мы так друг друга любим, а ссоримся! Помирились бы,

да и дело с концом! Право, я бы так поступил на их месте...» [7, с. 65]. Ключ к разрешению проблем Алёша видит в примирении отцов, которое непременно, по его убеждению, должно произойти, однако, сам юноша остаётся при этом абсолютно пассивным.

Показателен в этом отношении и диалог Ивана Петровича с Алёшей о его «желании» жениться: «– Вы говорите: брак. Когда же вы обвенчаетесь? <...> – Завтра или послезавтра; по крайней мере, послезавтра – наверно. Вот видите, я и сам еще не хорошо знаю и, по правде, ничего еще там не устроил.. <...> Там в селе есть и священник, а, впрочем, наверно не знаю, есть или нет. Надо было заранее справиться, да я не успел... <...> Одно жаль, что я до сих пор не успел ни строчки написать туда; предупредить бы надо. Пожалуй, моего приятеля нет теперь и дома... Но – это последняя вещь! Была бы решимость, а там всё само собою устроится, не правда ли?» [7, с. 62].

Защитной реакцией в сложных обстоятельствах у данного персонажа выступает мечтательность, он мечтает о том, как все проблемы чудом разрешатся: «Я тысячу раз с наслаждением воображал себе, – продолжал он свою болтовню, – как он полюбит ее, (отец Алёши) когда узнает, и как она их всех изумит. Ведь они все и не видывали никогда такой девушки!» [7, с. 66]. В данном примере видно, что вместо активных действий Алёша успокаивает себя мечтами, тем самым уходя от реальной действительности.

Анализ эпизодов, репрезентирующих характер Алёши, показывает, что ценностно-мировоззренческие установки у данного персонажа практически отсутствуют. Именно поэтому так трудно понять мотивы его поступков. Он следует туда, куда направляет его непонятная сила в виде случая, влияния других и т. п. В образе Алёши отражена проблема личной ответственности: Достоевский показывает, что без системы ценностных ориентиров, человек не в состоянии самостоятельно действовать и совершать судьбоносный выбор. В этом отношении крайнюю оппозицию по отношению к образу Алёши занимает образ Ивана Петровича, человека, который несёт ответственность не только за самого себя и своих ближних, но и за чужих ему людей. Положительные качества Алёши, будучи неуправляемыми самосознающей и рефлексирующей личностью, превращаются в отрицательные, в то время как отрицательные качества Наташи (ревность, зависимость, желание обладать предметом любви) под влиянием сильной личности трансформируются в самопожертвование и служение.

Таким образом, на основе первичного анализа образов героев можно заключить, что истинными ценностями (идеалами) в романе выступают – *безусловная любовь*, *подлинное смирение*, *способность к жертвенности*, *личная ответственность*, а также сердечное участие

в судьбе человека *и забота о человеке*, то есть традиционные ценности русской православной культуры. Идеал безусловной любви и смирения воплощён писателем в образах Ивана Петровича и Наташи Ихменевой. Любовь подобного рода отличается от эгоистического чувства тем, что любящий человек, прежде всего, думает и заботится о благополучии ближнего. Любовь не перестаёт быть, если близкий человек уходит, так как её основанием являлось подлинное участие в судьбе другого человека, а не собственные эгоистические мотивы.

Литература

1. Этов В.И. Достоевский. Москва: «Просвещение», 1968. 380 с.
2. Виноградов И.И. Роман-прощание, роман-предвестие // Виноградов И.И. Духовные искания русской литературы. Москва: «Русский путь», 2005. С. 478–495.
3. Долинина Н.Г. Предисловие к Достоевскому. Ленинград: «Детская литература», 1980. 254с.
4. Кирпотин В.Я. Произведения шестидесятых годов // Кирпотин В.Я. Избранные работы в 3-х томах. Т.2. Москва: «Художественная литература», 1978. С. 191–260.
5. Кузнецова Е.В., Кузнецова Л.И. Ценностный подход в изучении жизненной логики героев Достоевского // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. №33. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnyy-podhod-v-izuchenii-zhiznennoy-logiki-geroev-dostoevskogo> (Дата обращения: 09.04.2016).
6. Кошечко А.Н. Ценность как системообразующая категория экзистенциального сознания Ф. М. Достоевского // Современные проблемы науки и образования. 2014. №5. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennost-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-ekzistentsialnogo-soznaniya-f-m-dostoevskogo> (Дата обращения: 07.04.2016).
7. Достоевский Ф.М. Униженные и оскорблённые: Роман / вступ. статья В. Ветловской. Ленинград: «Художественная литература», 1981. 376 с.

УДК 82
ГРНТИ 17.82

АНАЛИЗ ИДЕЙНОГО УРОВНЯ РОМАНА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ЗАПИСКИ ИЗ МЕРТВОГО ДОМА» В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ

ANALYSIS OF IDEOLOGICAL LEVEL OF THE NOVEL BY F.M. DOSTOYEVSKY «NOTES FROM THE DEAD» IN SCHOOL STUDYING

Кошечко Анастасия Николаевна, Вишнякова Ариана Игоревна

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, доцент,
профессор историко-филологического факультета ТГПУ,
заведующий отделом духовно-нравственного воспитания ТОИПКРО

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Записки из мертвого дома», идейный уровень, анализ художественного текста, ФГОС, духовность, нравственность, аксиология, воспитание.

Key words: F.M. Dostoyevsky, "Notes from the dead house", ideological level, analysis of the art text, FGOS, spirituality, morality, axiology, education.

Аннотация. В данной статье актуализируется значение анализа идейного уровня романа Ф. М. Достоевского «Записки из Мертвого дома» в школьном изучении в контексте реализации ФГОС ООО. Анализ идейного уровня романа позволяет сформировать у обучающихся ряд профессиональных и общекультурных компетенций, способствует духовно-нравственному развитию и личностному росту через активную познавательную деятельность на уроке и во внеурочной деятельности.

Аксиологические вызовы эпохи 2010-х годов делают актуальным обращение к русской классике в поиске ценностно-мировоззренческих оснований и высших мотиваций существования личности. Эти вопросы особенно остро стоят перед школьниками старших классов, которые впервые системно знакомятся с творчеством Ф.М. Достоевского. В этой ситуации актуальным становятся вопросы, связанные с методикой и методологией анализа идейного уровня произведения в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) преподаванию литературы.

ФГОС ООО заставляет кардинально пересмотреть отношение педагога как к самому материалу, так и к способу его подачи. Основным отличием ФГОС от предшествующих стандартов является то, что в нем не превалирует знаниевый компонент, на первое место выдвигаются универсальные учебные действия (УУД), которые подразумевают универсальную способность школьника применять навыки, полученные в ходе обучения, в различных сферах школьной жизни и за ее пределами.

ФГОС ООО, определяя приоритеты национальной образовательной политики Российской Федерации, делает акцент на том, что школьное образование должно быть направлено на воспитание и духовно-нравственное развитие обучающегося, формирование профессиональных и общекультурных компетенций: «ФГОС нового поколения предполагает, что содержание занятий по различным предметам будет направлено на воспитание духовно развитой личности, гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры. Ориентация на результаты образования позволяет выстраивать процесс учения не просто как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного опыта и социальной компетентности» [3, с. 161].

Реализация ФОГО ООО определяет приоритетное положение компетентностной парадигмы как базового структурного элемента образовательной модели, реализуемой в образовательных организациях через урочную и внеурочную деятельность. Приоритетом для данной модели служит развитие личности обучающегося «через активную познавательную деятельность и формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию» [4, с. 56]. Педагогическая установка на развитие ценностной сферы личности предполагает использование системно-деятельностного подхода как эффективного инструмента, способствующего снижению процента монологической подачи материала учителем и активизации самостоятельных познавательных усилий обучающихся, созданию ситуации обсуждения, диалога о ценностях и смыслах русской литературы и культуры в целом и творчества Ф.М. Достоевского в частности [4, с. 57]. Инструментом формирования ценностно-мировоззренческой позиции обучающихся может стать система работы с идейным содержанием художественного произведения.

Анализ идейного содержания произведения предполагает работу учителя с терминами и понятиями, чтобы рефлексия содержания оформлялась обучающимися в контексте литературоведческой парадигмы, а не как «разговор по поводу». Важно изначально договориться о системе понятий, которые впоследствии станут частью активного словарного запаса и будут использоваться школьниками при анализе художественного текста. В частности, можно предложить ученикам в качестве рабочего следующее определение идеи: «главная мысль, лежащая в основе художественного произведения, она реализуется через всю систему образов, раскрывается во всей художественной структуре произведения, таким образом дает представление об авторском отношении к изображенному» [8].

А.Б. Есин в учебном пособии «Принципы и приемы анализа литературного произведения» называет идею третьим структурным компонентом произведения, наряду с тематикой и проблематикой. Для углубленного анализа он вводит понятие «идейный мир», обозначающее совокупность собственно идеи, системы авторских оценок, авторской идеологии и пафоса произведения [7, с. 38]. Соответственно, по мнению исследователя, художественная идея – одна из составляющих идейного мира; идейный мир – «главная обобщающая мысль, или система таких мыслей» [7, с. 40]. Идея или одна из идей может быть сформулирована самим автором в произведении, может быть произнесена устами одного из героев, но чаще «пропитывает всю структуру» произведения. В последнем случае вычленение идеи требует особого аналитического подхода, сложной и кропотливой работы, которая

не всегда заканчивается успехом. Для более верного истолкования идеи ее анализ нужно проводить в совокупности с анализом других составляющих идейного мира, развитие авторской мысли от темы через проблему к идее. Необходимо помнить, что тема – это предмет отражения, материал для постановки проблемы; проблема – это постановка вопроса, который не имеет однозначного ответа, обсуждение системы ценностей; идея – это область решений и выводов, отрицание или утверждение.

Творчество Достоевского для обучающихся старших классов актуально тем, что в своих произведениях он дает целостный анализ пореформенной эпохи 1860–1870-х годов, когда в сознаниях людей происходили слом ценностной парадигмы и становление новых жизненных ориентиров, что во многом созвучно тенденциям современного российского общества. Ориентируясь на ценностный потенциал произведений, публицистики и эго-документов писателя, можно многое понять о нас самих, что делает содержание текстов Достоевского актуальным и востребованным для современных школьников, выстраивания системы духовно-нравственного воспитания на традициях и ценностях русской литературы и культуры.

В то же время практика преподавания показывает, что смысл произведений Ф.М. Достоевского, требующий активной читательской позиции, для большей части школьников остается непонятным, а, следовательно, ценностно невостребованным: «сознание современных школьников не готово к восприятию подобного рода текстов, изначально ориентированных на серьезную интеллектуальную работу читателя» [4, с. 56]. Нравственно-философская проблематика произведений писателя предполагает серьезную аналитическую работу, формирование и развитие навыков которой является одной из важнейших задач учителя русского языка и литературы.

Решению этой задачи, по нашему мнению, способствует роман Ф.М. Достоевского «Записки из Мертвого дома», который является уникальным материалом как для формирования предметных компетенций, так и для духовно-нравственного развития обучающихся. Выбор именно этого произведения объясняется его идейной спецификой – постановкой и рефлексией экзистенциальной проблемы, связанной с исследованием способности человека оставаться нравственно цельной личностью в сложных жизненных обстоятельствах.

Писатель показывает нам анфиладу героев, совершивших различные преступления и отбывающих наказание в остроге. Все обитатели острога, который Достоевский называет «Мертвым домом» являются преступниками в юридическом плане, их вина в совершении преступлений доказана. Но есть ли нравственная составляющая у этих преступлений? Убийство, совершенное во имя высоких нравственных целей,

является преступлением с точки зрения как закона государственного, так и с точки зрения бытийных законов. Но отношение обитателей острога преступников к своему преступлению различна. Под действием самого преступления, а также условий отбывания наказания, в героях проявляются различные качества личности, как положительные, так и отрицательные. Кому-то удается сохранить духовно-нравственную цельность и остаться человеком, кто-то же деградирует и утрачивает способность к нравственному самоанализу и, как следствие, человеческий облик. Для части преступников сам факт совершения преступления является следствием утраты внутреннего стержня и целостности натуры (или отсутствия таковых), для других же это, напротив, проявление цельности, справедливости или высокой нравственности.

Следовательно, в зависимости от личностных качеств всех каторжан можно разделить на две большие категории: преступник-преступник (те, кто преступил закон ради наживы, для удовольствия, не испытывают мук совести и лишаются возможности нравственного перерождения) и преступник-жертва (нравственная высота, обостренное чувство справедливости и закона, их мучают совестью и раскаяние). Фактически, Достоевский описывает ситуацию нравственного выбора личности: путь от индивидуализма через страдание и покаяние к восстановлению нравственного облика своей личности, нравственной вертикали бытия, либо путь к индивидуализму, отрицание и разрушение.

В поисках ответов на актуальные ценностные вызовы современная школа обращается к духовно-нравственному потенциалу русской литературы и культуры, к произведениям Достоевского. Эти тексты становятся фундаментом развития не только предметных компетенций, связанных с анализом и интерпретацией художественного текста, но и развития ценностной сферы личности через работу со смысловой, идейной структурой произведения.

Литература

1. Кошечко А.Н. Духовные императивы творчества Ф. М. Достоевского в системе ценностно ориентированного обучения в современной школе // Вестник ТГПУ. 2015. №6. С. 226–231.
2. Кошечко А.Н. Экзистенциальный анализ художественного произведения и метод проектов: к вопросу о новых образовательных стратегиях на уроках литературы // Проектный метод на уроках русского языка и литературы: Материалы Областной научно-практической конференции (Томск, 24 ноября 2011 г.). Томск: Издательство ТОИПКРО, 2011. С. 7–14.
3. Кошечко А.Н. Духовные императивы русской литературы в системе ценностно-ориентированного обучения и воспитания школьников // Из опыта работы педагогов-инноваторов Томской области (по результатам работы VII областного Форума инноваторов. Сост. Казакова И.И., Крупская О.А., Лыба А.А. и др. Томск, 2013. С.161–168.

4. Кошечко А.Н. Актуальные аспекты изучения творчества Ф.М. Достоевского в аспекте системно-деятельностного подхода // Проектный метод на уроках русского языка и литературы: Материалы V областной заочной научно-практической конференции школьников и учителей русского языка и литературы (Томск, 22 ноября 2012 г.). Томск: ТОИПКРО, 2013. С. 56–59.
5. Кошечко А.Н., Малярова С.Г. Реализации ФГОС второго поколения в преподавании русского языка и литературы в томской области в 2012 – 2013 учебном году // Обновление содержания образования и особенности организации учебного процесса в условиях введения ФГОС: Методические рекомендации для педагогов и управленческих кадров на 2012–2013 учебный год / Томск, Издательство Томского областного института повышения квалификации работников образования, 2012. С. 51–70.
6. Кошечко А.Н. «Я ищущий святынь...»: Ф. М. Достоевский в ситуации ценностного диалога с читателем // Традиционные христианские ценности и современный мир: Материалы XXIII духовно-исторических чтений памяти равноапостольных Кирилла и Мефодия / Томск: Издательство Томского ЦНТИ, 2014. С. 113–117.
7. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие для студентов и преподавателей филологических факультетов, учителей-словесников. М.: «Флинта», «Наука», 2000. С. 38–62.
8. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс] // Культура письменной речи. Режим доступа: <http://grammar.ru/LIT/?id=3.0&page=1&wrd=%C8%C4%C5%DF%20%D5%D3%C4%CE%C6%C5%D1%D2%C2%C5%CD%CD%C0%DF&bukv=%E8> (дата обращения : 10.03.2016).
9. ФГОС [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС». Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207164014.pdf> (дата обращения : 9.02.2016).

УДК 82-3
ГРНТИ 17.82.30

**ОБРАЗ РОДИОНА РАСКОЛЬНИКОВА В РОМАНЕ
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»:
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЗМА**

**IMAGE OF RODION RASKOLNIKOV IN THE NOVEL
BY F.M. DOSTOEVSKY «CRIME AND PUNISHMENT»:
FEATURES OF PSYCHOLOGICAL LOGIC**

Нестина Ирина Владимировна

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, доцент,
профессор историко-филологического факультета ТГПУ,
заведующий отделом духовно-нравственного воспитания ТОИПКРО

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Преступление и наказание», психологизм, Родион Раскольников.

Key words: Ф.М. Достоевский, «Преступление и наказание», психологизм, Родион Раскольников.

Аннотация. В статье дана общая характеристика героев, показаны их общие черты. Раскрыто понятие психологизма и то, как при его помощи раскрыт образ «идейного убийцы». Отмечены причины из-за которых Раскольников решается на преступление и какими способами старается преодолеть душевный разлад.

Творчество Достоевского всегда привлекало внимание критиков, исследователей и читателей актуальностью и широким спектром социальных, психологических, религиозных и нравственно-философских проблем. Достоевский – писатель, сумевший показать глубины человеческой души, называл себя «реалистом в высшем смысле»: «Индивидуальная писательская практика писателя обнаруживает сознательную установку на проживание плюральности бытия как целостности, реализующуюся в текстах писателя через синтез универсального, национального, духовно-нравственного и социально-исторического начал бытия» [2, с. 227–228].

Человек в мире Достоевского постоянно меняется, анализирует, развивается, находится в состоянии выбора. Его романы, по словам Н.А. Бердяева, – «это внутренняя трагедия единой человеческой судьбы, единого человеческого духа, раскрывающегося лишь с разных сторон в различные моменты своего пути» [1, с. 17]. Поэтому герои Достоевского – это не типы, а индивидуальности, в которых самая обычная черта характера проявляется по-особому, в исключительных обстоятельствах. В произведениях Достоевского образы героев связаны не только общностью отдельных черт, способом переживания мира и своего места в нем, но и единством духовного пути. Герои Достоевского обладают чрезмерной эмоциональной чувствительностью и способны «преступить» нравственные нормы или пожертвовать собой. Именно этой областью сверхличных эмоций определяются многие поступки персонажей Достоевского, а также их духовная эволюция. Герои наблюдают за жизнью и убеждениями других людей, но и свои собственные поступки стараются оценить с позиции Другого, «со стороны», однако, это не означает, что данная оценка будет объективной.

Установка на исследование внутреннего мира героев определяет и особенности поэтики романа Достоевского «Преступление и наказание». Сюжет строится вокруг образа одного из центральных героев – Родиона Раскольникова. В душевные переживания или «зыбь волнений» героя иногда вторгается нечто, что чуждо его природе, что изменяет ход его мыслей, чувств и настроений. Несмотря на то, что его теория «все позволено» была разработана им в статье, но практическое исполнение вводит героя в глубокие противоречия, вступает в конфликт с его натурой, проникает не только в отдельную область его мыслей, но во все его существо. В этом проявляется специфика Раскольникова

как героя-идеолога, «мученика идеи». Преступление ради проверки состоятельности идеи – это следствие работы ума, а не чувств. Этим шагом он испытывает свою волю, познает самого себя. Достоевский выступал против идеи социального детерминизма, оставляя за человеком право свободно нравственного выбора и ответственности за его последствия. Сложное финансовое положение являлось отягощающим для Раскольникова, давило на его самолюбие, но импульсом для воплощения идеи являлись не социальные условия, а проверка своей теории на состоятельности, самоидентификация по принципу принадлежности к одному из полюсов – «твари дрожащие» или те, кто «право имеет» на «кровь по совести».

Полярность природы Раскольникова проявляется и в полярности его характера: непомерная гордость, соединенная с высокомерием и презрением к обществу, сочетается с любовью к людям, способностью к самопожертвованию. Мотивы, из-за которых Раскольников идет на преступление, раскрываются в романе не в хронологическом порядке, а в соответствии с душевными потребностями героя. Первая часть романа раскрывает нам первый мотив – убийство «для других», где разворачивается картина всеобщей безысходности и «дело» – это необходимость. Второй мотив – «убить для себя» раскрывается в более поздних главах романа и постепенно занимает в мыслях Раскольникова главенствующее положение. Вторая часть романа – это пауза между преступлением и наказанием. Раскольников оставлен наедине со своими мыслями, всматривается в собственную душу, поэтому эта часть романа отличается высокой концентрацией психологических переживаний героя. Одно состояние героя плавно перетекает в следующее: то это физиологические состояния героя (озноб, сон, дрожь, головокружение, боли в голове), то это рефлексия (страх потерять контроль над собой). Изначально Раскольников не осознает, что его теория не работает, он считает, что ошибка состояла в том, что он испугался. Но автор показывает нам, что страдания, которые испытывает герой, имеют другую, нравственную, причину. Нарушая закон человеческой совести, Раскольников погружается в хаос: «Индивидуализм, своеволие, то есть утверждение своего "я" вне зависимости от духовно-нравственных критериев, приводящее к утрате веры в Бога и к самоуничтожению человека, является для Достоевского конкретным проявлением метафизического зла в современной жизни» [3].

Пытаясь преодолеть ситуацию саморазрушения, Раскольников намечает несколько вариантов выхода из нее:

- 1) внутренне преодолеть содеянное, вновь соединиться с людьми;
- 2) уйти от всех;
- 3) самоубийство или признание.

Выбор одного из вариантов осуществляется героем интуитивно, посредством смены «ощущений», пока рефлексия не достигнет нужного уровня и ощущение не станет осознанным. До этого момента герой несвободен, он обречен на вечное возвращение к тому, что им совершено.

