

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



ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+
XXII МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»

16–20 апреля 2018 г.

Том II
Филология

Часть 1
Русский язык и литература

Томск 2018

ББК 74.58

В 65

В 65 Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 16–20 апреля 2018 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, 2018. – 292 с.

Научные редакторы:

Бабенко И.И., канд. филол. наук, доцент
Болотнова Н.С., д-р филол. наук, профессор
Болотнов А.В., 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
Кошечко А.Н., д-р филол. наук, профессор
Курьянович А.В., д-р филол. наук, профессор
Макаренко Е.К., канд. филол. наук, доцент
Песоцкая С.А., канд. филол. наук, доцент
Полева Е.А., канд. филол. наук, доцент
Русанова О.Н., канд. филол. наук, доцент
Саркисова А.Ю., канд. филол. наук, доцент
Сафонова Е.А., канд. филол. наук, доцент
Черепанова Т.Б., канд. пед. наук, доцент
Чернявская Ю.О., канд. филол. наук, доцент

Материалы публикуются в авторской редакции

ЛИТЕРАТУРА И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 82-1
ГРНТИ 17.82.10

ОБРАЗ ОСЕНИ В ЛИРИКЕ ВАДИМА АНДРЕЕВА AUTUMN IN THE LYRICS OF VADIM ANDREEV

Андреева Ольга Владимировна

Научный руководитель: Е.А. Сафонова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: В. Андреев, эмиграция первой волны русского Зарубежья, осень.

Key words: V. Andreev, emigration of the first wave of Russian abroad, autumn.

Аннотация. В статье рассмотрен эмигрантский период жизни В. Андреева. На материале репрезентативных стихотворений об осени выявлены основные ассоциации поэта, связанные с этим временем года.

В истории русской литературы всегда существовало такое явление как эмиграция, однако до Октябрьской революции оно не носило глобального характера, потому период с 1917 по 1939 год называют именно первой волной русского зарубежья. Из-за неожиданных и резких переверотов в политическом строе, из-за притязаний в родной стране многие писатели и поэты решили поискать свою удачу за границей. Одним из таких поэтов был В. Л. Андреев. Его имя редко можно услышать за школьной партой, его стихи нечасто можно увидеть в стихотворных сборниках, но недооцененное и малоизвестное творчество поэта «незамеченного поколения» [1] эмигрантов заслуживает отдельного исследования.

Творчество В. Андреева не раскрыто в полной мере, между тем, Вадим Андреев – поэт уникальный. Он родился 25 декабря 1902 года в Москве. С самых ранних лет Андреев жил за рубежом. Когда его мать умерла, он уехал в Финляндию, где жил у отца – известного писателя Леонида Андреева, воспитывался бабушкой по материнской линии. В 1924 году юный поэт переехал в Париж, где женился и вступил

в масонскую ложу. В годы войны являлся участником французского Сопротивления. В это трудное для всего мира время пережил арест фашистами и тюрьму. За несколько лет до своей смерти В. Л. Андреев стал тайным помощником А. И. Солженицына. Скончался в Женеве в 1976 году [2].

Каждое событие нелегкой жизни поэта нашло отражение в его творчестве. Произведения Андреева во многом автобиографичны. В прозаических книгах «Повесть об отце» и «История одного путешествия» можно увидеть отголоски детства и юности. Данные книги рассказывают о становлении героя как личности. Существует и продолжение автобиографической прозы В. Л. Андреева, где повествование идет уже о жизни в эмиграции. Это «Через 20 лет» и «Возвращение в жизнь». Писатель создает образ целой исторической эпохи. В прозе автор поднимает темы национальной сплоченности России, решает «проклятые» философские и религиозные вопросы: можно ли оправдать убийство, есть ли место жалости к человеку в реалиях военного времени и др.?

Лирика В. Л. Андреева отличается от прозы ассоциативностью и символизмом. Понять смысл стихотворений с первого прочтения сложно. В поэзии В. Л. Андреев часто использует христианские мотивы, в то же время ему близка философия пантеизма – обожествление природы [3, с. 482]. Поэт обращается в своих стихотворениях не только к Богу, но и к природной силе, неподвластной человеку. Натуралистические мотивы и образы встречаются в поэтических сборниках Андреева «Недуг бытия», «Второе дыхание», «Свинцовый час» и в итоговом сборнике «На рубеже», выпущенном посмертно.

Обращаясь к природе, поэт подробно описывает все времена года, но наиболее частотен в его поэзии образ осени. Поэтическое творчество В. Л. Андреева насыщено осенью, она неотъемлема при передаче настроения лирического героя, его мироощущения. Образ осени создается с помощью описания дождя («Повисли капельки, как бахрома, / Дрожащие, сияющие, неземные, / Как будто дождь, весенний аромат / Сгустив, преобразил в сережки золотые»), грозы («В предчувствии грозы – темней восток, / Темней, угрюмей, лиловее»), ветра («Они кострами дымными горят, / А ветер, нарастая, свищет») [4, с. 43, 52, 47]. Эти сопутствующие образы соотносятся с исключительно пессимистичным настроением лирического героя.

В поэзии В. Андреева сорвавшийся осенний лист, погоняемый ветром, ассоциируется с изгнанием, отчужденностью [5]. Лирический герой Андреева чувствует себя таким же ненужным, он далек от сложившегося человеческого быта, он думает о великом и бесконечном. Осень в поэзии Андреева – не «золотая», а угасающая, поздняя. Если в стихотворении

присутствует солнечный свет, то это луч не дневного солнца, а уходящего заката.

Образ осени встречается во многих произведениях поэта (поэма «Второе дыхание», «Четверостишия», «Речной паук, как будто на коньках», «Мне кажется, что я прокаженный»). Ярко передан образ осени в стихотворении «Поздней осенью время гораздо слышнее...»:

Поздней осенью время гораздо слышнее:
В сучьях берез и дубов не оно ли шумит?
Солнце еще не зашло, но уже вечереет,
Облако в небе плывет, но оно уже спит.
Глухо стучит равномерный топор дровосека.
Вскоро, может быть, завтра начнутся дожди.
Может быть, завтра в лесу и в груди человека
Сердце уснет, и останется жизнь позади.
Падают листья – им велено осенью падать.
Жизнь уменьшается с каждым слетевшим листом.
Может быть, это последняя в мире отрада –
Время услышать, – кто знает, что будет потом [4, с. 75].

Тема стихотворения – несущественность жизни отдельного человека, ее ничтожность перед неотвратимым и неумолимым бегом времени. Идея заключается в сопоставлении уходящей жизни и осени, ведь осень – пора засыпания, умирания, подготовки к зиме. Именно поэтому «осенью время гораздо слышнее»: когда близится смерть, понятие времени начинает приобретать в сознании другое значение, более ясное и отчетливое. По-другому начинаешь воспринимать звуки, запахи, краски; ценишь каждый миг.

Осеннее время у В. Андреева протекает мгновенно, быстро, беспощадно, с шумом. Тут проявляется частотный мотив падающих листьев в лирике поэта. Перед читателем – не обобщенная картина природы, не пейзажная зарисовка, это – образ жизни человека, стремление его души. Осень становится олицетворением человеческого существования. Кроме того, в стихотворении духовная жизнь человека сравнивается с лесом. Показательно, что в стихотворении Андреева нет конфликта между вечной природой и смертным человеком. Стук человеческого сердца сравнивается с глухим равномерным стуком дровосека в лесу, и этот стук может прерваться в любую минуту, символизируя гибель.

Перед нами жанр элегии, для которой характерны грустное содержание и философские раздумья. Лирический герой задумчив, меланхоличен. Мы не знаем, кто он, кем является, но это герой рефлексивный,

раздумывающий о самых непостижимых человеческому уму явлениях, о жизни и смерти. Герой размышляет о неопределенности будущего, его страшит незнание событий завтрашнего дня, хотя итог нас ждет все равно один – смерть. Оттого настроение лирического героя грустное и печальное. И эта не та светлая печаль, которая оставляет надежду на лучшее. Финальные строки говорят о том, что лирический герой сомневается в существующей загробной жизни, и эта неопределенность обрекает его на страдания. Лирический герой заключает: если впереди маячит смерть, то главное – насладиться остатками уходящей жизни.

В стихотворении немного художественно-изобразительных средств, автор специально избегает красивых тропов для того, чтобы показать скудность природы поздней осени. Лирический герой рассказывает о своих переживаниях просто, обыденно для передачи будничной повседневной жизни.

На фонетическом уровне стихотворение отличается постоянным повторением звука «ш» (слышнее, шумит, зашло), звука «с» (листья, осенью, слетевшим). Это создает иллюзию шепота, тишины, потому как о темах, над которыми думает герой, громко не говорят.

На синтаксическом уровне следует отметить плавность стихотворения, которая создается чередованием простых и сложных предложений, имеющих в каждом катрене. Паузы в середине строки передают размышления, создают иллюзию внутреннего монолога лирического героя. Мелодичность стихотворению придает четырехстопный дактиль, который также подчеркивает некую однообразность человеческой жизни.

Стихотворение было написано В. Андреевым в зрелом возрасте, после пережитого плена и войны. Этот жизненный опыт определенно изменил его взгляд на все вещи, заставил ценить каждый прожитый день.

Приведём в пример ещё одно стихотворение В. Андреева этого периода, пропитанное «осенним» настроением – «В лесу редуют золотые звуки...»:

В лесу редуют золотые звуки,
Их точит тусклой ржавчиной туман.
В такие дни подумай о разлуке,
Прислушайся – поет лесной орган.

Неполон звук, как будто укорочен, –
Его осенний стиснул холодок,
Как оболочка куколки, непрочен,
Не звук уже, не лист и не цветок.

Но в этом странном, тусклом шелестеньи,
Быть может, все-таки уловишь ты
Все то, что было солнцем, ветром, пеньем,
Что на землю слетало с высоты,

Все, что струилось знойным водопадом,
Что падало, сверкая и звеня,
И что теперь вот здесь, с тобою рядом,
Лежит сухою корочкой огня [4, с. 82].

Тема стихотворения неразрывно связана с жизнью и образом осени. О смерти и увядании лирический герой не говорит прямо, поэтому стихотворение не кажется пессимистичным. Центральный образ стихотворения – звук леса, который ассоциируется с уходящей человеческой жизнью. Этот звук неполный, укороченный, однако «шелестенье леса» говорит о том, что пока жизнь продолжается. Тишина для поэта В. Андреева означает смерть, творческий застой, а звучание сродни красоте, движению, жизни. Упоминание «земли и высоты» означает, что жизнь человека состоит из взлетов и падений. Ветер символизирует перемены, пение – радость, водопад – насыщенность, звон – яркость. Это симфония природы и мира.

Уходящая жизнь ассоциативно связана с оболочкой куколки насекомых, увядшим цветком, разлукой, холодом и тусклым цветом, что повторяется два раза. В финале стихотворения динамичная жизнь статично застывает и лежит «сухою корочкой огня» осенних листьев.

Жанр стихотворения – элегия и в то же время послание, т.к. содержится обращение к другому. Автор надеется, что природа обратит внимание человека на темы жизни и смерти. Метафоры и эпитеты придают стихотворению выразительности.

На лексическом уровне можно отметить эллипс (это делает образ осени загадочным) и контекстуальные синонимы, придающие размышлению живость.

На фонетическом уровне частотно повторение резкого и агрессивного звука «р» («редеют», «ржавчиной», «разлуке», «орган», «укорочен», «рядом», «корочкой»), что подчеркивает дисгармонию лирического героя.

Стихотворение написано пятистопным ямбом, это придаёт картине плавность и размеренность и хорошо описывает печальные философские размышления поэта в момент кардинальных изменений в его жизни.

Таким образом, представление об осени В. Л. Андреева вписывается в традиции русской классической литературы. Осень ассоциируется с одиночеством, смертью и печалью. Однако если у русских поэтов

XIX века осень показана как «золотая пора», то у В. Андреева нет восхищения красотой осени. Нет у него и мотивов временного засыпания и перерождения природы весной. Автор заявляет, что нужно ценить настоящее и не надеяться на счастливое будущее.

Литература

1. Варшавский, В. Незамеченное поколение / В. Варшавский. – Нью-Йорк: Изд. им. Чехова, 1954. – 77 с.
2. Чуваков, В. Н. Незабываемые могилы. Российское зарубежье: некрологи 1917–1999 в шести томах / В. Н. Чуваков. – Москва : Пашков дом, 1999–2007. – Т. 1. 2007.
3. Ожегов, С. И. и др. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Толковый словарь русского языка. – Москва : АЗЪ, 1995. – 928 с.
4. Андреев, В. Стихотворения и поэмы в 2-х т. Т I / В. Андреев. Berkeley: Berkeley Slavic Specialties, 1995. – 113 с.
5. Дашевская, О. А. Мотив опавших листьев в поэзии Вадима Андреева и национальная традиция / О. А. Дашевская // Вестник Томского государственного университета, 2011. – № 353. – С. 7–12.

УДК 82-1/29

ГРНТИ 17.07.41

РОЛЬ ВЕРСИФИКАЦИОННОЙ ФОРМЫ В АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИРИЧЕСКОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ

THE ROLE VERSIFICATION SHAPE IN THE ACTUALIZATION OF A LYRICAL FEELING

Аранова Ольга Сергеевна

Научный руководитель: Т.А. Бахор, канд. филол. наук, доцент

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия*

Ключевые слова: версификация, сонет, строфика, терцет, кода, золотое сечение, сибирская поэзия, И. Фonyaков.

Key words: version, sonnet, stanzas, tercet, code, golden section, Siberian poetry, I. Fonyakov.

Аннотация. В статье выявляется роль версификационной формы сонета в актуализации историко-культурного и мифопоэтического контекста стихотворения. Определяются этапы лирического переживания и особенности художественного пространства текста в воплощении основной его идеи.

Представители современной сибирской поэзии активно экспериментируют с поэтическим текстом, разрабатывая не только новые версификационные формы, но и осваивая традиционные лирические жанры. К поэтам, плодотворно работающим в жанре сонета, относится Илья

Фоняков (1935–2011), известный сибирский автор. В русле сибирской поэзии сформировался и его индивидуальный поэтический стиль.

Темой многих стихотворений И. Фонякова стали размышления о смысле человеческой жизни, о взаимоотношениях людей, их жизненных ценностях. Среди сонетов И. Фонякова много стихотворений, лирическое переживание в которых создается посредством актуализации широкого историко-культурного контекста. Таков и сонет «Гравюра» [3], неизменно привлекающий современных читателей и часто звучащий в студенческой аудитории. В основе сюжета – посещение героем музея, в котором демонстрировалась гравюра с «изображением нищего слепца», смотрящего на посетителей с просьбой о подаении.

Как известно, гравюра – вид графического искусства, произведения которого представляют собой оттиски с исходных «досок», т.е. изображение на гравюре – оттиск исходного образа. В сонете И. Фонякова «Гравюра» воспроизведена архетипическая ситуация «встреча с нищим», которая в художественном тексте часто превращается в противоположную: встретив нищего, герой осознает собственную нищету – свое несовершенство (Тургенев И.С. «Нищий»). И сам исходный образ нищего постепенно превращается в образ того, кто напоминает человеку о милосердии, братском сочувствии, любви к другому, в конечном счете – о Христе.

Композиция сонета позволяет читателям увидеть, как это происходит в художественном мире стихотворения. Перед нами своеобразный перевернутый классический итальянский сонет, в котором 4-стишия и терцеты поменялись местами: сначала два терцета, затем – два катрена. Эта перемена строф определила и развертывание лирического сюжета.

Представленный в начале стихотворения образ нищего заставляет нас вспомнить о том, что уклад жизни таких неимущих рассматривался в искусстве в контексте темы божественного промысла, включающего и мотив отречения от мирских благ. Именно в этом религиозном контексте актуализируется связь лирического героя сонета с ирреальным.

Нищий – объект внимания и помощи, который вызывает у героя уважение и преклонение. Он изображен настолько немощным, что от его «чуткого» лица невозможно отвести взгляда. Архетипический образ перекрестка определяет своеобразие художественного пространства, в котором находится старик:

На перекрестке, в кляксах снегопада,
Он просит подаения, и взгляда
Не отвести от чуткого лица.

Как известно, семантика перекрестка соотносится с ситуацией выбора в широком смысле этого слова (выбор направления движения, цели в жизни, жизненных ориентиров и др.). Наиболее значимым для

нас является следующее значение: «Перекресток – символ выбора в целом и в частности между жизнью и смертью <...>, а также знак перехода из одного пространства в другое» [2]. С этого перекрестка старик нищий шагнул в пространство музея, но и посетители музея шагнули на перекресток, т.е. оказались в ситуации выбора. Обращаем внимание на синтаксическое построение 2-го терцета:

...Он просит подаяния, и взгляда
Не отвести от чуткого лица.

Слово «взгляда» можно отнести как к одной строке («Он просит подаяния и взгляда...»), так и к другой («...и взгляда // Не отвести от чуткого лица»): так взгляд героя гравюры пересекается со взглядом зрителя, организуя коммуникацию человека с шедеврами искусства. А значит, просьба персонажа картины о внимании и сочувствии оказалась выполнена: именно с этим чувством стоит перед гравюрой зритель, не отрывающий от нее взгляда.

Следующее 4-стишие также описывает состояние мира, характерное как для художественного пространства гравюры, так и для пространства, в котором находятся посетители музея:

Он слышит набегающие звуки,
Прохожих торопливые шаги,
Он к ним навстречу простирал руки:
«Будь человеком, встречный, помоги!»

Известно также, что в христианстве перекресток, уподобляемый в своей форме кресту, стал местом почитания Христа» [2], преданного и распятого. Образ-символ креста анализировал В. Н. Топоров, он делает акцент на расхождении линий от сакрального центра во внешнее пространство: «Крест подчеркивает идею центра и основных направлений, ведущих от центра (изнутри вовне)» [2]. Эти ассоциации заставляют зрителя почувствовать и собственную ответственность за зло, захватывающее мир и человека.

В этом же катрене находится и золотое сечение сонета, которое «играет в поэзии весьма осмысленную роль, выделяя кульминационный пункт стихотворения (кульминацию, смысловой перелом, главную мысль или их сочетание)» [1]:

Он к ним навстречу простирал руки:
«Будь человеком, встречный, помоги!»

Лишенный надежд на человеческое сострадание, герой гравюры надеется лишь на божью милость. Этому посвящена заключительная строка сонета:

Тогда он к небу простирал руки:
«Будь человеком, боже, помоги!»

Как указывалось выше, И. Фоняков использует неканоническую форму итальянского сонета – опрокинутый сонет. Вспомним, что в классической форме итальянского сонета взгляд лирического героя движется обычно снизу вверх, от земного – к небесному. В сонете «Гравюра» иная композиция лирического сюжета. Использование терцета в начале сонета способствует выделению и возвышению образа старика. Обращение поэта к катренам «обосновано тем, что взгляд лирического героя направлен от возвышенного («сакрализованного») к земному (звуки, шаги, люди). Обвинение людей в отсутствии у них сочувствия и поддержки становится курсивом текста, т.е. соотносится с «золотым сечением».

В заключительном двустишии сонета содержится парадоксальный, на первый взгляд, призыв к Богу проявить человеческие чувства. Так в коде соприкасаются человеческое и божественное, звучащее в призыве ко второму пришествию Христа.

Показательно, как версификационная форма способствует усилению испытываемого стариком чувства постепенной отдаленности от людей и осознание им своей близости к богу: нищий начинает освоения земного пространства («на перекрестке, в кляксах снегопада, он просит подаяния...»), затем он обращается к окружающему миру («он к ним навстречу простирает руки: «будь человеком, встречный, помоги!»), а далее ощущает сложную гамму переживаний, соотносимых с полетом души, ее движением вверх, обращением к богу («тогда он к небу простирает руки: «будь человеком, боже, помоги!»).

Таким образом, анализ сонета И. Фонякова «Гравюра» позволяет выявить, как обеспечивается формально-содержательное единство этой твердой строфической формы, как актуализируется контекст сонета, его мифопоэтическая основа.

Литература

1. Доберштейн В.Ю. «Золотое сечение» в поэзии // Вестник Костромского государственного университета. 2008. № 2. С. 205–206. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/zolotoe-sechenie-v-poezii> (дата обращения 20.12.2017).
2. Перекресток // Символы и знаки : Энциклопедия символики эзотерических учений. URL: <http://sigils.ru/symbols/perek.html> (дата обращения 20.12.2017).
3. Фоняков И. Гравюра // 45-я параллель: классическая и современная русская поэзия: Альманах. URL : https://45parallel.net/ilya_fonyakov/gravyura.html (дата обращения 20.12.2017).

При поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

УДК 882
ГРНТИ 17.07.41

МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЬЕСЫ М. ГОРЬКОГО «ДЕТИ СОЛНЦА»

MYTHOPOETICAL BASIS OF THE PIECE OF M. GORKY “THE SONS OF THE SUN”

Земляная Ольга Антоновна

Научный руководитель: О.Н. Зырянова, канд. филол. наук, доцент

Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, Лесосибирск, Россия

Ключевые слова: мифопоэтика, М. Горький, мифологема, образ, художественное пространство.

Key words: mythopoetics, M. Gorky, mythology, image, artistic space.

Аннотация. В статье рассматриваются основные мифологемы (солнце, корабль, пустыня), актуализированные в пьесе М. Горького «Дети солнца» и позволяющие читателю выявить причины непонимания между социальными условиями, что может привести к глобальной катастрофе.

Исследование выполнено при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках участия в Конкурсе по организации студентов, аспирантов и молодых ученых в конференциях, научных мероприятиях и стажировках.

Пьеса М. Горького «Дети солнца», написанная 1905 году, не часто становится предметом исследования современных литературоведов, а также редко ставится на сцене, что театральные критики объясняют многословностью героев, «провисанием» действия [1] и отсутствием соприкосновения пьесы с действительностью нашего времени [2]. Такие оценки, на наш взгляд, связаны, в большей степени, со сложностью ее интерпретации. Ю.В. Чирва указывает на невозможность однозначного понимания героев пьесы, так как она характеризуется «сложным художественным мирозерцанием, <...> многомерностью изображения персонажей <...> и жанровой природой произведения, определяемой самим Горьким как трагикомедия, и многолинейной композицией, и общим полифоническим звучанием» [3, с. 5]. Так, распределение действующих лиц в системе верх/низ с точки зрения близости их к образу-мифологеме «солнце», предпринятое Ю.А. Козловой [4], неоднозначно, поскольку принадлежность героев к «детям солнца» может быть обусловлена не только точкой зрения их самих, но и авторской оценкой.

Как указывают литературоведы, «мифологема, мифема – это заимствование у мифа мотива, темы или ее части и воспроизведение в более

поздних фольклорных и литературных произведениях. Мифологема обозначает сознательное заимствование автором мифологических мотивов, тогда как архетип (термин Юнга К.) – бессознательное их воспроизведение» [5, с. 224].

Е.М. Мелетинский, рассуждая о художественном мифологизме, определяет его как «попытку сознательного совершенно неформального нетрадиционного использования мифа (не формы, а его духа), порой приобретающего характер самостоятельного **поэтического** мифотворчества» [6, с. 112].

Мифологическим по сути является образ солнца, – центральный и смыслообразующий образ в пьесе, популярный в искусстве 1900-х годов. Тема «детей солнца» встречается в творчестве Д. Мережковского, в раннем творчестве М. Горького, в лирике К. Бальмонта, А. Белого, В. Брюсова, В. Маяковского. Содержание образа солнца отражало оформление нового мироощущения, которое связано с наступлением нового периода русской истории.

Так, М. Горький в 1900 году в статье, посвященной герою Эдмона Ростана Сирано де Бержераку, связывает оптимизм этого персонажа с солнцем: «Это, знаете ли, страшно хорошо – быть рождённым с солнцем в крови! <...> если б в нашу кровь хоть искру солнца!» [7]. В анализируемой пьесе М. Горького образ солнца приобретает амбивалентный смысл, воплощая, с одной стороны, созидательную силу как основу жизни, и, с другой стороны, губительная сила его лучей соотносится с образом Солнца Мертвых [8, с. 372, 376].

Ученый-химик Протасов мыслит науку и солнце как нечто единое, без чего не может существовать человек, солнечная энергия создала из белка жизнь, она же создаст и «...из всех людей <...> величественный, стройный организм – человечество!» [9, с. 301], и «дети солнца» победят страх смерти. И Елена верит в солнечную силу красоты, искусства, считая, что оно «должно облагораживать людей» и согревать душу, подобно солнцу. Как видим, в представлении главных героев пьесы актуализируется мифологическое значение солнца, образ которого у многих народов считается либо самим Богом, либо проявлением Высшего существа [8, с. 372]. Подобные ассоциации рождаются и у героев пьесы М. Горького: «Среди безграничного моря – идет корабль. <...> а на носу его и у бортов стоят какие-то крепкие, мощные люди. <...> всё такие открытые, бодрые лица, – и, гордо улыбаясь, смотрят далеко вперед, готовые спокойно погибнуть по пути к своей цели...» [9, с. 294]. «"К солнцу!", источнику жизни!» [9, с. 296], – так герои характеризуют направление движения корабля. В контексте подобной характеристики актуализируется миф об аргонавтах, поход которых за золотым руном «<...> понимается как обретение величия духа посредством очищения

души» [10, с. 144]. Такая семантика этого образа вполне объясняет стремление героев разместить на корабле ученых (Дарвина, Лавуазье), людей «мужественных, гордых, <...> простых, как просто все великое» [9, с. 296].

Представителей рабочих профессий герои-интеллигенты не видят на корабле, что отчетливо видно из диалога героев:

Лиза. А какое место в твоей картине, Лена, будут занимать вот эти люди?

Елена. Их там не будет, Лиза...

Протасов. Они, как водоросли и раковины, присосутся ко дну корабля...

Вагин. И будут затруднять его движение ... [9, с. 294].

Особое значение в актуализации мифологемы солнца имеет образ Лизы, утверждающей ассоциативную связь чувства ненависти, ужаса с красным цветом: «Когда я слышу что-нибудь грубое, резкое, когда я вижу красное, в моей душе воскресает тоскливый ужас, и тотчас же перед глазами встает эта озверевшая, черная толпа, окровавленные лица, лужи теплой красной крови на песке...» [9, с. 268]. В представлении Елены избранным предстоит трудный путь не только по морю, но и по знойной пустыне. Именно Лиза видит красным песок в этой пустыне, что соотносится с мифологемой Солнца Мертвых.

Таким образом, жизнеутверждающее значение мифологемы солнца вытесняется в конце пьесы противоположным: «Солнце, точно чье-то злое око, / Молча смотрит с неба жгучим взглядом; И в пустыне мертвой мы зароем / он свои мечты, а я тоску» [9, с. 348]. Мертвая пустыня – показатель отсутствия любви и понимания как между интеллигенцией и рабочими, так и среди интеллигенции. Одни (Мелания, Вагин, Чепурной, Елена, Егор) страдают от того, что их не любят, и любовь для них – возможность приблизиться к свету, выйти за пределы обычной жизни, другие (Протасов, Лиза) погружены в себя, не способны отдавать любовь другому. Протасову мешает Елена заниматься наукой, Лиза боится любить и не хочет детей. Именно отказ Лизы становится причиной самоубийства Чепурного, а впоследствии и приводит ее к сумасшествию.

Обращение к мифологемам позволяет утверждать, что драматург видит причины разрушения культуры, нарастания агрессии в отсутствии понимания не только между интеллигенцией и народом, но и внутри самой интеллигенции: между учеными и представителями искусства. Интеллигенция мечтает о создании нового мира, где нет места эгоизму, злобе, характеризующими, с их точки зрения, народ, мечтают об избранничестве, но с точки зрения М. Горького основа созидания, – это не только способность к науке и искусству, но и способность к любви и жертвенности.

Литература

1. Гордеева, А. Прямая и явная угроза /А. Гордеева// Время новостей. – 16.10.2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.smotr.ru/2008/2008_maly_ds.htm (дата обращения: 25.02.2018)
2. Давыдова, М. Утомленные Горьким / М. Давыдова // Известия. – 2008, 16 октября [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.smotr.ru/2008/2008_maly_ds.htm (дата обращения: 25.02.2018)
3. Чирва, Ю.Н. О пьесах М. Горького и Л. Андреева эпохи первой русской революции / Ю.Н. Чирва // Русский театр и драматургия эпохи революции 1905–1907 годов: Сборник научных трудов / отв. ред. А. Я. Альтшуллер, Л. С. Данилова, А. А. Нинов. Ленинград, 1987. – С. 4–34.
4. Козлова, Ю.А. Мифологема «Солнце» в пьесе М. Горького «Дети солнца» / Ю.А. Козлова // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2017. – № 1.2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mifologema-solntse-v-prise-m-gorkogo-deti-solntsa> (дата обращения: 10.12.2017).
5. Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины. Энциклопедический справочник./ Ред. и сост. И. П. Ильин, Е. А. Цурганова – Москва, 1999.
6. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа Мелетинский, 1976, с. 112). <http://www.e-reading.club/book.php?book=38411>
7. Горький, М. Сирано де Бержерак / М. Горький [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-373.htm>: (дата обращения 20.01.2018).
8. Жюльен, Н. Словарь символов / Надя Жюльен; [Пер. с фр. С. Каюмова, И. Устьянцевой]. – Челябинск : Урал Л.Т.Д., 1999. – 497 с.
9. Горький, М. Пьесы. – Москва : Правда, 1985. – 512 с.
10. Словарь символов и знаков / авт.-сост. Н.Н. Рогалевич. – Минск : Харвест, 2004. – 512 с.

УДК 82-31

ГРНТИ 17.82.31

ВОСПРИЯТИЕ ПРОСТРАНСТВА АВТОБИОГРАФИЧЕСКИМ ГЕРОЕМ В РОМАНЕ Б. КЛИМЫЧЕВА «ТОМСКИЕ ЧУДЕСА»

PERCEPTION OF AREA BY THE AUTOBIOGRAPHIC CHARACTERS IN THE NOVEL B. KLIMYCHEV “THE TOMSK’S MIRACLES”

Зорин Даниил Сергеевич

Научный руководитель: Ю.О. Чернявская, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Б. Климычев, «Томские чудеса», пространственная организация, автобиографический герой.

Key words: Boris Klimychev, «Tomsk miracles», spatial organization, autobiographical character.

Аннотация. В статье анализируется образ художественного пространства, представленный в романе Б. Климычева «Томские чудеса». Окружающее пространство

изменяется в процессе взросления главного героя-повествователя. Если в самом начале жизни окружающий мир характеризуется чертами, свойственными идиллии, то по мере роста главного героя пространственный локус дома и города превращается в свою противоположность, обретая черты не-дома и не-города, соответственно.

Организация художественного пространства в романе Б. Климичева «Томские чудеса» непосредственно связана с восприятием автобиографического героя – повествователя, описывающего жизнь своей семьи в 1930–40-е гг. Следует учитывать тот факт, что свой роман Б. Климичев писал в 1990-е гг., что, безусловно, повлияло на характер описываемых событий, их оценку и восприятие автобиографическим героем-повествователем.

Характер изображения своей семьи, города, оценка поступков и характеров персонажей меняется в зависимости от возраста и жизненного опыта главного героя-рассказчика. Композиционно роман разбивается на несколько частей-глав, каждая из которых представляет собой законченный отрывок, связанный с каким-либо событием или персонажем. Чем взрослее становится автобиографический герой, чем большую самостоятельность обретает, тем реалистичнее описываемые события, происходящие в жизни повествователя и его семьи.

В первой главе описывается дом и его обитатели – семья рассказчика, его соседи, родственники, что обусловлено восприятием ребенка, постепенно открывающим для себя непосредственное окружение, связанное с домом и семьей. Дом и прилегающая к нему территория становятся своего рода ядром окружающего мира. В первой главе, носящей название «Тверская, 5» происходит знакомство с местом его расположения. Несмотря на то, что дом разделен на квартирные локусы, пространство воспринимается как нечто общее, цельное – с дочерью Стариковых герой играет в их сыром полуподвале; с соседями по этажу Есманскими общая кухня, т.е. локусы квартир не разъединены непреодолимой чертой. Верхний и нижний этажи соединяет лестница, по которой бегают вверх-вниз соседская дочь, открывая дверь гостям и, не смотря на частые ссоры между семьями, дом живет общей жизнью.

Дом и примыкающая к нему территория образуют особый микромир, расширяющийся до макромира. Сюда входят и ближайшие соседи, и дальние – Потапочкины, Усачевы, Касьяновна и Северьянович, их квартиранты Ван Дзины. Склоны оврага, напоминающие горы, заселяют выходцы из Грузии, отсюда их местное название «Кавказ». Вся слободка становится для главного героя своей вселенной: «Вот тут, во дворе, отец после работы катал ребятню на велосипеде. Сядешь на раму, он тебя придерживает, катает по кругу, тяжело дыша над твоим ухом, покрикивает: "Индия! Америка! Китай!" Индией был сарай, Америкой

сортир, а Китаем называлась та сторона двора, где в избушке жили Ван Дзины...» [1].

Дом выступает в качестве центра окружающего мира, обретая двойную номинацию: с одной стороны, это реальное географическое пространство с указанием официального адреса; с другой – центр мифологического пространства со своим подземным миром и райским садом, со всеми сторонами света.

Большая семья и связанные с ней пространственные топосы чрезвычайно разнообразны и ярки. Сюда входит и описание Ушайки, леса за городом, куда всей семьей выезжали отдыхать. «Хорошо жилось нам на Тверской возле Ушайки» – пишет автор в главе «Первый камушек», и эта фраза отражает общее представление довоенном мире.

Жизнь до войны связана с квартирой на втором этаже. Переселение на нижний этаж сопровождается катастрофическими переменами в жизни: после ареста отца герой и его мать вынуждены перебраться в угловую квартиру к больным соседям. Т.е. нижний этаж, в отличие от верхнего, символизирующего цветение, плодородие, жизнь, ассоциативно связан с темами болезни и смерти.

Если в раннем детстве героя дом живет полной жизнью с шумными застольями, то по мере взросления повествователя общая жизнь дома распадается на отдельные локусы, праздники прекращаются, а ссоры приобретают все более зловещий характер. В ситуации конца 1930–40-х гг. общежитие сменяется всеобщим отчуждением: родственники и знакомые умирают, «исчезают» или погибают на фронте, дом теряет свое свойство защиты от вторжения внешнего мира, полного опасностей и угроз. В главе «Вечер был, сверкали звезды...» описывается ситуация, в которой автобиографический герой чудом остался жив потому, что не вбежал в дом, как обычно, а заглянул в окно, благодаря чему и увидел вооруженных грабителей: «Вот пошёл бы я туда – точно был бы уже заколотым» [1]. В другой раз бандиты пытаются ночью взломать дверь, героя и его мать спасают только прочные запоры и личное мужество: «Мать нашла возле печи топор и крикнула нападавшим: – У меня ребенок и у меня есть топор, дешево не дамся. – Прирежем и тебя, и пащенка. – Я казачка! хоть одного гада, но зарублю, и за меня отомстят! Так и знайте, из-под земли вас выкопают!..» [1].

В раннем детстве дом и двор являлись своего рода центром, «пустом» земли, по мере взросления расширяющегося мира, с окрестностями, куда герой с родственника выезжали отдыхать. Окружающий мир в воспоминаниях раннего детства блистал яркими красками и был наполнен образами, символизирующими избыток жизненных сил. Можно сказать, что пространство, окружающее героя в раннем детстве, характеризуется чертами идиллии [2; 373–379], связанной с образами

изобилия, плодородия: в реках и озерах водится рыба, родственники образуют дружную семью, застолья сопровождаются песнями, музыкой, весельем. Несмотря на то, что семья героя живет в замкнутом локусе слободки, благодаря родственникам в пространство дома оказываются включены и Сибирь, и Дальний Восток, и Средняя Азия.

В военный период пространство ограничивается городом и связано непосредственно с восприятием самого героя, поскольку другие персонажи – члены большой и дружной семьи, исчезают один за другим. Соответственно, сужается пространство, ограничиваясь теми местами, которые осваивает герой-повествователь. И это места, связанные с проблемой физического выживания.

Переломным моментом, отделяющим идиллический мир детства от преждевременного отрочества, является сцена ареста отца. Глава, в которой происходят трагические события, носит название «Детская моя кроватка» и это, на наш взгляд, не случайно. Если дом является центром мира, то в свою очередь его центром является место, связанное с образом рождения – колыбели. Детская кровать, сделанная отцом, является символом младенчества, и здесь важно упоминание о том, что кроватка стала для него мала – ноги героя торчали сквозь ее деревянные прутья. Впервые в жизни героя чужие люди вторгаются в сакральный центр дома – спальню, более того, вынимают испуганного ребенка из теплой постели и ставят на пол, холод которого он ощущает босыми ногами. Далее в повествовании будет постоянно нарастать тема холода, сопровождающаяся мотивами голода и одиночества. Герой вырос из своего детства, как вырастают из детской кроватки.

Главной задачей повествователя отныне станет защита от вторжения внешнего мира, а также стремление преодолеть голод и холод. Топосы идиллического детства отличались разнообразием, красочностью и изобилием. Локусы, связанные с взрослением героя, характеризуются противоположными качествами – замкнутостью, серостью, скудостью. Сопоставить эти два мира можно на примере образов еды и того, что с ними связано. В период раннего детства частые застолья продолжались всю ночь, или даже несколько дней, сопровождаясь песнями, танцами, рассказами о приключениях. В военное время герой ищет различные способы для того, чтобы хоть как-то притупить чувство голода. Однако и эти попытки чаще всего заканчиваются неудачей. Показательный пример можно найти в главе «Вечер был, сверкали звезды...». Набрав воды из реки, герой узнает, что в этой самой проруби был обнаружен труп убитой старухи: «Ё-моё! Я из этой проруби воду на кисель брал вместе со старухиной кровью! Я же чувствовал: ведро за что-то в проруби цеплялось. Прибежал домой, кисель недоварившийся вылил, все равно есть не смогу, воду из бочки тоже вылил. Снова таскать воду придется из

другой, из дальней проруби. И голодный. Такое зло взяло!» [1]. Так, любимая река, где до войны ловили рыбу, купались, катались на санках (см. глава «Первый камушек») теперь становится пространством смерти, ее «живая» вода становится мертвой.

Если в раннем детстве поход в баню превращался в целое приключение, носящее травестийный характер (мать водила героя в женское отделение), то теперь баня – это место, где можно временно согреться, а оживление и суета, царящие здесь до войны, сменяются пустотой и одиночеством.

Соседи также становятся источником тревоги и беспокойства. В главе «Прекрасная маркиза» рассказывается о квартирантах, которых мать вынуждена брать для того, чтобы как-то выжить. Но подселенные только усугубляют ситуацию: демобилизованный офицер оказался «настоящим сумасшедшим», наглая квартирантка скандалит и использует хозяйские дрова. Только Дуся из деревни Зоркальцево дает герою письмо для передачи своим родственникам, и подросток предпринимает опасное путешествие, стремясь добыть хоть какую-то еду. Если в «идиллическом» мире поездки за город всегда проходили в праздничной, торжественной атмосфере и заканчивались пиршеством, то теперь путешествие в Зоркальцево становится смертельно опасным предприятием: «Бор кончился. Впереди была обширная равнина, темнело. И никто меня не обогнал, никто не попался навстречу. И где это Зоркальцево? Может, я заблудился? Здесь и замерзну?» [1]. Спасает героя случайно проезжающий мимо мужик на санях. Но и это приключение, закончившееся благополучно, не решает проблемы.

Так, постепенно Томск превращается в пространство не-жизни, а дом становится не-домом, т.е. становится местом, несущим угрозу жизни [3].

В поисках заработка герой и его мать покидают родной город, но именно сюда, к родному дому возвращается герой после долгих мытарств по всей стране. Несмотря на то, что дом принял его неласково – новый хозяин с подозрением смотрит на оборванца, герой настойчиво возвращается к нему, с тоской глядя на крюк в потолке – к нему привязывали детскую люльку, в которой он лежал новорожденным младенцем. И уже после того, как дом снесли, с печалью вспоминает об этом: «Все ушло. Хоть бы крюк из потолка мне достался. Так нет! Ничего. Только воспоминания. А сколько тут было в этом доме слез, горя, радости. Сколько крови пролилось? И нет ничего» [1].

Пространственная модель, представленная в романе «Томские чудеса» отражает восприятие ребенка, постепенно открывающего для себя окружающий мир. В самом начале дом и семья, являющиеся непосредственным окружением автобиографического повествователя,

воспринимаются как нечто цельное и характеризуются качествами, характерными для идиллии. Постепенно, по мере взросления, происходит разрушение идиллического мира, а пространство наделяется характеристиками от противного, соответственно, не-дома, не-города. Тем не менее, именно в этот город, к родным местам возвращается главный герой, поскольку именно здесь происходило формирование его личности, характера, приобретался важный жизненный опыт.

Мир дома и окружающего его пространства выстраивается в соответствии с пространственными осями – верх-низ, левое-правое. Верхний этаж дома ассоциируется с самыми приятными воспоминаниями героя, когда дом и семья отвечали заложенным в этих понятиях сакральным смыслам. С перемещением вниз и распадением семейных связей происходит превращение дома в нечто, прямо противоположное. Так, в автобиографическом романе Б. Климычева обнаруживается архаическая модель мироздания.

В работе «Священное и мирское» М. Элиаде пишет о том, что «ничто не может быть начато... без предварительной ориентации, а всякая ориентация предполагает наличие какой-то точки отсчета» [4; 23], своего рода «Центра Мира», формирующего окружающее пространство. В.Н. Топоров говорит о вертикальной оси, служащей основой пространственной иерархии [5], центром которой является Мировое Древо [6; 398–406]. Главный герой-повествователь в романе «Томские чудеса» выстраивает свою пространственную модель, обнаруживающую архаические черты.

Литература

1. Климычев Б. Томские чудеса / Б. Климычев. URL: <http://www.proza.ru/2004/10/22-162> (дата обращения : 12.04.2018).
2. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике. / М.М. Бахтин. Вопросы литературы и эстетики. – Москва : Художественная литература, 1975. – 504 с.
3. Лотман Ю.М. Дом в «Мастере и Маргарите». URL: http://yanko.lib.ru/books/cultur/lotman_semiosphera.htm#_Точ17488790 (дата обращения : 17.04.2018).
4. Элиаде М. Священное и мирское / М. Элиаде. – Москва : Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.
5. Топоров В.Н. Пространство и текст/ В. Н. Топоров. – Текст: семантика и структура. URL: http://ec-dejavu.ru/p/Publ_Toporov_Space.html (дата обращения: 14.04.2018).
6. Топоров В.Н. Древо мировое / Мифы народов мира. Энциклопедия в 2 тт. Москва : Советская энциклопедия, 1980.

УДК 82.091
ГРНТИ 17.82.31

ПРОБЛЕМА КАНОНИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ЖИТИЯХ О СВ. ПРЕП. СЕРГИИ РАДОНЕЖСКОМ

THE PROBLEM OF CANONICITY IN MODERN CHILDREN'S LIVES ABOUT ST. PREP. SERGIJ OF RADONEZH

Зырянова Елизавета Сергеевна

Научный руководитель: Е.К. Макаренко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: речевой портрет, психологический портрет, древнерусское житие, современная детская агиографическая литература, житийный канон, образ святого, Сергий Радонежский.

Key words: verbal portrait, psychological portrait, Old Russian life, modern children's hagiographic literature, the life-canon, the image of the saint, Sergius of Radonezh.

Аннотация. В данной статье исследуются речевой и психологический портрет св. преп. Сергия Радонежского в современных адаптированных для детей житиях, рассматривается их соответствии житийному канону, представленного в древнерусском житии Епифания Премудрого. В статье приводится сравнительно-сопоставительный анализ эпизода встречи отрока Варфоломея со старцем, по-разному представленный в агиографических произведениях о преп. Сергии Радонежском.

В последние десятилетия особое внимание уделяется проблеме детского чтения, формированию читательской компетенции современных школьников. Значимое место стала занимать появившееся в последнее время художественно-религиозная литература для детей, большую часть которой составляют произведения агиографического жанра. Известно, что житийная литература всегда создавалась по определенному канону, чего не всегда можно наблюдать в современных адаптированных для детей житиях. Непосредственно возникает вопрос о соответствии / несоответствии современной детской агиографической литературы житийным канонам.

Житийный жанр пришел в русскую литературу из Византии, в которой к IX веку уже сложились определенные жанровые каноны. Заимствованный из византийской литературы агиографический канон в русской литературе в течение нескольких веков развивался, но всегда имел выраженную формально-содержательную организованность. Однако для детских житийных произведений ориентация на канон становится не обязательной. В детской агиографической литературе видна общежанровая ситуация в литературе последних десятилетий, когда, по замечанию М.Ю. Звягиной, происходит «усиление власти автора над жанром, смещение доминанты в тандеме «жанр – автор» в сторону автора.

Авторская воля порождает разного рода сдвиги, изменения устоявшихся жанровых моделей, в процессе которых возникают новые жанровые или внутривидовые образования» [1]. Поскольку образ святого является организующим и цементирующим весь образный строй жития, то мы рассмотрим принципы создания образа св. преп. Сергия Радонежского в детских современных житиях: «Святой Преподобный Сергий Радонежский, Чудотворец» современного известного писателя В.Н. Крупина и «Преподобный Сергий Радонежский» современной писательницы Н. В. Лясковской – и соответствие образа святого каноническому описанию, представленному в древнерусском житии, составленном Епифанием Премудрым в 1418 году. Именно этот текст является основой всех составленных позже агиографических произведений. Однако он сохранился только в переработке Пахомия Логофета (Серба). В середине XVII века на основе текста Пахомия Симон Азарьин создал новую редакцию жития [6]. При анализе мы использовали житие, написанное Епифанием Премудрым, по изданию 1646 года.

Сравнительно-сопоставительный анализ текстов позволил нам выявить схожие и отличительные черты образа святого в детской агиографической литературе и сопоставить их с древнерусским произведением. В статье мы рассмотрим только один эпизод из жития святого, который стал хрестоматийным и вошел в школьную программу, когда святому отроку Варфоломею не давалось учение, и он имел чудесную встречу с монахом, повлиявшей на всю последующую жизнь. По мнению В. Н. Топорова, встреча Варфоломея со старцем «образует подлинное начало духовного подвига...». Желание отрока обучиться грамоте привело к удивительной встрече со святым старцем, которая стала первым чудом Сергия в его сознательные годы. [7]

В житии Епифания Премудрого эпизод встречи Варфоломея со старцем представлен подробно, с обращением к библейским аллюзиям, цитатами из Священного Писания. Однако сами переживания героя описаны достаточно лаконично, без подробностей. Автор сначала отмечает печаль героя: «Сейчас душа моя печалится...». В конце данного эпизода Епифаний указывает на радость Варфоломея, обрадованного встречей со святым старцем [6]. Так, В. Н. Топоров в своей работе «Святость и святые в русской духовной культуре» отмечает, что при описании жития Сергия Радонежского Епифаний ограничивает художественный принцип «плетение словес». Он говорит не о себе или своих замыслах, но о самом Сергии Радонежском и о реальных событиях. Документальность, отмечает В. Н. Топоров, играет важную роль. «Изложение становится строже, суше, фотографичнее, и составитель жития отступает, насколько ему это возможно, в тень» [7].

Характеристика образа св. преп. Сергия Радонежского дается как непосредственно самим автором-повествователем, так и в описании внешнего портрета, психологического портрета, речевой характеристики героя.

Как известно из истории литературы, на ранних стадиях развития литературы характеры не были индивидуализированы. Кроме того, Д. С. Лихачев в своей работе «Человек в литературе Древней Руси» утверждает, что до начала XVII века проблема характера не ставилась в литературе, большее внимание уделялось психологизму. «Жития, хронограф, религиозно-дидактическая литература описывали душевные переломы, учили о своеобразной "лестнице страстей", о саморазвитии чувств и т. д.» [4]. Таким образом, в древнерусском житии XIV века образ святого строился не на изображении характера, а на изображении духовного мира святого и его психологического облика.

В древнерусском житии душевное состояние Варфоломея раскрывается с помощью воспроизведения его внутреннего монолога: **«Душа моя желает более всего знать грамоту, для этого я отдан был учиться. Сейчас душа моя печалится о том, что я учусь грамоте, но не могу ее одолеть»**, либо описывается автором: **«...он радовался душой и сердцем встречи со святым старцем»**. Помимо этого, переживания Варфоломея отражены в его молитвенных прошениях о помощи: **«Отрок наедине часто со слезами молился Богу, говоря: «Господи! Дай мне выучить грамоту, научи и вразуми меня»**. В этой молитве, по мнению В. Н. Топорова, делается акцент на слове «Господи!», так как, по словам Епифания премудрого, «по смотрению Божию, нужно было, чтобы книжной знание он получил от Бога, а не от людей...».

Известный современный писатель В. Н. Крупин в своем произведении «Святой Преподобный Сергий Радонежский, Чудотворец», придерживаясь исторического подхода в жизнеописании святого, прямо не вторгается в изображение внутренней, психической жизни героя, а только указывает на то, что **«мальчик сильно переживал»** из-за неудач в обучении грамоте [3]. Другой детский писатель Н. В. Лясковская в своем произведении «Сергий Радонежский» дает более подробное и эмоциональное описание душевного состояния героя при его неудаче в обучении, чем В.Н. Крупин, но передает их в доступной для современных детей форме, используя простые фразы с перечислением чувств героя (переживал, плакал, стало грустно) и его действий (сидел над книгами, плакал, молился), понятной общеупотребительной лексикой, иногда используя внутренние монологи ребенка: **«...мальчик очень переживал, сидел над книгами по ночам, плакал и горячо и усердно молился...»** и **«ему (Варфоломею) стало грустно, и он заплакал»** [5].

Необходимо отметить, что в древнерусском житии речевой портрет св. преп. Сергия Радонежского дан достаточно сложно для восприятия современными детьми, так как речь святого насыщена многочисленными цитатами из Священного Писания. При этом в древнерусской литературе речевая характеристика героя не меняется в зависимости от возраста: как в детстве, так и в зрелом возрасте он использует высокий стиль, его речь стройная, продуманная, организованная. У Н. В. Лясковской можно проследить некую трансформацию речевого портрета героя. Так, отрок Варфоломей просит: «Больше всего на свете я бы желал понимать слово Божие! Но сколько ни стараюсь – ничего не получается». А став взрослым, он говорит более высоким стилем и использует более сложные понятия: «Да если и погрешил он, то нам, духовным, подобает, по слову апостола Христова, исправлять такового в духе кротости». На втором примере видно использование героем цитирования Священного Писания, более взрослую и сложную для детского восприятия лексику, в отличие от первого примера, где в речи отрока преобладает нейтральная лексика, которая выражает детское, наивное восприятие трудностей в учебе, что более соответствует речи и уровню понимания ребенка. В житии В. Н. Крупина практически отсутствуют диалоги, приведены лишь некоторые высказывания св. преп. Сергия Радонежского, которые не восходят к древнерусскому житию. Например, «Люты скорби, да сладок рай, тяжелы труды, но велика награда».

Немаловажно отметить, что в древнерусском тексте автор-повествователь для полного описания образа святого использует сложные предложения, различные средства художественной выразительности (эпитеты, сравнения, метафоры). Например, сравнение прослеживается в конце анализируемого нами эпизода: «...как земля плодovitая и плодоносная, принявшая семена в сердце свое, он радовался душой и сердцем...», антитеза: «...от Бога, а не от людей...»; встречается инверсия, которая во многом характерна для древнерусских произведений, и особенно выражается в речи героев; метафора, эпитеты («блаженный») и т.д., к тому же текст насыщен топосами и цитатами из Священного Писания.

Детская писательница Н. В. Лясковская акцентирует внимание более на духовных поступках героя и, в целом, на его духовном облике, подчеркивая, что Варфоломей молился со старцем, и «молитва их достигла Престола Всевышнего».

Житие Епифания Премудрого – дидактическое произведение, написанное в стилевой традиции «плетения словес», включает в себя многочисленные отступления, разные средства художественной выразительности. В нем автор раскрывает внутреннее психологическое состояние святого отрока как через воспроизведение его внутреннего монолога, так и с помощью авторского описания настроения и состояния героя.

Современные жития для детей написаны живым, понятным, простым литературным языком, что обусловлено ориентацией авторов на современный стиль и на современного адресата, которому будут не понятны стиль «плетения словес», риторичность и патетика, цитаты из Священного Писания. Однако, несмотря на то что образ св. Сергия Радонежского часто в той или иной мере трансформируется современными писателями, он во всех агиографических произведениях представлен неким образцом для подражания, примером благочестивой жизни, а, следовательно, современные детские адаптированные жития, проанализированные нами, носят в определенной мере воспитательный и назидательный характер.

Произведение В. Н. Крупина тяготеет больше к историческому жанру, чем к чисто агиографическому, для писателя Сергей Радонежский – это историческая личность, и знакомство с ним позволяет лучше узнать культурное наследие Древней Руси. Автор не вторгается в психику героя, не характеризует образ с помощью речевого портрета. Н. В. Лясковская более подробно и эмоционально передает внутренние переживания отрока Варфоломея, но используя понятный для современного ребенка арсенал художественных средств. Справедливо утверждает современный агиограф игумен Дамаскин (Орловский): «Как старые жития, так и те, что составляются сейчас ... отражают общую культуру своего времени» [2].

Литература

1. Звягина, М. Ю. Трансформация жанров в русской прозе конца XX в.: дис. д. филол. н.: 10.01.01. Астрахань, 2001. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/transformatiya-zhanrov-v-russkoi-proze-kontsa-xx-v> (дата обращения 23.03.2018).
2. Игумен Дамаскин, (Орловский) Житие и жизнь. Разговор о специфике житийной литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.priestt.com/article/liter/liter_366.html (дата обращения: 31.03.2018)
3. Крупин, В. Н. Россию спасет святость: Очерки о русских святых / Владимир Николаевич Крупин, худож. оформл. Сергей Юрьевич Губин. – Москва : Сибирская Благовонница, 2011. – 573 с. с илл.
4. Лихачев, Д. С. Человек в литературе Древней Руси [Электронный ресурс] // 2006–2018 Санкт-Петербургский Гуманитарный университет профсоюзов. URL: <http://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/nauka/istoriya/1859/> (дата обращения: 23.03.2018).
5. Лясковская, Н. В. Преподобный Сергей Радонежский / Н. В. Лясковская. – Москва : Изд-во Московской Патриархии РПЦ, – 2015. 72 с.
6. Житие преподобного и богоносного отца нашего игумена Сергия Чудотворца, написанное Епифанием Премудрым (по изданию 1646 года) [Электронный ресурс] / Свято – Троицкая Сергиева Лавра. URL: <http://stsl.ru/lib/book2/oglavlenie2> (дата обращения: 31.03.2018).
7. Топоров, В. Н. Святость и святые [Электронный ресурс] / В. Н. Топоров. – Собр. соч. в 2 т. – Электрон. текстовые дан. – Благотворительный фонд: Предание. ру. – 1 т. – URL: <http://predanie.ru/lib/book/111319/> (дата обращения: 25.03.2018).

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ В РОМАНЕ Г. ГАЗДАНОВА «ВЕЧЕР У КЛЭР»

PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF ARTISTIC TIME IN GAITO GAZDANOV'S NOVEL "AN EVENING WITH CLAIR"

Иванов Евгений Евгеньевич

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: творчество Г. Газданова, художественное время, мотив, временная организация, позиция автора.

Key words: creative work of Gaito Gazdanov, artistical time, a motive, time organization, position of author.

Аннотация. В статье анализируются принципы организации художественного времени в первом романе Г. Газданова «Вечер у Клэр». Время в романе служит организации не только хронологического уровня поэтики, но и повествования, сюжета «внутреннего становления», мотивно-тематического и идейного слоёв произведения.

Газдановеды многократно обращали внимание на особую роль художественного времени в поэтике романа Г. Газданова «Вечер у Клэр» (1929). Этой проблемой специально занимались Е. Н. Проскурина, Ф., И.О. Косенкова и др. [1, 2, 3, 4]. Е.В. Кузнецова изучает влияние импрессионизма на эстетику Г. Газданова, в первую очередь, в связи с теорией времени А. Бергсона [5,6]. Однако нами не обнаружены работы, в которых бы комплексно анализировались принципы организации художественного времени в этом романе. В предшествующих исследованиях было установлено, что в романе личное субъективное время не совпадает со временем большой истории [4]. Цель данной работы – объяснить органическое единство внутреннего сюжета «становления» с внешне кажущейся «необработанностью» лиризованного повествования.

«Для нас интересны те законы, которые Пруст называет общими, регулирующими перспективу в воображении. Напомню, на каких точках одновременно мы можем стоять и какие точки держать в одновременном взгляде. Во взгляде, последовательно развертывающимся во времени и прибавляющем одну точку к другой, когда знание, полученное с одной точки, добавляется к знанию, полученному с другой точки», – пишет М. Мамардашвили об авторской оптике в романе М. Пруста «В поисках утраченного времени» [7, с. 351]. Так же в целом можно охарактеризовать стратегию Г. Газданова в романе «Вечер у Клэр». Внутренняя композиция романа, не обозначенная графически (как разделение на главы), состоит из двух непропорциональных частей: сначала ситуация

рассказывания событий эмигрантского настоящего (встреч с Клэр), которая заменяет экспозицию, за ней следует сюжет воспоминаний. Инверсия частей текста обусловлена жанровой спецификой, так как это мнемоническое повествование. Одна из причин актуализации прошлого – творческий порыв, трансформируя изначальную хронологию событий, формирует эмотивно перевоссозданный мир. В саморефлексии героя это звучит как «позднее воображение» [8, с. 26, 47]. Время оказывается и предметом размышлений героя, и показателем позиции автора, и инструментом создания поэтики произведения.

Биография персонажа-повествователя Николая Соседова дана монтажно рядом расположенными эпизодами, создающими историю становления его личности. Встреча с Клэр отражает итог его жизненных поисков. Уже с начала повествования можно увидеть, что автор подчёркивает роль художественного времени. При этом динамика времени местами напоминает вибрацию пружины – оно то сжимается, то распрямляется.

Семантика времени присутствует в названии произведения – «вечер», любимое модернистами время суток [7, с. 292–293]. В условном вечере, вечере вообще как моменте времени подразумевается серия вечеров. Свойство *сжатия* времени затем будет доведено до предела в метафоре «геологические наслоения моей истории» [8, с. 79, 64]. После темпоральной концентрации названия в эпиграфе временные рамки подвергаются сначала сжатию, а потом мысль выходит из временной логики в духовный план. Строки из письма Татьяны («Евгений Онегин» А. С. Пушкина [8, с. 39]) – «вся жизнь» как «залог свиданья») делают упор на большую значимость «свиданья» с Клэр как момента истины в сравнении со «всей жизнью». В слове «залог» предлагается ценностный подход в оценке прошлого и настоящего времени. «Верность» уравнивает количественно несравнимые временные отрезки – «жизнь», наполненная смыслом верности, как бы обменивается на «свидание».

Противоположная динамика выражена в принципе *расширения* времени на разных уровнях поэтики: 1) композиционном – после «вечера у Клэр» процесс воспоминания «всей жизни» восстанавливает не только знаковые для героя события, но и множество деталей, время здесь разворачивается как выстраивание «галереи воспоминаний» от диссонансных впечатлений детства к обретению гармонии в финале; 2) в сфере сознания героя автор рисует космогоническую фантазию: «...если бы легенда о сотворении мира родилась на севере, то первыми словами священной книги были бы слова: «Сначала была метель...» [8, с. 95] (здесь сингулярно нарождается новый эмпирический мир и «новое время»); 3) в мотиве музыки, метафоризированном как «мгновенное существование»; «Музыка» выступает символической моделью музыки сфер. Попадая в неё, герой теряет чувство времени, устанавливается

манящая вертикальная связь с инобытием («и жить так я не могу» [8, с. 48]).

С первых страниц тривиальные представления о времени становятся объектом креативного преобразования, что объясняет сам герой-повествователь, интерпретируя особенности своей личности и своего сознания. Поэтому не кажется манипуляцией то, что время воспринимается Соседовым не как линейная длительность. Так фраза «Севастопольский порт напоминал мне картины далёких японских гаваней... Много позже мне пришлось слышать музыку этих островов, протяжную и вибрирующую, как звон дрожащей пилы» [8, с. 160] в контексте мотива «искусства воспоминаний» [8, с. 149] предполагает, что в сознании персонажа-повествователя реальность и вымышленные события сближаются и живут по одним законам, отличным от привычного хода вещей.

Х.Л. Борхес в «Истории вечности» сформулировал происхождение времени из вечности: «Вечность – одновременность всех времён» [9, с. 76]. Память и воображение выступают модусами эйдотической реальности без последовательной необратимости прошлого и будущего. «И опять долгий звон дрожащей пилы, перелетев тысячи и тысячи вёрст, переносил меня в Петербург с замёрзшей водой, которую божественная сила звука опять превращала в далёкий ландшафт островов Индийского океана» [8, с. 161]. Вечность континуально именно «вибрирует», наррация «потока сознания» возвратно-поступательными движениями мотивов актуализирует ту или иную часть нуминозной, сокрытой от непосвящённых реальности.

Колокольный звон в финальном эпизоде романа, внешне не похожий на дребезжание пилы, предстал медиатором между этапами развития личности героя, который в размеренном бое услышал дрожание отпущенной пилы, потому что за тем и другим стоит однородный «божественный смысл» [8, с. 148] перехода на новую ступень жизни – эмиграцию: «Только звук колокола соединял в медленной стеклянной своей прозрачности огненные края и воду, отделявшие меня от России» [8, с. 160–161]. Звук колокола вместе с коннотацией связи времён несёт и значение переосмысления прошлого. В детстве героя колокольный звон был наполнен ощущением смерти. Он зафиксировал «самую страшную минуту моей жизни» [8, с. 53] – смерть отца, который не любил этот звон. Вопреки посмертному желанию, колокола сопровождали его в последний путь. В сравнении с отцом герой продвинулся на пути-спирали «становления» – для него колокола в конце романа звучат как приобщение к новой жизни. Он, принимая звон колоколов, уже не боится смерти, как отец, а, значит, получает представление о вечности взамен его собственных потрясений от осознания конечности жизни.

Саморефлексия героя служит построению релятивной модели времени, состоящей из рекуррентных автоцитаций. Он, например, вспоминает моменты воспоминания: «И уже несколько лет спустя, когда я читал одну трогательную книгу без заглавных листов, я представил себе весеннее поле и далекий снег и то, что стоит только сделать несколько шагов и увидишь грязные тающие остатки» [8, с. 53]; «...я вспоминал опять о сугробе, который видел возле Минска несколько лет тому назад» [8, с. 81]; «Я вспоминал об этом каждый раз, когда бывала метель, потому что впервые вспомнил об убитом орле именно во время метели» [8, с. 96] и т.д.

Эмотивное время лирического героя образовано мнемоническим нарративом, это «галерея воспоминаний, падавших обычно как дождь и столь же неудержимых» [8, с. 46] Если часть визионерских путешествий героя появляется из «нижнего» источника, где есть своё подземное «солнце» и кошмары с провалами в бездну забвения («тяжело лечу туда, вниз, куда уже упали все остальные») [8, с. 64], то воспоминания после физической близости с Клэр падают сверху из области «истинного света». «Клэр» с французского «ясный, светлый» и «простой». Второе значение намекает на алхимическое очищение до первоэлементов, что связано с подготовкой к инициации, первое – с «истинным светом», который появляется впереди иницируемого. Совокупное значение этого слова – граничность как бы «до» и «перед» «перерождением».

Повествование при внешней немотивированности фрагментов действия содержит каркас из событий-доминант, которые герой экспрессивно выделяет. В цепи воспоминаний есть сгущения лиминального типа – четыре эпизода, особым образом повлиявшие на развитие личности героя, которые стали инициальным субстратом для его последующего «перерождения» [8, с. 126]. Они симметричны по отношению друг к другу и являются точками кристаллизации близких им, менее значимых ситуаций и мотивов, таких как мотив «снега», «музыки», мотив стихий огня и воды и др. Они даны в речи героя и импрессивно выделяются по принципу контрапункта. Создаётся вертикальный модус времени, пересекающий описание реальности исчезновением и связью с инобытием – «и я словно исчез для самого себя» [8, с. 127].

Самое первое воспоминание, когда Николай случайно (или чудесно) остался жив, чуть не вывалившись из окна, привлечённый «странными звуками» «звона внезапно задержанной и задрожавшей пилы» [8, с. 50]. Данный мотив любопытства разовьётся затем в безотчётную жажду перемен и поиска новизны: «...это было чем-то врожденным и непременным... я всегда бессознательно стремился к неизвестному, в котором надеялся найти новые возможности и новые страны; мне казалось, что от соприкосновения с неизвестным вдруг воскреснет

и проявится в более чистом виде все важное, все мои знания, и силы. И желание понять еще нечто новое» [8, с. 100].

Второй эпизод инициальной значимости – герой увидел прекрасный сугроб, вблизи оказавшийся грязью, в результате чего получено печальное знание о конечности видимого мира, с одной стороны, и об относительности нашего восприятия в зависимости от точки зрения, с другой.

Эпизод с окном (1) и эпизод с сугробом (2) манифестируют в тексте априорный, обусловленный опыт (герой не ведает, что творит) и примарный опыта «печали», которую герой научится обращать в мечту, создавая собственное счастье. Два последующих этапа становления зеркально сопоставимы между собой, но и соотносятся с первыми двумя. Это можно назвать точкой бифуркации, в которой герой обездвижен («смятение», «оцепенение» [8, с. 98]), – он не делает шаг к несвоевременной потере девственности («Я хотел пойти за ней и не мог» [8, с. 98]) (3), как подспудному риску превратиться в животное [8, с. 49], что соотносится с его зависанием на подоконнике (1). Экзотически «странные» звуки в эпизоде (1) контаминируют «странную семью» [8, с. 89] француженки Клэр, обозначая опасное «другое», инстинктивно чуждое патриархальному менталитету героя. Также и разочарование, которое герой получил, сделав неосознанный шаг к сугробу (2) возобновляется с его уже самостоятельным решением идти на войну (4) и неприятием трусости людей и абсурдности войны внутри своего же народа. В четвёртом эпизоде Николай, не шагнувший к Клэр (3), здесь, наоборот, делает шаг от матери во взрослую жизнь. Таким образом, хронологически витки становления переплетаются и через один, и в последовательности эпизодов – третий и четвёртый отражаются симметрично. Второй эпизод также связан с третьим, если вечер у Клэр считать продолжением ситуации с отказом – разочарование от мимолётной красоты природы сопоставимо с «завершением и смертью любви» [8, с. 47].

Художественное время не только образует разные темпоральные (субъективно-объективный аспект) и хронологические (прошлое и настоящее) уровни повествования, но и является способом выявления авторской позиции. Образ автора вмещает нерепрезентированное знание не только конечности «всего того количества жизней» [8, с. 159] и «множества существований» наличного мира, но и тайну времени как вечности духовной жизни – он отмечен «какой-то тайной, которую не знают другие» [8, с. 80]. «Перерождение» – маркёр инициального пути – транслирует разграничение мира героя и компетенции автора. По ходу сюжетного действия это перпендикулярное пронизывание линий метафизического проектора, которым управляет состоявшийся или посвященный автор.

Подводя итог, можно систематизировать принципы организации художественного времени в романе.

1. В **сюжетике** романа функционирует принцип временной спирали, сочетающий элементы *цикла и кумуляции* – это ситуация рассказывания и биография лирического героя, выстроенная в технике «потока сознания». Один из параметров цикла – 10 лет «ожидания»-«поиска» [8, с. 24, 45]. Любовная линия с Клэр выводит героя из экзистенциального тупика «вечного возвращения» в «иное существование» [8, с. 161]. На уровне внутреннего сюжета, а также на уровне ситуации рассказывания – «пройдёт ещё много времени, пока я создам иной её образ, и он опять станет в ином смысле столь же недостижимым для меня» [8, с. 161]. «Иной смысл» как и «перерождение» – маркёры «сюжета становления» и присутствия образа автора, который приёмом намёка вводит тему-образ масонской «открытой тайны». Вот, что пишет об этом Р. Генон в «Заметках об инициации»: «...инициатическая тайна не может не быть таковой, ибо она состоит исключительно в “невыразимом”, т.е. с необходимостью является “несказуемой”». Масонский опыт перехода лишь иницирует «внутреннюю работу, при посредстве которой, опираясь на символы, каждый сможет достичь этой тайны и проникнет в нее» [10, с. 39].

2. Принцип *сжатия* времени и противоположный принцип сингулярности. Появление воспоминаний ассоциируется в восприятии героя с феноменом музыки как «мгновенного существования» [8, с. 48]. В модели времени романа время «неудержимо» космогонически *расширяется* из некоего концентрированного состояния нездешнего происхождения.

3. В сфере **архитектоники** субъектно-объектных отношений взаимодействие образа автора и героя Соседова выстраивается в *систему координат*, которая позволяет разграничивать мир героя в процессе становления и уже состоявшегося автора-творца. Точка зрения автора присутствует в сильных позициях текста, на переходе от ситуации рассказывания к внутреннему сюжету, а также в кризисных для сознания героя моментах его биографии, которые связаны с инициальной семантикой.

4. На **уровне повествования** время представлено не как казуальная череда событий, а как их недискретная рематическая комбинация в ассоциативном *континууме*, соединённом монтажно.

Функциональная структурность времени в романе отличается полисистемностью, в основе которой лежит проекция вечности в повседневность.

Интенция героя к «перерождению», упоминание в круге его чтения теософа Бёме, а также тот факт, что вскоре после написания романа

Г. Газданов становится масоном, дают основания предположить, что в романе транслируются духовные поиски «божественного смысла» [8, с. 148] героя-атеиста.

Литература

1. Проскурина Е. Н. Единство иносказания: о нарративной поэтике романов Гайто Газданова. Москва : Новый хронограф, 2009. 387 с.
2. Проскурина Е. Н. Временная организация романов Г. Газданова // Филологические науки. 2011. № 4. С. 42–51.
3. Косенкова И.О. Структура художественного времени в романе Гайто Газданова «Вечер у Клэр» // Материалы международной конференции «Чтения Ушинского». Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Под редакцией М.Ю. Егорова. Ярославль, 2013. С. 20–29.
4. Косенкова И. О. Рефлексия как способ актуализации форм времени в романе Гайто Газданова «Вечер у Клэр» // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. Том I. С. 152–156.
5. Кузнецова Е. В. Импрессионистская концепция времени в прозе Гайто Газданова // Материалы международной конференции UNIVERSUM ROMANUM (24–25 октября, 2016 г.). Астрахань, 2016. С. 114–117.
6. Кузнецова Е. В. Время и пространство в произведениях Г. Газданова // Гуманитарные исследования. 2016. № 4. С. 114–117.
7. Мамардашвили М. К. Лекции о Прусте: психологическая топология пути. Москва : AD MARGINEM, 1995. 547 с.
8. Газданов Г. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 1. Романы. Рассказы. Литературно-критические эссе. Рецензии и заметки. Под. общ. ред. Т.Н. Красавченко. Москва : Эллис Лак, 2009. 880 с.
9. Борхес Х. Л. Письмена бога. Москва : Республика, 1992. 516 с.
10. Генон Р. Заметки об инициации. Москва : Прогресс-традиция, 2003. 161 с.

УДК 821.161.1
ГРНТИ 7.01.45

ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ РАССКАЗА В. НАБОКОВА «НЕЖИТЬ» ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ

ORGANIZATION OF THE SEMANTIC READING OF THE STORY BY VLADIMIR NABOKOV “UNDEAD” (“NEZHIT”) IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON LITERATURE

Каширова Алёна Олеговна, Полева Елена Александровна

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: В. Набоков, литература русской эмиграции, анализ художественного текста, смысловое чтение, преподавание литературы.

Key words: V. Nabokov, Russian emigration literature, literary text analysis, semantic reading, the teaching of literature.

Аннотация. С учётом своеобразия поэтики набоковской прозы и требований к современному литературному образованию авторы статьи предлагают методическую разработку по изучению рассказа В. Набокова «Нежить» в школе. Описаны приёмы работы с образами пространства и персонажей, семантикой названия, визуальной поэтикой для выхода к пониманию идеи рассказа: эмиграция – иллюзорное спасение, лже-бытие.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-34-00017-ОГН.

Проблема изучения литературы русского зарубежья возникла в начале 1990-х годов в связи с «возвращением на Родину» произведений, созданных эмигрантами. И уже в конце 1997 года была защищена кандидатская диссертация О.А. Дмитриенко по методике преподавания в школе творчества одного из крупнейших писателей диаспоры – В. Набокова [1]. Сегодня обращение к творчеству В. Набокова предусмотрено в среднем звене и старших классах. Чаще всего в программу включают рассказы «Обида», «Облако, озеро, башня» и первый роман «Машенька» [2, 3, 4, 5]); список произведений для факультативного чтения шире («Защита Лужина», «Приглашение на казнь», «Круг» и др.), но всё-таки он ограничен. Учителя, понимающие значимость творчества В. Набокова в литературном процессе второй трети XX века и его влияние на современную литературу, расширяют читательский горизонт школьников за счёт внеурочного компонента литературного образования.

На специализированных сайтах размещены многочисленные методические разработки по изучению прозы и поэзии В. Набокова (например, см. [6,7]). Но рассказ «Нежить» (1921) предметом методического осмысления пока не становился, хотя он является одновременно и *типичным* по тематике *произведением эмигрантов* первой волны (образы России и чужбины, мотивы изгнания, утраты Родины, эмиграции как небытия / не-жизни), и ярким образцом раннего *набоковского* творчества (метафоричность и лиризованность стиля, интертекстуальность, визуальность, пространственно-временные оппозиции и пересечения прошлого и будущего, фантазий и яви). Своеобразие рассказа заключается в модусе авторского восприятия образа эмигранта. Ностальгические ноты и неприятие перемен в России соседствуют в повествовании с трезвым осознанием «жалкости» людей, казалось, спасшихся побегом, но на чужом «бережке» потерявших себя. Юный В. Набоков провидчески вводит в рассказ 1921 года мотивы отчаяния, утраты, обречённости на исчезновение, больше свойственные эмигрантской литературе не начала, а конца 1920-х годов.

Внеурочное изучение этого рассказа в 9–11 классах имеет целью исследование своеобразия малой прозы крупнейшего представителя младоэмигрантов; расширение знаний об историко-культурном контексте эмигрантской литературы начала XX века и направлено на развитие следующих навыков и универсальных учебных действий:

- Предметные: развитие навыков анализа художественного текста;
- Метапредметные: развитие активного мышления посредством анализа, сравнения, структурирования, обобщения; формирование навыков исследовательской деятельности; совершенствование коммуникативных навыков;
- Личностные: понимание системы ценностных ориентиров автора и персонажа художественного текста, способность занять собственную мировоззренческую позицию.

Тип урока – урок-задание (по классификации Г. Н. Прокументовой [8]). Предполагается групповая форма работы; в зависимости от численности, интересов и склонностей, обучающиеся могут разделиться на группы филологов, художников, психологов и эмигрантологов. Такое деление не означает, что у какой-то группы не будет литературоведческой задачи, оно нужно для локализации заданий для разных групп, чтобы проанализировать несколько уровней поэтики произведения, применив различные подходы к интерпретации художественного текста. Учитель предлагает школьникам поработать с образами персонажей, поэтикой пространства, семантикой названия, биографией писателя и историко-культурным контекстом выбранного рассказа. Наличие общих знаний о первой волне русской эмиграции, знакомство с биографией В. Набокова и чтение рассказа «Нежить» являются важными условиями успешного выполнения работы.

Эмигрантологи работают не только с анализом образов пространства и персонажей, спасшихся побегом из «залитой кровью» России, но и историческим контекстом. В качестве вспомогательных материалов учителем могут быть подготовлены выдержки из биографии В. Набокова, написанной Б. Бойдом [9], и автобиографии писателя «Другие берега» [10], рекомендована справочная литература о русской эмиграции, её причинах (например, [11, 12]). Задача учеников заключается в выявлении набоковского осмысления эмиграции в рассказе. Учитель направляет работу учащихся при помощи заданий и вопросов:

1. Выявите образы персонажей (повествователя и Лешего), выписав их портретные характеристики. Какое чувство вызывает у повествователя образ явившегося к нему Лешего? Как помогает приём ретроспекции в рассказе выявить динамику образов героя-повествователя и Лешего? Что *утратил* Леший, *спасаясь* от ужасов Гражданской войны?

2. Выявите значения пространственных образов: залитого кровью русского леса и нового пристанища на чужбине, описанного метафорически («туманный бережок», «кустик») [13, с. 29–30].

3. Чем обернулось для персонажей бегство из России, физическое спасение от смерти? Какую эмоцию испытывают персонажи-эмигранты (сожаление, радость, отчаяние, разочарование, потерянности, счастье, др.)? Аргументируйте ответ анализом текста.

4. Учитывая своеобразие логики повествования, образов персонажей и пространства, подумайте, как осмысляет эмиграцию юный Набоков? Можно ли сказать, что В. Набоков полемизирует со старшим поколением русской диаспоры, утверждавшим: «Мы не в изгнании, мы в *послании*» (1921, Д. Мережковский [14])? Ответьте на вопрос, опираясь на знание историко-культурного контекста написания рассказа.

При работе следует учесть год написания рассказа (1921) и положение В. Набокова (получавшего в это время образование в Кембридже), общие настроения эмигрантов, пока ещё имевших надежду на возвращение и мыслящих себя спасителями и продолжателями русской культуры. Также при необходимости учитель может дать справку о значениях устоявшийся выражений («русский лес», «туманный Альбион», «Германии туманной») и сориентировать на работу со словарями в понимании прямых и переносных значений слов, словосочетаний («туманный», «берег / бережок», «спрятаться в кусты»).

Задание для филологов – выяснить семантику названия рассказа. Группе могут пригодиться дополнительные справочные материалы о лешем как представителе «нежити», низшей славянской демонологии [15], о событиях Гражданской войны и массовой эмиграции. Семантика «нежити» / «не-жить» в повествовании соотнесена с несколькими топомами и персонажами, и это обуславливает формулировку направляющих вопросов:

1. С каким героем ассоциируется название рассказа в завязке? Почему?