Один из способов, который Достоевский использует для раскрытия внутреннего мира Раскольникова, – это образы-символы. Сложной аксиологической символикой отличаются сны героя: до убийства ему снится сон о лошадке – символическая проекция «натуры» героя, которая борется с его «идеей»; после убийства герою снится сон о повторном убийстве старухи-процентщицы – подсознательная проекция ощущения Раскольникова, что она жива и будет преследовать героя до тех пор, пока он не признает свою вину и не понесет наказание.

Важную роль в раскрытии образа Раскольникова играют внутренние монологи героя. Задача внутренних монологов показать сложность внутреннего мира персонажа, его непрерывную рефлексию: «Боже – воскликнул он, – да неужели ж я в самом деле возьму топор, стану бить по голове, размозжу ей череп ... буду скользить в липкой, тёплой крови, взламывать замок, красть и дрожать; прятаться, весь залитый кровью... с топором ... Господи, неужели?». Именно рефлексия над самим собой создает две смысловые перспективы: одна выражает то, что значит переживание вместе с его проявлением для самого героя, вторая – то, что они значат для других. Очень редко эти представления совпадают, в большинстве одно искажает другое и впоследствии является в образе кошмара.

Таким образом, герой Достоевского – это личность с глубоким внутренним миром, постоянно находящаяся в ситуации выбора. Образ Родиона Раскольникова является центральным в произведении и заставляет читателей по-другому взглянуть на тех, кто «преступил» и понять, что счастье приобретается страданием.

Литература

1. Бердяев Н.А. Миросозерцание Достоевского. Прага, 1923.
2. Кошечко А.Н. Духовные императивы творчества Ф.М. Достоевского в системе ценностно ориентированного обучения в современной школе // Вестник ТГПУ. 2015. Вып. 6 (159). С. 226–231.
3. Кошечко А.Н. Ценность как системообразующая категория экзистенциального сознания Ф. М. Достоевского // Современные проблемы науки и образования. 2014. №5. [Электронный ресурс] URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tsennost-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-ekzistentsialnogo-soznaniya-f-m-dostoevskogo> (Дата обращения: 07.04.2016).

УДК 82
ГРНТИ 17.82

**АНАЛИЗ ИДЕЙНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ:
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

**ANALYSIS OF IDEOLOGICAL CONTENT OF THE WORKS
BY F.M. DOSTOYEVSKY ON LITERATURE LESSONS:
THE PROBLEM**

*Кошечко Анастасия Николаевна,
Прокопенко Елена Сергеевна*

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, доцент,
профессор историко-филологического факультета ТГПУ,
заведующий отделом духовно-нравственного воспитания ТОИПКРО

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: идейный уровень, приемы анализа, рекомендации, ФГОС, Достоевский, «Преступление и наказание», аксиологический аспект.

Key words: ideological level, receptions of the analysis, recommendation, FGOS, Dostoyevsky, "Crime and punishment", axiological aspect.

Аннотация. В статье делается попытка обозначения проблемы изучения Ф.М. Достоевского в школе, а конкретно, проблемы анализа идейного уровня его произведений. Так же даются приемы анализа и рекомендации по решению данной проблемы на базе нового образовательного стандарта (ФГОС).

С недавнего времени система российского образования начала претерпевать качественные изменения, которые связаны с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), который позволяет расширить поле преподавательской деятельности, качественно улучшить информационную образовательную базу, дает реальную возможность создания педагогического метапространства. А.Н. Кошечко и С.Г. Малярова в методических рекомендациях «Реализация идей ФГОС нового поколения в преподавании русского языка и литературы в Томской области в 2012–2013 учебном году» отмечают: «аксиологический аспект в преподавании русского языка и литературы, обозначенный в Стандарте, отражает одну из мощнейших тенденций современного образования и предполагает интеграцию ценностей (воспитание духовно развитой личности, гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры и т.д.) в качестве необходимого условия, способствующего формированию таких ценностных конструктов, как культура, образ мира (картина мира), мировоззрение» [1].

ФГОС ООО делает акцент на развитие личностных качеств учеников в процессе образовательной и воспитательной деятельности. Следовательно, качественно меняется и позиция педагога, в задачи которого входит развитие аксиологического потенциала личности, ценностно-мировоззренческих установок обучающихся: «Главным отличием, определяющим логику выстраивания содержательного и методического контента основного общего образования в условиях перехода на ФГОС второго поколения, является качественная переориентация позиций ученика и учителя: в традиционной системе образования ученик ориентирован на получение транслируемого учителем предметного содержания в готовом виде, в то время как в модернизированной в соответствии с новым стандартом системе образования учитель выступает в функции фасилитатора и занимается не передачей готовых знаний, а организует деятельность ученика в инновационной образовательной среде, в которой ученик осуществляет самостоятельную деятельность по усвоению содержания образования» [1].

Ф.М. Достоевский является писателем, аксиологический потенциал которого базируется на русской православной культуре, традиционных ценностях. Это особенно актуально для современного российского общества, которое существует в ситуации ценностного вакуума: человек заполняет эту пустоту преимущественно материальными ценностями, потребление становится господствующей идеологией, ведущей к духовно-нравственной деградации как отдельных личностей, так и целых сообществ. Поэтому выработка адекватной методики анализа идейного содержания произведений Достоевского является важным инструментом не только развития предметных компетенций обучающихся, но и формирования их ценностно-мировоззренческой позиции.

По мысли М.М. Бахтина, «когда нас двое, то с точки зрения действительной продуктивности события важно не то, что, кроме меня, есть еще один, по существу такой же человек, а то, что он (другой) для меня человек, и в этом смысле его простое сочувствие моей жизни не есть наше слияние в одно существо и не есть нумерическое повторение моей жизни, но существенное обогащение события, ибо моя жизнь соперничает им в новой форме, в новой ценностной категории – как жизнь другого человека, которая ценностно иначе окрашена... чем моя собственная жизнь» [2]. Текст развивается на рубеже двух сознаний, и опыт этих сознаний преломляется друг в друге, личностно обогащая субъектов познания. Через диалог с Другим расширяется представление каждого субъекта о бытии, собственных границах и возможностях. Достоевский в данном случае и будет являться ценностно значимым Другим: ученики, соприкасаясь с его сознанием через текст произведения, будут осмысливать мировоззренческий опыт

писателя через свой, актуализируя ценностные смыслы в контексте современных ценностно-мировоззренческих вызовов и собственных смысложизненных вопросов через сопереживание (эмоциональную реакцию на текст) и рефлекссию (аналитическое осмысление). Актуальность диалогической установки взаимодействия с текстом писателя и его мировоззренческой позицией определяется важными для старших школьников процессами самоидентификации, оценки своей жизни и призвания, которые получают своеобразную поддержку в виде духовно-нравственных скреп русской литературы и культуры, реализованных в произведениях писателя.

Инструментом выстраивания такого диалога на уроках литературы является анализ идейного уровня произведений Достоевского, позволяющий обучающимся преодолеть ситуацию непонимания, трудности выявления и освоения ценностного содержания произведений писателя. Идейный уровень произведения представляет собой совокупность тематики, проблематики, идеи и пафоса произведения. При этом существует серьезная трудность в организации работы обучающихся с идейно-смысловой структурой произведения: «В практике школьного преподавания литературы рассмотрению тематики и дальнейшему анализу «образов» (то есть характеров литературных персонажей) уделяется неоправданно много внимания, как будто главное в художественном произведении – это та действительность, которая получила в нем отражение, тогда как на самом деле центр тяжести содержательного анализа должен лежать совсем в другой плоскости: не что автор отразил, а как осмыслил отраженное» [3, с. 23]. Для выстраивания ценностного диалога необходима последовательная актуализация в сознании обучающихся элементов идейной организации художественного целого. В частности, продуктивным нам представляется анализ проблематики романов Достоевского, поскольку «это сфера, в которой проявляется авторская концепция мира и человека, где запечатлеваются размышления и переживания писателя <...> На уровне проблематики читателю как бы предлагается диалог, подвергается обсуждению та или иная система ценностей, ставятся вопросы, приводятся художественные "аргументы" за и против той или иной жизненной мироориентации» [3, с. 28]. Этот подход позволяет учителю изначально обозначить маркеры рассуждения, выявить ключевые смыслы, простроить логику работы с текстом. При этом необходимо учитывать, что в больших эпических произведениях может не быть центральной проблемы, а само произведение будет являться многопроблемным. Кроме того, необходимо учитывать в трактовке проблем индивидуальную авторскую позицию, определяющую пафос произведения: «Не менее важно иногда определить идейно-эмоциональную

ориентацию самого героя, то есть установить его отношение к миру» [3, с. 41].

Большая сложность при анализе произведений Достоевского, неоднозначность авторской оценки, авторского идеала, потому что романы его полифонические по своей сути. Всегда, когда речь идет об аксиологических основах произведения, возникает сложность трактовки, тут преподаватель обязательно должен ориентироваться на эго-документы автора, на документы современников писателя. То есть мы не должны замыкаться только на конкретном произведении (ях), нужно расширять контекст с помощью других текстов. Видится важным включение «Писем о нигилизме» Страхова, так как это современник и близкий друг Достоевского, он дает в этих письмах субъективный анализ пореформенной эпохи. Важно включение теоретических звний об идейно-философском контексте эпохи, так как экзистенциальное сознание Ф.М. Достоевского является эпохальным «которое отражает процессы современности и пытается осмыслить их через призму собственного опыта» [4, с. 194]. Все произведения Достоевского – это индивидуальная сложная экзистенция.

Есин в теоретическом труде «Принципы и приемы анализа литературного произведения» говорит важную мысль о том, что нужно учитывать при анализе и субъективные идейно-эмоциональные впечатления, которое вызывает произведение, то есть фактически можно говорить о рефлексии, как о важном элементе восприятия и качественного анализа. Для преподавателя это важный инструмент, ибо рефлекссию можно регулировать и направлять, расширять представление обучающихся. Можно проводить как письменную в форме эссе, так и устную рефлекссию в форме организованной дискуссии в рамках урока-диалога или урока-проблематизации. Важным приемом освоения произведений Достоевского является так же и индивидуальная проектная деятельность обучающихся, которая направлена на самостоятельное усвоение текста и его идей и смыслов, актуальных для конкретного школьника.

Все вышесказанное подтверждает актуальность изучения творчества Достоевского в школе и активизации приемов работы с ценностным содержанием его произведений, которое наиболее показательно раскрывается в урочной деятельности через анализ идейного содержания текста, его тематики и проблематики.

Литература

1. Кошечко А.Н., Малярова С. Г. Реализация идей ФГОС второго поколения в преподавании русского языка и литературы в Томской области в 2012–2013 году: Методические рекомендации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mybiblioteka.su/11-43928.html> (дата обращения: 25.03.2016).

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://refdb.ru/look/2314006-pall.html>
3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие. 3-е изд. М.: Флинта, Наука, 2000. 248 с.
4. Кошечко А.Н. Формы экзистенциального сознания в творчестве Ф.М. Достоевского (к постановке проблемы) // Вестник ТГПУ. 2011. № 7. С. 192–199.

УДК 82
ГРНТИ 17.82

**КОНЦЕПТ «ЖЕРТВА» В ЭГО-ДОКУМЕНТАХ
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО ПЕРИОДА РАБОТЫ НАД РОМАНОМ
«ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»**

**THE CONCEPT «VICTIM» IN THE EGO DOCUMENTS
BY F.M. DOSTOYEVSKY IN THE PERIOD OF HIS WORK
ON THE NOVEL «CRIME AND PUNISHMENT»**

Смирнов Ярослав Викторович

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, доцент,
профессор историко-филологического факультета ТГПУ,
заведующий отделом духовно-нравственного воспитания ТОИПКРО

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Преступление и наказание», эго-документы, письма, переписка, концепт, жертва, дискурс.

Key words: F.M. Dostoyevsky, "Crime and punishment", ego documents, letters, correspondence, concept, victim, discourse.

Аннотация. В данной статье проводится исследование репрезентации концепта «жертва» в переписке Ф.М. Достоевского 1864-1867 годов. Изучение эго-документов позволяет отследить динамику психологического состояния писателя и дает документальный материал для анализа влияния биографического фактора на эволюцию авторской виктимологии Ф.М. Достоевского, а также концептуального анализа виктимологического дискурса романа «Преступление и наказание».

Ф.М. Достоевский работал над романом «Преступление и наказание» с 1864 по 1867 год, и потом еще три года, по 1870 год, дорабатывал, совершенствовал текст романа, не внося, однако, принципиальных изменений в идейный и структурный пласты романа. Этот сложный и трагический период жизни писателя, несущий отпечатки безденежья, собственной болезни писателя, болезни и смерти его первой жены Марии Дмитриевны (Исаевой), и вскоре – смерти брата Михаила Федоровича Достоевского, неудачного стечения деловых обстоятельств и полного разорения журнала, долгов и нищеты в России и за границей и, наконец, долгого творческого упадка, полно и показательно

тельно отразился в эго-документах писателя того периода – в его письмах к брату Михаилу, пасынку Павлу Исаеву, к друзьям, литераторам, издателям, в его немногочисленной публицистике того периода, записных тетрадах и книжках, рабочих записях и черновиках произведения, которое будет опубликовано в журнальном варианте в 1866–1867 годах под названием «Преступление и наказание».

Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» как одно из наиболее изучаемых произведений писателя не раз привлекал внимание исследователей непростой историей замысла и создания, что отразилось в работах Г.М. Фридендера, В.Н. Топорова, С.В. Белова, Т.И. Орнатской и др.

Авторский концепт «жертва» в романе «Преступление и наказание» получил широкую репрезентацию, маркеры различных понятий, входящих в данный концепт были отмечены многими исследователями творчества Ф.М. Достоевского, начиная с 1866 года. В.И. Габдуллина, рассматривая проблему авторского дискурса Ф.М. Достоевского и говоря о том, что «креативный уровень авторского дискурса Достоевского представлен системой кодов, среди которых на первый план выступают биографический, философско-идеологический и евангельский» [1, с. 49], акцентирует внимание на одной из ключевых для его творчества идее в черновых набросках к роману, датированных 2 января 1866 года: «Нет счастья в комфорте, покупается счастье страданием. <...> Человек не рождается для счастья. Человек заслуживает свое счастье, и всегда страданием». *А.Н. Кошечко говорит о виктимологическом дискурсе Ф.М. Достоевского как опыте экзистенциальной рефлексии, анализирует типы жертв и подчеркивает факт доминирования бытийного аспекта концепта «жертва» в тексте «Дневника писателя»* [2, с. 80–86].

Возрастающий интерес литературоведения к изучению авторской позиции вообще и авторской позиции Ф.М. Достоевского в частности, обращает наше внимание на проблему авторского дискурса (М.М. Бахтин, Б.О. Корман, Н.Т. Рымарь, В.Н. Топоров, В.И. Тюпа, В.И. Габдуллина и др.).

Сложность выявления авторской позиции на основании литературоведческого изучения художественного текста, обусловленная рядом особенностей вторичной семиотической системы, недостаточной методологической проработкой данного вопроса и различиями наполнения концептосфер автора и исследователя ставит вопрос об адекватной методике изучения авторского дискурса. Позиция автора в художественном тексте, по мнению ряда исследователей, не может быть выявлена однозначно, поскольку происходит наслаивание читательской рецепции исследователя, и поэтому целесообразно сопоставление позиции биографического автора, репрезентированной в эго-документах

писателя периода работы над романом. Нашей задачей стало исследование авторского виктимологического дискурса в эго-документах Ф.М. Достоевского периода работы над романом «Преступление и наказание» в 1864–1867 годах.

В письмах, адресованных брату Михаилу Михайловичу Достоевскому в марте 1864 года, Федор Михайлович пишет о том, что сам нездоров, а жена его Мария Дмитриевна «умирает буквально. Страдания ее ужасны и отзываются на мне, потому что расходы ужасные» [3, с.75–76]. Обращаясь к брату, постоянно жалуется на плохое самочувствие, трудно идущую повесть, нехватку средств и просит у него денежной помощи. Эти письма показывают не только картину острого отчаяния и безнадежности положения писателя, но и уровень доверия и близости писателя к брату, перед которым можно быть полностью открытым и не бояться незащищенности. Быстрое развитие болезни и смерть М.М. Достоевского стала страшным ударом для Федора Михайловича. В его переписке этого периода звучит безнадежность и отчаяние, но не от продолжающейся болезни или обострившегося безденежья. В письме А.Е. Врангелю, которое Ф.М. Достоевский, не в силах закончить, писал с 31 марта по 14 апреля 1865 года, признается: «И вот я остался вдруг один, и стало мне просто страшно. Вся жизнь переломилась надвое... Буквально мне не для чего оставалось жить» [3, с.116]. Нарастание ощущения безысходности водит пером писателя и в письме Н.П. Сусловой от 19 апреля 1865 года: «Я кончаю жизнь – я это чувствую» [3, с.123], а в письме пасынку П. Исаеву от 30 мая того же года: «Дела мои все хуже и хуже» [3, с.125].

Долговые обязательства брата, взятые на себя писателем, повергают его в отчаяние и становятся причиной постоянного давления со стороны кредиторов. Попытка сохранить журнал влечет новые затраты, которые в дальнейшем окажутся напрасными – журнал будет закрыт, не собрав достаточного числа подписчиков. Постоянное психическое напряжение провоцирует ухудшение состояния, учащение приступов эпилепсии, после которых Достоевский не может работать, как отмечает в письмах друзьям – даже встать с постели нет сил. Достоевский обращается к А.А. Краевскому, пытаясь продать еще не написанный роман «Пьяненькие» [3, с.127], но безуспешно.

«Я охотно пошел бы опять на каторгу на столько же лет, чтобы только уплатить долги и почувствовать себя опять свободным» [3, с.119] – пишет он в письме Врангелю, которое показывает высокую степень психического и эмоционального напряжения.

Отъезд за границу несколько ослабляет, но не снимает проблемы, писатель вынужден обращаться за денежной помощью к друзьям А.Е. Врангелю, И.Л. Янышеву, Н.П. Сусловой, издателю М.Н. Каткову.

Начало публикации романа «Преступление и наказание» в журнале М.Н.Каткова даёт Достоевскому уверенность в скором исправлении финансовой ситуации. Хотя в переписке с рядом респондентов Федор Михайлович говорит о болезни, нищете и о том, что «грозят посадить в тюрьму» [3, с.150], но депрессивное состояние уходит, уже 8 ноября 1865 года в письме А.Е. Врангелю он вскользь напишет о «новых затеях», и подробнее расскажет ему о том в письме от 18 февраля 1866: «Было много написано и готово. Я всё сжег. Теперь в этом можно признаться. Мне не понравилось самому» [3, с.150].

Начало активной литературной работы и ощущение удовлетворенности написанным помогают Ф.М. Достоевскому выйти из состояния психологического кризиса и, несмотря на частые эпилептические приступы и тяжелое переживание их последствий, написать в письме А.В. Корвин-Круковской в апреле-мае 1866 года: «Кажется иногда, что столько сил внутри, и что мне много-много еще пережить надо» [3, с.158].

Успех опубликованных глав «Преступления и наказания» даёт Достоевскому не только материальное удовлетворение, но и уверенность в собственных силах и надежды на новую жизнь. Состояние беспомощной и беззащитной жертвы обстоятельств, «маленького человека» сменяется на состояние человека, верящего в счастливое будущее, несмотря на всё, что ему пришлось пережить. Знакомство и сближение с А.Г. Сниткиной, развитие их отношений помогают писателю вернуться к жизни. «Ты моё будущее всё – и надежда, и вера, и счастье, и блаженство, – всё!» – напишет он в письме Анне Григорьевне от 9 декабря 1866 года [3, с.172].

Важно отметить, что, в большинстве своем, письма с 1864 по 1867 годы отражают преимущественно бытовые аспекты жизни Достоевского, почти не показывая размышлений и умозаключений писателя. Выделяются из этого ряда письма к издателям, в которых он излагает творческие планы. В частности, описывая М.Н. Каткову планы о «психологическом отчете одного преступления» в письме, датированном 10–15 (22–27) сентября 1865 года, Достоевский обозначает основной идеей произведения следующую: «Чувство разомкнутости и разъединенности с человечеством, которое он ощутил тотчас же по совершении преступления, замучило его» [3, с.138]. Позже, 25 апреля 1866 года, когда первые две части романа уже будут напечатаны, писатель, рассуждая о нигилизме и социализме под впечатлением от совершенного 4 апреля текущего года Дмитрием Каракозовым покушения на императора Александра II, напишет «У наших же русских, бедненьких, беззащитных мальчиков и девочек, есть еще свой, вечно пребывающий основной пункт, на котором еще долго будет зиждется социализм, а именно, энтузиазм к добру и чистота их сердец. <...> все

эти гимназистки и студентки так часто, так беззаветно обратились в нигилизм во имя чести, правды и истинной пользы. Здравая наука, разумеется, всё искоренит. Но сколько жертв поглотит социализм до того времени» [3, с.154].

Переписка Достоевского в период с марта 1864 по февраль 1866 года насыщена маркерами концепта «жертва» («нищета», «болезнь», «страдания», «смерть»), а маркерами социального неблагополучия («долги», «кредиторы», «тюрьма» и т.п.). При этом период каторги позиционируется автором как «счастье» против того состояния, в котором он пребывает в данный момент, что показывает глубину страданий и кризисный характер его мироощущения. В письмах отражаются преимущественно бытовые аспекты жизни писателя, фокусирующиеся вокруг экономического аспекта нищеты, болезни и вскользь (но при этом постоянно) затрагиваемого состояния безысходного одиночества, оставленности. В переписке показана динамика психологического состояния писателя: нарастание кризисного настроения до лета 1865 года, в ноябре этого года происходит изменение душевного и духовного состояния писателя, проявившееся в переоценке собственных размышлений и созданных художественных текстов, в отрицании прежних настроений и оценок.

Литература

1. Габдуллина В.И. Авторский дискурс Ф.М. Достоевского: проблемы изучения: учебное пособие. Алтайская государственная педагогическая академия, Барнаул, 2010, 137 с.
2. Кошечко А.Н. Виктимологический дискурс в «Дневнике писателя» Ф. М. Достоевского как опыт экзистенциальной рефлексии // Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 8. С.80–86.
3. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений в 30 томах. Л.: Издательство «Наука», Ленинградское отделение, 1972–1990. Т.28(2).

УДК 82.09
ГРНТИ 17.09.91

ОБРАЗ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ГЕРОИНИ РАССКАЗА Г. ГАЗДАНОВА «ТОВАРИЩ БРАК»

THE CENTRAL IMAGE OF THE HEROINE OF THE STORY OF G. GAZDANOV «COMRADE BRAK»

Потапова Наталья Евгеньевна

Научный руководитель: М. А. Хатямова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: литература русского зарубежья, Г. Газданов, малая проза, женские образы.

Key words: Russian emigre literature, the works of G. Gazdanov, small prose, female characters.

Аннотация. В статье анализируются особенности воплощения женского образа в рассказе Г. Газданова «Товарищ Брак». Интерпретируется семантика именованного персонажа, детали портрета, которые стали особыми «приметами» образа Татьяны Брак, её функции в системе персонажей и в контексте описываемой эпохи гражданской войны.

Творческое наследие Гайто Газданова по сей день остается объектом пристального изучения исследователей. Но фокус внимания по-прежнему направлен на романное творчество писателя, малая же проза так и не получила должного внимания. Так, например, до конца не раскрыт вопрос об особенностях воплощения женских образов в рассказах Г. Газданова.

Одним из ранних произведений, в котором автор попытается раскрыть загадочную женскую душу, является рассказ «Товарищ Брак» (1928 г., журнал «Воля России»). С. Кабалоти отметил особую экспрессивность в описании образа героини, что является характерной чертой всей ранней прозы писателя [1, с. 41].

Рассказ «Товарищ Брак» является одним из последних произведений писателя, где описана российская действительность периода гражданской войны. В центре сюжета – «странные» взаимоотношения трех друзей-приятелей с Татьяной Брак, восемнадцатилетней девушкой, внебрачной дочерью еврейского банкира, жившей со своей матерью в небольшой квартире. Как произошло знакомство трех друзей с героиней, не изображено. В период гражданской войны судьба неожиданно сталкивает совершенно разных людей: «генерала» Сойкина, Вилу, рассказчика и Татьяну. «Я бы не сумел вполне точно определить причины, связавшие наше существование с жизнью Татьяны Брак», – признается герой-рассказчик [2, с. 561].

Семантика слов в заглавии «Товарищ Брак» подталкивает к двоякому истолкованию: слово «товарищ» означает «человек, близкий кому-нибудь по общности взглядов, деятельности, условий жизни» и обращение к члену советского общества. Татьяна не становится близка кому-либо из персонажей ни по взглядам, ни по условиям жизни, она становится членом общества, где доминируют революционная система ценностей, поэтому проявится второе значение слова «товарищ». Фамилия «Брак» также не сразу ориентирует читателя по поводу ее носителя. Персонаж рассказа Лазарь Рашевский говорит, обращаясь к Татьяне: «...у вас роковая фамилия. И, кроме того, товарищ Брак звучит как парадокс» [2, с. 569]. Действительно, сочетание «Товарищ Брак» на ассоциативном уровне является парадоксальным: значение слова «брак»

– «официально оформленный супружеский союз» – вступает в конфронтацию по значению с семантикой слова «товарищ»: противопоставляются товарищеские, деловые отношения и личные [брачные], основанные на взаимоотношении двух близких людей. В рассказе возникает «мотив чужой судьбы», доставшейся героине по ошибке. И семантика слова «товарищ» играет важную роль в реализации этого мотива. Е. Яблоков подмечает: «Татьяне Брак следовало родиться в другое время, в девятнадцатом столетии, и в иной исторической обстановке» [3]. Она бы проводила время «на мягких кроватях, в экипажах с лубочными лошадьми, на палубах кораблей под кокетливыми белыми парусами» [2, с. 560]. Но Татьяна родилась в эпоху исторических перемен, и «жизнь втиснула ее в нелепую и жестокую дребедень батальной русской революции» [2, с. 560]. Понятие «товарищ» у автора служит не столько историческим маркером, сколько является выразителем грустной иронии.

Татьяна занимает центральное место в системе персонажей, являясь неким семантическим центром. Фокус повествования сосредоточен на истории трех друзей: Сойкине, по прозвищу «генерал», Виле и рассказчике. Кто были эти люди в каждодневной действительности, читатель может только предполагать по отдельным отрывкам. По мнению Е. Проскуриной, для Газданова характерна фрагментарность в описании действительности [4].

Все персонажи рассказа – обитатели города, в котором разворачиваются события гражданской войны. Образ революции Г. Газдановым романтизируется и представляется как идеализированный миф, дикий, страшный, но одновременно прекрасный [5]. В это непростое время троица друзей не утрачивает благородных чувств и берет на себя миссию: быть рыцарями Татьяны Брак, в их восприятии – Прекрасной дамы революции.

Все три героя любили Татьяну, всякий по-своему, но никто не мог объяснить – почему. Вила, обладающий аналитическим умом, отметил, что «мы любили в Татьяне Брак ее необыкновенную законченность, ее твердость и определенность, непостижимым образом сочетавшиеся с женственностью и нежностью» [2, с. 561]. Сойкин любил ее потому, что «обрел в Татьяне Брак какой-то сентиментальный оазис» [2, с. 561]. Герой-рассказчик называет Татьяну «самой блистательной героиней нашей фантазии» [2, с. 562]. Идеализация происходящего, сентиментальная любовь, стремление к приключениям – все эти признаки говорят о романтическом восприятии действительности персонажами и рассказчиком.

Татьяна Брак после нескольких предотвращенных друзьями, попыток попасть в авантюрные приключения с коммерсантом Сергеевым,

знакомится на митинге с Лазарем Рашевским, участвует во многих кровавых экспроприациях и становится героиней революционных событий: «...имя товарища Брак стало известным. <...> При нас о товарище Брак рассказывали легенды, рисовавшими ее мрачными красками» [2, с. 571]. Татьяна была поймана и расстреляна карательным отрядом Сергеева, ее отвергнутым соблазнителем. Друзья, следуя по следам дружины Татьяны, отыскивали Сергеева, и генерал Сойкин расправился с ним. Затем был долгий путь на юг России, перевернутой революционным вихрем. В финале друзья находят изувеченный труп своей Прекрасной дамы революции.

Размышления героев о том, почему именно их существование было связано с жизнью Татьяны Брак, заканчиваются выводом Вилы: «...существуют типы женщин, сумевших воплотить в себе эпоху, – и что в Татьяне Брак мы любили гибкое зеркало, отразившее все, с чем мы сжились и что нам было дорого» [2, с. 561]. Все происходящие события в повествовании изображены через призму сознания «я-рассказчика». Перед нами романтический поток сознания героя, его восприятие действительности. И здесь важна не передача правдивых исторических событий, а внутреннее переживание субъекта повествования. По мнению Ю. Матвеевой, в прозе Газданова «поток сознания на уровне слова переводит все внешнее в план внутреннего переживания» [5], что обусловлено романтическим мировосприятием рассказчика.

Характерной чертой образа Татьяны становится ее социальная обусловленность. Потерявшая свою индивидуальность в потоке революционных событий, Татьяна становится «браком» (второе значение слова «брак» – «испорченный, с изъяном предмет производства» [6, с. 51]), сломанной жизненными обстоятельствами «вещью». С позиции автора, она выбирает ложный путь революционной смуты, неминуемо ведущий к гибели. К тому же Татьяна не реализует семантику имени («устроительница», «учредительница» [7, с. 346]).

Портрет Татьяны Брак лишен подробного, развернутого описания. Особенная манера воссоздания женского образа у Газданова – это ограничиться одной или несколькими деталями, которые затем переходят в некий знак, сопровождающий героя. По словам Е. Проскуриной, автор в описании прибегает, в первую очередь, к акцентировке телесного, а не духовного плана [5]. Так, особой приметой Татьяны Брак становятся ее «белые волосы» [2, с. 560]. Впервые «белые волосы» Татьяны появятся в начале истории, на что обратит внимание герой-повествователь: «...ей было восемнадцать лет, и мы любовались ее белыми волосами и удивительным совершенством ее тела» [2, с. 560]. Следующий эпизод, где идет упоминание этой черты внешности, когда трое друзей, по просьбе матери Татьяны привести дочь домой,

появятся на пороге квартиры – места собрания анархистов: «В гостиной, на диване, сидели двое женщин и двое мужчин, – и мы издали увидели белые волосы Татьяны Брак» [2, с. 573].

Белый цвет в мировой культуре – символ чистоты, истины невинности. Цвет означает непорочность, святость, невинность, высочайшую духовную трансформацию через женственное [8, с. 360]. Раскрытию женского персонажа способствует рецепция героини через призму сознания героев-мужчин. Восприятие Татьяны как кого-то божественного, идеального позволяет говорить, что героям близка концепция вечно женственного. Друзья воспринимают Татьяну как некий образ-символ, видят в ней идеализированную женскую природу. Герои взяли на себя миссию быть рыцарями Татьяны – Прекрасной дамы революции [9]. Несмотря на выбранный ею путь, они выделяют ее из толпы тех девушек, которые решили посвятить себя служению революции: «В городе шла суетливая толкотня: через несколько часов было ревизировано много зданий, застучали на машинках легионы девушек, представлявших из себя идеальное соединение ленточек губ, веселеньких носиков и глазок и всякого усердия в службе пролетариату и интернационалу, этим загадочным иностранным словам, в которых, впрочем, ремингтонистки не обязаны разбираться» [2, с. 574].

В противоположность белому, божественному цвету в образе героини контрастирует черный цвет. Во многих культурах он предстает как цвет негативных сил, печальных событий и всего отрицательного. Он символизирует тьму, смерть, зло, низшие силы и зловещие предсказания [8, с. 410]. Эпизод, в котором троица друзей провожает Татьяну после несостоявшегося свидания, когда ее черный силуэт скользит вдоль белых фонарей, ассоциируется со сценой проводов Татьяны в никуда. Сцена становится предвестием гибели Татьяны. «Черный силуэт Татьяны Брак, идущей между белыми фонарями, остался для нас одним из самых убедительных, самых прекрасных образов нашей памяти» [2, с. 568]. Создается символический подтекст противопоставления «белой», непорочной, невинной юной героини с «черной», «смертельной» реальностью, с «черным туманом смуты» [2, с. 577]. Контраст «белого» и «черного» вновь возникнет в сцене, когда друзья обнаружат труп Татьяны на белом заснеженном поле: «Белые ноги товарища Брак раскинулись на мерзлом снегу: в полуоткрытом рту чернел остановившийся маленький язык» [2, с. 576].

В рассказе «Товарищ Брак» речь идет не просто о событиях гражданской войны. Для Газданова важно обозначить духовную составляющую персонажей рассказа. И рассказчик, и герои сожалеют об утраченном романтическом времени: «...пожалуй, только Татьяна Брак могла бы вновь воскресить перед нами эти пустыни поэзии. <...> Но

Татьяна Брак, к сожалению, погибла» [2, с. 568]. Для них исчезновение героини, Прекрасной дамы революции, становится смертоносным событием. Они погибают духовно: «Мы исчезли в темных туманах смуты» [2, с. 577]. Представленная через восприятие главных героев, Татьяна описывается как жертва исторической катастрофы. Сознание героя-рассказчика, вспоминающего пережитое, играет особую «воскресающую» роль, благодаря которой персонажи «оживают» в повествовании.

Литература

1. Кабалоти С. М. Поэтика прозы Гайто Газданова 20–30-х годов: Монография. – Санкт-Петербург: Петербургский писатель, 1998. – 336 с.
2. Газданов, Г. Собрание сочинений: в 5 тт. – Москва: Эллис Лак, 2009. – Т. 1. – 734 с.
3. Яблоков Е. Мир и человек в рассказе Г. Газданова «Товарищ Брак». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ejablov.ru/articl12.html (дата обращения: 19.03.2016).
4. Проскурина Е. Романы Гайто Газданова: динамика художественной формы. Автореферат ... д. филол. наук. – Новосибирск, 2010.
5. Матвеева Ю. В. Самосознание поколения в творчестве писателей младоэмигрантов. Автореферат ... д. филол. наук. – Екатеринбург, 2009.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю.Шведовой. 18-е издание. – Москва: Русский язык, 1986. – 793 с.
7. Суперанская А. В. Современный словарь русских личных имен: сравнение, происхождение, написание. – Москва: Айрис-пресс, 2005. – 384 с.
8. Трессидер Д. Словарь символов. – Москва: Фаир-Пресс, 1999. – 448 с.
9. Фрумкина А. Событие-встреча. О рассказе Гайто Газданова «Товарищ Брак» // Новый мир. 2014. № 3. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: magazines.russ.ru/novyi_mir/2014 (дата обращения: 19.03.2016).

УДК 82.94, 82.6

ГРНТИ 17.82.31

СВОЕОБРАЗИЕ СЮЖЕТА РОМАНА Е. БАКУНИНОЙ «ТЕЛО»

A PECULIARITY OF A PLOT OF E. BAKUNINA'S NOVEL "THE BODY"

Симонова Мария Сергеевна

Научный руководитель: М. А. Хатямова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: литература русского зарубежья, Е. В. Бакунина, сюжет, «человеческий документ», женская проза.

Key words: literature of Russian emigration, E. V. Bakunina, plot, «human document», women's prose.

Аннотация. В статье рассматривается близость романа Е. Бакуниной «Тело» «эстетике человеческого документа», разрабатываемой младоэмигрантами; анализируются особенности сюжетостроения.

Екатерина Васильевна Бакунина (1889 – 1976) – прозаик, поэтесса, критик. Родилась в Царском Селе. В 1923 году эмигрировала во Францию. Была членом парижского Союза русских писателей и журналистов, в 1932–1934 секретарем редакции парижского журнала «Числа». Именно там в 1933 году впервые вышел фрагмент романа «Тело», вызвавший полемику в эмиграции. Критики давали роману противоположные оценки. Например, В. Ходасевич обвинял автора в увлечении физиологическими моментами, а Ю. Фельзен назвал одной «из самых искренних и бесстрашных книг» [1, с. 217]. Почти сразу после роман был переведен на французский язык [2, 3].

Роман Е. В. Бакуниной «Тело» вписывается в литературу своего времени: он создан в эстетике «человеческого документа», одной из ведущих творческих стратегий, воплощающей мемуарное и дневниковое начало в литературе писателей-эмигрантов. Жанр характеризовался как «физиологический», «исповедальный», «исторический», с установкой на документальность – на то, что противопоставляется художественному вымыслу [См. 4, 131].

Героиня «Тела» тоже типична для прозы младоэмигрантов, созданной в 1920–1930-х годах: «Беженец, эмигрант <...> Еще одним постоянным персонажем в этом контексте стала женщина, главный объект натуралистической «анатомии». Понятие регулярно сопровождало рецепцию «женской литературы» с ее особым кругом тем и установкой на психофизиологическую исповедь», – пишет современная исследовательница жанра Н. Яковлева [4, с. 194]. «Эмигрант, беженец» – это о героях Бакуниной. «Психофизиологическая исповедь» – это о «Теле».

Можно отметить влияние на творчество Е. Бакуниной тенденций, свойственных младоэмигрантской литературе и авторам альманаха «Числа». Н. В. Летаева называет молодых писателей-эмигрантов «героями эпохи безверия и вседозволенности» и отмечает: «Стремление постичь и определить причины духовного кризиса человека 30-х годов XX столетия позволило раскрыть новую, неизвестную русской литературе реальность – безрадостный, безысходный, гибельный эмигрантский быт...» [5]. Изображение эмигрантского быта становится одной из главных задач автора романа «Тело».

Другая общая черта произведений младоэмигрантов – внимание к темной стороне личности. Причем «поиск в этой сфере вызвал у писателей не отвращение, а глубокое авторское сочувствие. <...> В литературе «эмигрантских сыновей» нет и следа поучительных или проповеднических интонаций» [5]. В романе «Тело» говорится о нелюбви к мужу, запутанных отношениях с мужчинами, сложном восприятии собственной дочери, неприятие своей внешности. Но авторское морализаторство отсутствует.

Однако неверно считать роман обусловленным только тенденциями литературы младоэмигрантов. Е. Бакунина изучает женское начало, а еще со времен эпохи Возрождения женщина вызывает интерес творцов. Понятие «человеческий документ» часто связывали с «жизнеописанием женщины» и до появления младоэмигрантской литературы. Возник даже особый жанр – «дневник погибшей девушки» (дневники Марии Башкирцевой, Нелли Пташкиной) [4, с. 154–157].

Женское начало Е. Бакунина считала наиболее близким для выражения эстетики «человеческого документа». В своей программной статье «Для кого и для чего писать» (журнал «Числа») она подчеркивала «нестерпимость молчания», от природы свойственное именно женщинам: «Оно особенно трудно женщине, естеством своим поставленной под удар. И каждая женщина – кликуша» [6, с. 255].

Писательницы-современницы Е. Бакуниной тоже уделяли немало внимания «женской теме» и ее физиологической стороне. Например, в 1927 году выходит повесть С. Аничковой (баронессы Таубе) «Записки молодящейся старухи». «Психофизиологическая» драма «некрасивой девушки» [4, с. 158] сближает эти два произведения.

Итак, героиня «Тела» Елена обладает типичными для «человеческого документа» и произведений младоэмигрантов чертами.

Обратимся к фабуле романа. В соответствии с современными научными представлениями, «фабула отражает хронологическую последовательность реальных (или полагаемых таковыми) событий» [7, с. 96].

Елена выросла в Петергофе. Жизнь казалась ей однообразной, девушка увлеклась известным певцом, соблазнила его и забеременела. В итоге певец женился на Елене, у них родилась дочь Вера. Вскоре Елена начала изменять мужу. Первая любовная связь возникла с доктором солидных лет, спасшим ее после неудачного аборта. Следующий по хронологии роман Елены – страсть к английскому моряку Ричарду Аллену, с ним она случайно знакомится в Севастополе. Героиня расстается с доктором, который пишет ей длинное письмо и, не прощаясь, уезжает за границу. Их отношения на время прерываются. О прошлом Елены рассказывается фрагментарно. Когда семья эмигрировала, не уточняется. Елена с дочкой бежит из России в товарном вагоне с тифозными больными. Семья переселяется в Париж (как за границей оказался муж, неясно), живет в нищете; муж работает шофером, Елена шьет, Вера учится в лицее. Доктор приезжает в Париж, чтобы быть со своей возлюбленной. Потом им приходится расстаться: жена доктора грозит убить дочь Веру. Также героиня подробно описывает свои бытовые дела, вспоминает прошлое и жизнь в России.

Фабула демонстрирует и событийную типичность роман Бакуниной для младоэмигрантской прозы. Однако автор стремится создать

оригинальное разворачивание фабулы в сюжет, претендуя на новизну в представлении событий читателю. Наша цель состоит в изучении своеобразия сюжета романа «Тело».

1. Первая особенность сюжетостроения – нарушение хронологии событий. Рассказ о своей тяжелой жизни в эмиграции, о сложных отношениях с мужем предшествует эпизодам, посвященным изменам, романам героини. Это можно интерпретировать как попытку вызвать у читателя сочувствие к ее непростой семейной жизни. В повествовании смешаны эпизоды из настоящего и прошлого, ведущая повествование героиня постоянно перемещается в сферу воспоминаний. Воспоминания возникают спонтанно, их вызывают разные состояния:

– погружение в сон/воспоминания **воспоминания** («Я сплю бодрствуя <...> пальцы мои летают по клавишам рояля. Я слышу музыку. Кроме нее, нет и не было ничего...» [8, с. 283]);

– предметы/«проводники» воспоминаний, в качестве которых выступают различные бытовые вещи («Позеленевший кран и медный стержень у плиты для угля побуждают меня тереть их <...> до такого блеска, что мне вспоминаются медные поручни на яхте, навсегда отошедшей в невозвратное» [8, с. 312]);

Нужные в хозяйстве предметы достаются в результате серьезной экономии: «Хозяйка помнит, где, когда и за счет какого лишения приобретены» [8, с. 311]. Такое восприятие вещей объясняет их особую ценность в глазах героини, наделяющей их способностью быть проводниками в мир дорогих воспоминаний;

– ассоциации (от рассуждений о мужской нечистоплотности героиня переходит к воспоминаниям об утраченных благах цивилизации, которые недоступны в дешевой парижской квартире, тогда как в петербургском родительском доме была великолепная ванная [8, с. 285]);

– воображаемая машина времени, с помощью которой оживает сцена знакомства с доктором («Поворачиваю рычаг времени и возвращаюсь в прошлое» [8, с. 290]);

– случайные звуки («Вскрик торговца, всхрип автомобиля, звон трамвая дают толчок музыкальному преобразению... Вслушиваюсь в себя, ловлю полузабытое – оно воскресает» [8, с. 320]).