2. Найдите фрагмент, в котором рассказано о причинах побега Лешего из русского леса. Кто ассоциируется с воплощением нечистой силы / «нежити» в воспоминаниях Лешего? Почему? Какая мысль заключается в последних словах Лешего: «А ведь мы вдохновенье твоё, Русь, непостижимая твоя красота, вековое очарованье... И все мы ушли, изгнанные безумным землемером» [13, с. 30]?

3. Что объединяет повествователя и Лешего? Можно ли преобразовать название рассказа «*Нежить*» в «*Не жить*»? Соотносится ли со значением «не-жизни» финал рассказа (молчание, холод, исчезновение, погасшая свеча)?

4. Подведите итоги работы. Сформулируйте значения названия, раскрывающиеся в рассказе.

В результате учащиеся должны прийти к выводу о полисемантической названию, соотносимого и с образом фольклорной нечисти (Леший – нежить), и с новыми хозяевами России, оказавшимися нежитью-нечистью, «безумными землемерами»-могильщиками Руси, и с образом эмигрантов, у которых только подобие жизни (без Родины им «не жить»).

Задание для художников направлено на развитие способностей интерпретировать текст через ассоциации с произведениями другого вида искусства (живописи и графики). Выбор такого методического приёма обусловлен спецификой поэтики набоковской прозы, характеризующейся визуальностью, изобразительностью [16, 17]. Отметим, что один из параграфов диссертации О.А. Дмитриенко, посвящённой проблеме школьного изучения творчества В. Набокова, отражает подобную методическую стратегию: «”Превращение читателя в зрителя” (В. Набоков) и развитие способности “мыслить картинками” как прием адаптации восприятия романа В. Набокова “Приглашение на казнь”» [1].

Рассказ «Нежить» характеризуется последовательной сменой изобразительных планов: вначале освещённая свечой комната ощущающего грусть, ностальгию писателя-мечтателя, которого вместо музыки посещает Леший, затем воспоминания летнего сочно-красочного русского пейзажа. Он, в свою очередь, сменяется воспоминаниями Лешего об ужасах гражданской войны. В финале исчезает Леший, дверь затворяется, гаснет свеча, наступает темнота. А когда повествователь зажигает свет, комната оказывается пустой, Леший исчез. Проследить смену этих «изобразительных» планов обучающимся помогут произведения живописи. Может быть предложено два варианта организации работы. Если у учащихся есть необходимые знания по истории искусства, они могут самостоятельно подбирать визуальный ряд к рассказу. В случае отсутствия знаний, учитель может предложить перечень репродукций для изучения, при этом не ограничивая им учащихся, так как выбор учителя может не совпасть с восприятием учеников. Для выполнения задания могут быть рекомендованы: «Портрет А. С. Пушкина» О. Кипренского, «Берёзовая роща» И. Шишкина, «Портрет Николая II в тулжурке» В. Серова, «Крик» Э. Мунка, «Раненый солдат» и «Кошмары войны» О. Диккса, «Чёрный квадрат» К. Малевича, «Пан» М. Врубеля, «Христос в пустыне» И. Крамского.

Выбранные учащимся репродукции необходимо последовательно расположить, соотнеся их с образами персонажей, пространства и повествовательной логикой рассказа. Объяснение ассоциативных связей текста и изображения будет способствовать смысловому чтению рассказа через интерпретацию как репродукций, так и собственно рассказа.

Задание для психологов направлено на исследование портретов героев, их эмоционального состояния. В качестве ориентиров могут быть предложены следующие вопросы:

1. Какими художественными средствами создаются портреты персонажей в рассказе? Как описывается внешность Лешего? Какой образ создаётся деталями одежды, позы (обутый в «немецкие сапожки», с узелком в руках, без шапки, пальто застёгивается на левую («женскую») сторону и т.д.). Поразмышляйте, какое значение имеют элементы женского наряда в сочетании с милитаристским цветом одежды? Как посредством такого описания раскрывается внутреннее состояние персонажа?

2. Проанализируйте особенности речи, принадлежащей разным субъектам (Лешему и повествователю). Обратите внимание на стилистические приёмы (инверсия и др.), лексический состав речи, на знаки препинания, синтаксические конструкции. Как и какое эмоциональное состояние героев передаётся через особенности их речи?

3. Проследите динамику эмоционального состояния персонажей по ходу повествования. Меняется ли настроение повествователя в процессе общения с Лешим?

4. Резюмируйте, каков внешний и психологический портрет персонажей, какими художественными и речевыми средствами он создаётся? Как образы персонажей работают на идею произведения? Каким представлен образ эмигранта в рассказе?

На реализацию данной методической разработки необходимы две встречи, рассредоточенные по времени. На первом занятии может быть дана справка о литературе эмиграции (если это не сделано ранее), разъяснена суть заданий, произведено разделение на группы. Каждая группа может обговорить стратегию выполнения задания. Следует повторить принципы организации групповой работы, требующей распределения ролей и чёткой постановки локальных задач для достижения общей цели. Оптимальный образовательный эффект возникнет, если обучающиеся получают задания в качестве домашнего, а на второй встрече представят результаты совместного исследования. Роль учителя на втором занятии сводится к собиранию результатов разных групп в одно смысловое целое. На этапе рефлексии ученики должны быть готовы осмыслить и стратегию своей работы, аргументированно оценить её результативность, и проявить понимание проблематики и поэтики изученного рассказа. Важно сформировать понимание учащихся, что разные подходы к анализу, к смысловому чтению рассказа приводят к схожим результатам, потому что все уровни поэтики «работают» на раскрытие единой авторской концепции произведения.

Литература

1. Дмитриенко О. А. Преодоление содержательных и стилистических барьеров при изучении творчества В. Набокова в школе. Диссертация канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1997. 198 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dissercat.com/content/preodolenie-soderzhatelnykh-i-stilisticheskikh-barerov-pri-izuchenii-tvorchestva-v-nabokova-#ixzz5FeLxQUiM> (дата обращения: 12.03.2018).
2. В мире литературы. 11 кл.: учеб. для образоват. учреждений гуманитар. профиля / под ред. А. Г. Кутузова. Москва : Дрофа, 2006. 463 с.
3. Литература. 11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. П. Журавлёва. Москва : Просвещение, 2012. Ч. 1. 399 с.
4. Русская литература XX века. 11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. / под ред. В. В. Агеносова. Москва : Дрофа, 2004. Ч. 2. 512 с.
5. Чалмаев В. А., Зинин С. А. Литература. 11 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений: в 2 ч. Москва : ООО «Русское слово – учебник», 2012. Ч. 2. 464 с.
6. Куцина Н.Г. Методическая разработка урока по литературе для 11 класса. В. Набоков «Возвращение Чорба». [Электронный ресурс]. URL: <https://refdb.ru/look/1577936.html> (дата обращения: 12.03.2018).
7. Калашникова Г.И. Метапредметный урок по рассказам В.В. Набокова «Рождество», «Облако, озеро, башня». 11-й класс. [Электронный ресурс]. URL: <http://открытыйурок.рф/статьи/660143> (дата обращения: 12.03.2018).
8. Поздеева С. И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. № 3 (13). С. 36–40.
9. Бойд Б. Владимир Набоков: Русские годы = Vladimir Nabokov: The russian years: Биография. [Авториз. пер. Г. Лапиной]. [Москва]; [Санкт-Петербург]: Издательство Независимая Газета: Симпозиум, 2001. 695 с.
10. Набоков В. Другие берега; Весна в Фиальтре: роман: рассказы. Москва : АСТ, 2004. 461, [2] с.
11. Раев М. Россия за рубежом: история культуры русской эмиграции, 1919–1939. Пер. с англ. А. Ратобильской; предислов. О. Казниной. Москва : Прогресс-Академия, 1994. 292, [3] с.
12. Русское зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX века: Энциклопедический биографический словарь. Под общ. ред. В. В. Шелохаева, отв. ред. Н. И. Канищева. Москва : Рос. полит. энцикл, 1997. 742 с.
13. Набоков В. Нежить // В. В. Набоков. Русский период. Собрание сочинений в пяти томах. Сост. Н. Артеменко-Толстой; предисл. А. Долинина; прим. М. Маликовой. Санкт-Петербург : Симпозиум, 2004. Т. 1. С. 29–31.
14. Бахрах А. В. Померкший спутник // Д. С. Мережковский: pro et contra / Сост., вступ. ст., коммент., библиогр. А. Н. Николюкина. Санкт-Петербург : РХГИ, 2001. 568 с.
15. Левкиевская Е. Е. Леший // Славянская мифология. Москва, 2002. С. 280–281.
16. Гришакова М. Визуальная поэтика Набокова // Новое литературное обозрение. 2002. №54. С. 208–264.
17. Трубецкова Е. Г. Сознание как «Оптический инструмент»: о визуальной эстетике В. Набокова // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Филология. Журналистика. 2010. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soznanie-kak-opticheskiy-instrument-o-vizualnoy-estetike-v-nabokova> (дата обращения: 02.05.2018).

ОБРАЗ ДИМКИ В ПОВЕСТИ В. К. ЖЕЛЕЗНИКОВА «ЧУЧЕЛО»

THE IMAGE OF DIMKA IN THE STORY V. K. ZHELEZNIKOVA “SCARECROW” (“CHUCHELO”)

Колмаков Сергей Юрьевич

Научный руководитель: Е.А. Полева, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: В.К. Железников, «Чучело», «каникулярная» повесть, рыцарство, мотив предательства.

Key words: V.K. Zheleznikov, «Scarecrow», «vacation» tale, chivalry.

Аннотация. В статье дается анализ образа персонажа повести В.К. Железникова «Чучело» Димки Сомова. Особое внимание уделяется повествовательным приёмам репрезентации его образа (через сопоставление точек зрения разных субъектов восприятия – персонажей и повествователя), а также аллюзиям.

«Каникулярная» повесть В.К. Железникова «Чучело» включена в школьную программу 6–7 классов. Проблемы, которые освещаются в повести (взаимоотношений детей и взрослых, антигуманных средств отстаивания своих ценностей и самоутверждения в коллективе), являются актуальными и на сегодняшний день.

Завязка основного конфликта повести – предательство одним из центральных персонажей Димкой Сомовым своих товарищей. Его признание учительнице, что класс сознательно сорвал урок, сбежав к кино, повлекло наказание всего класса: была отменена долгожданная, желанная поездка в Москву. Озлобленные ученики начали искать виновного. В «предательстве» созналась Ленка Бессольцева – новенькая в классе, занявшая в коллективе место изгоя, прозванная одноклассниками «чучелом» за нелепый, по оценке сверстников, вид и поведение. Она взяла на себя вину Димки, так как была влюблена в него и видела в нём личность, достойную уважения. Ей казалось, что, растерявшись ненадолго, он возьмёт себя в руки и признается во всём окружающим, мужественно ответит за совершённый поступок. Однако этого не произошло, и Ленке устроили бойкот.

В имеющихся работах о повести внимание исследователей преимущественно сосредоточено на образе Ленки – ложно обвинённой и мужественно принявшей незаслуженную травлю [1, 2]. Однако не менее значимым является образ Димки, который ещё ни разу не становился предметом отдельного исследования. Для создания его сложного и динамичного образа В. Железников подключает серьёзный и многомерный

аллюзивный план, и в первую очередь, ассоциации с рыцарем. Наконец, важно, что через образ Димки Сомова раскрываются традиционные для мировой литературы вопросы нравственного выбора, самоидентификации, самоопределения в непростой ситуации, а также глубинные психологические коллизии переживания вины и морального бессилия, неспособности соответствовать собственным идеалам (об этом см. [1]).

Большинство эпизодов с Димкой дается через восприятие Бессольцевой. При первой встрече он, идя наперекор классу, оказывает ей поддержку, тем самым располагая к себе. Восхищение новенькой нравится Сомову, и он старается соответствовать первому впечатлению. Заступничество Димки за Ленку уже вводит тему рыцарства в обыденном понимании («рыцарское» поведение). А явственно и прямо Димка соотносится с рыцарем в эпизоде со спасением собаки от Вальки-живодера. Сомов действует благородно и бесстрашно, за что и награждается поцелуем Ленки. Поцелуй Прекрасной дамы является одним из элементов посвящения в рыцарство. Так же этот жест объясняется и героиней; воодушевившись его поступком, она утверждает его в статусе рыцаря: «Так женщины ... раньше благодарили рыцарей. <...> А ты, Димка, рыцарь, ты же спас от Вальки собаку и меня» [3, с. 61].

Но следует различать точки зрения персонажа и автора. Последняя выстраивается благодаря сопоставлению в повествовании мнений разных персонажей. Ленка замечает, но не может понять («почему-то») причины изменения поведения Сомова, когда приходит физически превосходящий Диму старший брат Вальки – Петька. Тогда Димка прекращает открыто демонстрировать своё неприятие, перестаёт соответствовать образу бесстрашного рыцаря, однако Ленка *не замечает* его трусости, наигранности поведения. В отличие от Ленки, её дед Николай Николаевич понимает двуличность Димки. И одноклассники, давно знающие Сомова, более проницательны, иронично воспринимают его стремление *казаться* благородным: Шмакова считает, что он выставляется перед новенькой, Валька откровенно саркастичен, надсмехается, обзывая Димку «лыцарем».

В отличие от Димки, который готов защищать слабых только при условии собственной безопасности, цель Лены – пристыдить, обнажить и разоблачить поступок Вальки и Петьки, несмотря на неравные силы и угрозу быть избитой. Поступок Бессольцевой согласован с её взглядами, и она не боится их отстаивать. А поведение Сомова демонстрирует его слабость: следовать своим идеалам он не в состоянии. Это ярко проявится в эпизоде, где ребята решат прогулять урок. Вначале Димка выступает против прогула, однако оказавшись «зажатым» среди двух физически более сильных групп (класса и Вальки с братом), он отступает. Выше принципа порядочности оказывается желание не потерять

статус лидера, генерирующего идеи, поддерживающего коллектив. Он сам не замечает, что не лидирует, а подстраивается под интересы более сильных. Реагируя на фразу Васильева об отсутствии у него денег на посещение кинотеатра, Сомов *предаёт собственную идею* заработка на поездку в Москву. Он готов потратить накопленные деньги на развлечение, только чтобы поддержать позицию большинства. Ленка подмечает: «Димка *почему-то* вдруг забыл, что он только что, вот сию минуту, сам не пускал всех в кино, *вырвался на середину* класса и *радостно* закричал: «Васильев! Я тебе одолжу! И всем одолжу, у кого нет!» (здесь и далее курсив мой – С.К.) [3, с. 66]. Данный эпизод раскрывает сущность характера главного героя. Он готов отказываться от своих взглядов, подстраиваться под интересы группы. Как было отмечено О.Н. Челюкановой, «...в классе царит культ силы – силы физической, стадной, не знающей раздумий и жалости» [2, с. 321]. Димка принимает это и действует с оглядкой на угрозу наказания / расправы.

Сомов обращается к понятиям морали ситуативно. Например, когда думает, что никто не знает о его предательстве, у него не возникает мук совести, однако действует страх, что его виновность раскроют, так как именно он возвращался в класс. Он призывает к нравственности окружающих, причём не всегда, а когда это ему нужно для достижения каких-то своих целей. Например, он не отказался от общения с Валькой и возвращался к теме живодеда только один раз, желая перевести внимание с себя на другого.

Он боится агрессии толпы, но основной его страх – прослыть трусом и стать изгоем. Поэтому учительница легко манипулирует им, упрекая в трусости. Он поддаётся провокации и, оправдывая себя, предаёт класс. Димка не замечает, что в погоне за похвалой от окружающих, в стремлении всем понравиться, он утрачивает собственное достоинство, оказывается в роли просящего, унижается. Это противопоставляется поведению Лены, храбрость которой заключается «...не только в противостоянии толпе и преодолении страха физической расправы и изгойства, но и в честном осознании своих недостатков, ошибок, которые она находит силы признать» и исправить [1, с. 209].

Сомов находится в пограничной ситуации выбора: или конформистски играть по правилам тех, кто сильнее, или следовать чувству совести. Димкин внутренний конфликт обусловлен несоответствием поступков идеалам, и его кульминация происходит в момент осознания, что он – трус, ведь раньше он «еще не знал про себя, что он трус...» [3, с. 116]. Однако даже ситуация проигрыша самому себе не заставляет измениться. Боль Лены для него не важна – ведь она одна, обособлена от класса. Класс же реально опасен, и он не хочет расправы над собой. Предательство Димкой Лены для него чревато нравственными страданиями

из-за своего несовершенства. Но Сомов больше боится расправы одноклассников, и соглашается испытывать неудовлетворение собой, спасаясь от мук совести все новыми оправданиями своих действий. Чем дальше решение конфликта затягивается, тем необратимее нравственное падение Димки. Он начинает успокаиваться, перестает переживать, что предателя найдут, мечтает, чтобы Ленка исчезла, уехала из городка, тогда не нужно будет никому признаваться в содеянном.

Итак, благородный образ Димки разрушается, и аллюзии на рыцаря уступают место совсем другим ассоциациям. В повести есть два эпизода с поцелуем: первый совершает Ленка, второй – Димка. Димкин поцелуй знаменует окончание «рыцарства», отречение от образа благородного защитника, которым наделила его Лена. Подтверждением этой мысли является признание Димы в его трусости. В рыцарской культуре трусость и предательство Дамы сердца или сюзерена являлось худшим проступком: «...физическая смерть, действительно была “лучше” и для античного, и для средневекового героя, так как позор, приводящий к бесчестию, влек за собой смерть социальную...» [4, с. 87]. Но ещё очевиднее в жесте Сомова аллюзия на поцелуй Иуды, означающий предательство им Христа. Причём, если с рыцарем ассоциирует Димку Ленка, то с Иудой – автор повести.

Ленка соотносится с образом святой (подробнее об этом см. [1]) и даже Иисуса, являясь личностью, искупающей своими страданиями вину другого, не отрекающейся от своих убеждений, даже когда бойкот перетекает в травлю, гонения и казнь. Отметим, что кульминацией травли Бессольцевой становится её образное распятие и сожжение на костре: платье Лены помещается на крест, повторяя положение тела распятого Христа. Последующий же процесс сжигания её чучела отсылает к образу святой Жанны Д'Арк [1]. Причём Лена ощущает, что горит не одежда, а она сама. То, что Димка допустил условную казнь Ленки, является самым очевидным его проигрышем самому себе.

В библейском сюжете Иуда после предательства Иисуса впал в отчаяние, что привело его к самоубийству. Дима, в отличие от Иуды, заглушает чувство вины. Он не раскаивается, как апостол Пётр, и не отчаивается, как Иуда, а веселится, громко празднуя свой День рождения. Этот праздник после Ленкиной казни становится символом отречения Димы от Ленки и своих идеалов. Он оправдал трусость обстоятельствами и окончательно избавился от мук совести.

Выстраивая коллизию самоопределения персонажа, В. Железников не даёт оценок и не упрощает его образ. Внешне сильный герой оказывается внутренне слабым. Динамика развития образа Димки и поэтика финала позволяют говорить о неверии автора в чудесное преображение: у Димки не хватает сил на внутреннее изменение, он испытывает

не раскаяние, а лишь сожаление, что его проступок раскрылся. Димка не может усвоить открытие, сделанное Ленкой: источник страха – эгоизм, только испуг *за другого*, а не за себя делает человека сильнее.

Литература

1. Полева Е.А., Мячина Е.И. Образ центральной героини в повести В.К. Железникова «Чучело» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 6 (159). С. 208–214.
2. Челюканова О.Н. Художественный синтез как способ разрешения нравственного конфликта в повести В. Железникова «Чучело» // V Всероссийская научно-практическая конференция «Православие и русская литература: вузовский и школьный аспект изучения» (25–27 мая 2016 г.). Арзамас, 2016. С. 315–322.
3. Железников В. Чучело. Москва : АСТ, 2017. 222 с.
4. Мелкая М.В. Честь и стыд в средневековой культуре // Человек. 2016. № 3. С. 86–89.

УДК 82.091
ГРНТИ 17.82.31

ОБРАЗ ГАМЛЕТА В РОМАННОМ ТВОРЧЕСТВЕ И. С. ТУРГЕНЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «РУДИН»)

THE IMAGE OF HAMLET IN THE NOVEL TURGENEV (BASED ON THE NOVEL “RUDIN”)

Котовщикова Полина Константиновна

Научный руководитель: Е.К. Макаренко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: архетип, литературный тип, Гамлет, Рудин, Тургенев, вечный образ, лишний человек.

Key words: archetype, literary type, Hamlet, Rudin, Turgenev, eternal image, the superfluous person.

Аннотация. В данной статье исследуются гамлетовские черты главного героя романа И.С. Тургенева «Рудин». Созданный Шекспиром образ Гамлета стал архетипическим в западноевропейской литературе 18–19 веков. В России в 1820–50-е годы архетипический образ Гамлета совпал с появившимся социокультурным типом «лишнего человека», что нашло отражение в повестях и романах многих русских писателей (А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, А.И. Герцена, И.С. Тургенева, И.А. Гончарова и др.). И.С. Тургенев опирался на шекспировские образы в своем художественном творчестве (достаточно вспомнить его повести «Степной король Лир», «Гамлет Щигровского уезда»), а осмыслению образа Гамлета он посвятил статью «Гамлет и Дон Кихот». Гамлетовские черты характерны для многих его персонажей, и более всего нашли свое выражение в образе Дмитрия Рудина из одноименного романа.

Гамлет как герой, наделенный такими качествами и психологическими свойствами, как благородство натуры, склонность к философскому типу мышления, рефлексивность, разьедающий самоанализ и сомнения, мешающие перейти от слов к действию и принятию решения, индивидуализм, стремление к обобщению до мировых масштабов единичного случая жизни, со временем стал восприниматься как определенный тип личности, который становится «героем времени» какой-либо эпохи. И.И. Соллертинский в своей работе «"Гамлет" Шекспира и европейский гамлетизм» отмечает, что «были Гамлеты-сентименталисты, Гамлеты-романтики, Гамлеты-байронисты, Гамлеты-идеалисты, Гамлеты-пессимисты, Гамлеты-невротики и т.д. Их чередования были, однако, последовательны, а не случайны, ибо в этом образе – в каждый раз новой его трактовке – отражались существенные черты эволюции культуры.» [1].

Литературный образ Гамлета, который со временем в западноевропейской культуре стал рассматриваться как архетипический, совпал с появившимся в России 19 века социокультурным типом личности, ставшим «героем своего времени», который получил определение «лишнего человека». Получивший широкое распространение в русской дворянской среде 19 века «русский Гамлет» был описан в литературе и исследован в критических статьях многими писателями и критиками – И. С. Тургеневым, Н. Г. Чернышевским, Н. А. Добролюбовым, А. И. Герценом, В.Г. Белинским и др. Так, Н.А. Добролюбов в своей статье «Что такое обломовщина?» утверждает, что «лишние люди» или те же «обломовцы» наделены высоким уровнем умственного развития, но бездеятельны. По типологическим качествам характера и поведения, например, в отношениях с женщинами, друзьями, критик объединяет таких литературных героев в единый тип, как Онегин, Печорин, Рудин, Бельтов, Обломов.

И.С. Тургенев в своем творчестве стремился уловить «героя времени» и «добросовестно и беспристрастно изображать и воплотить в надлежащие типы...ту быстро изменяющуюся физиономию русских людей культурного слоя» [2, с. 303]. Не случайно его ранняя повесть «Дневник лишнего человека» (1850) уже в заглавии содержит указание на такого «героя времени». По замечанию П.Г. Пустовойта, писатель всегда «шел от «живого лица» к художественному обобщению» [3, с. 17]. Таким собирательным художественным типом, который вмещал в себя многие конкретно исторические черты современного героя, стал шекспировский Гамлет. Об этом свидетельствует вышедшая в 1860 году статья И. С. Тургенева «Гамлет и Дон Кихот». Видя в этих двух литературных героях выражение двух типов личности, он замечает, что «в наше время Гамлетов стало гораздо более, чем Дон-Кихотов». В Гамлете

он выделяет такие качества, как «анализ, прежде всего и эгоизм, а потому безверье. Он весь живет для самого себя, он эгоист ... он постоянно занят не своей обязанностью, а своим положением.» [4]. Главный герой первого романа И.С. Тургенева «Рудин» (1855), в котором также поставлена проблема «лишних людей», принадлежит к гамлетовскому типу.

Дмитрий Рудин – небогатый дворянин, вышедший из кружка Покорского, в котором увлекалась гегелевской метафизической философией большая часть русской дворянской интеллигенции. Уже в самом первом портретном описании Рудина просвечивают важные психологические черты личности: «...человек лет тридцати пяти, высокого роста, несколько сутуловатый, курчавый, смуглый, с лицом неправильным, но выразительным и умным, с жидким блеском в быстрых темно-синих глазах, с прямым широким носом и красиво очерченными губами» [5]. В этом портрете подчеркивается незаурядность и живость ума героя, но глаза, которые, как известно, являются зеркалом души, имеют, по определению автора, «жидкий блеск». Этот важный в описании внешнего портрета штрих намекает на слабую волю и недостаточную энергию к действию этого человека. Характерные для гамлетовского типа личности эгоизм и высокий интеллект, которые приводят к атрофии воли и неспособности к практической деятельности, более всего проявляют себя в общественной деятельности и личной сфере. Типическая ситуация, при которой «лишние люди» не выдерживают любовного испытания из-за своей нерешительности и даже трусливости, описана Н.Г. Чернышевским в его статье «Русский человек на rendez-vous». Не прошел этого экзамена жизни и Рудин.

Изначально Рудиным любовь к Наталье воспринимается как высокое чувство, которое становится предметом философских размышлений и рефлексии. Но стоило ему столкнуться с серьезным выбором и решительным действием – взять на себя ответственность за судьбу Натальи и жениться на ней, Рудин сразу же стал отступать и отказываться от решительных действий. На несоответствие слов и поступка ему указывает сама Наталья: «Но, верно, от слова до дела еще далеко, и вы теперь струсили точно так же, как струсили третьего дня за обедом перед Волынцевым!» [5].

Эгоизм, как отличительную черту характера гамлетовского типа личности, можно заметить в способности Рудина сосредотачиваться только на своих мыслях и чувствах. Узнав о родительском запрете Натальи на брак с ним, он восклицает: «Я чувствую только свое несчастье», «Чем я заслужил?» [5]. Эти слова наводят читателя на мысль, что Рудин не волнует чувства других, он думает только о своем благополучии, о своей жизни.

Выбор героя между покорностью перед судьбой и отказом от дальнейших отношений с Наталией или борьбой за любовь, за счастье, которое приведет его к противостоянию общественному мнению, является определяющим в развитии сюжета романа. Сама ситуация выбора отсылает нас к знаменитому монологу Гамлета «Быть или не быть». Рудин внутренне не желает мириться с установленными в российской действительности общественными порядками, так как считает, что обществу необходимы изменения, реформы, но во внешнем поведении подчиняется им и боится их нарушить.

Знаменательна встреча Рудина и Лежнева через несколько лет после событий в доме у Ласунских. Главный герой уже не так прекрасен, как раньше, нет того «жидкого блеска в глазах», но сохраняются такие гамлетовские черты, как рефлексивность и стремление к оправданиям своих поступков: «Сколько раз переходил я от раздражительности ребенка к тупой бесчувственности лошади, которая уже и хвостом не дрыгает, когда ее сечет кнут... Сколько раз я радовался, надеялся, враждовал и унижался напрасно!» [5]. И только в эпилоге последний поступок Рудина – участие в сражении на баррикадах на стороне повстанцев и гибель от пули – позволяет увидеть в этом герое донкихотские черты. Не случайно И.С. Тургенев в своей статье замечает, что «полных Гамлетов, точно так же как и полных Дон-Кихотов, нет.» [4].

Таким образом, можно отметить, что Рудин по типологическим качествам является адаптированной на русской почве версией Гамлета. Герои его повестей «Дневник лишнего человека», «Гамлет Щигровского уезда», романов «Рудин», «Дворянское гнездо» стали художественным воплощением образа «русского Гамлета» и послужили художественной иллюстрацией многих положений и наблюдений над образом Гамлета в написанной Тургеневым статье «Гамлет и Дон Кихот».

Литература

1. Соллертинский И.И., «Гамлет» Шекспира и европейский гамлетизм / И.И. Соллертинский. – Сб.: Малевич. Классический авангард. – Витебск 9, Минск, «Экономпресс», 2006 г., – С. 12 и 14–16.
2. Тургенев И.С. Полн. Собр. Соч. и писем: В 28 т. – Т. 12. – Москва; Ленинград, 1962. – 364 с.
3. Пустовойт П.Г. И.С. Тургенев – художник слова / П.Г. Пустовойт. – Москва, 1980. – 120 с.
4. Тургенев И.С. Гамлет и Дон-Кихот / И.С. Тургенев. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. – Москва : Наука, 1978.
5. Тургенев И.С. Рудин / И.С. Тургенев. Полное собрание сочинений и писем в тридцати томах. – Москва : Наука, 1980. – Т. 5. – С. 463–498.

УДК 82.31
ГРНТИ 17.82.31

МОТИВ СНА В ПОЭМЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ДВОЙНИК»

THE DREAM MOTIVE IN THE “POEM” OF FYODOR DOSTOEVSKY “THE DOUBLE”

Красникова Светлана Владимировна

Научный руководитель: Е.Г. Новикова, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, мотив сна, «Двойник», Голядкин.

Key words: Fyodor Dostoevsky, “the Double”, senior Golyadkin, the dream.

Аннотация. В статье дается анализ мотива сна в поэме «Двойник», показана значимость мотива как сюжетообразующего в тексте. Последовательное нарушение сна героя – последовательное его замещение двойником.

Онейрическая реальность – одна из таких граней, которая представляет особый интерес достоевсковедения. Значимость мотива сна в произведениях писателя подтверждают письма. «Я придаю снам большое значение. Мои сны всегда бывают вещими» [1, с. 31], – писал Ф. М. Достоевский в 1866 году А. Г. Сниткиной.

И. В. Фазиулина в диссертации, посвященной поэтике и онтологии снов и сновидений в раннем творчестве Ф. М. Достоевского, пишет, что «одной из основных точек зрения на феномен сна в творчестве Ф. М. Достоевского является психоаналитическая концепция, обусловленная <...> развитием психоанализа в начале XX века» [2, с. 6]. Со второй трети XIX века с распространением идеи детерминированности психологии сон становится пространством индивидуального, позволяющего решать бытийные вопросы, отражать скрытые переживания персонажей, мотивы их действий [3, с. 23–29].

Исследователи поэмы «Двойник» монографически не занимались проблемой снов и сновидений в тексте. В связи с этим есть необходимость проанализировать сюжетную функцию снов и сновидений и выявить их значение в поэме. При анализе текста был использован подход М. Дынника. Рассматривая сон как литературный приём, исследователь выделяет типы на основе формального и функционального признака: по способу изображения сна и по функции сна в произведении. [4] Ситуация сна становится ключом для истолкования произведения, понимания персонажа-сновидца.

Сон для Голядкина – особый ритуал, герой «сохранял на себе тот костюм, в котором имел обыкновение отходить ко сну» [5, с. 362]. «Двойник» начинается с того, что Голядкин просыпается утром в своей

квартире и не сразу понимает, где он, еще во сне или уже в реальности. Но «вскоре, однако ж, чувства господина Голядкина стали яснее и отчетливее принимать свои привычные, обыденные впечатления» [5, с. 334]. В восприятии героя происходит смена реальности, вызванная изменением сознания, от сна она переходит к бодрствованию. Пробуждение оказывается отправной точкой в развитии сюжета поэмы. И это первый виток в развитии, далее в тексте три раза Голядкин будет засыпать и четыре – просыпаться и каждый раз это будет связано с новым значимым этапом в его жизни.

Пятая глава повести заканчивается тем, что Голядкин встречается своего двойника. Автор не описывает процесс погружения героя в сон, а оставляет множество многоточий, что визуально разрывает переход одной главы к другой, в самой жизни героя именно с этого момента начинают происходить все изменения, Достоевский и в исправленной повести 1866 года сохраняет этот прием.

Шестая глава начинается с пробуждения героя в своей постели, автор вновь подробно описывает этот процесс и снова подчеркивает, что это происходит «ровно в восемь часов» [5, с. 359], но теперь его привычный мир изменяется. Петрушка уже не воспринимает его как барина, а в департаменте новый сотрудник – Голядкин-младший, «вчерашний кошмар господина Голядкина», герой по просьбе Голядкина-младшего, приглашает двойника в дом и тот остается ночевать. Голядкин засыпает из-за пушна, «сон налетел на его победную голову, и он заснул» [5, с. 371].

В начале восьмой главы герой просыпается вновь в восемь утра, но теперь уже Петрушка вовсе перестает признавать Голядкина своим барином. Дружеские отношения с младшим Голядкиным разрываются, двойник начинает замещать героя. Голядкин-младший не соглашается ни на какие попытки примирения и окончательно начинает вытеснять старшего. В середине девятой главы, измученный Голядкин-старший, истощенный, усталый, разбитый, голодный, прилег на диван <...> заснул наконец как убитый». [5, с. 384]. Привычный ритм жизни героя окончательно сбивается, Голядкин просыпается в «часа два или три», Петрушка сообщает, что он уходит от барина, приятель Вахрамеев разрывает отношения с Голядкины.

Начало десятой главы – пробуждение героя, но «всю ночь он провел в полу сне, полу бдении». Автор рассказывает нам, что было причиной его кошмаров. И в данном отрывке впервые рассказан сон героя, повествователь раскрывает внутренние переживания, страхи Голядкина, которые до этого можно было восстановить только по его фразам. Сон для героя был настолько реалистичен, что он «краснел сквозь сон <...> и бормотал про себя, что <...> здесь можно показать твердость характера»

[5, с. 390]. За один ночной сон Голядкин переживает все, что происходит с ним в течение трех дней, «грезилось господину Голядкину, что находится он в одной прекрасной компании <...> и вдруг ни с того, ни с сего, опять явилось известное своею неблагонамеренностью и зверскими побуждениями лицо, в виде господина Голядкина-младшего» [5, с. 391]. Ночной кошмар заканчивается тем, что Голядкин, не имея сил больше терпеть кошмар, вскакивает с постели и приходит в себя. На часах час, а значит, Голядкин проспал в департамент, привычный ритм жизни сбит. В департаменте Голядкин встречает своего двойника и его поведение и действия полностью совпадают с ночным кошмаром Голядкина-старшего. «Ослабившись, вертясь, семеня, с улыбочкой <...> втерся он в кучку чиновников, тому пожал руку, этого по плечу потрепал, третьего обнял слегка <...> одним словом, всё происходило точь-в-точь как во сне господина Голядкина-старшего» [5, с. 402].

По способу введения снов, согласно классификации Дынника, сон в «Двойнике» – это, во-первых, «переход от действительности к будущему», момент засыпания и просыпания связан со значительными изменениями в жизни героя. Во-вторых, в поэме есть введение сна как текста в тексте. Здесь – пересказанного автором. Функции такого употребления мотива сна, на наш взгляд, это «изобразительный эффект», это способ показать акт изменения героя и его жизни. Каждый период бодрствования (всего 4 дня) связан с постепенным замещением Голядкина двойником, и в итоге – его окончательная победа, подавление Голядкина-старшего. Вторая значимая функция, выразившаяся в форме сновидения героя, – это «предвосхищение героем своей судьбы», во сне Голядкин ясно видит, что в его жизни ему не осталось места, везде, где раньше он что-то значит, теперь реализует себя его двойник. Голядкин потерял слугу, значение в обществе, служебное место, приятеля.

Мотив сна становится одним из сюжетообразующих мотивов, с помощью которого автор показывает этапы замещения героя его двойником. Сон как ежедневное действие нарушено – нарушен и ритм всей жизни. С другой стороны, сны Голядкина – это реальность, настигшая героя, сон предвосхищает будущие события жизни Голядкина.

Литература

1. Сниткина-Достоевская А. Г. Из воспоминаний // Ф. М. Достоевский в воспоминаниях современников. Т. 2. Москва, 1964. С. 31–32.
2. Фазиулина И. В. Сон и сновидение в раннем творчестве Ф. М. Достоевского: поэтика и онтология. Дисс. На соискание ученой степени канд. филол. н. Ижевск, 2005.
3. Нечаенко Д. А. Сон, заветных исполненный знаков: Таинства сновидений в мифологии, мировых религиях и художественной литературе / Д.А. Нечаенко. – Москва : Юридическая литература, 1991. – 303 с.

4. Дынник М. Сон как литературный приём [Электронный ресурс] // Словарь литературных терминов. – Москва : Фенкель, 1925: Фундаментальная русская библиотека. Русская литература и фольклор. – URL : <http://febweb.ru/feb/slt/abc/lt2/lt2-6416.htm> (дата обращения: 12.02.2018).
5. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. Т. 1. – Ленинград, Наука, 1972. – 520 с.

УДК 82.091

ГРНТИ 17.09.91

**ОППОЗИЦИЯ «РОДНОЕ – ЧУЖОЕ» В РАННЕЙ ЛИРИКЕ
С. ЕСЕНИНА: ОПЫТ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ
«МАТУШКА В КУПАЛЬНИЦУ ПО ЛЕСУ ХОДИЛА...»**

**JUXTAPOSITION OF “NATIVE – FOREIGN”
IN S. ESENIN’S EARLY LYRICAL POETRY:
ANALYSIS OF THE POEM “MOTHER WALKED
AROUND THE FOREST IN KUPALNITSA...”**

Куксенюк Галина Юрьевна

Научный руководитель: О.Н. Русанова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: С.А. Есенин, славянская мифология, оппозиция, родной, чужой, образ.

Key words: S.A. Esenin, slavic mythology, opposition, native, foreign, image.

Аннотация. В настоящей статье творчество С. Есенина рассматривается с точки зрения авторской интерпретации одной из основных бинарных оппозиций «свое – чужое» и ее вариативном воплощении. На примере анализа стихотворения «*Матушка в Купальницу по лесу ходила...*» показано, как зарождается и в каких значениях актуализируется образ «родного» в раннем периоде творчества. Анализ стихотворения показывает как проявляется связь с фольклорными традициями стихосложения, а так же связь со славянской мифологией, которая выражается посредством образности.

Как отмечают исследователи (А.М. Марченко [1], В.В. Коржан [2]; М.А. Галиева [3] и другие), творчество С.А. Есенина имеет тесную связь с фольклором. Сознательная ориентация автора на опыт устного народного творчества подтверждается и фактами биографии: поэт уделял большое внимание славянской мифологии, в частности трудам А. Н. Афанасьева. С.А. Толстая-Есенина вспоминает: «На протяжении всей жизни Есенина, почти до самого конца, одними из самых любимых и одно время даже настольных книг были: "Русские народные сказки" А. Н. Афанасьева и "Поэтические воззрения славян на природу" того же автора. Он говорил, что черпал из них много материалов для своего творчества» [4]. Славянская мифология стала основным источником творчества Есенина, в особенности в 1910–1917 годах.

В энциклопедической статье «Славянская мифология» [5] В.В. Иванов и В.Н. Топоров утверждают, что мир древних славян описывался с помощью системы содержательных противопоставлений, или бинарных оппозиций, которые определяли его основные характеристики. Это были противопоставления, которые воспринимались коллективом и человеком в отдельности как благоприятные или неблагоприятные (положительные или отрицательные). В другой работе «Славянские языковые моделирующие семиотические системы» [6, с. 64] те же авторы на основе главного противопоставления, *положительное – отрицательное*, выделяют четыре группы оппозиций. Первую группу они обозначили как «наиболее общие и абстрактные характеристики, не локализованные в пространственном, временном и социальном планах...» [6, с. 64]. Сюда входят такие противоположные по семантике понятия, как: счастье – несчастье или доля – недоля, жизнь – смерть, чет – нечет и другие. Во вторую группу исследователи отнесли противопоставления, характеризующие пространство. Третья группа включает в себя приуроченные ко времени, цвету или стихии бинарные оппозиции. И, наконец, четвертая – социальные отношения в широком смысле: свой – чужой, близкий – далекий, дом – лес, мужской – женский, старший – младший, главный – неглавный и предок – потомок. Последняя пара отлична от остальных тем, что второй ее компонент чаще, чем в других случаях, не связан с отрицательным значением.

По мнению В.В. Иванова и В.Н. Топорова [6, с. 156–165], одна из основных оппозиций *свой – чужой* в системе древних славян реализуется в трех планах: социальном, этническом и зоантропоморфном. Социальная интерпретация этой оппозиции подразумевает, что *свой* означает принадлежность к одной социальной группе, тогда как *чужой* говорит о принадлежности к иной социальной группе, которая, в свою очередь, имеет связь с первой группой. Этническая интерпретация широко применялась в героическом эпосе. *Чужим* назывался иноземец, враг. Позднее появилось религиозное понимание этого противопоставления, то есть *чужой* здесь – человек иной веры и отверженный от человеческого коллектива вообще. И третий план реализации подразумевает под собой принадлежность или непринадлежность к человеческому роду вообще. Под *чужим* понимают воплощение нечеловеческого, колдовского, звериного, иначе говоря, *чужой* – это зоантропоморфное существо.

Однако в художественной системе С. Есенина эта основная пара претерпевает трансформацию: вместо нее появляется оппозиция *родной – чужой*.

В толковых словарях слово *родной* имеет ряд значений. Так, например, в толковом словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой представлены

три определения: «РОДНОЙ, -ая, -ое. 1. Состоящий в прямом (кровном) родстве, а также вообще в родстве. Родная сестра. Р. дядя. Гостить у родных (сущ.). 2. Свой по рождению, по духу, по привычкам Р. край. Родная страна. Р. язык (язык своей родины, на к-ром говорят с детства). 3. Дорогой, милый (в обращении). * Родная душа кто-то, кто близок, во всем понимает тебя. П ласк. родненький, -ая, -ое (к 3 знач.)» [7]. И вот как в том же словаре трактуется понятие *чужой*: «ЧУЖОЙ, -ая, -ое. 1. Не свой, не собственный, принадлежащий другим. Чужие вещи. Писать под чужим именем. Взять чужое (сущ.). Чужая сторона. Чужие края (чужбина). С чужих слов говорить, повторять (не зная самому, со слов других). С чужого голоса говорить, повторять (перен.: повторяя чужие мысли, суждения; неодобр.). 2. Не родной, не из своей семьи, посторонний. Чужие люди. Стесняться чужих (сущ.). 3. Далекий по духу, по взглядам. Братья стали чужими. Ч. для общества человек» [7]. Нам предстоит выяснить, какие из значений актуализируются в лирике С. Есенина.

Методом сплошной выборки нами было отобрано 22 стихотворения из раннего периода творчества, в которых встречается слово *родной* и соответственно актуализируется характерная семантика образности и 6 стихотворений с упоминанием слова *чужой*. Нужно отметить, что слово *родной* встречается в стихотворениях с 1912 года (например, в стихотворении «Поэт»). Слово *чужой* появляется в лирических текстах лишь с 1914 года. Это такие стихотворения, как «Егорий», «Мои мечты» и «Тебе одной плету венки...». Одно из первых стихотворений, в котором появляется образ *родного*, – «*Матушка в купальницу по лесу ходила...*» [8, с. 74].

Стихотворение состоит из 7 двустиший с очевидным параллельным синтаксическим и ритмическим рисунком в строках. Каждое двустишие – отдельное предложение, законченная мысль. Только одна строфа содержит два предложения («Родился я с песнями в травном одеяле. / Зори меня вешние в радугу свивали»). Заметим, что эта строфа является центральной в композиции стихотворения, кульминационной. Она графически и в смысловом плане делит сюжет стихотворения на составные части: до рождения лирического героя (первые 3 строфы), сам акт его рождения (центральная строфа) и зрелось (завершающие 3 строфы).

Стихотворение написано 4-ударным тоническим ритмом, характерным для русского народного стиха; причем 5 слог каждой строки имеет сильное ударение и как минимум два последующих являются безударными, что интонационно делит каждый стих пополам, замедляет ритм и придает стихотворению напевность. Этому же способствует использование женской рифмы и парной рифмовки. Причем чаще всего рифмуются глагольные формы, что также отсылает к фольклорной традиции

стихосложения. По всем перечисленным признакам стихотворение напоминает лирическую народную песню.

Фольклорист С.Г. Лазутин в работе «Поэтика русского фольклора» [9] пишет, что лирическая народная песня имеет несколько разновидностей композиционных форм, одной из которых соответствует наше стихотворение – повествовательная (сюжетная) композиция. В отличие от эпического повествования, задача которого изобразить событие или дать характеристику образу, лирическое повествование призвано выражать чувства лирического субъекта. В нашем случае, с помощью такого лирического повествования передается характер связи лирического героя с природным миром, его место в нем и предназначение. Ссылаясь на А. Н. Веселовского, исследователь отметил еще один характерный признак фольклорной песни – поэтический параллелизм, который подразумевает наличие двух планов образности – символических образов природного мира и человеческих образов, которые сюжетно представляют собой единое целое.

Подобный ход мы видим и в сюжете стихотворения Есенина – первый (наиболее очевидный) план изображает этапы рождения/жизни лирического героя, второй – природный план, показывает природные циклы в образах, связанных с семантикой воды.

В первом же двустишии упоминается один из праздников, который почитался у древних славян – Купальница («Матушка в Купальницу по лесу ходила...»). В комментариях к стихотворению А.А. Козловский указывает, что «купальница – канун праздника Ивана Купалы, приходившийся на 23 июня» [8, с. 381]. Это день, когда вода становится чудодейственной и целебной. В этот день снимался запрет на купание в водоемах, до этого дня считалось, что в воде обитает нечистая сила. Предположительно, Купальница и Иван Купала – это разные воплощения одного и того же божества. Но важно то, что автор использует женский вариант, поскольку именно женщина является продолжательницей рода и хранительницей очага. В «Энциклопедическом словаре славянской мифологии» [10, с. 194] авторами обозначено, что день Ивана Купалы включал в себя целый комплекс ритуальных действий и верований, одним из которых было хождение по воде, купание и обливание водой, а также сбор трав. Чаще всего этим занимались ночью (с 23 на 24 июня), до восхода солнца, поскольку считали, что травы в это время суток обладают наибольшей магической силой, которую дает им купальская роса. Древние славяне верили, что роса ночью спадает с неба, нередко называли ее «божьей» еще и потому, что она обладала целебными и магическими свойствами, особенно в Иванов день.

В Купальскую ночь появляется на свет лирический герой. Матушка ходит по лесу, специально оголяя ноги, чтобы вобрать в себя магическую

силу трав и передать ее еще не родившемуся сыну («Босая, с подтыками, по росе бродила. / Травы ворожбиные ноги ей кололи...»). А в стихотворении с этого момента появляется лирическое «Я» («Вырос я до зрелости, внук купальской ночи»). Его появление сопровождается песнями¹, природа-повитуха принимает его в «травное одеяло», а Зори свивают младенца в радугу: «Зори меня вешние в радугу свивали...» (*свивать* – значит 'укутывать младенца в длинные узкие полоски ткани'). У славян радуга имеет множество толкований, одним из которых является *божий пояс* [10, с. 401], как связь земного и небесного. Образ лирического героя выступает здесь в роли посредника между земным и небесным, человеческим и природным мирами.

Второй план лирического повествования изображает природные циклы, воплощенные в «водных» образах. В народных верованиях вода – «одна из первых стихий мироздания; источник жизни, средство магического очищения» [10, с. 80]. В стихотворении Есенина семантика воды представлена в образах Купальницы, росы, радуги и снежинки, последовательно появляющихся в логике лирического сюжета. В завязке Купальница передает волшебную силу воде. Далее, в момент рождения лирического героя, волшебная вода преобразуется в росу (т.е. спускается на землю). Младенца зори свивают в радугу (и вода вновь возвращается на небо). А в финале появляется образ тающей снежинки. Таким образом вода совершает циклическое движение, круговорот, в мифологическом представлении образующий жизненный цикл, а кроме того, разные агрегатные состояния воды (роса и снежинка) также соотносятся с жизнью и смертью.

Параллели жизненных циклов лирического героя и природы не случайны. Способность лирического субъекта чувствовать и воспевать красоту природы, родного края – предназначение («Сутемень колдовная счастье мне пророчит...»). Природа – его родной дом.

Анализ стихотворения «*Матушка в Купальницу по лесу ходила...*» показал, что здесь впервые отчетливо возникает образ *родного*, в качестве которого здесь выступает природный дом. Лирический герой подчеркивает родственные связи с этим домом, семьей, называя себя «*внуком купальской ночи*». Представление о себе как *чужом*, покидающем родной дом-природу, возникнет в других стихах этого периода, например «Устал я жить в родном краю...». Таким образом, одна из основных оппозиций *свой* – *чужой* претерпевает изменения в результате значимой замены одного из ее членов. Кроме того, лирическое *я* начинает соотноситься с представлением о *чужом*, что принципиально отличает

¹ Авторы энциклопедического словаря славянской мифологии утверждают, что у некоторых славян сбор трав проходил совместно с исполнением обрядовых песен.

авторское представление о мире от традиционного, нашедшего отражение в мифологии и фольклоре.

Литература

1. Марченко, А. М. Поэтический мир Есенина. Москва : Сов. пис., 1972.
2. Коржан, В. В. Есенин и народная поэзия. Ленинград : Наука, 1969.
3. Галиева, М. А. Фольклорные формулы в поэтике раннего С. А. Есенина (формула «встану рано») / М. А. Галиева // Научный диалог. 2016. № 1 (49). С. 141–148.
4. С. А. Есенин в воспоминаниях современников: в 2-х т. / Вступ. ст., сост. и коммент. А. Козловского. Москва : Худож. лит., 1986. Т. 2. 446 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://az.lib.ru/e/esenin_s_a/text_0480.shtml (дата обращения: 25.03.2018).
5. Иванов, В. В. Славянская мифология / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // Мифы народов мира / Гл. ред. С.А. Токарев. Москва : Советская энциклопедия, 1980. Т. 2. С. 450–456. [Электронный ресурс]. – URL: <http://philologos.narod.ru/myth/slavmyth.htm> (дата обращения: 14.03.2018).
6. Иванов, В. В. Славянские языковые моделирующие семиотические системы (Древний период) / В. В. Иванов, В. Н. Топоров. – Москва : Наука, 1965. 247 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. Москва : Азъ, 1992. 660 с. [Электронный ресурс]. – URL: http://lib.ru/DIC/OZHEGOW/ozhegow_p_r.txt (дата обращения: 11.04.2018).
8. Есенин, С. А. Собрание сочинений : в 6 т. / С. А. Есенин ; под общ. ред. В. Г. Базанова [и др.]. Москва : Художественная литература, 1977. Т. 1. 429 с.
9. Лазутин, С. Г. Поэтика русского фольклора: Учеб. пособие для филол. фак. ун-тов. – Москва : Высш. Школа, 1981. 221 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.infoliolib.info/philol/lazutin/index.html> (дата обращения: 16.04.18).
10. Славянская мифология. Энциклопедический словарь / гл. ред. С. М. Толстая. Москва : Международные отношения, 2002. 510 с.

УДК 82-1/-9
ГРНТИ 17.82.93

ТРАДИЦИЯ ПРАВОУЧИТЕЛЬНОГО РАССКАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ К. Д. УШИНСКОГО

THE TRADITION OF MORALIZING NARRATIVE IN THE WORKS OF K. D. USHINSKY

Менгель Виктория Викторовна

Научный руководитель: Е.К. Макаренко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: правоучительный рассказ, жанровая природа творчества, фольклорные и литературные жанровые традиции, учебно-познавательный характер.

Key words: a moralizing story, the genre nature of creativity, folklore and literature genre traditions, educational and informative in nature.

Аннотация. К.Д. Ушинский в своем литературном творчестве, предназначенном для детей, следует предшествующей жанровой традиции, заложенной такими детскими педагогами и писателями, как И.Г. Кампе, А.С. Шишков и др. В его сборниках

для детей большое место занимают нравоучительные рассказы, в которых он расширяет тематический диапазон и вводит элементы из других жанрово-стилевых систем.

Вся детская литература конца XVIII в. задумывалась как иллюстрация к картинкам человеческих добродетелей, связанных с образом ребёнка. Причем первые детские писатели часто были и педагогами, хорошо знавшими на опыте требования к детской литературе. Родоначальник немецкой детской литературы Иоахим Генрих Кампе (1746–1818) руководил воспитательным институтом и сам воспитывал своих учеников.

Образцом для первых детских книг послужил знаменитый сборник произведений И.Г. Кампе «Kleine Kinderbibliothek», который был издан на русском языке в Санкт-Петербурге в 1776 году под названием «Нового роду игрушка, или Забавные и нравоучительные сказки, для употребления самых маленьких детей». Книга представляла собой много томное собрание произведений различных жанров: песни, рассказы, беседы, молитвы, басни, нравоучительные рассказы.

В России эту традицию подхватил русский писатель, военный и государственный деятель, отстаивавший национальные начала русской культуры, Александр Семенович Шишков. Его сборник произведений для детей «Детская библиотека» включал в себя как переводы произведений из книги Кампе, так и собственные сочинения.

Одним из наиболее распространенных жанров ранней детской литературы, встречающийся в сборниках произведений И.Г. Кампе, А.С. Шишкова, был нравоучительный рассказ, имеющий, как в басне, четко выраженную назидательную мораль. Главным отличием нравоучительного рассказа от басни было то, что он говорил о ребенке и был написан для ребенка. Превалирующая в характере ребенка черта была указана уже в заголовке: «Непослушное дитя», «Смелое дитя», «Разумное дитя», «Щедролюбивое дитя» и т.п. Главную тему нравоучительных рассказов составляет поступок ребенка и его оценка. Следует отметить, что в повествовании не так важен психологический процесс, который можно наблюдать в поведении главного героя, как сам поступок и какой вывод из этого сможет сделать ребенок (главный герой и отождествляющий себя с ним читатель).

В нравоучительных рассказах обычно соблюдается принцип парности в выстраивании системы персонажей – мудрый взрослый и ребенок, роли которых заранее определены. В функции взрослого наставника обычно выступает «старик», хотя может быть и отец, прохожий, садовник и т.д. Важным становится не его социальное положение, а возрастная соотнесенность с маленьким героем.

Значительно ближе, чем басни и притчи, к нравоучительному рассказу были различного рода «беседы», комментирующие поступок ребенка.

«Беседы» в детских сборниках были двух разновидностей: познавательные и нравственные.

К.Д. Ушинский воспринял традицию нравоучительных рассказов, которая восходила к рассказам его предшественников – педагогов и писателей, таких как И.Г. Кампе, А.С. Шишков и др. Однако Ушинский расширяет тематический диапазон нравоучительного рассказа и включает в него другие элементы из разных жанров (сказки, басни, притчи, легенды, психологического рассказа, драмы и др.).

Известный рассказ «Трусливый Ваня» соответствует традиционному нравоучительному рассказу. Этот рассказ повествует о маленьком мальчике Ване, который был очень пугливым: он «испугался теста в квашне, кочерги в углу, лаптя на своей ноге» [Ушинский, К.Д., 1978, с. 79]. Соседи нашли Ваню очень напуганным, лежащего от страха на полу. За свой испуг из-за пустяка ребенок получает наказание в виде осмеяния его соседями. Ушинский не случайно вводит этот общественный суд, показывая, что наказание может быть как в самом последствии проступка, так и в общественной реакции на него. Мораль этого рассказа можно выразить поговоркой – «у страха глаза велики»: прежде чем испугаться и чего-то бояться, следует сначала разобраться во всём и делать уже определённые выводы. Композиционное построение рассказа достаточно традиционно для этого жанра: экспозиция и зачин, центральное событие, финал.

Нравоучительный рассказ «Слепая лошадь» отличается от многих других рассказов К.Д. Ушинского, во-первых, по объёму, так как рассказ достаточно большой по сравнению со многими другими, во-вторых, по тому, что главным героем рассказа является не ребёнок, совершивший плохой поступок, а животное, по отношению к которому совершил жестокий поступок хозяин. В данном рассказе описан дурной поступок Уседома, который выгнал бесполезное из-за болезни животное на улицу, забыв о том, что когда-то Догони-Ветер спас ему жизнь, после чего он обещал заботиться о своей лошади всю жизнь. Неблагодарный и жадный купец на добро ответил злом, что вызвало осуждение у людей, которые обязали его выполнить своё нарушенное обещание. Мораль этого рассказа такова, что на добрые поступки положено отвечать добром, и если дал обещание и слово, то обязательно следует его сдерживать.

Необходимо отметить, что этот рассказ строится как пересказ легенды: повествовательно-дидактический рассказ о необыкновенном происшествии, которое воспринимается как достоверное; событие отнесено в далекое прошлое, упомянуты такие реалии древнерусской жизни, как вече и народный суд, говорящие имена (кличка коня «Догони-Ветер»), финал с назидательной концовкой.

Помимо основного сюжета в рассказе присутствуют комментарии учебно-познавательного характера, связанные с объяснением исторических реалий, социально-общественных отношений и культурой славянских народов: «Надобно вам знать, что в Винете, как и во всех старинных славянских городах, не было князя, а жители города управлялись сами собою, собираясь на площадь, когда нужно было решать какие-нибудь важные дела. Такое собрание народа для решения его собственных дел, для суда и расправы, называлось вечем» [Ушинский, К.Д., 1997, с. 449].

Можно отметить, что во многих нравоучительных рассказах К.Д. Ушинского актуализируется не категория стыда, которая рождается в душе ребенка после содеянного проступка, а внешнее порицание проступка, которое исходит от старшего наставника, родителя, учителя (например, в рассказе «Четыре желания», «Трусливый Ваня»).

Литература

1. Ушинский, К.Д. Детям: Рассказы и сказки / К.Д. Ушинский; Сост. Л.И. Рачева; В. Лейбсон; Худож. Н. Устинов. – Москва : Малыш, 1978. – 79 с.
2. Ушинский, К.Д. Родное Слово: Книга для детей и родителей / К.Д. Ушинский; Сост. Н.Г. Ермолина; Н.Г. Ермолина, Л.В. Чернова. – 2-е изд., доп. и испр. – Новосибирск : Мангазея, 1997. – 449 с.

УДК 821.161.1
ГРНТИ 02.51.45

АНАЛИЗ ЭПИЗОДА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)

ANALYSIS OF EPISODE AT LITERATURE LESSON AS AN INSTRUMENT OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF TRAINING (ON ROMAN'S MATERIAL F. M. DOSTOYEVSKY "CRIME AND PUNISHMENT")

Нестина Ирина Владимировна

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русской литературы историко-филологического факультета, директор Международного научно-практического центра аксиологии и методологии духовно-нравственного воспитания, советник ректората ТГПУ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: анализ, эпизод, духовно-нравственное воспитание, ценности, Ф.М. Достоевский, «Преступление и наказание», роман.

Key words: analysis, episode, spiritual and moral education, values, F.M. Dostoevsky, «Crime and Punishment», a novel.

Аннотация. Статья посвящена выявлению критериев анализа фрагмента текста с учетом специфики творчества автора, которые способствуют достижению предметных и личностных результатов. В работе предложен примерный план анализа, который может послужить основой при работе на уроке.

В настоящее время человек сталкивается с потоком информации, от которого не всегда есть возможность абстрагироваться. Некоторые источники информации сомнительны и требуют критического осмысления, поэтому этот навык необходимо сформировать как можно раньше. Задача филолога – научить работать детей с текстом, считывать информацию не только на уровне значения и содержания, но и смысла. «Значение» закреплено в языке и не вызывает сложности в интерпретации, в то время как «смысл» порождает неопределенность, размытость и неразрывно связан с понятием имплицитности. По Г.П. Щедровицкому, совокупность всех доступных человеку смыслов есть картина наполнения схемы системомыследеятельности [1, с. 88–89], поэтому важно в обучении создавать условия и подбирать инструменты для порождения в сознании детей новых смыслов.

На практике спектр задач на уроках по анализу текста зачастую сужается до координирования темы, идеи, замысла произведения, а также словесно-речевых средств их выражения. Тем самым, учитель ставит на первое место овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста без учета духовно-нравственной доминанты и специфики литературных произведений. Неподготовленный читатель может понять лишь то содержание, которое лежит на поверхности, но подлинное назначение которого – маскировать другой, тайный смысл, доступно только тем, кто достиг соответствующего уровня освоения художественной картины мира. Для того, чтобы выйти на идейный уровень произведения, необходимо вступить в диалог с произведением и автором. Как писал М. М. Бахтин, при объяснении только одно сознание, один субъект; при понимании – два сознания, два субъекта [2, с. 121]. Основой понимания является сходство и различие взглядов между автором и читателем, но для этого необходимо, чтобы у читателя были определены ценностные ориентиры, сформировано индивидуальное мышление.

Важным этапом навыка анализа текста является анализ эпизода, как компонента, имеющего большое значение для осмысления произведения, т.к. является логически завершенным фрагментом в цепи художественного произведения. «Эпизод (от греч. «вставка») – относительно самостоятельная единица в фабульно-сюжетной системе эпического, лироэпического и драматического произведений, фиксирующая происшедшее

в легко обозримых границах пространства и времени» [3, с. 120]. При анализе необходимо учитывать двойственность эпизода – несмотря на то, что он является относительно завершенным целым, он является одним из составляющих произведения, который имеет свое значение и функцию.

А.Б. Есин в учебном пособии «Принципы и приемы анализа литературного произведения» определяет, что содержательность литературного сюжета «...реализуется или проясняется прежде всего в ситуации, которая напрямую связана с такими глубинными пластами художественного произведения как тематика и проблематика» [4], поэтому анализ эпизода должен быть выстроен с учетом замысла произведения. Опираясь на научные работы А.Н. Кошечко, мы считаем, что оптимальной формой работы на уроке по изучению творчества Ф.М. Достоевского, позволяющей реализовать самостоятельную деятельность учеников, учитывать ценностные компоненты и смысловое содержание текстов, является форма диалога. Данная форма работы, позволит избежать сухой дидактики, приблизить к ученикам творчество Достоевского, сделать его актуальным через обсуждение смысложизненных вопросов [5].

Анализ эпизода отображает характер героя крупным планом, поэтому вопросы учащимся должны быть направлены на понимание поступка героя и мотивы действий, проявление авторского отношения к герою. В романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» эпизод про страшный сон с убийством лошадки (часть 1, глава V) расположен перед эпизодом, в котором Раскольников принимает решение пойти к старухе. Сон Раскольникова отображает борьбу добра со злом в его душе, демонстрирует персонажа как того, кому присущи такие человеческие качества, как доброта, сострадание и отображает его душевное смятение. При анализе системы образов персонажей мы видим, что Раскольников, оказавшись свидетелем убийства, становится на сторону тех, кто это порицает, а не на сторону Миколки-убийцы, т.е. во сне он не ставит себя в один ряд с людьми, способными на жестокость. Противопоставление этих двух персонажей представлено в их внешних и поведенческих характеристиках: Раскольников – маленький мальчишка, держит отца за руку и оглядывается со страхом, любопытный, любит и жалеет лошадей; Миколка – молодой, с толстой шеей и мясистым лицом, громкоголосый, пьян, считает лошадь своей вещью, с которой волен распоряжаться как хочет, безжалостен. Автор выражает мировоззренческие позиции персонажей через коннотацию слова «лошадь». Люди из толпы оценивают животное исключительно по ее способности выполнять тяжелую работу, для них желание Миколки погнать ее вскачь вызывает смех и скептицизм: «Этака *кляча* да повезет!»

[6, с. 47]. В толпе есть люди, которые осознают, что совершается преступление против живого существа, но они не предпринимают попыток остановить, лишь пытаются облагородить Миколку словами: «Да что на тебе креста, что ли, нет, леший!» [6, с. 48]. И только Раскольников не может спокойно смотреть на жестокость и готов защищать: «... папочка, что они делают! Папочка, бедную *лошадку* бьют!» [6, с. 48]. Образ «заезженной клячи» символизирует не только незащищенное существо, но и бесконечные страдания, людей, задавленных нечеловеческими условиями существования. Время, которое использует автор, не случайно, т.к. мы имеем возможность увидеть Раскольникова в детстве, его чистое сознание, которое еще не подвержено идее. Персонажи изначально следовали конкретному пути – шли по дороге к кладбищу, но стремление Раскольникова-ребенка спасти лошадь послужило причиной не пройти мимо, как изначально хотел отец. Мы видим, как сознанию ребенка противопоставлено помутненные, одурманенные сознания людей из кабака, тем самым автор демонстрирует необходимость сохранения в личности человеческих качеств (способности любить, сопереживать, не быть равнодушным).

Таким образом, через анализ эпизода можно проследить динамику взглядов и убеждений персонажа, выявить идейно-нравственную проблематику произведения, позицию автора. Работа со смыслами произведения позволяет апеллировать к личностному опыту учащихся и вести работу в аспекте духовно-нравственного воспитания.

Литература

1. Щедровицкий, Г.П. Смысл и значение. Проблемы семантики / Солнцев В.М. – Москва : Наука, 1974. – С. 88–89.
2. Бахтин, М.М. Проблема текста. Опыт философского анализа // Вопросы литературы. – 1976, № 10. – С. 132–133.
3. Литературный энциклопедический словарь / под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. – Москва : Сов. энциклопедия, 1987. – С. 121.
4. Есин, А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: Учебное пособие. – 3-е изд. – Москва : Флинта, Наука 2000. – С. 120.
5. Кошечко, А. Н., Бобырева, А. А. Духовные императивы творчества Ф. М. Достоевского в преподавании литературы: теоретические и методические аспекты / А. Н. Кошечко, А. А. Бобырева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – Выпуск 2 (179). – С. 114–118.
6. Достоевский, Ф.М. Преступление и наказание. Роман // Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. Ленинград, 1972–1990. – Т. 6. – 426 с.

ОБРАЗ ЮРОДИВОГО В РОМАНЕ Е. ВОДОЛАЗКИНА «ЛАВР»

THE CHARACTER OF THE GOD'S FOOL IN THE NOVEL E. VODOLAZKIN "LAUR"

Остапенко Виталий Александрович

Научный руководитель: Ю.О. Чернявская, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Е. Водолазкин, «Лавр», юродство Христа ради, юродивый, современная литература.

Key words: E. Vodolazkin, "Laur", holy fool for Christ's sake, holy fool, hagiographic source, modern literature.

Аннотация. В статье анализируется образ юродивого в романе «Лавр», выделяются черты, отличающие его от традиционного образа юродивого в житийной литературе. Создавая образ юродивого, Е.Г. Водолазкин наделяет его чертами, характерными для современного человека, приближая житийный образ современному читателю.

В той или иной степени, все исследователи романа Е.Г. Водолазкина «Лавр» отмечают его связь с древнерусскими агиографическими произведениями. А.В. Жучкова и И.Р. Музафьярова в статье «Концепция времени в романе Е. Г. Водолазкина «Лавр»» позиционируют произведение как «житие в жанре романа» [1].

О романной традиции пишет и Н.В. Трофимова в статье «Традиции древнерусской литературы в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр»»; исследовательница указывает на прямые и косвенные совпадения с текстами житий; называет прототипы главного героя и второстепенных персонажей. «Смена стилей и авторская ирония придают тексту современный романский облик, в то время как древнерусские источники определяют сюжетные ходы, приемы создания образов произведения и составляют прочную историко-культурную основу повествования» – считает исследовательница. [2].

А. Балакин в статье ««Неисторический роман» о познании, отречении, пути и покое» заметил, что житие святого в жанре романа – это только внешняя сторона произведения, а религиозная жизнь «Лавра» кажется лишь историческим антуражем. Главная тема «Лавра», по мнению Балакина – взаимоотношения человека со временем [3].

Все вышесказанное дает основания полагать, что в романе «Лавр» мы сталкиваемся с авторской концепцией юродства, противоречащей житийной традиции. С какой целью автор вводит в свой роман часть, посвященную юродствованию героя, мы и попытаемся определить.

Изучению феномена юродства посвящена классическая работа «Юродивые на Руси» академика А.М. Панченко. Исследователь определяет юродство как одну из форм интеллектуального критицизма и относит его к русской смеховой культуре. Опираясь на православное толкование «самозвольного мученичества», А.М. Панченко раскрывает две стороны этого явления: пассивную и активную. Пассивная сторона обращена на себя и основана на буквальном толковании слов Иисуса Христа «если кто хочет идти за Мной, отвергнись себя, возьми крест свой и следуй за Мной» (МФ. 16, 24–26). К пассивной стороне относятся крайняя аскеза, самоуничтожение, мнимое безумие, оскорбление, умерщвление плоти. Активная сторона заключается в обязанности «ругаться миру», обличая грехи сильных и слабых, не обращая внимания на приличия. А.М. Панченко подчёркивает, что «презрение к общественным приличиям составляет нечто вроде привилегии и неременного условия юродства» [4; 200]. Эти две стороны уравнивают друг друга, ибо добровольное подвижничество, маргинальность дают право юродивому обличать суетный мир. Принцип поведения юродивого – «Благодать почиет на худшем» [4; 200]. Юродивые своим асоциальным поведением как бы противостоят рутине, напоминают людям, погруженным в материальное, о существовании ценностей духовных.

По мнению А.М. Панченко, юродивый – актер и режиссёр театрального представления, которое разыгрывалось в средневековом городе, причем, зрителю в этом представлении отводилась активная роль. Окружающие не просто наблюдали, они становились участниками действия, срежиссированного юродивым.

Б.А. Успенский соотносит юродство с антиповедением. Антиповедение, или поведение наоборот, по мнению автора, «исключительно характерно для культуры Древней Руси, как и вообще для иерархической средневековой культуры» [5; 320]. Жёсткая регламентация жизни, строгая социальная иерархия становятся причиной отказа от принятых в обществе норм, через обращение к прямо противоположной форме поведения.

С.А. Иванов побудительным мотивом юродствующего считает духовное наставление, усматривая в мотивации к юродству некий парадокс, т.к. «творимые юродивым непотребства могут иметь воспитующее значение лишь при его отказе от инкогнито, что противоречит первой и главной цели юродивых» [6; 12], ибо юродивый не пустынный и находится в гуще событий, среди людей, поклонения которых он избегает.

В юродстве Устина наиболее ярко проявлена пассивная сторона – аскеза, самоуничтожение, умерщвление плоти. Герой отдаёт тело кровососущим насекомым: «Вы мои верные друзья по борьбе с плотью,

сказал Арсений комарам. Вы не даёте плоти диктовать мне свои условия» [7; 184]. Сцена выражает презрение героя романа к тленному (плоти), в то же время – его стремление к достижению духовного совершенства во имя Христа, в подражании Его страданиям. Примером самоуничижения героя является эпизод с собаками: «Настолько я гадок ... даже собаки ... не хотят иметь дело со мной» [7; 203] – говорит Устин. На просьбу настоятельницы монастыря благословить её, так как пришло время «преставиться от суетнаго мира сего», Арсений/Устин благословляет её «не по праву, но по дерзости» [7; 206], т.к. полагает себя человеком грешным и недостойным.

Активная сторона, которая заключается в обязанности юродивого «ругаться миру», в романе отражена в эпизодах забрасывания камнями домов и спин «праведных» жителей Пскова комьями грязи, опрокидывании лотков с калачами и т.д.

Юродство Арсения/Устина связано с молчанием – «идеальным языком» юродивого. Объясняет его действия юродивый Фома, который выступает посредником между ним и жителями Пскова.

На первый взгляд, в образе Арсения отражается тип классического русского юродивого. Герой отказывается от славы, богатства, социального положения ради осуществления духовной цели. Он предаётся аскезе, с презрением относится к собственному телу, смиренно переносит холод и голод, совершает странные поступки, провоцируя окружающих на активные действия, направленные против него (его избивают, бросают на морозе и т.д.). Арсений смиренно и терпеливо переносит побои и насмешки со стороны окружающих. Провокации героя, как и классического юродивого, вскрывают несовершенную, греховную природу человека. Его поступки приходится объяснять окружающим, не видящим духовных связей между явлениями и предметами юродивому Фоме. Как и классические юродивые, Арсений стремится к духовному идеалу, восходя по лестнице нравственного совершенствования.

В романе описывается «служение» Арсения, что тоже связывает его с житийными юродивыми. Это служение заключается не только во вскрытии греховной природы человека и обличениях: Арсений исцеляет людей от болезней, предсказывает будущее. Во время морозов объектом заботы Арсения становятся «замерзающие элементы», в том числе и бражники из кабака. Эпизоды из житийной литературы придают юродствованию Устина яркий, убедительный характер.

Однако, при внешнем сходстве с классическими юродивыми, герой имеет глубокие концептуальные отличия.

В «Пролегомене» Е.Г. Водолазкин позиционирует Арсения как врача-целителя по прозвищу Рукинец. Сама «Пролегомена» указывает на светский характер повествования. Здесь отсутствуют свидетельство

о богоизбранности Арсения, прославления и упования на Бога, что является обязательным элементом в житиях святых.

В романе герои много рассуждают о времени, духовности, пороках, грехе, русском народе, но мы не найдём в их словах ни одной молитвы. Среди персонажей часто встречаются лица духовного сана – иереи, настоятели монастырей, старцы, но они не совершают религиозных обрядов, не упоминают Христа и Богородицы. Е.Г. Водолазкин использует сюжеты житий юродивых, лишая их религиозного содержания, вкладывая в уста героев рассуждения о вечных проблемах жизни и смерти.

Отличен от классических образцов и образ Арсения/Устина. Святые в житиях – герои, их богоизбранность и святость предначертаны с рождения. Герой романа проходит путь от грешника до святого праведника, детство героя не предвещает ему путь святости. Арсений грешен, и грех его – похоть и гордыня.

Житийные юродивые идут до конца по пути подвижничества, для героя романа юродство – только этап его духовного восхождения.

Различаются мотивы деятельности житийных юродивых и героя романа. Юродивые посвящают свою жизнь Христу, любви к Нему, ради Христа они отрекаются от собственной личности, Арсением движет любовь к земной женщине Устине, стремление отомстить её душу. Его мучает чувство вины за её смерть без покаяния, за невенчаный брак, вот почему молитвы Арсения обращены не к Богу, а к Устине. Всё это позволяет говорить о герое, как о «светском» варианте юродивого.

А.М. Панченко отмечает театральность в поведении юродивого, когда блаженный является актёром и режиссёром представления, а зрители активно участвуют в действе. Главный герой романа – актёр, разыгрывающий юродивого. Он прекрасно знает свою роль, костюм, декорации, может увлечь зрителя и убедить в реальности происходящего на сцене, он импровизирует, но всё-таки актёрская игра зависит от замысла режиссёра.

Е.Г. Водолазкин использует примеры «ругательств» из житийной литературы. При этом поступки Устина в «Книге отречения» носят игровой, условный характер. Как в театральном представлении, герой появляется на сцене, разыгрывает роль и покидает сцену по замыслу режиссёра, так и Арсений следует наставлениям режиссёра, в роли которого выступает юродивый Фома.

Именно Фома отводит Арсению роль юродивого, наставляет его в отмаливании Устины. Фома сопровождает Устину, объясняя смысл его действий окружающим, ему самому и, в первую очередь, читателю, не сведущему в житийной литературе. «Так что юродствуй, дорогой мой, не стесняйся, иначе своим почитанием они тебя, в конце

концов, достанут. Их поклонение с целями твоими несовместимы. Вспомни, как было в Белозёрске. Оно тебе надо?» – говорит Фома Арсению, бегущему от богатства и славы. Отказ от юродства связан с завершением молчания, которое опять иницирует Фома: «С уходом Карпа в твоём молчании больше нет смысла» [7; 245] – говорит он Арсению. Молчание и косноязычная речь считалась средством общения юродивого с Богом. Для Арсения молчание – средство общения с Устиной. Только Фома знает тайну духовной жизни героя на этапе юродствования. Он направляет его деятельность в нужном направлении: «... в этом монастыре могла быть Устина. ... она просто туда не дошла. Зато дошёл ты. Молись – о ней и о себе. Будь ею и собой одновременно» [7; 179], – говорит он Арсению.

В большей степени юродствованию соответствует поведение Фомы. Он сквернословит, дурачится; его речь порой двусмысленна, изобилует цитатами из поучений и бранными словами. Он со смехом встречает Арсения, смеётся над жителями Пскова, обличая их «глупую мудрость», объясняя им характер русского человека: «... он бессмыслен и беспощаден, и всякое дело может у него запросто обернуться смертным грехом. Тут ведь грань тонкая, что вам, сволочам, и не понять» [7; 194].

Смех Фомы граничит с кощунством, что отражено в эпизоде посещения им больного Арсения/Устина в монастыре. Фома приносит дохлую крысу, радуясь, что Арсений «не принял сего безотрадного образа» [7; 192]. Требуется вынести больного из монастырской кельи, сопровождая действия фразой «а у вас здесь, как, простите у чёрта в жопе» [7; 192], называет монахинь «вертихвостками». Его поведение откровенно провокационно, вызывает у сестёр недовольство, но не обиду. Они выполняют его требования, так как почитают его за блаженного.

Следует заметить, что смех Фомы носит ироничный характер, что отличает его от классических юродивых. Житийным юродивым могли позволить себе смех, но не иронию. Фома же иронизирует, и не только над жителями Пскова, но и над монашками и юродивыми Арсением и Карпом, что недопустимо для житийной литературы.

Так перед нами возникает нетрадиционный образ юродивого Арсения/Устина, который только внешне связан с житийным юродством. Он не избран Богом на подвиг, грешен, его помыслы обращены не ко Христу, а к Устине. Арсений идёт по пути юродства, которое носит временный, этапный характер, с целью отомстить душу любимой женщины. Его «ругательства» заимствованы из житий юродивых, но приобретают иронический характер. Жизнь героя «Лавра» больше напоминает игру в юродство, режиссированную юродивым Фомой, а город, где происходят события «Книги отречения» – театральную сцену или игровое поле.

С какой же целью автор помещает своего героя в средневековый мир и отводит ему роль юродивого?

Ответ на поставленный вопрос дает сам Е.Г. Водолазкин в своих интервью, размышляя о духовной культуре современного общества.

Юродство актуализируется в то время, когда общественное сознание отворачивается от нравственных законов и погружается в мир материальных ценностей. Роман «Лавр» является попыткой вернуть людям то, «что мы забыли в XXI веке» [9] – вечная любовь, преданность, милосердие.