Причем, в ряде случаев происходит резкий переход в сферу воспоминаний безо всякой видимой связи с предыдущим эпизодом, т.е. возникает повествовательный алогизм. Так в романе появляется ряд самых ярких для «Тела» эпизодов, например, встреча с англичанином Ричардом в море, в Крыму, и подробное описание любовной сцены [8, с. 294 – 299].

2. Значимость в сюжете семантики имени героини, которое поначалу скрыто, раскрывается не сразу. Долгое время героиня безымянна (я-повествование). Потом англичанин зовет ее «Нэлли» (что означает «молодая, новая», что соответствует «морским» эпизодам романа, редким моментам, когда героиня чувствует себя счастливой и красивой). Имя «Елена» появляется ближе к финалу. Так героиню называет жена доктора Александра Семеновна. Значение этого имени, восходящего к героине древнегреческих мифов Елене Прекрасной, соотносится с «солнечным светом» и властью над мужским миром. Оно контрастирует с образом героини, живущей в темном пространстве, постоянно недовольной своей внешностью и судьбой. Но в репликах Александры Семеновны дается другая точка зрения, и образ получается как раз близкий к значению имени «Елена»: «Вы еще молоды, вы умеете нравиться» [8, с. 305].

3. Сбой в организации повествования. Перволичное повествование от лица героини перебивается эпизодом, организованным с точки зрения другого сознания, вторичного субъекта речи (в роман включается письмо доктора к Елене). Влюбленный в героиню доктор оправдывает ее поведение идеями Фрейда о сексуальности («Учение Фрейда, устанавливающее, что вся наша психика целиком сексуального происхождения, откуда не исключается ни эстетика, ни этика» [8, с. 300]). Включение в сюжет научных идей с привкусом скандальности (каким был фрейдизм в 1920–30-е годы) призвано подчеркнуть современность романа, выводящего женскую тему, в том числе женскую сексуальность, на «объективный» научный уровень, что выглядело достаточно вызывающе.

4. В логике разворачивания сюжета происходит слом. Сначала повествование строится как хаотичная смена эпизодов о настоящем и прошлом героини. С девятнадцатого эпизода организация сюжета меняется. Теперь это один типичный эмигрантский день, из которого совершаются экскурсы в прошлое. Появление такого «одного дня» в структуре можно интерпретировать и как влияние культовых для европейской культуры и литературы младоэмигрантов романов Д. Джойса «Улисс» и романов потока сознания М. Пруста, и как форму «человеческого документа», позволяющую наиболее детально воспроизвести все обстоятельства ежедневного существования человека, высвечивающие бытие в быте. Однако изменение повествовательного сюжета (Ю. М. Лотман) в середине произведения разрушало читательские ожидания, затрудняло восприятие текста. Возможно, это было частью авторского замысла на деавтоматизацию восприятия, поиск новых форм повествования, даже шокирование читателя.

5. Снижают художественный уровень произведения повторы, «хождение по кругу». Например, героиня несколько раз рассказывает о своем доме. Он темный: «В моей квартире никогда не бывает солнца» [8, с. 276]. Затем героиня переходит к рассуждению о внешнем сходстве дочери Веры и отца, а в следующем эпизоде снова возвращается к дому и отмечает, что комнаты «полутемные» [8, с. 278].

Не всегда переход от эпизода к эпизоду художественно оправдан. Например, от размышлений о своем муже героиня немотивированно переходит к описанию пространственной конкретики, что нарушает ожидания читателя: «Я почти ненавижу его (мужа – М.С.) за свое отвратительное к нему милосердие, расслабляющую жалость, унижающее сострадание. Жалость вообще разъедает меня, как материнская любовь. От чиновного Петербурга и Петергофа сохранилась у меня приверженность к музыке, бездумному бездействию, шелесту листьев, движению облаков и морскому простору. А жить приходится в тесной квартире парижского большого дома» [8, с. 275]. Это свидетельствует о художественном несовершенстве произведения. Как отмечает Г. К. Косиков, «многие исследователи приходят к выводу, что каждый новый элемент литературного текста присоединяется к предыдущему либо на основе метафорической, ассоциативной связи с ним (этот тип доминирует в лирике), либо по метонимическому принципу смежности (сюда тяготеют повествовательные произведения). Вне действия этих механизмов невозможно возникновение никакого связного, осмысленного текста, невозможна передача никакого содержания» [9, с. 88].

6. Отсутствие финальной точки. Роман завершается природной метафорой, достаточно размытой: «...Улыбки солнца над взлохмаченной, побитой, вымокшей и вымытой старой землей» [8, с. 323]. Такой обрывающийся финал сложно считать развязкой, важным элементом сюжета: «понятие развязки составляет сущность сюжета как важнейшей категории повествовательных текстов» [9, с. 112]. Финал инороден семантике предшествующего повествования, он не является ни его кульминацией, ни его завершением.

Тип героя, форма перволичного повествования и особенности сюжетостроения романа «Тело» делают его несомненным фактом литературы «человеческого документа» младоэмигрантов. Автор стремился использовать современные западные научные идеи (фрейдизм, женский вопрос и феминизм), модернистские подходы к изображению человеческого существования (изображение «одного дня» в романе потока сознания). Однако такие художественные несовершенства, как непродуманность композиции, повторы, отсутствие логической связи между эпизодами, невнятный финал разрушают эстетическую целост-

ность произведения, читательское ожидание. Видимо, поэтому роман Е. Бакуниной не пользовался популярностью у читателей (не переиздавался в Европе, только один раз был опубликован в России в общем потоке возвращенной литературы) и не стал событием большой литературы, оставаясь в пространстве интереса критиков и исследователей истории младемигрантской прозы.

Литература

1. Фельзен Ю. Екатерина Бакунина. Тело // Числа. – 1933. – № 9. – С. 217-218.
2. Русская литература XX века. Прозаики, поэты, драматурги. Библиографический словарь. – Москва: Изд-во ОЛМА-ПРЕСС Инвест, 2005. – Т. 1. – 733 с.
3. Демидова О. Р. «Эмигрантские дочери» и литературный канон русского зарубежья [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.az.ru/women_cd1/bibl/pol_gender_cultura_m2000_d_b (дата обращения: 19.03.2016).
4. Яковлева Н. "Человеческий документ": история одного понятия // Изд-во Slavica Helsingiensia, University of Helsinki, 2012. – Т. 42. – 206 с.
5. Летаева Н. В. Молодая эмигрантская литература 1930-х годов (Проза на страницах журнала "Числа") [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/molodaya-emigrantskaya-literatura-1930-kh-godov-proza-na-stranitsakh-zhurnala-chisla> (дата обращения 15.01.2016).
6. Бакунина Е. В. Для кого и для чего писать / Е. В. Бакунина // Числа. – 1932. – № 6. – С. 255-256.
7. Евстигнеева Н. В. Оберемко О. А. Модели анализа нарратива / Н. В. Евстигнеева, О. А. Оберемко // Человек. Сообщество. Управление. – 2007. – №4. – С. 95 – 107.
8. Мар, А., Бакунина, Е. Женщина на кресте. Любовь к шестерым. Тело. – Москва: Изд-во «Мистер Икс», 1994. – 336 с.
9. Косиков Г. К. От структурализма к постструктурализму (проблемы методологии). – Москва: Изд-во «Рудомино», 1998. – 192 с.

УДК82:801.6; 82-1/-9; 82-93; 087.5

ГРНТИ17.07.41

СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПАРА «ТЕАТР – ЛЮБОВЬ» В ПОВЕСТИ Г. ЩЕРБАКОВОЙ «ВАМ И НЕ СНИЛОСЬ»

SEMANTIC PAIR «THEATRE – LOVE» IN THE STORY OF G. SHCHERBAKOVA «VAM I NE SNILOS'»

Тырышкина Ксения Валерьевна

Научный руководитель: Е.А. Полева, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: детско-юношеская литература, «школьная повесть», Г. Щербакова, театр, любовь.

Key words: juvenile literature, books for young adults, school story, G. Shcherbakova, theatre, love.

Аннотация. Мотивы любви и театра в повести Г. Щербаковой «Вам и не снилось» образуют семантическую пару. С одной стороны, посредством театра (как вида искусства) формируются представления о высокой и чистой любви (пьеса на сюжет «Ромео и Джульетта»). С другой стороны, театр раскрывается как мастерство создания иллюзий, обмана: родные Ромки используют театрализацию, чтобы разлучить возлюбленных.

Повесть Г. Н. Щербаковой (1932 – 2010) «Вам и не снилось» (1979) – самая известная¹ из наследия автора, однако малоизученная. В существующих исследованиях анализируются тема любви и мотив «воспитания чувств»; традиционно указывается на отсылку в повести к шекспировскому сюжету о Ромео и Джульетте, которая явно прочитывается уже в именах центральных персонажей – Ромка и Юлька [3] («Роман и Юлия» – первое название повести).

Благодаря отсылке к сюжету известной пьесы в повесть вводится тема столкновения всепоглощающей чистой любви с действительностью. Способом ее раскрытия становится не только аллюзия к Шекспиру, но и шире – мотив театра, семантика которого в повести коррелирует с мотивом любви (как части жизни).

С точки зрения мамы Татьяны (центральной героини повести), театр и жизнь (а с нею и любовь) соотносятся как условное, ненастоящее (иллюзорное) и подлинное, живое. Но благодаря наличию множества точек зрения (сама Таня вступает в диалог с мамой, разные версии высказывают и воплощают в поступках другие персонажи) преодолевается одномерность трактовки: жизнь и театр семантически и пересекаются, и противопоставляются.

Автор вводит мотив² театра в самом начале повести, начинающейся фразой: «Таня, Татьяна Николаевна Кольцова, уже восемь лет не была в *театре*» [6, с. 7]. Осмысление театрального (актёрского) мастерства вызывает противопоставление театра и жизни (спектакль подчеркнуто условен, режиссёрское решение – технически сложно, неестественно настолько, что одна из актрис во время исполнения роли

¹ А. Бондарева объяснила популярность тем, что повесть впечатлила читателей романтическим сюжетом, трагическим финалом и изображением первой любви, которая, по мнению родителей героев, не имеет права на существование [1]. Сама Г. Щербакова признавала, что благодаря этой повести она обрела массового читателя, но выделяла в качестве серьезного и глубокого другое свое произведение «Дверь в чужую жизнь» [2].

² Под мотивом понимается «компонент произведений, обладающий повышенной значимостью (семантической насыщенностью)»; опознавательными признаками мотива является повторяемость, развитие [4, с. 280]. Мотив – «это повествовательный феномен, соотносящийся в своей семантической структуре предикативное начало фабульного действия с его актантами и определенными пространственно-временными признаками, ...интертекстуальный в своем функционировании и обретающий эстетически значимые смыслы в рамках сюжетных контекстов» [5, с. 32].

ломает ногу), но содержание пьесы связывает театр с темой любви: Татьяна Николаевна ведёт свой новый класс на пьесу «Вестсайдская история», созданную по мотивам «Ромео и Джульетты». Пьеса о первой и настоящей любви, во имя которой погибают возлюбленные, вызывает разный отклик в сознании детей и учительницы. Поход в театр в повести является катализатором, из-за которого герои начинают размышлять на тему любви. И после этого на протяжении всей повести автор показывает разные точки зрения на любовь и разные истории жизни персонажей. Во время разговора учеников после просмотра спектакля «Вестсайдская история» Сашка, одноклассник Ромки, говорит: «Чистой, отделенной от мира любви нет и не может быть» [6, с. 14]. Ромка не согласен, для него «любовь сама по себе целый мир. Должна быть такой, во всяком случае» [6, с. 15]. Сама Таня тоже высказалась: «Я согласна с Сашей, – сказала она. – Любовь всегда бывает в миру и среди людей. Это жизнь в жизни («Мама!» – печально вздрогнуло сердце)» [6, с. 15].

Подростки искренни в своих высказываниях, в отличие от Татьяны Николаевны, которая транслирует не своё мнение, а своей (уже умершей) матери. Перед смертью мама Тани завещала дочери любить, жить в жизни, не уходя в вымышленные миры театра, искусства, фантазии: «Вся надежда на тебя, Танюша. Чтоб ты жила захлеб за нас троих...» [6, с. 17]. Татьяна и пытается следовать советам матери, но и не может исполнить их: личная жизнь не складывается из-за несоответствия близкого человека идеалам и из-за отсутствия искреннего чувства.

Представления самой Тани о любви романтические, связаны с тем, как о любви пишет литература (не случайно её образ отсылает к пушкинской Татьяне). Из искусства она черпает идеалы, которые не способны воплотиться в реальной жизни. Поэтому Таня не может построить свои собственные отношения. Героиня вынуждена переживать конфликт идеала и жизни. Это ярко прослеживается в ее отношениях с бывшим другом Мишей, у которого приземленное и связанное с действительностью мнение о любви: «Эта атавистическая манера следовать сердцу, – говаривал, бывало, Танин друг. – Ну скажи, к чему это приводит, кроме неприятностей? Импульсы, рефлекссы, порывы... Красная цена всему – пятак. Ну, и не отрицаю, не отрицаю влечение. Например, я к тебе влекусь... Но хорош бы я был, если бы не контролировал себя логикой, здравым смыслом» [6, с. 142].

Прагматический подход к любви возмущает Таню. С одной стороны, она соглашается с высказыванием Саши о том, что всепоглощающей любовью быть не должно, с другой, – она не принимает любовь «с примесью лесоповала», видит в любви высокое чувство и испытывает

потребность убедить в этом подростков. После похода в театр и прочтения рецензии на спектакль Таня решила изменить привычный план вводного урока: «Как это ей, тупице, раньше не пришло в голову, что все ее уроки о любви? Она им покажет “примеси в виде лесоповала”. Ах, боже мой! Как им много надо объяснить...» [6, с.25].

Таня сама понимает, что ее представления о любви основаны только на литературе, которую она преподает¹, они оторваны от реальности. Поэтому у нее в сознании всплыли слова, которые могла бы сказать ей ее мама, если бы была жива: «Я бы не взялась на твоём месте учить людей любви... Что ты о ней знаешь? Все книжное, книжное... Ты наркоманка. Фу!» [с. 26]. Понимая нереальность своих убеждений и продолжая верить в них, героиня спрашивает себя: «Чистая, отдаленная от жизни любовь в наше время не выживает? У только любви, как у бабочки-поденки, век короткий. Ей нужны примеси... В виде лесоповала?» [6, с. 39]. Здесь слышится голос автора, который ставит перед собой цель – разобраться, сможет ли чистая, исключительная любовь выжить в реальном мире.

Сюжет повести показывает, что театр и литература (то есть искусство), задавая образцы и идеалы, влияют на жизнь людей. Шекспировский сюжет Ромео и Джульетты сыграл свою роль в самоопределении Юльки и Ромки. После того, как Юля полубила Рому, для нее любовь стала отождествляться с жизнью, а невозможность быть с любимым – со смертью. Показателен диалог Тани и Юли:

«–Юлька, а ты представь, что у тебя несчастливая любовь! Каким же тебе тогда показался бы мир?

– Я бы просто не жила, – прошептала Юлька» [6, с. 156].

Такие отношения, не приземлённые физическим влечением, не поддающиеся логике, расшатывают устойчивые мнения о любви даже прагматиков типа мамы Ромки: «Раньше Вера свято верила, что все любви, которые не кончаются физической близостью, – дым, химера. То есть, конечно, есть близость без любви, но это разврат, блуд, неприличие. Но если будто бы любишь, но спокойно без этого обходишься – тоже ерунда» [6, с. 65]. Однако любовь ее мужа к маме Юли Людмиле разрушила «такую стройную, такую устойчивую концепцию» [6, с. 65]. Но маму Ромки существование неконтролируемой любви (она всё не могла забыть, как муж буквально перелетел через лужу, завидев свою давнюю, но, как оказалось, незабытую любовь) не вдохновляет, а пугает Веру, тем более, что подобное повторяется в судьбе её сына.

¹ На проблему самоопределения учителя в частной и профессиональной жизни, поставленную в повести, обратила внимание Е. А. Полева [7].

И, чтобы уберечь сына от разочарований и обезопасить себя, Вера решает взять на себя функцию режиссёра жизни сына: так функции и качества театрального искусства переносятся в жизнь. Мама Ромы руководствовалась естественными и искренними порывами – защитить сына. Вначале Вера переводит сына в другую школу, полагая, что привязанность подростков исчезнет сама собой, но затем видит свидание сына с Юлей в магазине: влюблённые не замечают никого вокруг, погружены в чувство духовной близости друг с другом, гармоничного совместного существования. Тогда она со своими родственниками буквально разыгрывает перед Ромкой представление о критическом состоянии его бабушки, чтобы заставить героя уехать в другой город для ухода за псевдобольной. Театрализация жизни бабушкой (она напрямую соотносит себя с хорошей актрисой, умело исполняющей роль) противопоставлена искреннему чувству и служит борьбе с любовью.

Театр – это всегда представление, которое разыгрывается перед зрителями. В спектакле, зачинщиком которого стала Вера, был только один зритель – Ромка, да и тот не догадывался об игре мамы и бабушки.

Мама Тани назвала театр «миром иллюзий» [6, с. 9]; близки к такому пониманию не только театра, но и вечных сюжетов пьес окружающие современных Ромео и Джульетту люди. Вера (мама Ромки), Людмила (мама Юльки), Мария Алексеевна (директор школы), бабушка Романа и другие персонажи были негативно настроены к любви Ромы и Юли, потому что были убеждены в ее несостоятельности. Автор же показывает, как предвзятость людей и попытки режиссировать жизнь другого человека могут навредить всем участникам конфликта.

Показательно, что далеко не все окружающие молодых влюблённых видят соответствие с шекспировскими образами. Таня как персонаж, связанный с литературой и театром, распознает сходство истории Ромки и Юли с сюжетом Шекспира. Юля, ни с кем себя не соотнося, видит, что родители Ромки пытаются им манипулировать, распознаёт угрозу своей любви. Сам Ромка не видит этого, и его родители не замечают сходства с пьесой. Поэтому Ромка поддается манипуляциям, а его родители продолжают попытки режиссировать жизнь сына, не думая о том, какие могут быть последствия. Герои замкнуты в своих убеждениях, не могут поставить себя на место другого человека.

Вере (маме Ромки) противопоставлена Людмила (мама Юльки), образ которой связан с любовью: она вызвала это чувство в отце Романа, и в своей жизни предпочла любимого мужа и семью карьере. Именно Людмила постигла глубину чувств молодых и была готова

оказать им помощь, поддержать, когда послушала пластинку, которую Ромка записал для своей возлюбленной. Мама Юли поняла, что у детей действительно сильная любовь и что ее нужно беречь: «Людмила Сергеевна плакала, слушая пластинку. <...> Никогда она не любила Юльку, как сейчас. <...> Юлька выросла, и ее любят. И Людмила Сергеевна вдруг поняла – любовь ее дочери сейчас, сегодня важнее, чем ее собственная» [6, с. 147].

В финале повести Ромка разгадывает замысел своих родственников; ему становится ясно, что его разыграли, обманули, чтобы разлучить с Юлькой. Он выпрыгивает из окна, полагая, что в обманном мире незачем жить. И попадает в объятия любимой. Оставляя финал открытым (неизвестно, разбился ли герой или выжил), Щербакова призывает читателя определиться: стоит ли препятствовать любви или нужно доверять близким? Ведь история Ромки и Юльки, повторяя архетипический сюжет, доказывает, что высокая чистая любовь – не иллюзия, не вымысел, оторванный от реальности, а исключительная ценность, которую нужно оберегать.

Литература

1. Бондарева А. От доброй породы до Яшкиного рода // Вопросы литературы. 2012. № 6. [Электронный ресурс]. URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2012/6/b11.html> (дата обращения: 26.02.2016).
2. «Люди столько не живут, сколько я хочу рассказать»: интервью М. Бутова с Г. Щербаковой // Новый мир. 1999. № 1. [Электронный ресурс]. URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1999/1/besedy.html (дата обращения: 12.10.2015).
3. Жиндеева, Е. А., Николаева, Е. А., Громова, А. Ю Нравственные константы в изображении Г. Щербаковой: идейно-тематическое своеобразие // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. №10. [электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/nravstvennyye-konstanty-v-izobrazhenii-g-scherbakovoy-ideyno-tematicheskoe-svoeobrazie> (дата обращения: 29.10.2015).
4. Хализев В.Е. Теория литературы: Учебник. 4-е изд, испр., доп. М.: Высшая школа, 2005.
5. Силантьев И. Мотив как проблема нарратологии // Критика и семиотика. Вып. 5. Новосибирск: Институт филологии Сибирского отделения РАН, 2002. С. 32 – 60.
6. Щербакова Г. Вам и не снилось. Повести и рассказы. М.: Эксмо, 2011.
7. Полева Е.А. Детская литература: учебно-методическое пособие. Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. 144 с.

**СВОЕОБРАЗИЕ СИСТЕМЫ ПЕРСОНАЖЕЙ
В РОМАНЕ-ТРИЛОГИИ В. П. КРАПИВИНА
«ГОЛУБЯТНЯ НА ЖЁЛТОЙ ПОЛЯНЕ»¹**

**THE UNIQUENESS OF THE SYSTEM OF PERSONAGES
IN THE TRILOGY-NOVEL BY V. P. KRAPIVIN
«THE DOVECOTE ON THE YELLOW MEADOW»**

Елена Станиславовна Маслова

Научный руководитель: Е.А. Полева, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: современная детская литература, В.П. Крапивин, уралосибирская литература, система персонажей, сказочные персонажи, добро и зло.

Key words: modern literature for children, V. P. Krapivin, Siberian literature, the system of personages, fabulous personages, goodness and evil.

Аннотация. В статье выявляются принципы построения системы персонажей и приёмы создания образов персонажей в романе-трилогии В.П. Крапивина «Голубятня на жёлтой поляне».

«Голубятня на жёлтой поляне» (1982–1983) – первое фантастическое произведение В. П. Крапивина, положившее начало циклу романов «О великом кристалле». Ранее В.П. Крапивин писал для детей в реалистической эстетике, успешно продолжая, как отметил А.В. Терновский, «традиции гайдаровской прозы»: «Романтическое начало органически сливается с реалистическим изображением жизни юных героев»[1, с. 190]. Заметно и влияние на В.П. Крапивина творчества А. Грина, Ю. Олеши, В. Катаева. Сам писатель отмечает: «Я хочу рассказать о мальчишках, умеющих бороться за свою мечту. И о том, что борьба эта бывает нелегкой. Даже опасной» (цитируется по [1, с. 190]).

Героизация образов детей – обязательный приём не только в ранней прозе писателя; наблюдения правомерны и для его более поздних фантастических произведений. При этом в систему персонажей практически каждого произведения Крапивина входят мальчишки (гораздо реже – девочки) двух разных возрастов. А. Петухова пишет: «В стране, именуемой «Детство» и включающей в себя широкий круг подданных – от дошколят до почти юношей, – каждый детский писатель

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-14-70005а (р) «Творчество сибирских писателей и сибирская тема в литературе XX–XXI века для детей и юношества».

обычно выбирает какой-то свой, излюбленный возраст. У Крапивина их два. Он пристальнее всего присматривается, во-первых, к тем, кто только-только переступил школьный порог или еще готовится его переступить, к семи-восьмилетним ребяташкам... И, во-вторых, к тем ребятам, которые уже постигли первые премудрости школьной науки, сложности дворовой жизни (и просто – жизни), крепко стоят на ногах, но и не порвали еще связей, интересов, увлечений, забот, соединяющих их с малышами. Это – возраст одиннадцати-двенадцатилетних. Вот эта-то неразлучная пара и встречается почти во всех книгах Крапивина» [2]. Роман-трилогия «Голубятня на жёлтой поляне» не является исключением; в нём также действуют персонажи обеих указанных возрастных групп, появляясь в различных пространствах.

Художественное пространство фантастической трилогии включает несколько параллельных миров, которые связаны возможностью перемещения из одного в другой (пограничными локусами является железная дорога и станция «Мост») и общими характеристиками. Отдельные топосы в разных мирах сходны даже визуально (например, попадая на неизвестную планету, один из центральных героев скадермен Яр вначале путает её с Землёй, родным городом); объединяет миры идентичное мироустройство. Везде (в разных пропорциях) есть добро и зло. Группы персонажей-детей объединены миссией (осознанной или неосознаваемой) борьбы со злом (персонифицированным в «тех, кто велят»). В Орехове это Игнатик, Алька, Чита и Данка, в Старогорске – Юрка, Гелька и Янка, в Морском лицее – Летчик, Музыкант, Андрюшка, Денек и другие мальчишки. В. Крапивин показывает, что в любом пространстве есть деятельные, активные дети и подростки, готовые отстаивать добро и правду даже ценой собственной жизни.

Всех персонажей трилогии можно разделить на две большие группы, первая из которых (дети, взрослые Яр и Глеб, роботы Ерёма и его сын Васька) отстаивает позиции добра, право на собственное мнение, творчество, дружбу, любовь, семью, а вторая («те, которые велят») – стремится все упорядочить, «вычистить» эмоциональное и духовное (то есть внерациональное) из жизни, все привести к логике и расчету. Добро несут живые люди, а также помогающие им роботы, а зло – обладающие абсолютной логикой существа, лишь внешне (иллюзорно и на краткий период контакта) подобные людям (представители зла принимают облик людей или воплощаются в статуях, которые разрушаются от барабанной дроби, удара барабанной палочки). Через противостояние этих двух групп персонажей и реализована основная тема трилогии – противостояние добра и зла.

Критики отметили, что образы взрослых в более ранних произведениях Крапивина находятся в стороне от основной сюжетной линии,

носят лишь формальный характер: «...центр повествования располагается у Крапивина в «мире детей», а «мир взрослых» выступает лишь как нечто неопределённое, или, наоборот, враждебное», – пишет Е. Савин [3]. «Голубятня на жёлтой поляне» отличается тем, что здесь появляются активно действующие взрослые Ярослав(Яр) и Глеб. Образы персонажей соответствуют семантике их имён; важны и историко-культурные ассоциации, связанные с именами: Глеб (любимец богов, наследник бога) один из святых чудотворцев и заступников; Ярослав (яркая слава, славный своей жизненной силой) ассоциируется с мудростью.

Неожиданно для себя взрослые (космонавт-скадермен и журналист) оказываются в изначально чуждых им параллельных пространствах среди противостоящих злу подростков. Яр и Глеб по своему образу жизни похожи: оба одиноки, оба удалились от возможностей жить размеренной жизнью (Глеб в Москве, а Яр – изначально на Земле, в Нейске, а затем и на космическом корабле). Оба они – идеалисты, мечтатели, максималисты, которые искренне стремятся принести пользу миру, действовать так, как велит сердце. Импульсивность, способность поверить в нереальное, фантастическое сближает их с подростками. Поэтому они без труда становятся старшими товарищами мальчишкам и девочкам в разных пространствах. Оба делают попытки вернуться в родное пространство: Яр возвращается на корабль, а Глеб пытается попасть в свой город. В итоге они оказываются на одной планете, где пытаются окончательно захватить власть «те, которые велят». Яр вместе с Глебом вступают в борьбу со злом, помогая детям.

По сути, Глеб и Ярослав – те же «крапивинские» мальчишки, только выросшие. В третьем романе трилогии Магистр (представитель зла) говорит: «Взрослых можно убедить, можно напугать, а дети... это же категория, не поддающаяся логическим схемам» [4, с. 485]. По Крапивину, именно непредсказуемость, непостижимая разумом сложность и есть признак всего активно-созидательного, живого. Наиболее соответствуют этим признакам дети, а Яр и Глеб сохранили в себе эти качества, что приближает их к детям. Они, в отличие от большинства взрослых в романе, не нейтральны или покорны «тем, кто велят», а активно включаются в борьбу, вступают в непосредственное противодействие «глиняным истуканам», создающим вселенную, основанную на подчинении бездушным разумным силам.

Отметим, что характеры персонажей (и взрослых, и детей) достаточно статичны, заданы автором изначально. Яр, Глеб, большинство мальчишек из разных пространств на протяжении всего повествования характеризуются как отважные, самоотверженные, готовые к борьбе; эти качества они и проявляют в своих действиях. Крапивин

редко использует приёмы психологизма, чаще работая по принципу типизации. Тем значимее персонажи, чей внутренний мир раскрывается посредством передачи внутренней речи. Таким является Гелька (один из главных героев, возникающих во втором романе трилогии «Праздник лета в Старогорске»). Он вводится в повествование как сомневающийся в себе персонаж, неуверенный в своих силах, ищущий одобрения своего друга: «А если разобраться, почему я боюсь? Сам не знаю. Эта привычка у меня осталась еще с той поры, когда Юрка “делал из меня человека”» [4, с. 215]. То есть Гелька психологически занимал позицию «младшего» в коллективе детей. В конце трилогии именно от него будет зависеть спасение всех миров, а старших товарищей не будет рядом. И в финале, перед тем, как взорвать мост, Гелька будет сомневаться в том, что он равен по силе характера своим друзьям. Но Крапивину важно показать, что самый обычный мальчишка способен на подвиг, на преодоление своих страхов: «Что он хуже Янки, хуже Юрки? Хуже тех, кто сражался в приморской крепости? Ну, пусть хуже, слабее, боязливее. Но он всё равно порвёт кольцо. И тогда будет такой же, как они...» [4, с. 496]. Гелька не отступает от задуманного и взрывает мост. В последний момент он вспоминает Юрку, понимая, что оправдал возложенные на него надежды, не подвёл друга. Он говорит сам себе: «А ты молодец, Гелька! Ты сумел! Даже Юрка скажет, что ты молодец...» [4, с. 501].

На примере образа Гельки видно, что даже его характер практически не меняется с момента появления в романе и до последнего эпизода. Все душевные переживания, смятение не способны серьезно поколебать решимость героев, заставить их прекратить противостоять злу. Каждый из детей до последнего момента верен делу борьбы «с теми, кто велят». Это подметил М. Борисов: «...единственное, чем руководствуется писатель (и его герои) – это живое и сугубо эмоциональное чувство правильности избранного пути, сделанного выбора. <...> Они ошибаются, но только не в момент настоящего выбора...» [5].

В каждом из параллельных миров у положительных персонажей обнаруживаются волшебные-фантастические помощники. Все они объединены тем, что появляются или создаются в окраинных, пустынных, маргинальных локусах (подвалах, свалках, в заброшенном вагоне на запасном пути и т.п.).

– *Бормотунчики* делаются детьми наподобие тряпичной куколки. Они способны предсказать будущее, дать метафорические подсказки, которые нужно разгадать, интерпретировать: «Их обязательно надо делать в тихом месте и когда рядом только друзья. И бормотунчик тогда как друг...», – говорят дети. Бормотунчик подсказывает Яру: «Не бойся, он доберется. Может, ты не доберешься, а он доберется...» [4, с. 53].

– Благодаря *Ржавым ведьмам* дети узнают секрет *искорки* – вечной живой энергии, новой вселенной: «Старухи жили в жестяных кибитках на краю свалки»; «Все эти ведьмы – очень умные. Разбираются в науках и в колдовстве, особенно когда дело касается металлов» [4, с. 471].

– Не случайно в романе у В.П. Крапивина появляются *роботы* – они показывают, что и техника может быть на стороне добра, помогать человеку. Об этой функции роботов в фантастических произведениях пишет Ю. Каргалицкий: «Робот отличается от бездушной техники. У него иные возможности. Он способен в принципе (хотя далеко не всегда этой возможностью пользуется) на то, на что не способна безликая техника, – быть личностью» [6, с. 245]. В роботах В. Крапивина подчёркнуто техническое несовершенство, маргинальность, с одной стороны, и способность к человеческим чувствам, привязанности, – с другой. Робот «Ерёма был беглый и беспризорный. Лет пять назад он удрал с городской выставки юных техников» [4, с. 209]; он не только начинает дружить с мальчишками, но и желает создать себе сына. «Васька в самом деле был не дурак. <...> Но по натуре он оказался не слишком воспитанным и к тому же чересчур самостоятельным для своего возраста. Было в нём что-то от папы Ерёмы в молодости» [4, с. 443]. Несомненно, Ерёма – личность (не зря он ушёл от другой техники) и такой же яркой личностью становится его сын Васька, жизнь и душу которому подарили ребята вместе с созданной ими *искоркой*. Оба робота гибнут, спасая людей от «тех, кто велят».

– *Мальчики-ветерки* – воплощения погубленных «теми, кто велят» учеников Морского лицея, восставших против сил зла. Они существуют как потоки воздуха и могут облекаться в тело лишь на короткое время: «На поляне бегали, догоняли друг друга, кувыркались и боролись десятка два одетых по-летнему мальчишек» [4, с. 426].

Важная особенность персонажей, которые находятся на стороне добра, в том, что они всегда действуют сообща. Только в критических ситуациях, когда иного варианта у них нет, они действуют в одиночестве. Именно так погибает робот Ерёма. В одиночестве Яр отправляется на корабле в город, после обрушения строго замка и потери (ему кажется, что необратимой) своих маленьких друзей. В одиночестве совершает свой подвиг Гелька, разрывая замкнутый круг пространства и времени.

Персонажи-антагонисты (олицетворение зла) появляются всегда в одиночку. Это лишний раз говорит о том, что созданная ими система не рассчитана на человеческие взаимоотношения: теплоту, добро, дружбу, любовь. Образ персонажей-антагонистов также задан автором изначально. Индивидуальные проявления характера у них отсутствуют; они все созданы по единой схеме и отличаются количеством

«сгустков разума» [4, с. 390], которых у Магистра, например, «семьсот двадцать девять» [4, с. 390]. «Те, кто велят» изображены как мертвые подобия живого или «глиняные истуканы», лишённые души, воображения, созидательного творческого начала, а потому они обречены на провал. Они мертвы, а значит, мертв их мир – «мыслящая Галактика» [4, с. 127]. И именно поэтому «истуканы» рассыпаются в пыль, ничего не оставляя после себя (в противоположность Гельке, который, погибая во время взрыва, зажигает новую вселенную и возрождается в ней; не случайно его имя Гелий происходит от «гелиос» – солнце).

Итак, В.П. Крапивин четко противопоставляет зло – добро, мертвому – живое. Система персонажей, созданная им в романе-трилогии «Голубятня на жёлтой поляне», активно работает на идею автора, которую озвучивает Яр в споре с одним из «тех, кто велят»: «Игнатик... Да он один стоит десяти галактик. Недаром же он своей выдумкой пробил пространство...» [4, с. 128]. Значит, каждый человек – это галактика, непознаваемая, живая, которую невозможно измерить и просчитать математически, руководствуясь только разумом и логикой. И второе. Окончательную победу над злом в трилогии одержал самый обыкновенный мальчишка Гелька. Это доказывает убежденность автора в том, что даже сомневающийся в себе, обычный человек (ребёнок) способен на настоящий поступок, на подвиг, если он не эгоист и движим благой целью. Поэтому, уверен В. Крапивин, зло никогда не восторжествует. На страже мира, на страже добра, на страже вселенной, не важно, в какой реальности и времени, всегда стоят дети и взрослые с горячими сердцами.

Литература

1. Детская литература: учебное пособие/ под ред. А.В. Терновского. М.: Просвещение, 1977.
2. Петухова А. Друг, которому семь. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusf.ru/vk/recen/1974/petuh01.htm> (дата обращения: 12.04.2015).
3. Савин Е. Стереотипы восприятия произведений Крапивина. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rusf.ru/vk/recen/1994/savin01.htm>(дата обращения: 12.04.2015).
4. Крапивин В. Голубятня на жёлтой поляне: роман-трилогия. М.: Издательский Дом Мещерякова, 2014.
5. Борисов М. Тревожные сказки [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusf.ru/vk/recen/1998/m_borisov_02.htm (дата обращения: 12.03.2014).
6. Кагарлицкий Ю. Что такое фантастика? М.: Художественная литература, 1974.

**СЕМАНТИКА НАЗВАНИЯ ПЬЕСЫ ЕЛЕНА ЕРПЫЛЁВОЙ
«Я БУДУ БАЛДОЙ, ТЁТЯ!»¹**

**SEMANTICS OF E. ERPULIVA'S PLAY TITLE
«JA BUDU BALDOJ, TJOTJA»**

Дарья Михайловна Чернышёва

Научный руководитель: Е.А. Полева, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: современная драматургия для детей, сибирская литература, Е. Ерпылёва, сказки А.С. Пушкина, семантика заглавия

Key words: modern children's drama, siberian literature, E. Erpuliva, Fairytales by A.S Pushkin, Title Semantics

Аннотация. В статье впервые анализируется пьеса для детей Е. Ерпылёвой «Я буду Балдой, тётя!» (2005), созданная по мотивам рассказа Ф. Искандера «Чик и Пушкин». Название пьесы акцентирует проблему взаимоотношений главного действующего лица с окружающими; её решение происходит в логике развития действия, в процессе постижения Чиком своеобразия героя пушкинской сказки «О попе и его работнике Балде».

Елена Ерпылёва – журналист, драматург родом из Томска (она закончила ТГУ), руководитель и режиссёр-постановщик народного театра «Мираж» в городе Когалым, 20 лет – бессменный член комиссии по делам несовершеннолетних [1]. Писательница в связи со своей профессией как никто другой, знает о ситуациях, в которых дети и взрослые не могут достигнуть взаимопонимания. Это и проблематизируется в пьесе «Я буду Балдой, тётя!» (2005), написанной по мотивам рассказа Ф. Искандера. У главного действующего лица мальчика Чика нет взаимопонимания с тётей: «С этого места (с дерева – Д.Ч.) меня никто не может видеть, а я вижу сразу всех. Например, мою тетушку. Сверху она кажется такой милой и хорошей. *Но это только потому, что она не может меня достать*» (курсив мой – Д.Ч.); с работницей библиотеки: «Или бы самому стать грушей и повиснуть на дереве и висеть так, чтобы тебя не достала эта Сигизмундовна»; и с учителем русского языка и литературы – Акакием Македоновичем [2]. К позиции автора пьесы на этот счёт отсылает эпиграф из «Маленького принца» А. Сент-Экзюпери: «Уж такой народ эти взрослые! Не

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ в рамках научного проекта № 15-14-70005а (р) «Творчество сибирских писателей и сибирская тема в литературе XX–XXI века для детей и юношества».

стоит на них сердиться. Дети должны быть снисходительны к взрослым» [2]. Но Чикуну трудно даётся это снисхождение. Он хочет казаться равнодушным, занять позицию *над, вне* отношений: «...все-таки здорово сидеть здесь, на старой груше и смотреть вниз. А главное, здесь я хоть на время могу побыть вдали от всех. Нет, не то, что я их всех совсем не люблю! По-своему я даже привязан к ним. Но недавно я понял, что они сами часто мешают мне себя любить» [2]. Однако в конечном счёте ему хочется похвалы тётки, отсутствия проблем с библиотекаршей, более глубокого разговора с учителем литературы, на который тот оказывается не способен (он начинает негласную войну с мальчиком, когда Чик подмечает несуразность рифмовки, в которую учитель облакает правила русского языка (типа «И теперь любому ясно, // Как писать частицу “не” // В нашей солнечной стране»). Чик подмечает: «Но получается, что правило это годится только для солнечной страны, а для дождливой не годится?» [2].

Зная, чем завершится история, начавшаяся с критики учителя, Чик отмечает: «Я тогда еще не имел представления о существовании авторского самолюбия, то есть когда кто-то критикует автора, в данном случае Акакия Македоновича. А у того копится обида на критика, то есть на меня» [2]. Оказывается, что со взрослыми нельзя быть полностью прямолинейным, откровенным, искренним. Постигание правил отношения с другими происходит параллельно репетициям спектакля по сказке А.С. Пушкина.

Пушкинскую «Сказку о попе и работнике его Балде» как «текст в тексте» в литературе для детей использовал Фазиль Искандер в рассказе «Чик и Пушкин». Е. Ерпылёва не скрывает, что её пьеса создана по мотивам рассказов Искандера. Драматург актуализирует противостояние ребенка и окружающих, в котором первый чувствует, что с ним поступают несправедливо, но пытается отстоять от себя. Способ противостояния в логике драматического действия связан с постижением смысла сказки А. С. Пушкина, отсылка к которой содержится уже в заглавии пьесы.

Заглавие, по утверждению Л. С. Выготского, «намечает собой ту доминанту, которая определяет собой построение» произведения [3, с. 193]. Название, как отметил И.Р. Гальперин, это «компрессированное, нераскрытое содержание текста... Название можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» [4, с. 303].

Выведение в качестве заглавного элемента пьесы восклицание героя – «Я буду Балдой, тётя!» – провоцирует вспомнить Балду из известной сказки, и ставит этот образ первым в ряду других образов пьесы, хотя он и не является фактическим действующим лицом: роль

Балды предлагается исполнить Чику в школьном спектакле, а затем эту роль хитростью заполучает его одноклассник Жора Куркулия – бесталанный карьерист.

Словарное определение «балды» (по В. И. Далю) – дурак, тупица, малоумный [5]. Пушкинский персонаж кажется таковым только вначале: он нанимается на работу за сверхскромную плату. Но дальнейшие поступки Балды свидетельствуют о том, что его образ восходит к героям фольклорных социально-бытовых сказок: внешне простой мужик, он своей ловкостью и смекалкой умеет обхитрить даже нечистую силу. Ерпылёвский Чик в начале работы над ролью Балды не понимает, почему это положительный персонаж, ведь он лжец:

«ЧИК: Акакий Македонович, а вот скажите пожалуйста, Балда взял вместо одного зайца двух и выходит обманул бесёнка? Разве это не подло? Он ведь положительный герой!