В интервью «Новой газете» Евгений Водолазкин отметил, что потребность в романе созрела как ответ на «сегодняшний культ успеха, причем понятого не только в финансовом отношении, но и в смысле принадлежности к определенному кругу. Жизнь и телевизор заполнили люди, толком ничего не умеющие, профессиональные тусовщики, которые принялись утверждать новые законы бытия, конвертировать свою бездарность в новый стиль жизни» [8].

В романе эта идея отражается в противостоянии мира духовного в лице Арсения, Христофора, Никандра, Иннокентия, Амброджио, и теми, кто воплощает в себе мир вещный, материальный (калачники Прохор и Самсон, разбойник Жила, жена корчмаря Черпака, корабельщик Прокопий, атаман разбойников в Италии, Лаура, мельник Тихон).

Как и житийные юродивые, Арсений посвящает свою жизнь делу спасения ближних, воплощая протест против чрезмерной тяги людей к материальным земным ценностям. Спасительная деятельность Арсения бескорыстна и беспристрастна, она направлена и на представителей материального мира, даже на тех, кто совершал в отношении его грешные поступки. Тяжесть греха у некоторых находит телесное выражение в болезни. Арсений исцеляет травами болезни телесные, наставлением и собственным примером болезни душевные. Глубокое раскаяние человека – залог снятия греха и спасения души.

Впрочем, Арсений, как мы помним, и сам грешен. Для него помощь окружающим является возможностью отмолить грехи свои и Устины. Спасая окружающих, Арсений спасает себя и ее.

В романе юродство является этапом жизненного пути героя на пути духовного совершенства, на пути «движения вверх». Юродство в авторской концепции Е.Г. Водолазкина – это этап в жизни человека, этап обретения духовного смысла своего существования, своего жизненного предназначения.

Литература

1. Жучкова А.В., Музафярова И.Р. Концепция времени в романе Е. Г. Водолазкина «Лавр». Режим доступа : <http://elsu.ru/filologos/issues/89/articles/1269/> (дата обращения: 12.04.2018).

2. Трофимова Н.В. Традиции древнерусской литературы в романе Е.Г. Водолазкина «Лавр» // Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-drevnerusskoj-literatury-v-romane-e-g-vodolazkina-lavr> (дата обращения : 12.03.2018).
3. Балакин А. «Неисторический роман» о познании, отречении, пути и покое. Режим доступа : <http://archives.colta.ru/docs/13964> (дата обращения : 11.03.2018).
4. Панченко А.М. Юродивые на Руси // Юродство / сост. М.Ю. Бакулин, – Тюмень: Русская неделя, 2014. – С. 198–216.
5. Успенский Б.А. Антиповедение в культуре Древней Руси//Избранные труды, том 1. Семиотика истории. Семиотика культуры. – Москва : Издательство «Гнозис», 1994. – С. 320–332.
6. Иванов С.А. Блаженные похабы: Культурная история юродства / Рос. академия наук. Ин-т славяноведения. – Москва : Языки славянских культур, 2005. – 448 с.
7. Водолазкин Е.Г. Лавр: роман / Евгений Водолазкин. – Москва : Издательство АСТ : Редакция Елены Шубиной, 2016. – 440 с.
8. Водолазкин Е.Г. История человека важнее истории человечества // Сайт «Новая газета» [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://www.novayagazeta.ru/articles/2013/09/27/56548-evgeniy-vodolazkin-171-istoriya-cheloveka-vazhnee-istorii-chelovechestva-187> (дата обращения 10.04.2018).
9. Евгений Водолазкин: «Я ушел в XV век, чтобы рассказать о том, что мы забыли в XXI веке» // Сайт «Англия» [Электронный ресурс] – Режим доступа <https://angliya.com/2016/04/18/vodolazkin-slovo-london-2016/> (дата обращения 20.04.2018).

УДК 82-31
ГРНТИ 17.82.31

ФУНКЦИИ ДНЕВНИКА В РОМАНЕ Е. ВОДОЛАЗКИНА «АВИАТОР»

FUNCTIONS OF THE DIARY IN THE NOVEL E. VODOLAZKIN “THE AVIATOR”

Паренко Полина Сергеевна

Научный руководитель: Ю.О. Чернявская, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Е. Водолазкин, «Авиатор», функции дневника.

Key words: E. Vodolazkin, “The aviator”, functions of the diary.

Аннотация. В статье анализируются функции дневника в романе Е. Водолазкина «Авиатор». Выделяемые функции (повествовательная, мемориальная, историко-культурная) позволяют понять замысел произведения, отражающий процесс осознания главными героями коллективной ответственности за свое прошлое и настоящее.

В своей работе «Дневник в России XIX–XX вв. – эго-текст или пред-текст» [1] М. Михеев выделяет основные функции дневника, такие как: функция культурной памяти, завещания, релаксационно-терапевтическая, аутокогнитивная или социализационная, культурно-игровая, гигиеническая, литературно-творческая и т.д. В романе Е. Водолазкина

«Авиатор» дневниковая форма используется как прием, организующий структуру повествования на сюжетно-композиционном, персонажном и др. уровнях, и выполняет целый ряд функций, среди которых, с опорой на классификацию М. Михеева, можно выделить повествовательную, историко-культурную, мемориальную. Все они, в той или иной степени, способствуют постижению нравственно-философской проблематики произведения.

Повествовательная функция представлена в романе как текстообразующая, являющая собой каркас произведения. Под повествованием понимается «материальная (речевая) основа «события рассказывания», т.е. общения повествующего субъекта с адресатом-читателем» [2, с. 226]. Дневниковое повествование в романе стремится преодолеть свою монологичность (дневник, как правило, пишется одним автором), превращаясь в коллективный текст трех центральных персонажей – Иннокентия Платонова, его возлюбленной Насти, лечащего врача Гейгера.

В начале романа повествование ведется от имени главного героя, и первая часть представляет собой дневник Иннокентия, благодаря которому читатели узнают о событиях его жизни, как прошлых, так и настоящих, перемежающихся в процессе ассоциативной работы памяти. Дневник герою советует вести Гейгер для того, чтобы восстановить утраченную память и активизировать функции головного мозга. Постепенно в процесс самоидентификации героя (и ведения дневника) включаются и близкие ему люди – Гейгер и Настя.

Инициатором ведения коллективного дневника становится Иннокентий. В дневнике Насти это объясняется стремлением описать свою жизнь для их еще не родившейся дочери. Однако в своей части дневника Иннокентий дает более глубокую мотивировку повествовательной стратегии: «Но неужели суть моей идеи не очевидна? Да, у каждого человека свои особенные воспоминания, но есть ведь вещи, которые переживаются и вспоминаются одинаково. Политика, история, литература – они воспринимаются, да, по-разному. Но шум дождя, ночной шелест листьев – и миллион других вещей – все это нас объединяет. <...> Пусть среди описанного мной появятся их голоса. Они не исказят моего голоса, напротив – обогатят его» [3, с. 348]. Герой, по его собственным словам, пытается «приблизиться к прошлому..., чтобы понять, что оно такое» [3, с. 349], и в этом процессе задействовано множество людей и событий, произошедших как с самим героем, так и другими людьми, как близкими, так и дальними, участниками и свидетелями времени, понимаемого как процесс, втягивающий в свою орбиту всех до- и современников.

Если в самом начале текст Иннокентия маркируется днями недели («Суббота», «Понедельник», «Четверг»), то затем, когда дневник

обретает коллективную форму, к указанию дня недели добавляется имя автора («Четверг [Иннокентий]», «Пятница [Гейгер]»). По ходу развития сюжета необходимость в маркировке отпадает: исчезают указания на дни недели и имена. Тексты отделяются пробелами и обозначаются пустыми скобками, подразумевающими, что перед нами запись одного из героев. Сами тексты снабжены подсказками, благодаря которым читатель без усилий опознает автора фрагмента. На последних страницах исчезает и последняя «граница» – пустые скобки. Тексты продолжают отделяться пробелами (имитирующими дневниковую запись), но границы между ними обретают откровенно условный характер.

В структуре текста, на наш взгляд, отражается желание автора сохранить соответствие текста форме дневника, где отдельные записи представляют собой законченное целое, а главное – отражают процесс «слияния» трех голосов в один повествовательный план: до конца голоса персонажей продолжают опознаваться как тексты, принадлежащие разным людям, однако, по мере развития повествования, они лишаются личных, индивидуальных черт, обретая характер коллективного целого. Автор подводит читателя к мысли о том, что три соавтора становятся одним коллективным творцом, и нет необходимости в конкретизации пишущего, более того, отпадает необходимость в дополнительных маркировочных элементах (например, указании дня недели). Текст дневника (дневников) лишается второстепенных (внешних) характеристик, способных отвлечь от главного – передачи чувств, мыслей, идей. Все меньше личных (индивидуальных) эмоций (характерных для ранних записей Насти), фактографично-документальных (Гейгера), указаний на конкретные реалии жизни (Иннокентия). Текст обретает всеобщий характер, тяготея к общечеловеческому.

Так, постепенно дневник освобождается от своей прагматической функции (восстановление памяти) и превращается в летопись, о чем говорит и сам герой: «Те, кто жили вечностью, особо ценили время. И даже не столько время, сколько его непрерывность, отсутствие дыр. Думали, может быть, что настоящая вечность только и наступает, что после внимательно прожитого времени» [3, с. 387]. То есть дневник для Платонова – способ преодоления забвения, и в более широком смысле – смерти: «Если бы она научилась находить и описывать вещи, мне соответствующие, моя жизнь могла бы продолжаться и в мое отсутствие» [3, с. 372]. Эта мысль варьируется в процессе ведения дневника, Платонов находит более точные слова, способные ее выразить: «Если душа вечна, то сохранится, я думаю, и все, к ней причастное, – поступки, события, ощущения. Пусть в каком-то другом, снятом, виде, в другой, может быть, последовательности, но сохранится, потому что я помню надпись на знаменитых воротах: Бог сохраняет все» [3, с. 408].

В своей работе «Автор и герой в эстетической деятельности» М.М. Бахтин пишет о том, что «*мое* не во мне и для меня, а в другом, ибо во мне оно в непосредственном освещении смыслом и предметом не может застыть и уплотниться в успокоенную наличность, стать ценностным центром приемлющего созерцания не как цель (в системе практических целей), а как внутреннее *бесцелье*» [4]. Отраженное авторское «я» в дневнике Иннокентия становится иным, другим, и только так может быть осознано эстетически, стать фактом эстетизации собственного «я» пишущего, при котором возможно «бытие и долженствование», лежащие «в одном ценностном плане» [4]. Дневник Платонова-Гейгера-Настя превращается в летопись XX века, включающую в себя культурно-историческую и, главное, нравственную память народа, пережившего самый страшный период своей истории.

В связи с этим активизируется еще одна функция дневника – **историко-культурная**. Иннокентий до мельчайших подробностей описывает реалии первых десятилетий XX века, воссоздавая атмосферу эпохи 1910–30-х годов. Благодаря хаотичным (на первый взгляд) записям читатели могут узнать, как тушили пожар в Петербурге начала века, кто и почему писал доносы в ГПУ, как проходили обыски и допросы. Несмотря на то, что роман изобилует историческими деталями, особое внимание уделяется 1919 году, переломному в жизни главного героя. Это трудное время, по его словам, способствовало сближению людей: «Мы в тогдашнем мире были разными, чужими, часто – врагами, но сейчас посмотришь – в чем-то, получается, и своими. Было у нас общее время, а это, оказывается, очень много. Оно делало нас причастными друг другу» [3, с. 200–201].

Очнувшись в новом для себя времени, герой замечает, что мир изменился, причём другими стали не только люди («Нервные какие-то, злые, выражение «не тронь меня!»), но предметы и явления окружающей действительности. С точки зрения Платонова, существенных изменений не произошло. Изменились только внешние атрибуты (компьютеры вместо пишущих машинок, асфальт, панельные дома), по сути своей люди остались прежними. На персонажном уровне эта мысль подчеркивается совмещением – замещением двух женщин разных эпох – возлюбленной Иннокентия в 1920-е годы Анастасии и её дочери, носящей то же имя. Одна приходит на смену другой, Настя не только и не столько замещает Анастасию, но является ее продолжением, став женой Платонова и забеременев от него, т.е. даруя то, что не смогла дать ему Анастасия – продолжение жизни. Время и возраст не являются для Иннокентия и Настя преградой – как и Анастасия, Настя становится соавтором дневника и, главное – жизни Платонова, понимая без слов его мысли, желания.

Третья функция дневника – **мемориальная**, является актуальной для раскрытия художественного замысла произведения. В начале романа она реализуется в стремлении Иннокентия вспомнить, кто он такой. В своем дневнике герой фиксирует вначале непосредственно то, что происходит с ним в настоящем, рефлексировав каждое незначительное событие – посещение медсестры, свои ощущения, движения, запахи, что «запускает» механизм работы памяти, вначале кратковременной, связанной с непосредственными ощущениями, затем – долговременной [5], что и приводит, в итоге, к восстановлению последовательной цепи событий, приведшей его к исходной ситуации.

В процессе ведения дневника Платонов воспроизводит случайные воспоминания из детства и юности, при этом зачастую, не отдавая себе отчета в том, что именно и почему он вспоминает. Герой пока еще не в состоянии управлять своей памятью, поэтому записывает подряд все, что всплывает в сознании день за днем. Позднее хаос отдельных, на первый взгляд, не связанных между собой отрывков сложится в общую картину прожитой жизни.

Во второй части романа Иннокентий пишет уже не для того, чтобы зафиксировать какие-то эпизоды из жизни, а для того, чтобы «оставить след» в этом мире, чтобы передать свои чувства, мысли и ощущения другим людям, в том числе и его еще не родившейся дочери. Он подробно описывает все, что происходило и происходит в его жизни, так как считает, что для того, чтобы дать полное представление о пережитом, он должен «описать тысячу разных подробностей, иначе ей не понять, в чем тогда состояло тогдашнее мое счастье» [3, с. 410].

Дневник для героя является средством, благодаря которому он сможет оставить и понять «частичку себя», стать понятным для других людей, для следующих поколений, т.е. становится средством трансляции пережитого опыта, шире – средством взаимопонимания с другими, сближения настоящего и будущего, преодоления физической смерти.

Повествовательная структура романа подводит к пониманию цели и смысла дневникового «летописания», объединившего трех разных повествователей – Иннокентия (соучастника и свидетеля, ровесника века), Гейгера (рационально-аналитическое начало), Насти (женщина – продолжательница жизни, рода).

С точки зрения И.Н. Данилевского, летопись – коллективный текст, создававшийся на протяжении веков разными людьми, преследовал не только историко-культурные цели и задачи. «Летописец, скорее всего, писал некую «книгу», которая должна будет фигурировать на Страшном суде». Этот текст предназначался «для Того, Кому в конце концов должны попасть летописные тексты <...>. Этого потенциального Читателя летописец ни при каких условиях не мог игнорировать при

составлении летописного известия» [6, с. 267]. По мнению исследователя, в ожидании Страшного суда актуальной становится «идея коллективного спасения всех, принявших крещение... постепенно вытесняется идеей индивидуального воздаяния за содеянное... Соответственно, все большую роль играет оценка конкретных действий каждого человека. Теперь в центре внимания летописца оказываются нравственные оценки деяний человека. <...> В связи с этим меняется способ изложения. Рассказ, прежде имевший единую тему..., теперь делится на отдельные фрагменты, каждый из которых приурочивается к определенной... дате» [6, с. 263]. «Автор, писавший не только до, но и для Страшного суда, вполне мог взять на себя функцию духовного руководителя образов своих персонажей. Указание на грехи князей ... – необходимое условие покаяния в совершенных прегрешениях. Само же покаяние – средство преклонить Бога к милосердию...» [6, с. 265].

С темой Страшного суда тесно переплетается, на наш взгляд, сюжет воскрешения «Лазаря» (Иннокентия), вызванного из небытия необходимостью вспомнить, и, вспомнив, раскаяться в содеянном им преступлении, вырастающем из страшных реалий жизни эпохи террора. Дневниковая достоверность, его интимный характер невольно делают читателя соучастником творческого процесса, облегчая идентификацию с героем-«автором», благодаря чему он становится исповедуемым и исповедующимся. В этот процесс включаются не только читатели, но и все, связанные с Платоновым, герои. Не только близкие, но и случайные, зачастую анонимные современники. Модель дневника, отражающего личные переживания одного человека, постепенно превращается в общий текст, выполняющий задачу познания и осознания ответственности за прошлое, настоящее, а, значит, и будущее.

Автор подводит нас к выводу о всеобщей включенности (вписанности) в историю, распространяющийся не только на современников, но в совокупности на всех людей, оказавшихся связанными единой временной цепью. Осмысление единства времени и бытия в стране, пережившей эпоху террора, приводит к идее о необходимости принятия ответственности и искупления коллективной вины.

Литература

1. Михеев М. Дневник в России XIX–XX века: эго-текст или пред-текст. Москва, 2006. Режим доступа: <http://uni-persona.srcc.msu.ru/site/research/miheev/kniga.htm> (дата обращения: 18.03.2018).
2. Теория литературы. Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений: В 2 т. / Под ред. Н. Д. Титаренко. Т. 1: Н.Д. Титаренко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. Москва : Академия, 2004. 512 с.
3. Водолазкин Е.Г. Авиатор: роман. Москва : АСТ, 2017. 410 с.
4. Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности. Режим доступа: http://www.infolib.info/philol/bahtin/3_2.html (дата обращения: 10.04.2018).

5. Дмитриева Н.Ю. Общая психология: конспект лекций. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5998108/> (дата обращения: 12.04.2018).
6. Данилевский И.Н. Повесть временных лет: герменевтические основы источниковедения летописных текстов. Москва : Аспект-Пресс, 2004. 370 с.

УДК 82-1
ГРНТИ 17.82.10

ОБРАЗ А. С. ПУШКИНА В ТВОРЧЕСТВЕ Н. А. ОЦУПА

PUSHKIN'S TRADITION IN THE POETRY OF N. A. OTSUP

Петушкова Мария Александровна

Научный руководитель: Е.А. Сафонова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Н.А. Оцуп, А.С. Пушкин, Царское Село, тема изгнания, интертекстуальный диалог, аллюзия, акмеизм.

Key words: N. Otsup, A. S. Pushkin, Tsarskoye Selo, the theme of exile, intertextual dialogue, allusion, acmeism.

Аннотация. Данная статья посвящена лирике эмигранта Николая Оцупа, анализируется влияние поэзии А.С. Пушкина на становление творческих приоритетов Оцупа. Рассмотрена тема изгнания, объединяющая творчество А.С. Пушкина и Н. Оцупа.

Личность и фигура А.С. Пушкина, его поэзия оказались во многом созвучными русской интеллигенции, находящейся в эмиграции. Это касается и поэта первой волны русской эмиграции Н.А. Оцупа.

Следует отметить, что Н. Оцуп обращался к наследию Пушкина на протяжении всей жизни. По признанию самого поэта творчество Пушкина для него являлось недостижимым художественным образцом. Жизнь и учеба в Царском селе, детство и юность, проведенные в атмосфере, насквозь пропитанной Пушкиным, не могли не повлиять на становление творческих приоритетов Оцупа.

Куда бы нас ни бросила судьбина
И счастье куда б ни повело,
Все те же мы, нам целый мир – чужбина,
Отечество нам – Царское Село.

Обращение взрослого Пушкина к лицейским товарищам оказалось верным для всех, кто жил в этом городе. «Не надо быть монархистом, чтобы любить Царское Село, его историю, его волшебный, единственный в России, поэтический воздух и даже его имя», – писал Н. Оцуп [1, с. 505].

Литературный дебют Оцупа состоялся осенью 1918 года на страницах альманаха «Арион», изданного совместными усилиями семерых начинающих поэтов, участников литературного кружка «Арзамас» (так

же назывался литературный кружок, в котором состоял А.С. Пушкин в 1815–1819 гг.).

Творчество А.С. Пушкина и Н. Оцуа объединяют общие темы. Например, в лирике Пушкина вполне осознанно звучит тема изгнания. Изгнанный из Петербурга, поэт передает свое настроение в ряде произведений: «Мне вас не жаль, года весны моей», «Я пережил свои желанья», «Наполеон», «К Языкову», «П.А. Осиповой», «И.И. Пущину», «Вновь я посетил» и другие.

Оцуп также обращается к теме изгнания, но уже преломленной в иной культурно-исторической ситуации:

Поэт в изгнании. Его смягчают муки:
Он полюбить успел чужой народ,
И хоть нерусские вокруг он слышит звуки
По-русски об Италии поет.
Она ему уже настолько верный друг,
Что флорентийский мул, и костромской битюг
И нашей песни стон, и здешнее belcanto,
Сирокко жгучее, и вой сибирских выюг
И к Пушкину любовь, и Данте
Расширили земных владений круг,
Границы родины поэта-эмигранта [2, с. 33].

Соединяя русские и итальянские культурные символы, автор стремится подчеркнуть важную мысль о преемственности культур и поколений; о силе таланта, способной сгладить душевные муки, связанные с тоской по родине.

Смысл жизни поэта-эмигранта автор видит в объединении традиций, в продолжении творческой деятельности. Подобный оптимизм перекликается со знаменитым пушкинским «Памятником» (переводом Горация), в котором поэт предрекает вечную жизнь своей поэзии, а в целом – всей поэзии России. Лирический герой Н.А. Оцуа так же выражает убеждение вечного существования русской культуры, представителем которой является.

В стихотворении «Буря мглою» Н. Оцуп вступает в интертекстуальный диалог с А. Пушкиным, создавая произведение из аллюзий и прямых цитат из стихотворений «Буря мглою» и «Бесы»:

Мчатся тучи... Пролетают годы,
Пролетают и свистят в ушах.
Снова то за ветром непогоды...
Буря мглою... Снова мы впотьмах <...>
Мчатся бесы... Бесы... Верховенский...
Федька-Каторжный... Топор. Петля.
Кто-то где-то про Собор Вселенский,
Про Мессию... И поля, поля... [2, с. 57].

Автор показывает масштабное движение времени, переход через эпохи, когда «буря мглою», как и во времена Пушкина, служит не описанием не погоды, а общественной обстановки. При помощи цитат Оцуп сгущает обстановку и демонизирует ее. Наружу выходят бесы, что указывает на пушкинскую прозорливость, которую подхватил и Ф. Достоевский.

Не случайным оказывается и упоминание о пушкинской метели, передающей хаос всего происходящего. Библейские мотивы подводят к мысли о Страшном суде, который ожидает всех. Ключевые сочетания «мчатся бесы» и «буря мглою» играют роль ритмического акцента, всякий раз, когда они повторяются, в стихотворении возникает особенный эффект напряжения.

Автор создает гротесковую и пугающую картину мира, в которой ни России, ни Европе ничего хорошего не обещано. Пушкинская буря превращается в «мировой пожар», что является отсылкой уже к творчеству А. Блока. Расширяя пространство текста, Оцуп в финале обращает свой взор к небу, видя спасение лишь в вере. Перед читателем открывается бескрайнее пространство горного мира. Если человек верит, то «буря» не погубит его, он обретет вечную жизнь в другом мире.

Тема изгнания продолжает звучать и в других стихотворениях Оцуа:

Забор под дубом... Желтый помидор,
Растение подперто хворостиной,
Все, как могло быть там, у нас. Но гор
Присутствие почти везде. Маслиной
И виноградом испещренный дол
И то, что в сентябре лишь ночью холод,
Напоминают мне, что я провел
В изгнанье двадцать лет. Где был ты молод,
Там в эти дни не южная краса –
«В багрец и золото одетые леса» [2, с. 71].

Автор показывает невыносимую для него обстановку в изгнании. Внешнее изобилие не может компенсировать его тоски по родине. Повествование от первого лица усиливает трагизм. Подобное трагикомическое звучание завершается цитатой из Пушкина. Красота чужбины не способна утешить душевные страдания героя, для которого эстетическим идеалом и одновременно олицетворением родины являются стихи Пушкина.

Воспевая А. Пушкина, его талант и славу, Н. Оцуп создает своеобразный образ русского поэта в своей лирике. Интересным с этой точки зрения представляется стихотворение ««Россия Пушкина, твоею славою...». Уже в первых строках автор делает акцент на масштабности

личности великого поэта. Его честности и благородству он противопоставляет цинизм и лицемерие предателей:

Россия Пушкина, твоею славой
Пронизана сегодня вся земля,
Но спорить, как ты спорила с Варшавой,
Нет права у Кремля.
Была и ты бессмысленно сурова,
И вместо нет – ты говорила да,
Но имя вешателя Муравьева
Запомнила, краснея от стыда [2, с. 82].

Поэт упоминает исторические события; видный государственный, общественный и военный деятель Российской империи эпох Николая I и Александра II Муравьев является антитезой Пушкину. Отмечая перемены в общественном строе, автор бросает обвинения уже современной России, в которой не произошло преобразований:

И были те народные витии –
Чей крик негодованья все же благ –
Врагами николаевской России.
А пушкинской, свободной, кто же враг!
Но слишком очевидно фарисейство:
Не оправдать свободы палачей –
Несовместимы гений и злодейство [2, с. 83].

Личность Пушкина в данном случае выступает как совесть и честь нации. Пушкин боролся за свободную Россию в отличие от вешателя Муравьева. Сравнительную характеристику «гения» и «злодея» усиливает отсылка к произведению Пушкина «Маленькие трагедии» («Мозарт и Сальери»). Россия для автора стихотворения является страной крайностей, в которой имеются и великие поэты, и палачи, но автор надеется, что время «злодейств» пройдет, и Россия будет ассоциироваться с гениями русской культуры.

Итак, из стихотворения в стихотворение Оцуп создает сквозной литературный образ Пушкина. В обращении к творчеству Пушкина проявляется акмеистическая поэтика автора и культуртрегерская деятельность в эмиграции. Пушкин предстает пророком, который предвидел и предчувствовал все беды России. В то же время для Н. Оцупа Пушкин – поэт позитивный. В заключение хотелось бы привести одну цитату из лекций Н.А. Оцупа. В этих словах весь Пушкин в понимании поэта-эмигранта: «Не только человек, но и все живое для Пушкина божественно. Он не идолопоклонник, не солнцепоклонник, он сам – солнце, центр системы, в которой наиболее заметные для Европы планеты носят громкие имена Гоголя, Толстого, Достоевского, Чехова. По цельности этой сверхъестественной одаренности, кроме Данте, можно

найти близких Пушкину разве только среди поэтов Эллады. Если же слить самого Пушкина с любимейшим из его героев Петром Великим, не получится ли легендарная фигура псалмопевца царя Давида? Та же несокрушимая вера в смысл Провидения даже тогда, когда бушует ветер несчастья, та же хозяйственная сметка – в строительстве бессмертных строф и в могучей и властной организации судьбы своего народа, то же презрение к полуверующим, белоручкам, паразитам истории. Пушкин – добрый, солнечный, весь на земле» [3, с. 187].

Литература

1. Николай Оцуп. Царское Село (Пушкин и Иннокентий Анненский) // Оцуп Н. Океан времени: Стихотворения; Дневник в стихах. – Санкт-Петербург : Logos, 1994. – С. 501–511.
2. Оцуп, Н.А. Избранная лирика. – Москва : Слово, 2013. – 150 с.
3. Оцуп, Н. Персонализм как явление литературы // Грани. – 1956. – № 32. – С. 187–198.

УДК 821.161.1
ГРНТИ 02.51.45

ДОСТОЕВСКИЙ И ПОСТМОДЕРНИЗМ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

DOSTOYEVSKY AND POSTMODERNISM (TO STATEMENT OF THE PROBLEM)

Прокопенко Елена Сергеевна

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, доцент,
профессор историко-филологического факультета ТГПУ,
директор Международного научно-практического центра аксиологии
и методологии духовно-нравственного воспитания ТГПУ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, В. Пелевин, Б. Акунин, постмодернизм, игра, игровое моделирование, художественная реальность, художественная рецепция, травестирирование, пародийная игра, деконструкция, «t», «Ф.М.».

Key words: F.M. Dostoyevsky, V. Pelevin, B. Akunin, postmodernism, game, game simulation, artistic reality, art reception, travestyng, parody game, deconstruction, «t», «F.M.».

Аннотация. В статье обозначается проблема сопоставления произведений Ф.М. Достоевского с творчеством русских писателей-постмодернистов. Утверждается, что рецепция творческого наследия Ф.М. Достоевского писателями-постмодернистами направлена на создание и моделирование собственной художественной реальности, которая носит принципиально игровой (переигрывающий) характер и осуществляется через травестирирование, пародийную игру и прием деконструкции образов и идей классика.

Произведения Ф.М. Достоевского оказали огромное влияние на литературный процесс всего XX века, его воздействие на творчество многих писателей, поэтов и философов не только российских (А.А. Блок, Ф. Сологуб, Вл. Соловьев, С.Н. Булгаков, М. Цветаева и другие), но и европейских (Ф. Кафка, Г. Гессе, С. Цвейг, А. Камю, Дж. Оруэлл и другие) очень велико. Творчество писателя влияет на мировой литературный процесс и сегодня, особенно в России.

Обращение писателей к произведениям Ф.М. Достоевского, начиная с 80-х годов прошлого века, во многом обусловлено повышенным вниманием общества к идеям, заключенным в текстах писателя. Многие ученые, такие как С.Е. Трунин, С.В. Хорошилова, Е.В. Щетинина и другие, говорят о симптоматичности и закономерности данного явления, так как идеи писателя оказались пророческими для российской истории.

Данный факт обращения к идеям писателя свидетельствует, что современное общество пытается осознать путь, по которому движется, осмыслить настоящее и возможное будущее, это и обуславливает повышенное внимание российских писателей к творчеству Ф.М. Достоевского.

С.Е. Трунин в своей статье «Рецепция Достоевского в современной русской прозе: основные тенденции и типы» утверждает, что «многие авторы рубежа XX–XXI вв. непосредственно ориентируются на Достоевского либо спорят с ним, пытаются по-своему "дописать" или же "переписать" Достоевского, представить собственные интерпретации сюжетов классика, включить его персонажей в новый контекст времени и литературы» [1, с. 44]. Следует отметить, что «переписывание» и «дописывание» классика особенно характерно для писателей-постмодернистов, которые активно преобразуют творчество писателя в соответствии с парадигмой современной эпохи. Происходит анализ и перекодировка произведений писателя с позиции современности, в культурной основе которой лежит игра почти во всех сферах жизни человека.

С.Е. Трунин в своей работе точно замечает, что постмодернисты стимулируют появление новых образов в своих произведениях за счет деконструкции образов и идей Ф.М. Достоевского. С этим нельзя не согласиться, но следует отметить, что использование образов, цитат писателя, художественной канвы его произведений и других форм художественной рецепции носит принципиально игровое начало, которое выражается чаще всего в травестии или пародийной игре со смыслами писателя.

Следует рассмотреть данное явление рецепции творчества Ф.М. Достоевского более подробно. Необходимо заметить, что в данной работе будут рассмотрены не все писатели-постмодернисты, а только некоторые

из них и на материале конкретных произведений, такие как Б. Акунин «Ф.М.» и В. Пелевин «t».

В произведении «Ф.М.» Б. Акунина в основе постмодернистской игры лежит заимствование образов героев и элементов сюжетной канвы из романа «Преступление и наказание». Главные персонажи произведения соотносятся с героями «Преступления и наказания», даже в их именах можно увидеть параллели с именами в романе классика. Например, наркоман Руслан Рудников по кличке «Руллет» соотносится с Родионом Раскольниковым, Саша Морозова – с Соней Мармеладовой, а Филипп Борисович Морозов – с Семеном Захаровичем Мармеладовым.

На первый взгляд может показаться, что параллель между именами героев Ф.М. Достоевского и персонажами Б. Акунина не очевидна, особенно в случае с Филиппом Борисовичем Морозовым и Семеном Захаровичем Мармеладовым. Имена абсолютно не похожи, не созвучны и не напоминают друг друга, но их сходство и принципиальное различие таится не во внешней похожести, а в значении их имен.

Если обратиться к антропонимике, науке о происхождении и значении имени, то можно заметить, что имя Семен имеет значение «услышанный Богом», а Захар – «помнящий Господа» [2, электронный ресурс]. Из этого следует, что Ф.М. Достоевский дал своему герою изначально духовные характеристики; в данном случае духовность лежит в основе личности Мармеладова, а православные ценности скрепляют его личность, несмотря на то, что он падший человек.

У Б. Акунина мы видим иное: имя Филипп имеет значение «любящий лошадей», а Борис – «борец за славу, наживу». В данном случае мы видим, что писатель лишил своего персонажа духовного начала, оно его не определяет, как у героя Достоевского. Происходит подмена духовного начала личности материальным, соответственно, меняются характеристики героя, что и отражает автор в имени и отчестве Морозова.

Реализацию этих характеристик можно увидеть на примере анализа его мотивации и поведения по отношению к окружающим и миру. Филипп Борисович является литературоведом, который всю жизнь посвятил изучению творчества Ф.М. Достоевского, у него семья и двое детей, о которых он заботится. Именно в заботе о семье и детях проявляется первая характеристика – любящий лошадей. У Морозова тяжело заболел сын, ему необходимо дорогостоящее лечение, которое возможно только в Швейцарии. Это и является главной причиной поиска неизданной рукописи Ф.М. Достоевского, продажа которой пойдет на оплату лечения сына, в этом выражаются его лучшие побуждения, он стремится к добру.

Несмотря на данное объяснение, характеристика с лошастью остается по-прежнему не понятной, для ее раскрытия необходимо обратиться к тексту романа «Преступление и наказание». В нем образ лошади фигурирует большое количество раз, притом лошадь характеризуется как «ломовая», то есть рабочая, но в то же время она имеет и другие характеристики, которые можно проследить в эпизоде сна о лошадке. Там она предстает как часть природного мира, созданного богом, над которой издевается пьяный человек. В таком случае получается, что характеристику «любящий лошадей» можно понимать как намеренное указание автора на тот факт, что Филипп Борисович, хоть и не является верующим, но ему все равно свойственно стремление к добру.

В таком случае, становится не понятным тот факт, почему его отречение означает совершенно иное, борьбу за славу. Это факт объясняется текстом, когда Филипп Борисович нашел долгожданную рукопись Достоевского, от чувств он потерял сознание и сильно ударился головой, но когда пришел в себя, уже был не совсем на себя похож, он решил украсть рукопись из государственного хранилища и продать ее на аукционе, тем самым заплатив за лечение и прославив свое имя. Его цель изменилась, стала эгоистической, теперь он думал о личном признании.

Исходя из анализа характеристик имени и мотивации поведения Морозова, можно утверждать, что его образ создан с помощью деконструкции и перекодировки образа Мармеладова. Б. Акунин намеренно наделяет личность Филиппа Борисовича другими характеристиками, происходит снижение образа героя.

В сюжетной канве тоже есть сходства, которые можно рассмотреть на примере сюжетных линий двух основных персонажей – Руслана Рульникова и Саши Морозовой. Рулет совершает покушение на убийство, но не как Раскольников, не ради проверки идеи, Руслану просто нужна очередная доза наркотиков, поэтому он решает ограбить Морозова. Семья у Саши Морозовой живет в бедственном финансовом положении, под влиянием мачехи Саша, как и Соня, ступает на путь проституции, она продает свою девственность ради уплаты взноса за лечение брата.

Но есть существенное различие, которое в корне отличает Соню от Саши. С.В. Хорошилова в своей статье «Мотивы и образы Ф.М. Достоевского в современной отечественной прозе» выделяет эту черту, она пишет, что «одной из черт, отличающих Сашу Морозову от Сони Мармеладовой, является то, что она в некотором смысле воплощает образ злодея, так как следит за Фандориным и косвенно является соучастницей некоторых преступлений, совершенных Олегом Сивухой. За внешней кротостью, образом «униженной и оскорбленной» скрывается злое,

порочное начало» [3, с. 128]. В данном случае мы так же можем наблюдать намеренное снижение образа Сони Мармеладовой.

Можно сделать вывод, что в произведении «Ф.М.» Б. Акунина постмодернистская рецепция осуществляется с помощью приема деконструкции классических образов героев Ф.М. Достоевского, положительное становится отрицательным, высокое низменным, все выворачивается наизнанку.

В романе «t» В. Пелевин берет за основу постмодернистской игры образ Петербурга и образ самого Достоевского. Петербург представлен читателю в виде компьютерной игры, ретро-шутера с участием классика. Город изображается разрушенным, перенесшим зомби-апокалипсис, повсюду снуют мертвые души, которые должен отстреливать Достоевский, чтобы добыть аптечки, боеприпасы, колбасу и водку. Несмотря на то, что Петербург является помещенным в компьютерную игру и почти уничтоженным, определенные топосы все же отсылают нас к творчеству писателя, например, лавка «Белые ночи», в которой возможно обменять водку и колбасу на артефакты.

Сам Ф.М. Достоевский представлен в романе как неустанный борец с мертвыми душами, который из окопов своего дома их расстреливает или метает гранаты. Между убийствами персонаж рефлексировал о высоком: мировом непостоянстве, о прогрессе цивилизации и отстающей мысли человека и т.д. В свободное время читает Конфуция. Он вынужден постоянно пить водку, чтобы снижать уровень радиации в организме, о чем возвещает ему сигнал подкожного дозиметра.

В данном случае мы можем говорить, что образ Достоевского и самого Петербурга выполнен с помощью приема деконструкции и пародийной игры, так как данные образы наделяются иными, противоположными характеристиками. Конечно, в творчестве классика город тоже предстает читателю враждебным, но в романе В. Пелевина эта характеристика доведена до абсурда и полного переигрывания, а образ самого Достоевского является лишь травестированной копией, которая абсолютно противоположна самой личности классического писателя.

Делая вывод из всего вышесказанного, необходимо отметить, что с помощью приемов травестирования, пародийной игры и деконструкции у современных писателей-постмодернистов осуществляется рецепция творческого наследия Ф.М. Достоевского, которая направлена на создание и моделирование собственной художественной реальности, которая носит принципиально игровой (переигрывающий) характер. При этом от идейного уровня произведений классика не остается почти ничего, так как знаки в постмодернистских произведениях меняются на противоположные писателю, соответственно, теряется мысль классика и тот ценностный потенциал его произведений, который он заложил сам.

Литература

1. Трунин, С.Е. Рецепция Достоевского в современной русской прозе: основные тенденции и типы / С.Е. Трунин // Вестник РУДН. – 2010. – № 1. – С. 43–48.
2. Электронный справочник антропонимов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://kakzovut.ru> (дата обращения: 10.04.2018).
3. Хорошилова, С.В. Мотивы и образы Ф.М. Достоевского в современной отечественной прозе / С.В. Хорошилова // Современные тенденции развития науки и технологий. – 2016. – № 10–6. – С. 126–129.

УДК 821.161.1
ГРНТИ 02.51.45

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА МЕДЛЕННОГО КОММЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ ПРИ АНАЛИЗЕ ЭПИЗОДА РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «УНИЖЕННЫЕ И ОСКОРБЛЕННЫЕ»

USE OF THE RECEPTION OF SLOW COMMENTED READING AT THE ANALYSIS OF THE EPISODE OF ROMAN F. M. DOSTOYEVSKY'S "HUMILIATED AND INSULTED"

Русяйкина Нина Викторовна

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русской литературы историко-филологического факультета, директор Международного научно-практического центра аксиологии и методологии духовно-нравственного воспитания, советник ректората ТГПУ

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, смысловое чтение, медленное комментированное чтение, ценностно ориентированное обучение аксиология, роман «Униженные и оскорблённые», портретная характеристика.

Key words: F.M. Dostoevsky, value-oriented training, semantic reading, slow commented reading, axiology, novel «Humiliated and insulted», portrait characteristic.

Аннотация. Статья посвящена иллюстрации использования приема медленного комментированного чтения как средства достижения предметных, личностных и метапредметных результатов на уроках и во внеурочной деятельности по литературе (на материале романа Ф. М. Достоевского «Униженные и оскорбленные»). Представлен алгоритм работы, раскрывается специфика и потенциал данного приема при работе с художественными текстами.

В ФГОС ООО смысловое чтение выступает одним из метапредметных результатов, но стоит отметить, что данный вид чтения также может служить средством для достижения предметных и личностных результатов в обучении. Данный вид чтения, несомненно, необходимо использовать при преподавании всех предметов, но особенно органичен

и плодотворен он на уроках литературы, так как учителю-словеснику и ученикам приходится работать с художественными текстами, насыщенными авторской интенцией и ценностными смыслами. Поэтому преподаватель должен ставить перед собой задачу научить учеников читать вдумчиво, читать «между строк», развить способность находить и интерпретировать авторскую позицию, а также видеть в тексте то, что при поверхностном прочтении обнаружить вряд ли возможно – скрытый смысл, подтекст.

Цель смыслового чтения заключается в максимально точном и полном понимании содержания и смысла текста, а также в практическом осмыслении извлеченной информации, ее интерпретации и переводе в лично-значимые смыслы.

Одной из методик смыслового чтения является медленное комментированное чтение с остановками, чтение. Данный прием позволяет глубже погрузиться в конкретный эпизод текста, обратить внимание на значимые художественные детали, интерпретировать их, приблизиться к пониманию идеи текста.

При выборе эпизода для медленного комментированного чтения необходимо учитывать его объем и смысловую концентрированность. На наш взгляд, эпизод для такого анализа не должен быть слишком большим, но при этом он должен быть насыщен смыслами, чтобы внимание учеников не рассеялось. Это может быть какое-либо знаковое событие в сюжете произведения, описанное достаточно сжато, но емко; либо яркая, говорящая портретная характеристика. В данной статье остановим свой взгляд именно на портретной характеристике.

Для анализа мы выбрали эпизод из романа Ф. М. Достоевского «Униженные и оскорбленные» – описание портрета князя Валковского из второй главы второй части романа. Отметим, что изучение и анализ данного романа предполагает внеурочную работу по литературе в старших классах, так как данный роман не входит в основную программу. Но, на наш взгляд, знакомство школьников с ранними произведениями Ф. М. Достоевского является важным и необходимым компонентом для восприятия и понимания зрелого творчества писателя.

Выбранный нами эпизод является весьма ценным для достижения предметных и личностных результатов, так как он представляет собой прекрасный образец психологического портрета. А сам образ князя Валковского является прообразом многих будущих персонажей Достоевского, как отмечает Долинина Н. Г.: «Умение князя оправдать себя и свои поступки тем, что его жертвы полны будто бы самого отвратительного эгоизма, – это умение много раз еще встретится на страницах романов Достоевского» [1]. В образе князя Валковского воплотилась проблема жестокого эгоизма, концепция жизни исключительно ради

себя, волновавшая Ф. М. Достоевского на протяжении всего творческого пути. Отсюда весьма интересным может быть анализ того, как и с помощью каких средств автор создает данный тип персонажа, как через портретную характеристику передает особенности внутреннего мира человека.

Перейдем к подробному рассмотрению этапов и алгоритма работы с методикой медленного комментированного чтения на уроках литературы:

На первой стадии ученикам нужно задать предваряющие вопросы для актуализации уже имеющихся знаний. Эта стадия предполагает при ограниченном времени урока лишь ознакомительное, беглое чтение текста, но, тем не менее, играет немаловажную роль в его понимании, актуализации первичных смыслов. Функция предваряющих вопросов – обозначить перед учениками особенности анализируемого эпизода, его значимость, функцию, роль. Предваряющие вопросы для анализируемого нами эпизода романа «Униженные и оскорбленные» могут быть следующими:

1. Взгляните на текст и скажите, какой тип речи представлен в данном эпизоде романа? (описание);

2. Для какой цели автор использует данный тип речи? (портретная характеристика);

3. От чьего лица дается описание портрета князя Валковского? Почему именно от лица данного персонажа? (Описание портрета князя Валковского дается от лица рассказчика – Ивана Петровича, так как Иван Петрович – наиболее рефлексированный персонаж в данном романе, он – писатель, поэтому способен подметить все то в человеке, что для других остается незамеченным и незначительным: детали, изменения в поведении. Иван Петрович как писатель способен все это описать и сопоставить с внутренним миром человека).

На второй стадии осуществляется реализация осмысления содержания непосредственно с помощью приема медленного комментированного чтения с остановками. Учитель сам зачитывает текст, делает остановки и задает ученикам вопросы по ходу чтения текста, осуществляя таким образом анализ. Отметим, что от учителя при использовании данного приема требуется мастерство дирижёра: преподавателю необходимо управлять процессом смыслового чтения и анализа текста, регулировать и контролировать его. Ученики подмечают важные для понимания текста детали, подробности, на которые при обычном чтении обратить внимание затруднительно, по ходу чтения текста осуществляется активная интерпретационная деятельность. Ученики комментируют текст, в случае возникновения затруднений у учеников учитель задает наводящие вопросы. Стоит отметить, что к ответам учеников,

которые учитель не предполагал получить, нужно отнестись с особым вниманием и интересом. Эти ответы нужно обязательно обсудить, ни в коем случае не оценивать их как неправильные. Возможно, эти ответы раскроют новые смыслы. Проиллюстрируем данный этап работы непосредственно на материале романа «Униженные и оскорбленные»:

Первая остановка: *«Он окинул нас быстрым, внимательным взглядом. По этому взгляду еще нельзя было угадать: явился он врагом или другом? Но опишу подробно его наружность. В этот вечер он особенно поразил меня»* [2, с. 115].

Вопросы:

1. Какой вопрос ставит перед собой рассказчик? Что он хочет понять в результате встречи с Петром Валковским?

Предполагаемый ответ: Иван Петрович хочет понять истинные намерения князя, кем является князь по отношению к присутствующим «врагом или другом»? (Здесь также необходимо привлечь контекст романа, чтобы объяснить, почему в принципе возникает этот вопрос).

Вторая остановка: *«Я видел его и прежде. Это был человек лет сорока пяти, не больше, с правильными и чрезвычайно красивыми чертами лица, которого выражение изменялось судя по обстоятельствам; но изменялось резко, вполне, с необыкновенною быстротою, переходя от самого приятного до самого угрюмого или недовольного, как будто внезапно была передернута какая-то пружинка»* [2, с. 116].

Вопросы:

1. Как характеризует Иван Петрович черты лица князя? Что особенно удивляет рассказчика в этом лице?

2. Как вы понимаете характеристику: *«выражение изменялось судя по обстоятельствам <...> как будто внезапно была передернута какая-то пружинка»* [2, с. 116]? О чем свидетельствует данная характеристика?

Предполагаемый ответ: Ивана Петровича удивляет и настораживает резкое изменение выражения лица князя. Эта характеристика может свидетельствовать об отсутствии внутреннего стержня, единых нравственных принципов: персонаж подстраивается под обстоятельства, изменчив и непостоянен. Рассказчик также сравнивает князя с театральной куклой *«как будто внезапно была передернута какая-то пружинка»*, что свидетельствует, во-первых, об отсутствии живой души и человечности у персонажа, а, во-вторых, о его намеренной игре, неискреннем поведении.

Третья остановка: *«Правильный овал лица несколько смуглого, превосходные зубы, маленькие и довольно тонкие губы, красиво обрисованные, прямой, несколько продолговатый нос, высокий лоб, на котором еще не видно было ни малейшей морщинки, серые, довольно*

большие глаза – всё это составляло почти красавца, а между тем лицо его не производило приятного впечатления» [2, с. 116].

Вопросы:

1. Производит ли князь, обладатель практически идеальных черт лица, приятное впечатление?
2. Как вы думаете, почему происходит такое противоречие? Каким приемом пользуется автор при создании данного психологического противоречия?

Предполагаемый ответ: Черты лица князя описываются рассказчиком как идеальные, но почему-то его лицо не производит приятного впечатления. Противоречие возникает из-за несоответствия внутреннего мира внешней наружности князя. Для создания данного психологического противоречия автор использует прием антитезы: противопоставляется приятная наружность и ее несоответствие внутреннему миру.

Четвертая остановка: *«Это лицо именно отвращало от себя тем, что выражение его было как будто не свое, а всегда напускное, обдуманное, заимствованное, и какое-то слепое убеждение зарождалось в вас, что вы никогда и не добьетесь до настоящего его выражения. Вглядываясь пристальнее, вы начинали подозревать под всегдашней маской что-то злое, хитрое и в высочайшей степени эгоистическое» [2, с. 116].*

Вопросы:

1. Почему лицо князя Валковского отвращало от себя? Какие характеристики выражения лица князя добавляет рассказчик?
2. О каких качествах личности князя мы узнаем? Через описание чего читатель делает выводы о характере и личности Петра Валковского? Напрямую ли о его личности говорит рассказчик?

Предполагаемый ответ: Лицо князя отвращало от себя неискренним выражением, рассказчик характеризует это выражение как: «не свое, а всегда напускное, обдуманное, заимствованное» [2, с. 116]. Рассказчик психологически тонко через описание выражения лица дает характеристику персонажу в целом как человеку: злой, хитрый, в высшей степени эгоистический.

Пятая остановка: *«Особенно останавливали ваше внимание его прекрасные с виду глаза, серые, открытые. Они одни как будто не могли подчиняться его воле. Он бы и хотел смотреть мягко и ласково, но лучи его взглядов как будто раздваивались и между мягкими, ласковыми лучами мелькали жесткие, недоверчивые, пытливые, злые...» [2, с. 116].*

Вопросы:

1. Почему особенное внимание рассказчик останавливает на глазах? Что выдают глаза Петра Валковского?
2. Какие еще характеристики князя Валковского мы узнаем?

Предполагаемый ответ: Глаза – зеркало души, они выдают подлинную сущность человека, поэтому не могут принять напускное выражение. Так, глаза в большей мере, чем какие-либо другие черты лица выдают сущность князя. Рассказчик характеризует князя через его взгляд как жестокого, недоверчивого, пытливого, злого.

Заключительный этап предполагает обобщение анализа текста, которому был посвящен урок, выделение и фиксацию основных смыслов, значимых для понимания эпизода и всего произведения, и в целом выход на более широкий уровень – на одну или несколько проблем произведения в целом. Вопросы для заключительного этапа анализа данного эпизода могут быть следующими:

1. Какое впечатление осталось у вас в целом от портрета князя Валковского?

2. Какая черта князя более всего подчеркивается рассказчиком, проходя лейтмотивом через все портретную характеристику? Докажите, приведя в пример ключевые слова и приемы портретного описания, используемые автором. (Черты – лживость, неискренность, театральность и др.);

3. По какому композиционному принципу в эпизоде строится портретная характеристика князя? (нагнетание: рассказчик чем больше всматривается в князя, тем больше отталкивающего замечает в нем, а также на антитезе – в князе обнаруживается много противоречивого);

4. Какие функции может выполнять портретная характеристика? (через детали внешности и поведения раскрывать характер и внутренний мир персонажа). Обобщите, как через портретную характеристику раскрывается внутренний мир данного персонажа?

В качестве домашней работы ученикам можно задать написание сочинения-рассуждения, где им будет необходимо подумать над проблемными вопросами соответствия внешности и внутреннего мира человека, над тем, что важнее внешняя или внутренняя красота, а также постараться объяснить понятия внешней и внутренней красоты.

Таким образом, использование медленного комментированного чтения на уроках литературы позволяет реализовать личностные, предметные и метапредметные результаты: использовать в ходе анализа литературоведческие понятия и категории, находить в тексте художественные средства, с помощью которых автор создает образы, определять их идейное значение; при чтении и анализе затрагиваются ценностные смыслы, что позволяет ученикам по отношению к содержанию текста занять ценностную позицию, а также понять авторскую интенцию; в целом данный вид чтения учит структурированию, практическому осмыслению информации, вычленению из нее значимых смыслов.

Литература

1. Долинина, Н.Г. Предисловие к Достоевскому / Н.Г. Долинина – Ленинград : Детская Литература, 1980. – 254 с.
2. Достоевский, Ф.М. / Униженные и оскорблённые : Роман / вступ. статья В. Ветловской / Ф.М. Достоевский – Ленинград : Художественная литература, 1981. – 376 с.
3. Кошечко, А.Н. Духовные императивы творчества Ф.М. Достоевского в системе ценностно ориентированного обучения в современной школе / А.Н. Кошечко // Вестник ТГПУ – 2015. – № 6 – С. 226–331.

УДК 82-1
ГРНТИ 17.82.10

ЭМИГРАНТСКИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ БЕРЛИНСКОГО ПЕРИОДА

EMIGRANT POEMS BY MARINA TSVETAEVA OF BERLINSKY PERIOD

Рыжкова Мария Сергеевна

Научный руководитель: Е.А. Сафонова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Цветаева, русская эмиграция, берлинский период, тоска по родине.

Key words: Tsvetaeva, Russian emigration, berlin period, home-sickness.

Аннотация. В статье рассмотрен берлинский период жизни М. Цветаевой. На материале выбранных эмигрантских стихотворений, выявлены схожие темы и общие мотивы в творчестве поэта.

Революционные события 1917 года, наступившая впоследствии Гражданская война, привели к массовому переселению русских за пределы родины. Были вынуждены эмигрировать представители разных сословий (буржуазия, духовенство, интеллигенция). Огромное количество философов, художников, композиторов, певцов покинуло родину. Эмигрантами стали не только знаменитые писатели и поэты, такие как И. Бунин, К. Бальмонт, З. Гиппиус, А. Белый, А. Толстой, но и молодые литераторы, только заявившие о себе: Г. Адамович, В. Ходасевич, Н. Оцуп, В. Набоков, М. Цветаева. Явление эмиграции отразилось в творчестве этих писателей и поэтов, Марина Ивановна не раз обращается к теме утраты родины, это будет прослеживаться и в стихотворениях берлинского периода.

Местами переселения эмигрантов стали страны Западной Европы с центрами в Париже, Софии, Берлине, Праге; а также Восточная Азия –

Харбин и Шанхай. В 1920-х гг. ведущими столицами русского рассеяния считались Берлин и Париж. Литературовед М.И. Полянская пишет: «Уникальным явлением в истории русской литературы, феноменом ее является литературный Берлин двух лет (с 1922 по 1924 год), когда чуть ли не все русские писатели оказались в немецкой столице» [1]. В это время в Берлине многочисленными тиражами печаталась русская классика (А. Пушкин, Л. Толстой) и произведения современных авторов (И. Бунин, А. Ремизов). С 1918 года по 1928 год в столице было зарегистрировано 188 русских издательств, выпускались «Слово», «Эпоха», «Геликон», «Грани», «Русское Творчество», «Университетское Издательство», «Мысль» и др. [2, с. 8]. В этих издательствах не раз печатались стихотворения М.И. Цветаевой («Геликон» и «Огоньки»).

Несмотря на многообразие русских литературных издательств, где возможно было печататься свободно, без гнета цензуры, большинство эмигрантов воспринимали Берлин как временное пристанище. Они надеялись на скорое свержение советской власти и возвращение обратно. Но вскоре надежда русских эмигрантов рухнула. Всеобщее настроение отражено в словах В. Набокова: «Синева берлинских сумерек, шатер углового каштана, легкое головокружение, бедность, влюбленность, мандариновый оттенок преждевременной световой рекламы и животная тоска по еще свежей России» [3].

Первая остановка в эмиграции у М. Цветаевой тоже случилась в Берлине, куда она приехала с дочерью 15 мая 1922 года, как раз в период «кипения литературной жизни» [4]. Обустроиться в русском пансионе им помог И. Эренбург, который уже проживал в Берлине. Уже через месяц, где-то в середине июня, в немецкой столице представился случай встретиться с мужем, которого Цветаева не видела в течение четырех лет. Семья переехала в пансион на Траутенауштрассе. Жизнь в пансионе, стесненное пространство оставит отпечаток в творчестве поэта.

За относительно недолгое пребывание в Берлине, два с половиной месяца, Марина Цветаева познакомилась с А.Г. Вишняком, издателем «Геликона», встретила с С. Есениным, А. Белым, и наконец, начала переписку с Б. Пастернаком. Творческим подъемом характеризуется пребывание М. Цветаевой в Германии. Несмотря на то, что в Берлине уже вышли две книги «Стихи к Блоку» и «Разлука», Цветаевой было написано еще более двадцати стихотворений, рассказ в эпистолярной форме «Флорентийские ночи» и эссе «Световой ливень», так же она подготовила к изданию сборники «Психея» и «Ремесло», куда вошли стихотворения, написанные перед отъездом из России. Исследователь С.А. Старостина замечает, что эмигранты представляли собой некое сплоченное общество, объединённое общей утратой, что позволило

М. Цветаевой в своих стихотворениях обратиться к такому мотиву, как «братство» [5, с. 311].

Берлин стал первым пунктом эмиграции для Марины Ивановны не случайно. С самого детства Цветаева интересовалась Германией, отчасти причиной тому стали немецкие корни в роду ее матери Марии Александровны Мейн. «От матери я унаследовала Музыку, Романтизм и Германию. Просто – Музыку. Всю себя», – писала в своем дневнике в 1919 году М. Цветаева [6]. Свои первые юношеские стихотворения она писала не только на русском языке, но и на немецком. Цветаева не раз напоминала: «Во мне много душ. Но главная моя душа – германская» [6]. Находясь в Берлине больше месяца, М. Цветаева в своем письме от 29 июня 1922 года, обращенному к Б.Л. Пастернаку, писала: «Я в Берлине надолго, хотела ехать в Прагу, но там очень трудна внешняя жизнь... Здесь очень хорошо жить: не город (тот или иной) – безымянность – просторы! Можно совсем без людей. Немножко как на том свете» [7, с. 16].

Творческая деятельность Цветаевой в Берлине была отмечена одобрительными отзывами критиков. В газете «Голос России» от 21 мая А. Белый писал: «...если Блок есть ритмист, если пластик по существу Гумилев, если звучник есть Хлебников, то Марина Цветаева – композиторша и певица... мелодии... Марины Цветаевой неотвязны, настойчивы... Мелодию предпочитаю я живописи и инструменту; и потому-то хотелось бы слушать пение Марины Цветаевой лично... и тем более, что мы можем приветствовать ее здесь в Берлине» [4]. Благодарность за гостеприимный прием также найдет отражение в берлинских стихотворениях М.И. Цветаевой.

Немецкая столица не была для М. Цветаевой изгнанием, напротив, это было место встречи с детскими воспоминаниями, с мужем. Тем не менее, несмотря на достаточно плодотворную литературную деятельность в Берлине, уже здесь зародилось чувство тяготения чужбиной и тоски по родине. Стихотворения берлинского периода не похожи на первые юношеские произведения Цветаевой, в них нет мечтательности и непринужденности, непосредственность «сменяется ее бытом: редко – сладостным, чаще соленым, слезным, пригибающим душу...» [4]. Продолжается развитие темы дома, но уже более резко и однозначно, нежели в доэмигрантской поэзии. Набирает силу мотив бездомности, лирическая героиня осознает свое сиротство, неустроенность в этом мире.

Нами выбраны характерные для этого периода стихотворения, менее известное – «Есть час на те слова» и знаменитое стихотворение «Берлину». Репрезентативным в этом плане является стихотворение «Есть час на те слова», написанное 11 июня 1922 года. В нем отражены переживания по поводу отсутствия постоянного и надежного дома,

угнетающие внешние обстоятельства, преобладают чувства безысходности, печали и грусти:

Есть час на те слова.
Из слуховых глушизн
Высокие права
Выстукивает жизнь [8, с. 228].

Во втором катрене стихотворения враждебное пространство подчеркивается описанием давки и тьмы:

Быть может – от плеча,
Протиснутого лбом.
Быть может – от луча,
Невидимого днем [8, с. 228].

В третьем катрене выражена экзистенциальная тревога лирической героини, дважды повторяются рифмующиеся эпитеты «свой страх» и «свой прах». Лирическая героиня боится, что ее творчество (струна) окажется ненужным, и все усилия будут тщетны, приближая к смерти:

В напрасную струну
Прах – взмах на простыню.
Дань страху своему
И праху своему [8, с. 228].

В финале стихотворения выведены ключевые образы «безземельных братств» и «мировых сиротств», здесь заложена мысль об объединении в некую общность эмигрантов, неспособных обрести опору за пределами родины:

Жарких самоуправств
Час – и тишайших просьб.
Час безземельных братств.
Час мировых сиротств [8, с. 228].

Сиротства и братства – это объединения людей, которые так же, как и лирическая героиня переживают чувство бездомности в чужом пространстве. Неслучайно М. Цветаева отсылает к мотиву сироты. Сиротой именуют ребенка, потерявшего одного или обоих родителей, следовательно, что-то кровное, родное. Лирическая героиня и общество эмигрантов потеряли связь с родиной, можно сказать, осиротели, этот драматизм и передается в стихотворении.

Основное, на чем сосредоточивает внимание автор, – это проблема неустроенности, чуждости пространства, лирическая героиня ощущает свою неуместность, ненужность. Для нее устанавливаются ограничения, что выражается в начальных строках первого катрена, а впоследствии и в заключительном катрене, создавая кольцевую замкнутую композицию – лишь час дан на выражение внутреннего состояния, душевных переживаний, на просьбы. Автор применяет окказиональную лексику

(глушизн), акцентируя внимание на том, что описывается не просто тишина, а нечто величественное, глухое место. Все стихотворение пронизано звуковой семантикой. Представлена глухая тишина, страшная своим полным отсутствием звуков, ассоциативно связанна со смертью, но в этом гнетущем молчании, в короткий промежуток времени из глубины жизнь выстукивает свои права. Иными словами, жизнь робко передает условные знаки, символизирующие право на существование. В час тишайших просьб лирическая героиня призывает все братство эмигрантов объединиться и доказать свое присутствие, показать, что они еще живы, хоть и имеют мало прав на полноценное выражение своих чувств, на открытые просьбы. Эта мысль прослеживается и в звуковом строе стихотворения, который характеризуется скоплением шипящих звуков ([щ], [х], [ж], [з]), они создают ощущение шепота, пронизывая все произведение.

Для создания стихотворения автор использует разнообразные художественно-изобразительные средства: парцелляция и анжамбеманы передают сложную поступь лирической героини по дороге жизни, полной преград, инфинитивные предложения подчеркивают некую попытку лирической героини отстраниться от происходящего. Отсутствие личного местоимения «я» подчеркивает общность судеб всего эмигрантского братства.

Самое известное стихотворение берлинского периода – «Берлину», написанное Мариной Цветаевой 10 июля 1922 года. Цветаева написала его после месяца пребывания в Берлине, живя в маленьких съемных комнатах в пансионе на Траутенауштрассе. В начале стихотворения отражена горечь лирической героини. Внутреннее состояние сопричастно внешнему миру – дождливой погоде, которая позволяет отвлечься от боли. Образ дождя приобретает положительную семантику, убаюкивая лирическую героиню, ливень, как занавес, ограждает ее от мира:

Дождь убаюкивает боль.

Под ливни опускающихся ставень

Сплю. Вдрагивающих асфальтов вдоль

Копыта – как рукоплесканья [8, с. 239].

В третьей и четвертой строчках сквозь сон слышится цоканье лошадиных копыт, этот образ связан с аплодисментами публики и общества эмигрантов, которые гостеприимно приняли ее в немецкой столице. Но уже во второй части стихотворения радость рассеивается, заменяется чувствами покинутости, оставленности:

Поздравствовалося – и слилось.

В оставленности златозарной

Над сказочнейшим из сиротств

Вы смилостивились, казармы! [8, с. 239].

В последних строках выделяется уже знакомое обобщение всех эмигрантов, присутствует мотив «мирового сиротства» из первого анализируемого нами стихотворения. Метафоры «златозарная оставленность» и «сказочное сиротство» указывают, что положение эмигрантов в Берлине не так ужасно, как могло бы быть. Прослеживается благодарность Берлину за прием, за возможность обрести, хоть и временное, но пристанище. Если в первом анализируемом нами стихотворении упоминалось о просьбе лирической героини (ей уделялся лишь час на просьбы), то здесь автор пишет, что они удовлетворены, пространство смысловилось.

В лирике М. Цветаевой частотен образ *сироты*, который используется для эмоциональности выражения, порождая чувство жалости. Неслучайна и аллюзия на сказки, в которых обычно присутствует противостояние мачехи и падчерицы, заканчивающееся в финале торжеством справедливости и победой сироты. Оксюморон «сказочное сиротство» показывает противоборство Берлина (мачехи) и сплоченного братства эмигрантов (падчерицы), однако становится понятным, что в реальности в отличие от сказки у судьбы эмигрантов не будет положительного завершения.

Лирическая героиня приобретает пристанище, однако оно названо не домом, а казармой. Это не индивидуальное собственное жилище, а общее, служебное помещение, лишенное уюта и тепла. Образ казарм отсылает не только к послевоенным временам, но и к тесноте пространства. Будучи русским человеком, привыкшим к просторам, стесненный, замкнутый город, две маленькие съемные комнатки давят на поэта, тем самым усугубляя ощущение нахождения в чужом месте.

Таким образом, проанализированные стихотворения объединены темами утраты родины, ностальгии, неприкаянности. Лирическая героиня находится в поиске своего места в чужом пространстве, которое смогло бы заменить ей дом. Но в чужой стране ей не удастся приобрести такого места, ведь для поэта истинным, родным домом считается образ дома на Трехпрудном переулке, где провела все свое детство М.И. Цветаева: «В переулок сходи Трехпрудный, В эту душу моей души» [8, с. 69]. В ранних стихотворениях поэта, в первых ее сборниках прослеживается комфортная атмосфера, дом ассоциируется с уютным чтением книг по вечерам (Стихотворение: «Книги в красном переплете»); часто образ дома наделяется волшебными чертами и романтизируется (Стихотворения: «Розовый домик», «Прости волшебному дому»). Эмиграция же ассоциируется только со временем тишайших просьб, жизни в казармах и болью. Отсюда главное желание лирической героини – объединить всех эмигрантов в единое «братство» в надежде заглушить одиночество и почувствовать некую сплоченность на чужой земле.

Литература

1. Полянская, М. И. 77 дней Марины Цветаевой в Берлине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://7iskusstv.com/2014/Nomer1/MPoljanskaja1.php> (дата обращения: 12.02.2018).
2. Матвеева, Ю. В. Русская литература зарубежья: три волны эмиграции XX века : [учеб.-метод. пособие] / Ю. В. Матвеева; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал.федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал.ун-та, 2017. – 92 с.
3. Набоков, В. В. Другие берега [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.world-art.ru/lyric/lyric.php?id=6283&public_page=13 (Дата обращения: 23.02.2018).
4. Саакянц, А. А. Марина Цветаева. Жизнь и творчество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://bookscafe.net/read/saakyanc_anna-marina_cvetaeva_zhizn_i_tvorchestvo-212462.html#p1 (дата обращения 11.02.2018).
5. Старостина, С. А. Мотивный комплекс тоски по родине в лирике М. И. Цветаевой «берлинского» периода // Социально-экономические явления и процессы. – №3 (019). – 2010. – С. 308–313.
6. Цветаева, М. И. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tsvetayeva.com/prose/pr_o_germanu (дата обращения 12.02.18).
7. Пастернак, Б. Л., Цветаева М.И. Души начинают видеть. Письма 1922–1936 годов. Изд. «Вагриус», – Москва, 2004. – 720 с.
8. Цветаева, М. И. Стихотворения. Поэмы / М.И. Цветаева. – Москва : РИПОЛ классик, 2008. – 640 с.

УДК 82-1/29

ГРНТИ 17.07.41

КОМПОЗИЦИЯ КАК ФОРМАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОНЕТА

COMPOSITION AS THE FORMAL-CONTENT COMPONENT OF THE SONNET

Селивёрстова Мария Альбертовна

Научный руководитель: Т.А. Бахор, канд. филол. наук, доцент

*Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия*

Ключевые слова: сонет, сибирская поэзия, композиция, лирическое содержание, художественный мир.

Key words: sonnet, siberian poetry, composition, lyrical content, artistic world.

Аннотация. В статье подробно анализируется структура сонета, представленного в творчестве сибирского поэта Н. Еремина. Выявляется влияние версификационной формы на композицию лирического сюжета, определяются ключевые образы и их роль в актуализации историко-литературного контекста сонета.

Николай Ерёмин – известный сибирский поэт, в равной степени активно проявивший себя в лирике и прозе. Особое место в его творчестве

занимают сонеты, о чем свидетельствует сборник сибирских сонетов, изданный им в 2016 году.

Показательным для идиостилия поэта является, на наш взгляд, его «Сумеречный сонет», позволяющий нам зримо представить функцию композиции как формально-содержательного компонента лирического произведения.

Важнейшим структурным элементом текста является его заглавие. Название сонета наталкивает читателей, обратится к словарю за значением слова «сумерки». Д. Н. Ушаков дает следующее определение главному слову сонета Н. Еремина: «Сумерки – это полутьма, наступающая после захода солнца и продолжающаяся до наступления ночи, а также предрассветный полумрак» [1:1216]. Мы знаем, что сумерки – это не только время до наступления ночи, но и промежуточное время от завершения ночи до наступления утра. Именно это значение сумерек как промежуточного периода суток, пограничного между днем и ночью, привлечшего внимание лирического героя, позволяет нам говорить о следовании традициям поэтов середины XIX в., особенно Ф. Тютчеву с его пристальным вниманием не только к промежуточным периодам суток («Осенний вечер»), но и пограничным природным сезонам, весне и осени.

Показательным для структуры «Сумеречного сонета» является и строфическая композиция. В литературном энциклопедическом словаре указано, что «сонет – это твердая стихотворная форма: стихотворение из 14 строк, образующих два катрена и 2 терцета, чаще всего во «французской» последовательности или «итальянской»» [2:752]. Но композиция сонета Н. Еремина отличается от композиции обычного сонета.

Анализируемое стихотворение Н. Еремина относится к английскому сонету, который состоит из трех катренов и одного двустишия и генетически восходит к сонетам У. Шекспира, воспевающего земную красоту человека. В отличие от классического итальянского сонета, в котором взгляд лирического героя движется снизу вверх, от земного – к небесному, в традиционном английском сонете лирический герой не отдает предпочтения небесному, а находит свидетельства тому, как идеальное воплощается в земном (например, сонет 130 «Ее глаза на звезды не похожи»). И действительно, приметами художественного мира стихотворения стали калитка, бессмертники и маргаритки, паучки и шмель.

Экспериментируя с традиционной жесткой версификационной формой, Н. Еремин нарушает последовательность строф: завершает сонет не двустишие, а катрен, которому предшествует двустишие, акцентированное автором и поставленное в сильную позицию как курсив во всем тексте. Такая строфическая композиция не только лишает стихотворение

завершенности, сколько меняет значимость того, что представлено в последнем четверостишии: дом и силуэт становятся акцентированными образами, ценность которых особенно остро ощущается лирическим героем, но не до конца еще им осознается.

Неопределенность чувств, переживаемых героем, особенно отчетливо представлена именно в двустишии:

С улыбкой лето вспоминаю,
Чего я ждал – и сам не знаю... [3:77].

Эти строки заставляют нас вспомнить известное стихотворение А. Толстого «Средь шумного бала, случайно...»:

Люблю ли тебя – я не знаю,
Но кажется мне, что люблю! [4:124].

И это еще раз позволяет нам говорить о традициях лирики середины XIX века в поэзии Н. Еремина.

Синтаксическое построение «Сумеречного сонета» также позволяет автору изобразить хрупкое чувство влюбленности как предчувствия любви: все четверостишия завершаются многоточием, свидетельствующим о незавершенности поэтических описаний, о некоторой недосказанности/неоформленности мыслей автора, непроявленности испытываемых им чувств (на это указывает и слово «сумерки», к которому отсылает читателей заглавие стихотворения).

Образ дома особенно значим в этом сонете: в начале произведения представлен образ калитки, своеобразным порогом между двумя пространствами, своим и другим, в котором находится дом и силуэт дорогого человека. Растительный и зооморфный код, используемый поэтом, позволяет нам более четко представить важную для поэта мысль о естественности переживания человеком чувства любви/влюбленности: бессмертники считаются символом вечной жизни, а маргаритки – символом верной любви. Да и отцветшие цветы указывают всего лишь на то, что следующей весной они снова зацветут. Такое представление о чувствах человека позволяет нам вспомнить творчество А. Ахматовой, в т.ч. ее «Песню последней встречи», в которой расставание с любимым соотносится с падением листьев клена. И это позволяет нам говорить об отражении традиций акмеистов в творчестве современного сибирского поэта. Кроме фольклорного /растительного кода в «Сумеречном сонете» отчетливо представлена картина плетения нитей – осенней паутины, соотносимая с мифологемой плетения богами судьбы человека.

Лирический герой вспоминает полноту жизни, так «недавно цвели маргаритки», «паучки сплетали нитки», «шмель гудел». Но до конца полнота жизни раскрывается в финале произведения, вот почему поэт поменял местами последнее четверостишие с двустишием. Силуэт привлекавший внимание героя девушки является составной частью его картины

мира, указанием на духовную составляющую, без которой мир не может быть гармоничен.

Так композиция «Сумеречного сонета», акцентирующая реминисценции с русской и зарубежной поэзией, синтаксическое построение стихотворения позволяет Н. Еремину воплотить мысль о влюбленности/любви/предчувствии любви как необходимом компоненте гармонии человека и мира, естественности этого чувства, невозможности его точного определения.

Статья выполнена при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

Литература

1. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка. Москва : Альта – Принт, 2005. – 1216 с.
2. Кожевникова, В. М. Литературный энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
3. Ерёмин, Н. Н. Сибирские сонеты. Красноярск : Литера – Принт, 2016. – 77 с.
4. Толстой, А. К. Сборник стихотворений. Москва, 1976. – 124 с.

УДК 82. 091

ГРНТИ 17.09.91

ТЕМА СТРАХА В СТИХОТВОРЕНИИ О. МАНДЕЛЬШТАМА «НЕТ, НЕ СПРЯТАТЬСЯ МНЕ ОТ ВЕЛИКОЙ МУРЫ...»

FEAR THEME IN POEM OF O. MANDELSTAM THEME OF FEAR IN O. MANDELSHTAM'S POEM “NO, I CANNOT HIDE FROM THE GREAT NONSENSE...”

Стамикова Екатерина Андреевна

Научный руководитель: О.Н. Русанова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лирика, творчество О. Мандельштама, тема страха, лирический герой.

Key words: lyric poetry, poetry of O. Mandelstam, fear theme, lyric hero.

Аннотация. Предметом исследования статьи является стихотворение О. Мандельштама, написанное в начале 1930-х годов, которое в полной мере отразило настроение поэта в этот период. Сквозная тема страха раскрывается через логику лирического сюжета и своеобразие образной системы. Лирический герой представлен в его взаимодействии с другими важными образами: собеседника, Москвы, «страшного» времени.

Один из исследователей творчества О. Мандельштама, О. Ронен писал, что оно даже после смерти было «...плотно запечатанной бутылкой, наполненной изысканно-волшебной поэзией и прозой, брошенной в бушующий океан насилия и разрушения...» [1, с. 4]. Запрещенное на долгие десятилетия на родине, только на рубеже 1980–90-х годов О. Мандельштам, как и другие «возвращенные писатели», вновь занимает свое достойное место в литературной жизни страны. Появилось множество серьезных, системных научных работ, критических статей, были опубликованы воспоминания современников поэта.

Исследователи (С. Аверинцев, Н. Струве и др.), говорившие об эволюции его творчества, отчетливо выделяли несколько периодов, значительно отличавшихся друг от друга особенностями проблематики и поэтики. Стихотворения последнего периода, 1930-х гг., по мнению этих исследователей, характеризуются относительной простотой [2, с. 257–258], ясностью образности и языка, близостью лирического героя проблемам современности [3, с. 35–36]. В стихах усиливается автобиографическое начало. Теперь лирический субъект отождествляет себя с авторским «Я», тогда как в «Камне» он был «всеобъемлющим», отождествлялся с историей и культурой [4, с. 94–95]. Кроме того, как отмечает Н. Струве, «даже в самых интимных стихах поэт не говорит только от себя: явно или прикрито, он всегда говорит от имени своего времени, своей страны, читателей настоящих и будущих. И парадоксальным образом говорит он за всех, молчащих от страха или от неведения, раздавленных, разучившихся говорить, за живых как за мертвых, как раз тогда, когда сам он – один против всех» [3, с. 37]. Это противостояние состоит не в борьбе с конкретными личностями, а в борьбе против всеобщего страха перед совершающейся на глазах историей и людьми, ее делающей.

Тема *страха* впервые звучит в его стихах еще в 1921–1925 годах, что совпадает с началом второго периода творчества (впервые в стихотворении «Концерт на вокзале» [3, с. 24–25]). Поэт ощущает состояние «удушья», связанное с кардинальными переменами в стране: кризис, ужесточение законов и цензуры. Страх зарождается от ощущения утраты прежней культуры. Но уже в начале 30-х годов страх связан не с утратой, а с ужасом реальной действительности, которая гнетет не только поэта, но и весь народ, «... но если там было метание, безнадежное усилие уйти от угрозы, здесь этого нет. Стихи потому и стали возможны, что поэт принял свою судьбу» [4, с. 257]. Тема страха становится теперь ведущей в его лирике, звучит в стихах «Куда как страшно нам с тобой» (1930 г.), «Квартира тиха как бумага...» (1933 г.), «Мир начинался страшен и велик...» (1935 г.), «Клейкой клятвой липнут почки...» (1937 г.) и др.

Стихотворение «Нет, не спрятаться мне от великой муры...» (апрель 1931), медитативное по характеру, представляет собой попытку лирического героя разобраться в собственных чувствах, самоопределиться в ситуации личного выбора: между подчинением всеобщему страху (мотив, который позже, в стихотворении 1933 года приговором прозвучит в строках «Мы живем, под собою не чуя страны...») и попыткой сопротивляться этому угнетающему чувству, оставаться человеком в заданных исторических обстоятельствах.

Стихотворение композиционно делится на три четырехстрочные строфы. Уже в завязке лирического сюжета в первой строфе формулируется тема страха перед эпохой, историческим временем, названным здесь лексически сниженным просторечным словосочетанием «великая мура» [5, с. 157]. Напряженные отношения между лирическим «Я», его собеседником, обозначенным местоименной формой «ты», Москвой и страшным временем составляют основу лирического сюжета.

Непрямое называние источника страха работает здесь как минус-прием, подразумевающий неоднозначную трактовку: с одной стороны, это может быть обусловлено нежеланием называть того, кого боится лирический герой, а во-вторых, незнанием, непониманием источника всех бед. Страшная сила преследует лирического героя и людей, находящихся в этой же реальности, но с другой стороны, называя ее «мура», то есть 'чепуха, ерунда' [6, с. 370], он как бы снижает масштаб беды, убеждая себя в «не страхе». Протестный настрой героя подчеркивается и двойным отрицанием в самом начале первой строки: «Нет, не спрятаться мне...», нарушающем правильный ритм анапеста, звучащем энергетически сильно.

Здесь же иносказательно рисуется образ лирического героя как «трамвайной вишенки *страшной* поры», то есть сравнивается с маленькой яркой лампочкой движущегося по рельсам истории трамвая – метафорического образа страны и народа. В этом смысле образ лампочки-вишенки, освещающей путь, намечает в этом стихе сквозную тему русской лирики – тему поэта и народа. Но в отличие от пушкинского «свободолюбивого и патриотичного», некрасовского «передового, наделенного гражданственностью», «бунтующего революционера» Маяковского, лирический герой Мандельштама – образ поэта, который потерял смысл жизни («*И не знаю, зачем я живу*»).

Наконец, в первом четверостишии появляется в иронически сниженном образе Москва как средоточие прежней культуры, – «за извозчичьей спиной», которая могла бы спасти героя, но в этой реальной действительности она бессильна. В дореволюционной Москве трамвайное сообщение было развито не настолько сильно, как в 30-е годы, когда этот вид транспорта совсем вытеснил конный извоз. Москва,

культурный центр старой России, в пореволюционную, «страшную пору» не сможет ничем помочь лирическому герою, стать жизненной опорой. Время требует от поэта самоопределения, но и совместного с народом проживания этого периода, со-Бытия, общей судьбы.

Намечающийся разлад между «я» и «ты», поэтом и народом, а также между народом и властью поддерживается в этой строфе ритмической организацией и фоникой. Первая строфа представляет собой чередование длинных и коротких строк, что задает взволнованный, рваный ритм. Причем четырехстопные анапестические строки наполнены сонорными («н», «м») и взрывными («р») согласными звуками, которые чередуются друг с другом, создавая эффект медленного нагнетания угрозы. Трехстопные же строки стоят в фонической оппозиции: в них среди согласных звуков доминируют щелевые («з», «с», «ж», «ш»), ассоциирующиеся с тишиной, в которой затаился страх. Рифма в строфе мужская: «мура» – «пора», «Москву» – «живу», звучащая решительно и твердо.

Во второй строфе лирический субъект ощущает единство с неким собеседником, отправляется с ним в совместный путь («Мы с тобой поедим на «А» и на «Б»...»). Образ «ты» здесь не конкретизирован, максимально обобщен, ассоциируется с народом, вместе с которым герой разделяет общую судьбу. Если соотносить направления пути героя с топонимикой старой Москвы, можно предположить, что «А» и «Б» – это условно обозначенные на карте того времени Таганская и Арбатская площади, направления путей которых образуют «кольцо», опоясывающее центр Москвы, где сконцентрированы все властные структуры. А между ними находится площадь Революции. Таким образом символический путь лирического героя с народом из отправной точки А в направлении следующей точки Б лежит через революцию, через исторические потрясения. Дорога в направлениях А и Б – жизненный путь, испытание, проверка на прочность. Тема совместного пути возникает и в других стихотворениях этого периода: «Мы с тобой на кухне посидим...» (1930 г.), «Не мучнистой бабочкою белой...» (1936 г.).

Вторая строфа на уровне ритмики и метра соответствует первой, но противопоставлена на уровне звукописи. Теперь, наоборот, четырехстопные строки наполнены щелевыми звуками «с», «ж», так же ассоциативно связанными с присутствием «тихого страха», а в трехстопных преобладают сонорные звуки «р» и щелевые «с», «ш», которые говорят о нарастании угрозы.

Во второй и третьей строфах глаголы со скрытой семантикой страха (*умрет, сжимается, растет, успеваешь грозить, не рискну*) нагнетают атмосферу безысходности, тупиковости жизненного пути, невозможности спастись от «муры». Образ времени – «муры», времени-страха

обозначается то местоимением «она», то по бытовому простыми, нарочито «не страшными» сравнениями «сжмается, как воробей», «растет, как воздушный пирог». Но уже в третьей строфе лирический субъект противопоставляет себя «ты», указывая на недостаток собственных жизненных сил, на нежелание рисковать, страх одержал победу («Ты как хочешь, а я не рискну!») Внутренний конфликт разрешается, но финал не радостен. Звуки в строфе больше не противопоставляются, тем самым образуя ясность, упорядоченность. А рифма «я не рискну...» – «...курву-Москву», выстраивает прямую связь между страхом и Москвой, главным источником страха, где сконцентрирована криминальная власть, потому в ее характеристике используется бранная, жаргонная лексика – *курва*. Страшное время обретает угрожающее воплощение «И едва успеваешь грозить из угла», а Москва, если раньше выступала помощником, то теперь предстает открытым антагонистом лирического субъекта.

Тема всеобщего страха и борьбы лирического героя против него будет звучать в 1933 году и в других, наиболее известных стихотворениях поэта – «Квартира тиха как бумага...», «Мы живем, под собою не чуя страны...». В последующие годы бунт лирического героя против власти, истории будет то усиливаться, то ослабевать, тем не менее, приближая к роковой развязке в личной судьбе самого поэта.

Литература

1. Ронен, О. Осип Мандельштам и др. // Литературное обозрение. – 1991. – №1. – С. 3–19.
2. Аверинцев, С. С. Поэты / С. С. Аверинцев. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 364 с.
3. Струве, Н. А. О. Э. Мандельштам / Н. А. Струве. – Томск : Изд-во «Водолей», 1992. – 272 с.
4. Бреева, Т. Н. художественный мир Осипа Мандельштама: учеб. пособие / Т. Н. Бреева. – Москва : Флинта: Наука, 2013. – 136 с.
5. Мандельштам, О. Э. Полное собрание сочинений и писем в трех томах. Стихотворения. Том 1. / О. Э. Мандельштам. – Москва : Прогресс-Плеяда, 2009. – 86 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва : ООО «А Темп», 2006. – 944 с.

**РЕЦЕПЦИЯ ЖИТИЙНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
ОБ АЛЕКСАНДРЕ НЕВСКОМ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА:
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ**

**THE RECEPTIVE ANALYSIS OF HAGIOGRAPHIC WORKS
ABOUT ALEXANDER NEVSKY PUPILS OF THE 5 CLASSES:
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL EXPERIMENT**

Шилова Алина Сергеевна

Научный руководитель: Е.К. Макаренко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: рецепция, агиография, жития святых для детей, внеурочная деятельность, педагогический эксперимент, школьники.

Key words: receptive analysis, hagiography, lives of saints for children, extracurricular activities, pedagogical experiment, and school students.

Аннотация. В рамках внеурочного курса для 5 класса «Образы святых в русских житиях», был проведен научно-педагогический эксперимент. Цель: выявление способностей учащихся анализировать и сравнивать агиографические произведения. Была проведена работа, в ходе которой мы выяснили: понимают учащиеся специфику жанра жития, каков у школьников объем знаний о биографии Александра Невского, а также мы проанализировали рецепцию пятиклассников двух житийных произведений о святом князе в сравнительно-сопоставительном аспекте. Результаты проведенных практических работ позволяют сделать вывод о том, что непрерывная аналитическая форма работы стимулирует и развивает образовательную и исследовательскую деятельность школьников. Также мы можем отметить высокий уровень интереса участников к теме изучения житийных произведений для детей.

Особенность ФГОС нового поколения – деятельностный характер, который одной из приоритетных задач ставит формирование готовности учащегося к саморазвитию и непрерывному образованию. Перед образовательными учреждениями поставлена задача, предполагающая воспитание гражданина современного общества, человека, который будет учиться всю жизнь [1]. Также в настоящее время не менее актуальна проблема духовно-нравственного развития молодежи, приобщение школьников к духовным ценностям общества, выступающим как основной фактор социализации личности [2].

Рабочая программа курса по внеурочной деятельности «Образы святых в русских житиях» разработана для занятий с учащимися 5 классов в соответствии с новыми требованиями ФГОС средней ступени общего образования второго поколения. Данный курс предполагает практическую

реализацию теоретического материала через изучение духовных ценностей древнерусской и современной литературы.

Целью программы является историко-культурологическое образование обучающихся, воспитание уважения к культурному и литературному наследию своей Родины на основе изучения агиографических текстов.

Результаты могут выражаться в ощущении личной включенности школьников в жизнь и ритм окружающей их действительности, проявление интереса к истории прошлого своей страны, воспитание искренних чувств по отношению к окружающим людям, а также чувства ответственности за свои действия, слова и мысли.

Программа курса рассчитана на 1 год обучения (общим объёмом 34 часа) и предполагает проведение регулярных еженедельных внеурочных занятий со школьниками (1 час в неделю). Предусмотренные данной программой занятия проводились в группах, состоящих из учащихся одного класса.

Курс внеурочной деятельности «Образы святых в русских житиях» составлен с учетом особенностей педагогической системы, в которой занимаются пятиклассники, посещавшие его. Ребята 5 класса обучаются в направлении педагогики – развивающее обучение по системе Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова [3]. Д. Б. Эльконин отмечает, что в период младшего подросткового возраста (12–14 лет) ведущей деятельностью является интимно-личностное общение со сверстниками, где в качестве центрального новообразования является чувство взрослости, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими, строит свои отношения и трансформирует свою деятельность. Стоит отметить, что одной из главных задач развития в подростковом возрасте становится процесс усвоения норм морали и формирования ценностной сферы личности через сотрудничество со сверстниками [4, с. 89–91].

Таким образом, учитывая возрастную категорию школьников и особенности педагогической системы Эльконина-В.В. Давыдова, мы стремились создать педагогические условия, при которых будет выстроена организация как предметности учебной деятельности учащихся, так и системы социальных взаимодействий и учебного сотрудничества школьников друг с другом. Необходимым условием также выступает специально организованная рефлексия учащихся по отношению к учению, его результатам.

В содержании курса внеурочной деятельности в раздел под названием «Святые князья» включена тема: «Житие благоверного князя Александра Невского». В рамках четырех занятий пятиклассники изучали биографию Александра Невского и связанные с его правлением

исторические события Древней Руси, учились составлять через известные факты, характеристики и описания князя образ Александра Невского, а также читали и анализировали древнерусское житие святого князя и современные житийные тексты для детей о нем. По итогам знакомства с тремя разными вариантами жития: «Повесть и житии Александра Невского» в переводе с древнерусского на современный русский язык В. И. Охотниковой [5], «Житие святого благоверного князя Александра Невского в пересказе для детей» А. Б. Ткаченко [6] и «Святой Александр Невский» В. В. Воскобойникова [7], были проведены два сравнительно-сопоставительного анализа текстов, позволяющих выявить рецепцию учащимися прочитанного.

В течение двух первых занятий учащиеся выполняли промежуточную диагностическую работу (таблица 1), позволяющую оценить степень понимания материала и степень проявленного интереса к теме.

Таблица 1

Поэтапное анкетирование для учащихся 5 класса

Анкета
Фамилия, имя _____
До работы с текстом
Кто такой Александр Невский?
Чем он прославился?
Работа с текстом
Какой фрагмент жития был вам понятнее и интереснее?
Почему?
После работы с текстом
Что нового узнали про князя Александра Невского?
Благодарим за участие!

В опросе приняли участие 15 школьников, посещавших внеурочный курс. Ребятам было предложено ответить на ряд вопросов, позволяющих выяснить, понимают ли они специфику жанра жития, каков у школьников объем знаний о биографии Александра Невского, а также узнать рецепцию пятиклассников двух житийных произведений о святом князе в сравнительно-сопоставительном аспекте.

В ходе первичного анкетирования было выявлено, что 1/3 респондентов не знают исторического деятеля и святого князя Александра Невского. После знакомства с личностью Александра Невского, изучения его биографии, прочтения житийных текстов, посвященных этому святому, ребята выполнили первую практическую работу – сравнительно-сопоставительный анализ двух агиографических произведений: «Повесть о житии и о храбрости благоверного и великого князя Александра» В. И. Охотниковой [5] и «Житие святого благоверного князя Александра Невского в пересказе для детей» А. Б. Ткаченко [6].

В ходе обсуждения с учителем после прочтения текстов 70 % респондентов ответили, что житийный текст А. Ткаченко, адаптированный для детского адресата, понравился им больше. Большая часть респондентов отметила, что им легче было воспринимать биографию князя Александра Невского, и лучше понятен сюжет. В «Повести о житии Александра Невского» В. И. Охотниковой для детей было много незнакомых слов и выражений. Также описание сражений князя в детском варианте было интереснее читать, во взрослом тексте «Повести» было много тяжелых, натуралистических и «страшных» описаний боя.

После того, как мы прочитали и обсудили отрывки жития, учащиеся отметили в ответах анкеты, что узнали они о святом князе Александре Невском. 13 человек из 15 смогли указать, что он был князем, полководцем и одержал победы во многих сражениях. 8 человек запомнили, что князь был святым, добрым человеком, сильным и бесстрашным.

В ходе проведения поэтапного анкетирования учащихся мы смогли отработать технологию анализа и сравнения разных агиографических произведений.

Заключительное занятие было посвящено сравнительно-сопоставительному анализу двух житийных текстов, адаптированных для детского восприятия: «Житие святого благоверного князя Александра Невского в пересказе для детей» А. Б. Ткаченко [6] и «Святой Александр Невский» В. В. Воскобойникова [7].

Учащиеся под руководством учителя составили алгоритм для сравнительного анализа двух текстов. После этого, каждый учащийся самостоятельно заполнил таблицу, предварительно прочитав фрагменты текста и рассмотрев сами книги. На уроке в формате беседы учителя с учащимися были обсуждены впечатления школьников от прочтения книг и мнения об индивидуальной аналитической работе. Нами были обработаны ответы учащихся, обобщены и представлены в форме таблицы (таблица 2).

Таблица 2

**Сравнительный анализ житийных произведений
в адаптированных вариантах для детского чтения
о святом князе Александре Невском учащимися 5 класса**

Алгоритм анализа, созданный учениками 5 класса	«Святой Александр Невский» В. В. Воскобойникова	«Житие святого благоверного князя Александра Невского в пересказе для детей» А. Б. Ткаченко
1. Оформление книги (иллюстрации, шрифт)	Шрифт средний; много текста на странице, мало иллюстраций и они не очень привлекательны; переплет мягкий, формат книги большой, больше похожа на раскраску	Шрифт крупный; много ярких, интересных иллюстраций, которые чередуются с текстом; удобно держать книгу при чтении, так как она небольшая и в твердой обложке
2. Содержание (сюжет, композиция, информативность)	Содержание больше, чем в первоисточнике, большое внимание автор уделяет мелочам (например, подробное описание одежды); больше событий представлено, много исторических описаний быта Древней Руси	Сюжет близок к первоисточнику, но во вступлении – авторское обращение к читателю; меньше диалогов, чем во втором варианте, но подробное и захватывающее описание военных событий
3. Стил (восприятие, непонятные слова)	Понятное изложение, все незнакомые слова даны с комментариями автора	Есть непонятные слова, из-за этого в некоторых случаях труднее воспринимать
4. Личное впечатление	Интересно – 40 %	Интересно – 30 %
	Оба интересны – 10 %	
	Оба понятны, но неинтересны – 20 %	

Учащиеся отметили, что книги для детей имеют особое оформление – яркие иллюстрации, удобный для чтения шрифт. Сюжет «Жития» А. Б. Ткаченко максимально приближен к древнерусскому варианту и его переводу на современный русский язык, сделанный В.И. Охотниковой. В произведении В. В. Воскобойникова много авторских дополнений, не встречающихся в древнерусском варианте, в том числе объяснения незнакомой лексики. В тексте А. Б. Ткаченко некоторые названия военной атрибутики и исторические термины не были понятны реципиентам без обращения их к толковому словарю. У большинства респондентов прочтение вариантов жития вызвало интерес.

В рамках цикла занятий, посвященных знакомству с житиями о великом князе Александре Невском, учащиеся под руководством учителя научились составлять план действий по решению проблемы,

устанавливали причинно-следственные связи в ходе составления сравнительной таблицы. Пятиклассники активно работали в группах, таким образом, отработывали навыки коммуникативного общения, стремились к координации различных позиций в сотрудничестве. Также это позволило отработать и закрепить умения осуществлять сравнительный литературоведческий анализ, исследовать образ главного героя.

Таким образом, мы приходим к выводу, что изучение личности и деятельности святого Александра Невского на примере прочтения и анализа агиографических текстов учащимися 5 класса прошло успешно. Житийные тексты о святом князе вызвали интерес у большинства школьников. Однако, понимание древнерусского жития, переведенное на современный русский язык, было менее понятно, по сравнению с адаптированными вариантами для детей, поскольку присутствовала незнакомая лексика и излишняя натуралистичность сцен сражений. Из адаптированных для детей произведений «Святой Александр Невский» В. В. Воскобойникова [7] читатели-пятиклассники оценили выше, чем «Житие святого благоверного князя Александра Невского в пересказе для детей» А. Б. Ткаченко [6], поскольку им понравилось более подробное описание социальной жизни и деятельности князя.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты / Министерство образования науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/938> (дата обращения : 5.04.2018).
2. Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков [Электронный ресурс]. – URL: <http://shatki-oosh.ru/pdf/2016/konceptcia.pdf> (дата обращения : 5.04.2018).
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / Рос. Акад. образования, Психологический ин-т, Междунар. Ассоциация «Развивающее обучение». – Москва : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Формирование универсальных учебных действий в Ф79 основной школе : от действия к мысли. Система заданий : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2010. – 159 с. : ил.
5. Охотникова, В. И. Повесть о житии Александра Невского // Словарь книжников и книжности Древней Руси / АН СССР, Ин-т рус. лит. (Пушкинский дом); Отв. ред. Д. С. Лихачев. – Ленинград : Наука, 1987 – Вып. I. – 494 с.
6. Ткаченко, А. Б. Житие святого благоверного князя Александра Невского в пересказе для детей / А. Б. Ткаченко. – Москва : Никея, 2016. – 62 с.
7. Воскобойников, В. М. Святой Александр Невский: [повесть] / В. Воскобойников. – Санкт-Петербург : ЗАО «Торгово-издательский дом «Амфора», 2013. – 64 с. : ил. – (Серия «Рассказы о святых»).

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 811.161.1
ГРНТИ 16.41

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «НЕБЕСНОЕ ТЕЛО» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

SPECIFICITY OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT “CELESTIAL BODY” IN RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW

Астафьева Инна Павловна

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

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: языковая картина мира, концепт, вербализация концепта, когнитивная лингвистика.

Key words: linguistic worldview, concept, verbalization of concepts, cognitive linguistics.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности репрезентации концепта «небесное тело» в русскоязычных текстах, представляющих различные дискурсы. Актуальность работы обусловлена интересом современной лингвистики к изучению особенностей различных языковых картин мира, а также потребностью в исследовании концептов, получивших распространение в результате научно-технического прогресса. В статье выделены основные лексемы-репрезентанты концепта «небесное тело» в научном дискурсе, описаны главные особенности их реализации в русском языке.

Смена научной парадигмы в ряде дисциплин гуманитарного цикла способствовала появлению и развитию новых методов научного исследования. Таким новшеством в современной лингвистике выступает когнитивно-дискурсивный подход, в рамках которого актуальным становится вопрос об изучении специальных концептов, характеризующих отдельные предметные области и дискурсы.

Целью настоящего исследования является изучение особенностей базового концепта астрономии, и его реализация в научных и научно-популярных текстах. Для выявления базового концепта астрономии необходимо обращение к специальным словарям, характеризующим данную научную отрасль. В результате, было установлено, что *астрономия* – это наука о Вселенной, изучающая расположение, движение, строение и происхождение *небесных тел* [1,2,3,4]. Исследуя объекты, находящиеся в космическом пространстве (звезды, планеты, их спутники и т.д.) ученые формируют представление о строении Вселенной в целом. Таким образом, можно сделать вывод о том, что основным концептом, характеризующим астрономический дискурс, выступает концепт «небесное тело» (далее «НТ»), поскольку он занимает центральное место в построении как частной, так и общей научной картины мира.

Концепт «НТ» представляет собой сложное ментальное образование – макроконцепт. В доказательство этому выступает определение понятия «небесное тело» в различных словарях: «Небесные тела – это *планеты, кометы, звезды, галактики и другие космические объекты*, которые изучает наука астрономия» [1, 2, 3]. Таким образом, концепт «НТ» представляет собой сложную иерархически-упорядоченную систему объектов космического пространства, которые также могут выступать как самостоятельные концепты со своей спецификой [5]. Поэтому, несмотря на то, что макроконцепт «НТ» сформировался в науке, он вбирает в себя как общекультурные, так и культурно-специфические характеристики, сформировавшиеся в процессе многих веков осмысления отдельных концептов, входящих в его состав. Чтобы описать структуру и содержание макроконцепта «НТ» необходимо произвести анализ средств его вербализации [6, с. 46].

Для человека, в первую очередь, важна прикладная значимость предметов окружающего мира, поэтому представления о видимых небесных телах и оценка их практической формируются задолго до научного осмысления данных явлений. В результате космические тела, осознанные человеком в донаучный период, получили наименования не от латинского и греческого языков (языков науки), а от праславянского, например, **Солнце** (sъlnьce), **Луна** (luna), **звезда** (gvězda). Настоящий языковой факт свидетельствует о необходимости в номинации данных объектов еще до становления науки как особой сферы деятельности человека. Вышеуказанные концепты закрепились в русской культуре и приобрели ценностные коннотации, которые прослеживаются в различных легендах, связывающих небесные светила с божествами, устойчивых выражениях, пословицах и поговорках, включающих наименования небесных тел [7, 8].

Однако названия небесных тел, произошедших от древнегреческого языка, переводятся как отдельные признаки звезд. Например, *планета* (πλανήτης «блуждающий»); *комета* (κομήτης «длинноволосый»); *астероид* (ἀστροειδής «звездовидный, звездopodobный»). Эти наименования представляют собой универсальные общекультурные номинативные единицы, и в наивной картине мира зачастую ошибочно воспринимаются за «необычные» звезды: метеор и комета – падающие звезды, планеты – звезды («*Был он обилён летом солнцем, а зимой снегом, и особенно высоко в небе стояли две звезды: звезда пастушеская – вечерняя Венера и красный, дрожащий Марс*» [9]).

Все языковые единицы, объективирующие концепт, выстраиваются в полевую структуру (ядро, ближняя и дальняя периферии). Чтобы определить ядро, необходимо выделить основное понятие (или ключевое слово); семы, зафиксированные в словарных статьях; и синонимы ключевого слова [6, с. 49].

Ключевым словосочетанием концепта «НТ» является словосочетание «небесное тело», его синонимами выступают «астрономический объект», «космическое тело», «небесное светило». Поскольку концепт «НТ» образовался в результате развития научного знания, синонимы, входящие в состав синонимичного ряда, в целом не имеют каких-либо существенных стилистических различий. Тем не менее, среди составных частей фразеологических единиц наблюдаются небольшие расхождения: «небесное светило» практически не используется в текстах технической направленности; лексемы «тело» и «объект» в рамках астрономии выступают как контекстуальные синонимы, при этом «тело» в основном используется в научных текстах, относящихся к теории, а «объект» к практике наблюдательной астрономии. Словосочетание «астрономический объект» помимо физически видимых объектов также включает в свой состав такие явления, как черные дыры, туманности, галактики и т.д.

Наиболее используемыми лексемами, объективирующими макроконцепт «НТ», выступают «солнце», «луна», «звезда» и «планета» с общей частотой их употребления в НКРЯ соответственно 35188, 6298, 5503 и 1778 вхождений [9]. Поскольку главными объектами исследования астрономии являются именно планеты, звезды и кометы, и большинство энциклопедических словарей дают определение понятию «небесное тело» через перечисление данных астрономических объектов, необходимо включить соответствующие лексемы в состав ядра.

В настоящей работе мы ограничимся изучением таких феноменов как звезды и планеты, поскольку они представляют собой наиболее важные и распространенные понятийные признаки макроконцепта «НТ». Анализ функционирования лексем «звезда» и «планета» в текстах

различной направленности как репрезентантов концепта «НТ» позволяет обозначить состав ближней и дальней периферии, а также выявить этнокультурный элемент, входящий в состав научного концепта.

Лексема «звезда» не имеет дискурсивной ограниченности: употребляется как в научном, так и в обыденном дискурсе [10]. Обращение к толковым словарям и контекстуальный анализ показали [4], что лексема «звезда» в русском языке может употребляться в прямом значении (небесное тело) или геометрическая фигура с остроконечными выступами, так и в переносном: 1) **звезда-ориентир** («*Так вот куда вела ты меня, моя звезда путеводная; так вот для чего ты привела меня сюда, за Каменный Пояс!*» [9]); 2) **звезда-судьба** («*Злая звезда Паниковского оказала свое влияние на исход дела*» [9]), 3) **звезда-известный человек** («*Звезда Голливуда <...> давно дружит и сотрудничает с шоу-балетом Complexions*» [9]); 4) **звезда – надежда** («*Сейчас лекарство для него – как дверь из тоннеля, там звезда сияет, там полноценная жизнь, как раньше, до болезни*» [9]) и т.д.

Частотность использования слова «звезда» в большом количестве фразеологизмов, пословиц, крылатых выражений и других устойчивых словосочетаний со словом звезда, например, **путеводная звезда** (признак верного направления при всякой деятельности и работе); **родиться под счастливой звездой** (судьба); **звёзд с неба не хватает** (не примечательный человек); **звёздный час** (момент высшего подъёма); **звезда пленительного счастья** (привлекательная мечта) свидетельствуют о том, что представление о данном небесном теле сформировалось еще до его научного осмысления [8].

В справочнике по славянской мифологии четко прослеживается божественное происхождение звезд. Так, звезды выступают в качестве детей Солнца и Луны, либо в качестве «окон терема Божьего», через которые ангелы присматривают за людьми («*Звезды частые – бесчисленное потомство ясноликой обожествленной стародавней стариной любвеобильной-светоносной четы, солнцевы да месяцевы любимые детки*») [7]. Тенденции к «превозношению» звезд в наивной картине мира оказывают влияние на формирование астрономического дискурса, что проявляется в активном использовании антропоморфных (включая социоморфные и артефактные) метафорических моделей в построении научного текста.

Следует отметить, что научное знание также оказало влияние на обыденное восприятие концепта. Например, закрепившееся в обыденном дискурсе значение концепта «звезда», как о человеке, занимающем высокую позицию в обществе («звезда первой величины»), появилось в результате развития астрономии. Еще в первых астрономических каталогах древнегреческих ученых Гипарха и Клавдия Птолемея все

видимые глазу звезды были разбиты на шесть «величин» по степени яркости. Соответственно самые яркие звезды причислены к первой «величине» [4].

Лексема «планета» также широко употребляется как в сферах космонавтики и астрономии, так и в обыденном дискурсе [10]. Анализ статей толковых словарей и контекстуальный анализ показали [4], что лексема «планета» в русском языке может употребляться в ее прямом значении (небесное тело), выступать в качестве гиперонима к словосочетанию «планета Земля», или содержать метафору: **планета-население** («Отсюда же вышел международный термоядерный реактор, на который во спасение от энергетического кризиса *молится планета*» [9]); **планета – что-то неизведанное** («Профессиональный бокс – это совсем *другая планета*, это более жесткий спорт» [9]); **планета – судьба** («Такая уже, видать, у меня *планета*. Все наперекос идет» [9]); **планета – нечто движущееся по заданной траектории** («Но ведь не *планета* же он в самом деле – и мог бы уклониться далеко в сторону» [9]); **планета – выдающаяся личность** («Небольшая *планета*, восшедшая на петербургском медицинском горизонте в лице Федора Осиповича Неволлина, <...>, засветилась, в свою очередь, довольно ярким блеском...» [9]).

Обращение к фразеологическим словарям показало [8], что макроконцепт «НТ», описываемый словом «планета», не получил такого широкого осмысления в обыденном дискурсе, как концепт «звезда». В славянской мифологии планеты зачастую представляются как особый вид звезд – «бродячие звезды» [7]. Универсальность концепта также прослеживается в отсутствии строго зафиксированных фразеологических единиц с лексемой «планета», тем не менее, не исключает их существование, например, выражение «**словно с другой планеты**» используется для описания необычного человека, «**впереди планеты всей**» для описания сомнительных достижений. Данные фразеологические выражения напрямую связаны с активным распространением научного знания, и могут иметь соответствия в других языках.

Исследование выявило, что рассматривая лексемы «планета» и «звезда», как наиболее распространенные репрезентанты универсального, базового концепта «НТ», можно сделать вывод о том, что представление о звезде, как о ночном небесном теле, сложилось еще в глубокой древности. На это указывает значительное количество славянских легенд, связанных с осмыслением того, что такое звезды; множество фразеологизмов и переносных значений. Большинство других небесных тел (планеты, кометы, метеоры), знания о которых сформировались исключительно в результате астрономических исследований, в наивной картине мира воспринимаются как звезды («*На деревенской Руси, среди*

старожилы, всегда были <...> самобытные звездочеты, знающие не только звезды «блудячую» (планету) да «хвостатую» (комету), появляющуюся, по их словам, не то к войне, не то к голоду, или к моровому поветрию, либо к какому-нибудь другому народному бедствию...») [9].

В целом небесные тела в культуре русского народа воспринимаются как далекие и недоступные объекты божественного происхождения. Исключительной особенностью является процесс персонификации, отражающийся в предикативных словосочетаниях, содержащих репрезентанты концепта.

Выполненное исследование доказывает, что сложность выявления национально-культурной специфики специального концепта напрямую связана с влиянием родного языка на научное видение мира ученого, то есть влияние наивной картины мира – на отдельную предметную область. Выделение специальных слоев, характеризующих видение мира ученых, представителей различных культур, позволяет сделать предположение о том, что научные концепты обладают определенной национальной спецификой.

Литература

1. Кононович Э.В. Общий курс астрономии: учеб. пособие / Э.В. Кононович, В.И. Мороз; под ред. В.В. Иванова. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. С. 5–9.
2. Энциклопедический Словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.vehi.net/brokgauz/> (дата обращения 01.03.2018).
3. Румянцев А.Ю. Учебно-методическое пособие для преподавателей астрономии, студентов педагогических вузов и учителей средних учебных заведений / А.Ю. Румянцев, Т.А. Серветник; под ред. А.В. Усовой. – Магнитогорск : МаГУ, 2003. – 312 с.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – Москва : Русский язык, 2000. – 416 с.
5. Колесов В.В. Языковые основы русской ментальности: учеб. пособие / В.В. Колесов, М.В. Пименова. – Кемерово : КемГУКИ, 2011. – 136 с.
6. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Москва : АСТ: Восток-Запад, 2010. – 314 с.
7. Коринфский А.А. Народная Русь / А.А. Коринфский. – Москва, 1901. С. 32–50; Переиздание в совр. орфографии. – Смоленск: Русич, 1995.
8. Уваров Н.В. Энциклопедия народной мудрости. Пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые выражения, сравнения / Н.В. Уваров. – Вологда : Инфра-Инженерия, 2009. – 1840 с.
9. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorgo.ru> (дата обращения 01.03.2018).
10. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения 01.03.2018).

**ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЭПИЧЕСКОГО
САНСКРИТА С ПРОИЗВЕДЕНИЕМ РУССКОЙ
КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

**EXPERIENCE COMPARING THE WORKS OF EPIC SANSKRIT
WITH THE PRODUCT OF RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE**

Березовская Алина Олеговна

Научный руководитель: Т.Б. Черепанова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: санскрит, Максим Горький, древнеиндийский эпос, анализ, структура произведения, Вальмики.

Key words: Sanskrit, Maxim Gorky, ancient Indian epic, analysis, structure of the work, Valmiki.

Аннотация. В статье речь идет о сравнительных особенностях, выявляемых в ходе исследования произведений, а также их сравнения. Произведения сравниваются по языку написания, форме изложения, составу и самой сути произведения. Также указываются их незначительные отличия.

Для начала хотелось бы отметить один из самых ярких и самых обширных фактов сравнения произведений – язык написания оригинала. Два произведения, написанных на абсолютно разных языках, сегодня взяты не случайно. Каждый народ обладает своей уникальной культурой, он самобытен, многогранен и уникален, доказательство чего и является целью написания сегодняшней статьи. В языке каждого произведения отражены черты народа, на языке которого оно написано, отличающие его от других. Показать эти различия, но также и найти определенные сходства в написании словесных произведений является моей главной задачей.

Итак, в качестве сравнения взяты следующие произведения:

1. Древнеиндийский эпос, написанный на санскрите – «Рамаяна»;
2. Рассказ, относящийся к классической литературе девятнадцатого века – «Старуха Изергиль».

Первое из произведений является одним из важнейших священных текстов индуизма канона смрити. Автор «Рамаяны», легендарный мудрец Вальмики, вел образ жизни разбойника, пока не встретил семь мудрецов (риши), которые объяснили эфемерность человеческой жизни, гуманитарных ценностей, после чего и возникла «Рамаяна», которая дословно переводится как «приключения Рамы». Второй – романтическим произведением Максима Горького, который по праву считается

первым, кто ввел романтизм в литературу. Рассказ был написан с целью поиска ответа на вопрос «о смысле жизни».

Для начала хотелось бы рассказать о форме изложения данных произведений. «Рамаяна» состоит из двадцати четырех тысяч стихов, что в четыре раза больше «Илиады». Распределена на семь книг и пятьсот песен, называемых «канды». Стихи составлены в метре из тридцати двух слогов, который называется шлока. В отличие от произведения Вальмики, рассказ Горького написан в виде прозы. По критерию формы изложения данные произведения являются абсолютно разными.

Следующее, на что хотелось бы обратить внимание, это разделение авторами текстов на части. Первое произведение насчитывает семь книг:

1. Бала-канда – книга о детстве Рамы;
2. Айодхья-канда – книга о царском дворе в Айодхье;
3. Аранья-канда – книга о жизни Рамы в лесной пустыне;
4. Кишкиндха-канда – книга о союзе Рамы с обезьяньим царём в Кишкиндхе;
5. Сундара-канда – «Прекрасная книга» об острове Ланка – царстве демона Раваны, похитителя супруги Рамы – Ситы;
6. Юддха-канда – книга о битве обезьяньего войска Рамы с войском демонов Раваны;
7. Уттара-канда – «Заключительная книга».

Каждую из частей «Рамаяны» можно рассматривать, как отдельный рассказ, потому что каждая из них имеет начало и конец. «Старуха Изергиль» также разделена автором на несколько частей. В своем произведении Горький совершил удачную попытку написать рассказы в рассказе. Таким образом, в его произведение оказалось три различных части о совершенно разных персонажах. В первой части он рассказывает о Ларе – гордом, свободолюбивом, дерзком и эгоистичном юноше, рожденным от союза женщины и орла. Он совершает ужасный поступок, из-за чего его изгоняют из деревни. Его наказание – одиночество. В этой части автор говорит о жизни человека для себя, но вне людей. Вторая часть является автобиографичной. Старуха Изергиль рассказывает о своих приключениях среди людей, то есть в этой части произведения показана жизнь для себя, но уже среди людей. В третьей части Максим Горький рассказывает о мужественном, сильном и бескорыстном Данко, являющимся лидером, который умеет повести за собой народ. Он совершает подвиг ради людей, который не оценивается ими. В легенде о Данко автор рассказывает о жизни среди и для людей.

Таким образом, мы плавно переходим от анализа частей к самой сути данных произведений. Максим Горький показывает три точки зрения, тем самым дает читателю вопрос для размышления «в чем есть смысл жизни». Поскольку «Рамаяна» – произведение, написанное гораздо

раньше девятнадцатого века, оно несет посыл, который значительно отличается от интересов современного человека. Одними из главных идей произведения являются вера в Бога и отказ от материальных целей. Это священная и поучительная книга со своими правилами и отношением к жизни.

Подводя итог, мы видим, насколько бы не были разны данные произведения по смыслу, объёму, языку написания, а также форме изложения, они имеют общие черты, которые выражаются в разделении авторами на части произведения.

Данные произведения были взяты для сравнения для того, чтобы убедиться, что даже в абсолютно разных, на первый взгляд, текстах могут быть сходные черты.

Литература

1. Махабхарата. Рамаяна. Пер. с санскрита. – Москва : Художественная литература, 1974. – 608 с. Серия: «Библиотека Всемирной Литературы».
2. Художественная литература, 1975. – 618 с. – (Библиотека всемирной литературы. Серия третья. Том 149).

УДК 371.334;378;37.013.75
ГРНТИ 14.25.09

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВЫХ ПРОЕКТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В 7 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ORGANIZATION OF GAME PROJECTS IN NON-ACTIVITIES IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE 7TH CLASS OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL

Бурыхина Екатерина Владимировна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: игровые технологии, проект, внеурочная деятельность, общеобразовательная школа, «Своя игра».

Key words: gaming technology, project, after-hour activities, comprehensive school, quiz own game.

Аннотация. В статье речь идет об образовательном потенциале игровых проектов во внеурочной деятельности в седьмом классе. Рассматривается роль такой формы, как «Своя игра».

Современная образовательная ситуация диктует новые требования к педагогической деятельности и проявляет дефициты профессиональных

компетенций учителей в формировании универсальных учебных действий обучающихся. В настоящее время основная образовательная школа начала активно осваивать Федеральный Государственный образовательный стандарт (ФГОС) нового поколения [1]. Для педагога это означает необходимость планировать урок таким образом, чтобы содержание деятельности в его рамках способствовало формированию различных универсальных действий (УУД): коммуникативных, регулятивных, познавательных. В связи с переходом на новые стандарты второго поколения внеурочная деятельность является частью основной образовательной программы школы. Внеурочная деятельность является важной составной частью учебно-воспитательного процесса. Именно внеурочная деятельность создает условия для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребёнка, её интеграции в системы мировой и отечественной культур [2]. В данной ситуации актуальным является выбор педагогического инструментария, позволяющего максимально продуктивно способствовать формированию УУД.

Проект – одна из продуктивных форм инновационной деятельности, позволяющий формировать все виды универсальных учебных действий обучающихся. Игра по своей природе является синкретической формой организации, соединяющей в себе различные виды деятельности: коммуникативную, интеллектуальную, речевую. Именно поэтому педагогические технологии, включающие в себя игровые компоненты, обладают мощным образовательным потенциалом. Игровые технологии во внеурочной деятельности могут быть не менее результативными. Все вышесказанное позволяет говорить о перспективах использования игровых технологий для реализации целевых установок ФГОС.

Вслед за Г.К. Селевко, под игровыми технологиями мы понимаем вид информационного обмена учащихся с окружающей информационной средой; вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта [3]. Такое понимание сути игровых технологий обуславливает набор функций, которые эти технологии способны выполнять в образовательной деятельности. Игровые технологии активизируют эмоциональную, познавательную деятельность обучающихся, позволяют учителю использовать различные формы деятельности (групповые и индивидуальные), создают возможности для проявления инициативы субъектов образовательного процесса, могут быть формой оценивания результатов обучения [4].

В ориентире на эти теоретические установки выстраивалась работа над курсом внеурочной деятельности «Углубление и систематизация знаний по русскому языку и литературе для учащихся 7 класса», целью

которого стало реализовать образовательный потенциал игровых технологий во внеурочной деятельности.

На первом этапе работы курса внеурочной деятельности была организована серия вводных уроков, ориентированных на создание педагогических условий для погружения учащихся в учебный материал. Цель была достигнута за счет проведения занятий-практикумов, позволивших актуализировать имеющиеся знания, выявить и частично ликвидировать пробелы в коммуникационных и знаниевых ресурсах обучающихся. На данном этапе во внеурочную деятельность были включены игровые технологии, а именно: составление викторин и кроссвордов в рамках групповой работы. Формирование универсальных учебных действий было важным итогом данного этапа формирования коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий. Также имело место формирование личностных, предметных и метапредметных результатов.

Следующим этапом стала организация внеклассного мероприятия в рамках курса внеурочной деятельности: лингвистического КВНа. Мероприятие имело важные стратегические цели для дальнейшей работы в формате внеурочной деятельности: привить любовь к русскому языку; повысить уровень языковой культуры; развить логическое мышление, смекалку; научить продуктивно работать в группе. Для осуществления этих целей потребовалась серьезная подготовка педагога и обучающихся. От семиклассников требовалась активизация познавательного ресурса. Учитель, в свою очередь, должен был обозначить педагогические возможности данной технологии, раскрыть потенциал каждого обучающегося. Цель этого этапа была достигнута, в дальнейшем подобный проект был переформатирован в общешкольное образовательное событие. На этом этапе реализации курса внеурочной деятельности формировались все виды универсальных учебных действий, стало возможным говорить о достижении личностных результатов.

На третьем этапе, который имел статус контрольного среза, учащимся было предложено создать урок-игру, используя любую игровую технологию. Поскольку обучающимся в ходе реализации курса внеурочной деятельности было продемонстрировано несколько игровых форм урока, создание разработок урока-игры оказалось весьма любопытным для учащихся. Были предприняты попытки организовать уроки внеклассного чтения, углубленного изучения дисциплины. Наиболее успешным проектом стал проект «Родная природа» для учащихся третьего класса. Он состоял из цикла уроков, целью которых стало изучение учащимися третьего класса произведений о природе родного края. Ученица седьмого класса выразила необходимость подобных проектов, и задачей педагога стало методическое сопровождение этого проекта.

На первом этапе реализации проекта формировался замысел – обозначить важность произведений о родной природе третьеклассникам. Совместно с педагогом ученица сформировала список литературы для чтения, проанализировала данные произведения на предмет проблематики интересующей темы. Ученица к концу первого этапа сконструировала собственное видение проблемы, обозначила ход дальнейшей реализации проекта. Стало возможным говорить о формировании все видов УУД ученицы и достижении ею личностных результатов.

На следующем этапе были организованы уроки внеклассного чтения, на которых в качестве педагога и эксперта выступала сама семиклассница. Подготовив серию уроков, она сумела выявить особенности произведений о родной природе и обозначить важность их изучения третьеклассниками.

На третьем этапе реализации проекта ученица организовала урок-игру для учащихся третьего класса. Целью данного урока было определение уровня освоенности нового материала учащимися, глубины понимания авторской позиции в текстах произведений. Игровой технологией была выбрана «Своя игра», известная нам из одноименного телешоу. Она была выбрана с целью влияния на образовательный ресурс обучаемых. Прототипом стала американская телевизионная игра-викторина Jeopardy! [5] (Рискуй!) Автор игры – Мерв Гриффин. Игра является пространством общения и ситуацией концентрации информации. Такой принцип построения игрового урока развивает познавательные универсальные учебные действия. В то же время командная форма работы в ходе игры является отличным потенциалом для достижения личностных результатов и формирования регулятивных УУД.

В рамках данной технологии предполагается разделение материала по тематике и уровням сложности. Такой подход к организации игры позволяет обеспечить самореализацию в рамках своей индивидуальной нормы. Организация, проведение игры дали возможность говорить об определенных личностных результатах обучаемых третьего класса – активности, мотивированности детей, их включенности в образовательный процесс, креативность. В то же время развивались и конкретные образовательные эффекты. Проведение игры позволило учащимся третьего класса продемонстрировать знание предметного материала. Рефлексия, проведенная в финале, позволила зафиксировать педагогическую эффективность выбранной игровой формы.

Вывод. Реализация целевых установок ФГОС может быть успешной, если педагог наряду с другими профессиональными средствами использует потенциальные возможности внеурочной деятельности и включает в нее игровые технологии, осмысленно реализуя их образовательный потенциал. Это означает выбор форм и приемов, продуктивных на каждом

этапе реализации курса внеурочной деятельности. В нашем случае в ходе курса внеурочной деятельности был актуален следующий методический сюжет:

- на первом этапе подготовки обучаемых к созданию проекта использовался диалог;
- на втором этапе для включения в совместную деятельность проводился лингвистический КВН;
- 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: 14.04.2018).
2. Низова С.В., Харчевникова Е.Л. Внеурочная деятельность школьников в контексте ФГОС второго поколения. – Владимир, 2010. – 32 с.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – Москва, 1998. – 256 с.
4. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. – Москва, 2006. – 816 с.
5. Jeopardy! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Jeopardy!> (дата обращения: 14.04.2018).

УДК 81'38 : 821.161.1

ГРНТИ 16.21.55

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ ЧУВСТВ АВТОРА-ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ В ПОВЕСТИ Н. М. КАРАМЗИНА «БЕДНАЯ ЛИЗА»

LANGUAGE MEANS OF NARRATOR'S SENSIBILITY EXPRESSION IN "POOR LIZA" BY N. M. KARAMZIN

Вилкова Юлия Евгеньевна

Научный руководитель: А.Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: сентиментализм, язык Н.М. Карамзина, «Бедная Лиза», рассказчик, язык художественной литературы.

Key words: sentimentalism, the language of N. M. Karamzin, «Poor Liza», narrator, the language of fiction.

Аннотация. Статья посвящена особенностям языковых средств репрезентации чувств рассказчика в повести Н.М. Карамзина «Бедная Лиза» в контексте эстетики

сентиментализма. Экспликация чувств героя – одна из наиболее сложных задач, стоящих перед писателем. Показывается, что центральным субъектом чувства в повести «Бедная Лиза» является сам рассказчик, он транслирует читателю определённую культуру чувствительного и нравственного отношения к описываемым событиям. Исследуются лексические, грамматические, стилистические особенности выражения чувств рассказчика.

Литература русского сентиментализма дала не очень много выдающихся имён, но оказала крайне значительное воздействие на всю последующую отечественную литературную традицию. Русской культурой, этикоцентричной по своей сути, оказались глубоко востребованы утверждённые сентименталистами идеи гуманизма, антииндивидуализма, сострадания и милосердия, интерес к «внутреннему человеку». Главный предмет внимания сентименталистов – мир чувств и переживаний, так как постижение истины, нравственности, красоты возможно только через опыт личного переживания. Сентименталисты впервые проявили интерес к внутренней жизни обыкновенного человека, обозначили ценность его индивидуальности и права на личностное достоинство.

Писатель-сентименталист ставил высокую задачу – воспитания чувств читателя. Повествование должно было вызвать в читателе эмоциональный отклик, соучастие к судьбе героя. Эта литература была призвана формировать и эстетический вкус, при этом «новый» язык был тоже направлен на порождение чувств: эстетическое наслаждение приобретало эмоциональный характер. Данные задачи делают литературу сентиментализма современной, в частности, по-прежнему актуально её изучение в школе. При этом педагогу важно обеспечить правильное прочтение сентименталистских текстов с расстановкой всех необходимых акцентов, исключить возможность поверхностного восприятия литературной «чувствительности» как слезливости и пафоса.

Центральным «чувствительным» героем произведений сентиментализма является сам рассказчик, автор-повествователь. В сентиментализме очень важен образ рассказчика, это он является главным транслятором чувства и нравственно-этической позиции. Фабульные события воспринимаются читателем посредством личной эмоциональной реакции рассказчика. Не случайно во многих известных художественных текстах сентиментализма повествование ведётся от первого лица: среди них «Юлия, или Новая Элоиза» Ж.-Ж. Руссо, «Страдания юного Вертера» И. В. Гете, «Бедная Лиза» Н. М. Карамзина.

В настоящей работе речь пойдёт об образе автора-повествователя в повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» (1792). Повесть занимает важное место в истории русской литературы: «Образный строй повести, манера повествования и угол зрения, под которым автор заставляет

своих читателей смотреть на повествуемый, им сюжет, отмечены печатью яркого литературного новаторства» [1, с. 362].

В повести можно выделить три центральных образа – Лиза, Эраст и рассказчик (автор-повествователь). Все они являются субъектами чувства. Как отмечает О. Н. Краснова, «базовое характерологическое свойство личности повествователя «чувствительность» является для него универсальной художественно-эстетической категорией, выполняющей функции инструмента познания человеческой души; восприятия действительности; индивидуально и социально-онтологические функции, одновременно представая формой осознания себя, других и мира, способом отношения человека к миру» [2, с. 596].

Предметом нашего исследования являются языковые средства выражения чувств автора-повествователя в повести «Бедная Лиза». Согласно точке зрения И. С. Баженовой, проявления чувств обнаруживаются в художественной литературе, начиная с «описания эмоционального переживания до показа внешнего проявления эмоционального состояния через симптомы психологического характера» [3, с. 3]. С помощью каких языковых единиц и приёмов эксплицируется авторский эмоциональный взгляд на описываемые события?

Итак, субъект повествования в «Бедной Лизе» наделяется живыми яркими чертами. Первое же предложение повести фокусирует внимание на его фигуре: *«Может быть, никто из живущих в Москве не знает так хорошо окрестностей города сего, как я...»* [4, с. 3]. Автор заявляет о себе посредством местоимений *я, мой*; глаголов первого лица *прихожу, внимаю, вижу, представляю* и др. При этом отметим обилие глаголов, связанных с деятельностью органов чувств и когнитивными процессами: *глядят, видишь, представляется, горевать, внимаю, содрогается, трепещет, трогают, заставляют проливать* и др. Повествователь – это человек, способный к глубоким чувствам и не склонный их скрывать, об этом свидетельствуют многочисленные прилагательные и наречия, выражающие его оценку и эмоции: *приятные, мрачные, ужасная, печальные, жалобные, страшно, грустно, приятнее* и др.

В повести нет прямо декларируемой информации о рассказчике, однако читателю он представляется уже немолодым мужчиной, с богатой душой, очень чувствительным и сострадательным. Искренность и личностную вовлеченность его в описываемую драму можно почувствовать, например, в следующих строках: *«Но всего чаще привлекает меня к стенам Си...нова монастыря воспоминание о плачевной судьбе Лизы, бедной Лизы. Ах! Я люблю те предметы, который трогают мое сердце и заставляют меня проливать слезы нежной скорби!»* [4, с. 4–5]. Симптоматично, что «предметы» ценны не сами по себе, а теми воспоминаниями, чувствами, с которыми они связаны.

Читателю легко сделать вывод, что повествователь любит природу. Его глазами описаны пейзажи в экспозиции повести. Мир природы предстаёт красочным и богатым. Чтобы выразить восхищение природой, автор использует гиперболы (*бесчисленные, многочисленные, обширные, плодоноснейшие*), эпитеты (*мрачные, величественный, великолепный, тучные, волнуемая* и т.д.). Гармония природного изобилия воссоздаётся, например, в словосочетаниях *«густо-зеленые цветущие луга», «светлая река», «дубовая роща», «густая зелень», «обширные, хлебом покрытые поля»*. Уже на первой странице присутствует лексика со значением разных времён года: вместе с сезонными изменениями природы меняется и внутреннее состояние человека.

Культ природы – один из основных постулатов сентиментализма. Он подчёркнут в «Бедной Лизе» и знаменитой оппозицией *алчной Москвы с ужасной громадой домов и церковей – тучным, густо-зеленым цветущим лугом, желтым пескам и светлой реке, дубовой роще и обширными полям*. Автор-повествователь почитает естественную природу, на лоне которой человек становится нравственнее, чувства искреннее. Классическими жанрами, поэтизирующими сельскую жизнь, являются идиллия и пастораль. В «Бедной Лизе» лексема «пастух» встречается 5 раз, Лиза также сравнивается с пастушкой: *«Эраст восхищался своей пастушкой – так называл Лизу»* [4, с. 11]. Пастух и пастушка – это, безусловно, слова-символы, отсылающие к пасторальным ценностям.

Читатель также быстро понимает, что рассказчик в «Бедной Лизе» – человек глубоко верующий. В произведении нередко встречается религиозная лексика: *монастырь, церкви, купола, кресты, келья, распятие, молящийся, храм, божеская милость, Бог, богородица* и т.п., ее использование указывает на православное религиозное мировоззрение повествователя, с помощью неё рассказчик показывает отношение героев к Богу. Христианская добродетель, как и отношение к природе, в этико-эстетической программе сентиментализма очень важна. (Сентиментальная героиня – это кроткая героиня, отличающаяся христианским смирением. Образ такой героини получит развитие в тургеневской Лизе из «Дворянского гнезда», в героинях раннего Ф.М. Достоевского).

О повествователе в «Бедной Лизе» складывается представление как о хорошо образованном человеке. Он обладает жизненным опытом и твёрдой нравственной позицией. Он патриотичен, хорошо знает историю своего Отечества. В частности, он вспоминает осаду Симонова монастыря ордой крымского хана Казы-Гирея 1591 года и вторжение польско-литовских интервентов (рассказчик называет их *литовцами*) в 1612 году. При описании исторических событий повествователь использует эмоционально окрашенную лексику: *печальная история, свирепые татары, несчастная Москва, лютые бедствия* и др., что говорит

о его равнодушии к прошлому своего государства. От воспоминаний о горьких страницах истории отечества автор переходит к рассказу об отдельных людях, ведь история народа создается людьми и в ней важна роль каждого отдельно взятого человека.

Итак, не вводя в текст прямо никаких сведений о рассказчике, Н.М. Карамзин создаёт однозначно положительный его образ. Это человек нравственный, воспитанный в духе христианских ценностей, образованный, патриотичный, одинаково тонко чувствующий как красоту природы, так и страдание человека. Такой повествователь нужен Н.М. Карамзину как транслятор своего рода «культуры чувства»: у читателя должно возникнуть доверие к рассказчику, к его оценкам. Читателю должно передаться его отношение к описываемым в повести событиям.

Не случайно в повести имеют место многочисленные лирические отступления, приёмы диалогизации, обращения к читателю или к героям. Всё это обращает и возвращает читателя к фигуре рассказчика. Примерами подобных приёмов могут служить следующие реплики: «*Всякий догадается*», «*Теперь читатель должен знать*», «*Обратимся к Лизе*», «*Ах, Лиза, Лиза! Что с тобою сделалось?*», «*Но я бросаю кисть. Скажу только, что в сию минуту восторга исчезла Лизина робость...*», «*Безрассудный молодой человек! Знаешь ли ты свое сердце? Всегда ли можешь отвечать за свои движения? Всегда ли рассудок есть царь чувств твоих?*», «*Ах, Лиза, Лиза! Где ангел-хранитель твой? Где – твоя невинность?*», «*кто знает сердце свое, <...>, конечно, согласится со мною...*», «*Но я не могу описать всего, что они при сем случае говорили*», «*Ах! Для чего пишу не роман, а печальную быль?*», «*Когда мы там, в новой жизни, увидимся, я узнаю тебя, нежная Лиза!*», «*Я познакомился с ним за год до его смерти*».

В литературе сентиментализма рассказчик менее всего похож на бесстрастного повествователя. Для него не характерны отстранённость от описываемых событий, стремление к подчёркнутой объективности.

Отношение рассказчика к истории Лизы и Эраста в повести Н.М. Карамзина абсолютно прозрачно.

Его сочувствие и симпатия к Лизе выражается уже в заголовке, содержащем эмоционально-оценочный эпитет «бедная»; в тексте повести Лиза наделяется эпитетами *любезная, прекрасная, нежная, робкая, милая, оставленная, услужливая*. Характер Лизы акцентирован также глагольными формами: *закраснелась, потупив глаза в землю, поклонилась, нагнувшись на глаза слёзы, смотрела в землю, задрожала, побледнела, едва не упала в обморок* и др.

Эраст – неоднозначный герой, отношение к нему рассказчика противоречиво, многие его действия заслуживают критичной оценки, но повествователь не столько осуждает, сколько сочувствует: «*...я забываю*

человека в Эрасте – готов проклинать его – но язык мой не движется – смотрю на небо, и слеза катится по лицу моему» [4, с. 17].

Повествование о Лизе и Эрасте включает большое количество слов-концептов эмоционально-чувственной группы. Например, *сердце* (24 раза), *слезы* (15 раз), *чувства / чувствовать* (11 раз), *скорбь, печаль, радость, любовь, удовольствие, счастье, беспокойство* и др. Наряду с этим, особую выразительность тексту придает использование тропов: метафор (*щеки пылали*), эпитетов (*черные облака, чистые объятия, горькие слезы*), сравнений (*утренняя заря, как алое море*) и др. При этом Лиза сравнивается с *ангелом непорочности, с агнцем*.

На морфологическом уровне особая экспрессия достигается за счет употребления форм превосходной степени прилагательных: *плодоноснейшие, величайший, страшнейший*, использованию слов в уменьшительно-ласкательной форме: *старушка, матушка, головки, пастушок, вдовица* и др. Об эмоциональной насыщенности текста и чувствительности рассказчика говорит частое употребление междометия *Ах!*, которое встречается в тексте 28 раз.

В качестве доминирующих синтаксических приемов для отображения чувств в повести используются инверсия (*земных оков своих, хотели у нее купить цветы, венок для шляпы твоей, жалобный голос свой, её любви исполненными взорами*) и восклицательные предложения (104 раза), а также многочисленные риторические вопросы, обращения и восклицания: «*нужно ли сказывать где?*», «*Ах, Лиза, Лиза! Что с тобой случилось?*» и т.п. Автор также использует парцелляцию: «*Лиза рыдала – Эраст плакал – оставил ее – она упала – стала на колени, подняла руки к небу и смотрела на Эраста, который удалялся – далее – далее – и наконец скрылся – воссияло солнце, и Лиза, оставленная, бедная, лишилась чувств и памяти*» [4, с. 15–16]. Рассказчик не говорит многословно о внешних событиях: данные обрывистые фразы позволяют ему воссоздать более важную для него эмоциональную атмосферу описываемого.

Отметим, наконец, используемые автором приёмы умолчания. Например: «*Но я бросаю кисть*» [4, с. 10], «*Но я не могу описать всего, что они при сем случае говорили*» [4, с. 15]. «*Читатель легко может вообразить себе, что она чувствовала в сию минуту*» [4, с. 15]. В данных примерах эксплицирован излюбленный в русской литературе мотив невыразимости: слово слишком слабо, чтобы выразить силу человеческих чувств.

Вербализация чувств представляет собой одну из наиболее сложных задач для писателя, а средства данной вербализации – интереснейший предмет современного языкознания, так как чувства являются чрезвычайно сложным феноменом человеческой психики и их адекватная экспликация является показателем выдающегося мастерства художника.

Проведя исследование, мы убедились, что в «Бедной Лизе» главным действующим лицом и главным субъектом чувства является рассказчик (автор-повествователь). Не давая никаких прямых характеристик, Н.М. Карамзин уделяет большое внимание созданию положительного образа рассказчика, который должен стать для читателя образцом чувствительности и нравственной оценки событий, проводником к собственному нравственному очищению и воспитанию в себе культуры чувства.

Как было показано в статье, чувства автора-повествователя выражаются с помощью системы лексических, грамматических и стилистических средств. Авторский субъективно-эмоциональный взгляд на описываемые события выражается в многообразии характерных единиц всех уровней языка и выразительных приёмов.

Литература

1. Лебедева, О. Б. История русской литературы XVIII века / О. Б. Лебедева. – Москва : Высшая школа, 2003. – 415 с.
2. Краснова, О. Н. Психологические особенности образа повествователя в повести Н. М. Карамзина «Бедная Лиза» / О. Н. Краснова // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 9 (17). – С. 595–597.
3. Баженова, И. С. Обозначение эмоций в художественном тексте: прагматический аспект : автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Баженова Ирина Сергеевна. – Москва, 2004. – 48 с.
4. Карамзин, Н. М. Бедная Лиза : повести / Н. М. Карамзин. – Москва : Советская Россия, 1985. – 60 с.

УДК 004.9
ГРНТИ 16.31

ОРГАНИЗАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРУМА КАК ИНСТРУМЕНТА ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE FORUM AS TOOL OF THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Вишнякова Ариана Игоревна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: информационная образовательная среда, форум как организационная форма обучения.

Key words: information educational environment, forum as an organizational form of training.

Аннотация. В статье рассматривается специфика виртуального форума как новой организационной формы обучения (на платформе MOODLE). Проанализированы образовательные и иные форумы с точки зрения зависимости коммуникативной активности пользователей от названия форума. Установлены некоторые содержательные и формальные особенности сообщений, вызвавших максимальный и минимальный отклик коммуникантов, проанализировано содержание образовательных форумов на сайте «Открытая образовательная среда ТГПУ».

Информационно-коммуникативные технологии в последние десятилетия стали неотъемлемой частью жизни современного общества. Нынешние школьники – дети информационной эпохи, родившиеся в компьютеризированном мире, легко и быстро адаптируются к технологически оснащённой учебной среде (гораздо лучше, чем к учебной среде некомпьютеризированной). Коммуникация учитель – ученики – родители всё чаще происходит в социальных сетях и мессенджерах. Поэтому система общего и высшего образования должна если не опережать развитие информационных технологий, то хотя бы не отставать от них существенно. В связи с этим актуальным является рассмотрение дидактических особенностей некоторых инструментов информационно-образовательной среды (ИОС).

Цель данного исследования – описать содержательную и образовательно-организационную специфику форума как инструмента ИОС. В современных словарях и энциклопедиях лексема форум определяется как «площадь, рынок, ставшие центром политической жизни» и как «массовое представительное собрание, съезд» [6]. Актуальное для нашего исследования определение форума как инструмента виртуальной коммуникации ещё не кодифицировано.

В древнем Риме форумом называли площадь, на которой сосредоточивалась общественная жизнь города. На этой площади происходило общение горожан, обсуждение важных вопросов и разрешение различных проблемных ситуаций. Основная функция форума – коммуникация и социальное взаимодействие. В наше время в связи с развитием ИКТ общение перешло в виртуальную сферу, но форум по-прежнему остаётся его инструментом и способом взаимодействия людей.

Элемент форум существует во всех информационных образовательных средах (ИОС), в том числе на платформе Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment \ модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда), в рамках которой форум определяют как инструмент для организации взаимодействия между участниками курса в процессе обучения посредством информационной среды (ИОС). [5, с. 10.] Он предназначен для «обмена информацией между всеми участниками дистанционного курса, предоставляя больше

времени для подготовки ответов, может использоваться для проведения дискуссий». [5, с. 122.]

Форум как инструмент виртуальной коммуникации представлен следующими элементами: «Название форума» и «Описание». Они формируют поле обсуждения проблемы. В методических рекомендациях и статьях, посвящённых форуму как обучающему ресурсу, даются общие указания технического характера, мы не нашли там комментарии, связанные с содержанием и спецификой написания этих разделов. Установим эти особенности эмпирически.

В ходе работы нами было проанализировано более 300 форумов (названий форумов) на томских сайтах mama.tomsk.ru и forum.tomsk.ru с различной степенью активности пользователей (коммуникативный отклик в виде комментариев и просмотров). Мы пришли к следующим выводам.

I. Наибольший отклик вызывают форумы с названиями.

1. В форме простого, конкретного, лаконичного вопроса (# Сколько вы готовы заплатить за арбуз зимой. # Где можно выправить вмятину на бампере без покраски?).

2. В форме суждения с последующим вопросом (# Пиарщик дармоед живёт на всём готовеньком <...>, а что по этому поводу думаете вы? # У ребенка проблемы с английским в школе. Есть хороший репетитор?).

3. В форме газетного заголовка, смешного, ироничного или интригующего (# Илон Маск кто он шарлатан или гений. Мое разоблачение Теслы).

4. Предложение / просьба о помощи (# Консультации по выплатам на детей. # Помощь в установке ПО).

5. Актуальные темы с ясным обозначением действий коммуникантов (# Аварии и происшествия нашего города. Часть 3. Делимся и обсуждаем. # "МЕТРО" и другие супермаркеты Томска. Часть 2. Обсуждаем. #).

6. Игровые формулировки (# Что я думаю о юзере «Выше»? # Ассоциации к слову выше. # «Из песни слов не выкинешь...» или найди ошибку в тексте. # Игра "Что я прочитал – чего я ждал – что я получил").

В образовательной ситуации возможно использование формулировок названий форумов в виде простого, конкретного, лаконичного вопроса; в форме суждения с последующим вопросом; в форме предложения об участии в проблемной образовательной ситуации; актуальной темы с понятным и простым обозначением действий в форуме; в игровой форме.

Названия в виде газетного заголовка, смешного, ироничного или интригующего, в образовательной ситуации не используются, так как не подразумевают (не требуют) коммуникативного действия.

II. Наименьший отклик вызвали форумы со следующими названиями.

1. В виде описания ситуации без вопроса (не требует действия) или анонсы событий (актуальных не для всех) (*# В Томской области жители сел запасаются продуктами на время ледохода*).

2. Обращение, не содержащее указаний на то, какое действие требуется (*# Девчонки, это – бомба! Вечные колготки! +100 к экономии! # Личный репетитор для вашего ребенка. # Подготовка к ГИА и ЕГЭ*).

3. Активное действие предполагается, но сам заголовок в форме односоставного инфинитивного предложения его не провоцирует (*# Смотреть/читать всем родителям, кому не безразличны дети*).

4. В форме сложного (перегруженного деталями и уточнениями, от того путаного и непонятного) вопроса или суждения (*# В этом мире есть только одно счастье – и это счастье быть собой. И поскольку никто не может быть собой, все пытаются так или иначе скрыться – за масками, притворством, лицемерием. Все стыдятся того, кто они такие. # Помните, раньше были такие подвески на телефон <...>, вы их давно видели в продаже? Они ещё светились. Раньше у всех были, ну очень нужны! # Как намекнуть девушке, чтобы она намекнула, чтобы я ей намекнул что она мне нравится. Мм? Не знаете, вот и я тоже. Поэтому пошёл за колбасой*).

В связи с тем, что наиболее популярны и результативны названия форумов-вопросов, следует обратить внимание на то, как правильно задавать проблемные, дидактически мотивированные вопросы. Исследователи отмечают, что проблемный вопрос должен: не иметь однозначного ответа; побуждать исследовать различные варианты решения проблемы; находиться в рамках учебной темы; вызывать интерес у учащихся; требовать творческого подхода к изучаемому материалу; помогать школьнику строить собственные ответы и понимание на основе самостоятельно собранных сведений, сравнивать, синтезировать и анализировать информацию. [7]

Следовательно, у успешных формулировок названий форумов должно быть ясное суждение, алгоритм действия читателя и (или) вопрос, который побуждает к коммуникативному действию и соответствует правилам формулировки проблемного вопроса. Отсутствие перечисленных выше характеристик ведёт к снижению читательского отклика.

Рассмотрим далее примеры работы образовательных форумов, размещённых в ИОС «Открытая образовательная среда ТГПУ» (opensystem.tspu.ru) Нами проанализированы форумы, представленные в курсах Современные средства оценивания результатов обучения (И.И. Бабенко), Методика обучения информатике (Т.А. Прищепа) и Педагогическая

праксеология (А.Г. Яковлева). Всего мы рассмотрели 14 форумов, включая 4 технических.

Название форума «Ребёнок сдаёт ЕГЭ. Как перестать волноваться родителям? Дайте совет!» сформулировано в форме суждения с вопросом. В данном названии присутствует описание определённой ситуации и указано требуемое коммуникативное действие. Данный форум получил большое количество откликов участников курса.

В названии форума «ЕГЭ – зубрёжка?», которое также сформулировано в форме вопроса, не отвечающего критериям «хорошего» проблемного вопроса, нет прямого указания на требуемое действие. Название направлено на привлечение внимания участников форума. Основная информация о предназначении форума и действии, которое нужно совершить в нём, указана в описании форума.

«Весёлая задача для начинающего тестолога» – название форума, сформулированное в форме утверждения, не содержит указание на коммуникативное действие, требуемое от участников курса. Пояснение содержится в описании форума. Данный форум вызвал минимальный отклик обучающихся.

Форум с названием «Обсуждение проблем, связанных с выполнением заданий раздела» содержит указание на определённое коммуникативное действие, но является техническим. Наличие технических форумов на курсе обязательно, но они не используются участниками, так как коммуникация происходит в иных местах (диалоги в социальных сетях и мессенджерах, по электронной почте, непосредственное общение на занятиях). Данный форум также вызвал минимальный коммуникативный отклик.

Технический форум «Вопросы Преподавателю» содержит следующее описание: «Уважаемые студенты, здесь Вы можете задавать вопросы преподавателю». Назначение форума очевидно, как и его вопросно-ответная структура. Данный форум предназначен для решения текущих проблем обучающихся дистанционного курса, а также для связи с преподавателем. Отметим, что активность пользователей довольно низкая (хотя связь с преподавателем осуществляется только через него, т.к. курс полностью дистанционный).

Учебные форумы могут быть названы не тематически, а порядковым номером, например, «Форум 1», «Форум 2», только в описании содержится основная информация о форуме, например, *«Цель: уточнить роль и значение идеального образа в деятельности педагога»*.

Очевидно, что названия образовательных форумов не являются носителями основного смыслового и образовательного содержания. Как правило, в описании представлена информация о действии, требуемом на форуме (содержатся вопросы для обсуждения).

В некоторых курсах в Открытой образовательной среде ТГПУ участие в обсуждении в двух форумах в течение обучения является обязательным для всех участников, поэтому оценивать пользовательскую активность, определяемую содержанием задания, невозможно. Отметим лишь, что участие в таких форумах носит формальный характер, ни один вопрос не вызвал личного отклика и оживлённого обсуждения.

Таким образом, формулировки названий форумов должны содержать ясное суждение, алгоритм действия участника, вопрос, побуждающий к активному коммуникативному действию. Иначе отклик читателей форума снижается, падает количества просмотров и комментариев.

Также мы установили, что бывают технические и учебные форумы. Технические форумы обязательны к созданию в дистанционном курсе, но вызывают минимальный отклик участников. Активность пользователей на учебных форумах зависит от наличия ясного суждения, алгоритма действий, проблемного вопроса, а также от того, требует ли педагог участвовать в форуме для аттестации по курсу.

Литература

1. Groshenkova V.A. Виды самостоятельной работы студентов при изучении дисциплин лингвометодического цикла // Ярославский педагогический вестник. 2015. №4. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vidy-samostoyatelnoy-raboty-studentov-pri-izuchenii-distiplin-lingvometodicheskogo-tsikla> (дата обращения: 27.02.2018).
2. Zavadchikova N. I., Plyasunova U. V., Suvorova M. A. Использование системы дистанционного обучения Moodle для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. №4. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-sistemy-distantsionnogo-obucheniya-moodle-dlya-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov-dnevnoy-formy-obucheniya> (дата обращения: 25.02.2018).
3. Matveeva S. V. Опыт организации и контроля самостоятельной работы студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № 4 (апрель). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/16082.htm>. (дата обращения: 12.02.18).
4. Harlamenko I. V. Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник ТГУ. 2016. №11 (163). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-viki-tehnologii-dlya-organizatsii-sovmestnoy-raboty-po-sostavleniyu-viki-glossariya-terminov-spetsialnosti-silami> (дата обращения: 21.02.2018).
5. Проектирование и разработка дистанционного учебного курса в среде Moodle 2.7: учебно-методическое пособие / Н.П. Клейносова, Э.А. Кадырова, И.А. Телков, Р.В. Хруничев. Рязан. гос. радиотехн. унт. Рязань, 2015. 160 с.
6. Большой энциклопедический словарь. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/310566> (дата обращения: 7.03.18).
7. Intel® «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft): Учеб. пособие. – 5-е изд., испр. – Москва : Издательско-торговый дом «Русская Редакция», 2005. – 368 с.

УДК 81-13
ГРНТИ 16.31.02

**ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
АВТОПИСЬМА: НА МАТЕРИАЛЕ
ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ**

**SPECIAL FEATURES OF DISCOURSE AUTO-WRITING:
ON THE MATERIAL OF INTERNET COMMUNICATION**

Галкина Наталья Евгеньевна, Косолапова Кристина Андреевна

Научный руководитель: Л.И. Ермоленкина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: автописьмо, онлайн-дневники, интернет-коммуникация, интернет-дискурс.

Key words: auto-writing, online-diaries, Internet-communication, Internet-discourse.

Аннотация. В данной статье рассматриваются жанровые особенности интернет-дневников (в сравнении с традиционным способом ведения дневников), позволяющие исследовать феномен автописьма. Возникновение данного явления обусловлено наступлением эпохи метамодернизма и распространением интернет-коммуникации.

На рубеже первого десятилетия 21 века культура постмодернизма сменилась эпохой метамодернизма, специфика которой проявляется и в том, какие способы выбирает человек для формирования своей идентичности [1].

Наиболее показательным примером метамодернистской психологии являются, на наш взгляд, онлайн-дневники, так как они воплощают в себе ключевые особенности современности, поскольку средой их бытования является интернет.

Феномен автописьма в интернете на сегодняшний день еще недостаточно исследован, для описания данного явления мы опирались на традицию исследования эпистолярных жанров, представленную в трудах А.В. Курьянович, и дневниковедения, представленную в исследованиях А.А. Зализняк. Анализ материала проводился с опорой на методологию школы критического дискурс-анализа Н. Фэркло. Также в данной работе учитывается специфика интернет-коммуникации: это полифоничность, интер- и гипертекстуальность, анонимность, дистантность, замещенный характер коммуникации, эмоциональная насыщенность общения, добровольность и желательность контактов, раскрепощенность и ненормативность, отсутствие невербальной информации, создание образа личности, который отличается от реального [1].

По мнению исследователей [2, 3] интернет-пространство становится для современного человека медийной реальностью, едва ли не основным

местом его самореализации и самоосуществления. При этом анонимность и, как следствие, некая интимность интернет-коммуникации затрудняет самоопределение индивида, так как он может спутать свое личное мнение о чем-либо или отношение к чему-либо с мнениями или отношением других людей, появляется проблема разграничения собственных мыслей и чувств от чужих, навязанных человеку извне [2].

Мир реальный и мир виртуальный существуют в сознании в неразрывной связи, поэтому человек эпохи метамодернизма не перемещается из виртуального интернет-пространства в реальное, а «переключается» между своей реальной и виртуальной личностью.

Феномен автокоммуникации зарождается на стыке жанра блога и дневника. Дневник – это текст, который посвящен личности автора. И личность автора – главный связующий элемент всех записей. Личность автора проявляется в идиостиле, пунктуации и орфографии, темах, конструировании текста и т. д [3].

Ведение онлайн-дневника сохраняет верность классической эпистолярной традиции. Первая точка соприкосновения дневников, ведущихся в разных средах – датирование и указание времени. В рукописном дневнике дата (в каких-то случаях и время) обозначается автором. Онлайн-дневник освобождает автора от такой необходимости: и дата, и время публикации отображаются автоматически. В этом же кроется и различие: при традиционном способе ведения дневника фактические дата и время, когда случились описываемые события, могут не совпадать с датой и временем, когда эти события описываются. В случае интернет-среды избежать указания даты и времени публикации записи зачастую не представляется возможным.

События, описываемые в дневнике, являются реальными. Однако необходимо учитывать, что онлайн-дневник реализует непрямую функцию, возможность для воплощения которой отсутствует в обычном дневнике: интернет-дневник, в зависимости от желания автора, может быть прочитан другими пользователями. Поэтому допустима некоторая степень преувеличения: правила интернет-среды, позволяющие конструировать виртуальную личность, создавая желаемый образ, работают и в этом случае. Таким образом, правомерно говорить о том, что категория диалогичности актуализируется относительно традиционной формы дневникового монолога.

Также дневник не является единым текстом, воплощающим единый замысел. Безусловно, цель всех дневниковых записей – рассказать о том, что происходит с автором, о его чувствах и эмоциях, о событиях, участником которых он является. Однако архитектура дневника не призвана осуществлять целей, стоящих перед художественным текстом.

В этом противоречий между виртуальными и физическими дневниками не наблюдается.

Автокоммуникация, как и другие проявления двомерности личности, встраивается в общий эстетический план эпохи метамодернизма, создавая вместе с тем свою особую эстетику, что обусловлено перформативностью психологии современного человека и приемом «двойного кадрирования», который позволяет осознать событие, состоящее из двух планов: собственно событие (внутренний план) и его эстетический контекст (внешний план), как единое целое. Эстетизация повседневной жизни является проявлением «нового романтизма» [2].

Ничего нового. Работа до ночи. Утром тренировался. Дофига энергии почему-то. Спать не хочется. Приятно шумит дождь за окном.

***Вчера** был интересный момент. Уронил большой бокал для вина на кафельный пол. Он упал, подпрыгнул и взорвался – разлетелся на мельчайшие осколки – как тонкие стеклянные иглы и пыль. Радиус разлёта – примерно метра три. Крупные куски были только от ножки. Убирал полчаса наверное, сначала подметал, потом пылесосил. Сегодня утром всё равно засадил себе стеклянную занозу в пятку.*

Вспомнил про феномен "капли Руперта", которая так разлетается в пыль, если обломить её в правильном месте. Наверное, у бокала тоже была такая точка – и именно в ней он разбился¹.

В данном примере хорошо показано такое двойное кадрование, за счет которого появляется романтическая атмосфера: описание бытовой ситуации с эстетической точки зрения, почти художественное описание события достигается за счет использования эпитетов. Однако тут же проступает внутренний событийный план: автор занозил пятку. Эстетизация бытового является наглядным примером «новой романтики», элементом которой как раз и является создание «атмосферы» [3].

Атмосфера создается за счет использования эпитетов и упоминания тех объектов реальности, романтизированный образ которых создается в виртуальной среде. Также мы можем видеть, что романтизации подвергаются важные для автора детали, напоминающие о близком человеке. Здесь мы можем видеть проявления «новой или прагматической романтики», которая является частью диалога с читателем: подробное, детальное описание отсутствует, вместо этого образы вещей, мест и событий обретают эмоциональное наполнение. Используемые автором эпитеты позволяют читателю почувствовать атмосферу, так как данные тропы имеют весьма расплывчатое значение, что позволяет адресату вкладывать в них свое наполнение и, соответственно, создавать свои образы реалий:

¹ Здесь и далее сохранена авторская орфография и пунктуация.

*Видела вчера молодых людей.
Они были полны жизнью и эмоциями. Бегали друг за другом и громко-громко смеялись.*

~ я вот подумала.

Что если на их месте были бы я и .он самый.?

мы бы устраивали битвы на багетах.

лежали бы на траве, пересчитывая муравьёв друг на друге.

я бы писала стихи про его глубокие голубые глаза, а он бы подстраивался под них и пел своим замечательным голосом под пленящие струны гитары.

может быть, мы пили бы вкусный кофе или же вишнёвое пиво, свесив ноги с причала на берегу той самой реки.

Возможно это бы произошло.

Если ты был жив.

~

Б[]дская романтика, ух.*

~

Я скучаю по тебе, солнце.