АКАКИЙ МАКЕДОНОВИЧ: Пушкин писал совсем не об этом, кто кого обманул. Ты, Чик, постарайся, лучше играть, а не критиковать Александра Сергеевича, который был великим писателем. А ты всего лишь ученик обычной средней школы.

ЖОРА: А можно я отвечу Чику?

АКАКИЙ МАКЕДОНОВИЧ (*удивленно*): Ну, попробуй, Куркулия.

ЖОРА: Дело в том, что черти не платили оброк, и за это Балда их хотел проучить.

АКАКИЙ МАКЕДОНОВИЧ: Совершенно верно. Молодец, Куркулия» [2].

С этого диалога усугубляются конфликтные отношения между Чиком и Акакием Македоновичем: Чик неудобный ученик, он задаёт вопросы, на которые учитель ответить не может, а это рождает раздражение Акакия Македоновича.

В тексте присутствует множество отрывков из сказки Пушкина, зачитываемых учениками. Е. Ерпылёва даёт не просто текст в тексте, а преобразование разыгрываемой сказки действительностью, привнесение новых смыслов. Но данное влияние взаимно: сказка, своеобразно трактуемая Чиком, тоже влияет на события в пьесе.

Если сопоставлять сказку Пушкина и пьесу Е. Ерпылёвой, Чик предстаёт Балдой, а учитель попом, Куркулия – чёртом, но вот только Балда-Чик никак не хочет идти согласно стратегии пушкинского героя и обманывать чёрта. Ему кажется, что положительный герой должен быть прямолинеен. Однако честность Чика приводит к тому, что его понижают в «звании». Учитель делает рокировку, и роль Балды достаётся тому, кто изначально годился только на роль задних ног лошади. Для Чика доставшаяся ему из-за интриг роль «задних ног» неприглядна и даже унижительна, и вначале он в отчаянии. Но ближе к премьере

он наконец-то понимает, что значит быть Балдой: неважно, кем ты кажешься, какую роль играешь, важны внутренние качества. Поэтому даже задние ноги коня можно сыграть так, что роль будет восприниматься как значимая, а её исполнение – талантливим. Приходя к этому решению, Чик Ерпылёвой, как и персонаж Ф. Искандера, уверен, что его решение переиграть Балду разделит авторитетный для него человек – бывшая учительница литературы Александра Ивановна: «Какая там разница, задние ноги лошади или Балда? Главное, что все это смешно. Александра Ивановна! Вот кто Чика никогда в жизни не предаст, и Чик ее никогда в жизни не забудет!» [2]. Но он ищет поддержки и ещё одного значимого человека – своей тётушки.

До спектакля у тётушки не было повода им гордиться, переживание по этому поводу поддерживает тщеславие в душе Чика: он полагал, что в отличие от Куркулия, он достоин роли Балды, а роль «задних ног» коня не тешит самолюбия, кроме того, огорчает то, что сделанная учителем рокировка несправедлива. Примирение с ролью ног коня – связано с обретением уверенности в себе. Если тётушка довольна и смеётся на представлении, то Чику неважно, кого он играл – главного героя или самую незначительную роль. В финале пьесы мальчик понимает, что через постижение того, кто такой Балда, он приблизился к окружающим, поменял отношение к действительности. Он играет так, что переигрывает Жору, вышедшего в роли Балды, перетягивает своей игрой внимание на себя. Так он щёлкает по носу учителя и ставит на место зазнавшегося одноклассника, действуя методами пушкинского Балды – хитростью и смекалкой. И получает одобрение окружающих.

В финале пьесы Чик говорит: «Я понял, что сегодня я точно не полезу от них всех на большую грушу. А что будет завтра – не знаю» [2]. Это позволяет сделать вывод и о педагогической концепции автора пьесы: даже при незначительных ролях в театре или в жизни ребенок должен чувствовать настоящую поддержку, заботу и любовь родных ему людей, и тогда у него будет гармония с самим собой и с окружающими его людьми.

Осмысление образа пушкинского Балды позволило Чику пересмотреть свой взгляд на окружающих. Этим и ценно, доказывает Е. Ерпылёва, постижение художественной литературы.

Литература

1. Елена Ерпылёва: драматург, писатель, сценарист, журналист, режиссер. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.erpyleva.ru/index.php> (дата обращения: 15.11.2015).
2. Ерпылёва Е. Я буду Балдой, тётя! [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.erpyleva.ru> (дата обращения: 1.10.2015).
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – Москва, 1997.

4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва, 1981.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Москва: Цитадель, 1998. – 11465 с.
6. Искандер Ф. Детство Чика [Текст]: рассказы. – Москва: Издательский Дом Мещерякова, 2015 – 480 с.

УДК 82:801.6; 82-1/-9; 82-93; 087.5
ГРНТИ17.07.41

СЕМАНТИКА ОБРАЗА ЦЕНТРАЛЬНОЙ ГЕРОИНИ В РАССКАЗЕ А. АЛЕКСИНА «МАЧЕХА»

THE SEMANTICS OF THE MAIN CHARACTER IN A. ALEXIN'S STORY «STEMOTHER»

Роза Дамировна Галлямова

Научный руководитель: Е.А. Полева, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: современная детско-юношеская литература, литература русской эмиграции, Алексин, трансформация образа мачехи.

Key words: young adult literature, Russian émigré literature, Alexin, transformation of the stepmother character.

Аннотация. В статье впервые исследуется один из поздних рассказов широко известного в советское время русского писателя А. Алексина – «Мачеха» (2008). Семантика образа заглавной героини выявляется в системе персонажей рассказа, в контексте сюжета самоопределения подростка (падчерицы), а также в соотношении с известными культурными архетипами.

Анатолий Алексин (род. 1924) – русский писатель, чьё творческое наследие достаточно обширно. Он вступил в литературный процесс ещё 1950-е годы и в настоящее время продолжает публиковать свои произведения в России, хотя с 1993 года является эмигрантом[1]. Интерес к творчеству А. Алексина, устойчивый в советское время, сегодня если и проявляется, то по отношению к хрестоматийной, изучаемой в школе повести «Безумная Евдокия»[2, 3]. Современная проза писателя остаётся совершенно неизученной¹, что обуславливает актуальность и новизну анализа рассказа «Мачеха», написанного в Израиле в июле-августе 2008 года.

Как и в прозе 1970-х годов, в «Мачехе» А. Алексин использует перволичное повествование, раскрывая сознание девочки-подростка Лены, рефлексирующей по поводу истории возникновения своей

¹ В лучшем случае современные произведения указываются в общем ряду (см. [4]), но не анализируются детально.

семьи и своего отношения к мачехе: «Воссоздать в подробностях, как жизнь завершилась, никому не дано. А воссоздать то, как она начиналась, можно и порой даже очень хочется» [5]. В завязке персонаж-повествователь Лена реконструирует прошлое своей семьи, восстанавливает события смерти мамы во время родов и появление мачехи; приём ретроспекции («Вернусь немного назад») призван восстановить процесс расширения знаний о своей семье у Лены. Первые сведения она получает в три с половиной года в день празднования свадьбы отца с Катей. По мере взросления её знания о прошлом семьи расширяются: «Всё это я узнала, разумеется, расставшись с младенческим возрастом» [5].

Лена узнаёт, что Катя и её мама Елена долгое время дружили. Однажды у Катиного папы (аккомпаниатора по профессии) во время выступления случился сердечный приступ. Елена добилась, чтобы операцию делал «уникальный, хотя и молодой хирург-кардиолог, совершающий чудеса, делающий фантастические операции» [5]. Так возникают отношения между будущими родителями Лены: «...сердце Волшебника, несмотря на тяжёлую усталость, покоряется твоей маме» [5]. Однако при родах мать Лены умирает, но успевает взять с мужа обещание жениться на своей подруге и дальней родственнице – Кате.

Адресация ребёнку объясняет специфику рассказов Кати о прошлом: отец девочки назван Волшебником (что подчёркивает его талант спасать людей, и придаёт сказочные коннотации его образу), а мама признана самой прекрасной: «Ни меня, ни Катю в красавицы не зачисляли. Что-то в мамином очаровании было неповторимым» [5].

Номинация рассказа и героини, заменившей Лене маму, актуализирует культурную традицию, в которой образ мачехи однозначно негативен. Сказки о мачехе и падчерице можно выделить в особый цикл («Морозко», литературные сказки по мотивам фольклора: «Золушка» в трактовке Ш. Перро, братьев Гримм, «Белоснежка и семь гномов» братьев Гримм, «Сказка о мёртвой царевне...» А.С. Пушкина, «Двенадцать месяцев» С. Я. Маршака и т.п.). В них образ падчерицы идеализируется, наделяется положительными качествами: трудолюбие, доброта, кротость, смиренность. Мачеха же – всегда властная, несправедливая к падчерице, стремящаяся «сжить её со свету».

Название рассказа задаёт горизонт читательского ожидания в соответствии с фольклорно-литературной традицией трактовки образа, однако в произведении Анатолия Алексина всё иначе: «виртуозно готовившая» «Катя все три с половиной года помогала отцу, возвращаясь с работы, опекала меня, была трогательно заботливой няней», «всё терпеливо растолковывала» [5].

Обозначения «мачеха» и «падчерица» Лене *навязывает отец*, но девочка не принимает их: «...отец, когда я повзрослела, пояснил мне: “Мама, как и любимая жена, может быть лишь одна. И никого, кроме нее, единственной, называть мамой не следует”. И добавил также, что есть такие звания как мачеха и падчерица.

Звания эти мне сразу не легли на душу, резко от меня оттолкнулись.

Катю буду продолжать называть Катей» [5].

Образа мачехи Лены раскрывается посредством «говорящего» имени, специфики её профессии и благодаря приёму параллелизма в сопоставлении двух семей: Катиной и Лениной.

Семантика имени «Екатерина» (с греческого языка – «чистая, непорочная») соответствует поведению, жизненному выбору героини: она отказалась от полноценных отношений с мужчиной (между ней и мужем, хранящим верность умершей жене, нет близости), служит делу воспитания и заботы о падчерице. Её образ восходит к архетипу святости / непорочности, благодаря чему автор разрушает представления о «злой мачехе».

Истоки характера и жизненного выбора Кати объясняются её воспитанием. Во времена, когда Катя была подростком, ей пришлось решать: оставаться с папой, который считал, что нелюбим не только женой, но и дочерью, или же уходить из семьи вместе с мамой. Екатерина осталась с папой¹, хотя он «искренне убеждал её, что остаться с ним, нелюбимым, было бы оскорблением именно для него»[5]. Именно эпизод с уходом мамы из семьи и выбор дочери остаться с папой, определил всю жизнь Кати: «для другого человека».

Папа «ненавязчиво учил дочь не поддаваться только собственным мнениям и уметь прощать. Он приобщал её к искусству терпимости, доброты, которым она овладела навсегда»[5]. Он воспитал чувство ответственности за другого не только в своей дочери, но и в её подруге Елене (маме Лены), родители которой были засекаченными учёными и мало внимания уделяли семье.

Аккомпаниатором, как хотел её папа, Катя не стала: «Папа грезил, чтобы я стала пианисткой или, как он, аккомпаниатором. <...> Но для того, о чем он мечтал, требовался талант. А у меня и со слухом-то дело обстояло неважно. И мне оставалось только других устно увлекать музыкой»[5]. Однако папа привил дочери другой талант – «талант человечности» (А. Алексин), который, в авторской концепции намного важнее, чем прекрасный голос или умение виртуозно лечить людей.

¹ А. Алексин принципиально называет родителя Кати «папа», а Лены – «отец», подчёркивая сердечность, мягкость первого и эмоциональную сдержанность и строгость второго.

Бескорыстная помощь, дружба, открытость, нравственная чистота, способность к сопереживанию, движению навстречу другим людям – качества Екатерины, впитанные с детства и гораздо более ценные, чем профессиональные способности отца Лены. Но семантика аккомпаниаторства важна в раскрытии образа героини: став в профессии музыкальным теоретиком, она справилась с функциями аккомпаниатора к чужой жизни, отодвинув себя на второй план, стала сопровождать своей заботой обретенную семью.

Итак, Екатерина всю жизнь проживает ради кого-то, не уйдя вслед за матерью – остаётся с папой, не становится аккомпаниатором, хотя и мечтает об этом, приходит в чужую семью без права на личное счастье. Рассказывая Лене, что всегда она любила одного человека (своего уже нынешнего мужа, который выбрал когда-то её подругу), Екатерина не говорит об этом с сожалением, даже несмотря на то, что, отдавая себя всю любимому человеку, так и осталась «по-мужски нелюбимой» им. Это ещё раз подчёркивает близость образа Екатерина архетипу святой / монахини, которая, однако, избирает платонические отношения не потому что не желает близости, а из-за верности в своей любви – к падчерице, умершей подруге, любимому мужчине, не способному ответить взаимностью.

Понимание своеобразия Кати дано сквозь призму восприятия подростка, которому тяжело осмыслить жертвенность мачехи:

«Чтобы сохранилась семья? Вслед за мамой я жалела Катю. “Но сейчас, когда мамы нет, отец мой...”»

“Так же, как и тогда, верен ей, перебила она. – Перед этим следует преклоняться! Я на подобные его чувства не претендую. Вижу каждый день, забочусь о вас как могу. Для меня и достаточно”.

“Но вы же с ним...” – выдавила я из себя. – “У вас могут быть дети”.

“Ребёнок у нас одна ты. Мамино продолжение”» [5].

Сюжетная логика развития образа мачехи – от аккомпаниаторства к исполнению «первой скрипки» в жизни своей падчерицы: в финале Екатерина получает благодарность за свою самоотдачу.

Катя приглашает Лену на концерт одного из бывших её студентов. Имея несомненный талант в музыке, он («опытный сердцеед») отличался аморальным поведением: игнорировал занятия по теории музыки, использовал своё обаяние и талант для совращения юных девушек (открыто приглашая к знакомству, для чего девушкам предлагалось оставить свою фотографию с номером телефона в специальном ящике). Шестнадцатилетняя Лена влюбляется в певца, не обращая внимания на предостережения мачехи: «В следующий раз он преподнесёт их (знаки внимания – Р.Г.) какой-нибудь другой своей жертве» [5].

Когда Екатерина понимает, что угрожает одному из самых близких ей людей (отношения с недостойным человеком), то впервые за всё время отрекается от собственных правил и *запрещает* Лене опускаться так низко: «После всего, что я тебе высказала по поводу ящика с прорезью, ты замыслила что-то в него опустить? Или, точнее, до него опуститься?»; «...ты жертвой не станешь!» [5].

Всю Ленину жизнь мачеха пыталась донести до неё идеалы и истины, говоря от имени своей покойной подруги, как бы её словами, как бы аккомпанируя: «...мама, услышав от тебя то, что услышала я, перестала бы улыбаться тебе с портрета. А так как я перед ней за тебя отвечаю, она бы перестала улыбаться и мне» [5]. Но в момент, когда падчерица оказалась в опасности, Катя не только призывает в судьи умершую маму, но начинает говорить от своего имени. Катя произносит роковую фразу «Только через мой труп», и уже готовая бросить свою фотографию в ящик, Лена останавливается, понимая серьёзность тревоги и ответственности, которую испытывает Катя, готовая, как и её родная мать, умереть за дочь: «Из-за меня умерла мама... Не хватает ещё, чтоб и она. Пусть только на словах...» [5].

Именно тогда Лена прозревает и в полной мере оценивает многолетний *тихий* подвиг мачехи. Вернувшись домой, она говорит отцу: «...отныне у меня *д в е* мамы: одна на Земле, а другая на Небесах» (разрядка Алексина – Р.Г.) [5].

Таким образом, А. Алексин выделяет в качестве героя не *талантлив*ого *однолюба* (отца Лены), не *гениального* развратителя юных сердец, а человека, обладающего *даром человеколюбия и жертвенности*. Показывая через перволичное повествование сознания подростка, автор раскрывает этапы самопознания Лены, которая должна была сама сделать выбор, кого считать мамой, а самое главное – научиться жить в соответствии со своими взглядами и суждениями, а не мнениями, навязанными окружающими.

Литература

1. Анатолий Алексин: официальный сайт писателя. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.anatoly-aleksin.com/> (дата обращения: 13.11.2015).
2. Веселова В. К. Восприятие сюжета повести А. Алексина «Безумная Евдокия» старшеклассниками // Вопросы сюжетосложения. – Вып. 5. – Рига: Звайгзне, 1987. – С. 99–104.
3. Абрамова А.Е., Полева Е.А. Функции перволичного повествования и приёма портретирования в повести А. Г. Алексина «Безумная Евдокия» // Русская литература в современном культурном пространстве: сборник статей. – Вып. VII. / отв. ред. М.А. Хатямова. – Томск : Издательство Томского государственного педагогического университета, 2015 – 2016. С. 172 – 180.
4. Полева Е.А. Детская литература: учебно-методическое пособие. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2013. – 144 с.
5. Алексин А. Мачеха. [Электронный ресурс]. URL: <http://anatoly-aleksin.com/aa1-5.htm#5> (дата обращения: 13.11.2015).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 81: 001.4
ГРНТИ 16.01.33

СЛЕНГ, ЖАРГОН И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК: ЧТО ДОМИНИРУЕТ – СХОДСТВА ИЛИ РАЗЛИЧИЯ?

SLANG, JARGON AND PROFESSIONAL LANGUAGE THAT DOMINATES – THE SIMILARITIES OR THE DIFFERENCES?

Коровина Татьяна Львовна

Научный руководитель: С. А. Песоцкая, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: сленг, жаргон, профессиональный язык, лексический состав словарей, сравнительный анализ.

Key words: slang, jargon, professional language, vocabulary dictionaries, comparative analysis.

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена отсутствием ярко выраженных границ в содержании понятий сленг и жаргон и смешением терминов, обозначающих данные понятия. Выделены критерии сравнения жаргона, сленга и профессионального языка. По выделенным критериям проведен сравнительный анализ лексического состава и выявлены черты сходства и различий 6-ти словарей – тюремного жаргона, молодежного, армейского, медицинского сленгов, сленга футбольных фанатов, словаря медицинских терминов.

Материалом исследования стали лексемы указанных в аннотации словарей в количестве 2817 лексических единиц. Цель работы – выявление общих черт и различий жаргона, сленга и профессионального языка. Реализация цели исследования осуществлялась путем использования методов: сравнительный дефиниционный анализ, сравнительный анализ лексических составов словарей, сплошная и специальная выборка лексических единиц из словарей; общенаучный описательный метод с применением приема обобщения, семантический анализ лексических единиц, статистический подсчет количества лексических единиц разных групп с использованием пропорции. В ходе исследова-

ния использовался социолингвистический подход к материалу: подъязыки рассматривались во взаимосвязи с особенностями социальных групп, лексический состав словарей соотносился с социальными и психологическими характеристиками носителей подъязыков.

Сленг состоит из единиц разговорной речи и сленгизмов и представляет собой совокупность лексических единиц, составляющих слой разговорной лексики, отражающей грубовато-фамильярное, иногда юмористическое отношение к предмету речи [1]. Жаргон – разновидность речи, используемой преимущественно в устном общении отдельной относительно устойчивой социальной группой [1]. Состоит из таких лексических единиц, как жаргонизмы и лексемы разговорной речи. Профессиональный язык – совокупность всех языковых средств, которыми пользуются в профессионально ограниченной сфере коммуникации с целью обеспечения взаимопонимания между людьми, которые работают в этой сфере [1]. Он состоит из единиц разговорной речи, сленгизмов и профессионализмов, входящих в состав терминосистемы данного подъязыка и составляющих его основу. Проиллюстрируем его состав на примере профессионального языка врачей: «*Поступил пациент с агнозией на почве Ивана Макаровича*». Здесь: *поступил пациент на почве* – единицы разговорной речи, *агнозия* – медицинский термин, означающий нарушение различных видов восприятия (зрительного, слухового, тактильного) при сохранении сознания [3], *Иван Макарович* – сленгизм (означает инфаркт миокарда).

Сравнительный дефиниционный анализ показал, что обозначенные данными терминами понятия имеют ряд различий и сходств. Все различия неоднозначны, так как каждое отличие одного понятия от другого параллельно является его сходством с третьим понятием.

Сплошная выборка была использована при выделении критериев сравнения: наличие сниженной стилистической окраски, экспрессивность/нейтральность лексики, выразительность единиц исследуемых языков, которая создается при помощи использования имен собственных, переосмысления значения слов общелитературного языка и использования слов с «живой» внутренней формой. Специальная выборка использовалась для иллюстрации основных положений исследования.

Результаты исследования отражены в приведенной ниже таблице. Черты сходства расположены в общем поле таблицы, объединяющем столбцы, а различия или специфические черты находятся внутри каждого столбца, соответствующего отдельному подъязыку.