уоааааащ. Я обещала забыть

Одна из специфических черт автокоммуникации заключается в том, что устанавливается не просто «публичная интимность» [4], а личности потенциальных косвенного и прямого адресатов размываются: то есть, когда автор делает запись в дневнике, не всегда есть возможность точно сказать, сделал он ее для себя или для кого-то другого. В этом состоит большое различие с классическим дневником: личность человека метамодерна строится на том, что она конструирует реальную жизнь и создает атмосферу сразу в двух измерениях, поэтому однозначного ответа на то, для кого ведется такой дневник, нет. В одном и том же дневнике фактор косвенного / прямого адресата будет варьироваться от записи к записи, черты публичности и интимности будут выражаться в разной степени в разных записях. Это является фактором выражения собственной индивидуальности автора и проявлением его виртуальной личности. Однако при явных указаниях на интимность, мы можем наблюдать и публичность.

Ну вот, свершилось! хд Теперь я бровастая девочка)) Могу приподнимать бровь и делать всякие другие жесты бровями хд И хоть не надо их подрисовывать будет. К мастеру через 1,5 месяца на коррекцию. А потом можно будет еще сходить в салон подкрасить волоски, а то они светлые (да, от моих бровей еще что-то осталось, хаха).

Дома все такая же удушающая жара, а вот на улице прекрасно – не жарко и не холодно. Но вечером скорее всего дождь будет)

Кстати, когда сайт упал, я тоже подумала, уж не забанили ли меня, хаха хд Но потом поняла, что вряд ли)

Weißauge, ну фото скидывать еще рано, вот после коррекции можно будет, но не сюда, здесь я все-таки анонимно, чтоб лицо показывать хд

В данном примере мы видим обращение, которое указывает на прямую коммуникацию с одним из пользователей. Однако этому предшествует типичная дневниковая запись.

Также здесь мы можем наблюдать эффект сенсоризации реальных предметов в виртуальном контексте. Данное явление обусловлено психологией человека метамодерна: с одной стороны, человек является биологическим существом, а с другой – культурно обусловленным. И эти детерминанты человеческой личности не соотносятся друг с другом в равных пропорциях, а являются разными аспектами человеческой личности, существующими в неразрывном единстве. Помимо прочего, здесь играет важную роль и одновременная идентичность реальной и виртуальной личности как целостной, поэтому не только переживания и чувства становятся реальными, образуя атмосферу онлайн-дневника, но и перцептивные чувства и ощущения также становятся в виртуальном мире реальными, так как являются частью реальной личности.

Несмотря на сходства онлайн-дневника и традиционного дневника, в ходе исследования были выявлены существенные различия, что позволяет говорить о зарождении нового жанра автописьма.

Литература

1. Бардашевич В.Я. Особенности жанра интернет-блога [Электронная версия статьи]. URL: <https://www.rae.ru/forum2011/18/738> (дата обращения: 10.04.2018).
2. Гребенюк А. Основы метамодернистской психологии [Электронная версия статьи]. URL: <http://metamodernizm.ru/metamodernism-psychology/> (дата обращения: 12.04.2018).
3. Gernot B. Atmosphere as the Fundamental Concept of a New Aesthetics [Электронная версия статьи <http://metamodernizm.ru/atmosphere-and-a-new-aesthetics/> (дата обращения: 07.04.2018).
4. Зализняк А.А. Дневник: к определению жанра [Электронная версия статьи]. URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2010/106/za14.htm> (дата обращения: 05.04.2018).

УДК 371.334;378
ГРНТИ 37.013.75

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЕКТИРОВАНИЯ: РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ПЕДАГОГА (НА МАТЕРИАЛЕ УРОКОВ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**USING ELEMENTS OF EDUCATION DESIGN:
REALIZATION OF THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL
STATE EDUCATIONAL STANDARD (ON THE BASIS
OF THE ORGANIZATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE
AND LITERATURE LESSONS IN THE 5 CLASS
OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL)**

Драгунайте Александра Владимировна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: контекст, образовательное проектирование, урок в формате ФГОС, формы совместной деятельности, универсальные учебные действия.

Key words: context, educational design, a lesson in the GEF format, forms of joint activity, universal learning activities.

Аннотация. Статья посвящена обсуждению потенциала использования элементов образовательного проектирования в рамках урока открытия нового знания (ОНЗ). Показана возможность влияния проявленного потенциала на формирование универсальных учебных действий (УУД).

Актуальность исследования связана с требованиями образовательной среды – ориентацией Федерального Государственного Образовательного Стандарта (ФГОС) на становление личности обучающегося, проявляющейся в развитии у него универсальных учебных действий [1].

В обозначенном контексте педагогу необходимо обладать способностью создавать прецеденты «личного присутствия» в образовательном проектировании [2].

Цель исследования: показать возможности элементов образовательного проектирования в реализации требований ФГОС.

Гипотеза: использование элементов образовательного проектирования может быть успешным, если педагог – рассматривает его в рамках антропологического подхода;

- осуществляет выбор форм организации работы в рамках концепции совместной деятельности;
- видит успешность использования этих форм в их возможности влиять на развитие УУД учащихся.

Теоретико-методологическая база исследования:

1. Антропологический подход (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев);
2. Методы гуманитарного исследования (Г.Н. Прозументова);
3. Концепция педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прозументова, И.Ю. Малкова, Е.Н. Ковалевская)

Содержание исследования

Теоретические основы. Образовательное проектирование – такой вид проектной деятельности, в котором происходит развитие субъектности его участников [3].

Концепция совместной деятельности (СД). Результат обучения зависит от типа взаимодействия педагога и обучающегося: авторитарного, лидерского, партнерского. Каждому из них соответствует своя модель организации СД: урок-задание, урок-проблематизация, урок-диалог [4].

Описание образовательного прецедента

Цель урока ОНЗ: создание педагогических условий для развития УУД обучающихся различного содержания.

Первый этап

Цель: актуализация личного опыта участников совместной деятельности (мотивация, порождение зоны активности, создание основы для смыслодеятельности).

Ситуация: фрагмент работы на уроке

После прочтения стихотворения А.С. Пушкина «Ворон к ворону летит...» обучающимся было предложено высказать впечатления от услышанного. Все ребята высказались примерно с одинаково негативным отношением к поступкам действующих лиц и сказали, что оно произвело на них угнетающее впечатление.

Аналитический комментарий

Педагог с помощью диалога-погружения попытался вызвать у учеников интерес к дальнейшей деятельности, обозначить стратегию занятия, а также погрузить обучающихся в ситуацию участия. Кроме того, на первом этапе в ходе диалога педагог актуализировал эмоционально-смысловой опыт художественного восприятия стихотворения, т.е. снял первичную рефлекссию по впечатлениям от прочтения стихотворения.

Выводы: в процессе работы на данном этапе доминирующими типами СД оказались лидерский и партнерский типы взаимодействия. Учитель выступал в роли «комментатора», «аналитика», «провокатора». Деятельность учителя и обучающихся способствовала формированию

у последних элементов в основном познавательных и коммуникативных УУД.

Второй этап

Цель: оформление смыслового дискурса (предъявление смыслов, выявление затруднений в их порождении и оформлении).

Ситуация: фрагмент работы на уроке

После снятия первичной рефлексии педагог для обозначения и фиксации личностных смыслов выдал каждой группе раздаточный материал со словами, из которых они должны были выбрать те, которые наиболее соответствуют их интерпретации текста. Среди таких слов были: приключение, драма, фантастика, жалость, картинка из жизни людей и животных, реальный эпизод, случай в чистом поле и т.д. Работа со словами-ассоциатами позволила актуализировать знания пятиклассников о жанровом ресурсе народной сказки, и в то же время констатировать, что стихотворение содержит в себе элементы, нехарактерные для этого жанра.

Были сформулированы цель и проблема урока, которые ученики должны были осмыслить на следующем этапе.

Аналитический комментарий

У обучающихся обнаружили знаниевые и деятельностные дефициты, что позволило им самостоятельно обозначить проблему урока и сформулировать цель: открытие нового жанра. Педагог на данном этапе работал в позициях «модератор», «консультант» и «фасилитатор».

Выводы: на втором этапе педагог занимал позицию лидера: направлял их деятельность, предлагая интересные версии, подходы, варианты трактовки темы и проблемы. Происходило развитие познавательных и регулятивных УУД.

Третий этап

Цель: развитие смыслодеятельности: проявление предметного, культурологического потенциала первичных смыслов.

Ситуация: фрагмент работы на уроке

Для решения обозначенной проблемы обучающимся было предложено создать групповые проекты выхода из затруднения. Перед пятиклассниками стояла задача: придумать свой вариант развития событий, т.е. финал стихотворения. Группам был дан материал, предназначенный для построения собственных сюжетных версий завершения сюжета.

Аналитический комментарий

Работа над построением проектов позволила активизировать воображение, логично выстроить цепочку событий с использованием выданных картинок. Педагог работал в позициях «модератор», «консультант» и «фасилитатор».

Вывод: на третьем этапе учитель использовал партнерский тип совместной деятельности, вступая в диалог с обучающимися, поддерживая их и создавая ситуацию смыслопорождения.

Деятельность на данном этапе была направлена на формирование разнообразных УУД: регулятивных и коммуникативных. Содержание работы с презентационными текстами позволяла влиять на развитие личностных результатов.

Четвертый этап

Цель: презентация проектов, оформление культурологического смыслового дискурса.

Ситуация: фрагмент работы на уроке

Четвертый этап начался с презентации групп проектов выхода из затруднения. Один человек от каждой команды озвучивал версию развития события, придуманную его группой, и иллюстрировал эту версию собранным панно из карточек.

После презентации проектов учитель рассказал ребятам, что стихотворение «Ворон» – это вольный перевод шотландской народной песни. Пятиклассники сделали вывод: *«Раз это вольный перевод, значит, финал песни мог бы быть каким угодно»*. Познакомившись с понятиями *«народная песня»*, *«виды народной песни»*, *«роль народной песни»* и т.д., обучающиеся смогли соотнести слова-ассоциаты, которые не укладывались в рамки жанра сказки, с жанром народной песни.

В целях усвоения и закрепления новых знаний педагог организовал самостоятельную работу обучающихся по алгоритму определения жанра народной песни по фрагменту кинофильма А. Роу «Морозко».

После того, как обучающиеся сверили свои работы с эталоном, выведенным на слайд, учитель для того, чтобы включить полученные знания в культурный контекст, представил пятиклассникам видеотривок из мультфильма Эдуарда Назарова «Жил-был пес...». На экране появилась сцена народного гуляния, сопровождающаяся песней. Обучающиеся сразу выявили в ней народную песню.

В конце этапа методом «графический маркер» была проведена самоэкспертиза.

Аналитический комментарий

На данном этапе основной задачей педагога было создание условий для проявления содержания индивидуальных версий-смыслов, для освоения новых понятий и для проявления знаний в образовательном метапространстве.

Педагог на протяжении всего этапа занимал позицию «аналитик», «фасилитатор», «комментатор», «партнер», используя прием «загадочный и провоцирующий собеседник».

Выводы: на завершающем этапе преобладали лидерский и партнёрский типы совместной деятельности, и основной формой общения между участниками образовательного процесса выступал диалог.

Деятельность на данном этапе была направлена на формирование разнообразных УУД: познавательных, регулятивных, коммуникативных.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 10.04.2018).
2. Прокументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2016. – 412 с. (Серия «Университет – учителю»).
3. Малкова, И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2008. – 286 с.
4. Школа Совместной деятельности: Концепция, проекты, практика развития. Кн. 1. / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во ТГПУ, 1997. – 79 с.

УДК 378.02:37.016

ГРНТИ 16.21.27

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА ИКТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА «КАК СЛОВО НАШЕ ОТЗОВЕТСЯ...»

THE USE OF TEACHING RESOURCE ICT TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF AN INDIVIDUAL PROJECT “AS OUR WORD WILL RESPOND...”

Дукмас Анастасия Игоревна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: образовательное проектирование, формы организации позиции учителя, приемы ИКТ-технологии.

Key words: educational planning, forms of organization of the teacher's position, ICT techniques.

Аннотация. Технологизация в образовательном проектировании предполагает включение в совместную деятельность ИКТ-технологий, что позволяет на развитие УУД обучающихся.

Идея саморазвития ученика в образовательном процессе играет важную роль, что обусловлено социальной ситуацией, которая требует от учителя в рамках современного образования не просто дать знание, а сформировать личность обучающегося. Это предполагает Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС), ориентирующий на идею развития обучающегося как главной ценности образования [1]. Традиционное представление об ученике как об объекте образовательного процесса уже давно уступило место иному взгляду, предполагающему, что ученик является непосредственным субъектом образовательной деятельности.

Обозначенные требования проявляют профессиональные дефициты учителя, проектирующего образовательное пространство в обучении. Ему необходимо найти соответствующие ресурсы, которые соответствовали бы заявленным стратегическим задачам. Необходимость вывести ученика в позицию субъекта обращает нас к осмыслению методико-педагогического сопровождения данного процесса, в рамках которого необходимы особые пути, позволяющие обеспечить решение этой задачи. В качестве одного из них можно рассматривать образовательное проектирование.

Обратимся к сущности данного феномена. Проект (от лат. «брошенный вперед») – 1) план, замысел, 2) разработанный план, совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия, 3) предварительный текст какого-либо документа [2].

Опираясь на такое толкование, можно сделать следующий вывод: проект, в сущности, фиксирует в себе некоторое изменение, представленное не сиюминутно, а в цели или намерении субъекта. При этом в качестве такого изменения могут быть представлены разные моменты: от знаний о техническом обеспечении проекта до форм целеполагания, рефлексии.

Таким образом, образовательное проектирование – творческое пересоздание действительности на основе имеющегося замысла [3], т.е. это деятельность, направленная на то, чтобы обучающийся не только самостоятельно создавал продукт, но также и инициировал его появление, проявлял осознанность своих действий на всех этапах проекта. Образовательное проектирование характеризуется несколькими ключевыми моментами:

- включенностью обучающегося в образовательный процесс;
- целеполаганием – вхождением субъекта в образовательную ситуацию с полным пониманием того, что он делает;
- ценностным ориентированием проектировщика;

- обогащением его образовательного ресурса в процессе деятельности.

Таким образом, образовательное проектирование реализует необходимое формирование субъектности обучающегося, это возможно при грамотной педагогической технологизации сопровождения проекта. Примером такой технологизации можно назвать использование ИКТ-технологий.

«Информационно-коммуникационные технологии представляют собой овладение технологией работы в интегрированной среде мультимедиа, реализующей дальнейшее развитие идеи ассоциативно связанной информации, получаемой, обрабатываемой и предъявляемой в различных формах». [4] Исходя из определения, можно предположить, что данная технология обслуживает различные способы и виды работы с информацией: ее переработку и включение в пространство коммуникации. Процесс образовательного проектирования включает в себя все обозначенные позиции, так как работа над проектом начинается с поиска информации, теоретического обоснования будущего продукта. Затем информация перерабатывается, обнаруживаются смысловые лакуны, которые впоследствии заполняются продуктом нового качества. И в итоге наступает момент трансляции полученного опыта, то есть новая информация включается в пространство коммуникации.

Начнем с того, что роль учителя в подобном процессе вариативна, поскольку обслуживаются различные цели:

- во-первых, начиная работать над проектом и собирая информацию, педагог реализует позицию консультанта, который работает со студентом и обучающимся, отбирая нужные источники информации. На данном этапе необходимо идентифицировать достоверные и недостоверные источники.
- во-вторых, работа над проектом и анализом информации требует уже другой позиции учителя, в частности, – позиция модератора. Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей ученика и его способностей. Фактически на данном этапе работы учитель стремится к проявлению личностных смыслов обучающегося. В рамках осуществления данной позиции в проекте происходит формирование личных инициаций, оформление собственного пути решения проблемы субъектом.
- в-третьих, работая над оформлением проекта, педагог по отношению к обучающемуся занимает позицию тьютора, поскольку лишь сопровождает уже сформировавшуюся инициативу обучающегося.

Таким образом, сопровождение обучающегося в процессе образовательного проектирования требует от учителя понимания и осуществление тех позиций, которые наиболее удачно отвечали бы формированию

компетенций сбора и обработки информации. Однако каждая из представленных позиций требует своего методического оснащения, что и обеспечивает ИКТ-технология. В рамках социального проекта «Как слово наше отзовется...», который создавали ученицы 8 класса, были использованы разные приемы работы с информацией.

На первом этапе сбора информации и теоретического обоснования концепта преподаватель и студенты ТГПУ, сопровождающие проект, использовали прием «матричные таблицы», позволяющий систематизировать информацию. Принцип матричных таблиц предполагает следующее: информация из источников (в том числе и электронных) переводится в формат таблицы, в которой прописаны основные компоненты, необходимые для изучения темы. Таблица заполняется по сформированному учителем и студентами списку литературы. В ходе работы обозначаются смысловые лакуны, требующие изучения и заполнения. Такой способ работы с информацией эффективен, поскольку формирует компетенции смыслового чтения, а также развивает познавательные универсальные учебные действия.

На втором этапе работы над проектом учитель, как уже говорилось выше, осуществлял позицию модератора в образовательном пространстве. Ее реализация предполагает некоторое отстранение от основного хода деятельности и способность инициировать точки зрения присутствующих, проявлять их содержание. На данном этапе педагог предлагал в качестве способа работы с информацией алгоритм. Обучающимся и студентам, осуществляющих их сопровождение, был предложен план действий, состоящий из пяти основных пунктов (в числе которых – написать сценарий; осуществить отбор актеров; провести репетицию и т.д.). В каждом из шагов алгоритма обучающиеся столкнулись с проблемой информационного дефицита, которую они решали, используя матричные таблицы. Алгоритмизация действий имела преимущества в работе с информацией: обучающийся осознавал запрос в поиске средств решения проблемы.

На презентационном этапе учитель лишь сопровождал подготовку обучающихся к выступлению и защите проекта. Работа в этом направлении строилась в формате диалоговых технологий с включением в них элементов проблематизации. Работа с проблемными вопросами помогла обучающимся подготовиться к успешному выступлению и получить одобрение экспертов.

Таким образом, можно сделать несколько **выводов**:

1. Выбор форм сопровождения индивидуального проекта строится на основе развития содержания работы проектировщика с информацией. Этот процесс осуществляется на предметном уровне как манипуляция с информацией: сбор, систематизация, проблематизация

информации и создание собственного медиа-продукта. На уровне деятельности учащихся это происходит как смена качества смыслов: сбор и систематизация информации проявляют проблему; сформулированная проблема рождает новый круг информационных запросов; их решение приводит к созданию качественно нового продукта. На уровне профессиональной деятельности учителя в этом качестве происходит изменение ролевых позиций: вначале – партнер-консультант, затем – педагог-модератор, а в финале появляется педагог-тьютор.

2. Каждый их этапов сопровождался выбором адекватных его содержанию форм и приемов ИКТ-технологий. Прием матричных таблиц приводит к объективации информационного поля, а работа по алгоритму позволяет релевантно оформить поисковый запрос.

3. В качестве основных результатов проектирования можно говорить о развитии некоторых УУД, в частности, познавательных: работы с источниками информации разного характера, создания персонального информационного поля; регулятивных: умения анализировать, сравнивать, сопоставлять и делать необходимые выводы; коммуникативных: умения оформить свои исследования в устном и письменном виде.

В итоге возможно достижение личностного развития: выработки личной инициативы на основе оформленной субъектной заинтересованности; осуществления определенных процедур идентификации.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. ФГОС / под ред. И. А. Сафроновой. – Москва : Просвещение, 2014. – 63 с.
2. Советский энциклопедический словарь. – Москва : «Советская энциклопедия», 1983. – 1453 с.
3. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. – 1985. – № 10. – 114 с.
4. Беспёрстова Ирина Витальевна Организация учебного процесса с использованием информационных компьютерных технологий // [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://festival.1september.ru/articles/592048/>

УДК 371.334;378
ГРНТИ 37.013.75

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ
ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА
«БИОИНЖЕНЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ
РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ В БУДУЩЕМ» В 9-М КЛАССЕ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES OF USING
SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE PROCESS
OF METHODOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT
OF THE INDIVIDUAL PROJECT**

Зюба Евгения Юрьевна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

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

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

Аннотация. В статье речь идет о методико-педагогическом сопровождении индивидуального проекта обучающегося, в рамках которого показано применение социологического исследования. Доказывается, что включение социологических методов позволяет формировать универсальные учебные действия учащихся.

Актуальность. В настоящее время можно наблюдать развитие интереса в области образовательных учреждений и органов управления образованием, научно-методических организаций к любой инновационной деятельности. А именно: к проведению научно-проектных исследований и экспериментальных работ в различных учебных заведениях. А это значит, что педагоги осознают необходимость преобразований в своей отрасли, понимают необходимость повышения собственной квалификации. Отсюда следует, что учителю нужно ставить перед собой новые образовательные цели, для достижения которых необходимо включать в свою деятельность современные образовательные технологии, новые формы организации учебной деятельности. [2]

Главным требованием проектирования содержания образования является включение обучающегося в образовательный процесс. Тем самым, он становится активным субъектом, организатором своего обучения. [4] Исходя из этого, на практике происходит внедрение проектных технологий, которые, в свою очередь, ориентированы на развитие личности ученика в процессе мыслительной деятельности.

Эти идеи представлены, концептуализированы в Федеральном Государственном образовательном стандарте (ФГОС) [1]. Контекст стандарта допускает новое видение результата образовательной деятельности в учебном заведении: формирование личностных, метапредметных, предметных результатов обучающихся, которые фиксируются в определенных видах универсальных учебных действий (УУД), достижение которых возможно благодаря усилиям компетентных педагогов.

Из сказанного можно сделать вывод, что проектный ресурс педагога – актуальный и нужный инструмент в методической работе с учениками. Он позволяет ответить на любой вызов со стороны новой образовательной ситуации. Отсюда важна проблема формирования проектной компетентности учителя, о которой мы говорим, имея в виду разработку методических сюжетов сопровождения индивидуального проекта (ИП).

Цель: определить педагогический потенциал использования социологического исследования в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального проекта (ИП).

Задачи:

- Изучить теоретические основы решения проблемы.
- Сформировать и апробировать модель проекта.
- Проанализировать результаты проектной деятельности.

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

- понимание целесообразности использования социологического исследования;
- представление о целях, содержании, структуре этого вида деятельности;
- дает возможность педагогу влиять на развитие УУД различного содержания: регулятивных, коммуникативных, познавательных, позволяет достигать личностных результатов.

Методологическая база:

- Антропологический подход (Г. И. Петрова, В.И. Слободчиков);
- Образовательное проектирование (И. Ю. Малкова, А. М. Новиков);
- Основы социологии (В. В. Потапов, Е. П. Тавокин)

Содержание исследования:

В соответствии с логикой организации проектной деятельности методико-педагогическое сопровождение было организовано в рамках четырех этапов. [2]

Первый этап (формирование замысла)

Учитель обеспечивал знания о терминологической базе проекта (актуальность, цель, гипотеза и т.д.); происходило знакомство с социологией как сферой науки. На этом этапе формировалась гипотеза, содержание которой было связано с ролью социологического в проекте. Формулировалась цель проекта – определить ресурс использования социологического исследования в ходе создания индивидуального проекта (ИП). В процессе диалога с девятиклассниками была намечена практическая цель – создать научно-социальный проект «Биоинженерные технологии как способ решения проблемы продовольственной безопасности в будущем». Кураторы проекта организовали сбор, обобщение, концептуализацию информации в двух аспектах: научном, предметном (информация о биоинженерных технологиях).

На данном этапе учитель выступал в роли информатора. На протяжении работы он мог повлиять на формирование элементов следующих УУД:

- **познавательных:** поиск необходимой информации, структурирование знаний;
- **коммуникативных:** учет позиции собеседника, постановка вопросов, разрешение конфликтов, формирование уважительного отношения к другому мнению.

Второй этап (теоретический) включал в себя определение типа проекта, вида продукта. На данном этапе учитель выступал в качестве информатора: осваивалось понятие таких понятий, как: «социологический опрос», «респондент», «социологическое исследование», «методы социологического опроса», «виды социологических исследований».

В результате знакомства с терминами была составлена анкета, состоящая из вопросов, посвященных актуальности выдвинутой проблемы; было проведено социологическое исследование. Оно происходило в формате урока-лаборатории в пятом классе на базе МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева г. Томска.

Работа на этом этапе была направлена на формирование у ученика следующих элементов (УУД):

- **познавательных:** овладение логическими действиями анализа, синтеза, обобщения, умение ориентироваться в различных источниках информации, критически оценивать и интерпретировать информацию;
- **коммуникативных:** умение вступать в диалог; умение сотрудничать с другими людьми в поиске необходимой информации.

Третий этап (моделирование) подразумевал обеспечение организационных условий для создания учеником текстов разных жанров: реферата, презентации, методического проекта «Биоинженерные технологии как способ решения проблемы продовольственной безопасности в будущем». Координационное обеспечение проектной деятельности на данном этапе включало в себя также освоение автором проекта мультимедийных технологий, которые необходимы для оформления презентации «Биоинженерные технологии как способ решения проблемы продовольственной безопасности в будущем». Педагоги обеспечили для изучения ученику разные варианты подобно оформленных текстов с компьютерными программами, представляющими возможность создать методический проект для пятого класса (Microsoft PowerPoint и т.д.). На данном этапе учитель выступал в качестве посредника, аналитика, консультанта по некоторым вопросам.

В результате обучения и усвоения учеником обязательных ИКТ-компетенций был сформирован презентационный вариант проекта «Биоинженерные технологии как способ решения проблемы продовольственной безопасности в будущем». Девятиклассник классифицировал и концептуализировал необходимую информацию, создал слайды, где применял всевозможные способы анимации.

Актуальность проекта проявилось в процессе первой апробации: ученики пятого класса МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева заинтересовались темой, была замечена познавательная и диалоговая активность в процессе проведения урока. Работа педагогов в ходе данного этапа была направлена на формирование у ученика **регулятивных УУД**: составление плана последовательности действий.

Четвертый этап (презентация) включал в себя апробацию и самоэкспертизу проекта. Ученик представил результаты работы на VI городской научно-практической конференции «Наши духовные ценности», которая проходила 22 декабря 2017 года. В процессе самоэкспертизы стало возможно констатировать наличие у автора проекта сформированность элементов УУД различного характера: коммуникативных, познавательных, регулятивных, что дало основание говорить о достижении определенных личностных результатов.

Выводы:

1. Применение социологического исследования в рамках методико-педагогического сопровождения ИП дало основу для формирования замысла проекта, определило его жанровые характеристики.

2. Знакомство с социологическим исследованием на первом этапе работы стало основой для создания знаниевого ресурса обучаемого в рамках этой проблематики.

3. Освоение методики социологического исследования (анкетирования, урок-лаборатория) позволили сформировать автору определенные выводы по интересующей его теме.

4. Методико-педагогическое сопровождение ИП позволило подтвердить выдвинутую гипотезу. Деятельность оказалась продуктивной: во время работы происходило активное развитие различных видов УУД обучающегося.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2013. – 63 с.
2. Новиков, А. М. Образовательный проект / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Эгвес, 2004. – 120 с.

УДК 81-132
ГРНТИ 16.31.02

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОБРАЗА СИЛЬНОЙ ЖЕНЩИНЫ В ПОВЕСТЯХ Л. УЛИЦКОЙ

LEXICAL MEANS OF EXPRESSION OF THE IMAGE OF A STRONG WOMAN IN THE LAWS OF L. ULITSKY

Ким Вероника Сергеевна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: средства выражения, образ женщины, русская современная литература.

Key words: means of expression, the image of a woman, Russian contemporary literature.

Аннотация. В статье рассматриваются образы главных героев произведений Л. Улицкой, опубликованных в сборниках «Девочки» (1994) и «Священный мусор» (2012). Предметом рассмотрения выступают лексические средства воплощения образа сильной женщины. Исследование осуществляется посредством лексико-семантического, текстологического методов с опорой на словарные данные и интроспекцию.

Исследование направлено на изучение образа слабой женщины, который, по мнению многих исследователей, доминирует в русской литературе, показать, что женщина может быть представлена не только как ранимое и слабое создание. Сбирательный образ *сильной женщины* в русской культуре представлен в нескольких ипостасях,

например, в фольклоре, классической литературе, но показан он не с лучшей стороны, в некоторых случаях даже комично. Например, выражение «гром-баба» – описывает сильную женщину, но представляет ее не с лучшей стороны: сейчас это выражение все чаще воспринимается как характеризующееся отрицательной коннотацией.

К примеру, образ слабой женщины представлен в классической повести эпохи романтизма «Бедная Лиза». Это обусловлено тем, что в то время женщина еще не имела никаких прав и полномочий в обществе. По факту, женщина в то время приравнивалась по своему социальному положению к статусу ребенка, за которого все решали «взрослые»: сначала это отец, а затем выбранный отцом муж. Это происходило потому, что считалось, что женщина не способна себя прокормить в силу того, что не умеет работать, да и предназначение имеет другое. В то время женщины не имели права голоса ни в какой сфере социальной жизни, даже за свою жизнь, по сути, ответственности не несли. С самого начала жизни девочки решения за неё принимают другие, выдают замуж за выгодную для семьи партию, в случае с богатыми семьями, а крестьяне и не очень состоятельные семьи просто «отдают» дочь из семьи – в семью мужа, потому что не могут прокормить её.

Возвращаясь к повести, отметим, что из самого названия видно: главная героиня – бедная, но не понятно, в каком смысле понимается эта «бедность», но уже сначала произведения становится ясно, что Лиза бедна как реально, так и фигурально. Девушку просто жаль, она слаба и наивна, хотя и испытывает возвышенные чувства. Этот образ простой, морально слабой девушки, зависимой от противоположного пола, так и сопровождает образ «женщина».

Отметим, традиции гендерного неравенства относительно недавно исчезла из современной жизни в России. Уже на рубеже XIX века женщины начали бороться за эмансипацию – за свои экономические права, экономическую самостоятельность. Но начать борьбы – не значит победить. С середины XIX века российские женщины ведут борьбу за свои права, в ходе этого женщины добиваются права посещать Высшие женские курсы, также открываются женские академии, но фактически они добьются своего только в XX, когда получают право голоса. Но официальное уравнение прав с мужчинами не означает, что в реальной жизни эти права есть. Женщинам, живущим уже в XXI веке, до сих пор приходится отстаивать свои права.

Одной из лучших, на мой взгляд, писательниц современности – Людмиле Улицкой – удалось в своих произведениях разрушить образ слабой женщины и создать ряд уникальных персонажей: духовно сильных и независимых от мужчин женщин.

Анализ лексических средств выражения образа сильной женщины в творчестве Л. Улицкой начнем с обращения к словарям – показателям специфики узуального толкования ключевых для нашего исследования лексем. В Словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой основным прямым значением слова *женщина* является следующее: «лицо, противоположное по полу мужчине» [1, т. 1, с. 478].

Феминизм, давно известное движение женщин в защиту своих прав и свобод, известно и в России. Людмила Улицкая хотя и не причисляет себя феминисткам, однако говорит, что женщины, в целом, сильнее мужчин. Ее позиция весьма логична и обоснована: «Равноправие полов может быть только юридическим. То есть голосовать – да, пойдем вместе, и женский голос будет равен мужскому. Есть такие права, на которые могут рассчитывать все люди вне зависимости от пола, а есть такие, которые разрабатываются только для женщин: отпуск по беременности, социальная помощь женщине во время кормления, более длинные отпуска» – говорит Л. Улицкая [2]. Однако эта позиция не помешала ей получить феминистическую награду года за свой роман «Медея и ее дети».

В произведениях Л. Улицкой женщины представлены такими, какие они есть, без фальши и наигранности, со своими слабостями, но в основном все ее литературные героини – это женщины, достойные уважения. В своей работе я хочу проанализировать два женских персонажа, фигурирующих в произведениях Улицкой, принадлежащих разным этапам творчества.

Первым изучаемым персонажем является пожилая героиня цикла рассказов «Девочки» – *Эмма Ашотовна*. Одним из ключевых слов, наиболее частотных в описании героини, является слово «внимательная». В Словаре русского языка внимательный – это «делающий что-либо со вниманием, проявляющий внимание» [1, т. 1, с. 189]. «*Эмма Ашотовна, бабушка, забрала девочек домой. К этому времени ей удалось поменять хорошую работу в управлении на должность бухгалтера в жилищной конторе в соседнем доме – чтобы иметь возможность сбежать среди дня к детям и покормить их*» [3, с. 311]. Э.А. – человек, сильный духом. Она бросила престижную работу ради семьи. Далеко не каждый способен на такой поступок, ведь Э.А. не оставила свою сошедшую с ума дочь с двумя новорожденными детьми, а осталась с ними и даже полностью изменила свою жизнь ради них. Хотя с первых строк видно, что новоиспечённая бабушка холодно относится к девочкам и при первой встрече она «ужаснулась своей тайной неприязни к новорождённым внукам» [3, с. 312], но, несмотря на это, она самоотверженно ухаживала за ними. Ведь в выборе между собой и кем-то еще слабый выбрал бы себя, а только сильный духом человек способен взять ответственность не только за себя, но и за других.

Интересен следующий фрагмент описания героини: «...бабушкиных рук, отяжелённых крупными перстнями и набухшими суставами» [3, с. 312]. Перед нами женщина пожилая, умная и образованная.

Еще одна черта сильной женщины скрыта в подтексте следующего высказывания Улицкой: «Мать [Эмма Ашотовна] и дочь принадлежали к одной **породе** восточных жен, любящих своих мужей страстно, властно и самоотверженно...» [3, с. 315]. Почему автор использует именно слово «порода»? Согласно толковому словарю, порода – «категория людей, отличающихся от других какими-либо признаками» [1, т. 3, с. 303]. Возможно, используя это слово, автор хотела создать образ женщин традиционных, самобытных, стремящихся быть рядом с одним мужчиной, что заложено в них как инстинкт, сравнимый с инстинктом самосохранения. В данном контексте автор объединяет всех восточных женщин в одну «породу». Представляется, что это характеристика сильного человека. Потому что пронести любовь к одному человеку через всю свою жизнь – это тяжелый труд, связанный не только с хорошими, но и плохими эмоциями и переживаниями. Сильная женщина способна на любовь «страстную, властную, самоотверженную». Все эти определения содержат сему «сильное чувство, оказывающее влияние на других», сравним: страстный – «проникшийся сильным чувством, пылкий» [1, т. 4, с. 282], властный – «имеющий власть распоряжаться, повелевать, управлять» [1, т. 1, с. 184], самоотверженный – «готовый жертвовать собой, для блага других, для общего блага» [1, т. 4, с. 21]. На основе таких атрибутивных характеристик действий персонажа, как «страстно», «властно» и «самоотверженно», рождается образ женщины – хищницы, добытчицы, достигающей своей цели, но и женщины, готовой жертвовать собой, своими интересами, желаниям, потребностями. Создается образ сильной, но противоречивой женщины: «Эмме Ашотовне, столь сложно устроенной, однако простодушной, и в голову не приходило, какой глубокой катастрофой чревато суеверное умолчание» [3, с. 316]. Сложно устроенная и одновременно простодушная – противопоставленные обычно качества совмещаются в героине. Простодушный – «бесхитрый и доверчивый» [1, т. 3, с. 526]. Суеверный – «склонный к суеверию, вере во что-нибудь сверхъестественное» [1, т. 4, с. 302], то есть основанный на научно не доказанных представлениях о событиях. Несмотря на то, что героиня описана как простодушная, автор не указывает на её поверхностность или глупость, не отталкивает читателей от нее, а, наоборот, привлекает, отмечая, что простодушие её связано с чистотой и искренностью помыслов. Об Э.А. автор также так же говорит, что она сложно устроена, то есть хитра и предприимчива. Человек, совмещающий в себе эти качества, просто не может быть плохим, однако именно

суеверие, которое так не свойственно образованному человеку, чуть не сломило судьбы Э.А. и её дочери. Именно из-за суеверия она не рассказала своему зятю о беременности дочери, так как боялась сглаза. Этот поступок разрушил жизнь ее дочери, но не сломил Э.А., которая стойчески переживала трудности, оставшись одна с больной дочерью и внучками. В сложной жизненной ситуации, осознавая свою вину, она стала сильнее и самоотверженнее: «Эмма Ашотовна начинала свой день с того, что поднимала дочь, вела ее в уборную, в ванную, умывала, поила чаем и укладывала снова в постель» [3, с. 318]. Повествование, включающее перечисление ежедневных монотонных действий героини, демонстрирует, как стойко она заботилась о дочери и внучках, которых «принимала как дар небес, любовно и благодарно, стыдясь момента первой неприязни к ним» [3, с. 319]. Болезнь дочери Э.А. стала ежедневным напоминанием об ошибке, которую она совершила. Тем не менее, Э.А. выдержала все превратности жизни, не сдалась и не отчаялась.

Далее рассмотрим своеобразие воплощения образа сильной женщины в рассказе «Люба». Рассказ входит в автобиографический сборник Л. Улицкой «*Священный мусор*». Люба – это реальный человек, подруга писательницы, и главная героиня рассказа. Автор так описывает героиню: «*Девочка Люба отличается смелыми эстетическими движениями: она шьёт себе «другую» одежду. Кажется, класса с пятого она начинает вырабатывать свой стиль, совершенно спонтанно, даже непреднамеренно. Так работает в человеке талант. Так начинается в ней неосознанный протест против единообразия*» [4, с. 91]. Вся индивидуальность Любы продемонстрирована определением «другая». Согласно словарю синонимов, другой – «не тот, не этот, иной» [5, с. 98]. То есть автор намеренно подчёркивает отличие Любы от остальных, она другая, отличающаяся ото всех.

Рассказ начинается с описания детских воспоминаний автора о Любе. Автор отмечает, что уже тогда Люба не боялась выделяться на фоне остальных, отличаться от других, несмотря на то, что в советское время это было довольно смело, особенно для ребенка. «Иные» люди воспринимались плохо или не воспринимались вовсе. Это ли не характеристика сильной личности, готовой отстаивать свой выбор?

«*Вышла замуж за итальянца, роман с которым начался в восьмом, кажется, классе*» [4, с. 92] – в этом случае, так же как и в описании Э.А. описывается моногамная женщина. Сохранять любовь, начавшуюся ещё в подростковом возрасте очень не просто.

Далее автор отмечает, что «*Люба ощутила недостаток «домашнего» образования и начала учиться по новой – в Миланской академии художеств «Брера». Костюм, сценография, дизайн*» [4, с. 92]. Человека, стремящегося к лучшему, преодолевающего трудности, уже можно считать

сильной личностью. Люба прекрасно осознает, что не только может, но и должна стать лучше, умнее, образованнее. У неё был редкий шанс осуществить свои мечты и она рискнула, воспользовалась им. Не всякий способен рискнуть, бросить всё и заняться новым делом. Люба могла бы сидеть дома, заниматься детьми и встречать мужа с работы, как это делают многие женщины, более того, некоторые из них даже стремятся к такому образу жизни, считая его идеальным, забывая о своём образовании и не планируя самостоятельное будущее. Героиня Л. Улицкой другая: *«Чрезвычайно расширяется круг её интересов: её занимает социология и психология моды, тендерная проблематика, собственно философия. Самые острые гуманитарные проблемы она наблюдает через зеркало меняющейся одежды человечества»* [4, с. 94]. Перечисление увлечений главной героини добавляет масштаб всем событиям её жизни, показывает, как она умна и как разносторонни её интересы. Кроме этого, она пропускает все знания через призму своего главного дела – моду, анализируя разные проявления культуры и общества именно изучая стиль одежды людей: *«Девчонка с Новослободской улицы, из дома, что рядом с керосинной лавкой, работает во всемирно известном театре «Ла Скала», на миланском телевидении, в качестве журналиста комментирует увлекательные процессы, происходящие в мире от-кутюр, пишет статьи о моде»* [4, с. 95]. Л. Улицкая как будто говорит читателям, что любая девушка может достичь успеха в том, что ей нравится. Называя Любу «девчонкой» – «уничижительное к девочка» [1, т. 1, с. 375] автор отмечает её ординарность, типичность. Только сила воли и целеустремлённость позволили Любе достигнуть много, стать успешной и яркой. Люба изучает моду, издаёт книги: *«Любой Поповой издан интереснейший сборник «Нарциссизм Оскара Уайлда и современная мода» и прочее, прочее, прочее»* [4, с. 96]. Автор с гордостью и, как она пишет сама, с долей тёплой зависти, описывает успехи подруги. Л. Улицкая, сама успешная и признанная критиками и читателями писательница, подчёркивает, что успех Любы достигнут большим трудом, самосовершенствованием и тягой к новым знаниям и профессиональным сферам. Люба, безусловно, женщина с сильным характером.

На первый взгляд, эти два образа противоположны, их судьбы и жизни ни в чем не схожи, их объединяет одно – сильный характер. Обе женщины умны и образованы, склоны к самосовершенствованию, они обе способны нести ответственность за свои поступки и за жизни других людей.

Противопоставление, лексические повторы, нанизывание эпитетов,

Наиболее распространённым при описании героинь является прием усиления смысла рядами однородных членов. Если при описании Любы ряды однородных членов предложения показывают ее многогранность, разносторонность, то при описании Эммы Ашотовной этот же прием

используется для усиления важного для автора качества героини – способности к самопожертвованию. Писательница показывает эволюцию героинь, используя противопоставления, например «девчонка с Новослободской улицы» становится успешный журналистом на миланском телевидении, и наоборот Эмма Ашотовна, которая меняет «хорошую работу в управлении на должность бухгалтера в жилищной конторе в соседнем доме», то есть отказывается от себя во имя других.

В описании образов женщин используется также большое количество эпитетов и речевых оборотов, описывающих их стойкость. Образы даются настолько подробно, что перед читателями выстраивается визуальные портреты женщин.

Литература

1. Словарь русского языка: В 4-х т. // Под ред. А.П. Евгеньевой. – Москва : Рус.яз., 1984–1988.
2. Тимофеева, О. Людмила Улицкая: «Но какие зато в России женщины!» // Новая газета. – 2013. – 09 сентября. [Электронный ресурс] – Режим доступа : <https://www.novayagazeta.ru/articles/2013/09/09/56270-lyudmila-ulitskaya-171-no-kakie-zato-v-rossii-zhenschiny-187> (дата обращения : 13.03.2018).
3. Улицкая, Л. Девочки / Л. Улицкая // Сонечка: Повести. Рассказы. – Москва : Изд-во Эксмо, 2006. – С. 295–413.
4. Улицкая, Л. Люба / Л. Улицкая // Священный мусор. – Москва : Изд-во Астрель, 2012. – С. 91–97.
5. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11000 синоним. рядов. – 9-е изд., стереотип. – Москва : Рус. яз., 1998. – 495 с.

УДК 371.334; 378; 37.013.75

ГРНТИ 14.25.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ОБУЧАЮЩАЯ ОНОМАСТИКА: РУССКИЙ ЯЗЫК В НАЗВАНИЯХ МАГАЗИНОВ»)

USE OF RECEIVED TRAINING RECEPTIONS IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT

Кривенкова Мария Валерьевна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

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

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

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования ресурса проблемного обучения при сопровождении индивидуального образовательного проекта. При этом обосновывается необходимость проектной деятельности в современной школе. Каждому этапу проектирования соответствуют свои группы приемов организации позиции учителя, выявленные при проведении урока-проблематизации.

Современный образовательный процесс предполагает привлечение учеников к проектной деятельности. Это значит, что обучающийся, кроме получения знаний, должен иметь определенный уровень проектной культуры. Таково требование социально-образовательной среды, концептуально обозначенное в следующих документах: Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. [1], Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) [2], Примерной Основной Образовательной программе образовательного учреждения [3].

В информационном обществе постулируется мысль о необходимости развития проектных компетенций, что определяется установлением конкурентных отношений в социальном взаимодействии. Обычных знаний, умений и навыков уже недостаточно, ориентиром становятся метапредметные результаты, выражаемые в универсальных учебных действиях. Так формируется новая личность, способная к

- выявлению проблемы;
- постановке цели;
- выбору оптимальных способов и путей достижения цели;
- самокорректировке;
- саморефлексии.

В процессе организации проектирования обучающихся учитель испытывает проблему технологического дефицита. У педагога возникают вопросы: как, какими способами и с помощью каких приемов возможно организовать проектную деятельность, чтобы она оказалась успешной?

Ранее нами уже были выделены приемы организации позиции учителя на уроке-проблематизации [4, 5].

Этапы	Педагогические приемы
1. Актуализация знаний	Феноменологические приемы
2. Постановка проблемы	Проектные приемы
3. Решение проблемы, предлагаемое учащимися и учителем	Нормативные приемы
4. Возвращение к проблемному вопросу	Проектные и феноменологические приемы
5. Рефлексия и оценивание	Феноменологические, проектные, нормативные.

Экспериментальным путем было выяснено (эксперимент проводился в 2016–2017 учебном году), что данные приемы востребованы и при сопровождении индивидуального образовательного проекта обучающихся. В 2017–2018 учебном году работа в том же формате была продолжена. Нами осуществлялось сопровождение индивидуального образовательного проекта ученицы 7 класса Саврулиной Софьи «Обучающая ономастика: русский язык в названиях магазинов».

Работа над проектом, как и урок, делится на этапы. Каждому из этапов соответствуют свои группы приемов организации позиции учителя. Остановимся более подробно на некоторых моментах.

На этапе формирования замысла требовалось определить тему проекта и то, в каком ключе далее предстоит работать, то есть какую деятельность реализовывать – исследовательскую, творческую, информирующую или практическую [6]. Изначально Софья знала только направление деятельности – гуманитарное. Понимая стремление ученицы пропагандировать грамотность, мы предложили ей обратить внимание на обыденные вещи (вывески магазинов) и использовать их в своих целях необычным способом – в качестве дидактического материала для изучения русского языка. На данном этапе используются феноменологические приемы.

Под руководством педагога Софья приступила к первичному количественному сбору информации – формированию списка наименований магазинов.

На теоретическом этапе определялся предмет проектной деятельности и были сделаны смысловые акценты, которые определяли тактику дальнейшей работы. Учитель здесь выступал в качестве лидера, который направлял движение проекта и корректировал его с точки зрения основной проблемной составляющей. В диалоге мы выдвинули гипотезу о том, что изучение русского языка на материале названий магазинов будет продуктивным, если правильно систематизировать и классифицировать информацию. Учитель здесь выстраивал проектный способ действия: чтобы определить достоверность результатов, требовалось обосновать актуальность работы. Первым шагом в этом направлении стало создание анкеты для социологического опроса, его проведение и оценка результатов. Социологический опрос проводился в сети Интернет в виде электронного теста, в течение нескольких дней на вопросы ответили около 90 человек. На данном этапе педагог использовал все группы приемов.

На этапе моделирования требовалось собрать и систематизировать материал. Это самый продолжительный этап. Здесь шел кропотливый отбор материала, потому что нужно было соблюдать строгую структуру и правила классификации. Мы описывали названия магазинов

с точки зрения их принадлежности к одному из уровней языка, также следовало учитывать их потенциальную дидактическую полезность. Это значит, что выбор той или иной единицы не был случайным, а включался в определенный контекст, который отвечал установленным учебным задачам.

Примеры заданий:

1. Определите, какие слова, взятые в скобки, нужно писать с заглавной буквы и в кавычках:

– Не подскажешь, где (сибиряк)? – Он стоит за углом этого здания и уже давно ждет тебя.

– Не подскажешь, где (сибиряк)? – За углом этого здания, но он сегодня закрыт, лучше сходи в «Абрикос».

2. Определите вид синтаксической связи (согласование, управление, примыкание) в названиях магазинов:

«Зеркальный риф» –

«Детский мир» –

«Парад покупок» –

Помимо оценивания качества материала, учитель отслеживает логику движения проекта и нормы структурирования: правильное расположение глав, оформление результатов социологического исследования и введения, обоснование актуальности. На данном этапе педагог использует проектные и нормативные приемы.

На модельном этапе концептуальная работа над проектом завершилась. Были оформлены два текста: реферат и презентация для защиты проекта. Была проведена апробация разработанных заданий: на вопросы отвечали ученики 8 класса МАОУ СОШ №14 имени А.Ф. Лебедева. Мы выяснили, что задания, составленные с использованием названий магазинов, возможно использовать в качестве вспомогательного материала на уроках русского языка. «Продуктом» деятельности стал дидактический материал, который представляет собой карточки с заданиями, сгруппированными по уровню языка: лексическому, морфологическому и синтаксическому. Также по окончании работы над проектом был создан иллюстрированный блокнот, который можно использовать в качестве наглядного пособия на уроках. Педагог в данной ситуации использовал проектные и нормативные приемы.

На этапе презентации и экспертизы проводилась рефлексия совместной деятельности. Учитель использовал все группы приемов.

Задача педагога на данном этапе – отследить сформированность универсальных учебных действий различного содержания. Чтобы достигнуть этой цели, ученице было предложено написать рефлексивный текст. Жанр, в котором работал обучающийся, определялся как психологическое эссе. В тексте предполагалось описать то, что ученик испытывал

в процессе создания проекта: проблемы, личностные и знаниевые приобретения, эффекты самооценки и самоидентификации.

Критериями успешности любой образовательной деятельности являются метапредметные результаты. В связи с этим ученица при написании рефлексивного текста использовала специальные вопросы, разработанные педагогом, которые ориентировали ее на многоаспектный анализ собственной деятельности.

Вопросы для самоанализа:

1. Интересно ли тебе было создавать свой проект? Попробуй объяснить почему.

2. Понравилось ли тебе работать с выбранной темой? Какие были трудности? Все ли они были преодолены?

3. Приходилось ли менять предполагаемый план действий? Узнал ли ты что-то новое?

4. Кто помогал тебе в создании проекта? Как оказывалась поддержка?

5. Какой результат ты получил? Как ты представил свой проект? Напиши о своих чувствах.

6. Как ты считаешь, почему проект необходим тебе?

Каждый из данных вопросов был направлен на проявление определенных метапредметных результатов, выражаемых в универсальных учебных действиях: регулятивных (1, 2), личностных (3, 6), познавательных (3), коммуникативных (4, 5).

Отрывок из рефлексии ученицы Саврулиной Софьи:

Для работы с проектом потребовалось очень много сил. Трудности заключались в том, чтобы найти названия магазинов, в которых есть какие-либо орфографические правила. В работе с проектом мне помогали учитель, студенты ТГПУ, родители, друзья... Тема очень интересная, поэтому информацию для проекта я искала с большим энтузиазмом. В конце всей проделанной работы мы сделали блокнотик, в котором представлены фотографии названий магазинов с орфографическими правилами.

Мне очень понравилось работать с проектом, это было увлекательно и познавательно, я открыла для себя много нового. Я научилась оценивать материал (например, полезен он или нет), классифицировать его. Интересно было обрабатывать результаты социологического опроса. Он проводился в Интернете, было так необычно, когда на мои вопросы отвечали совершенно незнакомые люди. А еще я выступала на нескольких конференциях! Во время выступлений я получала удовольствие, так как я была заинтересована этой темой.

В качестве выводов следует отметить следующее:

1. Проектирование является формой, образовательный потенциал которой позволяет реализовать ценностные и целевые ориентиры ФГОС.

2. Это форма совместной деятельности ориентирована на активизацию мыслительной, смысловой активности обучаемых, направлена на достижение личностных, предметных и метапредметных результатов. В ее рамках возможно формирование УУД различного содержания: коммуникативных, познавательных и регулятивных.

3. Оправдано использование групп приемов, с помощью которых осуществляется профессиональная деятельность учителя в логике модели урока-проблематизации: феноменологических, проектных, нормативных. Выбор приемов, их соединение в методический сюжет обуславливаются педагогическими целями этапа проектирования.

Литература

1. 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. – Москва, 2011. (дата обращения: 13.03.2017)
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. ФГОС / под ред. И. А. Сафроновой. – Москва : Просвещение, 2014. – 63 с.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – Москва : Просвещение, 2014. – 342 с.
4. 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.
5. 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.
6. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47.

УДК 81'366.587

ГРНТИ 16.31.51

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ ВИДАМ РУССКОГО ГЛАГОЛА НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСНИ БУЛАТА ОКУДЖАВЫ «БЫЛОЕ НЕЛЬЗЯ ВОРОТИТЬ...»

TRAINING OF FOREIGNERS TO RUSSIAN VERB ASPECTS ON THE MATERIAL OF THE SONG “THE PAST CANNOT BE RETURNED...” BY BULAT OKUDZHAVA

Ли Цзин

Научный руководитель: А.Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русский язык как иностранный, вид глагола, аутентичная песня, авторская песня, Б. Ш. Окуджава.

Key words: Russian as a foreign language, verb aspect, authentic song, bard song, B. Sh. Okudzhava.

Аннотация. Проблематика статьи связана с лингвометодическим потенциалом аутентичной авторской песни в обучении грамматике русского языка как иностранного. Предлагается использование песни Б. Ш. Окуджавы «Былое нельзя воротить...» при работе с иностранцами над видовыми значениями русского глагола. Показывается, что обучение сложным грамматическим фактам может эффективно реализовываться на текстовой основе с одновременным органичным погружением обучающихся в лингвокультурный контекст и глубокую нравственно-философскую проблематику художественного текста.

В методике преподавания иностранных языков давно признана эффективность использования песни как средства обучения. Аутентичная песня сохраняет все основные свойства аутентичного текста, поэтому позволяет реализовывать текстоцентрический подход в обучении иностранцев, но при этом имеет ряд специфических методических преимуществ. Благодаря эмоциональности и выразительности, а также не знающему национальных барьеров языку музыки, песня вызывает живой отклик у обучающихся: «Песня является синтезом музыкального и поэтического слова, и положительное воздействие данных компонентов имеет большое значение для практики преподавания иностранного языка в плане повышения внимания и интереса учащихся» [1, с. 47]. При преподавании языка «музыка является одним из сильнейших способов воздействия на чувства и эмоции учащихся» [2, с. 115]. Песня – носитель культурологической информации. При этом важно отметить, что песня служит проводником к современному русскому социокультурному контексту. Песня – эффективный помощник в формировании слухопроизносительных навыков иностранца. Она также даёт аутентичные примеры функционирования в русской речи лексики, грамматических форм и конструкций, способствуя их запоминанию и автоматизации употребления в речи. Наконец, песня – очень удобный дидактический материал: песни легкодоступны, оптимальны по продолжительности, удобны для многократного повторения.

Недостаточно раскрыт в практике преподавания РКИ потенциал авторской песни. Авторская песня – интересный и важный феномен в советской и русской культуре, начиная с 1950-х годов. О. В. Максимова выделяет следующие отличительные особенности авторской песни: «Под авторской песней понимается песня, которая: 1) исполняется автором (или автором и несколькими музыкантами); 2) исполняется без фонограммы и под гитару (возможно добавление других инструментов); 3) характеризуется приоритетом словесной составляющей; 4) известна широкому кругу людей и может исполняться для большой аудитории, но не относится к популярной эстрадной музыке» [3, с. 241].

Методическая ценность авторской песни заключается, во-первых, в её лингвокультурологическом значении: работа с авторской песней позволяет «реконструировать фрагмент языковой и концептуальной картины мира и, таким образом, привлечь внимание иностранных студентов к ряду ключевых концептов русской культуры, что приводит к более глубокому пониманию учащимися как значения авторских песен для русской культуры и истории русской песни, так и особенностей мировоззрения русских людей, русского менталитета социокультурной ситуации в современной России и способствует совершенствованию лингвокультурной компетенции иностранных учащихся» [3, с. 244]. Авторская песня часто выступает богатым источником сведений об истории и атмосфере своего времени. Во-вторых, в авторской песне очень важны именно стихи: это текст высокой художественной ценности, который можно эффективно изучать на занятии по РКИ. Некоторые популярные эстрадные песни, напротив, не подходят для учебных целей – по причине примитивного текста. В-третьих, авторская песня, как правило, характеризуется чёткостью дикции и произношения исполнителя; так как она исполняется под гитару, в такой песне нет отвлечения на музыкальные эффекты.

Как признают исследователи, «при знакомстве учащихся с лирико-романтическим направлением в авторской песне обоснованным будет отдать «пальму первенства» творчеству Булата Окуджавы» [4, с. 43].

На материале песни Б. Ш. Окуджавы «Былое нельзя воротить...» (1964) рассмотрим пример обучения иностранцев одной из сложных грамматических тем русского языка – видам русского глагола.

Грамматическая категория вида сложна для иностранцев по причинам 1) более отвлечённой связи с внеязыковой действительностью (по сравнению, например, с временем или числом), 2) её отсутствия в некоторых языках или неразграничения с временными формами, 3) сложности формальных показателей видового значения (совершенный вид глагола может образовываться супплетивно, приставочным способом, суффиксальным, приставочно-суффиксальным, приставочно-постфиксальным, при этом некоторые аффиксы могут приносить разное грамматическое значение; так, суффикс -а- в глаголе «решать» является показателем несовершенного вида, а в глаголе «доказать» – показателем совершенного вида).

Иностранцы не имеют возможности определить вид глагола «по вопросу» и вынуждены его определять по значению. Значение любой языковой единицы лучше постигается в контексте.

Несовершенный вид русского глагола имеет три основных значения: процесс (*Я слышу, как поют птицы*), неоднократность действия (*Мы каждый день ходим по этой дороге*), факт (*Волга впадает в Каспийское море*). Совершенный вид имеет следующие значения: результат (*Мы*

узнали вчера много нового), однократность действия (*Летом дети хорошо отдохнут*).

Песня «Былое нельзя воротить...» хорошо подходит для объяснения и закрепления грамматики глагола, так как всё этико-философское содержание этой песни завязано на сравнении прошлого и настоящего, причём именно относительно человека (автора), его отношения, восприятия, ощущения, оценки текущего времени и принесённых им необратимых изменений.

Высокий методический потенциал данной песни, кроме прочего, обуславливается насыщенностью текста русскими историческими реалиями (Александр Сергеевич Пушкин, московский ресторан «Яр», извозчик, холоп, Арбат, «Москва слезам не верит»).

В тексте песни – 28 глагольных форм, из них – 19 глаголов несовершенного вида и 9 глаголов совершенного вида.

Некоторые сведения по грамматике целесообразно подавать аналитически, дедуктивно. В частности, в иностранной аудитории можно сразу акцентировать, что глаголы совершенного вида в русском языке в настоящем времени не употребляются. Поэтому первым заданием может быть предложение найти в тексте песни все глаголы настоящего времени и назвать их вид (всегда – несовершенный).

Отработка глаголов несовершенного вида продолжится в следующем задании: «Найдите в тексте песни глаголы со значением «процесс». Действие каких глаголов воплощается как текущее, продолжительное в течение определенного периода времени, не достигшее своего предела?»

В частности, необходимо обратить внимание на последний куплет песни, где имитируется протекание событий в режиме реального времени:

Былое нельзя воротить... Выхожу я на улицу
и вдруг замечаю: у самых Арбатских ворот
извозчик стоит, Александр Сергеич прогуливается...
Ах, завтра, наверное, что-нибудь произойдёт!

Подчёркивается, что действия продолжительны, наблюдаемы в течение определённого отрезка времени. Глаголы настоящего времени несовершенного вида в приведённом фрагменте текста способствуют созданию образности, позволяют читателю вообразить картину происходящего. Для понимания этой особенности глаголов несовершенного вида поэтому будет полезно задание – подготовить иллюстрацию к последнему куплету песни.

Подчёркивается также, что действия «выхожу», «замечаю», «стоит», «прогуливается» происходят одновременно, параллельно, а не последовательно (как было бы в случае глаголов совершенного вида). Иностранному учащемуся может быть предложено составить предложения по аналогии: «что я делаю и что вижу».

Глаголы совершенного вида невозможно разделить на отдельные фазы, поэтому они не сочетаются с фазовыми глаголами (*начинать, продолжать, заканчивать*). Соответственно иностранцам будет полезно придумать примеры предложений с искомыми глаголами несовершенного вида и фазовыми глаголами или, как вариант, трансформировать подобным образом текст рассмотренного куплета.

Далее студентам может быть предложено найти в тексте песни глаголы со значением «неоднократность». Такие глаголы легко сочетаются со словами «всегда», «никогда», «обычно», «часто», «редко», «постоянно», «каждый день», «регулярно», «периодически», «время от времени» и т.п.

В тексте песни лишь однажды встречается такой пример, обучающимся нужно его найти, отметив глагол несовершенного вида:

А всё-таки жаль: *иногда* над победами нашими
встают пьедесталы, которые выше побед.

Соответственно следующее задание может иметь вид: подставить данные слова-помощники к глаголам, где это возможно (то есть не нарушив смысл и нормы лексической сочетаемости). Например:

Теперь нам НИКОГДА не надо по улицам мыкаться ощупью:
машины нас ВСЕГДА ждут, и ракеты ВРЕМЯ ОТ ВРЕМЕНИ
уносят нас вдаль.

Или:

Я ЧАСТО кланяюсь низко познания морю безбрежному...

Так, обучающиеся убеждаются, что глаголы «мыкаться», «ждут», «уносят», «кланяюсь», «любя», «снятся», «числим» и др. обозначают в тексте неоднократные действия и являются глаголами несовершенного вида.

Б.Ш. Окуджава фиксирует в своём тексте регулярные явления, обыденные для нашей жизни, и это вызывает двойные чувства. Автор сожалеет о том, что мы по-прежнему «холопами числим себя», что в современной жизни над любой победой «встают пьедесталы, которые выше побед». Читатель невольно соглашается, что такое происходит сплошь и рядом: акцентировать эту грустную и даже пугающую обыденность на грамматическом уровне автору помогают именно глаголы несовершенного вида.

Полезно также сопроводить анализ грамматического значения вида продуктивными заданиями. Например, иностранцы могут по аналогии составить предложения о том, что характерно для современного общества, что им нравится и не нравится, – поставив глаголы в правильную видовую форму и прокомментировав их сочетаемость со словами «обычно», «всегда» и подобными.

Наконец, студентам может быть предложено найти в тексте песни глаголы со значением «факт». Данное значение реализуется, например, в строке:

У каждой эпохи свои подрастают леса...

Или в строке:

Москва, ты не веришь слезам – это время проверило...

Контекст подчёркивает фиксацию действий, реальность которых не подвергается сомнению. Это простая констатация.

Отработка глаголов совершенного вида начинается с анализа значения «результат». Необходимо определить, действие каких глаголов воплощается как достигшее какого-то предела, после которого оно прекращается.

Например, можно обратить внимание на следующее предложение:

Мы всё обрели – и надёжную пристань, и свет...

Или:

Москва, ты не веришь слезам – это время проверило...

Иностранцам может быть предложено дополнить эти высказывания, намеренно подчеркнув значение результата и предельности действия (*Мы всё обрели – и нам больше нечего желать. Это проверило время – и мы больше в этом не сомневаемся*).

Наконец, необходимо рассмотреть в тексте глаголы совершенного вида со значением «однократность».

В песне Б.Ш. Окуджавы выражена грусть о том, что в фиксируемых реалиях нашей жизни ни разу не возможны исключения: это касается и извозчика («хотя б одного и не будет отныне, а жаль»), и более отвлечённых вещей:

Но если бы ты в наши слёзы *однажды* поверила,
ни нам, ни тебе не пришлось бы грустить о былом.

В данном примере слово-подсказка «однажды» свидетельствует о том, что глагол «поверила» имеет совершенный вид.

Иностранные студенты найдут и другие примеры однократных (в данном случае – невозможных) действий:

А всё-таки жаль, что нельзя с Александром Сергеичем
поужинать в «Яр» заскочить хоть на четверть часа.

Работая над видом русского глагола, особое внимание педагог должен уделить так называемым глаголам движения. Их употребление иностранцами всегда сопровождается большим количеством ошибок. В русском языке есть два варианта глагола движения несовершенного вида (*идти – ходить, летать – лететь, плавать – плыть* и т.п.). Они отличаются нюансами значения и не могут заменять друг друга в контексте. Кроме того, сложности вызывает употребление глаголов движения с приставками.

В песне «Былое нельзя воротить...» глаголы движения также присутствуют. Сначала можно их найти:

Машины нас ждут и ракеты уносят нас вдаль;

Или:

Былое нельзя воротить... Выхожу я на улицу

Полезно определить вид этих глаголов, подобрать видовые пары, обратить внимание на сохранение приставки в каждой видовой паре, объяснить значение приставки с опорой на контекст.

В тексте песни также имеются глаголы «вынашивали», «пришлось», «произойдёт», которые не сохранили значение движения, но сохранили грамматические сложности данной группы русских глаголов (сравни: «выносили», «приходилось», «происходит»).

Итак, на примере авторской песни Б. Ш. Окуджавы «Былое нельзя воротить...» была осуществлена попытка показать эффективность обучения иностранцев видам русского глагола с использованием аутентичного песенного текста.

Литература

1. Ерыкина, М. А. Лингводидактическая типология песенного материала / М. А. Ерыкина, Ю. Б. Кузьменкова // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2015. – № 3. – С. 47–53.
2. Родионова, Н. Н. Песенный материал на уроках русского языка как иностранного на довузовском этапе обучения (из опыта начинающего преподавателя) / Н. Н. Родионова // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. – 2012. – № 2. – С. 114–118.
3. Максимова, О. В. Лингвокультурологический потенциал русской авторской песни в аспекте обучения иностранных студентов русскому языку / О. В. Максимова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 51. – С. 240–244.
4. Ничипоров, И. Б. Учусь у людей доброте... (Авторская песня в школьном изучении) / И. Б. Ничипоров // Филологический класс. – 2009. – № 22. – С. 43–47.

УДК 811.161.1

ГРНТИ 16.41

КОНЦЕПТ «КАМЕНЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

THE CONCEPT OF STONE IN THE LINGUISTIC WORLD-IMAGE OF THE RUSSIAN NATIVE SPEAKERS: ARTICULATION OF ISSUE

Лисевцева Виктория Дмитриевна

Научный руководитель: О.В. Седельникова, д-р филол. наук, проф.

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: концепт, концепт камень, языковая картина мира, номинативное поле концепта.

Key words: concept, concept stone, linguistic world-image, nominative field of the concept.

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей вербализации концепта «камень» в языковой картине мира носителей русского языка. Актуальность данной статьи обусловлена интересом лингвистов к процессам кодирования специфических особенностей национального менталитета в единицах языка. В результате исследования было доказано, что концепт «камень» является базовым концептом языковой картины мира носителей русского языка.

Человек существует в окружающей его действительности и неразрывно связан с ней. Окружающий мир проецируется в сознании человека в процессе мышления и составляет упорядоченную совокупность ментальных единиц – концептосферу, где ментальные единицы условно обозначаются как концепты [1].

Одним из главных средств концептуализации действительности в сознании человека является язык – «мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека» [Гумбольдт: 1984, 13]. Совокупность национально-специфических представлений конкретного языкового сообщества об окружающем мире закреплена в лексических единицах национального языка и составляет национальную языковую картину мира. Триединство «мир – язык – человек» находится в фокусе современных исследований, поскольку язык отражает особенности национального мышления и то, как человек проецирует внешний мир в свое сознание. Через изучение семантических единиц можно узнать, что являлось актуальным для того или иного народа в определенный период времени, а что оставалось вне поля его зрения [1].

Система концептов в сознании языкового сообщества неоднородна – некоторые концепты являются более актуальным и подвержены наиболее широкому осмыслению, их можно выделить в отдельную группу базовых концептов [2]. Базовые концепты занимают корневое положение в картинах мира различных национально-языковых сообществ, т.к. данные единицы составляют фундамент всего мировосприятия. Отнесенность концептов в разряд базовых обусловлено спецификой менталитета народа и характеристиками окружающей его действительности.

Концепт «камень» принадлежит к числу базовых концептов русского языкового сообщества и является одним из древнейших концептов русской ЯКМ. Подтверждением данной гипотезы является большое количество дошедших до нас легенд и поверий, связанных с языческим поклонением камню в древнеславянской культуре: легенда об «Алатырь-камне», «Синем камне», упоминание «каменных баб» в «Слове о полку Игореве», и др. [4, 17]. В средневековых религиозных текстах

также описываются различные породы камней: драгоценные камни в Изборнике 1703 г., целебные минералы в переведенном лечебнике Симеона Полоцкого «Вертоград Прохладный» XVII в. и многое другое [4].

Определение истоков возникновения концепта помогает установить базовую лексику, репрезентирующую концепт, а также выявить некоторые признаки, присущие данному концепту. Согласно этимологическому словарю М. Фасмера слово «камень» образовано от древнерусского камя (в род. п. камене) [3]. В древнерусский язык слово перешло из старославянского, в котором оно имело ту же форму, [14]. В русских средневековых легендах камень являлся священным натурфактом, наделенным целебной силой и имеющим божественное происхождение и являющимся объектом поклонения [16, 17]. В славянских легендах камень лежит в основе всего мироздания, дающий пропитание всему живому. Различные породы камней использовались для изготовления оберегов и талисманов, а также использовались в медицинских целях [14]. Однако камень наделялся и отрицательными свойствами, в космогонических преданиях славян, бесы появились из искр, вылетевших из камня [17]. В былинах камень сопрягался с темой рока судьбы. Так «камень преткновения» предвещает дальнейшую судьбу богатырю Василию Буслаеву [17]. Камень традиционно встречают путники на развилке дорог, а текст на камне актуализирует проблему выбора пути.

В настоящее время особенности рельефа местности, богатство земли полезными рудами и минералами, внешнеполитические, торговые контакты народов проживающих на территории России, сделало камень неотъемлемой частью русского быта и, следовательно, базовым понятием русской ЯКМ. В сознании носителей русского языка закрепились такие устойчивые языковые сочетания, содержащие лексику «камень», как «каменный век», «философский камень», «драгоценный камень», «краеугольный камень», «сердце, как камень». Частотность употребления данных сочетаний позволяет утверждать, что концепт «камень» закономерно принадлежит базовым концептам русской ЯКМ [10].

Для того чтобы определить, как концепт репрезентируется в языке на настоящий момент, необходимо проанализировать семантические свойства базовой лексики [1]. Одним из наиболее эффективных способов выявления признаков концепта является анализ словарных статей, содержащих «центральную» лексику [18].

Для исследования семного состава и выделения ядерных значений концепта были проанализированы словарные статьи толковых словарей Т. Ф. Ефремовой, С. И. Ожегова, Д. Н. Ушакова, Толковый словарь по почвоведению и др. [5, 6, 7, 8].

В результате проведенного анализа словарных статей, мы можем обнаружить, что ядром концепта «камень» является лексема «камень», а также следующие эмоционально-нейтральные семы: «горная порода», «обломок горной породы», «кусок горной породы», «сплошная масса горной породы», «минерал». Все эти образы возникают в сознании носителей языка при восприятии лексемы «камень». Концепт «камень» обладает следующими признаками, актуальными для носителей русского языка: «твердый», «драгоценный», «полудрагоценный», «плотный», «тяжелый».

Лексико-семантические варианты (ЛСВ) концепта «камень» образованы путем метонимического и метафорического переноса. «Камень» как горная порода / сплошная масса, «камень» как часть горной породы / обломок горной породы – это ЛСВ, образованные на основе метонимии. Большой комплекс ЛСВ лексемы «камень» образован на основе метафорического переноса: «камень» как душевная тяжесть (на сердце К., К. с души свалился), «камень», как затаенная злоба (держат К. за пазухой) и др. Несмотря на многозначность лексемы, представленные ЛСВ обладают близостью значений и сводятся к общему признаку концепта «нежелательное, гнетущее, тяжелое, бездушное, то, от чего необходимо избавиться». К ЛСВ слова «камень», образованных на основе метафорического переноса, преобладает негативное отношение.

Разветвленный комплекс ЛСВ указывает на многозначность базовой лексемы концепта «камень», которой присущи устойчивые переносные значения. Наличие большого ряда переносных значений позволяет утверждать, что концепт «камень» включает в себе важное культурное значение для русского языкового сообщества и раскрывает то, как носители русского языка пытаются чувственно осмыслить абстрактные явления (душа, препятствие, осуждение, злоба) через сравнение с реальными физическими свойствами камня (тяжелый, неподъемный, падает, можно кинуть).

Образные признаки концепта «камень» характерны не только для употребления в рамках обыденного дискурса, некоторые устойчивые языковые сочетания, содержащие лексему «камень» в ее переносном значении, часто встречаются в текстах различной дискурсивной направленности, в частности, в текстах научного дискурса, для которого нехарактерна образность. Например: В настоящее время этот язык – под названием «реляционная модель данных» – составляет краеугольный камень быстро развивающейся и актуальной области – построения баз данных [13].

Базовая лексема «камень» встречается в текстах различных дискурсов не только в своем переносном значении. Анализ контекстов из НКРЯ показал, что лексема «камень» является универсальной и актуализирует различные признаки концепта в различных текстах:

- Обыденный: Если камень падал близко от ястреба, птица косилась на него, оставаясь неподвижной, если камень попадал ей в тело, она, вздрогнув, отскакивала прочь от удара (Максим Горький. Чарли Мэн (1906)) [13];
- Публицистический: В 2006 году был снесен старый стадион ЦСКА, первый камень в основание новой арены был заложен в мае 2007 года (РБК Дейли) [13];
- Научный: Прекрасным примером может служить поделочный камень, относящийся к группе плагиоклазов из семейства полевых шпатов <...> (Бетехтин А. Г. «Минералогия») [13].

Для наиболее полного описания всех признаков, присущих концепту в национальной ЯКМ, необходимо выявить периферийные признаки концепта. Периферия номинативного поля концепта также неоднородная: околоядерную зону концепта составляют наиболее яркие признаки, далее лексемы выстраиваются по угасанию яркости до дальней периферии [1, с. 179–186]. Определение периферии концепта предполагает анализ словарей синонимов, частотного словаря, ассоциативного словаря, словаря фразеологизмов, а также анализ контекстов, фразеологических единиц, половиц и поговорок [1].

Анализ словаря синонимов показал, что в околоядерную зону концепта «камень» входят стилистически-нейтральные, лишённые эмоциональной оценки универсальные лексемы, синонимичные базовой лексеме камень: валун, галька, булыжник, руда [12].

Правомерность отнесения данных лексем в состав ближней периферии концепта «камень» подтверждается данными Частотного словаря, составленного на основе Национального корпуса русского языка (НКРЯ), согласно которому помимо базовой лексемы камень 131.9, наиболее употребительными лексемами являются: руда 16.0, булыжник 5.6, валун 6.6 [13].

В результате проведенного нами исследования было выявлено, что в русском языке ближняя периферия концепта «камень» представлена следующими репрезентантами:

- Наиболее часто номинируемые гипонимы: названия строительных материалов: кирпич, гравий, бетон, щебень; названия самоцветов, драгоценных и полудрагоценных камней: бриллиант, изумруд, алмаз, агат, гранат, бирюза; названия горных пород: гранит, песчаник, мрамор, сланец, известняк [12].
- По данным Ассоциативного словаря [9], наиболее частыми ассоциациями к слову «камень» в сознании носителей русского являются определения «преткновенения» 80 из 500 реакций на стимул, «тяжелый» 39, «большой» 22, «за пазухой» 21, «твердый» 19, «серый» 11, «драгоценный» 10, «острый» 6. Данные ассоциативного словаря

подтверждают то, что носители русского языка воспринимают камень, как материальный объект, имеющий вес, форму, цвет, а также как образное воплощение их чувств и эмоций (К. за пазухой, К. преткновения).

Анализ номинативного поля концепта «камень» и комплекса языковых единиц, объективирующих данный концепт, показал, что он обладает высокой номинативной плотностью в русском языке. Релевантность концепта «камень» является доказательством того, что камень является важной частью окружающей действительности для русского народа. Главным образом, в сознании носителей русского языка камень осмысливается, как натурфакт и природный объект, слагающий окружающий ландшафт человека, из 305 проанализированных нами контекста из НКРЯ, 150 контекста содержали упоминание «камня» в этом значении.

Особенности ландшафта, климата, природных богатств территорий, на которых проживают носители русского языка, а также богатый культурный опыт и многочисленные торговые и культурные связи с другими народами сделали концепт «камень» наиболее осмысленным и универсальным ментальным образованием в сознании носителей русского языка.

Литература

1. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин – Москва : АСТ: Восток-Запад, 2007. – 226 с.
2. Вежбицкая, А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с. – (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия).
3. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка / перевод с нем. и дополнения О.Н. Трубачева; под ред. и с предисл. проф. Б.А. Ларина. Изд. второе, стереотип. В 4-х т. Москва : «Прогресс», 1986.
4. Николашвили, М. И. Номинация драгоценных камней в русском языке: этимология, функционирование, типология: автореф. дисс. ... канд. фил. наук: 10.02.01 / Николашвили Марина Николаевна. – Москва, 2012. – 16 с.
5. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – Москва : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1935.
6. Словарь русского языка: 70 000 слов / С. И. Ожегов; Академия наук СССР. Институт русского языка; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 1989. – 924 с.
7. Новый словарь русского языка. / под. ред. Т. Ф. Ефремова. – Москва : Рус. яз., 2000. – (Библиотека словарей русского языка) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.efremova.info> (дата обращения 04.04.2018).
8. Толковый словарь по почвоведению. / Под ред. А. А. Роде. – Москва : Наука, 1975.
9. Словарь ассоциаций Reright. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.reright.ru/analysis/378777~камень.html> (дата обращения 04.06.2017).
10. О. Н. Ляшевская, С. А. Шаров, Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). – Москва : Азбуковник, 2009.

- [Электронный ресурс]. –Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения 04.06.2017).
11. Словарь фразеологизмов 2008–2014 г. Reright [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://frazbook.ru> (дата обращения 04.06.2017).
 12. Александрова, З. Е. Словарь синонимов Русского языка. 11-е изд., перераб. и доп. – Москва : Русский язык, 2001. – 568 с.
 13. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ruscorgo.ru> (дата обращения 02.11.2017 г.).
 14. Этимологический словарь русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://frazbook.ru> (дата обращения 04.06.2017).
 15. Алатырь // Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – Москва : Эллис Лак, 1995. – С. 31.
 16. Голубиная книга: Русские народные духовные стихи XI–XIX вв. / Сост., вступит. статья, примеч. Л. Ф. Солощенко, Ю. С. Прокошина. – Москва : Московский рабочий, 1991. – 352 с.
 17. Петрухин, В. Я, Славянская мифология. Энциклопедический словарь / В. Я. Петрухин, Т. А. Агапкина, Л. Н. Виноградова, С. М. Толстая. – Москва : Эллис Лак, 1995. – 416 с.
 18. Эмер, Ю. А. Современный песенный фольклор: когниции и дискурсы / Ю. А. Эмер. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. – 266 с.

УДК 398.91
ГРНТИ 16.21.51

СИМВОЛИКА БЕЛОГО ЦВЕТА В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПАРЕМИЯХ

THE SYMBOLIC OF WHITE COLOR IN RUSSIAN AND CHINESE PAROIMIAS

Лю Хайцзюй

Научный руководитель: А.Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русский и китайский языки, паремия, белый цвет, символическое значение.

Key words: Russian and Chinese languages, paroimia, white color, symbolic meaning.

Аннотация. Статья посвящена символике белого цвета в русской и китайской языковых картинах мира. Материалом исследования становятся извлечённые из словарей русские и китайские паремии со словом-компонентом «белый». В результате сравнительно-сопоставительного анализа символики белого цвета в паремических единицах выявлены как универсальные для русской и китайской лингвокультур ассоциации и аспекты семантики, так и специфичные для каждой культуры символические значения белого цвета.

При изучении иностранного языка и знакомстве с чужой культурой особое значение имеет символическая лексика. «Лексемы в конкретных языках обрастают смысловыми ассоциациями, обусловленными

обычаями, традициями, мифами, культурой, литературой данного народа. Некоторые слова приобретают в культуре народа своеобразный символический смысл, который также глубоко национален. Символические значения основываются на ассоциациях и никак не эксплицированы в лексеме» [1, с. 80]. В разных языках символами могут становиться разные слова; одно и то же слово может в разных языках обрести большую или меньшую символическую нагрузку. Методический потенциал символической лексики обусловлен тем, что она даёт ключ к иной языковой картине мира, механизмам образности в другом языке, чужой культуре в целом.

Существуют группы слов, которые имеют глубокое символическое значение в большинстве языков мира: например, зоонимы, соматизмы, цветообозначения. К данной лексике приковано особое внимание лингвокультурологов.

В настоящей работе рассмотрим символику белого цвета в русском и китайском языках (на материале паремий с лексическим компонентом «белый») с целью выявить универсальные и национально специфичные аспекты семантики белого цвета в двух культурах.

Актуальность темы обусловлена тем, что белый цвет, безусловно, является одним из наиболее символически нагруженных в разных культурах, в том числе в русской и китайской. Так, «В. Г. Кульпина относит термин белого цвета к этнически релевантным – то есть особенно важным для этноязыкового сознания цветообозначениям» [2, с. 63]. Материал паремий, в свою очередь, является максимально репрезентативным для анализа, так как в устойчивых народных выражениях зафиксировано и сохранено исконное национальное мировосприятие.

Обратимся непосредственно к анализу русских и китайских паремий со словом-компонентом «белый», извлечённых из словарей.

О том, что белый является одним из главных цветов, свидетельствуют следующие русские пословицы: «Хлеб на Руси различают по трём главным цветам: белый, красный и чёрный», «Русь искони делится на белую, чёрную и червонную» (понимание второй пословицы требует знания истории средневековой Руси).

Национальная образность закреплена в множестве устойчивых фольклорных словосочетаний со словом «белый», которые нашли отражение и в паремиях: «Красное солнышко на белом свете чёрную землю греет», «Не учи белого лебедя плавать, а боярского сына с татарами биться». «Н. А. Кипиани считает лексему белый постоянным эпитетом славянской народной поэзии, восходящей к эпохе доисторической и содержащей в том или ином виде явные признаки своего мифологического происхождения» [2, с. 63].

В Китае, как и в России, устойчивым является выражение «белый день». Так, поговорка 白日不做亏心事, 半夜敲门心不惊 (если не делал белым днём плохого, ночью сердце не будет напугано стуком в дверь) имеет значение – спать с чистой совестью, со спокойным сердцем (после честно проведённого белого дня). Поговорка 白日做梦 (белый день делает сон) используется о пустых фантазиях, неисполнимых мечтах (сравни: сны среди бела дня).

Устойчивым является также выражение «белые волосы», то есть седые. В Китае сильно развито уважение к старости. Поговорка 白头偕老 (белые волосы у обоих старые) – это пожелание на свадьбу: в мире и согласии дожить до седых волос. Поговорка 不气不愁, 能活白头 (не сердясь и не печалься, можно дожить до белой седины) говорит о том, что, если не сердиться и не волноваться, будешь жить много лет: здоровый дух определяет здоровье тела.

Ещё более национально специфичной, ориентированной на реалии традиционной жизни, является китайская поговорка 白米饭好吃田难种 (белый рис вкусен, но рисовое поле трудно даёт семена): варёный рис очень вкусный, но выращивать его очень трудно.

Многие русские поговорки просто подчёркивают интенсивный, насыщенный белый цвет. Например: «Белее снега белого»; «Бела, как колпица», «Бела, как лебедь», «Бела, румяна – равно кровь с молоком» и другие. Такое обилие поговорок по типу «белее белого» характерно далеко не для каждого цвета – в первую очередь, для белого, чёрного и отчасти красного.

В таких поговорках «белый» часто символизирует красоту, отражает эстетическую направленность восприятия. Для китайской культуры это ещё более характерно. Белая кожа в Китае считается неизменным атрибутом красоты человека. Поговорка 一白遮百目 (один белый скроет от ста глаз) утверждает, что, если у человека белое лицо, то оно кажется красивым, несмотря на другие возможные недостатки лица.

Китайская поговорка 白璧无瑕 (на белой яшме ни малейшего изъяна) тоже связана с акцентуацией глубины белого цвета, но здесь «белый» символизирует нравственно чистого, хорошего человека.

Стандартным для многих лингвокультур, в том числе для русской и китайской, является противопоставление белого и чёрного цвета. При этом белый цвет символизирует что-то положительное, а чёрный – негативное. Данная антитеза находит выражение в русских поговорках «Рубашка беленька, да душа чёрненька», «Свет бел, да люди черны». Примерами китайских пословиц, противопоставляющих белое и чёрное,

являются следующие: 不分青红皂白 (не отличать белое от чёрного), 颠倒黑白 (выдавать чёрное за белое), 黑马洗不成白马 (если лошадка чёрная, то её не сделать белой), 黑狗是洗不白的 (если собака чёрная, то её не отмыть добела), 黑白分明 (ясно различать, где белое, где чёрное), 黑狗吃食, 白狗当灾 (чёрная собака ест, тайком оговаривая белую собаку).

Иногда белый и чёрный цвета имеют более конкретную символику. Так, белый в России является символом свадьбы, венчания, а чёрный – символом смерти и похорон. Об этом говорит поговорка «Белое – венчальное, чёрное – печальное».

Однако некоторые русские поговорки подчёркивают, что за «чёрной» оболочкой может скрываться нечто ценное, символизируемое белым цветом. Например: «Чёрная коровка даёт белое молочко», «Чёрная работа белую денежку доставляет», «Мыло серо, да моет бело».

Близка символика белого и чёрного цветов в китайской поговорке 黑鸡生的都是白蛋 (белые яйца всегда получаются только от чёрных куриц): внешнее не всегда соответствует истинной ценности чего-либо; нужно видеть не только то, что на поверхности.

Китайская поговорка 一青一黄是一年, 一黑一白是一天 (один синий и один жёлтый – один год, один чёрный и один белый – один день) констатирует, что весной люди работают на земле, осенью они получают результат. В году есть два сезона, летом земля зелёная (дословно «синяя»), осенью – жёлтая; в сутках тоже есть день и ночь. Таким образом, белый и чёрный – две стороны жизни, органичные в своём единстве.

Диалектика белого и чёрного цвета в русской лингвокультуре оказывается ещё более сложной. Так, поговорка «Полюби-ка нас вчерне, а в беле-то и всяк полюбит» эксплицирует христианское мировоззрение. Истинная христианская любовь и добродетель заключается в способности полюбить ближнего со всеми его недостатками; и такая любовь трудная.

Русские поговорки, где белый цвет имеет отрицательную символику, единичны. Однако словосочетание «белые ручки» является устойчивым и символизирует человека-бездельника, выражает осуждение несклонности к труду. Русская поговорка гласит: «Белые ручки чужие труды любят».

В китайских поговорках белый цвет часто имеет национально-специфичную символику, не ясную для носителей русской лингвокультуры.

Например, в Китае «белый» иногда имеет значение «бедный»: поговорка 一穷二白 (один бедный и два белых) употребляется о человеке,

у которого нет денег, имущества. Корни такой символики становятся чуть понятнее из поговорки 白手起家 (белой рукой начинать свою карьеру) – о человеке, у которого нет хорошей материальной базы и которому нужно полагаться на собственную напряжённую работу, чтобы создать свой бизнес). Наконец, о честном человеке может использоваться пословица 一清二白 (один честный и два белых), берущее начало из китайской народной сказки. Очевидно, что белый цвет символизирует бедного человека, который, в свою очередь, ассоциируется с честностью. Таким образом, белый сохраняет положительную семантику, связанную с нравственными качествами человека.

Материал поговорок позволяет говорить, что многие грани символики белого цвета универсальны, находя отражение как в русском, так и в китайском языке. Однако ряд русских поговорок со словом-компонентом «белый» будет непонятен китайцу, как и ряд китайских поговорок – русскому человеку: ассоциативные значения белого цвета в них имеют укоренённый в национальной культуре, истории, менталитете характер.

Литература

1. Попова, З. Д. Лексическая система языка (внутренняя организация, категориальный аппарат и приёмы описания) : учебное пособие / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Либроком, 2011. – 172 с.
2. Шестёркина, Н. В. Концепт «цвет» (белый): на материале русских и немецких поговорок // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2011. – № 2. – С. 62–70.

УДК 811.161.1'243
ГРНТИ 14

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОВОРОК НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

METHODOLOGICAL ADVANTAGES OF THE USE OF PROVERBS AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ma И

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: поговорки, пословицы, поговорки, методика обучения РКИ.

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

Аннотация. Статья посвящена описанию методического потенциала русских поговорок в обучении русскому языку как иностранному. Исследуется взгляд на эту

проблему в российской методике. Рассматривается значение пословиц для понимания русской культуры и менталитета, их роль в коммуникации, возможность использования при изучении языковых тем.

В настоящее время отношения между Россией и Китаем вышли на новый этап. По мере углубления китайско-российского сотрудничества обучение русскому языку в Китае приобретает все большее значение. Стоит задача повышения качества обучения, а значит необходимо исследовать новые возможности, искать новые методики обучения РКИ, которые позволят добиться лучших результатов.

У людей, живущих в разных странах, выросших в разных условиях формируется разная картина мира и разные культурные стандарты. Поэтому для иностранца, изучающего русский язык, важной задачей является не только овладение собственно языком, но и познание культуры страны изучаемого языка, образа мысли его носителей.

Этот тезис можно считать ключевым для современной российской лингвометодики. Например, об этом пишет в своей статье О. Н. Самусенко: «Изучение иностранного языка представляет собой не только освоение еще одного кода, не только овладение лексикой и грамматикой чужого языка, но и погружение человека в национальную среду носителей того языка, который изучается, в сокровищницу иной материальной и духовной культуры» [Самусенко, 2014, с. 126].

Один из способов решения этой задачи – использование на занятии текстов с богатым культурным содержанием, например, паремий. Под паремиями мы понимаем, в основном пословицы и поговорки как жанр русского народного творчества, народные афоризмы, изречения, притчи. В последние годы, использование пословиц в качестве учебного ресурса на занятиях РКИ уже не редкость, и всегда приносит хороший результат. Итак, рассмотрим основные причины, по которым стоит включать в урок РКИ пословицы. Что делает пословицы эффективным методическим ресурсом в преподавании иностранного языка?

1) Краткость. В отличие от других культурно значимых текстов (песен, сказок, произведений художественной литературы и т.д.) паремии обычно представляют собой одно короткое предложение. Поэтому их легко запомнить, легко выучить.

2) Концептуальность. Пословицы в образной форме передают информацию о культуре, традициях народа. Позволяют понять русскую картину мира, отражают значимые для русской культуры предметы и явления, типовые ассоциации и оценки, поэтому они занимают особое место среди языковых единиц. В. М. Мокиенко отмечает, что группировка пословиц по стержневым элементам, как и их тематическая классификация, «может служить надежным путеводителем по лабиринтам

русской национальной культуры» [Мокиенко, 2015, с. 103]. Благодаря этому пословицы представляют собой отличный материал для изучения русской культуры и истории, особенностей национального менталитета. В.М. Мокиенко пишет далее: «Информация, заключенная в пословицах, как правило, имеет двойную направленность. С одной стороны, пословицы – это назидания, афоризмы, краткие рекомендации на различные случаи жизни. Вот почему многие сборники пословиц построены именно по тематическим циклам, подсказывающим «сюжет» таких назиданий – пословицы о Труде, Лени, Пьянстве, Учении, Храбрости, Трусости, Красноречии и т. п. С другой стороны, пословицы – это хранилища прошлого уклада жизни, истории, культуры, слепки исчезнувших теперь образов и представлений» [Мокиенко, 2015, с. 103].

Например, многие русские пословицы о родине, отражают особое значение этого концепта для русского человека. Об этом говорит Н. В. Баско: «Русские пословицы и поговорки о родине и чужбине и в далёкие времена, и в наши дни в полной мере выражают любовь русских к родине, неразрывную связь с ней, их патриотизм: Родная сторона – мать, чужая – мачеха; На чужой стороне и весна не красна; Человек без родины – что соловей без песни...» [Баско, 2014, с. 58].

3) Универсальность. Пословица и поговорка – неотъемлемая часть любой языковой системы. Такие короткие поучительные тексты есть и в китайском языке, это позволяет ввести межкультурный диалог, достичь контакта на эмоциональном уровне. Ведь, «эмоциональное, субъективное воздействие на учащихся стимулирует их образное мироощущение, способствует творческому восприятию языка и тем самым повышает эффективность обучения» [Мокиенко, 2015, с. 103]. Тут возможна межъязыковая синонимия. Например: и в китайском и в русском языке есть такие пословицы: «Один раз увидеть, чем сто раз услышать», «Век живи, век учись», «Как грибы после дождя», «Око за око, зуб за зуб», «За добро добром платят, а за худо худом», «Куй железо, пока горячо», «Чего мало, то и дорого», «Что посеешь, то и пожнешь» и т.п.. Такие параллели могут повысить мотивацию и интерес учащихся. Конечно пословицы могут быть и уникальными, не повторяемыми в других языках, за этой уникальностью открывается море страноведческих знаний. Сравнительный анализ также стимулирует интерес учащихся к изучению русского языка.

4) Лексическое и грамматическое содержание. Пословица представляет собой законченное предложение, а поговорка – часть предложения, что позволяет использовать их как дидактический материал в обучении грамматике и лексике. Выучить пословицы – значит запомнить и слова, это помогает расширять свой словарный запас. Многие учёные акцентируют важность пословиц в изучении грамматики. Как отмечает

Л.С. Микаелян, «Богатый потенциал русских пословиц можно оптимально использовать для закрепления разных грамматических навыков путем специально подобранных пословиц, подходящих по грамматическому содержанию урока» [Микаелян, 2009, с. 92]. Грамматические конструкции в пословицах простые, интуитивные, наглядные, поэтому легко запоминаются. Например, они могут помочь в изучении родительного падежа: «Без труда не вынешь и рыбку из пруда», «любовь с первого взгляда», «От слова до дела целая верста», «Дело шуток не любит», «Жизнь без радости – что день без солнышка» и т.д.; в изучении повелительного наклонения: «Век живи, век учись», «Сам говори, да других слушай», «Бранись, да не дерись», «Много знай, да попусту не бай» и т.д.

5) Коммуникативное значение. Пословицы позволяют сделать речь богаче и разнообразнее, и избежать ошибок понимания. Как отмечает В. М. Мокиенко, «Удачное употребление пословицы не только повышает эмоционально-оценочный потенциал текста, но и дает возможность точно и кратко охарактеризовать ситуацию (пословица, по сути, и есть яркий знак ситуации) минимальными средствами, но с максимальной смысловой емкостью» [Мокиенко, 2015, с. 104]. По мнению Баско, «усвоение пословиц и поговорок иностранными учащимися прежде всего предполагает точное понимание их семантического содержания и ситуации, в которой они употребляются» [Баско, 2014, с. 59]. Точное понимание пословиц помогает избежать ошибок коммуникации.

Пословицы и поговорки «встречаются в повседневной речи, в художественной литературе, СМИ и довольно часто претерпевают определенные изменения («Большому сайту – большой доход»). Подобные изменения представляют интерес особенно для тех, кто следит за происходящим в социальном укладе жизни в России» [Микаелян, 2009, с. 91]. Это важный элемент современной русской речи. Не понимая отсылки к пословице, которая содержится в той или иной фразе, человек часто не понимает и общий смысл фразы.

6) Воспитательное значение. Хотя эти выражения короткие, в них содержатся нормы морали, нравственности, представление об основных принципах мироздания. Ведь задачи преподавателя не только в передаче знания, но и в том, чтобы научить определять что такое добро, что такое зло и как стать хорошим, добрым и справедливым человеком. Например: «Лучше свой кусок, чем чужой пирог», «Из всех страстей зависть самая отвратительная», «Биться, драться – не ума набираться», «Вор, что заяц: и тени своей боится», «Бедность учит, а счастье портит» и т.д.

Наконец, отметим также, что работа с паремиями позволяет использовать на занятии разные виды творческих заданий: написание рассказа

по пословице, представление содержания в театрализованном действии, игру в угадывание пословиц (с разными правилами).

Итак, были показаны основные методические преимущества использования пословиц при обучении РКИ. Можно сделать вывод, что паремия как учебный ресурс играет важную роль в освоении разных аспектов языка (лексика и грамматика), позволяет реализовать на занятии страноведческий аспект, познакомить с особенностями русской культуры и народными ценностями, способствует обогащению речи и повышению интереса обучающихся.

Литература

1. Самусенко, О. Н. Паремиологические единицы в практике обучения русскому языку как иностранному / О.Н. Самусенко, М.В. Шевченко // Вестник новгородского государственного университета. 2014. № 77. С. 126–129.
2. Баско, Н. В. Русские пословицы и поговорки о родине как отражение национальной ментальности (лингвистический и методический аспекты) / Н.В. Баско // Вестник новгородского государственного университета. 2014. № 77. – С. 57–59.
3. Микаелян, Л. С. Пословицы русского языка – учебный ресурс и учебная стратегия / Л.С. Микаелян // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: языки и специальность. 2009. № 4. С. 91–93.
4. Мокиенко, В. М. Русские пословицы в школе (опыт учебной лексикографии) / В. М. Мокиенко // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 1 (61). Т. 1. С. 101–105.

УДК 373
ГРНТИ 14.25.19

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF INTEGRATION OF EDUCATION IN THE SPHERE OF HUMANITARIAN DISCIPLINES IN THE MIDDLE EDUCATIONAL SCHOOL

Мельникова Софья Михайловна

Научный руководитель: Т.Б. Черепанова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, гуманитарные дисциплины, метапредметный подход.

Key words: integration, integrative approach, humanitarian disciplines, meta-subject approach.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальных вопросов развития интеграции образования в сфере гуманитарных дисциплин. Показывается, на что

в первую очередь в развитии общеобразовательного гуманитарного образования влияет применение интегративного и метапредметного подходов.

Annotation. The article is dedicated to the issue of the integration of the education system into humanitarian disciplines' field. The article shows how the integrative and meta disciplinary approaches influence general humanitarian education.

Спектр гуманитарных дисциплин в общем образовании достаточно широк, что определяет потребность их интеграции для более глубокого и системного усвоения обучающимися. Но прежде, чем осуществлять интеграцию, следует определить перспективы ее развития. В современном мире существует актуальная проблема образования – проблема его целостности. Чтобы более полно сформировать картину мира у обучающихся, следует давать им целостные представления о действительности, а не отрывочные, которые предполагают изолированность учебных дисциплин и вызывают ряд противоречий «между целостностью культуры и ее несогласованным фрагментарным представлением в разных учебных дисциплинах, между свойственным современному ребенку "мозаичным" восприятием действительности и традиционным содержанием "монопредметов", между несоответствием содержания образования, его объема и форм возможностям современного ребенка с невыраженными способностями и слабой мотивацией к обучению» [1, с. 7]. Создание интегрированного пространства способствует снятию этих противоречий, а также оно «является отражением тех тенденций, которые характеризуют сегодня все сферы человеческой деятельности» [2, с. 192].

В данном контексте важно определить соотношения между содержанием и формами его реализации. Так, «реальность живой работы человеческого сознания, открывшейся трансцендентальности не в предметности и объективности мира, а в способах его полагания сознанием. Можно описать принципы поиска этого содержания, но не претендовать на то, что оно может быть представлено как устойчивое в своем объеме, границах и т. п. Содержание образования, как и прочие его характеристики, сегодня отворачиваются от предметной сферы «что» в пользу /.../ внепредметной области «как» [3, с. 170].

При рассмотрении данной проблемы наше внимание привлекли работы Л. И. Забара и Л. Н. Якиной «Моделирование интегративного содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в развитии способности учащихся к смыслообразованию в преподавании искусства и МХК», А.А. Коростелевой «Духовно-нравственное образование в контексте интеграционного образовательного процесса: перспективы развития» и А. И. Пайгусова «Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического цикла».

Мы согласны с Л. И. Забара и Л. Н. Якиной, что «интегративный подход в образовании формирует целостную значимую картину мира и осознание самоценности, собственного места в культуре» [4, с. 147]. Очень важно в полной мере сформировать картину мира обучающихся, помочь им осознать себя, свое место в культуре, свою значимость, а это не представляется возможным без использования интегративного подхода в образовании. «Гуманитарное образование – индивидуализированный процесс обретения смыслов, здесь основной принцип познания – понимание, интерпретация, толкование, прочтение (М. М. Бахтин, В.С. Библер, В. Дильтей)» [4, там же]. К целостности личности обучающихся ведет развитие у них способности к смыслообразованию. И именно интегративный подход в образовании способствует формированию у обучающихся целостной значимой картины мира и осознанию самоценности, собственного места в культуре. «Поскольку смысл раскрывает свою глубину в соприкосновении с другим смыслом, в диалоге преодолевая замкнутость (М.М. Бахтин), в интегративное содержание гуманитарно-эстетических дисциплин вводится осмысливание закономерностей, противоречий, причинности, взаимообусловленности и значения явлений, пласт духовного развития человечества в контексте образа мира через основные универсалии культуры (отношения в рамках оппозиций «человек – человек», «человек – Бог», «человек – природа», «человек – общество» и др.) в сложной и глубокой перспективе целого» [4, с. 149]. Интегративное содержание направлено на духовно-нравственное воспитание обучающихся, формирование у них, в первую очередь, культуроведческой и коммуникативной компетенций, углубление знаний по разным предметам гуманитарного цикла, развитие метапредметных результатов обучения, что соответствует требованиям Федерального государственного образовательного стандарта (развитие универсальных учебных действий), а также служит ориентиром у обучающихся в формировании собственного мировоззрения. Помимо перечисленных компетенций интеграция гуманитарных дисциплин способствует формированию и развивает еще и немаловажные социальные компетенции обучающихся [2, с. 193].

Расширение данной проблемной дискуссии мы находим в работе А. А. Коростелевой, которая пишет уже о конкретных гуманитарных дисциплинах, а именно определяет роль каждой из дисциплин в контексте их влияния на восприятие обучающимися информации и формирование духовно-нравственных ценностей. Мы согласны, что «такие предметы, как «Русский язык» и «Иностранный язык», предоставляют уникальную возможность для интегративного взаимодействия внутри самого образовательного процесса, являясь и целью, и средством обучения» [5, с. 50]. Говоря конкретно о предмете «Русский язык», можем

утверждать, что он является основой для изучения всех предметов в российской школе. Без знания языка на высоком уровне невозможным будет понимание каких-либо знаний и других предметных областей. Только с развитием языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций будет возможно овладение и культуроведческой компетенцией, что в целом оказывает влияние на целостное формирование картины мира у обучающихся. Также важно, что современные образовательные программы «активно провозглашают задачу развития умения учащихся самостоятельно мыслить, анализировать события и явления окружающей жизни» [5, с. 51], что способствует не только формированию духовно-нравственной культуры, но и развитию УУД.

В современной научной педагогической прессе активно рассматриваются не только теоретические, но и практические аспекты интеграции гуманитарных дисциплин. Так, в работе С. Г. Желтовой и Н. Н. Кайдышевой представлен опыт проектирования и организации внеурочной деятельности при помощи интеграции учебных предметов, таких как история, литература, обществознание и иностранные языки (английский и французский). Авторы делают акцент на метапредметный подход, который «обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности» [6, с. 8], что позволяет утверждать о ведущей роли метапредметного подхода в процессе формирования у обучающихся знаний не в разрозненном виде, а как системы, охватывающей различные предметные области.

Другую практическую позицию можно обнаружить в работе А.И. Пайгусова, постулирующего модель интегрированного обучения, которая, по мнению педагога, в большей мере способствует углубленному изучению профильных предметов в условиях предпрофильного и профильного обучения в средней школе. Мы согласны с ним в утверждении, что «предпрофильное обучение будет эффективно, если образовательный процесс будет построен на основе модульной интеграции предметов» [7, с. 136]. У обучающихся при реализации данного подхода знания по гуманитарным предметам формируются в единую систему, в силу чего у них проявляется серьезное и осмысленное отношение к предметам, развиваются навыки аналитической работы с различными текстами.

На основе анализа совокупности актуальных научных и педагогических исследований можем полагать, что современное образование, направленное на достижение не только предметных результатов учебной деятельности, но личностных и метапредметных, невозможно без применения интегративного и метапредметного подходов, особенно в сфере гуманитарных дисциплин, что позволяет обучающимся

сформировать целостное представление о мире и присвоить всю совокупность духовно-нравственной культуры.

Литература

1. Кашекова И. Э. Создание интеграционного образовательного пространства школы средствами искусства : моногр. – Москва : Издательский дом РАО, 2006. – С. 7.
2. Царегородцев С. Н. Интеграция гуманитарных дисциплин, как условие формирования социальной компетентности / С. Н. Царегородцев // Вестник Марийского государственного университета. – 2014. – №13. – С. 192–195. <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-gumanitarnyh-distiplin-kak-uslovie-formirovaniya-sotsialnoy-kompetentnosti>
3. Копытов А. Д., Черепанова Т. Б. К вопросу о феноменологии современного образования / А. Д. Копытов, Т. Б. Черепанова // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review, 2017. – №1 (15). – С. 169–172.
4. Забара Л. И., Якина Л. Н. Моделирование интегративного содержания гуманитарно-эстетических дисциплин в развитии способности учащихся к смыслообразованию в преподавании искусства и МХК / Л. И. Забара, Л. Н. Якина // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 2. – С. 146–151. <https://cyberleninka.ru/article/n/predstavleny-putiresheniya-problemy-tselostnosti-gumanitarno-esteticheskogo-obrazovaniya-v-prepodavanii-mirovoy-hudozhestvennoy>
5. Коростелева А. А. Духовно-нравственное образование в контексте интеграционного образовательного процесса: перспективы развития / А. А. Коростелева // Проблемы современного образования. – 2013. – № 3. – С. 48–58. <https://cyberleninka.ru/article/n/duhovno-nravstvennoe-obrazovanie-v-kontekste-integratsionnogo-obrazovatel'nogo-protsessa-perspektivy-razvitiya>
6. Желтова С. Г., Кайдышева Н. Н. Рыцарский турнир в 6 классе (опыт проектирования внеурочной деятельности) / С. Г. Желтова, Н. Н. Кайдышева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2013. – № 3. – С. 8–13. <https://cyberleninka.ru/article/n/rytsarskiy-turnir-v-6-klasse-opyt-proektirovaniya-vneurochnoy-deyatelnosti>
7. Пайгусов А. И. Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического цикла / А. И. Пайгусов // Образование и наука. – 2009. – № 5. – С. 136–143. <https://cyberleninka.ru/article/n/integrirovannoe-obuchenie-predmetam-gumanitarnogo-i-hudozhestvenno-esteticheskogo-tsikla>

УДК 811

ГРНТИ 16.21.47

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НОВЕЙШЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ ПОНЯТИЙНОГО СЛОЯ КОНЦЕПТА *БИЗНЕС*

REPRESENTATION BY THE LATEST FOREIGN-LANGUAGE LEXICON CONCEPTUAL LAYER OF THE CONCEPT *BUSINESS*

Митяева Анна Павловна

Научный руководитель: О.Г. Щитова, д-р филол. наук, проф.

Томский политехнический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лексикология, новейшие заимствования, концепт, бизнес, понятийный слой концепта, лексико-семантические группа.

Key words: lexicology, newest foreign words, concept, business, the conceptual layer of the concept, lexico-semantic group.

Аннотация. Статья посвящена изучению репрезентации новейшей иноязычной лексикой понятийного слоя концепта *бизнес*. Исследование проведено на материале местных периодических изданий. Выявлена иерархическая структура понятийного слоя концепта *бизнес*, определена ядерная зона, ближняя и дальняя периферии.

Современный русский язык трудно себе представить без изобилия иноязычных слов. Заимствованная лексика, в особенности англицизмы, прочно вошла практически во все понятийные слои языка. Можно по-разному относиться к данному явлению, но то, что это факт и он требует внимательного изучения как лингвистов, так и представителей других наук, не отрицает никто.

Общеизвестно, что в связи с изменением политической системы России в начале 90-х годов русский язык наполнился заимствованиями, занявшими понятийные лакуны, которые дали наименования новым для страны реалиям жизни, таким, как, например, интернет, свобода передвижения, свобода слова, открытость всему миру. В это же время в Россию пришел бизнес – неизвестная и враждебная ранее деятельность. Поэтому почти все, что было сопряжено с зарождающейся предпринимательской деятельностью, получало иностранное наименование, поскольку в то время не было семантических эквивалентов, образованных средствами русского языка.

Данная работа посвящена изучению репрезентации новейшей иноязычной лексикой (далее – НИЛ), или ксенолексикой, понятийного подслоя концепта *бизнес*. Под ксенолексикой (далее – НК) понимаются заимствованные из разных языков лексемы различной степени освоенности, вошедшие в русский язык, начиная с 90-е годов XX века. «Под новейшей ксенолексикой (далее НК) понимаются слова иноязычного происхождения, как освоенные, так и неосвоенные, употребляющиеся в русском языке постперестроечного периода, с 1990-х годов по настоящее время» [1; см. также 2–6].

В процессе анализа фрагмента номинативного поля концепта *бизнес*, репрезентированного новейшей ксенолексикой, в качестве наименьшей лексической единицы было принято понятие лексико-семантической группы (далее – ЛСГ) – совокупности словоформ, объединенных интегральной семой. Новейшая ксенолексика является фрагментом ЛСГ, которая вербализует тот или иной концепт, точнее его понятийный слой [7; 8].

В процессе структурирования концепта *бизнес* были использованы показатели частоты употребления слов в публицистических текстах региональной прессы («Томский бизнес-журнал», газета «УниверCITY»),

в интернет-изданиях («Томская интернет-газета») и материалах интернет-коммуникации (томские интернет-форумы и социальная сеть «ВКонтакте»), а также данные ассоциативного и лингвистического экспериментов.

Значительный фрагмент понятийного слоя концепта *бизнес*, репрезентирован НК, которая выявлена в процессе анализа названных периодических и интернет-изданий, а также данных экспериментов путем выделения ключевых слов, характерных для сферы бизнеса. Понятийный слой концепта делится на понятийные подслои и далее – на ЛСГ [2; 3]. В формировании данных ЛСГ задействованы самые разные лексические единицы: исконно-русские, собственно-русские, ранее заимствованные, заимствованные с новым лексическим значением и, наконец, новейшие (ксенолексемы). Мы будем рассматривать в работе только последние.

Мы обозначили понятийные подслои и соответствующие им ЛСГ следующим образом [9]:

1. Понятийный подслои «Виды бизнеса».

1.1. ЛСГ «Производственный бизнес (производственное предпринимательство)»: *агробизнес, нефтебизнес, инновационный бизнес* и др.

1.2. ЛСГ «Коммерческий бизнес» (купля-продажа товаров): *кинобизнес, лонч, ритейл, шоу-бизнес* и др.

1.3. ЛСГ «Финансовый бизнес» (кредиты и денежное обращение): *неттинг транзакция* и др.

1.4. ЛСГ «Консультативный бизнес»: *аутплейсмент*.

1.5. ЛСГ «Оказание услуг»: *кейтеринг, клининг, колокейшн, консалтинг, копакинг, копирайтинг, лизинг, рентинг, турбизнес, факторинг, хайринг, хостинг, чартер, роуминг, тренинг*.

2. Подслои «Субъекты бизнеса» (названия лиц, работающих в бизнес-сфере). В данный понятийный подслои входят ЛСГ:

2.1. ЛСГ «Наименования лиц – представителей сферы бизнеса (физические лица)»: *day trader, event / ивент-менеджер, PR менеджер, VIP, аджастер, андеррайтер, аудитор, бизнесвумен, девелопер, десижн мейкерс, джоббер, джобсикер, дилер, дистрибьютор, инвестор, истеблишмент, клиент, копирайтер, коуч / коучер, ландскнехт (отриц.), логист, лойер, маркет-мейкер (англ. *marketmaker*), маркетинг-менеджер, и др.;*

2.2. ЛСГ «Названия компаний, предоставляющих различные услуги бизнеса»: *вендор, венчур, грантор, инвестор, провайдер, рейдер, стартап, франшизор, холдинг* и др.

2.3. ЛСГ «Личностные качества бизнесмена, характеристика субъектов»: *креативность, маржинальность, пруденциальный, ригидность, харизма*.

2.4. ЛСГ «Эмоциональные реакции субъектов»: *инсайт*.

3. Подслой «Инструменты бизнеса».

3.1. ЛСГ «Методы и приемы ведения бизнеса»: *вендинг, интерактив, информатизация, клиппинг, клиринг, контроллинг, коррупция (отриц.), краудсорсинг, кросс-сейлинг, лид-скоринг, маркетинг, менеджмент, мерчендайзинг, мониторинг, мэрджер, мэтчинг, ноу-хау, овербот, оверсолд, овертайм, оптимизация, опцион, оферта, преселлинг, прессинг, приватизация, прокьюремент, промоушн / промоушен, профит-трейдинг, продакт-плейсмент, рабат / ребат, ребрендинг, ревальвация, реинжиниринг, рейтинг, рекрутинг, ремаркетинг, рисайклинг / ресайклинг, рестайлинг, рефрейминг и др.*

3.2. ЛСГ «Рекламная деятельность» (непременная составляющая предпринимательской деятельности): *ВТЛ-акция, адвертайзинг, локейшн, матракаж, мобайл, нейминг, некхенгер, нейминг, он-пак промоушн, паблик релейшнз, паблисити, прайм-тайм, презентация, продакт-плейсмент, спам, стайлинг, таргетинг, тестинг.*

3.3. ЛСГ «ИТ-технологии, работающие в бизнесе»: *Appstore / an-пстóр ‘раздел он-лайн магазина’, cross promotion, манибэк, пин-код, пириг, роутер, сайт, сервер.*

3.4. ЛСГ «Обучающие технологии в бизнесе»: *кейс, коучинг, мастер-класс, тренинг.*

3.5. ЛСГ «Бизнес-мероприятия»: *event / эвент / ивент, корпоратив, презентация.*

4. Подслой «Деньги, денежные знаки, документы, ЦБ»:

4.1. ЛСГ «Деньги»: *кэш, лодинг, овердрафт, овернайт, пейэнвелоп, профицит, эндаумент.*

4.2. ЛСГ «Документы»: *кастоди, макет, ньюс-релиз, портфолио, презентация, прайс-лист, пресс-релиз, резюме, рек-джобинг, тендер, франшиза, фьючерс, цолферейн, чартер.*

4.3. ЛСГ «Ценные бумаги»: *перформер ‘акции, имеющие максимально возможный дивиденд’, райтс ‘привилегированные акции или облигации, предлагаемые уже имеющимся акционерам или подписчикам по цене ниже рыночной’.*

4.4. ЛСГ «Банковские операции с деньгами»: *прайм-рейт, рабат / ребат, трансфер.*

5. Подслой «Предметная сфера бизнеса» (атрибуты, аксессуары, расходные материалы, торговые знаки, использующиеся в данной сфере): *вендинг-автомат ‘автомат по продаже напитков и продуктов питания’, инкубатор, кейс, ланч-бокс, лейбл, лептон, лифлет, логотип, мобайл, некхенгер, нетбук, пейэнвелоп, скиммер (отр.), смарт-карта, трейд-марк, тумстоун, флаер, холдер, чек-бокс, шиппер, шоу-бокс, штендер, штрих-код.*

6. Подслои «Типы экономических субъектов» (коммерческие структуры): *бизнес-центр, инкубатор, маркет, он-трейд, офис, офф-трейд, оффшор, паркинг, супермаркет, фуд-корт, таймшер, форекс, шоу-рум.*

7. Подслои «Услуги, предоставляемые компаниями»: *кейтеринг, клининг, колокейшн, копакинг, копирайтинг, лизинг, рентинг, роуминг, тренинг, факторинг, хайринг, хостинг, чартер.*

8. Подслои «Наименование результатов бизнеса»: *консенсус, лекаж (отриц.), стагнация, юзабилити.*

9. Подслои «Продукты бизнеса, товары»: *лакшери, латте, лот, фаст-фуд, фишка.*

Последовательность расположения лексических подслоев определяется их количественным наполнением по степени убывания. На основе количественных данных, составляющих данные подслои, была определена структура понятийного слоя концепта *бизнес*. Она состоит из ядерной зоны, ближней и дальней периферии.

В ядерную зону понятийного слоя концепта *бизнес* вошел понятийный подслои «Виды бизнеса», ближнюю периферию составили подслои «Субъекты бизнеса», «Инструменты бизнеса» и «Деньги, документы и ЦБ». К дальней периферии отнесены такие подслои, как «Предметная сфера бизнеса», «Типы экономических субъектов», «Услуги, предоставляемые компаниями», «Результаты бизнеса», «Продукты бизнеса».

Литература

1. Щитова, О. Г. Новейшая ксенолексика в современном коммуникативном пространстве города / О. Г. Щитова // Русская речевая культура и текст: материалы VI Международной научной конференции (25–27 марта 2010 года). – Томск : Издательство Томского ЦНТИ, 2010. – С. 24–31.
2. Щитова, О. Г. Новейшая ксенолексика в русской речи XXI века: к определению объема понятия / О. Г. Щитова // Вестник науки Сибири. Серия 9. Филология. Педагогика. – Томск : Издательство Томского политехнического университета, 2012. – № 1(2). – С. 278–286.
3. Щитова О. Г. Лексикографические источники изучения функциональной эквивалентности иноязычных новаций в русском языке начала XXI века / О. Г. Щитова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 355. – С. 27–30.
4. Щитова, О. Г. Функциональное варьирование новейшей ксенолексики в русском языке XXI столетия / З. М. Богословская, О. Г. Щитова и др. // Варьирование и динамические процессы в языке: коллективная монография. – Томск : Издательство Томского политехнического университета, 2012. – С. 12–52.
5. Щитова, О. Г., Савилова, С. Л. Функциональный статус новейшей ксенолексики в речи групповой языковой личности студента высшей школы / О. Г. Щитова, С. Л. Савилова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 10 (151). – С. 184–188.
6. Савилова, С. Л., Щитова, О. Г. Прагматический статус новейшей ксенолексики в студенческом дискурсе / С. Л. Савилова, О. Г. Щитова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2014. – Вып. 10 (151). – С. 193–197.

7. Митяева, А. П. Иноязычные элементы в ассоциативном поле концепта бизнес (на материале русского языка) / А. П. Митяева // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета (Научный журнал КубГАУ) / Кубанский государственный аграрный университет. – 2015. – № 111. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24312278> (дата обращения : 02.05.2018).
8. Митяева А. П., Щитова О. Г. Языковая объективация концепта бизнес в русской и английской лингвокультурах (по данным ассоциативного эксперимента) / А. П. Митяева, О. Г. Щитова // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2016. – Вып. 3 (168). – С. 53–58.
9. Щедровицкий, Г. П. Системный подход и категории системы / Г. П. Щедровицкий – Москва, 2011. – 226 с.

УДК 372.881.161.1
ГРНТИ 14.25.09

**СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА
СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В 10-М КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**WAYS OF ORGANIZING LINGUOCULTUROLOGICAL
ANALYSIS OF SOCIAL ADVERTISING ON THE RUSSIAN
LANGUAGE LESSONS IN THE 10TH GRADE
OF SECONDARY SCHOOL**

Опарий Наталья Александровна

Научный руководитель: Л.И. Ермоленкина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: социальная реклама, лингвокультурологический анализ текста, социолингвистический эксперимент, лингвокреативная деятельность, универсальные учебные действия.

Key words: of the text, sociological experiment, linguistic and creative activities, universal learning activities.

Аннотация. В статье рассматриваются различные способы, используемые педагогом при организации лингвокультурологического анализа текста социальной рекламы на уроках русского языка в 10-м классе общеобразовательной школы. Доказывается, что данный подход способствует формированию универсальных учебных действий, активизации лингвокреативной деятельности учащихся.

Современный человек погружен в сложную семиотическую среду взаимодействия с разного рода текстами, имеющими вербальный и невербальный характер. Поликодовый текст [1], в частности, текст социальной рекламы вовлекает в орбиту своего содержательного наполнения

гуманитарные ценности, что определяет специфику его функционирования. По нашему мнению, анализ текста социальной рекламы может стать важным звеном лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку. Дидактические требования к текстам, реализующим лингвокультурологический потенциал, сформулированы О.Н. Левушкиной – это насыщенность текста аксиологическим, ценностным содержанием, выраженность духовно-нравственной проблематики, небольшой объем, яркость и запоминаемость образов [2].

Отметим, что рассматриваемый вид рекламы в основном исследован как регулятор моделей общественного поведения, а в методико-педагогическом аспекте социальная реклама малоизучена.

В рамках данной работы нами был организован учебно-исследовательский проект, целью которого стало адаптирование рекламного текста к учебно-воспитательным задачам. С опорой на методику лингвокультурологического анализа текста О.Н. Левушкиной были проведены два учебных занятия по русскому языку в 10-м классе в обозначенном аспекте.

При разработке занятий решались следующие задачи.

1. Проведение ознакомительного занятия, посвященного пониманию социальной рекламы как феномена культуры.

2. Организация и проведение социолингвистического эксперимента, направленного на выявление особенностей восприятия учащимися 10-х классов явления социального рекламирования.

3. Апробация психосемантического эксперимента по методике Ч. Осгуда, направленного на выявление уровня интериоризации аксиологического содержания текстов социальной рекламы.

4. Проведение ассоциативного эксперимента, направленного на выявление специфики восприятия ключевых приемов построения смыслообразов социальной рекламы, реализующих прагматический потенциал.

5. Разработка и проведение урока-проекта, ориентированного на обобщение и систематизацию знаний о лексике русского языка путем лингвокультурологической интерпретации текста социальной рекламы и создания собственного рекламного текста.

Согласно гипотезе, использование лингвокультурологического подхода к анализу текстов социальной рекламы способствует развитию универсальных учебных действий (УУД) различного содержания: личностных, регулятивных, познавательных, коммуникативных.

Таким образом, в рамках проводимого исследования мы реализовали несколько экспериментов, участниками которых стали 49 учеников 10 «А» (28 человек) и 10 «Б» (21 человек) классов «МБОУ Каргасокской школы-интерната №1».

Согласно полученным результатам социолингвистического опроса, 97 % респондентов отметили эффективность, полезность социальной рекламы для формирования социогуманистических ценностей личности; 3 % школьников отрицают эффективность текстов социальной рекламы. Эффективность и полезность социальной рекламы старшеклассники видят в её «возможности изменить людей и их отношение к проблемам» (51 %), в интенции заставить «задуматься о совершении необдуманных действий» (37 %), в её способности «подталкивать людей к добрым делам» (12 %). Оптимальный и действенный возраст для знакомства с особенностями создания текстов социальной рекламы, согласно мнению респондентов, 15–17 лет (92 %).

На следующем этапе был проведен психосемантический эксперимент (по методике Ч. Осгуда). Задача эксперимента заключалась в выявлении тех аксиологических направлений, по которым происходит процесс восприятия и интериоризации текстов социальной рекламы средствами лингвоментального моделирования.

Учащиеся оценивали двадцать социальных плакатов разной тематики в соответствии с представленными в формате матричной таблицы признаками-антонимами.

Согласно полученным результатам, 93 % респондентов выбрали левый фланг таблицы, представленный шкалой положительных баллов (+2 / +1). Наиболее актуальные признаки на шкале: «эффективный» (37 %), «актуальный» (14 %), «поучительный» (11 %), «понятный» (9 %), «удачный» (7 %). Самые эффективные, актуальные, поучительные, понятные и удачные – тексты экологической проблематики и здорового образа жизни.

Самые «неэффективные», «тусклые», «провальные», «неинформативные», по мнению респондентов – это тексты событийной тематики.

В ходе анализа реакций респондентов было выявлено, что наиболее воздействующими являются тексты, в которых вербальный и семиотический компоненты метафоричны. Мы предполагаем, что метафора в данном случае реализует свой миромоделирующий потенциал, направляя эмоциональное восприятие респондентов в границах когнитивных схем-моделей [3]. В своей основе метафора построена на соположении разных таксономических классов, при столкновении которых в одном значении реализуется семантически разноаспектный и эмоционально яркий образ. Как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон, метафора влияет на процесс принятия решений, а также она важна при формировании множества альтернатив проблемной ситуации [2, с. 113]. С целью подтверждения этого предположения был проведен следующий, ассоциативный эксперимент.

По результатам опроса, наибольшее впечатление на учащихся произвел текст «Пьяный за рулем – вооруженный преступник».

Так, в данном тексте актуализирована онтологическая метафора, согласно классификации когнитивных метафор Дж. Лакоффа и М. Джонсона. Заметим, что здесь взаимодействуют между собой два существительных «пьяный» и «преступник», одновременно становясь синонимами на подсознательном уровне, а отглагольное прилагательное «вооруженный», несущее в себе негативную оценку, формирует ощущение опасности, предостережения, ассоциируется с войной, убийством, смертью. Вся лексика создает целостный образ у адресата в виде следующей смысловой формулы: ВОДИТЕЛЬ + АЛКОГОЛЬ = УБИЙСТВО. Визуальный ряд, представляющий водителя как преступника, усиливает впечатление и определяет воздействующий эффект. Таким образом, рассматриваемый рекламный текст сочетает в себе ряд смыслов онтологического характера, где взаимодействует физический опыт – принятие алкоголя и абстрактное явление – нравственный урок, который в итоге должен извлечь человек. По мнению респондентов, эффективность этого текста заключается в наличии яркого словесного образа «пьяный-преступник», «цепляющего сознание устрашающим изображением человека в черной, закрывающей лицо маске», «как из фильмов ужасов» или «американских боевиков».

Другой пример, наоборот, вызвал наименьшее количество откликов – это социальная реклама «Сохраним природу вместе!», в которой нет метафорического образа. Респонденты пояснили, что такая реклама малоэффективна, так как «выглядит слишком просто и примитивно», в ней «не хватает какой-то нестандартной детали, либо в слогане, либо в изображении, чтобы взволновать сознание человека».

По результатам эксперимента, было выявлено, что метафора в текстах социальной рекламы формирует убеждения целевой аудитории в нужном адресанту направлении. Поликодовый характер текстов социальной рекламы не допускает игнорирования ее невербальной составляющей. В социальной рекламе прослеживается диалогичность всех компонентов, которые функционируют как неделимое целое и способствуют достижению воздействующего эффекта. Благодаря метафоризации в сознании адресата формируется целостный образ объекта рекламирования.

На заключительном этапе исследования, когда учащиеся уже сформировали представления об особенностях текстов социальной рекламы, получили в ходе экспериментов определенный лингвокультурный опыт, произошла апробация урока-проекта, в ходе которого ребята самостоятельно создавали рекламные плакаты. Выбранный формат занятия, предполагающий взаимодействие языковых и культурологических представлений школьников, позволяет в полной мере проследить

эффективность лингвокультурологического подхода к обучению русскому языку.

Урок-проект был построен в формате групповой работы, где каждая команда – это рекламный отдел, а каждый участник выполняет функции копирайтера, дизайнера или менеджера. Итогом занятия стало создание плаката социальной рекламы, в процессе работы над которым применялись знания, умения и навыки, полученные на предварительных этапах. В процессе рефлексии учащимися была отмечена важность и необходимость для общества такого культурного явления, как социальная реклама, которая содержит национально-культурный код, отражающий ментальность носителей языка, их национальную картину мира, позволяет регулировать поведение в социуме.

Подводя итоги, отметим, что в основе наших подходов к лингвокультурологическому анализу социальной рекламы находится экспериментальная методика, позволяющая сформировать личностное, психоэмоциональное, когнитивное представление учащихся о данном типе текстов, а также деятельность, направленная на анализ и собственное создание плакатов социальной рекламы. По нашему мнению, полученный школьниками знаниевый и лингвокультурологический опыт окажет влияние на их личностную самоидентификацию в общественно-культурной среде, на формирование умений и навыков интерпретировать и создавать собственный текст, а также на развитие способности считывать и интерпретировать лингвокультурологические коды.

Литература

1. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Учебное пособие. Москва : Книжный дом «Либроком», 2009. 248 с.
2. Лёвушкина О.Н. Лингвокультурологические характеристики текста в школьном обучении русскому языку: теория и практика. Москва : МПГУ, 2014. 543 с.
3. Ченки А. Современная американская лингвистика: фундаментальные тенденции. Москва : Наука. 2002, 208 с.
4. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

УДК 371.334;378;37.013.75
ГРНТИ 14.25.09

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЩАС СПОЮ.
ИСТОРИЯ ОДНОГО ПАМЯТНИКА» В 8 КЛАССЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**USE OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MULTIMEDIA
TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF METHODOICAL
AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A SINGLE-DIDUAL
PROJECT OF TRAINING**

Сагатаева Инга Афанасьевна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: государственный стандарт, проектная деятельность, мультимедийные технологии, образовательные результаты, универсальные учебные действия.

Key words: state standard, project activity, multimedia technologies, educational results, universal educational activities.

Аннотация. В данной статье рассматривается использование педагогического потенциала мультимедийных технологий в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального проекта обучающихся (на материале организации проекта «Щас спюю. История одного памятника» в 8 классе общеобразовательной школы).

Актуальность исследования обусловлена синтезом нескольких факторов: внешних и внутренних. Внешние факторы представлены социальной средой, требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта (ФГОС): ориентаций на достижения личностных, метапредметных и предметных результатах, а также необходимостью формирования универсальных учебных действий (УУД): познавательных, регулятивных, коммуникативных [1].

Актуальность связана и с внутренними факторами, которые предполагают дефицит профессиональных компетенций педагога в сопровождении индивидуальных проектов (ИП) обучающихся. Дефицит в обеспечении педагогического сопровождения ИП особенно ощутим в сфере использования учителями современных личностно-ориентированных технологий, в частности, – технологий мультимедиа.

Цель исследования: определить образовательный потенциал использования мультимедийных технологий в ходе методико-педагогического сопровождения индивидуального проекта обучающихся.

Для реализации цели были выделены следующие *задачи*:

1. Изучить теоретические основы использования мультимедийных технологий в образовании.
2. Создать модель проекта.
3. Апробировать ее на практике.
4. Проявить результативность работы в проекте.

Гипотеза: использование мультимедийных технологий в ходе методико-педагогического сопровождения индивидуального проекта может быть продуктивным, если педагог

- понимает образовательные возможности мультимедийного ресурса;
- использует его в ориентире на цель и задачи работы в проекте;
- ориентируется на формирование УУД обучающихся.

Теоретико-методологическую базу исследования составили следующие положения:

1. Антропологического подхода, в котором человек понимается субъектом собственного образования (В. И. Слободчиков, Г. И. Петрова).

2. Образовательного проектирования с использованием личностно-ориентированных технологий (И. Ю. Малкова, Е. С. Полат, И. Д. Чечель, Г. К. Селевко).

Методы, используемые в ходе исследования:

- теоретический: анализ литературы. Данный метод предполагает сбор, концептуализацию информации;
- эмпирические (социологическое исследование, включенный эксперимент).

Содержание исследования

Теоретическую основу проекта составляет информация о сущности, использовании мультимедийных технологий.

Мультимедиа следует понимать как «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].

Дидактический ресурс мультимедийных технологий позволяет реализовать большое количество методов обучения. Включение мультимедиа в образовательный процесс способно во многих случаях усовершенствовать его, частично заменить такие классические методы обучения, как метод устного изложения учебного материала (лекция, рассказ,

объяснение и др.), методы наглядного и практического обучения, методы закрепления полученных знаний, методы самостоятельной работы.

Выделяют следующие виды мультимедийных технологий: лекцию, мультимедийную презентацию, компьютерную презентацию, видеоклип, видеоролик.

Мультимедийные технологии позволяют

- визуализировать и анимировать учебную информацию;
- управлять динамикой и логикой предъявления учебного материала;
- получать большой объем информации за короткий срок;
- сохранять, структурировать получаемую информацию [3].

Эксперимент: включение мультимедиа в методико-педагогическое сопровождение индивидуального проекта «Щас спою. История одного памятника».

1 этап – формирование замысла. Происходило знакомство с мультфильмом «Жил-был пес» Э. Назарова. В ходе данного этапа были применены следующие виды ММТ: видеоролик, мультфильм. У обучающихся развивались *познавательные УУД*:

- самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели;
- умение осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной речи.

Здесь же происходило формирование и *коммуникативных УУД*:

- организация и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками;
- установление рабочих отношений в группе.

2 этап – теоретический. В ходе данного этапа производился сбор информации по теме исследования. В процессе работы участники проекта познакомились с историей юмористических памятников города Томска, они узнали, что у нас есть следующие юмористические феномены:

Памятник болельщику (Леонтий Усов),

Памятник домашним тапочкам (Олег Кислицкий),

Памятник младенцу в капусте (Олег Кислицкий),

Памятник беременной женщине (Николай Гнедых),

Памятник А. П. Чехову (Леонтий Усов).

В процессе работы учащиеся изучали историю создания мультфильма Э. Назарова. Здесь же происходило знакомство с историей создания памятника «Щас спою». На этом этапе учителем включались такие элементы мультимедийных технологий, как поиск информации в Интернете, проведение опроса в социальной сети ВКонтакте.

Результатом деятельности второго этапа стало развитие определенных групп *УУД*.

Познавательных:

- поиск и выделение необходимой информации;
- применение методов информационного поиска.

Коммуникативных:

- умение задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности.

3 этап – модельный. В процессе данного этапа формировались тексты различных жанров: реферат, мультимедийная презентация. В процессе написания реферата перед учениками были поставлены следующие задачи: представить историю создания памятника; на основе проведенного социологического исследования рассказать о том, какое место занимает этот памятник в культурной рецепции жителей города Томска; представить модель урока-экскурсии по этим материалам.

В ориентире на логику презентации проекта формировался второй текст для экспертизы на городской конференции «Наши духовные ценности».

На этом этапе использовались следующие элементы ММТ: Интернет, видеоролик, ММТ-презентация.

Результатом стало развитие *познавательных УУД:*

- умения структурировать знания;
- выбора наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий.

Параллельно происходило формирование *коммуникативных УУД:*

- умения оформлять свою мысль в устной и письменной форме.

Осуществлялась работа с *регулятивными УУД:*

- умениями действовать по плану, контролировать процесс и результаты своей деятельности.

4 этап – презентационный. На заключительном этапе происходила апробация проекта в форме урока-лаборатории МАОУ СОШ № 14 им. А. Ф. Лебедева города Томска в 5 классе. В рамках урока подтвердили свою актуальность все элементы мультимедийных технологий, которые были включены в презентацию выступающих. Следующий этап экспертизы проекта происходил на конференции «Наши духовные ценности». Во время всех видов апробации главными формами использования ММТ были мультимедийная презентация и видеоролик.

На завершающем этапе формировались *регулятивные УУД:*

- умение выбирать действия в соответствии с поставленной задачей;
- формирование навыков самоорганизации, навыков самооценки результатов учебной деятельности на основе критерия ее успешности.

Выводы. Проведенное исследование позволило говорить о педагогической эффективности использования мультимедийных технологий в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального

проекта. Образовательные эффекты использование ММТ связаны с развитием информационного ресурса, проектной культуры (УУД) обучающихся.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 17.04.2018).
2. Клемешова, Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы // Автореф. дисс. канд. пед. наук – Калининград, 1999. – 210 с.
3. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. – Самара : «Новая техника», 2006. – 462 с.
4. Кручинина, Г.А. Новые информационные технологии в учебном процессе. Мультимедийные обучающие программы. Нижний Новгород, 2000. – 24 с.

УДК 378.02:37.016

ГРНТИ 14.25.09

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНОГО ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

LINGVOMETODIC POTENTIAL OF THE SCIENTIFIC TEXT IN THE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Серебренникова Елена Александровна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: преподавание русского языка как иностранного, научный текст, лингвометодический потенциал.

Key words: teaching Russian as a foreign language, scientific text, lingvometodic potential.

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования научного текста как предмета и средства обучения иностранных студентов русскому языку. Указывается на широкое применение текста как обязательной дидактической единицы в преподавании русского языка, обращается внимание на специфику научного текста и возможность применения научного текста как коммуникативно-дидактической единицы в преподавании русского языка как иностранного (РКИ). Автор статьи на примере содержания учебного пособия «Современный научный текст в преподавании РКИ студентам лингвистам» выявляет лингвометодический потенциал научного текста в преподавании РКИ. Статья представляет интерес для преподавателей РКИ, для преподавателей отечественных вузов, работающих с иностранными студентами.

Уже со второй половины XX века текст становится предметом активного внимания методистов как дидактическая единица учебного

материала. В методике преподавания русского языка текст является не только предметом обучения, но и средством обучения таким языковым единицам как слова, простые и сложные предложения. Работа с текстом подразумевает, что обучение осуществляется «не только на основе подражания образцам, происходит и «самонаучение», что постепенно приводит к формированию языковой личности, обладающей индивидуально-авторским стилем, личности, способной выразить свои мысли, чувства в слове...» [1].

В процессе изучения системы, структуры, основных понятий и категорий языка, становления и развития связной речи обучающихся текст становится элементом учебного материала – дидактической единицей. Наиболее полно языковой характер текста рассматривается в коммуникативной лингвистике, что позволяет определять текст как основную единицу речи и языка, объединяющую единицы низших языковых уровней общим замыслом, условиями и целями коммуникации. Структурными элементами и компонентами текста являются единицы языка, организованные в предложения и группы предложений. Предложение (фраза, текстема, высказывание) – это основной элемент текста. Именно в тексте единицы языка репрезентируются в естественном окружении и естественной ситуации. Средства языка в тексте становятся коммуникативно-значимыми, коммуникативно обусловленными, объединёнными в определённую систему. Текст как универсальная дидактическая единица позволяет объединить познание норм и правил общения и познание системы формально-языковых средств языка.

В методике преподавания русского языка работа с текстом реализуется на базе таких речеведческих понятий как текст, категории текста, жанры текстов, механизмы текстообразования, которые усваиваются в виде умений выполнять учебные действия с этими понятиями. Явления языка, синтаксические темы должны изучаться на текстовом материале, чтобы обучающиеся могли видеть реализацию языковых правил и законов синтаксиса на практике. При этом стоит отметить универсальность и неоднократное использование одного и того же текста для выполнения разных учебных задач.

Методика преподавания русского языка предлагает использовать следующие задания по тексту: определите тему и основную мысль текста; найдите слова в определенной грамматической форме; найдите определенные синтаксические конструкции; найдите слова с определенными лексико-семантическими характеристиками; укажите средства связи частей предложения; определите тип текста (повествование, описание, рассуждение), определите стиль текста, анализируя его стилевые черты и языковые средства; найдите недостатки исполнения в намеренно необразцовом тексте и т. д. Обязательным условием выполнения

таких заданий становится выход обучающихся в речетворческую деятельность, то есть создание собственного текста – мини-сочинения, художественной зарисовки или рассказа. Важность продуцирования текстов обучающимися подчеркивает Е.И. Литневская: «...работа на уроках русского языка с текстом имеет не только познавательное, но и чрезвычайно важное практическое значение, так как является необходимой ступенью для создания собственных текстов» [2].

Следует признать неопределимую роль текста в обучении практически всем видам речевой деятельности, работа с текстом – обязательный компонент каждого занятия русского языка.

Лингвистика текста выделяет и описывает базовые категории текста которые являются общими для текстов, функционирующих в художественной, научной, деловой, производственной, учебной и других сферах речевого общения. Научный текст как разновидность текста общелитературного языка имеет свою специфику – грамматические, лексические, структурно-семантические и логико-композиционные особенности. Основными чертами научного стиля считаются диалогичность, переводимость, надкультурность, интертекстуальность, которую следуют понимать как способность научных текстов к смысловому взаимодействию.

Научный текст представляет собой особый, нелинейный диалог автора и адресата, сознания и мысли, диалог между различными типами разума, различными формами понимания, существующими в культуре в целом, также как и в сознании самого автора. Переводимость научного текста подразумевает принципиальную понятность научного текста. Ряд факторов обеспечивает принципиальную понятность научного текста: однозначность, терминологическая насыщенность научного текста; формальная организация, структурная заданность; прагматическая установка участников коммуникации, их принадлежность к одной профессиональной группе, наличие общих фоновых знаний [3].

Перечисленные нами особенности научного текста, определяющие его жанровую специфику, структурные стилистические и лексические особенности определяют степени воздействия научного текста и его языковые обучающие возможности.

Требования «ФГОС по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули» [4] перед преподавателями РКИ ставят задачи в сжатые сроки обеспечить иностранного специалиста способностью к речевому саморазвитию, а также дать ему возможность начать профессиональную коммуникацию в разных областях деятельности. В процессе обучения РКИ работа с научным текстом является средством для развития связной речи у иностранных студентов. Информационная переработка, трансформация, воспроизведение текста

имеют вспомогательную и самостоятельную ценность как этап формирования умения продуцировать собственные тексты. Для развития теории и практики РКИ особое значение имело направленное изучение функциональных стилей русского языка, акцентирование научного стиля речи как компонента общей системы обучения русскому языку как иностранному, что способствовало появлению учебных пособий по научному стилю речи для различных профилей обучения [5, 6].

Для выявления лингвометодического потенциала научного текста в преподавании РКИ к рассмотрению предлагается УМК «Современный научный текст в преподавании РКИ студентам-лингвистам» целью которого является подготовка студентов к чтению аутентичных текстов по специальности «Лингвистика» и участию в семинарских занятиях по предметам лингвистического цикла. УМК состоит из III частей, задания I части направлены на развитие и совершенствование навыков монологической речи на основе изучаемых текстов. Задания II части даются с целью закрепления и активизации специальной лексики, а также конструкций, характерных для языка лингвистических текстов. В III часть включены аутентичные тексты из учебников по специальности, словарей, энциклопедий и др.

Составители данного учебно-методического пособия используют различные способы семантизации новой лексики: толкование слов, комментарий, перевод, лингвистическая догадка, контекст. Работа с новой лексикой предполагает выполнение ряда лексических заданий (подбор однокоренных слов, синонимов, антонимов) и лексико-грамматических упражнений (образование отглагольных существительных, трансформация именных и глагольных словосочетаний, согласование прилагательных с существительными и т. п.).

Задания к тексту опираются на текстовый материал конкретного урока и направлены на закрепление новой лексики и переход ее в активный лексический запас студента. С этой целью предложены упражнения, предполагающие умение вычленивть нужную информацию из текста: вставить необходимый по смыслу глагол, закончить предложение, ответить на вопрос. Другие задания предполагают составление плана текста и пересказ текста по этому плану, то есть готовят студентов к воспроизведению текста в устной или письменной форме. Морфологический материал дан на синтаксической основе и организован таким образом, чтобы дать представление о некоторых наиболее употребительных способах выражения характеристики предмета или явления, классификации явления, субъектно-предикативных отношений. Тексты, задания, система упражнений направлены на формирование у студентов лингвистической и коммуникативной компетентностей.

- овладение минимумом специальной лексики, характерными для научной речи словосочетаниями и конструкциями;
- умение анализировать изучаемую тему;
- умение выделять в учебном тексте основную (главную) информацию;
- приобретение навыков построения монологической речи с использованием грамматических конструкций, а также составленных планов [7].

Текстовый материал, представленный в учебно-методическом пособии «Современный научный текст в преподавании РКИ студентам-лингвистам» способствует успешной профессиональной ориентации студентов. Можно сделать вывод, что реализация лингвометодического потенциала научного текста в преподавании РКИ способствует повышению эффективности обучения русскому языку иностранных специалистов. В дальнейшем надеемся на сотрудничество с коллегами в поисках путей решения задач в преподавании русского языка как иностранного.

Литература

1. Пахнов, Т.М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей среды / Т.М. Пахнов // Русский язык в школе. – 2000. – № 4. С. 5.
2. Литневская, Е.И. Методика преподавания русского языка в средней школе: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, под ред. Е.И. Литневской. – Москва : Изд-во «Академический проект», 2006. – 590 с. С. 507.
3. Варгина Е.И. Научный текст: функции воздействия: автореф. дисс. ... д. фил. наук: 10.02.04 / Варгина Екатерина Ионовна. – Санкт-Петербург, 2004. – 270 с. С. 7.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый и второй уровни. Профессиональные модули. Москва – Санкт-Петербург: Изд-во «Златоуст», 2000. – 48 с.
5. Современный научный текст в преподавании РКИ студентам-лингвистам: Учеб. пособие. – Москва : Изд-во «РУДН», 2008. – 257 с.
6. Орлова Е.В. Научный текст: аннотирование, реферирование, рецензирование. Издание 1-е. Санкт-Петербург: Изд-во «Златоуст», 2013. – 100 с.
7. Воробьева Г.К., Корчик Л.С., Куликова Е.Ю. Современный научный текст в преподавании РКИ студентам-лингвистам: Учеб. пособие. – Москва : Изд-во «РУДН», 2008. – 257 с.

УДК 378.02:37.016
ГРНТИ 16.21.27

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ:
РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ МАСТЕР-КЛАССА ДЛЯ
УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ)**

**USING OF FORMS OF EDUCATION DESIGN FOR
THE TRAINING OF TEACHERS: IMPLEMENTATION
OF THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE
EDUCATIONAL STANDARD (ON THE BASIS OF THE
ORGANIZATION OF THE MASTER CLASS FOR TEACHER
OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE)**

Сластина Елена Юрьевна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: образовательное проектирование, мастер-класс, дебаты К. Поппера, универсальные учебные действия.

Key words: educational design, master class, the debate of K. Popper, universal learning activities.

Аннотация. Обсуждается возможность использования такой организационной формы, как мастер-класс в повышении квалификации учителей русского языка и литературы.

Актуальность данного исследования обусловлена целевыми ориентирами ФГОС: установками стандарта на развитие личности, проявлением которого выступают универсальные учебные действия (УУД), личностные результаты [1].

Обозначенные ориентиры документа предполагают, что педагог обладает достаточным уровнем проектного ресурса, способен осознанно участвовать в собственном профессиональном развитии [2].

Обозначенные характеристики профессиональной мобильности оказались востребованными в ситуации введения итогового сочинения по литературе.

Экзаменационный комплект по предмету включал в себя пять тем, сформулированных в виде антиномий-оппозиций: «разум – чувство», «победа – поражение», «дружба – вражда» и т.д. Педагогу было необходимо подготовить одиннадцатиклассников к написанию текстов идеологического содержания с опорой на классическую литературу.

В связи с этим возникла проблемная ситуация, связанная с выбором образовательных технологий, позволяющих решить эту задачу в сфере текstopорождения. Ситуация для автора осложнялась тем, что в качестве обучающихся выступили учителя русского языка и литературы.

Цель проекта: проявить потенциал личностно-ориентированной технологии (ЛОТ) «Дебаты К. Поппера» для развития профессиональных компетенций учителей-филологов.

Гипотеза:

Образовательный потенциал ЛОТ «Дебаты К. Поппера» может быть реализованным, если педагог

- ориентируется на использование этой технологии в форме мастер-класса;
- проектирует и организует деятельность с использованием этой технологии в виде оргдеятельностной игры;
- видит успешность использования потенциала «Дебатов К. Поппера» в формировании у слушателей проектных действий различного уровня сложности.

Теоретико-методологическая база исследования:

1. Антропологический подход (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев);
2. Методы гуманитарного исследования (Г.Н. Прокументова);
3. Концепция педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова, Е.Н. Ковалевская)

Содержание исследования

Теоретические основы. Нами была выбрана стратегия, согласно которой ликвидация компетентностного дефицита участников образовательного процесса осуществляется путем проектирования ими образовательной реальности [3], востребованной в ситуации необходимости написания проблемного текста. В качестве предмета проектирования такого феномена для обсуждения оппозиции «победа – поражение» была выбрана образовательная технология «Дебаты К. Поппера» [4].

Концепция диалога, взятая в качестве теоретической основы исследования, позволяет реализовать теорию совместности, т.к. эта форма служит для «порождения, актуализации, соорганизации, развития и оформления смыслов его участниками» [5].

Выбор технологии «Дебаты К. Поппера» в качестве предмета проектирования в предстоящей деятельности определялся педагогическими возможностями этой формы организации деятельности. В основе «дебатов» лежит принцип фальсификации/верификации истины. Это означает, что критерия истины не существует, возможен лишь набор приблизительных знаний и суждений, которые приближают нас к истине. В этом контексте «Дебаты К. Поппера» выступают как равноправное сосуществование различных позиций, а, значит, и их носителей. Именно

эта возможность оказывается важной в контексте написания сочинения проблемно-идеологического характера.

Иными словами, технология «Дебаты К. Поппера» позволяет развивать не только личностные, регулятивные и познавательные ресурсы учащихся, но и профессиональные компетенции педагога: в рамках образовательного проектирования учитель способен реализовывать свою субъектную позицию.

В процессе апробации технология «Дебаты К. Поппера» оправдала себя, что проявилось в успешности старшеклассников: каждый из участников дебатов получил «зачет» за итоговое сочинение. Данная технология показала нам продуктивной в формате развития инновационного ресурса педагога, то есть реализации требований профстандарта.

Для организации апробации технологии «Дебаты К. Поппера» с целью профессионального обучения педагогов нами была выбрана форма мастер-класса. По определению М.М. Поташника, мастер-класс – это «активная форма творческой самореализации педагога, когда учитель-мастер передает свой опыт слушателям путем прямого и комментированного показа приемов работы» [6, С. 78].

Основными достоинствами данной формы работы принято считать тот факт, что в процессе участия в мастер-классе у педагогов появляется возможность познакомиться с новой технологией, новыми методиками и авторскими наработками. Выступая в роли «зрителей», педагоги учатся анализировать и оценивать собственные возможности. Кроме того, использование формы мастер-класса обеспечивает процесс профессионального роста не только его участников, но и самого педагога-организатора. Работая с аудиторией, он приобретает навыки работы с аудиторией, учится рефлексировать свои действия и встраивать собственный опыт в образовательную практику [7].

Форма мастер-класса дает толчок к развитию инновационного ресурса педагога: рефлексирова педагогический подход, учитель находит способы обновления своей деятельности и встраивает новые приемы и формы работы в индивидуальный педагогический стиль.

Для проявления сформированности субъектной позиции педагога нами была выбрана следующая стратегия: во время рефлексии педагогам предлагалось оценить собственную деятельность в форме синквейна. Синквейн составлялся на основе критериальной базы образовательного проектирования, предложенного И.Ю. Малковой в своей работе «Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе» [8]. Согласно мнению исследователя, субъектная позиция участников совместной деятельности раскрывается следующих характеристиках: «влияние на постановку целей и задач проектирования совместной деятельности; овладение функциональным содержанием

и компетенциями изменения совместной деятельности; овладение компетенциями вовлечения и организации разных участников совместной деятельности в решение задач ее изменения» [8, С. 15]. В соответствии с этим И.Ю. Малкова определяет субъектные позиции педагога в образовательном проектировании: «исполнитель проектных заданий», «разработчик проектных заданий» и «разработчик проекта». Степень включенности в деятельность участников мастер-класса оценивалась в соответствии с данной критериальной базой.

Во время апробации образовательный проект «Дебаты К. Поппера на тему «Победы и поражения в жизни человека» осуществлялся поэтапно: порождение и актуализация смыслов; их организация; трансформация дискурсивного пространства в формат живой риторики; этап рефлексии. В формате мастер-класса технология дебатов сжалась, так как основной целью было понимание устройства технологии и оценка педагогами собственной компетентности.

Во время организации мастер-класса педагогам предлагалось принять участие в импровизированных дебатах по оппозиции 2017 года «Цели и средства». Были взяты основные позиции: спикер от команды отрицания, спикер от команды утверждения и проведение одного ребаттла (перекрестные вопросы команд).

Целью мастер-класса было ознакомление педагогов с технологией «Дебаты К. Поппера» и демонстрация его образовательного потенциала в рамках подготовки к итоговому сочинению по литературе.

Описание образовательного прецедента.

Организация мастер-класса происходила в рамках городского семинара учителей русского языка и литературы «Современный урок: приемы и технологии» (на базе МАОУ СОШ №4 им. И.С. Черных г. Томска)

1 этап – порождение и актуализация смыслов. В качестве концептуальной основы выбрано высказывание А. Эйнштейна: «Никакая цель не высока настолько, чтобы оправдывала недостойные средства для ее достижения». Было определено, что основным тезисом для команды утверждения будет высказывание А. Эйнштейна, команда же отрицания взяла за основу контраргумент: «Достижение цели оправдывает любые средства».

На данном этапе были определены тезисы команд, обозначились позиции каждого участника дебатов.

2 этап – организация смыслов, оформление дискурсивного пространства дебатов. На данном этапе происходило оформление и представление аргументов по проблеме. Каждая команда представляла аргументы в защиту собственной позиции, участвовала в ребаттле.

Результатом данного этапа стал подбор как минимум двух аргументов по проблеме. В формате мастер-класса данный этап представлял иллюстрацию работы в рамках технологии «Дебаты К. Поппера».

3 этап – рефлексия деятельности. Данный этап являлся определяющим в организации мастер-класса и проявлении уровня сформированности проектной компетентности педагогов. Учителям предлагалось провести рефлексию собственной деятельности. В ходе составления синквейна педагогам-участникам необходимо было оценить качество своего участия в деятельности. В первом пункте синквейна, характеризующем качество участия слушателя в конкретном образовательном прецеденте, предлагалось выбрать одну из трех позиций: «исполнитель проектного задания» (репродуктивный тип участия, соответствует авторитарному типу совместной деятельности); «разработчик проектного задания» (лидерский тип совместной деятельности, соответствует идеологии проблемного обучения); «разработчик проекта» (синкретичный тип: совмещение авторитарного, лидерского, партнерского типов взаимодействия). Синквейн заполнялся в ориентире на выбранное слово. Тем самым педагоги описывали свое пребывание в рамках проекта.

Результатом данного этапа явилась не только оценка учителями собственного инновационного ресурса, но и демонстрация образовательного потенциала этого вида рефлексии, который может быть перенесен на работу с обучающимися.

Аналитический комментарий. По результатам рефлексии можно сделать следующий вывод: большая часть педагогов оценила себя как разработчиков проектных заданий (60%). Можно говорить о том, что форма мастер-класса сработала на то, чтобы учитель смог погрузиться в освоение технологии. Другая часть аудитории оценила себя как исполнителей проектных заданий (40%). Они выбрали для себя пассивную роль, ориентированную на использование готовой технологии на практике. Разработчиков проекта в себе обнаружить никому не удалось.

Аналитический вывод. Технология «Дебаты К.Поппера» развивает инновационный ресурс как учеников, так и педагогов, если говорить о реализации ее в рамках мастер-класса, проведенного в форме оргдеятельностной игры.

Ресурсность использования мастер-класса для повышения квалификации педагогов проявляется в том, что

- данная форма позволяет организатору осмыслить случившееся в собственной практике;
- личный опыт автора проекта, включенный в обучение слушателей, позволяет не только апробировать технологию на новом уровне, но и оценить организатором степень собственного профессионализма, его соответствия требованиям Профессионального стандарта педагога.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Просвещение, 2013. – 63 с.
2. Профессиональный стандарт педагога. [Электронный ресурс]. URL: https://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_%28.pdf
3. Прокументова Г.Н. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы. Изд-во Томского государственного университета, 2002. – 341 с.
4. Светенко Т.В. Путеводитель по дебатам. Учебное пособие для педагогов и учащихся. [Электронный ресурс]. URL: http://ru.idebate.org/sites/live/files/Svetenko_book.pdf (дата обращения: 21.01.2016)
5. Ковалевская Е.Н. Диалог в системе других форм деятельности / Е.Н. Ковалевская // Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Материалы научно-практической конференции 13–15 мая. – Северск, 1997. – 79 с.
6. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: методическое пособие. – Москва : Педагогическое общество России, 2010. – 448 с.
7. Хуртова Т.В. Формы профессионального обучения педагогов: мастер – классы. – Волгоград: Учитель, 2008. – 76 с.
8. Малкова И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Томск, 2008. – 286 с.

УДК 811.161.125

ГРНТИ 16.21.21

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ДИАЛОГА В МАССМЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РЕЛИГИОЗНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ

SPECIFICITY OF DIALOGUE IN MASS MEDIA DISCOURSE: ON THE MATERIAL OF RELIGIOUS AND PEDAGOGICAL INTERNET COMMUNICATION

Смирнова Алена Евгеньевна

Научный руководитель: Л.И. Ермоленкина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: религиозный дискурс, педагогический дискурс, интернет-коммуникация, диалог.

Key words: religious discourse, pedagogical discourse, Internet communication, dialogue.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности построения диалога в пространстве интернет-коммуникации с учетом специфического контекста двух институциональных дискурсов. Представляя собой устоявшиеся типы институционального общения, религиозный и педагогический дискурсы претерпевают ряд изменений в результате взаимодействия с относительно новым интернет-пространством. Вследствие данных тенденций диалог, организуемый в границах дискурсов, приобретает новые характеристики.