Таблица 1

Сравнительный анализ сленга, жаргона
и профессионального языка

Сленг	Жаргон	Профессиональный язык
Специфичность лексики		
Отсутствие собственных фонетической и грамматической систем		
Подъязыки обслуживают определенные социальные группы общества, выделяемые по возрасту или роду деятельности		
Принадлежность к группе как по возрастному признаку, так и по роду занятий	Принадлежность к группе по роду занятий	
Выраженная экспрессивность используемых речевых оборотов <i>красавчик</i> – молодец [4], <i>чушкарь</i> – презираемый всеми осужденный [5]; <i>тормоз</i> [4], <i>бажбан</i> [5] – тупой человек; <i>втюриться</i> [4], <i>свалехаться</i> [5] – влюбиться.	Нейтральность речевых оборотов <i>штамм</i> – дифференцированный вариант конкретного вида микроорганизмов, определяется при микробиологическом исследовании [2].	
Носители подъязыка могут принадлежать к деклассированным элементам общества, демонстрировать свою асоциальность, лексические единицы выступают как средство противопоставления социальных групп обществу <i>Черепя</i> , <i>предки</i> – родители; <i>телка</i> – девушка [4]	Носители подъязыка не принадлежат к деклассированным элементам общества, лексические единицы не являются средством противопоставления социальных групп обществу <i>трофика</i> – процессы клеточного питания, входящие в непрерывный обмен веществ [2]	
Овладение подъязыками не гарантирует принадлежность к сообществу носителей	Овладение подъязыком гарантирует принадле-	

		лежность к сообществу носителей
Заимствованная лексика не является интернациональной <i>лаве</i> – деньги (из цыганского языка)		Заимствованная лексика является интернациональной <i>тремор</i> – дрожь, дрожание [2].
Тяготение к использованию сниженной лексики <i>бабец</i> – пожилая женщина; <i>баруха</i> – любовница, сожительница; <i>рыгаловка</i> – пивной бар [5].		Отсутствие сниженной лексики (за исключением сленгизмов) <i>агирия</i> – отсутствие извилин коры больших полушарий головного мозга [2]; <i>тошниловка</i> – назойливая, чересчур озабоченная здоровьем больная [2].
Подъязык непонятен непосвященным но кодирование лексических единиц происходит бессознательно	но значение лексических единиц намеренно кодируется, чтобы скрыть информацию от окружающих	но его лексические единицы не являются средством преднамеренного сокрытия информации для других социальных групп
Внутри семиотической системы подъязыка может использоваться такой вторичный язык, как татуировка, но он выполняет эстетическую функцию	Внутри семиотической системы подъязыка широко используется такой вторичный язык, как татуировка, который выполняет не эстетическую, а социальную функцию (отражает статус ее носителя или его жизненный путь)	Внутри семиотической системы не создается такой вторичный язык, как татуировка
Смысл татуировки не однозначен, т.е. может пониматься по-разному Существует свобода выбора любых татуировок Нанесение татуировок имеет добровольный характер	Смысл татуировки однозначен , за татуировкой как знаком-символом строго закрепляется определенное значение. Использование не соответствующих символов запрещено	

	Нанесение татуировок может совершаться принудительно по причине принятой в группе жесткой иерархии	
--	---	--

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Сленг и жаргон – понятия смежные, так как имеют пять общих признаков, по которым они противопоставлены профессиональному языку.

2. По наличию в языке сниженной лексики лидируют молодежный и армейский сленги, на третьем месте – сленг футбольных фанатов.

3. **Подавляющая часть всей сниженной лексики является экспрессивно окрашенной** (см., например, в армейском сленге: *включить тупильник* – начать туго соображать), но, с другой стороны, **далеко не вся экспрессивно окрашенная лексика является сниженной** (*вырубиться* – уснуть крепким сном – экспрессивное, но не сниженное) [5]. Эти две группы лексики находятся в отношениях пересечения. По использованию экспрессивных речевых оборотов первое место занимает молодежный сленг, второе – тюремный жаргон, третье – сленг футбольных фанатов.

4. **Имена собственные используются в качестве номинаций во всех словарях, их функции при этом могут как совпадать, так и различаться.** Общая функция имен собственных у всех трех подъязыков – кратко и емко обозначить суть явления: *Буратино* – солдат, у которого всё плохо со строевой подготовкой, не умеющий ходить «в ногу» [6]; *Люськи* – женщины, больные сифилисом [2], *Машка*, *Светка*, *Люська* – пассивные гомосексуалисты, *Ленька* – заключенный-слуга в камере, *Иван* – подследственный, *Иван Иванович* – следователь, прокурор [5]. Специфическая функция имен собственных в медицинском сленге – экономия речевых средств: *Дима*, *Димыч* – 0,1% раствор димедрола [2]. По достижению выразительности с помощью использования имен собственных с большим отрывом лидирует медицинский сленг, на втором месте – тюремный жаргон.

5. **У значительной части (от 27 до 53 %) единиц пяти словарей, кроме словаря терминов, образуется переносное значение** за счет переосмысления значения слов общелитературного языка: *хлебозерка* – *зубы* [5]. По использованию слов с переосмысленным значением на первом месте стоит медицинский сленг, второе место разделяют тюремный жаргон и сленг футбольных фанатов.

6. **Большая часть всех переносных значений имеет мотивированный характер:** *Ум* – *любая печатная продукция (книги, газеты,*

журналы и т. п.) [5]. Мотивация переименования – печатная продукция позволяет набраться ума. Случаи образования немотивированных переносных значений единичны: *петух* – пассивный гомосексуалист (тюремный жаргон).

7. **Перенос значения по модели «Животное/Птица/Рыба – Человек» встречается значительно чаще, чем по модели «Растение – Человек»:** *альбатрос* – пациент, который никогда не расстанется со своим врачом [2]. Мотивация использования переносного значения: альбатрос является птицей, сопровождающей корабли в дальнем плавании.

8. **Наиболее выразительны слова с «живой» внутренней формой:** *труповозка* – машина для перевозки умерших [2], *шилохвостка* – изворотливая женщина [5], *фуфломет* – человек, болтающий всякую ерунду [5], *бронелобы* – танкисты [6], *бульбулятор* – кипятильник из двух подков, спичек и провода без вилки [6], *косепор* – тот, кто часто «косячит»: допускает оплошности, делает что-то неправильно [6]. По достижению выразительности с помощью использования слов с «живой» внутренней формой на первом месте стоит армейский сленг, на втором – медицинский сленг, на третьем – тюремный жаргон.

9. **Социальная иерархия носителей подъязыков наиболее развернута в тюремном жаргоне и армейском сленге:** *академик, профессор* – обозначение представителей элиты воровского мира, *пацаны* – молодые, но подающие надежду воры, *шпана, шелупонь* – мелкие воры [5]. **Словарь медицинского сленга отражает самую демократическую социальную организацию сообщества** носителей подъязыка: внутренняя иерархия членов сообщества здесь вообще не представлена, а упрощенность внешней социальной иерархии проявляется в наличии только двух категорий людей: врачи – пациенты.

10. **Агрессивность как психологическая черта носителей подъязыка наиболее реализована в лексике футбольных фанатов**, выражаясь в данном подъязыке значительно сильнее, чем в лексике тюремного жаргона: *аргументы* – камни, бутылки, палки, пряги и прочее; *банда* – группировка фанатов; *бычье* – агрессивный и малообразованный, ничего не понимающий в фанатизме человек; *валить* – нападать на врага; *глушить* – перекричать фанатов соперника [7].

11. **Лексический состав всех пяти подъязыков отражает практически неограниченные возможности русского языка**, на базе которого они сформировались (расширение лексического состава, экспрессивность, образность и другие качества).

Опираясь на результаты исследования, можно утверждать, что, с одной стороны, употребление терминов *сленг* и *жаргон* затруднено наличием сходств между понятиями, которые они обозначают. Но,

с другой стороны, наличие различий между понятиями оправдывает использование всех трех терминов.

Литература

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва: Советская энциклопедия, 1990. То же см.: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tapemark.narod.ru/les/> (дата проверки: 20.04.16).
2. Энциклопедический словарь медицинских терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://studentmedic.ru/termins.php> (дата проверки: 20.04.16).
3. Словарь тюремного (воровского) жаргона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1151782> (дата проверки: 20.04.16).
4. Словарь (глоссарий) молодежного сленга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bormotuhi.net/showthread.php?t=2906> (дата проверки: 20.04.16).
5. Словарь армейского сленга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://military-in.fo.ru/wiki/36274/206568?message_quote_form=563792&page=0 (дата проверки: 20.04.16).
6. Словарь медицинского сленга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://skoraya103.io.ua/s1194441/sleng> (дата проверки: 20.04.16).
7. Словарь сленга футбольных фанатов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://onlydnepr.at.ua/publ/sleng_futbolnykh_fanatov/1-1-0-2 (дата проверки: 20.04.16).

УДК 7.08
ГРНТИ 18.07.51

ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВНОМ ТЕАТРЕ МЕЙЕРХОЛЬДА

VERBAL AND NONVERBAL MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION IN CONVENTIONAL THEATER MEYERHOLD

*Матошина Елизавета Андреевна,
Корянова Екатерина Романовна*

Научный руководитель: С. А. Песоцкая, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: условный театр, вербальные и невербальные средства выразительности, принципы и приемы «действующего» театра.

Key words: conditioned theater, verbal and non-verbal means of expression, the principles and techniques of the "action" of the theater.

Аннотация. В статье описываются особенности использования вербальных и невербальных средств выразительности в условном театре Мейерхольда. Систематизированы основные приемы и принципы эстетики условного театра, выявлена специфика сценического слова условного театра, раскрывается сущность инноваций условного театра.

В театральном искусстве функционируют почти все элементы невербальной [1, с. 144–156] и паравербальной коммуникации) [1, с. 156–159], за исключением двух – восприятия вкуса и тепла тела партнера по коммуникации.

Поскольку театр относится к искусству, его специфика проявляется в том, элементы коммуникации (или средства передачи информации) становятся в то же время средствами создания художественной выразительности и замысла режиссера и автора прототекста – литературного произведения. То есть используются не только непроизвольно, но и намеренно – имеют художественную заданность, решают определенную эстетическую или художественную задачу, в силу чего их роль еще значительнее, чем в социальной деятельности, не имеющей отношения к искусству.

Кроме элементов коммуникации, которые используются в иных областях социальной деятельности, в театральной практике задействованы и другие элементы. На *визуальном уровне восприятия* это аксессуары и предметы-символы, костюмы персонажей и декорации, включающие восприятие символики цвета (относятся к области сенсорики), световое оформление спектакля, пластика движений актеров, пантомима и хореография. На *уровне слухового восприятия* к элементам коммуникации добавляются шумовые эффекты и звуки-символы (см., например, звук лопнувшей струны в постановке «Вишневого сада» А.П. Чехова как символ ухода в прошлое мира дворянской культуры), музыкальный фон и музыкальные вставки как равноправные компоненты создания смысла в художественном целом спектакля.

Современный театр находится в поисках нового языка, который учитывает сегодняшние реалии: человек, рожденный в эпоху господства кино, телевидения и интернета, большую часть информации привык получать в визуализированном виде. В культуре постинформационного общества все большую актуальность приобретают средства невербальной выразительности в художественном мире спектакля – как на уровне сценического оформления, так и на уровне актерской игры.

Проникаясь передовыми идеями своей эпохи и значительно опережая время, В. Э. Мейерхольд уже в 1910-х годах XX в. понял, что пересоздание действительности в условном театре, в том числе с помощью невербальных (несловесных) средств, отражает дух времени и тенденцию его развития, что найти новый театральный язык невозможно без понимания базовых принципов существования невербальных средств изображения в структуре сценического произведения.

Но судьба многих новаторов трагична. Так произошло и с Мейерхольдом. Обласканный советской властью в первые годы ее становления, режиссер не просто руководил одним из передовых театров страны

(Театром РСФСР Первым), но возглавлял движение революционного обновления культуры. Однако в последствие был обвинен в формализме и расстрелян в 1940 г. [2].

Условность театра Мейерхольда предполагала восприятие всего, что происходит на сцене, не как реальных событий, но как спектакля; как бы реалистично не выглядел спектакль, артисты и зрители не верят в происходящее на все 100 процентов. Главным «врагом» условного театра становится жизнеподобие: «ни зритель, ни актер не должен забывать, что перед ним – не сколок жизни, но театральное зрелище; не подробно воспроизведенный муляж места действия, но – декорации, построенные на подмостках сцены» [3].

«Условный театр таков, что зритель ни одной минуты не забывает, что перед ним актеры, которые играют, а актеры, что перед ними зрительный зал, а под ногами сцена, а по бокам – декорации. Как в картине: глядя на нее, ни на минуту не забываешь, что это – краски, полотно, кисть, а вместе с тем получаешь высшее и просветленное чувство жизни. И даже часто так: чем больше картина, тем сильнее чувство жизни», – писал Мейерхольд в журнале «Весы» в 1907 г. [Цит. по: 4].

Важнейшим компонентом в концепции условного театра Мейерхольда становился зритель – его творческое воображение, которое по данным в спектакле намекам, знаковым и символическим изображениям способно продолжить, достроить общую объемную картину, воспринять мысль и идею спектакля. Условный метод полагает в театре четвертого творца, после автора, актера и режиссера; это зритель [4, с. 142]. Условный театр создает такую инсценировку, где зрителю творчески, своим воображением, приходится дорисовывать данные сценой намеки.

Сценическое слово для Мейерхольда *становится вторичным, вспомогательным средством изображения*; именно это, по мнению режиссера, способно уберечь спектакль. **Главным эстетическим средством условного театра становится зрительный образ**, который воплощается с помощью *декораций, костюмов, грима, пластической выразительности актера и ритма сценического действия*.

Никто иной, как В. Э. Мейерхольд, вечно ищущий и никогда не останавливающийся, грандиозный даже в своих ошибках, был одним из первых режиссеров-коммунистов, глашатаем и провозвестником партийного искусства, принадлежащего народу и ведущего за собой властно и неудержимо. Поэтому качествами сценического слова в концепции Мейерхольда стали публицистичность, открытость, метафоричность, сатиричность, памфлетность, гротеск. Эти качества сценического слова помогли «приблизить театр к живой действительности, превратить его из праздной забавы в одно из орудий общекуль-

турного строительства» [2], поставить театр «дыбом» и сокрушить основы старого искусства, а Мейерхольду позиционировать себя как режиссер-бунтарь по самой своей природе, который «никогда не мог остановиться на какой-нибудь определенной, раз навсегда установившейся теории и вечно стремился все к новым и новым берегам».

Начальным толчком в направлении условного театра для Мейерхольда стали его эстетические разногласия и творческий разрыв с К.С. Станиславским, который к этому времени уже приобрел мировую известность в качестве режиссера реалистического направления. Кардинально изменив свои творческие приоритеты, Мейерхольд «обрушился на метод сценического реализма, которому отдал несколько лет своей работы в МХТ. Перемена позиции потребовала от Мейерхольда серьезного уровня полемики: противопоставление высокому художественному авторитету Станиславского требовало столь же высокого художественно-теоретического авторитета. Потому Мейерхольд много работал над такими предельно условными театральными направлениями, как комедия Дель Арте и традиционные японские театры – Но и Кабуки [3].

В тот момент, когда многие еще колебались в выборе своего пути, Мейерхольд, разрывая со многими старыми друзьями, откровенно и точно признал для себя единственным и подлинным путем создание политического театра. Главной идеей режиссёра было создание театра зрелищного, агитационного; создатель театра стремился, чтобы между артистами и зрителями устанавливался прямой контакт.

Режиссер в его лице перестает быть механическим исполнителем воли литератора-драматурга. Он становится творцом, организатором спектакля в целом, включая сюда и драматургический материал, который подвергается переработке, долженствующей вскрыть творческий замысел, вкладываемый им в спектакль. Условный театр Мейерхольда – это, прежде всего, театр главного творца спектакля – режиссера, в котором локализуются ум, воля и власть. В этом театре неоспоримый диктат режиссера, актеры же, воспитанные в определенной «биомеханической системе» [2], должны стать «строительным материалом», глиной – зеркалом режиссерского замысла.

Мейерхольд менял приемы, отдельные положения, но основные принципы его искусства сохраняли силу. К этим принципам относились:

1. Глубокая современность творчества, выражавшаяся иногда в непосредственных откликах на текущие события (в режиссуру включались события жизни, хроника дня) и всегда в новом взгляде на различные явления жизни.

2. Театральность, массовость. Зрелище для народа становится зрелищем самого народа; театр Мейерхольда – это театр «действующий»,

зритель – участник театрального действия. Яркость и необычность действию придают подвижные декорации (техническая инновация в театре).

3. Отношение к зрителю как к соучастнику создания спектакля. Приемы активизации зрительского зала – особая ритмика монологов, исполнение песен/зонгов, использование призывов, лозунгов, бросаемых в зал с целью воздействия на зрителя; прием разжигания зрительского зала с помощью актеров-зажигалок, направляющих реакцию зала; перенесение сценического действия в зрительный зал для активного вовлечения в него аудитории (митинг, игра).

4. Импровизационность и большая мера обобщения в игре актера: отказ от мелочного воспроизведения действительности во имя крупных идейно-художественных обобщений и отсюда – стремление к масштабности характеров, чувств, событий, создание социального образа-маски.

5. Передача актером не образа, а своего отношения к образу: актер должен «зеркалить»: слышать и видеть себя со стороны (предтеча принципа отстраненности в эпическом театре Брехта).

6. Синтетичность актера: актер-гистрион.

7. Поэтическое восприятие мира, сказывающееся на всей композиции спектакля и в сценических формах. Приемы поэтического преобразования действительности: гипербола в подтексте; применение кинопроекции; прием подачи реплик отдельных персонажей и вещей хором; парадоксальность в трактовке сцен и образов для разрушения сложившегося стереотипа восприятия; прием контраста музыки с действием, усиливающего эмоциональное воздействие; применение музыкальных лейтмотивов.

8. Музыкальность, лежащая в основе всего построения действия.

9. Прием предыгры. Движение рождает слово. Действие актера строилось по цепочке: намерение – осуществление – реакция. Режиссер обосновал концепцию биомеханического театра.

10. Глубокие контрасты трагедийных и ярко комедийных сцен, неистового напора и мягкого лиризма [5, с. 8].

11. Принцип карнавализации. Использование приемов площадного балагана, цирка, пантомимы с их буффонадой, фарсом, сатирой, иронией и эксцентричным эпатажем.

12. Острая характерность образов, создающаяся при помощи использования приемов метафоры, гротеска как средств выразительности.

13. Прием использования натуралистических деталей, сближающих театр с жизнью (подлинные материалы в декорациях, использование оружия, военной техники, пиротехнических эффектов, натуральность и нагота приемов игры с натуральными вещами).

14. Принцип эпизодного построения: Мейерхольд уподобил спектакль кино и концерту, расширив использование вербальных и невербальных средств. Кроме устного слова, появился письменный текст – применение экрана с ремарками в виде лозунгов; названий эпизодов с целью нарушения механического восприятия событий; использование ассоциативного и параллельного монтажа как невербальных средств.

Вклад Мейерхольда в российский и мировой театр и кино заключается в следующем:

1. Мейерхольд всегда стремился к демократизации искусства и искал новые формы ее воплощения. Он предложил такие зрелищные формы, как спектакль-митинг, спектакль-обозрение, памфлет, оратория, реквием, спектакль-агитация, агитация-скетч и др.

2. Режиссер создал альтернативу реалистическому театру. Театральная жизнь, как, впрочем, культура в целом, богата прежде всего альтернативами. Существование альтернативы в лице условного театра Мейерхольда по отношению к театру Станиславского подталкивало последнего шире видеть перспективы развития театра, и Станиславский это понимал. Отсюда следует, что без условного театра Мейерхольда картина развития советского театра была бы обедненной.

3. Мейерхольд блестяще воплотил принципы своей эстетической концепции условного театра и как актер. В основном он исполнял характерные роли. Только за четыре сезона в 1898–1902 гг. Мейерхольд сыграл 18 ролей в МХАТе. Его имя прославили такие роли, как Треплев в «Чайке», Тузенбах в «Трех сестер» А.П. Чехова, Иоганнес Фокерат в «Одиноких» Г. Гауптмана [2]. В последующие годы он исполнил роли Ивана Грозного в «Смерти Иоанна Грозного», Василия Шуйского в «Царе Федоре Иоанновиче» (первый исполнитель этой роли), принца Арагонского в «Венецианском купце» и Мальволио в «Двенадцатой ночи» У. Шекспира.

Работая в кино, Мейерхольд снял фильмы «Портрет Дориана Грея» (1915) по роману О. Уальда (роль Лорда Генри) [4, с. 237], «Сильный человек» (1916) по повести Ст. Пшибышевского [4, с. 238], в 1928 г. на экраны вышел фильм «Белый орел», в котором Мейерхольд сыграл сенатора.

4. Мейерхольд оставил значимый след в эстетике театра. Во второй половине XX в. его продолжателями считали себя такие известные режиссеры, как Ю. П. Любимов и В. П. Фокин.

Вклад Мейерхольда в развитие отечественного и мирового театра трудно переоценить. Перефразируя А.И. Герцена, можно сказать, что личности, подобные этому режиссеру и актеру, выполняют функцию «дрожжей», на которых поднимается общество в его движении к новым формам жизни и искусства.