В связи с расширением сферы влияния интернет-коммуникации религиозный и педагогический дискурсы, являясь консервативными типами институционального общения, приобретают новые характеристики, решая коммуникативные задачи, которые направлены на освоение новых пространств и способов взаимодействия с аудиторией. Актуальность данного исследования вызвана изменениями коммуникации и характера взаимодействия её участников в таких стабильных дискурсах, как религиозный и педагогический. Фактором, определяющим данную тенденцию, является существование традиционных институциональных дискурсов на пересечении с медийным пространством. Характерной формой организации публичного диалога в интернет-коммуникации становятся прямые эфиры, чаты, позволяющие привлекать большое количество слушателей, расширяя тем самым границы дискурсов и усложняя характер их функционирования. Выявление специфики коммуникации внутри педагогического и религиозного дискурсов позволит проследить специфику реализации медийных вариаций институциональных дискурсов, имеющих существенное прототипическое сходство. В основу анализа положена модель коммуникативного взаимодействия, предложенная Г. Кларком. Традиционная для диалога схема «агент-клиент» усложняется интерактивным сегментом коммуникации, что приводит к частому нарушению приведенных ниже постулатов оптимального взаимодействия: 1) принципа равной активности коммуникантов; 2) координации совместных действий собеседников, достигаемой благодаря наличию у них общей позиции; 3) принципа затраченных совместных усилий по добавлению новой информации к уже имеющейся у собеседников общей позиции, определяемой ими в соответствии с совместно выработанными критериями; 4) принципа затраченных совместных усилий по добавлению новой информации к уже существующей у собеседников общей позиции, определяемой принципом минимальных совместных усилий [1, с. 399].

Материалом исследования диалога в религиозном дискурсе стали записи прямых эфиров в социальной сети «ВКонтакте», проводимых разными священнослужителями: «отец Митрофанов – эфир 71» и «Ночной чат со священником». Анализ диалога в педагогическом дискурсе сделан на материале видеотрансляций и чатов занятий онлайн-подготовки к ЕГЭ, организованной преподавателями Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования ТГПУ. Записи занятий размещены на канале YouTube «SIBEGE онлайн-подготовка к ЕГЭ».

Под воздействием законов медийного дискурса в устоявшихся институциональных дискурсах происходят изменения в отношениях клиентов и агента дискурса. Одним из факторов явных изменений является

влияние интерактивной модели общения на процесс коммуникации. Согласно модели интерактивной координации между собеседниками может существовать три вида коммуникативных стратегий – эгоцентрическая, нейтральная или кооперативная. В рамках эгоцентрической коммуникативной стратегии между собеседниками отсутствует координация, в результате нейтральной коммуникативной стратегии происходит уподобление репрезентаций говорящего и адресата, и только кооперативная коммуникативная стратегия позволяет создать условия для успешного диалога, в процессе которого возможно формирование общих или взаимных позиций [1, с. 251].

Диалогическое взаимодействие в контексте религиозного дискурса ориентировано на сохранение православных догматов и традиций. В связи с большой вовлеченностью собеседников, опосредованностью общения эффективность и результативность диалога снижается. Примером такой коммуникации является приведенный ниже фрагмент прямого эфира.

№1 (А – агент, К – клиент. Агент читает вслух поступающие комментарии):

К1: Здравствуйте, скажите, как набраться...

К2: Не слышно

К3: Добрый вечер, скажите с какой с какой самой главной молитвы начать молиться?

А: Нуу, вообще-то все молитвенные правила, там утреннее, вечернее, там написано все подряд (отвлекается на установку микрофона), как написано, так и читать.

(читает следующие комментарии)

К4: Здравствуйте, как привести взрослых детей к вере...

Очевидные помехи в коммуникации обусловлены как техническими причинами, так и возможной неофициальностью онлайн-коммуникации. Перебивки и параллельные комментарии – всё это приводит к прерывистому диалогу, в котором ни одна тема не находит своего развития. В данном случае реализуется эгоцентрическая коммуникативная стратегия, так как «сообщение, порождаемое говорящим, может быть передано адресату только на уровне фонетических репрезентаций» [1, с. 254]. Нарушение контакта между коммуникантами вызвано невозможностью учитывать личностные особенности собеседника. Каждый из участников диалога уже обладает некоторой суммой знаний относительно той или иной темы, но установка на взаимность в развитии диалогического взаимодействия не реализуется, так как опосредованное общение не может характеризоваться наличием взаимной кооперации и нахождением общей позиции между участниками коммуникативного акта.

Диалог, реализованный на периферии педагогического и медийного дискурсов, также характеризуется отсутствием общей позиции между участниками общения. Это связано, во-первых, с отсутствием непосредственного контакта с агентом дискурса (учитель, который проводит онлайн-подготовку, не знаком с учащимся); во-вторых, невозможность живого контактирования между участниками диалога приводит к отсутствию речеспсихической и ценностно-смысловой кооперации между собеседниками. Большая часть данных видеотрансляций – это монологическая речь педагога. Диалог возникает лишь при проверке правильности решения того или иного задания. Следующий фрагмент диалога взят из видеозаписи «Математика, 2018. Первообразные. ч. 2 11.04.2018. sibege.ru».

№2. *А: Найдите площадь заштрихованной фигуры. В течение двух минут напишите правильный вариант ответа в комментариях чата.*

К1: 25.

К2: 17.

...

К3 (Катя): А у меня не получается красивый ответ. как быть...

К4: 25.

А: Катя, через минуты я расскажу подробно как решать это задание.

К5: как трудно!

А: Время истекло. Итак, приступим к разбору задачи.

Данный фрагмент диалога иллюстрирует эгоцентрическую коммуникативную стратегию. В процессе коммуникации не выстраивается общая позиция. При ее отсутствии диалог не может быть эффективным. При подобной коммуникативной стратегии, выбранной участниками коммуникации, координация в диалоге становится невозможной [1, с. 238]. В таком случае результат всех дальнейших отношений между собеседниками – коммуникативная инертность, следование внешним правилам коммуникации.

В пространстве религиозного дискурса также может реализовываться нейтральная коммуникативная стратегия, в рамках которой между участниками коммуникации не вырабатывается общая позиция, но возможно наличие уподобления и минимального контакта между собеседниками. Высказывания собеседников этом случае сокращаются, сохраняются лишь наиболее значимая информация.

№3. *К1: Что делать, если поругался с женой?*

А: Мириться с ней.

К2: Как вы относитесь к книге Марии Агриколь? Почему она так негативно написала о своем пребывании в монастыре?

А: Книгу не читал эту...

В данном фрагменте диалога не реализована нацеленность на общую позицию, но взаимная позиция участников публичного диалога прослеживается, так как есть определенная сумма знаний в конкретной области как у агента дискурса, так и у клиентов, и каждый из представителей дискурса обладает собственным мнением относительно этой области знаний.

В массмедийной сфере диалог педагогического дискурса также может характеризоваться нейтральной коммуникативной стратегией. Темой дискурсивного общения в педагогическом дискурсе всегда является некоторая область научного знания, по отношению к которой каждый из участников диалога имеет свою позицию и мнение. Но в результате влияния технической стороны коммуникации на характер диалога выстраивание общей позиции в ходе диалога невозможно. При наличии общей позиции и кооперации каждый участник коммуникативного акта мог бы не только реализовать свое мнение и допущение относительно какой-либо проблемы, но и одновременно знать, что каждый участник диалога также имеет свое мнение и знание относительно конкретной научной области. Фрагмент диалога, взятый из видеотрансляции «Русский язык. Sibege подготовка к ЕГЭ» иллюстрирует данный вариант коммуникативной стратегии.

№4 А: Итак, задание на повторение. Исправьте ошибку и запишите слово правильно. На выполнение задания у вас две минуты.

К1: разожжёт

К2: пятерых

А: У вас осталась одна минута на выполнение задания.

К3: а нам писать слово с ошибкой или исправленное?

К4: разожгёт.

А: Ещё раз внимательно прочитайте задание. В нём написано, что нужно записать слово правильно. Так что ищите ошибку и исправляйте её. У вас есть еще полминуты.

К3: разожжёт

А: Итак, правильный вариант ответа – разожжёт. Есть ли вопросы по данному заданию? Если нет, то переходим к следующему.

Наличие вопросительных конструкций позволяет находить взаимную позицию в процессе коммуникации, ее форма – «"вопрос-ответ" как ячейка, матрица диалога» [2, с. 47], дает возможность реализовать принцип уподобления стратегий, выстроить взаимную позицию. В ходе такого речевого взаимодействия каждый из собеседников принимает во внимание факт существования другого, но кооперация при этом отсутствует, поскольку актуализируется только уподобление репрезентаций говорящего и адресатов, реализованное в вопросно-ответной форме диалога.

Если эгоцентрические и нейтральные коммуникативные стратегии реализуются в интернет-коммуникации чаще всего, то наличие кооперативной коммуникативной стратегии зависит непосредственно от целей дискурса, в котором разворачивается диалог. Целью религиозного дискурса является передача духовных ценностей и приобщение к ним участников дискурса. Педагогический дискурс нацелен на социализацию нового члена общества. В результате наличия различий в целеполагании диалог в религиозном дискурсе предполагает встречу и соотношение позиций на духовном уровне. По мнению Мартина Бубера, такое отношение становится выше отношения Я – Оно, в таком диалоге уже присутствуют элементы духовного и сокровенного. В подобном диалоге важна установка на другого, неперемное отношение с ним [3, с. 17]. Диалог учебного формата имеет технологическое назначение – передачу накопленного путем информирования, поэтому успешность общения не определяется нахождением общей позиции, а только уподоблением стратегий для реализации минимальной координации в диалоге. В этом случае коммуникативный акт считается успешным, если информация передана. Такой процесс передачи информации является автоматизированным, связь между собеседниками происходит на фонетическом, синтаксическом, лексическом и семантическом уровнях. Интерактивная координация, предполагающая наличие кооперации, характеризуется взаимодействием на уровне дискурса [1, с. 253]. Присутствие кооперации в диалоге делает подобное взаимодействие максимально эффективным.

№5 А: ... Я с вами согласен, совершенно согласен. Но есть такое дело, что такая ситуация была всегда. И сейчас, и 200 лет назад...

К: Как укрепиться в православной вере? Я умом понимаю, что Бог есть, но в душе нет уверенности. Спасибо.

А: Ну если Вы умом понимаете, и периодически какая-то в душе вера имеется, это уже. В эти моменты горячо молитесь Богу, просите, чтобы он Вашу веру укрепил.

Приведенный пример иллюстрирует диалог-кооперацию», поскольку в данном коммуникативном акте встреча позиций собеседников состоялась на смысловом уровне.

В разных по своей целеорентации дискурсах, реализованных в интернет-пространстве, присутствуют эгоцентрические, нейтральные и кооперативные коммуникативные стратегии. Кооперативная стратегия присутствует в том случае, если есть выстраивание общей позиции, предполагающей не только уподобление репрезентаций собеседников, но и учет факторов субъективного характера.

Публичный диалог, организуемый в интерактивном режиме, усложняет процесс взаимодействия собеседников, учет личностных особенностей участников дискурса. Тенденция интернет-коммуникации

к обезличиванию и опосредованности не позволяет в полной мере выстраивать кооперацию между субъектами общения. Но изначальное целеполагание определяет специфику развития коммуникации. В таком случае субъективные характеристики участников диалога, их заинтересованность в диалоге и нацеленность на достижение результата играют важную роль в выстраивании коммуникативной стратегии. Выделенные Кларком ключевые положения этого подхода в полной мере реализуются только при наличии кооперации, в силу сложности синхронизации субъектов дискурса. Отражение сформированного М.М. Бахтиным классического подхода к пониманию диалога, в котором важнейшим фактором общения является непосредственность контакта собеседников, их «сонастроенность на встречу смысловых позиций» [4], можно найти в кооперативной коммуникативной стратегии.

Литература

1. Федорова О.В. Экспериментальный анализ дискурса. Москва : Языки славянской культуры, 2014. 512 с.
2. Мальковская И. А. Знак коммуникации. Дискурсивные матрицы. Москва : Ком-Книга, 2005. 240 с.
3. Бубер М. Я и Ты. Москва : Высшая школа, 1993.
4. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 421 с.

УДК 81-13
ГРНТИ 16.31.02

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ОБРАЗА ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А. БЛОКА

SPECIFICITY OF LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION OF THE LYRIC HEROES IMAGE IN THE CREATIVITY OF A. BLOK

Стамикова Екатерина Андреевна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: символизм, Александр Блок, лирический герой, лексические средства.

Key words: symbolism, Alexander Blok, lyric hero, lexical means.

Аннотация. В статье речь идет об образе лирического героя А. Блока, рассмотренном в динамике – в процессе развертывания в сборниках стихов 1898–1916 годов. Предметом рассмотрения выступают лексические средства воплощения мятежного героя Блока, воспринимающего жизнь сквозь трагедийную эстетику символизма. Исследование осуществляется посредством лексико-семантического метода с опорой на словарные данные.

Александр Александрович Блок (22.08.1873 – 07.04.1928 г.) – писатель и переводчик, публицист, литературный критик. Наряду с А. Белым, В. Брюсовым и др. является одним из крупнейших русских поэтов-символистов. Русский символизм в основном опирался на западный, т.е. в основе его эстетики лежала идеалистическая концепция двоемирия, которая гласила, что первичным, или истинным, является мир идей, а реальный мир – лишь тень, второй план. Эстетика русского символизма базировалась на «своеобразном религиозном аспекте в понимании искусства и творчества (отталкиваемом от философии всеединства Вл. Соловьёва), который вырабатывает у русских символистов желание отбросить идею элитарности искусства («искусство для искусства»)» [1, с. 1].

Рассмотрим в динамике специфику лирического героя в поэзии А. Блока, проявившуюся в сборниках его стихотворений 1898–1904, 1904–1908, 1907–1916 г. В качестве материала для анализа возьмем по одному стихотворению из каждого цикла сборника. Используя контекстуальный, семантический и стилистический анализ, исследуем особенности отбора лексических средств изображения образа лирического героя.

Сборник 1, цикл «ANTE LUCEM», стихотворение «Измучен бурей вдохновенья...»:

В данном стихотворении лирический герой изображен уставшим от своей бурной земной жизни и от прилива его собственных творческих сил. Он желает покинуть этот мир: *«Измучен бурей вдохновенья, Весь опален земным огнем»* [5]. В данном контексте актуализируется значение таких ключевых лексических единиц, как «буря вдохновенья»: «буря» – «о сильном проявлении чего-н.» [4, с. 64], «вдохновение» – «творческий подъем, прилив творческих сил» [там же, с. 71]; «земным огнем»: «земной», т.е. «обращенный к жизни с ее реальными делами и помыслами, далекий от высоких идеалов» [там же с. 229], «огонь» – «внутреннее горение, страсть» [там же, с. 444].

Покалеченный душевно и лишенный сил, он осознает свои ошибки и в поисках искупления («С холодной жаждой искупленья» [5]) обращается к богу: *«Язычник стал христианином И, весь израненный, спешил Повергнуть ниц перед единым Остаток оскудевших сил»* [5].

Бог и сам божественный мир видится герою абсолютным идеалом, способным ему помочь, однако высшие силы не дают ответа: *«Стучусь в преддверьи идеала, Ответа нет...»* [там же]. Лексема «в преддверьи», на наш взгляд, имеет актуальный смысл «начальный период чего-н., время, непосредственно предшествующее чему-н.» [4, с. 580]. Несмотря на это, герой обретает утраченные когда-то силы: *«Господь не внял моей молитве, Но чую – силы страстных дней Дохнули раненому»*

в битве, *Вновь разлились в душе моей*» [5]. По данным толкового словаря «страстные» произведено от слова «страстный», т.е. «проникнутый сильным чувством» [4, с. 772]; «разлились» от «разлиться», т.е. «распространиться во все стороны, по всему пространству чего-н.». [там же, с. 648]. И все же в его душе остаются глобальные вопросы, на которые так и не было ответа. Это терзает лирического героя: *«Мне непонятно счастье рая, грядущий мрак, могильный мир»* [5]. Но в какой-то момент он останавливает себя: *«Назад!»*, и его увлекает *«язычница младая»* и *«зовет на дружественный пир»* [5].

Таким образом, лирический герой, изначально лишенный всяческих сил и устремленный вон из этого «языческого» мира, все же вновь обретает их и возвращается к своей прежней вольной жизни.

Сборник 2, цикл «Город», стихотворение «Я вам поведал неземное...»:

В стихотворении лирический герой противопоставляет себя другим людям, подчеркивает свою исключительность. Поэт мыслит себя пришедшим из вне, обособленным от всего общества, он преподносит людям то, что известно только ему: *«Я вам поведал неземное. Я всё сковал в воздушной мгле»* [2, с. 212]. По данным толкового словаря, лексическая единица «поведал неземное» имеет следующее значение: «поведать» – «то же, что сообщить» [4, с. 528], «неземной» – «сверхъестественный, чрезвычайный, исключительный» [там же, с. 406].

Лирический герой пытается сблизиться с людьми посредством своего творчества, которое мыслится им как корабль, ладья. И чтобы «причалить» вонзает в корабль топор. Лирическим героем движет мечта – некая *«отважная красота»*, которую он ищет *«в каждом доме, в каждом крове»* [2, с. 212]. «Отважная» – производное от «отважный», т.е. «смелый, храбрый» [4, с. 467]; «красота» – «все красивое, прекрасное, все то, что доставляет эстетическое и нравственное наслаждение» [там же, с. 304]. Однако то, что предстает перед его взором противоречит идеалам, *«скамья ладьи красна от крови»*, так как мечта разрушена: *«Я вижу: ваши девы слепы, У юношей безогнен взор»* [2, с. 212]. В данном контексте актуализируются следующие лексемы: «слепы» от «слепой», т.е. «лишенный зрения, способности видеть, незрячий» [4, с. 729]; «безогнен» от «огонь», т.е. «внутреннее горение, страсть» [там же, с. 444]. Таким образом, слово «безогнен» означает лишенный внутреннего горения, страсти. Это окказиональная лексема.

Лирический герой гонит таких людей «во мглу» [2, с. 212], в «глухие склепы» [там же, с. 212], так как они лишены черт «отважной красоты». И «топор» [там же, с. 212], как символ силы чужд этим людям, так как в них нет воли. Поэт считает, что им «нужен бич, а не топор» [там же, с. 212]. И еще раз, подчеркивая свою исключительность, герой предвещает

людям скорое расставание («И скоро я расстанусь с вами» [2, с. 212].), воссоединение с высшим, божественным: «И вы увидите меня Вон там, за дымными горами, Летящим в облаке огня!» [там же, с. 212].

Лирический герой настойчиво обращает внимание на свою исключительность и обособленность от других людей, он не намерен принимать ту обыденность, серость людей, стремится к возвышенному идеалу, в отличие от общества.

Сборник 3, цикл «О чем поет ветер», стихотворение «Милый друг, и в этом тихом доме...»:

В данном стихотворении лирический герой предстает погруженным в удрученное состояние, он не может найти себе места в жизни, это заставляет его страдать. И, обращаясь к некому «другу», он делится своими переживаниями: «Милый друг, и в этом тихом доме Лихорадка бьет меня. Не найди мне места в тихом доме Возле мирного огня!» [2, с. 453]. В контексте актуализируются следующие ключевые лексемы, зафиксированные в словаре: «лихорадка» Болезненное состояние, сопровождающееся жаром и ознобом [4, с. 329], «бьет» от «бить», т.е. «приводить в дрожь, трясти» [4, с. 48].

Героя мучает ощущение приближения чего-то неизбежного. Все вокруг: звуки, уют в доме, вызывает страх у поэта: «Голоса поют, вызывает вьюга, Страшен мне уют...» [2, с. 453]. Данные словаря подтверждают нашу мысль: «голоса» от «голос», т.е. «совокупность звуков, возникающих в результате колебания голосовых связок» [4, с. 136]; «поют» от «петь», т.е. «издавать голосом музыкальные звуки, исполнять вокальное произведение» [там же, с. 515]; «вьюга» – «снежная буря» [там же, с. 123]; «взывает» от «взывать», т.е. «обращаться с призывом, звать» [там же, с. 81].

Лирический герой осознает скорое приближение своей смерти, чувствует, как она дышит ему в спину, следит за ним: «Чьи-то очи стерегут!» [2, с. 453], он слышит «трепет крыл» [там же, с. 453] приближающейся гибели. К поэту является ангел смерти и не сводит с него глаз: «Бьет в меня светящими очами Ангел бури – Азраил!» [там же, с. 453]. «Буря» – «ненастье с сильным разрушительным ветром» [4, с. 64]; «ангел» – «служитель Бога, исполнитель его воли и его посланец к людям» [там же, с. 24].

Лирический герой так и не нашел своего места в жизни, он готов принять смерть и не страшится ее, ведь ему чужд уют земной жизни. Самое главное для него – постижение идеала, которого можно достичь лишь, познав, что такое смерть.

Литература

1. Блискавицкий, А. А. Философско-эстетические основы русского символизма / А. А. Блискавицкий // Вестник славянских культур. – 2011. – № 19. – С. 31–42.

2. Блок, А. А. Избранные сочинения / А. А. Блок. – Москва : Художественная литература, 1988. – 455 с.
3. Борзых, О. В. Личность и творчество А. Блока в оценке журнала «Диалог» (1980) / О. В. Борзых // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2012. – № 2. – С. 164–168.
4. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – Москва : Азбуковник, 1999. – 944 с.
5. URL : http://az.lib.ru/b/blok_a_a/text_0050.shtml (дата обращения 17.04.18).

УДК 371.334;378

ГРНТИ 16.01.21

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ
ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА
В 8 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ
(НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА
«СЛОВАРЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ»)**

**PEDAGOGICAL RESOURCE THE USE OF RESEARCH
METHODS IN THE PREPARATION OF INDIVIDUAL
PROJECT IN 8 GRADE OF SECONDARY SCHOOL
(BASED ON THE ORGANIZATION OF THE PROJECT
“DICTIONARY OF LINGUISTIC IDENTIFICATION”)**

Стурза Мария Валерьевна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: методика языковой / лингвистической идентификации, исследовательские методы и приёмы, этапы работы в проекте, универсальные учебные действия.

Key words: methodology of linguistic / linguistic identification, research methods and techniques, stages of work in the project, universal educational actions.

Аннотация. В статье обсуждается роль исследовательских форм деятельности в процессе работы с методикой языковой идентификации в сфере Интернета. Показана возможность этих форм влиять на развитие универсальных учебных действий обучающихся.

Актуальность использования исследовательских методов в проектной деятельности обуславливается рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы определяются требованиями Федерального Государственного образовательного стандарта (ФГОС), ориентирующими педагога на личностное становление обучающегося.

Также актуальность связана с причиной дефицита проектной компетентности педагога в рамках реализации ФГОС. Это вызывает необходимость проектирования учителями деятельности, позволяющей ликвидировать обозначенный дефицит.

Цель исследования: проявить возможность применения исследовательских методов в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального проекта (ИП) обучающегося: показать образовательный потенциал использования методики языковой идентификации (на материале организации проекта «Словарь лингвистической идентификации»).

Задачи исследования:

1. Изучение теоретических основ решения проблемы, знакомство с речевой организацией разных социальных групп в Интернет-пространстве.

2. Обобщение и систематизация материала, формирование теоретической модели проекта (создание словаря ключевых слов выделенных групп).

3. Апробация созданной модели.

4. Анализ результатов проектной деятельности.

Гипотеза исследования: педагог, использующий исследовательские методы и работающий с методикой языковой идентификации, успешен, если он

- знакомит ученика с этой методикой;
- создаёт среду её использования;
- показывает специфику применения исследовательского алгоритма;
- обеспечивает влияние исследовательских методов на развитие универсальных учебных действий (УУД) обучающихся.

Методологическая и теоретическая база исследования:

1. Антропологический подход (Г. И. Петрова, Е.И. Исаев);
2. Теория языковой идентификации письменной языковой личности (Р.С. Панова);
3. Концепция образовательного проектирования (И. Ю. Малкова, А. М. Новиков);

Содержание исследования

Теоретическая основа проекта: положения языковой идентификации – способ мышления, позволяющий имея определённый алгоритм, соотносить прецеденты речи с этими маркерами и идентифицировать языкового носителя. Исследовательский проект как цикл научной деятельности включает в себя три основные *фазы*: фазу проектирования, технологическую фазу, рефлексивную фазу. Соответственно этому процесс исследования мы будем рассматривать в этой логической структуре, по этим трём фазам: проектирование исследования; проведение

исследования, включая оформление его результатов; оценку и самооценку, рефлексию результатов [1].

Теоретические основы. В основе организации проекта лежит методика языковой идентификации, согласно которой текст, присутствующий в пространстве культуры, может быть проэкспертирован с точки зрения содержания, проявляющего его принадлежность к той или иной целевой аудитории, связанной с определёнными тенденциями развития культуры. В этой ситуации, обращаясь к методике языковой идентификации, педагог должен научить ребёнка её применять.

Сам термин «методика языковой идентификации» понимается нами как процедура, в которой соотносятся речь субъекта с показателями (маркерами), представляющими те или иные проявления его принадлежности к определённой социально-культурной группе. При этом процедура включает в себя знание сюжета построения речи носителей языка определённой группы. В этом контексте необходимо говорить о включении в процедуру исследования работы с таргет-группой и референтной группой. Алгоритм последовательности действий заключается в следующем:

- общая характеристика группы людей;
- её проявленность в лексемах, особенностях речи;
- составление итогового резюмирующего текста.

Данная процедура даёт возможность развить креативные и творческие способности ученика, позволяет ему работать с собственной инициативой и смыслами.

В качестве предмета изучения были выбраны три типа людей, занимающие первые позиции по активности общения в Интернет-среде: хейтеры, анимешники и блогеры.

Хейтеры – слово все чаще и чаще стало встречаться на просторах Интернета и социальных сетей. «Hate» с английского переводится как «ненависть». Термин характеризует озлобленную на что-то конкретное группу людей, выговаривающих своё недовольство, зачастую принижая объект, который по каким-либо причинам не угодил представителям данного типа людей. Яркую нелюбовь хейтеров вызывают только какие-то сугубо определённые вещи. Каждый выражает ненависть по-своему, в меру воспитанности, собственной лени и возможностей. Большинство ограничивается гневными постами на форумах и разоблачительными статьями в блогах.

«Хейтерством» также могут считаться бессмысленные оскорбления, мелкие пакости, особо ничего из себя не представляющие, но, как кажется самим героям Интернета, очень поднимающие их собственную самооценку.

Таким образом, ключевыми словами данной языковой группы будут являться любые оскорбления кого-либо или чего-либо, недовольства,

грубость, завистливые подколки, явственные шуточки и прочее. Зачастую им кажется, что они несут правду и некую справедливость в массы, но, увы, они глубоко ошибаются [2].

Вступая в диалог с данным типом людей, не стоит идти им наперекор, доказывая свою собственную точку зрения. Лучший способ реагировать на них – это никак не реагировать.

Анимешники. Чтобы понять, кто такие анимешники, необходимо разобраться с понятием «аниме». Оно представляет собой японскую анимацию, отличие которой в ориентировании на подростковую и даже взрослую аудиторию.

Ключевые слова данной субкультуры. Любимое слово анимешников – это всемогущее «НЯ», которое в зависимости от эмоций может означать все что угодно: от радости до гнева. «Косплей» – сокращенно от англ. *costume play*, костюмированная игра – форма воплощения действия, совершаемого на экране. «Конничива» – добрый день, здравствуйте. «Аригато» – спасибо. «Манга» – японские комиксы, иногда называемые комикку. «Мангака» (*mangaka*) – создатель манги.

Как и любая субкультура, аниме забирает много времени. Подростки становятся зависимыми от просмотра новинок. Часто вымышленные герои заменяют детям живое общение. Люди со слабым характером становятся слишком зависимыми и порой перегибают палку в своем увлечении. Но это относится больше к подросткам, у которых нет друзей, и аниме становится для них единственной отдушиной. Есть и довольно позитивный момент. Это стремление реализовать себя в творчестве, доброе и жизнерадостное отношение к жизни. Подростки, которые серьезно подходят к делу, рисуют настоящие шедевры и узнают множество полезных вещей об истории Японии [3].

Блогеры – люди, которые по каким-то непонятным причинам решили обзавестись собственным блогом – информационной площадкой, на которой они делятся своими мыслями и переживаниями, жизненным опытом, опасениями о будущем, чем-то увиденным в дальних путешествиях, впечатлениями от очередной тусовки и т.д. [4].

Можно привести в пример несколько *ключевых слов*, часто употребляемых блогерами: «пост» – статья на блоге. «Постинг/блогинг» – процесс написания и публикации статей на блоге. «Хайп» – «hype» буквально переводится как «навязчивая реклама; шумиха, ажиотаж». Существует созвучный глагол, который означает «раскрутить; раздуть» и т. д. Также, часто употребляемыми словосочетаниями являются: «ставьте пальцы вверх», «жмите колокольцы», «ставьте лайки», «подписывайтесь на канал» и «не забывайте смотреть новые видео».

Выбор групп неслучаен: знакомство с ними может быть интересно с точки зрения этической, эстетической оценки.

После создания словаря в качестве эксперимента было проведено социологическое исследование с целью узнать, насколько эффективен метод идентификации личности в Интернет-пространстве. В нём были задействованы 32 человека: ученики 5–8 классы МАОУ «СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева» (возрастная категория от 11 до 15 лет). Участники опроса должны были дать определение тому или иному слову, соотнести его с определённой языковой группой. В ориентире на вышеперечисленные теоретические положения было организовано методико-педагогическое сопровождение проекта.

На первом этапе формировался замысел проекта. Предполагалась работа с информацией, знакомство с содержанием деятельности. В процессе диалога между учеником и наставником было принято решение работать с исследовательскими методами. **Результаты** – развитие УУД: коммуникативных и познавательных.

На втором этапе происходило формирование информационного ресурса обучающегося по методике языковой идентификации. В качестве исследовательских методов на данном этапе применялись систематизация, обобщение информации, работа с терминологией. Формировался культурологический и понятийный ресурс проектировщика, происходило развитие познавательных УУД.

На третьем этапе оформлялись два вида текста: реферат и презентация. В качестве исследовательских способов работы оказались актуальны обобщение и конкретизация, потому что необходимо было систематизировать информацию в текст для апробирования в Интернет-среде. В итоге, происходило развитие познавательных и коммуникативных УУД.

На четвёртом этапе представлялись результаты работы в форме доклада на научно-практической конференции. Экспертировались данные социологического исследования, результаты применения методики языковой идентификации. Было заявлено автором проекта, что методика лингвистической идентификацией позволяет исследователю определить принадлежность (или её отсутствие) того или иного носителя речи к конкретному типу людей, взаимодействующих в социальных сетях. Результаты теста показали, что большая часть опрошенных знает слова, принадлежащие тем или иным категориям респондентов, но не обо всех языковых группах и субкультурах они догадываются.

На этом этапе происходила рефлексия обучающимся содержания собственной деятельности, которая позволила зафиксировать формирование в процессе работы в проекте познавательных, коммуникативных, регулятивных УУД, достижение определённых личностных результатов.

Проведённое исследование позволяет констатировать, что исследовательская стратегия работы продуктивна, так как она позволяет:

сформировать информационный ресурс у ребёнка и оформить свои способы контакта с новым предметным материалом. В данном случае с идентификацией языкового потенциала носителей.

Таким образом, работа в рамках методко-педагогического сопровождения индивидуального проекта с использованием исследовательских методов оказалась продуктивна. Формы и приёмы деятельности, которые использовал учитель были разнообразными:

- организация работы с информацией: сбор, систематизация, обобщение, алгоритмизация;
- составление алгоритма применения методики языковой идентификации,
- оформление экспертных текстов в ходе работы с Интернет-средой;
- создание итоговых отчётных текстов (реферат и презентация).

Использование этих форм и приёмов позволило говорить о формировании УУД различного содержания.

Литература

1. Новиков, А.М., Новиков, Д.А., Методология научного исследования: Учебное пособие / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва : Либроком, 2009. – 106 с.
2. Кто такие «хейтеры»? Определение и возникновение слова. [Электронный ресурс]. URL: <http://1-vopros.ru/266-kto-takie-hejtery.html> (дата обращения: 5.12.2017).
3. Кто такие анимешники и что они делают? [Электронный ресурс]. URL: <http://fb.ru/article/295528/kto-takie-animeshniki-i-hto-oni-delayut> (дата обращения: 5.12.2017).
4. Блогер: кто это такой, чем занимается? Как стать видеоблогером? [Электронный ресурс]. URL: <http://1-vopros.ru/791-bloger-kto-hto-takoj.html> (дата обращения: 7.12.2017).

УДК 80
ГРНТИ 16.31.41

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА БАСНИ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ БАСНИ)

THE LANGUAGE FEATURES OF FABLES (TAKE CHINESE NATIONAL FABLES FOR EXAMPLE)

Сунь Хань

Научный руководитель: Т.Б. Черепанова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: китайская народная басня, языковые особенности, артизм, повествовательный стиль, изображённый язык, диалогическая форма, мораль.

Key words: Chinese national fables, language features, chartism, narrative style, words for depicted, the form of a dialogue, moral.

Аннотация. В данной статье рассматриваются языковые особенности жанра басни, среди которых: арготизм, уникальное выявление ядра басни одним иероглифом,

не стихотворный, а повествовательный стиль языка, уникальный «изображённый язык», используемый при создании уникальности персонажа, диалогичности выражения. Сравнение с русской басней, китайская басня не авторская, а народная, заключающаяся в себе многовековую философскую мораль, позволяющая людям сами размышлять.

По мере развития интереса к русскому языку в Китае, всё больше и больше внимания обращено к исследованию русской лингвокультуры. Нам стал интересен жанр басни, так как он представляет типичный характер языка: стиль устной речи, например: фразеология, формы слов, образованные суффиксальным и другими способами словообразования, обращения, модальные частицы, которые могут быть рассмотрены как варианты разговорной речи. Кроме того, многие сюжеты из басен заимствованы из фольклора, а отдельные фразы становятся пословицами и получают широкое распространение в речи.

В течение первого года нашего исследования, больше внимания мы уделяли работе с баснями И. А. Крылова, на этом этапе мы интересуем общее и различное между русскими и китайскими баснями.

Позвольте познакомиться с особенностями китайских басен, изученных нами.

Жанр басни хорошо известен в китайской культуре, но в отличие от русской басенной традиции, в китайской культуре басня не авторская, а народная, имеющая многовековую историю.

Знакомство с китайской басней позволило нам выделить её основные языковые особенности, среди которых: арготизм, уникальное выявление ядра басни одним иероглифом, не стихотворный, а повествовательный стиль языка, уникальный «изображённый язык», используемый при создании уникальности персонажа, диалогичности выражения. Кратко охарактеризуем данные языковые особенности.

1. Арготизм – это один из видов метафоры, под арготизмами в китайской лингвистике понимаются психологические, языковые и культурные действия народа в своей совокупности.

Китайские древние басни таили в себе невысказанный смысл, что позволило не только выжить этому жанру литературы, но и развиваться в условиях «гегемонии дискурса». Басенное творчество стремилось к выражению смысла невысказанным и превышенным языком.

Обратим внимание на басню «Мао Янь Чжуань» (《毛穎傳》), являющееся одним ярким примером китайской басни. “毛穎” то есть “毛笔” (Китайская писчая кисть). В этой басне описаны вещественные особенности китайских писчих кистей как человеческий характер, причём их биография описана абсолютно серьёзно, атрибутируя их предков с нарочито озабоченным видом. По этим описаниям можно утверждать,

что басня содержит в себе комический характер, который вызывает противоречие между содержанием с формой, и тем самым составляет комизм данной басни. С внешней стороны (т.е. со стороны формы) описана биография китайских писчих кистей, на самом деле (т.е. со стороны содержания) подразумевается описание старых и бесполезных министров. Таким образом, басня аллегорически представляет не мир вещей, а мир людей.

2. Ядро басни представляется одним иероглифом, что позволяет подчеркнуть важнейшую идею басни; ключевой иероглиф не раз используется в басне.

В данной басне, иероглиф “圓” проходит по всему тексту, “圓”, обозначая «дипломатический подход к делу» и «примирять». Кормилица делала круглую игрушку, чтобы развлечь ребёнка, и тем самым вызвала неудовольствие друзей хозяина по имени Юань Чжи. Он гневно сказал: Ребёнок начинает играть с круглой игрушкой с детства, а когда он вырастет, то обязательно будет любить “круглый”. Любить играть круглым домом, значит также будет любить слушать лести низкого человека за порогом. Много шуму из-за того, что ребёнок просто играет круглой игрушкой. А если он действительно сделает «дипломатический подход к делу» в будущем, тогда никак вина не прощается. Автор взял иероглиф “圓” как фокус, с круглой игрушки до его переносного значения – лесть. Герой басни – Юань Чжи, человек, который вскрыл смысл басни, что мелочи жизни влияют на форму поведения в обществе.

3. Повествовательный стиль.

Повествовательный язык является важным способом выражения в басне, в отличие от русской авторской басни, написанной, как правило, в стихотворной рифмованной форме. Хотя такое выражение может быть слишком спокойным и непосредственным, но по сути басня раскрывает мораль через описание конкретного сюжета, а для этой цели повествовательный стиль в китайском языке является более подходящим, чем другие способы выражения мысли.

Начало басни всегда рассказывается повествовательным тоном с той целью, чтобы положить основание для следующей сюжетной линии. Басня воспитывает людей через развитие сюжета, «рассказать» – это конкретные показатели разговорной речи. Повествовательный стиль учитывает три принципа выражения: 1) естественная интонация; 2) простой тон; 3) близкое отношение. Вступительной фразой басни традиционно является фраза «Давно-давно...», отражая обычное начало и удивительный конец, а повествовательный стиль делает басню лаконичной и яркой.

4. «Изображённый язык» в басне.

«Изображённый язык» – способ и особенность выражения, используемый для выявления разных характеров героев. Герои в басне играют ведущую роль, в данной связи не важно изображен персонаж изображён ярко или нет, черты его характера влияют на общий эффект басни, в котором психологическим особенностям героев соответствует развитие сюжета.

Разные образы в басне также играют разные роли, а язык является самым доступным способом отличия их характеров и психологических изменений друг от друга, выражая дух басни.

Всем известно, что разным образам следует предоставлять различные особенности выражения. Нельзя не отметить, что конструкция и дизайн языка (то есть изображённый язык) также должны быть классифицированы как точки внимания. Дизайну изображённого языка соответствует стремление в отношении развития сюжета.

5. Диалогическая форма.

Диалог – один из способов выражения, наиболее часто употребляемый в басне. При помощи диалогов не только реализуется ритм в развитии сюжета, но и сюжет. Внимание читателей сосредотачивается на диалогах, которые создают сюжет и сценарий.

Итак, жанр басни и в китайской традиции, и в русской культурной традиции занимает особое место, обладая как общими, так и уникальными чертами. Но принципиальным, на наш взгляд, является выражение ценностной направленности басни. Так, при одинаковой нацеленности на выявление положительных и отрицательных черт человека, выводы в русской авторской басне содержатся в морали (“так делать нельзя”), в то время как в китайской басне место морали занимает философское осмысление, направленное на то, чтобы читатель сам размышлял и сам нашёл правильные решения.

Литература

1. 李娟. 中国古代寓言创作探微 [D]. 湖北：华中师范大学文艺系，2011. (Ли Дюань. Исследование по древним китайским басням: Дис. ... канд. филос. наук / Классический университет центрального Китая. Москва, 2011.

ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ КАК СПОСОБ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА РОДИОНА РАСКОЛЬНИКОВА В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»)

LEXICAL MEANS OF EXPRESSION OF EMOTIONS AS A CASE OF CHARACTER CHARACTERISTICS (ON THE EXAMPLE OF THE IMAGE OF RASKOLNIKOV'S RODION IN F. M. DOSTOYEVSKY'S NOVEL "CRIME AND PUNISHMENT")

Сысолина Анастасия Николаевна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: реализм, Фёдор Михайлович Достоевский, эмоции, характеристика персонажа, лексические средства.

Key words: realism, Fedor Mikhailovich Dostoevsky, emotions, character characteristics, lexical means.

Аннотация. В статье речь идет об особенностях вербализации эмоций литературного персонажа как определенном способе характеристики последнего. Данные особенности выявляются путем анализа лексического уровня романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание». В частности, рассмотрены лексические единицы, номинирующие ключевые черты эмоционального портрета Родиона Раскольникова – страха, отвращения, совести. Прослежена связь данных черт и лексических способов их репрезентации с философской идеей произведения.

Фёдор Михайлович Достоевский – русский писатель и философ. Как и в начале, так и в продолжении своего творчества писатель выступал новатором в русле русского реализма, что при жизни не было оценено его современниками. В своем творчестве Достоевский разработал особый тип философского, психологически углубленного реализма, основанного на сложных и противоречивых формах бытия и общественного сознания его эпохи. Внимание русского классика было обращено к центральным вопросам общественной жизни.

В основе всей идейной жизни Достоевского были религиозные искания, поэтому мы видим философское творчество, вырастающее на фоне религиозного сознания. В произведениях особое внимание писатель уделял внутреннему миру героя, его душе. Его интересовал психологический анализ поступков и действий персонажа, он рассматривал эти поступки не как деятельность из вне, а как внутреннюю борьбу в душе героя. Большое место в творчестве писателя занимает тема судьбы человека. Герои произведений Достоевского проходят через

большие трудности, находят ответы на вечные вопросы. Они динамичны, развиваются, переживают различные чувства и эмоции, так же как и люди в обычной жизни.

Одно из самых известных произведений Ф. М. Достоевского – «Преступление и наказание». Роман затрагивает глобальные жизненные проблемы и вопросы. В произведении представлен сложный мир внутренних переживаний, исканий, стремлений героев, их мучительная борьба с самим собой и их духовное падение и возрождение. Главный герой – Родион Раскольников, пытается найти ответ на мучающий его вопрос: «Тварь ли я дрожащая, или право имею?». Он хочет отнести себя к разряду наполеонов, которые могут все и презирают установленные законы. Но выбранный им путь, оказывается непростым. Совершая преступление, Родион переосмысливает ценности, смысл жизни и свое место в ней. Герой динамичен, он эволюционирует и духовно возрождается. Роман поражает читателя не только трагичностью, но и своей правдивостью. Родион Раскольников испытывает и переживает разные чувства и эмоции, что его делает будто бы живым человеком. Обратимся к термину «эмоции».

Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности [3]. В обычной жизни человек выражает свои эмоции посредством слов, что мы можем так же увидеть и в художественном произведении. Ф. М. Достоевский наделяет Родиона Раскольникова характером и моделирует его эмоциональный портрет. Обратимся к тексту произведения, для понимания того, посредством каких слов автор создает эмоциональный образ героя. Приведем примеры ситуаций, изображенных в романе, в которых главный герой демонстрирует проявление сильных эмоций. Эти эмоции можно считать ключевыми в эмоциональной характеристике Раскольникова.

1. Страх: «И каждый раз молодой человек, проходя мимо, чувствовал какое-то болезненное и трусливое ощущение, которого стыдился и от которого морщился. Он был должен кругом хозяйке и боялся с нею встретиться» [1, с. 1]¹. «Страх охватывал его все больше и больше, особенно после этого второго, совсем неожиданного убийства. Ему хотелось поскорее убежать отсюда» [с. 47].

2. Отвращение – «И если бы в ту минуту он в состоянии был правильнее видеть и рассуждать, если бы только мог сообразить все трудности своего положения, все отчаяние, все безобразие и всю нелепость

¹ Далее ссылки на это издание приводятся только с указанием страницы.

его, понять при этом, сколько затруднений, а может быть, и злодейств еще остается ему преодолеть и совершить, чтобы вырваться отсюда и добраться домой, то очень может быть, что он бросил бы все и тотчас пошел бы сам на себя объявить, и не от страха даже за себя, а от одного только ужаса и отвращения к тому, что он сделал. Отвращение особенно поднималось и росло в нем с каждой минутой» [с. 47].

3. Совесть – «Войду, стану на колена и все расскажу...» [с. 55]. «Странная мысль пришла ему вдруг: встать сейчас, подойти к Никодиму Фомичу и рассказать ему все вчерашнее, все до последней подробности, затем пойти вместе с ними на квартиру и указать им вещи, в углу, в дыре. Позыв был до того силен, что он уже встал с места, для исполнения. «Не обдумать ли хоть минуту? – пронеслось в его голове. – Нет, лучше и не думая, и с плеч долой!» [с. 62].

Теперь попытаемся проанализировать каждую из эмоций в аспекте ее лексического выражения в романе. *Страх* – сильная отрицательная эмоция, которая возникает в результате реальной или воображаемой опасности. Причины возникновения страха бывают как скрытые, так и явные. Часто явных причин человек не помнит, а под скрытыми понимаются боязни, идущие из детства. Признаки страха – пассивность, избегание общения, неуверенность и т.д. Испытывать чувство страха присуще каждому человеку, главное, чтобы страх не перерастал в фобию. Фобия – это воображаемый страх в настоящем; неконтролируемый страх.

Родион Раскольник очень часто испытывает чувство страха, а так же размышляет о нем. Уже в самом начале романа можно это увидеть: «Любопытно, чего люди больше боятся? Нового шага, нового собственного слова они всего больше боятся» [с. 2]. Интерес героя к эмоциональному чувству страха передает лексема «любопытно», т.е. «любопытно – от сущ. любопытство – стремление узнать, увидеть что-нибудь новое, проявление интереса к чему-нибудь» [2, с. 336]. Раскольников испытывает страх перед «новым шагом», перед людьми, перед самим преступлением, а так же перед возможностью быть пойманным. И даже в конце романа Родион испытывает страх, но это уже другой страх – страх Божий. Этот новый, единственный страх помогает герою возродиться и очиститься. Таким образом герой дифференцирует чувство страха, связывая ощущения, вызываемые им, со своей философией.

На морфологическом уровне страх чаще всего выражается глаголами, причем эти глаголы передают не только ощущение страха героя, но и изображают действия героя, вызванные страхом. Это такие глаголы, как «вздрыгнуть», «дрожать», «побежать», «убежать», «помертветь», «прятаться», «содрогаться», а также деепричастия «опасаясь»,

«дрожа». Слова «помертветь», «содрогаться» передают оттенки переживаний героя, т.е. «помертветь – приходиться в оцепенение, терять живость», «содрогаться – вздрогнуть, затрепетать от крайнего волнения» [2, с. 675]. Глагол – это часть речи, которая передает движение и динамику. За счет того, что эти глаголы часто повторяются в тексте, возникает ощущение, что Раскольников постоянно испытывает страх, но в разных его проявлениях: испуг, страх и ужас (слово страх повторяется в тексте 67 раз).

Исходя из понятия страха Родион Раскольников – это человек, который чувствует в своих мыслях опасность. Он понимает, что, возможно, убийство – это деяние, которое он не должен совершать, ведь он лишит человека жизни, причем сделает это исходя из мыслей о своем предназначении, своем месте в мире. Какая-то часть Родиона понимает, что его душевные терзания не стоят человеческой жизни. Он боится встречи со старухой, боится даже своих мыслей о преступлении, которое хочет совершить. И в конце концов, герой боится так и не найти свое место в жизни, боится не понять, кто он и на что он способен.

Следующая эмоция – *отвращение*. Отвращение – отрицательно окрашенное чувство, сильная форма неприятия. Вкусы, запахи, звуки, прикосновения, зрительные образы способны вызвать отвращение, а так же действия людей или даже их идеи. Любой контакт с человеком также может вызвать отвращение, в таком случае мы уклоняемся от общения с ним. Родственным понятием отвращению является презрение, но его мы можем испытывать только к людям, а не к запахам, вкусам и т.д.

Родион Раскольников очень часто испытывает чувство отвращения. Он испытывает его, когда только думает о преступлении, которое хочет совершить и уже после совершенного деяния. Также, можно заметить, что Родион испытывает отвращение по отношению ко всем людям, а не только к себе и ситуации.

На морфологическом уровне отвращение выражается существительными такими, как «отвращение», «презрение», «омерзение» и другими синонимами. Слова «презрение» и «омерзение» передают оттенки данной эмоции. «Презрение – глубоко пренебрежительное отношение к кому-чему-нибудь», омерзение – чувство гадливости, отвращения» [2, с. 613]. Слово отвращение встречается в тексте 30 раз, вследствие чего возникает впечатление, что Родион Раскольников постоянно испытывает его.

Если исходить из самого понятия сути эмоции отвращения, то можно сделать вывод, что героя не устраивает его жизнь и окружающие люди. Он не может принять себя таким, каков он есть, не может принять свои мысли и людей, которые его окружают. Раскольников ведет

постоянную внутреннюю борьбу с самим собой, ему тошно от дела, которое он собирается совершить и в то же время тошно от того, что он не может решиться на него. Противоречие разжигает в нем эту эмоцию, которая сопровождает его на протяжении практически всего романа.

Третья эмоциональная составляющая – *совесть*. Совесть – чувство нравственной ответственности за своё поведение перед окружающими людьми, обществом и самим собой. Психологи понимают совесть как внутреннее качество, которое указывает на то, что личность осознает свою ответственность за тот или иной поступок. Философы называют совесть нравственным сознанием, которое способно различать хорошее и плохое, и побуждать человека к добрым поступкам. Совершая плохие действия совестливый человек испытывает муки совести, чувство вины. Верующие люди считают, что при муках совести человеку необходимо покаяние, которое можно получить через пост и молитвы.

Главный герой на протяжении всего романа испытывает муки совести, так же как и две предыдущие эмоции. Раскольников собирается совершить убийство по совести, он убедил и заглушил на какое-то время свою совесть. Но совесть начинает мучать Родиона Раскольникова после того, как он совершает преступление. Он пытается заглушить это чувство, но у него не выходит убежать от самого себя. Родион пытается разобраться в себе, оправдать свой поступок, но и это у него не получается. Совесть мешает ему спокойно жить дальше, ее нельзя заставить замолчать.

На морфологическом уровне совесть выражается существительным «совесть» (встречается в тексте 10 раз), а так же разными словосочетаниями, которые только в контексте обозначают это понятие: *«Но об том – об том он совершенно забыл; зато ежеминутно помнил, что об чем-то забыл, чего нельзя забывать, – терзался, мучился, припоминая, стонал, впадал в бешенство или в ужасный, невыносимый страх»* [с. 70].

Таким образом, в результате осуществленного лексического анализа ключевых составляющих эмоционального портрета главного героя можно увидеть его нравственно-духовную эволюцию. Раскольников отходит от своей идеи наполеонизма и приходит к мысли, что человек способен изменить мир, если он начнет с самого себя. Герой пробуждает в себе совесть, он исцеляет ее. Он начинает понимать, что за свои поступки нужно отвечать. Не случайно ведь про само совершение преступления говорится только в 1 части, а остальные 5 посвящены наказанию, это показатель того, что совесть восторжествует в любом случае, рано или поздно. Такие выводы позволяет сделать, в том числе, лексический анализ языковой ткани романа великого русского классика.

Литература

1. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание // Ф.М. Достоевский. Собрание сочинений в 15 томах. Ленинград : Наука. Ленинградское отделение, 1989. Т. 5. С. 5–520.
2. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва : Азбуковник, 1999. 944 с.
3. Немов Р.С. Психология. 4-е изд. Москва : ВЛАДОС, 2003. Кн. 1. Общие основы психологии. 651 с.

УДК 372.881.161.1

ГРНТИ 14.25.09

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ-МИНИАТЮРОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

LINGVOCULTURAL ASPECTS OF WORKING WITH THE TEXT-MINIATURE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE 5TH CLASS OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL

Усманова Ольга Рустамовна

Научный руководитель: Л.И. Ермоленкина, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: метафора, сказка-миниатюра, развитие речи.

Key words: metaphor, speech development, speech expressiveness, miniature, fairy tale.

Аннотация. В статье рассматриваются принципы организации лингвокреативной деятельности учащихся по созданию собственного текста на основе интерпретации ключевого метафорического смыслообраза.

Антропоцентрический подход, принятый в современном образовании, предполагает организацию особых условий для раскрытия творческих способностей учащихся. Современное образование ориентируется на личность ученика, развитие его индивидуальных способностей – универсальных учебных действий. В связи с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1], появилась необходимость в формировании базовых компетенций, которые могут применяться учащимися за рамками изучения определённых дисциплин и формировать надпредметные результаты: способность вести коммуникацию, перерабатывать большой объем информации, организовывать собственную деятельность. Государственный стандарт делает акцент на развитии креативных способностей учащихся, а также вносит существенные изменения в содержательно-методические подходы к преподаванию.

В рамках проводимого исследования, направленного на выявление специфики функционирования текстовой метафоры в учебном дидактическом тексте, решалась задача организации образовательного пространства, позволяющего учащимся 5 класса общеобразовательной школы создать авторский литературный продукт (сказку).

Одним из факторов, влияющих на формирование творческой языковой личности, является работа с текстом. Текстовая деятельность не только формирует у ребенка умение работать с информацией, обобщать и анализировать её, но и позволяет сформировать навыки текстопорождения (способность создавать свой авторский текст).

Согласно нашей гипотезе, опора при анализе исходного текста на метафорическую текстопорождающую модель способствует достаточно успешной и эффективной работе над созданием собственного текста, в основу которого также положен метафорический смыслообраз. Большинство исследователей выделяют этическую, эстетическую (экспрессивную), информативную, мнемоническую, текстообразующую и объяснительную функции метафоры. Подход, основанный на восприятии материала через призму метафоры, широко используется в педагогике, учитывающей эвристическую функцию метафоры.

В психологии и психотерапии обращение к метафоре связано с понятием «сказкотерапия». Это одно из самых молодых направлений, в рамках которого разработана методика психотерапевтического воздействия на реципиента путем «проживания» сказочной истории (чтение и обсуждение сказки, ее драматизация, инсценирование, направленное на самостоятельное написание сказок, арттерапевтическая работа со сказкой).

Метафора – это ядро любой сказки. При помощи метафоры в сказочном сюжете емко зашифрована проблематика большинства жизненных ситуаций. На сегодняшний день сказкотерапия применяется в работе с детьми с целью коррекции их различных психических процессов и поведенческих реакций. Многие исследователи отмечают эффективность сказкотерапии в работе с детьми дошкольного и школьного возраста, так как сказка обладает большим педагогическим потенциалом [2]. Во-первых, в процессе работы со сказкой у детей развиваются творческие способности (сам процесс сказкотерапии связан с творчеством – он основан на сочинении сказок, придумывании героев и сюжетных линий). Во-вторых, отмечается реализация дидактической функции сказки: в процессе создания новой особой реальности ребёнок познаёт явления жизни. В-третьих, можно отметить коррекционные возможности сказки. Они контролируют эмоционально-нравственное развитие ребёнка. «Сказка даёт несравнимые уроки нравственности, которые остаются с нами на всю жизнь» [3, с. 14].

Важную роль в разработке нашего мероприятия играет отбор текстового материала. Жанр сказки был выбран в связи с широким распространением и эффективностью использования метода «сказкотерапии». Для данного занятия мы опирались на лингвометодические критерии отбора текста, обладающего лингвокультурологическим потенциалом [2]: принадлежность к художественному функциональному стилю или художественно-публицистическому подстилю, соответствие языковому эстетическому идеалу (способность вызывать эстетическое наслаждение, совершенство речевых высказываний), аксиологическая значимость, духовно-нравственный потенциал, доступность содержания для возрастной категории, способность текста вызвать эмоциональный отклик, небольшой объем текста.

На наш взгляд, всем этим критериям соответствует сказка-миниатюра современной томской писательницы Т.Е. Мейко «Зёрнышко» [4]. Выбранная сказка отличается особой образностью. Модель метафорического переноса «зёрнышко → человек» является текстопорождающей. Введение данной модели образования смысла приводит к использованию ряда метафорических номинаций, образованных в подобной логике: *«проснулось зёрнышко», «прошептало испуганно», «скучно и зябко было лежать без движения», «думало зёрнышко, и всё-таки росло», «внутри у него становилось так же темно, как снаружи», «пусть всё вокруг мёртвое, но ведь я-то живое», «восторженно переговаривались тысячи таких же юных зелёных всходов», «новорожденный росток», «иногда ему становилось немного грустно»* и др.

Сопоставление двух схожих явлений «рост зёрнышка» и «рост человека» (духовный рост, развитие, самосовершенствование) влияет на структуру сюжета сказки. В центре произведения – становление человека, его духовное преображение, связанное с преодолением ряда трудностей. Во-первых, это неприятие точки зрения другого: *«Там хорошо, где нас нет!»* и *«лучше не будет! Везде одно и то же!»*. Во-вторых, это стремление к движению: *«Зёрнышко само не знало – куда, но что-то смущало его, не давая оставаться на месте»*. В данном случае это стремление спонтанное и не до конца осознанное. Стремление выжить даёт зёрнышку силы продолжить путь: *«Пусть всё вокруг мёртвое, но ведь я-то живое!»* И в завершении результат: *«Постепенно тьма становилась теплее и мягче... И вдруг – словно порвали чёрное полотно – хлынул свет!»* Оппозиции «свет-тьма», «тепло-холод», в структуре произведения соотносятся семантически с человеческими эмоциями «одиночество», «грусть-радость», «восхищение» и др.

Работа учащихся со сказкой состояла из четырёх этапов. На первом этапе дети знакомились с текстом сказки и анализировали её с точки зрения метафорического функционирования. На этом этапе ученики

делятся своими впечатлениями о прочитанном произведении (Понравилась ли вам сказка? Почему?). Актуализируются знания о жанровых особенностях сказки, формируется понятие «сказка-миниатюры» (Почему это сказка-миниатюра? Чем данная сказка отличается от тех, которые вы читали раньше?). Анализируются особенности действия в сказочной миниатюре (Можно ли сказать, что в этой сказке есть действие? Если есть, какое оно?). Выявляется тема сказки (О чём эта сказка?).

На втором этапе ученики с помощью составления синквейна пытаются интерпретировать метафору. «Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – пятистрочная стихотворная форма, которая активно используется в школе в дидактических целях. Синквейн требует от автора умения анализировать, выделяя главное. Поэтапный анализ, начинающийся с интерпретации темы, идеи, сюжетостроения через грамматические формы различных частей речи (при помощи каких прилагательных можно охарактеризовать главного героя?) заканчивается вопросом обобщающего характера: при помощи какого слова – метафоры можно описать главного героя?

На этом этапе ученики должны выявить основной художественный приём сказки – метафору. Для этого педагог задаёт наводящие вопросы (Почему зёрнышко разговаривает, думает? Кто ещё обладает такими характеристиками?). Актуализируя свой личный опыт (О чём вам напомнила сказка?), учащиеся расширяют свои представления о метафоре, интерпретируя её. В завершении этого этапа учащиеся должны прийти к выводу, что зёрнышко – это метафора человека (Если это сказка о человеке, то почему? Чем зёрнышко похоже на человека? Чем зёрнышко отличается от человека?). Совместно с учителем ученики формулируют понятие метафоры (Какой приём использует автор?).

Подготовительным этапом к созданию собственного текста является обратный синквейн. По заданной модели учащимся предлагается составить новый синквейн, где темой будет также ассоциация на слово «человек». Третий этап включает в себя сам процесс текстопорождения, то есть создание своего текста в жанре сказки. Ученикам предлагается алгоритм создания сказки (с опорой на алгоритм создания психотерапевтической сказки Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой [5]). В рамках работы с синквейном учащиеся выбирают героя, наделяют его определенными характеристиками, моделируют на основе метафорического переноса сюжет, в основу которого положен принцип личностного и событийного изменения. Чаще всего герой сказки сталкивается с какими-то сложностями (например, зёрнышко не понимает, почему так темно и страшно, оно хочет выбраться из темноты). Для формирования представления о возможных траекториях развития собственного сюжета

ученики отвечают на вопросы: с какими сложностями столкнётся ваш герой? Какие отношения у вашего героя с окружающим миром, с другими героями?

Рефлексивный характер работы учеников определяет четвёртый этап, на котором учителем ставятся вопросы: понравилась ли такая форма работы? Что для вас было сложно? Что было интересно? Итогом работы стало написание собственных произведений – сказок по придуманным метафорическим моделям. Опора именно на этот текстопорождающий механизм обусловила высокую степень лингвокреативности учеников: насыщенность образами, эмоциями и ассоциациями, которые продемонстрировали готовность работать в подобном формате.

Таким образом, работа с текстом сказки Т.Е. Мейко «Зёрнышко»:

1) помогла учащимся сформировать умение распознавать ключевой способ построения текста и умение его анализировать.

2) определила для учащихся ценностно-смысловые координаты формирования картины мира в ее метафорическом варианте;

3) способствовала актуализации у учащихся всех видов универсальных учебных действий.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Эл. ресурс]. URL: http://www.mioo.ru/media/files/normativdoc/fgos_osn_obz.pdf
2. Харченко В.К. Функции метафоры : учеб. пос. / В. К. Харченко. – 2-е изд. Москва : Изд-во ЛКИ, 2007. 96 с.
3. Пашкина Е.А., Ганичева И.А. Сказкотерапия как метод психокоррекционной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2015. № 22.1. С. 152–154. URL <https://moluch.ru/archive/102/23241/> (дата обращения: 09.04.2018).
4. Мейко Т.Е. Пестрые перышки : сказки и рассказы. Томск : Типография при УВД по Томской области. – 109 с.
5. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Основы сказкотерапии. Санкт-Петербург, 2006. 171 с.

УДК 81-13

ГРНТИ 16.31.02

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОНЦЕПТА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF THE CONCEPT IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTICS

Фэн Жуй

Научный руководитель: Т.Б. Черепанова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: концепт, картина мира, когнитивная лингвистика, лингвистическая единица,

Key words: concept, picture of the world, cognitive linguistics, linguistic unit.

Аннотация. Статья представляет собой обзор работ по исследованию концепта в лингвистике. Даются различные толкования понятия «концепт», структуры концепта.

В процессе изучения русского языка как иностранного необходимо много внимания уделять изучению концептов. Это важно, так как в русской и китайской культурах возможны как совпадения, так и различия в понимании основных смыслов.

Концепт как отражение картины мира, собирает в себя и языковые, и культурные представления о народе, его истории, его традициях. Это способствует особому вниманию к данному понятию как в сфере культуры, так и в лингвистике.

К проблеме изучения концепта в разных аспектах, обращались многие исследователи, среди которых В. В. Колесов, В. Г. Костомаров, В. И. Карасик, В. Н. Телия, Е. М. Верещагин, Р. М. Фрумкина, Ю. С. Степанов и др. Так, согласно определению В.И. Карасика, «культурный концепт – многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная сторона» [1, с. 63.].

Особо хочется отметить вклад Ю.С. Степанова, который в книге «Константы: Словарь русской культуры» изложил систему понятий концептов в позиции лингвокультурологии, а именно как ступок культуры и как средство, при помощи которого человек входит в культуру своего народа [2, с. 92.].

В ходе нашего исследования позволим себе выделить несколько определений понятия концепт. Так, Ю.С. Степанов под концептом понимает «минимальную единицу человеческого опыта в его идеальном представлении, вербализующую с помощью слова и имеющую полевою структуру» [3, с. 96.]. Позиция М. Хайдеггера в отношении понятия концепт несколько отлична: «это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры. Концепт, отражая этническое мировидение маркирует этническую языковую картину мира и является кирпичиком для строительства "дома бытия"» [4, с. 56.].

Интересным нам также показалось определение концепта, привязанное к проблеме изучения лингвокультурогической и лингвистической сущности, О.И. Лыткиной, которая уделила значительное внимание анализу данного термина в его многообразии в работе «Проблемы изучения концепта в современной лингвистике» [5, с. 99.].

В качестве рабочего определения понятия концепт мы выбираем позицию ученого М.В. Пименова, который под концептом понимает «некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента, имеющее

сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами. Концептуальный признак объективируется в закреплённой и свободной формах сочетаний соответствующих языковых единиц – репрезентантов концепта. Концепт отражает категориальные и ценностные характеристики знаний о некоторых фрагментах мира. В структуре концепта отображаются признаки, функционально значимые для соответствующей культуры» [6, с. 386.].

Анализ понятия концепт, структуры концепта как явление ментального опыта и единицы сознания отражает знание и опыт человека, что особенно хорошо определено в работе М.В. Пименова [7, с. 68.].

Концепт как лингвистическая единица может быть проанализирована с четырех сторон: как выражение чувственного опыта, как выражение предметной деятельности, как контекст взаимодействия с другими концептами и собственного концепта языкового общения. В данной логике концепт может быть рассмотрен как идеальная сущность [8, с. 43.].

Таким образом, с лингвистической точки зрения концепт включает в себя и культуру, и традиции, и внутренние механизмы [9, с. 83.].

Аналогичной позиции придерживаются и китайские ученые, которые рассматривают концепт как триединую единицу [10].

В современной лингвокультурологии классической является позиция в отношении концепта, сформулированная В.Н. Телия. Отметим, что ее точка зрения востребована и китайскими лингвистами, понимающих вслед за В.Н. Телия под концептом понимает продукт человеческой мысли [11].

Вместе с тем отметим, что в контексте нашей работы важно учесть и другие научные позиции в отношении понятия концепт, в частности, понимание концепта как операционной единицы мысли. Так, Г. Воркачев рассматривает концепт как единицу коллективного знания, имеющую языковое выражение и содержащую этнокультурную специфику, что позволяет нам актуализировать концепт как позицию не уникальной личности, а как позицию ментального проявления народа [12, с. 709.]. Итак, в процессе изучения понятия концепт можно выделить два основных направления: лингвокультурное и собственное лингвистическое когнитивное, каждое из которых имеет свою особенность и уникальность, представляя исследовательский интерес [13, с. 36.].

Литература

1. Беляева Е. В., Тэн Л. Репрезентация концепта «человек» в русском и китайском языках [Текст] // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – Москва : Буки-Веди, 2016. – С. 63–65.

2. Иванова Ирина Сергеевна КОНЦЕПТ «ЧЕЛОВЕК» В РОМАНЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «ОБИТЕЛЬ» // Филологические науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 10(64): в 3-х ч. Ч. 3. С. 90–96. ISSN 1997-2911.
3. Степанов Ю.С. концепты. тонкая пленка цивилизации Языки славянских культур, 2007. – 248 с.
4. Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления (пер. с нем.; комм. В.В. Библихина; серия «Мыслители XX в.»). – Москва : Республика 1993. – стр. 41–63]
5. Лыткина, О.И. Проблемы изучения концепта в современной лингвистике [Электронный ресурс] / О.И. Лыткина // Вестник Моск. гос. гуманитар. ун-та им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – Москва : Изд-во МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – № 4. – URL: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/problemy-izucheniya-kontsepta-v-sovremennoy-lingvistike> (Дата обращения: 10.02.2018)
6. Пименова М.В. Душа и дух особенности концептуализации // Комплекс Графика–2004. – С. 386.
7. Лыткина О.И. Проблемы изучения концепта в современной лингвистике // Rhema.Rema. – 2009. – С. 68–80.
8. Сурина В.Н. Понятие концепта и концепт сферы // Молодой ученый. – 2010. – №5. Т. 2. – С. 43–46.
9. Балмагамбетова Ж. Т., Нургалиева А. А. Понятие концепта в лингвокогнитологии и лингвокультурологии [Текст] // Актуальные проблемы филологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2016 г.). – Краснодар : Новация, 2016. – С. 83–87.
10. Чжан Ин. Концепт «земля» в китайской и русской картинах мира // Тамбов: Грамота, 2015. № 11(53): в 3-х ч. Ч. III. С. 209–212. ISSN 1997-2911.
11. Цао Хуэйлинь Концепт «Небо» в русской и китайской картине мира, //Институт русского языка Даляньский университет иностранных языков, г. Далянь, Китайская Народная Республика.
12. Г. В. Роль концепта в выражении национальной картины мира // Молодой ученый. – 2017. – № 15. – С. 707–709.
13. Феклистова Я. В., Гаркуша Л. Г. Понятие концепта как составляющей единицы картины мира [Текст] // Актуальные вопросы филологических наук: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 36–38.

УДК 81.25

ГРНТИ 16.31.61

КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

CULTURAL ADAPTATION OF CHINESE STUDENTS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE'S LESSONS BASED ON THE USE OF RUSSIAN PHRASEOLOGY

Хакимова Фарида Сабитовна

Научный руководитель: Т.Б. Черепанова, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: адаптация, коммуникация, фразеологизмы, РКИ, китайские студенты, сопоставительная фразеология.

Key words: adaptation, communication, phraseology, Russian as a foreign language, Chinese students, comparative phraseology.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы коммуникативной и культуроведческой направленности и способы их решения, на основе применения материала фразеологии. Проанализирован вариант использования сопоставительного метода на примере фразеологизмов русского языка и устойчивых выражений китайского языка, что позволяет решить проблему понимания китайскими студентами выражений, носящих культурный оттенок.

Abstract. Article considered the problems of communicative and cultural studies and the methods of their solutions, based on phraseology. Variation of using the comparative method on the example of the Russian language's phraseology and Chinese language 's expressions, which allows to solve the problem of understanding a cultural connotation's expressions by Chinese students have been discussed.

Обучение китайских студентов непосредственно в условиях проживания в России приводит к тому, что возникает непонимание русской фразеологии, повсеместно используемой российскими студентами и преподавателями. Понимание русской фразеологии не только помогает китайским студентам понять ту или иную формулировку в разговоре, но также передает понимание русской культуры, менталитета, ведь фразеологизм отражает культурную память народа. Как писал В.П. Глухов, «овладение языком в большей мере связано с овладением культурой... Особенности культуры этноса, страны определяют некоторые особенности языка» [1] и именно фразеологизмы в большей мере отражают культурное наследие отдельно взятой страны. В своей диссертации Чэн Юйсяо назвал фразеологизмы языковыми «заготовками», в которых отражаются важные черты национального менталитета. Овладение национально-культурной информацией, содержащейся во фразеологизме, приводит к взаимопониманию и коммуникации среди носителей разных языков. [4] Следовательно, чтобы достигнуть взаимопонимания, необходимо провести аналогию между фразеологизмами русского и китайского языков с использованием сопоставительного метода. Сопоставление родного и изучаемого языков предполагает мотивацию через родное, близкое обучающемуся: поток знаний, снабженных родными понятиями, не вызывает языкового «сопротивления». Это не только путь к пониманию смыслового фактора русского языка [3], но и «ответное» понимание преподавателем менталитета обучающихся.

Например, сопоставление русского фразеологизма «прыгать (скакать) от радости» и китайского «欢蹦乱跳» показывает их схожесть как по значению, так и по лексическому составу. А вот фразеологизмы со словом «смех» в разных культурах носят принципиально разное значение: 笑一笑, 十年少 ; 愁一愁, 白了头 , что значит смех продлевает

жизнь, а значит беспокойства излишни, показывают нам позитивное отношение к жизни и смеху в ней, в то время как в русском языке открывается иная картина: «смехом век не проживешь» – практически лексический антипод. В русской фразеологии смех больше ассоциируется как негативное: «тебе смешно, а мне до сердца дошло» (ирония), «где смеются, там и плачут», «смех без причины – признак дурачины».

Таким образом различия менталитета, отраженные и зафиксированные в фразеологизмах, могут стать барьером для взаимопонимания и барьером для качественного усвоения иностранного языка.

Так, например использование сочетания «волосы дыбом»: для русского народа воспринимается как испуг, в то время как в китайском языке в фразеологическом выражении «冲冠眦裂» – обозначает высокую степень рассерженности, злости («так что даже волосы стали дыбом»).

Этот пример показывает нам насколько важно понимать, что те или иные конструкции, которых мы понимаем по-своему, для представителя иной культуры будут нести совсем другой смысл. Поэтому одной из важных задач для преподавателя является развитие у себя способности донести эти различия до студентов и объяснить им отличное от их ментального понимания значение того или иного выражения, при этом если преподаватель сам понимает как его студенты воспринимают русские фразеологизмы, то донести свою точку зрения ему уже будет гораздо легче. Следовательно, применение сопоставительной фразеологии может значительно помочь при изучении русского языка как иностранного.

В уже упомянутой нами работе Чэн Юйсяо отмечает различие отношения к страху в разных культурах: если фразеологизмов, отражающих состояние страха в русском языке мало, что показывает резкое отрицательное отношение к страху как таковому, тем самым превознося храбрость, то в китайском языке страх не отрицается, он является натурой человека; страх здесь – стимул к действию. [4]

Также интересна в этой связи позиция Цао Хуэйлинь что национальный менталитет разных стран отражают разные концепты, как например, в русском языке это концепты «душа», «совесть», в то время как в китайской культуре более почитаемы концепты «преданность», «семья», «мир». [6] Понимание различий концептов приведет нас к пониманию чужой нам культуры. Поэтому так важно применять сопоставительную фразеологию при обучении иностранному языку, в частности русскому языку как иностранному. Изучение концептов на основе сопоставительной фразеологии, принятие системы ценностей другой культуры и мышления другого народа помогает формированию языковой компетенции у иностранных студентов, так как понимание культуры

есть ключ к пониманию языка, а понимание языка, в свою очередь, это огромный шаг к пониманию необъятной культуры конкретного народа и глобальной культуры.

Литература

1. Глухов В.П. Психолингвистика. – Москва : В. Секачев, 2014. – 344 с.
2. Лихачева О.Н. Использование сопоставительного метода при обучении студентов-иностранцев русскому языку // Вестник Майкопского государственного технологического университета – 2009 – № 3. – 65 с.
3. Черепанова Т.Б., Хакимова Ф. Использование сопоставительного подхода как активного метода обучения в подготовке обучающихся при изучении русского языка как иностранного // Вестник ТГПУ – 2018. – № 2. – 153 с.
4. Чэн Юйсяо, Сопоставительный анализ русских и китайских фразеологизмов со значением «эмоциональное состояние человека». – Екатеринбург, 2016. – 111 с.
5. Чжао Нань, Изучение категории градуальности в русском языке на материале фразеологии // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 12. – 165 с.
6. Цао Хуэйлинь, Концепт «небо» в русской и китайской картине мира // Наука, образование и культура – 2016 – № 7 (10). – 103 с.

УДК 371.334; 378; 37.013.75
ГРНТИ 14.25.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА ОБУЧАЮЩИМИСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО КВЕСТА ПО ПОВЕСТИ А. С. ПУШКИНА «ДУБРОВСКИЙ»)

THE USE OF ELEMENTS OF PROBLEMS IN THE PREPARATION OF THE INDIVIDUAL PROJECT WITH THE TRAINING

Халатян Алиса Арменовна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: индивидуальный проект, урок-проблематизация, элементы проблематизации, литературоведческий квест, универсальные учебные действия.

Key words: individual project, lesson-problematization, elements of problematization, literary quest, universal educational activities.

Аннотация. Автором обсуждается возможность активизировать проектную деятельность обучающихся с помощью использования проблемных вопросов, заданий, ситуаций. Показано влияние ресурса проблематизации на формирование универсальных учебных действий обучающихся.

В современной образовательной среде предпринимаются попытки реформирования системы образования. Одно из направлений – внедрение Федерального Государственного образовательного стандарта нового поколения (ФГОС) [1]. Важным нововведением является вовлечение обучающихся в процесс обучения, они начинают активно включаться в образовательную деятельность и самостоятельно ее организовывать. В связи с этим появляется большой интерес к проектному обучению, так его целью является ученик, его развитие.

Одной из основных проблем современной школы является снижение мотивации учеников к получению образования. Большинство учебных программ, учебников и методик все еще делают упор на усвоение готовой информации по предмету. Это приводит к ослаблению внутренней мотивации учеников, неостребованности их творческого потенциала, развитию негативных явлений, связанных с нежеланием учиться, отчуждением от школьного обучения, гиперболизацией формальных ценностей образования (получение отметки, сдача экзаменов). Вышесказанное обуславливает выбор других форм образовательной деятельности, которые формируют не только определенные знания и умения, но и желание активно участвовать в образовательном процессе.

На традиционных уроках ученик получает «готовые» знания, такое обучение не позволяет ему самостоятельно добывать информацию и не решает одну из главных задач – формирование творческих качеств личности. Такая задача решается в системе проблемного или проблемно-поискового обучения.

Применение элементов проблематизации на уроках является одним из путей постижения сложного учебного материала, оно способствует развитию творческого мышления, а также формированию системного подхода к явлениям. И в этом заключается одна из причин обращения современной школы к проблемному обучению.

Актуальность темы обуславливается рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы представлены требованиями, предъявленными Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) к построению структуры урока и к организации индивидуального образовательного проекта (ИП), которые предполагают формирование у учащихся

- умения осуществлять проектную и исследовательскую деятельность;
- различных способностей: презентовать достигнутые результаты, включая выделение приоритетных целей с учетом ценностей и жизненных планов; самостоятельно реализовывать, контролировать и осуществлять коррекцию своей деятельности на основе предварительного планирования, создавать продукты проектирования,

востребованные обществом, обладающие выраженными потребительскими свойствами. [1].

В связи с тем, что ФГОС реализован еще не на всех ступенях образования, у педагогов существуют профессиональные дефициты в обеспечении методико-педагогического сопровождения индивидуально образовательного проекта. С этим связаны внутренние факторы, обуславливающие актуальность нашего исследования.

Цель – определить педагогический потенциал использования элементов проблематизации в ходе подготовки индивидуального проекта обучающихся (на материале проектирования литературоведческого квеста по повести А. С. Пушкина «Дубровский»).

Гипотеза – целенаправленное использование педагогом проблемных ситуаций и уроков-проблематизаций в организации проектной деятельности может привести к определенным образовательным эффектам:

- учащиеся овладевают элементами проблемной деятельности в проектировании;
- у них возникают представления о характере, содержании, структуре этого вида деятельности;
- происходит формирование УУД различного содержания: коммуникативных, познавательных, регулятивных; осуществляется движение к личностным результатам.

Методологическая база исследования:

- антропологический подход (Г.И. Петрова В.И. Слодобчиков, Е.И. Исаев);
- концепция совместной деятельности (Г.Н. Прокументова, Е.Н. Ковалевская, И.Ю. Малкова и др.)
- принципы научного обеспечения инновационного проекта: гуманитарное исследование, концептуализация проекта (Г.Н. Прокументова, И.Ю. Малкова, Л.В. Веснина).