Литература

1. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации. – М.: ООО Изд-во «ЮНИТИ-ДАНА», 2002. – 352 с.
2. РИА Новости. Биография Всеволода Мейерхольда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ria.ru/spravka/20140209/993668889.html> (дата проверки: 20.04.16).
3. Условный театр. Основные принципы режиссерского творчества в условном театре [Электронный ресурс]. – Режим доступа: studopedia.org/11-86930.html (дата проверки: 20.04.16).
4. Мейерхольд В. Э. Статьи, письма, речи, беседы / Комментарий А. В. Февральского. В 2 ч. – Москва: Изд-во «Искусство», 1968. Ч.1. (1891-1917). – 350 с. То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.teatr-lib.ru/Library/Mejerhold/articl_1/articl_1_i.htm (дата проверки: 20.04.16).
5. Творческое наследие В. Э. Мейерхольда / Ред.-сост. Л. Д. Вендеровская, А. В. Февральский. – Москва: ВТО, 1978. – 488 с. То же: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://teatr-lib.ru/Library/Mejerhold/nasled/> (дата проверки: 20.04.16).

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУСИСТИКИ И КОММУНИКАТИВНОЙ СТИЛИСТИКИ ТЕКСТА

АССОЦИАТИВНО-СМЫСЛОВОЕ ПОЛЕ КОНЦЕПТА «ПАТРИОТИЗМ» В УЗУСЕ: ПО ДАННЫМ СЛОВАРЕЙ И АССОЦИАТИВНЫХ ЭКСПЕРИМЕНТОВ ASSOCIATIVE AND SEMANTIC FIELD OF THE CONCEPT «PATRIOTISM» IN UZUS: ACCORDING TO DICTIONARY AND ASSOCIATIVE EXPERIMENT <i>Арманчѐва Александра Сергеевна</i>	3
АНАЛИЗ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ANALYSIS OF SCHOOL TEXTBOOKS ON THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE LIGHT OF THE COMPETENCE APPROACH <i>Банина Зульфия Касымовна</i>	9
РЕГУЛЯТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРОПОВ В ЛИРИКЕ М. И. ЦВЕТАЕВОЙ В ЗЕРКАЛЕ ВОСПРИЯТИЯ ШКОЛЬНИКОВ REGULATIVE POTENTIAL OF TROPES IN THE LYRICS OF M. I. TSVETAEVA IN THE MIRROR OF PERCEPTION OF SCHOOLCHILDREN <i>Ефимова Людмила</i>	16
ФОРМАТ АВТОРСКОЙ ТЕЛЕВИЗИОННОЙ ПРОГРАММЫ: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ FORMAT OF AUTHOR'S TV PROGRAM: COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC ASPECTS <i>Каширин Антон Анатольевич</i>	21
ТЕКСТОВАЯ ПАРАДИГМАТИКА КАК ОТРАЖЕНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО- ОБРАЗНОЙ КОНКРЕТИЗАЦИИ КЛЮЧЕВОГО СЛОВА «СТИХИ» В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ А. АХМАТОВОЙ «ТАЙНЫ РЕМЕСЛА» TEXTUAL PARADIGMATICS AS A REFLECTION OF ARTISTIC PICTURESQUE CONCRETIZATION OF KEY WORD «POETRY» IN A. AKHMATOVA'S POETIC CYCLE «SECRETS OF THE CRAFT» <i>Килина Ирина Александровна</i>	26
ОТРАЖЕНИЕ КОНЦЕПТА <i>ЖИЗНЬ</i> В ЛИРИКЕ Н. А. ЗАБОЛОЦКОГО THE REFLECTION OF «LIFE» CONCEPT IN THE LYRICS OF N. A. ZABOLOTSKY <i>Кулешова Марина Андреевна</i>	33
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ТОПОНИМОВ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТВОРЧЕСТВЕ И. СЕВЕРЯНИНА FUNCTIONAL ROLE OF TOPONYM IN POETIC CREATIVY I. SEVERYANINA <i>Окель Кристина Ивановна</i>	38
АНАЛИЗ ЭСТЕТИЧЕСКОГО СМЫСЛА СРАВНЕНИЙ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ А. АХМАТОВОЙ НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРИМЕНТА THE ANALYSIS OF SIMILE AESTHETIC SENSE IN A. AKHMATOVA'S EARLY POETRY. EXPERIMENTAL RESEARCH <i>Русайкина Нина Викторовна</i>	44
ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В РЕГИОНАЛЬНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ ETHNOLINGUISTIC PECULIARITIES OF IDIOMS IN REGIONAL MEDIA DISCOURSE <i>Штанакова Валерия Александровна</i>	49

ТЕКСТОВЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ СИНОНИМИЧЕСКОГО ТИПА В ЛИРИКЕ О. Э. МАНДЕЛЬШТАМА TEXTUAL LEXICAL PARADIGMS OF SYNONYMIC TYPE IN THE LYRICS OF O. E. MANDELSTAM <i>Шутова Алена Владимировна</i>	56
---	----

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ**

КРАЕВЕДЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ДИДАКТИЧЕСКИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В 5 КЛАССЕ: ИЗ ОПЫТА ОБОБЩЕНИЯ СОБСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ LOCAL TEXT AS DIDACTIC MATERIAL FOR LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES TO GRADE 5: LESSONS LEARNED FROM OWN USE PRACTICES <i>Андреева Наталья Владимировна</i>	63
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ USING INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN AN ELEMENTARY SCHOOL AT LESSONS OF LITERARY READING <i>Баранова Олеся Сергеевна</i>	68
ПРИМЕНЕНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЕМЫХ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. С. ПУШКИНА В ПЯТОМ КЛАССЕ) THE USE OF GAMING TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF TRAINEES AT LITERATURE LESSONS (BASED ON THE STUDY OF CREATIVITY PUSHKIN IN THE FIFTH FORM) <i>Бурыхина Екатерина Владимировна</i>	72
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ CASE-STUDY В ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ СКАЗКИ В 5 КЛАССЕ TECHNOLOGY APPLICATION CASE-STUDY ON THE BASIS OF THE STUDY TALE IN 5 CLASS <i>Дукмас Анастасия Игоревна</i>	76
ПРИЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗИЦИИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ-ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ METHODS OF ORGANIZATION TEACHER'S POSITION ON PROBLEMATIZATION LESSON <i>Перевозкина Мария Валерьевна</i>	80
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ПОВЕСТИ А. С. ГРИНА «АЛЫЕ ПАРУСА» В 6 КЛАССЕ) THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF USING THE MULTIMEDIA TECHNOLOGY AT THE LITERATURE LESSONS (BASING ON THE MATERIAL OF STUDYING THE NOVELETTE OF A. S. GREEN «SCARLET SAILS» IN THE SIXTH FORM) <i>Пожарская Дарья Юрьевна</i>	85
ФОРМЫ, ПРИЁМЫ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАМКАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ «ГОТОВИМСЯ К ЕГЭ») THE FORMS, METHODS OF JOINT ACTIVITIES IN THE FRAMEWORK OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL PROJECT	

IN SECONDARY SCHOOL (BASED ON THE ORGANIZATION OF TRAINING PROJECTS «PREPARING FOR THE EXAM»)	
<i>Черепова Ирина Владимировна</i>	89
ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ОБЩЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ	
FROM THE EXPERIENCE OF ORGANIZATION AND HOLDING SCHOOL-WIDE EDUCATIONAL PROJECT RUSSIAN LANGUAGE	
<i>Чигинцева Виктория Викторовна</i>	95
РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ	
THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE PERSONALITY OF JUNIOR PUPILS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERARY READING	
<i>Яковлева Тамара Александровна</i>	100

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ВУЗЕ И ШКОЛЕ:
РЕАЛИЗАЦИЯ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПРОЕКТА (НА ОСНОВЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОЕКТА)	
USING PEDAGOGICAL RESOURCE OF SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE PROCESS OF TEACHING AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE RESEARCH PROJECT (ON THE BASIS OF METHODOLOGICAL PROJECT)	
<i>Жолдыбаева Зарина Сартайкызы, Николаева Наталья Сергеевна</i>	106
ВКЛЮЧЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ, ТЕХНОЛОГИИ «ПЕРФОМАНС» В ПРОЦЕСС ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «КАК СТАТЬ РЭПЕРОМ»)	
INCORPORATING ELEMENTS OF THEATRICALITY, TECHNOLOGY «PERFORMANCE» IN THE PROCESS OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAINING PROJECT (BASED ON THE PROJECT «HOW TO BECOME A RAPPER»)	
<i>Рябченко Кристина Сергеевна, Сазонтова Дарья Александровна</i>	110
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЙДОС-КОНСПЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА «КАК СТАТЬ КОПИРАЙТЕРОМ» В 10-М КЛАССЕ)	
USING EIDOS-SUMMARY IN PEDAGOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL PROJECT IN A SECONDARY SCHOOL (FOR EXAMPLE INDIVIDUAL PROJECT «HOW TO BECOME A COPYWRITER»)	
<i>Сластина Елена Юрьевна, Драгунайте Александра Владимировна</i>	114
ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА УЧАЩИХСЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «МОЛОДЕЖНЫЙ СЛЕНГ» В 10 КЛАССЕ)	
ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE RESEARCH PROJECT OF INDIVIDUAL STUDENTS IN A SECONDARY SCHOOL (BASED ON THE ORGANIZATION OF THE PROJECT «YOUTH SLANG» IN CLASS 10)	
<i>Чернышева Елена Михайловна</i>	119

**АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ**

НАУЧНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ КАК МЕТОД ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ СРЕДУ INTRODUCING FOREIGN STUDENTS TO A PROFESSIONAL COMMUNITY BY ENCOURAGING THEIR SCIENTIFIC RESEARCH <i>Бакланова Елена Алексеевна</i>	124
ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО КИНО ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ IMPORTANCE OF RUSSIAN MOVIE FOR TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE <i>Дай Юньфан</i>	128
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE STUDY OF RUSSIAN PHRASEOLOGY IN THE CHINESE AUDIENCE <i>Ван Синхуа, Дун Юйцин</i>	131
ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: ПОЛНО-ЭКВИВАЛЕНТНЫЕ, ЧАСТИЧНО-ЭКВИВАЛЕНТНЫЕ И БЕЗЭКВИВАЛЕНТНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ THE STUDY OF PHRASEOLOGY IN THE CHINESE AUDIENCE: FULLY EQUIVALENT, PARTIALLY EQUIVALENT AND NON-EQUIVALENT PHRASEOLOGICAL UNITS <i>Ван Синхуа, Ли Цзинвэнь</i>	135
ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА: ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ THE MAIN TYPES OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE CHINESE LANGUAGE: CHARACTERISTICS OF FORMATION <i>Ван Синхуа, Линь Ян</i>	141
РОЛЬ РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСЕН ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ROLE OF RUSSIAN FOLK SONGS IN TRAINING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE <i>Лю Фэй</i>	145
РУССКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ RUSSIAN TALE AS A MEANS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION ON THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE <i>Лю Яньцы, Ван Синхуа</i>	147
РАБОТА С МУЛЬТФИЛЬМОМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ WORKING WITH A CARTOON ON CLASSES ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE <i>Сюй Юань, Ван Синхуа</i>	152
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КИТАЕ PROBLEMS AND PROSPECTS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINA <i>Цзян Цзяин</i>	156

ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ DIFFICULTIES IN THE STUDY OF RUSSIAN IDIOMS OF CHINESE STUDENTS AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE <i>Ван Синхуа, Ян Ян</i>	162
---	-----

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ

ОСОБЕННОСТИ ПОПОЛНЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СОСТАВА КИТАЙСКОГО МОЛОДЕЖНОГО ЖАРГОНА FEATURES REPLENISHMENT LEXICAL STRUCTURE CHINESE YOUTH JARGON <i>Ван Синхуа</i>	165
ОСОБЕННОСТИ ПРАГМАТИКИ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ НА НЕСТАНДАРТНЫХ НОСИТЕЛЯХ РАЗНЫХ ТИПОВ НА ОСНОВЕ ДАННЫХ ЭКСПЕРИМЕНТА FEATURES PRAGMATICS OF ADVERTISING TEXTS ON NON-STANDARD MEDIA OF DIFFERENT TYPES BASED ON THESE EXPERIMENTS <i>Зюба Евгения Юрьевна</i>	171
ОБРАЗ ТОМСКА В РЕКЛАМЕ В АСПЕКТЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВЫХ СРЕДСТВ ВОПЛОЩЕНИЯ (НА ОСНОВАНИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ) TOMSK IMAGE IN ADVERTISING IN THE ASPECT OF SPECIFICATION OF SPEECH MEANS FOR CARRYING OUT (BASED ON EXPERIMENTAL DATA) <i>Тырышкина Ксения Валерьевна</i>	176
РЕЧЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ МЕДИЙНОГО ОБРАЗА ВУЗА (НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ДАННЫХ) SPEECH COMPONENT MEDIA IMAGES HIGH SCHOOL (BASED ON ANALYSIS OF EXPERIMENTAL DATA) <i>Фирсанова Татьяна Юрьевна</i>	182

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ КОГНИТИВНО- ДИСКУРСИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

ТЕМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ДИСКУРСИВНОЙ КАРТИНЫ МИРА СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ИТОВОВЫХ СОЧИНЕНИЙ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ВОЙНА») THEMATIC ASPECTS DISCURSIVE PAINTINGS MODERN WORLD SENIOR (BASED ON THE FINAL WORKS THEMATIC GROUP «WAR») <i>Благов Владимир Васильевич</i>	188
ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ МИР ВЛАДИМИРА ВЫСОЦКОГО В МЕДИАДИСКУРСЕ: ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ PRECEDENT WORLD OF VLADIMIR VYSOTSKY IN MEDIA DISCOURSE: FEATURES OF FUNCTIONING <i>Кабанков Артем Игоревич</i>	194
ОСОБЕННОСТИ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ РЕЦЕПЦИИ ПЕЙЗАЖНОЙ ЛИРИКИ Ф. И. ТЮТЧЕВА. ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ОПИСАНИЯ SPECIFIC OF LINGUO-COGNITIVE RECEPTION OF LANDSCAPE LYRIC POETRY OF PH. I. TYUTCHEV. RESEARCH OF EXPERIMENTAL DESCRIPTION <i>Опарий Наталья Александровна</i>	199
КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СЕМЬЕ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ	

CONCEPTUALIZATION OF REPRESENTATIONS ABOUT A FAMILY IN THE RUSSIAN AND THE CHINESE LINGUISTIC CULTURES <i>Цзян Цзиньлэй</i>	203
ЖАНРОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОНОГРАФИИ ПО ГЕОЛОГИИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ GENRE FEATURES OF THE MONOGRAPH ON GEOLOGY: COMPARATIVE AND TRANSLATION ASPECTS <i>Чан Тху Нган</i>	207

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

И.С. ТУРГЕНЕВ – ПЕРЕВОДЧИК «ФАУСТА» И.-В. ГЁТЕ IVAN TURGENEV – TRANSLATOR OF «FAUST» GOETHE <i>Ефименко Ксения Анатольевна</i>	213
ШЕКСПИР НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ ЗАПИСКИ» (1839–1848 ГГ.) SHAKESPEARE IN THE JOURNAL «NOTES OF THE FATHERLAND» (1839–1848) <i>Волков Иван Олегович</i>	219
КОНЦЕПТ «ИТАЛЬЯНСКОЕ» В ЖИЗНИ И ТВОРЧЕСТВЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО THE CONCEPT OF «ITALIAN» IN LIFE AND WORK OF F. M. DOSTOEVSKY <i>Курган Марина Геннадьевна</i>	223
ЦЕННОСТНО-МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ПОЗИЦИИ ГЕРОЕВ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «УНИЖЕННЫЕ И ОСКОРБЛЕННЫЕ»: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ VALUE AND IDEOLOGICAL POSITIONS OF CHARACTERS IN THE NOVEL BY F. M. DOSTOEVSKY «HUMILIATED AND INSULTED»: THE PROBLEM <i>Русайкина Нина Викторовна</i>	229
АНАЛИЗ ИДЕЙНОГО УРОВНЯ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ЗАПИСКИ ИЗ МЕРТВОГО ДОМА» В ШКОЛЬНОМ ИЗУЧЕНИИ ANALYSIS OF IDEOLOGICAL LEVEL OF THE NOVEL BY F. M. DOSTOYEVSKY «NOTES FROM THE DEAD» IN SCHOOL STUDYING <i>Кошечко Анастасия Николаевна, Вишнякова Ариана Игоревна</i>	235
ОБРАЗ РОДИОНА РАСКОЛЬНИКОВА В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»: ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЗМА IMAGE OF RODION RASKOLNIKOV IN THE NOVEL BY F. M. DOSTOEVSKY «CRIME AND PUNISHMENT»: FEATURES OF PSYCHOLOGICAL LOGIC <i>Нестина Ирина Владимировна</i>	240
АНАЛИЗ ИДЕЙНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ ANALYSIS OF IDEOLOGICAL CONTENT OF THE WORKS BY F. M. DOSTOYEVSKY ON LITERATURE LESSONS: THE PROBLEM <i>Кошечко Анастасия Николаевна, Прокопенко Елена Сергеевна</i>	244
КОНЦЕПТ «ЖЕРТВА» В ЭГО-ДОКУМЕНТАХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО ПЕРИОДА РАБОТЫ НАД РОМАНом «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» THE CONCEPT «VICTIM» IN THE EGO DOCUMENTS BY F.M. DOSTOYEVSKY IN THE PERIOD OF HIS WORK ON THE NOVEL «CRIME AND PUNISHMENT» <i>Смирнов Ярослав Викторович</i>	248

ОБРАЗ ЦЕНТРАЛЬНОЙ ГЕРОИНИ РАССКАЗА Г. ГАЗДАНОВА «ТОВАРИЩ БРАК» THE CENTRAL IMAGE OF THE HEROINE OF THE STORY OF G. GAZDANOV «COMRADE BRAK»	
<i>Потапова Наталья Евгеньевна</i>	252
СВОЕОБРАЗИЕ СЮЖЕТА РОМАНА Е. БАКУНИНОЙ «ТЕЛО» A PECULIARITY OF A PLOT OF E. BAKUNINA'S NOVEL "THE BODY"	
<i>Симонова Мария Сергеевна</i>	257
СЕМАНТИЧЕСКАЯ ПАРА «ТЕАТР – ЛЮБОВЬ» В ПОВЕСТИ Г. ЩЕРБАКОВОЙ «ВАМ И НЕ СНИЛОСЬ» SEMANTIC PAIR «THEATRE – LOVE» IN THE STORY OF G. SHCHERBAKOVA «VAM I NE SNILOS'»	
<i>Тырышкина Ксения Валерьевна</i>	263
СВОЕОБРАЗИЕ СИСТЕМЫ ПЕРСОНАЖЕЙ В РОМАНЕ-ТРИЛОГИИ В. П. КРАПИВИНА «ГОЛУБЯТНЯ НА ЖЁЛТОЙ ПОЛЯНЕ» THE UNIQUENESS OF THE SYSTEM OF PERSONAGES IN THE TRILOGY-NOVEL BY V. P. KRAPIVIN «THE DOVECOTE ON THE YELLOW MEADOW»	
<i>Елена Станиславовна Маслова</i>	269
СЕМАНТИКА НАЗВАНИЯ ПЬЕСЫ ЕЛЕНА ЕРПЫЛЁВОЙ «Я БУДУ БАЛДОЙ, ТЁТЯ!» SEMANTICS OF E. ERPULIVA'S PLAY TITLE «JA BUDU BALDOJ, TJOTJA»	
<i>Дарья Михайловна Чернышёва</i>	275
СЕМАНТИКА ОБРАЗА ЦЕНТРАЛЬНОЙ ГЕРОИНИ В РАССКАЗЕ А. АЛЕКСИНА «МАЧЕХА» THE SEMANTICS OF THE MAIN CHARACTER IN A. ALEXIN'S STORY «STEMOTHER»	
<i>Роза Дамировна Галлямова</i>	279

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

СЛЕНГ, ЖАРГОН И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ЯЗЫК: ЧТО ДОМИНИРУЕТ – СХОДСТВА ИЛИ РАЗЛИЧИЯ? SLANG, JARGON AND PROFESSIONAL LANGUAGE THAT DOMINATES – THE SIMILARITIES OR THE DIFFERENCES?	
<i>Коровина Татьяна Львовна</i>	284
ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВНОМ ТЕАТРЕ МЕЙЕРХОЛЬДА VERBAL AND NONVERBAL MEANS OF ARTISTIC EXPRESSION IN CONVENTIONAL THEATER MEYERHOLD	
<i>Матошина Елизавета Андреевна, Корянова Екатерина Романовна</i>	290

Научное издание

**VI ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ
XX МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

18–22 апреля 2016 г.

**Том II
Филология**

**Часть 1
Русский язык и литература**

Материалы публикуются в авторской редакции

Ответственный за выпуск: Л.В. Домбраускайте
Технический редактор: Н.Н. Сафронова

Бумага: офсетная
Печать: трафаретная
Усл. печ. л.: 15,5
Уч. изд. л.: 18,2

Сдано в печать: 11.07.2016 г.
Формат: 64×80/16
Заказ: 943/Н
Тираж: 100 экз.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
Отпечатано в типографии Издательства ТГПУ
г. Томск, ул. Герцена, 49. Тел. (3822) 31-14-84.
e-mail: tipograf@tspu.edu.ru