Содержание исследования

В основу проекта легла концепция проблематизации, разработанная Г. Н. Прокументовой, в частности, – использовалась созданная ученым модель урока проблематизации.

Модель урока-проблематизации

1. Актуализация педагогом проблемной ситуации: знакомство с фактом, явлением, выявление противоречий между разными позициями, точками зрения.

2. Поиск и проявление учащимся различного понимания предъявленного материала. Помощь формулировании проблемы.

3. Обсуждение с детьми способов решения проблемы, основание общей задачи по решению, выбор способов решения проблемы.

4. Рассмотрение различных способов видения проблемы (версии учащихся, педагога).

5. Анализ подходов к рассмотрению проблемы, выявления эффективности участия каждой совместной деятельности [2].

Согласно этой модели на каждом из этапов урока оказываются актуальными те или иные формы организации деятельности: проблемные ситуации, вопросы, задания, с помощью которых осуществляется использование проблемного метода в проектировании.

На **первом этапе** работы под руководством преподавателя формировался замысел проекта. Было организовано знакомство с такими понятиями, как «квест», «социологический опрос», «анкетирование» [3]. В рамках диалога с помощью проблемных вопросов по-новому осмыслилось содержание повести А. С. Пушкина «Дубровский». Педагог выступал в роли информатора и коммуникатора, происходило формирование познавательных и коммуникативных УУД

Содержанием **второго этапа** являлось определение типа проекта, вида продукта, который должен быть практическим результатом деятельности. В процессе диалога обозначилась практическая цель – создать методический проект – рекомендации по оформлению квеста по повести А. С. Пушкина «Дубровский». Создавался текст проекта и осваивались игровые технологии квеста. Актуальными были проблемные вопросы, задания в ориентире на которые формировались тематические блоки квеста.

Результаты работы: развитие познавательных и коммуникативных УУД.

Третий этап включал в себя проведение социологического опроса, подготовку к презентации, работу с мультимедийным образцом в виде текста и создание продукта в виде методической книжки. Учениками было проведено анкетирование и интервьюирование разного контингента людей с целью выявления проблемных вопросов в повести А. С. Пушкина «Дубровский». Также на данном этапе использовались мультимедийные технологии: создавалась презентация, делалась методическая книжка. Ученики занимались отбором, систематизацией информации с целью создания слайдов. В итоге формировались личностные результаты – развитие способностей к обобщению и систематизации; происходило формирование познавательных УУД, связанных с обогащением знаний о повести А. С. Пушкина «Дубровский», коммуникативных – умение работать в группе.

На четвертом этапе состоялась апробация проекта, в форме урока – лаборатории, который проводился на базе МАОУ СОШ № 14 имени А.Ф. Лебедева г. Томска. Вторым этапом апробации было выступление

на городской научно-практической конференции «Наши духовные ценности», где были представлены результаты проделанной работы.

Презентация проекта, рефлексия, осуществленная ученицей, позволила говорить о получении в ходе проектной деятельности следующих образовательных результатов:

1. Практических: создан квест, который можно использовать в учебно-методической работе педагогов.

2. Проектных: написаны методические рекомендации, позволяющие педагогам, студентам-филологам самостоятельно проектировать этот жанр в собственной деятельности.

3. Исследовательских: подтверждена гипотеза, достигнута цель, решены поставленные задачи. Проведенное исследование позволило зафиксировать педагогическую целесообразность использования элементов проблематизации в ходе подготовки индивидуального проекта обучающихся.

Литература

1. Федеральный государственный общеобразовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. Москва : Просвещение, 2013. – 63 с.
2. Прозументова Г.Н. Развитие современной образовательной школы: проект «Школа совместной деятельности». Томск : Хобби-центр, 1998. – 56 с.
3. Осяк, С. А. Образовательный квест – современная интерактивная технология / С. А. Осяк // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. (2). С. 30.

УДК 811.161.1'371+811.581'371
ГРНТИ 16.31.02

КОГНИТИВНАЯ ЛАКУНАРНОСТЬ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

COGNITIVE LACUNARITY IN RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY

Хуа Кай

Научный руководитель: О.Г. Щитова, д-р филол. наук, проф.

Томский политехнический университет, г. Томск, Россия

Сунь Юаньюань

Научный руководитель: А.Г. Щитов, канд. пед. наук, доцент

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фразеология, когнитивная лакунарность, эквивалентность, ченьюй, русский язык, китайский язык.

Key words: phraseology, cognitive lacunarity, equivalence, chenyu, Russian, Chinese.

Аннотация. В статье выделяются и описываются этнокультурные особенности русской и китайской фразеологии в аспекте когнитивной лакунарности. Исследование проведено на материале китайских и русских фразеологических единиц с компонентом *собака*. Выявлены явления когнитивной, фразеологической лакунарности и эквивалентности в русской и китайской фразеологии.

В изучении русского языка как иностранного понимание явлений паремии и обогащение речи пословицами и поговорками делает общение глубоким и ярким.

Объектом исследования в данной работе являются китайские и русские фразеологические единицы (далее – ФЕ). Предмет исследования – когнитивная лакунарность и этнокультурные особенности китайских и русских фразеологизмов.

ФЕ образуются в речи носителей языка, в их основе чаще всего лежит метафорически переосмысленная типичная ситуация, точная когнитивная метафора, основанная на мыслительном отражении общности свойств – реальных или приписываемых [1].

Языки отражают окружающий мир разными средствами, обращаясь к архетипам, укладу, истории, верованиям и культуре. Статус любого объекта в языке следует рассматривать в контексте эстетических и моральных оценок, отчетливо фиксирующихся в языке [2]. Сопоставительное изучение лингвокультур позволяет определить национальное своеобразие языка и культуры в разных сферах коммуникации [3–5]. Сопоставительная фразеология направлена на выявление этноспецифики выражения фразеологической семантики, необходимой в переводе и толковании актуальных выражений [6–10].

Этноспецифика фразеологии находит выражение прежде всего во *фразеологической лакунарности*, под которой понимается отсутствие эквивалентного фразеологизма в сопоставляемом языке.

Более широкое понятие – *когнитивная лакунарность* как репрезентация когнитивного расхождения менталитетов, расхождения в способах фиксации определенного стабильного ментального содержания стабильными же языковыми структурами [11].

Сопоставление фразеологического материала разных языков осуществляется методами полевых анализа [12]. Определяется ядро исследуемого поля, его центр и периферия.

Задача выявления этнокультурных особенностей фразеологии определяет методику исследования. На первом этапе составляется глоссарий на основе фразеологических словарей китайского и русского языков и других источников: публицистических материалов, живого общения носителей языка и художественной литературы. На втором этапе осуществляется подбор контекстов употребления фразеологизмов.

Сопоставление подводит к осмыслению лакунарности фразеологизмов и обнаруживает новые пути понимания чужой культуры [13]. В основе этого явления, порождающего эквивалентность, частичную эквивалентность и безэквивалентность пословиц и поговорок, лежит различное отношение к изучаемому объекту у русских и китайцев.

Формирование семантики фразеологизмов зависит от экстралингвистических факторов, особенностей языка и ментальности его носителей [14]. Кроме этого, влияет личная языковая культура и эмоциональное состояние человека, знание истории и отношение к вере. Семантика фраземы соотносится с денотатом, представленным в пословице ключевым словом, метафоризация которого способна выразить самые сложные отношения человека с миром. Даже интонация, с которой произносится пословица, привносит в содержание дополнительные смыслы.

Мы собрали более сотни китайских фразеологизмов о собаке с переводом и толкованием [15–17]. Это позволило выполнить их сопоставительный анализ с русскими пословицами и поговорками.

Собака в китайской и русской фразеологии является культурным кодом, выражающим в метафористике речевой культуры позитивные (верность и преданность, знаток, человек с большим опытом, суть дела) и негативные (брань, большое количество, положение и состояние, злость, безделье, ненужность и бесполезность, обвинение, жадность и алчность, трудность действия, отрицательное отношение) характеристики человека, связывающие его с живой природой, искусством, верованиями, деятельностью человека и его ментальностью.

Чем схожи и чем отличаются китайские и русские фразеологизмы?

Анализ тематических материалов фразеологических словарей убеждает, что в разных культурах больше сходства, чем различий в силу общего мирового пространства, природы, климата, существования общечеловеческих ценностей. **Эквивалентными** являются следующие выражения, активные как в китайской, так и в русской речи (соответственно): 累成狗 – *устал как собака*; 饿成狗 – *голоден как собака*; 热成狗 – *вспотел как собака*; 穷成狗 – *бедный как собака*; 恶人不得好死 – *собаке собачья смерть*. Есть сходство и в положительном отношении к собаке и в России и в Китае: 好狗护三邻, 好汉护三村 – *хорошая собака охраняет три двора, хороший парень защитит три деревни*; 狗恋旧主人 – *собака любит старого хозяина*; 狗的可靠 – *верный как собака*; 狗也记得昔日的恩情 – *собака человеку неизменный друг* [18].

Отличия русской и китайской фразеологии проявляются во **фразеологической лакунарности** – отсутствии эквивалентных ФЕ в сопоставляемых языках. Появление лакунарных ФЕ обусловлено (вызвано) различным образом жизни, хозяйствования и верований у данных народов.

Лакунарные фразеологизмы выделяются на основании отсутствия в сопоставляемом языке фразеологической единицы с идентичным значением. К таким фразеологизмам относятся, например, китайские ФЕ: 兔死狗烹 – *когда зайцев нет, то быть собаке жареной* (если кто сделал свое дело, то ему лучше уйти); 兔子兔死狗烹 – *заяц умер и собака была приготовлена* (они помогли хозяину добиться цели (плохой), потом их убили) [18]. Они свидетельствуют о том, что в китайской культуре собаки занимают невысокое положение в отношениях с человеком, их до сих пор могут употреблять в пищу, что неприемлемо в русской культуре.

Когнитивная лакунарность также является проявлением этнокультурной специфики фразеологии: идентичный смысл выражается различными ментальными моделями и семантическими структурами в сопоставляемых языках: 丧家之狗 (перевод: человек, как собака, потерявшая семью и хозяина), ср. русские ФЕ: *чужой собаке на селе житья нет; одному жить – сердцу холодно; один, как месяц в небе; казанская сирота*; 大人不计小人过 (перевод: человек высоких моральных качеств прощает ошибки простых людей; высоконравственный человек не обращает внимания на чужие промахи; великие люди снисходительны к недостаткам простых людей) [18], ср. русская ФЕ: *собака лает, соловей молчит*.

Сопоставление семантики китайских и русских фразеологизмов в аспектах когнитивной и фразеологической лакунарности актуально при переводе и составлении фразеологических словарей, эффективно в живом общении и межкультурной коммуникации в процессе обучения русскому языку как иностранному.

Формирование семантики фразеологизмов происходит под воздействием различных факторов, устоявшихся в языковой культуре и зависит от свойств денотата, получивших в чем-то сходную, а в чем-то отличающуюся коннотацию в китайском и русском языках, от сложившейся системы этических и эстетических различий в культурах, от особенностей языковых систем китайского и русского и от личностных особенностей носителей языка – все это составляет когнитивные основания фразеологической семантики как в китайской, так и в русской речевой культуре.

Литература

1. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов / Т. В. Жеребило [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lingvistics_dictionary.academic.ru/2020/метафора_когнитивная (дата обращения : 15.03.2018).
2. Золотых, Л. Г. Когнитивно-дискурсивные основы фразеологической семантики (на материале русского языка): автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – Белгород, 2008. – 47 с.

3. Митяева, А. П., Щитова, О. Г. Языковая объективация концепта *бизнес* в русской и английской лингвокультурах (по данным ассоциативного эксперимента) / А. П. Митяева, О. Г. Щитова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (168). – С. 53–58.
4. Щитова, О. Г., Нгуен, Т. Л. Лексика сферы информационных технологий в профессиональном дискурсе (на материале русского, английского и вьетнамского языков) / О. Г. Щитова, Т. Л. Нгуен // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6 (60). Ч. 2. – С. 174–177.
5. Щитова, О. Г., Цзэн, Ш. Иноязычная компьютерная терминология в русской и китайской лингвокультурах / О. Г. Щитова, Цзэн Ш. // Молодой учёный. – 2015. – № 10 (90). Ч. XIV. – С. 1455–1458.
6. Щитов, А. Г., Айдынли, М. А. Вариативность смыслов и образов в турецкой и русской фразеологии / А. Г. Щитов, М. А. Айдынли // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 7. – Ч. 2. – С. 209–211.
7. Щитов, А. Г., Доан, Т. К. Ч. Язык в русских и вьетнамских пословицах: образы и смыслы / А. Г. Щитов, Т. К. Ч. Доан // Молодой учёный. – 2015. – № 10 (90). Часть XIV. – С. 1453–1455.
8. Щитов, А. Г. Жизнь семьи в русских и вьетнамских пословицах: к проблеме фразеологической эквивалентности / А. Г. Щитов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 9 (51): в 2-х ч. Ч. I. – С. 213–216.
9. Щитов, А. Г., Мао, Ч. Язык в культуре русских и китайских пословиц / А. Г. Щитов, Ч. Мао // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 8 (26). Часть 2. – С. 211–215.
10. Щитов, А. Г., Щитова, О. Г., Нгуен, Т. Т. Ч. Возраст человека во фразеологической картине мира русских и вьетнамцев (на материале пословиц) / А. Г. Щитов, О. Г. Щитова, Т. Т. Ч. Нгуен // Молодой учёный. – 2015. – № 11. – С. 1708–1712.
11. Проскурин, Е. Г. Когнитивная лакунарность текста как проблема межкультурной коммуникации / Е. Г. Проскурин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/kognitivnaya-lakunarnost-teksta-kak-problema-mezhkulturnoi-kommunikatsii> (дата обращения : 15.03.2018).
12. Щитова, О. Г. Цзэн, Ш. Полевая модель концепта «Информационные технологии» в русской и китайской лингвокультурах / О. Г. Щитова, Ш. Цзэн // Молодой учёный. 2015. № 11 (91). Ч. XVI. С. 1712–1715.
13. Хайруллина, Р. Х., Ахмадеева, А. У. Фразеологическая лакунарность и факторы ее образования / Р. Х. Хайруллина, А. У. Ахмадеева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14913> (дата обращения : 01.05.2018).
14. Василенко, А. П. Аспекты семантики фразеологизмов (на материале русского и французского языков) : автореф. дисс. ... д-ра филол. наук. – Орел, 2011. – 44 с.
15. 成语大全 Словарь идиом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://chengyu.911cha.com> (дата обращения : 15.03.2018).
16. 在线成语词典 Online словарь идиом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cy.5156edu.com/serach.php> (дата обращения : 15.03.2018).
17. 成语辞典 Фразеологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info/slovo.php?ch=%E6%88%90%E8%AF%AD%E8%BE%9E%E5%85%B8> (дата обращения : 15.03.2018).
18. 首页 Китай и китайский язык для профессионалов и любителей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bkrs.info/slovo.php?ch> (дата обращения : 15.03.2018).

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА, ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

PRINCIPAL IDIOMS OF THE CHINESE LANGUAGE, PARTICULARLY EDUCATION

Цзинь Мин

Научный руководитель: Т.Б. Черепанова, канд. пед. наук

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) 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 изыскивают 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 [1].

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, сохранившимся 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 (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 [2].

Определение фразеологизма встречаются в трудах таких известных лингвистов, как Т.И. Вендина, Н.М. Шанский, В.Н. Телия, В.В. Виноградов,

В.И. Горелов, А.Л. Семенас. 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 формы и разным количественным составом» [2. С. 127].

Наиболее полная классификация фразеологизмов была предложена Сунь Вей Чжаном (孙维张) и включала в себя следующие фразеологические единицы: 成语 (готовое речение), 谚语 (поговорка), 惯用语 (народное речение), 歇后语 (речение с усекаемой концовкой) и 格言 (афоризм) [3, 4].

В «Лексике китайского языка» А.Л. Семенас приводится несколько иная классификация: «Китайские фразеологизмы (熟语) включают в себя готовые выражения (成语), привычные выражения (惯用语), поговорки (谚语), поговорки (俗语), усеченные выражения, недоговорки-иносказания (歇后语)» [2. С. 127].

Важнейший класс в системе фразеологизмов китайского языка образуют китайские готовые выражения (成语). 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 [5. С. 18].

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 («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 стало использоваться в китайском языке для передачи значения «слова противоречат делам». Последние из используемых в выражении слова (矛盾) переводятся с китайского языка как «копье» и «щит», но в современном китайском языке слово 矛盾 употребляют в качестве

существительного со значением «противоречие». Таким образом, дословно данное выражение переводится «самому себе противоречить» [2, 8].

惯用语 или фразеологические сочетания – это укоренившиеся в китайском языке словосочетания, всегда состоящие из трех иероглифов. Китайское фразеологическое сочетание 碰钉子, которое дословно переводится на русский язык «напороться на гвоздь», в литературном переводе будет звучать как «получить отказ; нарваться на неприятность».

Китайские поговорки (俗语) – это мудрые изречения, зародившиеся среди простого народа и отражающие его потребности и желания. 俗语 чаще всего передаются в устной форме, из поколения в поколение. Поговорка 俗语 в сравнении с 成语 и 惯用语 имеет более объемную форму. Ярким примером 俗语 является известная китайская поговорка 无风起浪, 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 может быть переведена русской «делать из мухи слона».

Народные речения или пословицы (谚语) – 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 2 синтагмы. Китайская пословица 种豆得豆, 种瓜得瓜. 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, которые М. Г. Прядохин называет «недоговоркой-иносказанием» [6]. 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, в дословном переводе «трещина

поперек неба – солнцу и луне трудно перейти», имеет значение «трудные, сложные времена» [7].

格言 («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 пришли из литературных произведений [9. С. 51]. **己所不欲, 勿施于人**. – «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» [10].

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.

В ходе дальнейшего нашего исследования мы планируем рассмотреть и проанализировать этот большой пласт китайских и русских устойчивых выражений, что, несомненно, поможет разработать комплекс методических приемов, направленных на повышение эффективности в освоении русского языка в китайской аудитории.

Литература

1. Российская газета [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rg.ru/2014/10/02/china-poln.html> (дата обращения: 16.10.2014)
2. Семенов А.Л. Лексике китайского языка / А.Л. Семенов. – Москва : ИД: Муравей, 2000. – 320 с.
3. 孙维张1989 – 汉语熟语学/孙维张著. – 吉林: 吉林教育出版社, 1989 年 (Фразеология китайского языка и культуры. Сост. Сунь Вэйчжан. – Цзиньинь, 1989)
4. Миньяр – Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. – Москва : Московский Лицей, 1996. – 208 с.
5. Войцехович И.В. Практическая фразеология современного китайского языка / И. В. Войцехович. – Москва : АСТ: Восток-Запад, 2007. – 510 с.
6. Прядохин М. Г. Китайские недоговорки – иносказания / М. Г. Прядохин. – Москва : Наука, 1977. – 148 с.
7. Магазета [Электронный ресурс]. – URL: <http://magazeta.com/2013/10/xiehouyu/> (дата обращения: 22.10.2014).
8. Дорогами Среднего Пути [Электронный ресурс]. – URL: <http://anashina.com/zi-xiang-mao-dun/> (дата обращения: 22.10.2014).

9. Горелов В.И. Стилистика современного китайского языка/ В.И. Горелов. – Москва : «Просвещение», 1979. – 192 с.
10. Институт философии Российской Академии Наук [Электронный ресурс]. – URL: <http://iph.ras.ru/elib/1141.html> (дата обращения: 23.10.2014).

УДК 81'373.49
ГРНТИ 16.41.53

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КИТАЙСКИХ ЭВФЕМИЗМОВ

NATIONAL CULTURAL PECULIARITIES OF CHINESE EUPHEMISMS

Цзоу Лэй

Научный руководитель: А.Ю. Саркисова, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: эвфемизм, китайский язык, китайская культура, табу, речевой этикет.

Key words: euphemism, Chinese language, Chinese culture, taboo, speech etiquette.

Аннотация. Эвфемизмы являются для иностранца сложным языковым материалом, так как уходят корнями в культуру другого народа, часто имеют историческое, религиозное, книжное происхождение, могут содержать незнакомые слова-понятия, имена, реалии. В статье исследована национально-культурная специфичность китайских эвфемизмов. Проанализированы современные китайские научные источники, посвящённые отличительным особенностям китайского эвфемизма. На примере подобранных автором характерных китайских эвфемистических выражений показано, что уяснение семиотической специфики эвфемизма требует, прежде всего, лингвокультурологического анализа.

Эвфемизм является одним из наиболее распространённых и интересных элементов непрямой коммуникации. Значимое место эвфемизмов в рамках курса практического иностранного языка определяется необходимостью ориентироваться при обучении на живую аутентичную речь. Однако иностранные эвфемизмы – очень сложный объект изучения, причины чего разноплановы: это сильная национальная укоренённость норм речевого этикета, разные системы табу в разных культурах, тонкость коннотативного макрокомпонента семантики и необходимость его учёта для уместного употребления эвфемизма в конкретной речевой ситуации, фразеологически связанные значения многих эвфемистических конструкций, сложность языковой оболочки (просторечная лексика, эвфемизмы-аббревиатуры и др.). Затрудняет эффективное обучение эвфемизмам также недостаток или отсутствие словарей, методических разработок в области эвфемизмов иностранного языка,

скудность рецептивной и продуктивной речевой практики иностранцев.

Одной из главных сложностей для иностранцев является высокая степень национально-культурной специфичности эвфемистических выражений. В настоящей статье продемонстрируем данный тезис на примере эвфемизмов китайского языка. При этом необходимо отметить, что указанное свойство эвфемизмов одновременно определяет их высокий лингвокультурологический потенциал при обучении иностранному языку.

Эвфемизмы – особо актуальная тема для китайской аудитории, так как китайская речь очень эвфемистична. Как отмечает современный китайский исследователь Сунь Сянхуа, «в каждой стране есть свои эвфемизмы, но количество эвфемизмов китайского языка гораздо больше, чем в любом другом языке» [1, с. 14]. Популярность эвфемизмов в Китае обусловлена историей, развитой системой табу, особенностями ментальности.

Примечательная склонность китайцев к эвфемистическому выражению мыслей подчеркивается, например, в работе Н. Гуличжы: «Китайская нация – это нация страны древней культуры и страны церемоний, в долгом процессе её развития сложился своеобразный национальный характер, одна из самых ценных мыслей для китайца – принцип золотой середины. Он означает, что надо вести себя справедливо в обществе, смириться, не провоцировать ближнего на импульсивность и крайности. Чтобы во время разговора люди могли соблюдать принцип золотой середины, и возникли языковые табу» [2, с. 154]. Что оказало влияние на китайский эвфемизм? «1. Китайская национальная приверженность изящному и культурному. Китайцы придают большое значение речевому этикету, предпочитает выразить свою мысль имплицитно, это очень отличает китайскую речь от западной» [2, с. 154]; «2. Китайская нация имеет глубокую национальную психологию табу. Долгое время китайцы верили в душу умершего и небожителей, люди боялись старения, болезни, смерти и боялись навлечь беду, поэтому они не хотели прямо называть номинирующие их слова» [2, с. 154].

Национальная специфика ярко выразилась в китайских эвфемизмах так называемых «скромной» и «почтительной» групп.

«Почтительные» эвфемизмы используются при обращении к другому.

Типичным примером использования табу в китайской культуре являются табу на имена старших по статусу людей. За 2000 лет существования феодального правления в Китае в языке закрепились нормы прославления императора, министра, отца: в отношении к императору и чиновнику важны церемония и долг, в отношениях отца и сына

существуют высокий и низкий порядок, «отсюда возникли «государственное табу», «табу чиновника» и «семейное табу», то есть запрет прямо называть имя императора, чиновника, человека старшего поколения. «В наше время, хотя запрет уже не так строг, в лицо обычно всё ещё не принято называть по имени начальство или старшее поколение» [3, с. 209].

Приведём несколько примеров эвфемизмов почтительной группы. Эвфемизм 拜读 (читать с поклоном) значит читать чужую статью; если кто-то пришёл к вам в гости, можно сказать 光临 (свет пришёл); чужое мнение называется 高见 (высокое мнение).

Эвфемизмы скромного называния самого себя – это другой тип эвфемизмов: «адресант нарочно понижает своё положение, чтобы повысить положение адресата» [3, с. 209].

Эти эвфемизмы имеют глубокую национальную обусловленность: «Скромность – традиционная китайская добродетель, вежливость выражается посредством скромности и почтительности. Например, люди часто использовали эвфемизмы «обладающий незначительным талантом и поверхностными знаниями» и «бросить кирпич, а получить яшму» (то есть изложить своё мнение с целью получить более компетентное суждение со стороны)» в самом начале разговора» [3, с. 209], до сих пор такие эвфемизмы ещё используются.

Приведём несколько примеров эвфемизмов скромной группы и дадим им лингвокультурологический комментарий.

Вместо местоимения «я» китайцы могут использовать эвфемизмы «скромной» группы: 鄙人 (человек узкого кругозора), 不才 (нет талантов), 在下 (ниже Вашего положения).

Уничижительные формулировки существуют также в китайском языке для обозначения членов своей семьи при разговоре с третьими лицами.

Так, эвфемизм 拙荆 (глупый багрянник) имеет значение «моя жена». В древности замужние женщины часто носили декоративные шпильки для волос. Эти шпильки были сделаны из дерева багрянника. «Глупый» же – это скромное обозначение самого себя. «Глупый» значит «мой», например: 拙作 (глупая статья) – то есть «моя статья», 拙见 (глупая точка зрения) – «моя точка зрения».

Эвфемизм 犬子 (собачонка) имеет значение «мой сын». В Китае считают, что неприглядное имя для детей – это хорошо: оно поможет детям быть здоровыми. Первоначально слово «собачонка» было детским именем известного писателя Сымасянжу (179–118 гг. до н.э.).

Этот человек имел большой авторитет благодаря своим историческим и литературным трудам. В подражание люди тоже стали называть своих сыновей 犬子 (собачонка). В результате слово 犬子 (собачонка) стало нарицательным и – эвфемизмом скромной группы. (Детское имя обычно используется в семье, китайцы любят давать своим детям специальные детские имена, потому что 1) можно взять в качестве имени название цветка, птицы, животного: такое имя легко произносится и легко запоминается (в Китае любое слово, любой иероглиф может стать именем, поэтому имена трудно запоминать); 2) согласно суеверию неприглядное имя в детстве защищает человека от болезней, поэтому неудивительны ситуации, когда в семье с двумя детьми детское имя первого ребенка – «первый», детское имя второго ребенка – «второй». Но когда дети начинают учиться, им нужно другое, официальное имя. Сымасянжу – это официальное имя).

К скромной группе относятся эвфемизмы 小女 (мелкая дочь) в значении «моя дочь», 寒舍 (бедный дом) в значении «мой дом» и подобные.

Интересны также следующие выражения скромной группы: 不敢当 (не осмеливаюсь выдерживать), то есть не осмеливаюсь выдерживать Вашу похвалу – этой фразой можно ответить в Китае на комплимент или одобрение; эвфемизм 承让 (принимаю уступки) победитель может сказать сопернику после конкурса, соревнования и т.д. – будто он выиграл только благодаря тому, что ему уступили.

По мере культурного обмена между странами западные культуры оказали значительное влияние на китайцев. Например, в последнее время китайские женщины, особенно молодые девушки, начинают избегать говорить о возрасте; когда они слышат похвалу в свой адрес, они не будут «приносить» себя, а ответят «спасибо».

Максима вежливости – это важное психологическое основание возникновения эвфемизма. Китайские языковые эвфемизмы скромного названия себя и почтительного обращения к другим ярко отражают максимум вежливости. Для китайцев это настолько важно, что «когда между людьми происходит общение, главным может быть не сотрудничество, а вопрос вежливости и тактичной речи» [4, с. 147].

Ярко сказывается национальная специфика и в китайских эвфемизмах о деньгах. В Китае люди не стесняются собственной бедности. Некоторые представители интеллигенции даже рассматривают деньги как хлам. В древности был фразеологизм «Всё низкого сорта кроме учёбы», поэтому эвфемизмов о бедности и бедных людях в китайском языке мало, а слово «деньги», напротив, стало табу. Приведём несколько примеров: 手头紧 (быть стеснённым в руках), то есть не хватает денег, мало денег;

囊中羞涩 (в кармане стесняться), то есть стесняться из-за неимения денег; 黄鱼 (жёлтый горбыль), то есть золото в брусках (так как бруски золота похожи на жёлтых горбылей; жёлтый горбыль – один из основных промысловых видов рыб в Китае).

Эвфемизм 白水真人 (белая вода – истинный человек) со значением «деньги» имеет следующую этимологию. В древности в Китае деньги назывались словом 泉 (родник), потому что течение денег подобно роднику. Иероглиф 泉 (родник) состоит из двух: 白 (белый) и 水 (вода). В даосиме считается, что даосы знают истинный источник мира и жизни. Такой знающий человек назывался «истинным человеком».

Для обозначения денег также существуют эвфемизмы 孔方兄 (брат квадратная щель) – так как в древности медные деньги имели посередине квадратную щель; 毛爷爷 (дед Мао) – так как на юанях, национальной валюте в КНР, изображён Мао Цзэдун, основатель современного государства.

В противоположность деньгам, алкоголь, в частности вино, не является табу в Китае, соответственно не имеет эвфемистичных наименований. В Китае богатая литература о вине. Китайцам нравится вино. В древних стихах есть такая цитата: «При встрече с душевным другом и тысяча чарок покажется малостью». «Вино» и «пьяный» – не табу в Китае, на улице повсюду можно увидеть иероглифы 大酒店 (большой винный магазин), причём в этих заведениях не только продают вино, это рестораны и гостиницы.

Необычно для представителя русской культуры также следующее: «В Китае любому старику польстит выражение в свой адрес «быть более твёрдым волей с годами» или «старый имбирь более острый» (старого воробья на мякине не проведёшь, не обманешь)». Старики не боятся говорить о старости, и, конечно, «старый» – это не табуированное слово. Поэтому к старикам обращаются «старый вы» или «старый господин», это очень почтительное обращение. В Китае слово «старый» имеет ещё и значение «опытный, например: старый преподаватель, старый директор, старый босс и. т. д. (по-китайски «старый» – это часть этих слов, а не отдельное слово)» [3, с. 210].

Любопытны и репрезентативны для знакомства с китайской историей и культурой и другие эвфемизмы.

Например, эвфемизм 吃醋 (пить уксус), обозначающий ревность, имеет следующее происхождение. В династии Тан был император Ли Шиминь. Он хотел сделать приятное своему первому министру Фансюаньлину, поэтому дал Фансюаньлину несколько младших жён.

Но жена Фансюаньлина категорически этому воспротивилась. Тогда Ли Шиминь приказал жене Фансюаньлина выбирать: или она пьёт отравленное вино, или примиряется с младшими жёнами, жена Фансюаньлина выбрала пить отравленное вино. Когда она его выпила, она узнала, что это не отравленное вино, а уксус.

Эвфемизм 戴绿帽 (надеть зелёную шляпу) обозначает обманутого мужа. Во времена династии Юань правительство постановило, что мужчинам семьи проститутки надо носить зелёный платок. Поэтому когда у чьей-то жены есть любовник, говорят, что её муж надел зелёную шляпу.

Эвфемизм 炒鱿鱼 (жарить кальмара) имеет значение «получать расчёт». Когда жарят кальмара, его филе сворачивается. Когда людей увольняют, они должны свернуть свои личные принадлежности, это действие похоже на жарку кальмара.

Многие эвфемизмы китайского языка берут своё начало в даосизме – исконной китайской религии. Например, эвфемизм 月老 (подлунный старец) имеет значение «сват»: в даосизме подлунный старец – это небожитель, который ведаёт браками в человеческом обществе. Здесь требуется уточнение, почему слово «сват» не называется прямо, а завуалировано эвфемизмом: в Древнем Китае профессии людей делились на высокие, средние и низкие, и сват считался низкой профессией, наряду с актёром, советником и некоторыми другими.

Эвфемизм 身怀六甲 (таить в себе шесть Цзя) имеет значение «быть беременной». Его происхождение следующее. В даосизме есть понятие 六丁六甲 (шесть Дин и шесть Цзя): шесть Дин – это шесть небожителей-женщин, шесть Цзя – шесть небожителей-мужчин. Древние люди ценили мужчину выше женщины, поэтому всегда хотели, чтобы родился сын.

Эвфемизм 蝉蜕 (освободиться от оболочки личинки цикады) возник, так как даосы думают, что после смерти даос освобождается от бренной плоти (как личинка – от оболочки) и становится бессмертным небожителем.

Итак, в силу историко-культурных и ментальных причин китайская речь очень эвфемистична. Данные эвфемизмы, безусловно, представляют собой богатый источник сведений о китайской истории, культуре, религии, национальном менталитете.

Литература

1. 孙向华, 汉语死亡委婉语的文化解读 / 孙向华 // 焦作师范高等专科学校学报. – 2005. – 21期. – 页14–16. (Сянхуа, С. Культурные интерпретации китайских эвфемизмов

- смерти / С. Сянхуа // Научный журнал Цзяоцзоского педагогического высшего учебного заведения. – 2005. – № 21. – С. 14–16).
2. 古丽扎·尼牙孜, 试论汉语委婉语独特的语言魅力 / 古丽扎·尼牙孜 // 和田师范专科学校学报. – 2008. – 6期. – 页154–155. (Гуличжа, Н. Попробуем порассуждать о языковой специфике очарования китайского эвфемизма / Н. Гуличжа // Труды Хотанского педагогического специального учебного заведения. – 2008. – № 6. – С. 154–155).
 3. 李得成, 汉语谦敬类委婉语之历史嬗变 / 李得成 // 甘肃科技. – 2009. – 21期. – 页209–210. (Ли, Д. История китайских эвфемизмов скромной и почтительной групп / Д. Ли // Ганьсуская наука и техника. – 2009. – № 21. – С. 209–210).
 4. 刘海莉, 浅析汉语委婉语的心理基础 / 刘海莉 // 语文学刊. – 2010. – 1期. – 页146–147. (Лю, Х. Небольшое рассуждение о психологических основаниях китайского эвфемизма / Х. Лю // Филологическая научная периодика. – 2010. – № 1. – С. 146–147).

УДК 373.24
ГРНТИ 16.21.07

ЮРИДИЧЕСКИЙ ТЕРМИН В АСПЕКТЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

LEGAL TERMINOLOGY IN THE ASPECT OF EQUIVALECE (BASED OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)

Цуканова Елена Васильевна

Научный руководитель: Н.А. Мишанкина, д-р филол. наук, проф.

*Национальный исследовательский Томский политехнический университет,
г. Томск, Россия*

Ключевые слова: асимметрия, эквивалентность, концептуальная метафора, метафорический термин, юридический дискурс.

Key words: asymmetry, equivalence, conceptual metaphor, metaphorical term, legal terminology,

Аннотация. Целью статьи является описание юридической терминологии русского и английского языков с позиции асимметричности и эквивалентности метафорических фрагментов терминосистемы. Выявление и анализ метафорических единиц основан на методологическом подходе теории концептуальной метафоры и MIPVU.

В последнее время возрос интерес к изучению юридического дискурса, в том числе, в аспекте исследования метафорической составляющей. Благодаря Дж. Лакоффу и М. Джонсону метафора стала рассматриваться как гносеологический механизм, где понимание и восприятие сущности одного рода вещей, более абстрактных понятий становится возможным посредством других, более конкретных [1]. Этот подход

позволил обнаружить и описать метафору в научном дискурсе (А. Киклевич, Н.А. Мишанкина, С.Л. Мишланова, А.Д. Плисецкая, З.И. Резанова и др.).

Обращаясь к юридическому дискурсу, авторы фокусируют свои исследования на концептуальных метафорах, изучая их различные аспекты: функциональный [2], типологический [3], собственно концептуальный [4]. Однако исследований юридической терминологии в метафорическом аспекте не предпринималось, несмотря на то, что терминосистема выступает ключевыми элементами языка права. Язык – «первоэлемент и строительный материал права» [5] и основную функцию, которую выполняет «терминологическое именование-это фиксация понятия» [6].

Наличие метафорического фрагмента в любой терминологической системе подтверждается результатами целой серии исследований [7], [8], что объясняется фактом развития «науки в рамках определенного этнокультурного образования» [6].

Зарождение термина и возникновение терминологических метафор непосредственно связано не только с собственно научной картиной мира, но и с первыми этапами развития той или иной профессиональной области, когда источником концептуализации служат сферы, которые связаны с познавательным опытом народа, с наивной картиной мира, которая находит свое отражение и в языке [3].

С целью выявления метафор в юридической терминологии русского и английского языка, для последующего их сопоставления в рамках эквивалентности, мы применили методiku идентификации метафоры MIP-Metaphor Identification Procedure, которая была создана Pragglejazz Group с целью идентификации метафор в рамках «когнитивного механизма». Усовершенствованный вариант процедуры, обозначен MIPVU, по последним двум буквам аббревиатуры Свободного Университета Амстердама, 'VU' (Vrije Universitet te Amsterdam) [9].

Авторы метода допускают применение данного метода к текстам специального (профессионального) назначения, при условии применения специализированных словарей для выявления контекстного значения слова (в нашем случае, термина.)

Методом сплошной выборки были отобраны 30 терминов различных отраслей права на русском языке, параллельно представленные эквивалентом термина в английском языке (30). [10], [11], [12], [13]

Затем мы применили процедуру MIPVU, которая может быть представлена следующим образом:

- Анализируемая единица: актив с **плавающей** процентной ставкой.
- Анализируемая лексема: **плавающий**.
- Сопоставление контекстуального и базового значений:

- КЗ – контекстуальное значение: спец. Неустойчивый, постоянно меняющийся;
- БЗ – основное (базовое) значение: Такой, который, плавает, обладает способностью плавать.
- Вывод: КЗ≠ БЗ: Метафорическое употребление.
Аналогичная процедура была проведена с английским эквивалентным термином:

- Анализируемая единица: *floating rate asset*.
- Анализируемая лексема: **floating**.
- Сопоставление контекстуального и базового значений:
- КЗ – an interest rate that can change over a period of time
- БЗ – riding upon the surface of a body of liquid; something that floats in or on the surface of a fluid
- Вывод: КЗ≠ БЗ: Метафорическое употребление.

При анализе материала на английском языке было установлено, что из 30 анализируемых терминов метафорическими являются только 21.

Выявлено 9 терминов с совпадением базового и контекстуального (специального) значения, в эквиваленте термина на английском языке, например: *residence permit-вид на жительство*.

Анализ показал, что эквивалентные термины могут быть классифицированы по типу отношений:

- Симметричные – «репрезентируют одинаковые понятийные сферы, т.е. метафорический образ в русском термине соответствует метафорическому образу в английском термине» [6].

например: *обратная сила закона* – *retroactive force of law*, *рабочий язык* – *working language (procedural)*, *direct taxes* – *прямые налоги*.

Идентифицированы 11 примеров симметричных метафор,

- Частично симметричные – «исходная понятийная сфера общая, но актуализированы разные ее фрагменты и образы...» [6].

например: *вновь открывшиеся обстоятельства* – *newly discovered circumstances* («сделать открытие, обнаружить»), *смягчающие обстоятельства* – *mitigating circumstances* («уменьшать серьезность»), *состав преступления* – *elements of offence/ of crime*.

Здесь идентифицировано 6 метафор,

- Асимметричный подтип метафорических терминов подразумевает «несовпадение исходных понятийных сфер и образов» [6] представлен 4 терминами. Например: *ограниченный акцент* – *qualified acceptance* («квалифицированный»), *отвечать требованиям безопасности* – *to meet safety requirements* («встречать»).

Итак, проведенный анализ позволяет сделать вывод, что Исследуемые метафорические фрагменты не являются полностью симметричными. Выявлено, что полная симметрия терминов наблюдается в 11 случаях,

6 частично симметричных термина (различаются опорные фреймовые структуры), 4 асимметричных термина (различаются фреймовые структуры и понятийные области-источники), 9 русским метафорическим терминам соответствуют неметафорические термины английского. Наличие асимметрии в метафорических переносах в терминологии отражает уникальность профессиональной картины, характерной именно для данной профессиональной области, конкретного языка.

Полагаем, что наличие метафорической асимметрии в профессиональной лексике обусловлено отличием ментальности и особенностями мироощущения и восприятия реалий конкретной области знания.

Литература

1. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Москва : Едиториал УРРС, 2004.
2. Константинова М.В. Специфика юридической метафоры в индивидуальном лексиконе (экспериментальное исследование) автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2011.
3. Лыкова Н.Н., Метафора в терминологии права (на материале старофранцузских источников) // Вестник Челябинского государственного университета 2016. № 4 (386) Филологические науки. Вып. 100. С. 106–111.
4. Власенко С.В. Отраслевая транслатология: юридический перевод в аспекте корелативности терминов права // Вопросы Филологии № 3, 2011.
5. Ушаков А.А. Право, язык, кибернетика. // Правоведение. 1991. №2. С. 35–41.
6. Мишанкина Н.А., Деева А.И. Нефтегазовая метафорическая терминология: асимметричность и эквивалентность перевода (на материале русского и английского языков) Вестник Томского государственного университета Филология 2013 № 6 (26)
7. Мишанкина Н.А. Метафора в терминологических системах: функции и модели // Вестник Томского государственного университета. Филология. № 4 (20), 2012. С. 32–46.
8. Никитина С.Е. Семантический анализ языка науки: на материал лингвистики. Изд. 2-е. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 146 с.
9. Steen Gerard J., Dorst A. G., Herrmann J.B., Kaal A.A., Krennmayr T., Pasma T A Method for Linguistic Metaphor Identification From MIP to MIPVU, VU University Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia, 2007.
10. Борисенко И.И., Саенко В.В. Современный русско-английский юридический словарь Москва, 2006.
11. Словарь русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой [СРЯ] [Электронный ресурс]. <http://slovari.ru/search>.
12. [Электронный ресурс] <https://www.merriam-webster.com>
13. [Электронный ресурс] https://petroleks.ru/dictionaries/dict_big_law4.php
14. [Электронный ресурс] <https://www.thefreedictionary.com/>

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ И ПРИЁМОВ СОВМЕСТНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО
РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В ФОРМАТЕ ЕГЭ**

**USE OF FORMS AND RECEIVES OF JOINT ACTIVITY
IN THE PROCESS OF PREPARATION OF TRAINING
TO THE FINAL CERTIFICATION FOR RUSSIAN LANGUAGE
AND LITERATURE IN THE FORMAT OF THE USE**

Черепова Ирина Владимировна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: проект, метод проектов, позиция учителя, формы и приёмы совместной деятельности.

Key words: project, project method, teacher's position, forms and methods of joint activity.

Аннотация. В статье речь идёт об использовании форм и приёмов совместной деятельности в процессе подготовки обучающихся к итоговой аттестации по литературе в формате ЕГЭ.

В практике отечественного образования происходят изменения, связанные с вовлечением субъектов в образовательный процесс. В связи с этим большой интерес проявляется к проектному обучению, так как цель в этой сфере деятельности – развитие субъектности ученика в совместном образовательном пространстве [1, 2, 3].

Содержание темы данного исследования обусловлено внешними факторами: требованиями открытого образовательного пространства, проявленными в ряде нормативных документов, в том числе в Федеральном Государственном образовательном стандарте (ФГОС) [4]. Одна из стратегий ФГОС – овладение учащимися основами проектной деятельности.

Педагогу необходимо обрести адекватный вызову времени уровень профессиональной проектной компетентности, позволяющий реализовывать проектирование в образовательной деятельности.

Таким образом, можно зафиксировать следующее **противоречие**:

- 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 исследования: определение педагогического ресурса использования форм и приёмов совместной деятельности в процессе подготовки обучающихся к итоговой аттестации по русскому языку и литературе в формате ЕГЭ.

Гипотеза:

- комбинаторика форм и приёмов совместной деятельности позволяет создавать авторские сюжеты, необходимые для подготовки к итоговой аттестации;
- педагог в ходе совместной деятельности занимает амбивалентную позицию: учитель является организатором проектного пространства, выступая по ситуации авторитаристом, лидером, партнером;
- педагог ориентируется на базовые модели совместной деятельности.

Для достижения цели и доказательства выдвинутой гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

- представить теоретические основы решения проблемы;
- описать модели и пути педагогического сопровождения образовательного проекта по подготовке к выпускному сочинению;
- апробировать разработанные модели педагогического сопровождения образовательного проекта.

Теоретико-методологическую базу исследования составили работы

- по гуманитарному типу исследования (Г. Н. Прокументова), изучающего прецеденты субъективного участия в образовании [5].
- об антропологическом подходе (Г. И. Петрова, В. Е. Ключко, А. П. Огурцов и В. В. Платонов, В. И. Слободчиков), в рамках которого личность является центрообразующей единицей, способной выстраивать свое образование Ориентация на человеческую реальность во всей её полноте; поиск средств и условий становления человека как субъекта собственной жизни.
- о педагогике Совместной деятельности (Г. Н. Прокументова), которая представляет учителя и ученика как субъектов образования [5].

Процесс образовательного проектирования предполагает использование различных форм совместной деятельности, которые обладают серьёзным потенциалом методико-педагогического сопровождения: в авторитарной модели формируются знания, умения, навыки деятельности по образцу;

в лидерской нарабатывается ресурс деятельности (операции, процедуры);

в партнерской накапливается багаж смыслодеятельности: проявление, обозначение, формулирование своей позиции [6].

Таким образом, были обозначены смысловые ориентиры, позволяющие реконструировать собственный педагогический опыт, редуцировать его к содержанию определённых ситуаций в совместной деятельности.

В рамках выбранного теоретического контекста осуществлялось методико-педагогическое сопровождение образовательного проекта **«Формирование текстовой деятельности с использованием метода проектов в рамках подготовки к выпускному сочинению по литературе»**.

Педагог так определил **цель** уроков:

- организация работы обучающихся по отбору, систематизации, анализу материала для подготовки к сочинению по литературе;
- стимулирование активного чтения и обмена информацией среди одноклассников;
- организация совместной деятельности в индивидуальном проекте с целью апробации учителя в рамках обозначенной модели.

Работа предполагала два этапа: подготовительный и этап презентации.

Первый этап – это этап подготовки материала. Здесь формулировалось задание, формировалась учебная ситуация. Затем определялись задания, которые школьникам предстояло выполнить после анализа всех.

Второй этап – работа учащихся с отобранным материалом на уроке. Этот этап включал в себя работу каждой группы с материалом, обсуждение его и выработку общего решения, а также итоговую презентацию результатов.

Процесс создания проекта в дальнейшем был разделен на этапы, каждый из которых соответствовал обозначенной модели.

Этап первый. Подготовительный.

Здесь, согласно обозначенной логике работы с групповым проектом, проводились уроки, на которых учащиеся выбирали форму урока для подготовки к сочинению по литературе.

Цель первого этапа – активизация мышления обучающихся. Учителю предстояло представить обучающимся саму модель выпускного сочинения, требования, предъявляемые для его написания, обсудить с детьми блоки тем, представленных для экзамена, вспомнить основные теоретические концепции и подходы при работе с проектами (при анализе текста). Данный этап – это, в первую очередь, урок-задание, где учитель представляет темы, где происходит обмен мнениями обучающимися по блокам.

На данном этапе происходило погружение в саму деятельность. И от того, какую позицию займёт педагог, зависит эффективность данного этапа.

Аналитический комментарий. Позиция учителя на данном этапе неоднозначна: с одной стороны, он управляет самим процессом выбора материала, 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.

Этап второй. Технологический.

На данном этапе было организовано погружение в ситуацию:

Обучающимся был предложен вариант работы с блоками тем:

- определить значение слов, входящих в название блока;
- подобрать синонимы, антонимы к ключевым словам;
- сформулировать примерные темы, соответствующие данным блокам;
- найти высказывания знаменитых людей, пословицы, поговорки на заданную тему;
- определить круг литературных текстов, которые необходимы для аргументации.

Целью данного этапа было определение логики, форм и приемов работы. При анализе тем с помощью «мозгового штурма», в рамках которого использовались элементы диалога, выделились определённые проблемы, идеи. Здесь же одиннадцатиклассники учились аргументировать свою позицию, привлекая ресурс художественной литературы.

В итоге были определены понятийный контекст темы, этапы, которые должны входить в проект.

Аналитический комментарий. Педагог на данном этапе занимал лидерскую позицию: он направлял учеников, координировал, является модератором процесса.

Этап третий. Моделирование.

Целью данного этапа являлось составление итогового текста сочинения. Это происходило в процессе активного обсуждения и оценки всех имеющихся предложений, выбора стратегии оформления единого текста.

На данном этапе включался потенциал проблемного обучения. Содержание работы можно определить как составление версий, сбор текстового материала; составление итоговой презентации.

По длительности это самый долгий этап. В данном случае часть работы была дана в качестве домашнего задания.

Аналитический комментарий.

Позиция педагога – координирующая, он организовывал работу в группе, разъяснял действия. Превалирующими являются лидерская и авторитарная деятельность учителя, тем не менее, важно его педагога реализовывать себя в качестве партнера в совместной деятельности.

Этап четвертый. Презентационный.

Выступающий знакомил обучающихся с предметом исследования группы – блоком тем, куда входят

- значение слова;
- список литературы, ссылки;
- пословицы и поговорки, изречения известных мыслителей, художественная литература;
- обзор материалов в художественной литературе.

Участники других групп в это время внимательно слушали, фиксировали в тетради всю информацию, принимали участие в обсуждении предложенного материала.

Аналитический комментарий.

На данном этапе происходило активное обсуждение и оценка всех имеющихся предложений. Педагог организовал работу с использованием диалоговых технологий, он координировал действия, направлял общую групповую дискуссию, вовлекал всех обучающихся в диалог.

Этап пятый. Экспертиза.

Последний этап – этап рефлексии, где обсуждались результаты проведенной работы, осмыслялись личностные приобретения в процессе деятельности.

Аналитический комментарий.

Позиция педагога – авторитарная, так как он оценивает работу учащихся, но он должен быть культурным авторитаристом, ему нужно управлять самим процессом, в то же время педагог находится и в лидерской позиции. 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 самооценки.

Выводы по данному проекту.

Предложенный метод является продуктивным в разработке материалов для самостоятельного изучения тем обучающимися для подготовки итогового текста сочинения.

Эффекты и результаты, выделенные в ходе работы в проекте, позволяют сделать **выводы**:

- формирование образовательных результатов в проектной деятельности предполагает освоение педагогом различных типов, видов профессионального поведения;
- учитель в ходе совместной деятельности занимает амбивалентную позицию: учитель является организатором проектного пространства, выступая по ситуации авторитаристом, лидером, партнером;
- педагог использует формы и приёмы проблемных и диалоговых технологий.

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. Чечель, 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. Чечель, 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. Школа Совместной деятельности: Концепция, проекты, практика развития. Кн. 1, 2, 3 / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : Изд-во ТГПУ, 1997. – 79 с.

УДК 372.881
ГРНТИ 14.25.09

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА)

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FACTORS OF INCLUSION IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH HIA IN THE BASIC SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF DISCIPLINE OF THE PHILOLOGICAL CYCLE)

Шевченко Виктория Викторовна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: инклюзивная модель обучения, школьники с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогические аспекты, дисциплины филологического цикла, адаптивный потенциал, Федеральный государственный образовательный стандарт.

Key words: inklyuzivnaya model obucheniya, shkolniki s ogranichennimi vozmojnostyami zdorovya, psihologo-pedagogicheskie aspekti disciplini filologicheskogo cikla, adaptivnii potencial, the Federal government standard.

Аннотация. В настоящее время в общеобразовательной школе могут обучаться совместно разные категории школьников. Наиболее часто можно встретить инклюзивную модель обучения, то есть включенную. Так, в одном классе преимущественно с обыкновенными учениками обучаются и школьники с ограниченными возможностями здоровья. В статье представлены основные психолого-педагогические аспекты успешного обучения данной категории школьников. Каждый аспект

описан с учетом собственного педагогического опыта и успешным применением в собственной педагогической практике.

В настоящее время в общеобразовательной школе учатся школьники с особыми образовательными потребностями (ООП): одаренные дети, неуспевающие, дети-мигранты, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Причем на каждом уроке для всех категорий обучающихся должна создаваться «ситуация успеха» [1, с. 97], в соответствии с компетентностным подходом, на основе которого разработан Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Наиболее часто встречается комбинирование обучения детей с ОВЗ с их обычными, ничем не отличающимися сверстниками. В соответствии с таким подходом в большей степени в школе можно встретить «включенную (инклюзивную)» модель обучения [2].

Инклюзивной является такая организация процесса обучения, при которой все дети, независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей, включены в общую систему образования и обучаются по месту жительства в одних и тех же общеобразовательных школах, «в одном классе, а не в специально выделенной группе (классе) при общеобразовательной школе» [3, с. 8], т.е. имеют равный доступ к полноценному качественному образованию. При этом, разумеется, развертывание образовательного пространства для таких детей осуществляется с учетом их возможностей и потребностей и соблюдением всех мер социальной поддержки.

Дети с ОВЗ – «это дети от 0 до 18 лет, а также молодежь старше 18 лет, имеющие временные или постоянные нарушения в физическом и (или) психическом развитии и нуждающиеся в создании специальных условий для получения образования» [1, с. 96].

Характеристика детей с ОВЗ во многом обусловлена показателями самого дефекта обучающегося, от которого зависит дальнейшая практическая деятельность школьника [(подробнее: 4, с. 13–14)].

Дети с ОВЗ в большинстве случаев имеют бедный лексикон, пассивный словарь у носителей данной категории преобладает над активным, затруднены словообразовательные процессы, слабо сформированы или отсутствуют навыки связной речи (дети не могут пересказать небольшой текст, составить рассказ по серии сюжетных картин, описать наглядную ситуацию).

В русле этой логики, а также в связи с недостаточным уровнем речевой культуры современников особое внимание в школе сегодня уделяется психолого-педагогическим аспектам обучения школьников с ОВЗ на уроках филологического цикла.

«Психолого-педагогическими условиями инклюзивного образования становятся педагогическое обеспечение и педагогическое сопровождение». [5, с. 31].

«Педагогическое обеспечение – это создание ресурсных условий для осуществления полноценного взаимодействия педагога и ребенка по достижению учебных целей» [там же].

Дети с ОВЗ обладают особыми образовательными возможностями и потребностями, определяемыми психолого-педагогическими характеристиками данного контингента обучающихся. С опорой на собственный педагогический опыт можно утверждать, что большинство детей с ОВЗ отличают недостаточная степень сформированности пространственных представлений, неустойчивое и рассеянное внимание, ограниченная временная память, сниженная познавательная активность, неполноценная саморегуляция, неадекватная самооценка, повышенная утомляемость и возбудимость, склонность к вспышкам раздражительности, упрямству, быстрой смене настроения.

У детей с ОВЗ преобладает наглядно-действенное мышление, словесно-логическое находится на недостаточном уровне сформированности. Как правило, у обучающихся данной категории имеются нарушения речевых функций, игровая деятельность сформирована слабо, в результате чего сниженной оказывается потребность в общении не только со сверстниками, но и со взрослыми, что, в свою очередь, обуславливает недостаточную психолого-педагогическую готовность к овладению навыками и умениями учебной деятельности (например, в области планирования работы, определения путей и средств достижения учебной цели, самоконтроля деятельности, умения работать в определенном темпе и пр.).

На основе собственного опыта работы в обучении школьников с ОВЗ на уроках русского языка и литературы можно выделить следующие психолого-педагогические аспекты организации работы с данной категорией обучающихся: 1) наличие высоко квалифицированных педагогов-словесников. Так только учителя, понимающие все особенности ребенка с ОВЗ, его возможности и потребности, сможет методически грамотно построить учебный процесс, не нагружая ребят излишней информацией, а связывая ее с практической стороной жизни; 2) наличие методического, дидактического и компьютерного обеспечения в школе и на отдельных уроках. Как известно, современные методические технологии и средства обучения помогают создать «предметно-развивающую среды, вызывающую у ребёнка интерес, повышенную мотивацию и учебную активность» [6]; 3) отсутствие каких-либо барьеров и преград для обучающихся с ОВЗ не только при получении учебных знаний, то есть на уроках, но и вовлечение данной категории обучающихся во

внеурочную деятельность, то есть возможность «полноценного участия в школьной жизни» [там же]. В этом аспекте возможны трудности как на административном уровне, так и на уровне класс-ребенок с ОВЗ, педагог-ребенок с ОВЗ, поэтому первоначально необходимо изучить опыт преодоления возможных трудностей и опыт вовлечения школьников с ОВЗ в разные виды школьной деятельности; 4) наличие психолого-педагогической службы в образовательном учреждении. Так, диагностика интересов, задатков и возможностей должны проводить не только учителя-предметники, но и педагоги-психологи, социальные педагоги, логопеды, классные руководители. Далее совместно необходимо анализировать полученные данные для обеспечения наиболее приемственных средств обучения. Кроме того, только зная всесторонне потребности школьника с ОВЗ, можно разработать и адаптивный индивидуально-образовательный маршрут для данной категории школьников. Также особый ребенок должен знать о том, что он может обратиться к любому педагогу за помощью, то есть тогда в образовательном учреждении можно наблюдать и комплексную социально-педагогическую поддержки ученика. Безусловно, такая поддержка будет невозможна без участия и родителей.

Таким образом, основным условием адаптации школьников с ОВЗ в инклюзивной модели обучения на уроках филологического цикла является совокупность квалифицированных специалистов, как в области педагогики, как и в области психологии, логопедии и медицины; наличие материально-технического обеспечения в образовательном учреждении; возможности изучения опыта по исключению различных барьеров на пути достижения школьников с ОВЗ знаний; существование разных видов внеурочной деятельности в соответствии с потребностями и интересами данной категории школьников. Кроме того, одним из главных аспектов создания инклюзивной модели обучения является и активное участие родителей школьников с ОВЗ.

Литература

1. Чигинцева, В.В. Особенности формирования лингвистической компетенции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / В.В. Чигинцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. Вып. 3 (168). – С. 96–101.
2. Акимова, М. К., Козлова, В. Т. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход / М.К. Акимов, В.Т. Козлова. – Москва : Знание, 2012. – 268 с.
3. Инклюзивное образование в России. Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). Москва : БЭСТ-принт, 2011. – 88 с.
4. Солодянкина, О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здоровья в семье / О. В. Солодянкина. – Москва : АРКТИ, 2007. – 80 с.
5. Баранова, О. И. Психолого-педагогические условия инклюзивного образования / О. И. Баранова // ИСОМ. 2016. № 5–3. – С. 30–33.

6. Содномова Н.Б.-Ц., Посходиева Д.В. Теоретические подходы педагогического сопровождения инклюзивного образования дошкольников [Электронный ресурс] URL: <http://elibrary.ru/download15833413> (дата обращения: 23.04.2018).

УДК 81-13
ГРНТИ 16.31.02

**ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ
В ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ
ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕСЕН О ЕРМАКЕ И О ПУГАЧЕВЕ)**

**LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION IN FOLKLORE TEXTS
(ON THE MATERIAL OF HISTORICAL SONGS
ABOUT ERMAK AND ABOUT PUGACHEV)**

Шмакова Екатерина Сергеевна

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фольклор, исторические песни, языковые средства выразительности.

Key words: folklore, historical songs, linguistic means of expression.

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию языковых средств выразительности в исторических песнях, создающих определенный неповторимый образ народа и позволяющих познать особенности национального менталитета в период становления русской словесности и понять значимость исторических событий, которые описываются в анализируемых текстах.

Несомненен тот факт, что в фольклорных текстах присутствуют изобразительно-выразительные средства языка. Под изобразительными средствами понимаются все виды образного употребления слов, словосочетаний и фонем, объединяя их общим термином «тропы» (эпитет, сравнение, метафора, гиперболо, символ, олицетворение). Рассматриваются также стилистические фигуры речи (повторов, анафоры, инверсии, риторического обращения).

В данном случае мы хотим обратиться к одному из жанров устного народного творчества – к песням, а именно к историческим, трудно назвать какой-либо традиционный художественный прием, который не использовался бы в них. С их помощью создавался традиционный фольклорный мир, в котором в несколько идеализированно-обобщенном плане представлена и русская природа, быт народа, и сами люди – персонажи песен. Исторические песни составляют одну из наиболее значимых областей русского песенного творчества. Они свидетельствуют об остром интересе нашего народа к событиям государственной

важности и к своему историческому прошлому. Многие из них дают достоверную оценку и правильное понимание смысла важных явлений и деятельности исторических личностей. Они возникли в связи с появлением значимых событий в истории народа – таких, которые производили сильное повлияли на участников и сохранились в памяти последующих поколений. В исторической поэзии главное место заняли военно-героическая тема и тема народных движений. Исторические песни рассказывают о прошлом, но появлялись они сразу по свежим впечатлениям от подлинных фактов, известных также по письменным источникам.

В качестве материала для анализа мы взяли три исторические песни «Ермак готовится к походу на Сибирь», «Пугачев в темнице» и «Пугачев казнен».

«Пугачев в темнице» и «Пугачев казнен» описывают события, связанные с пугачевским бунтом. Пугачев Емельян Иванович (1742–1775) – предводитель Крестьянской войны 1773–1775 гг. Родился на Дону в казачьей семье. Был участником Семилетней войны 1756–1763 гг. Имел звание хорунжего. Неоднократно дезертировал, был пойман и приговорен к ссылке в Сибирь. В августе 1773 г. объявляет себя императором Петром 3 и возглавляет антифеодальное восстание, что переросло в войну. Были захвачены Урал и Поволжье. Ценой огромных усилий войска разгромили восставших, Пугачева доставили в Москву и 10 января 1775 г. публично казнили [1].

Большинство сохранившихся песен о Пугачеве имеет лирический или лиро-эпический характер. Освещается несколько моментов из хода восстания и жизни предводителя: начало восстания и сбор войска, появление Пугачева в Астрахани и разговор с астраханским губернатором, диалог с конем, который предсказывает хозяину скорую беду, допрос у Панина. Нужно заметить, что Пугачеву характерны такие черты: отвага, энергия, природный ум, полководческие дарования. «Пугачев в темнице» – это историческая песня, в которой рассказывается о Пугачеве после разгрома восстания. И в «Пугачев в темнице» и в «Пугачев казнен» показывается отношение простого народа к герою, в них – боль и горечь сочетаются с ласковым, участливым отношением к его судьбе. Обе песни написаны так, как будто перед нами плач по очень близкому человеку. Обе демонстрируют основную направленность: Пугачев предстает народным заступником, радевшим за простых людей, принявшим тяжелые испытания.

Один из важнейших этапов становления русской государственности – покорение Сибири. Первым русским покорителем Сибири стал Ермак, главный герой, анализируемой нами исторической песни «Ермак готовится к походу на Сибирь». Ермак Тимофеевич родился в 1532 году,

точное происхождение не выяснено, что он был беглым крестьянином, выделявшийся огромной физической силой. Сначала Ермак был чуром у волжских казаков – разнорабочим и оруженосцем. В бою умный и смелый молодец быстро добыл себе вооружение, участвовал в битвах, благодаря силе и организаторским способностям через несколько лет стал атаманом. В 1581 году командовал флотилией казаков с Волги, есть предположения, что воевал под Псковом и Новгородом. Его по праву считают родоначальником первой морской пехоты, которая тогда называлась «струговой ратью». Имеются и другие исторические версии о происхождении Ермака, но эта – самая популярная среди историков. Ермак Тимофеевич был популярен в воинской среде до самой смерти, ведь должность атамана была выборочной. Сегодня Ермак – исторический герой России, главная заслуга которого – присоединение к русскому государству сибирских земель [2].

В исторических песнях показываются следующие моменты из жизни Ермака: его избрание атаманом, нападение на турецкий флот и освобождение русских пленников, заключение в турецкой тюрьме, взятие Казани и Астрахани, завоевание Сибири, явка к царю с повинной и сообщение о завоевании Сибири, гибель. Песня «Ермак готовится к походу на Сибирь» отражает события правления Ивана Грозного, который прогневался на Ермака и его казаков за разбои, которые те чинили на Волге. Купцы Строгановы приняли к себе на службу Ермака и послали его дружину против сибирских грабителей. По пути к столичному городу Сибири Искер, Ермак побил татар, но и его дружина была значительно уменьшена: некоторые были убиты, другие ранены, казаки стали говорить о возвращении домой, и тогда Ермак сказал им: «Нет, братья, наш путь только вперед. Мы долго жили худой славой, умрем же с доброю. Нас мало, но Бог даст победу, кому захочет!» Казаки его послушали и криками «С нами Бог!» напали на татар. Был страшный бой, погибло 107 казаков и до сих пор их поминают в сибирских церквах. Татары бежали, Ермак завладел Искером и после еще некоторых боев с татарами, завладел Сибирским царством [3].

В песне Ермак представлен истинным атаманом, за которым готовы пойти казаки, вера в царя и его правоту движет атаманом. Употребление эпитетов – одна из наиболее характерных черт устного народного творчества. В толковом словаре русского языка дается определение эпитету – это «одно из изобразительных поэтических средств – определение, прилагаемое к названию предмета для большей образности» [4].

В энциклопедическом словаре говорится, что как и иные приемы – условные обороты, типичные формулы – эпитет в древнейшем песенном творчестве легко становится постоянным, неизменно повторяемым при известном слове и настолько тесно с ним скрепленным, что даже

противоречия и нелепости не побеждают его. А.Н. Веселовский определяет постоянный эпитет, как «усиливающий, подчеркивающий какой-нибудь один признак; этот признак либо считается в предмете существенным, либо характеризует его по отношению к практической цели и идеальному совершенству» [5]. В песни «Ермак готовится к походу на Сибирь» нам встречаются такие постоянные эпитеты: «люди вольные», «злата труба». В Большом юридическом словаре понятие «вольные люди» характеризуется так: «... в царской России особое словение свободных, ни за кем не закрепленных и не причисленных к к. л. цеху или купечеству людей, обязанных платить особый подушный оклад; возникло в конце XVIII в. в губерниях прибалтийских и юго-западных. В первой половине XIX в. В. л. были причислены к городским обществам; В. л., поселенные на казенных землях, обратились в государственных крестьян, а сидевшие на помещичьих – в крепостных» [6]. Непостоянные эпитеты Веселовский обозначает как тавтологические. «Эпитет подновляющий нарицательное значение слова, освежающий его потускневшую в сознании внутреннюю форму» [7]. Непостоянные эпитеты дополняют характеристику какого-либо предмета или явления – «лето теплое», «зима холодная», делается это для того, чтобы создать образ явления, который должен вызывать конкретные ассоциации. А конкретность и образность ключевых слов, содержание которых легко себе представить и проникнуться в суть. Эпитет «рать великую» в песнях используется довольно часто. Он подчеркивает превосходства русской рати, ее достоинства.

Часто в исторических песнях с помощью эпитетов создается монументальный образ какого-то исторического деятеля, в нашем случае образ царя «царю белому, православному». В Энциклопедическом словаре «Белый царь» – это «название, даваемое восточными народами турецкого и монгольского происхождения русским царям, начиная с Ивана IV. Вернее предположить, что название это дано русским царям, как свободным, независимым, никому не платящим дани властелинам, согласно тому понятию, которое придавали слову "белый" восточные народы» [8].

Эпитет «головой повинные» придает особую эмоциональность, обогащает содержание высказывания, и относится к конкретно-историческим эпитетам.

Эпитеты в песнях про Пугачева передают народную любовь к герою. Пугачев обличается в песни такими эпитетами: «добрый молодец», «народный заступник», «родной батюшка». Со смертью Пугачева «красное солнышко закатилось», «как остались мы сироты горемычны, некому за нас заступиться».

Гиперболическое сравнение через отрицательный параллелизм наиболее фундаментальный прием в фольклоре. Сравнение играют важную роль в таких жанрах фольклора, например, в заговорах, поговорках, приметах, в исторических песнях, так как они роднятся с былинами. В заговорах, сравнения употребляются с целью усилить приказание или пожелание. В исторических песнях сравнение необходимо для создания образа. В большой советской энциклопедии параллелизм характеризуется как тождественное или сходное расположение элементов речи в смежных частях текста, которые, соотносясь, создают единый поэтический образ [9]. В данном случае параллелизм осложняется вводом отрицания: «Не злата труба вострубила им», «Не она громко взговорила речь – Взговорил Ермак Тимофеевич» [10].

Диалогичность является в вопросительных конструкциях. Фольклорный вопрос воспринимается каждым человеком как обращенный непосредственно к нему и не предполагающий немедленного отклика. Риторические вопросы применяются для усиления выразительности той или иной фразы. А такие местоимения как: мы, вы, нас наоборот дают подвязку к объединению, подталкивают к тому, чтобы люди считали себя частью единого целого: «Куда ж, братцы, мы зимовать пойдём?», «По ком вы, кандалики, доставались?», «На кого ты нас покинул?» [там же].

Задушевность придают уменьшительно-ласкательные суффиксы: солнышко, думушка, кандалики, тятенька, маменька, атаманушка, братцы: «Казак, братцы, вы послушайте, Да мне думушку попридумайте!», «Красное солнышко закатилось...», «Емельян ты наш родной батюшка!», «Крепку думушку за нас раздумать...», «Не по тятеньке, не по маменьке»

Как и в любом произведении фольклора, используются лексические повторы: Пугачев «Ты, звезда ли моя, звездочка...», «Кандалики мои, кандалики...» [11]. Такие повторы являются средством межфразовой связи и средством создания выразительности речи. Часто встречаются такие слова: братцы, идти, Грозен царь, рать великую, царю белому, свои головы. Среди лексических повторов выделяется анафора-единоначатие: «Выше леса темного, Выше садика зеленого», «Доставались мне кандалики, доставались мне тяжелые...» [там же]. Еще одним средством речевой выразительности является инверсия – обратный порядок слов: «Становилась ты звездочка над воротами решетчатыми».

Таким образом, проведя анализ фольклорных текстов, мы выяснили, что исторические песни обладают рядом языковых средств выразительности, служащих для передачи мыслей, чувств, эмоций народа, который был неравнодушен к происходящим событиям в их жизни. Изобразительно-выразительные средства помогают ярче передать отношение

говорящих к конкретному персонажу или событию. Все приемы, средства, особенности композиции, используемые в данном жанре, направлены на выполнение конкретных задач, поставленных рассказчиком, таких как: побуждение к действиям, выражение народного мнения и др.

Литература

1. Пугачевское восстание 1773–1775 [Электронный ресурс] // История.РФ: федеральный портал. URL: <https://histrf.ru/lenta-vremeni/event/view/pughachievskoie-vosstaniie> (дата обращения: 10.03.18).
2. Ермак: Сибирь и её покорение [Электронный ресурс]. – URL: <http://timegeo.ru/velikie-lyudi/ermak/>(10.04.2018).
3. Инфоурок – ведущий образовательный портал России [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/urok-literaturi-v-klasse-s-regionalnim-komponentom-istoricheskie-pesni-analiz-pesen-ermak-gotovitsya-k-pohodu-na-sibir-i-pesnya--709773.html> (16.04.2018).
4. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <http://ushakov.slovaronline.com/Э/ЭП/87581-ЕРИТЕТ> (20.04.2018)].
5. Брокгауз Ф.А, Ефрон И.А. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://broukgauzefron.slovaronline.com/Э/ЭП/118101-ЕРИТЕТ> (20.04.2018).
6. Большой юридический словарь [Электронный ресурс]. – URL: http://juridical.slovaronline.com/В/ВО/1074-VOLNYIE_LYUDI (20.04.2018)].
7. Брокгауз Ф.А, Ефрон И.А. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.bibliotekar.ru/brokgauz-efron-ch/176.htm> (дата обращения: 20.04.2018).
8. Брокгауз Ф.А, Ефрон И.А. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: http://broukgauzefron.slovaronline.com/Б/БЕ/11378-BELYIY_TSAR (20.04.2018).
9. М. Л. Гаспаров. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://bse.slovaronline.com/П/ПА/27452-PARALLELIZM> (15.04.2018).
10. Ермак готовится к походу на Сибирь. [Электронный ресурс] // Проект «Собрание классики» (Lib.ru/Классика). 2004–2018. URL: <http://russkay-literatura.ru/russkie-narodnye-pesni/79-pesni-soldat-i-o-soldatah-rekrutskie-prichitaniya/830-ermak-gotovitsya-k-rohodu-na-sibir.html> (дата обращения: 15.04.18).
11. Пугачев в темнице. Былины. Исторические песни. Баллады [Электронный ресурс] // Wikireading.ru : информ.-справочный портал. URL: <https://history.wikireading.ru/85184> (дата обращения: 15.04.18).

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИТЕРАТУРА И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ОБРАЗ ОСЕНИ В ЛИРИКЕ ВАДИМА АНДРЕЕВА AUTUMN IN THE LYRICS OF VADIM ANDREEV <i>Андреева Ольга Владимировна</i>	3
РОЛЬ ВЕРСИФИКАЦИОННОЙ ФОРМЫ В АКТУАЛИЗАЦИИ ЛИРИЧЕСКОГО ПЕРЕЖИВАНИЯ THE ROLE VERSIFICATION SHAPE IN THE ACTUALIZATION OF A LYRICAL FEELING <i>Арапова Ольга Сергеевна</i>	8
МИФОПОЭТИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЬЕСЫ М. ГОРЬКОГО «ДЕТИ СОЛНЦА» MYTHOPOETICAL BASIS OF THE PIECE OF M. GORKY “THE SONS OF THE SUN” <i>Земляная Ольга Антоновна</i>	12
ВОСПРИЯТИЕ ПРОСТРАНСТВА АВТОБИОГРАФИЧЕСКИМ ГЕРОЕМ В РОМАНЕ Б. КЛИМЫЧЕВА «ТОМСКИЕ ЧУДЕСА» PERCEPTION OF AREA BY THE AUTOBIOGRAPHIC CHARACTERS IN THE NOVEL B. KLIMYSCHEV “THE TOMSK’S MIRACLES” <i>Зорин Даниил Сергеевич</i>	15
ПРОБЛЕМА КАНОНИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ДЕТСКИХ ЖИТИЯХ О СВ. ПРЕП. СЕРГИИ РАДОНЕЖСКОМ THE PROBLEM OF CANONICITY IN MODERN CHILDREN’S LIVES ABOUT ST. PREP. SERGII OF RADONEZH <i>Зырянова Елизавета Сергеевна</i>	21
ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ В РОМАНЕ Г. ГАЗДАНОВА «ВЕЧЕР У КЛЭР» PRINCIPLES OF ORGANIZATION OF ARTISTIC TIME IN GAITO GAZDANOV’S NOVEL “AN EVENING WITH CLAIR” <i>Иванов Евгений Евгеньевич</i>	26
ОРГАНИЗАЦИЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ РАССКАЗА В. НАБОКОВА «НЕЖИТЬ» ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ ПО ЛИТЕРАТУРЕ ORGANIZATION OF THE SEMANTIC READING OF THE STORY BY VLADIMIR NABOKOV “UNDEAD” (“NEZHIT”) IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES ON LITERATURE <i>Каширова Алёна Олеговна, Полева Елена Александровна</i>	32
ОБРАЗ ДИМКИ В ПОВЕСТИ В. К. ЖЕЛЕЗНИКОВА «ЧУЧЕЛО» THE IMAGE OF DIMKA IN THE STORY V. K. ZHELEZNIKOVA “SCARECROW” (“CHUCHELO”) <i>Колмаков Сергей Юрьевич</i>	39

ОБРАЗ ГАМЛЕТА В РОМАННОМ ТВОРЧЕСТВЕ И. С. ТУРГЕНЕВА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА «РУДИН») THE IMAGE OF HAMLET IN THE NOVEL TURGENEV (BASED ON THE NOVEL “RUDIN”)	
<i>Котовщикова Полина Константиновна</i>	43
МОТИВ СНА В ПОЭМЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ДВОЙНИК» THE DREAM MOTIVE IN THE “POEM” OF FYODOR DOSTOEVSKY “THE DOUBLE”	
<i>Красникова Светлана Владимировна</i>	47
ОППОЗИЦИЯ «РОДНОЕ – ЧУЖОЕ» В РАННЕЙ ЛИРИКЕ С. ЕСЕНИНА: ОПЫТ АНАЛИЗА СТИХОТВОРЕНИЯ «МАТУШКА В КУПАЛЬНИЦУ ПО ЛЕСУ ХОДИЛА...» JUXTAPOSITION OF “NATIVE – FOREIGN” IN S. ESENIN’S EARLY LYRICAL POETRY: ANALYSIS OF THE POEM “MOTHER WALKED AROUND THE FOREST IN KUPALNITSA...”	
<i>Куксенюк Галина Юрьевна</i>	50
ТРАДИЦИЯ НРАВОУЧИТЕЛЬНОГО РАССКАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ К. Д. УШИНСКОГО THE TRADITION OF MORALIZING NARRATIVE IN THE WORKS OF K. D. USHINSKY	
<i>Менгель Виктория Викторовна</i>	55
АНАЛИЗ ЭПИЗОДА НА УРОКЕ ЛИТЕРАТУРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ») ANALYSIS OF EPISODE AT LITERATURE LESSON AS AN INSTRUMENT OF SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF TRAINING (ON ROMAN’S MATERIAL F. M. DOSTOYEVSKY “CRIME AND PUNISHMENT”)	
<i>Нестина Ирина Владимировна</i>	58
ОБРАЗ ЮРОДИВОГО В РОМАНЕ Е. ВОДОЛАЗКИНА «ЛАВР» THE CHARACTER OF THE GOD’S FOOL IN THE NOVEL E. VODOLAZKIN “LAUR”	
<i>Остапенко Виталий Александрович</i>	62
ФУНКЦИИ ДНЕВНИКА В РОМАНЕ Е. ВОДОЛАЗКИНА «АВИАТОР» FUNCTIONS OF THE DIARY IN THE NOVEL E. VODOLAZKIN “THE AVIATOR”	
<i>Паренко Полина Сергеевна</i>	68
ОБРАЗ А. С. ПУШКИНА В ТВОРЧЕСТВЕ Н. А. ОЦУПА PUSHKIN’S TRADITION IN THE POETRY OF N. A. OTSUP	
<i>Петушкова Мария Александровна</i>	74
ДОСТОЕВСКИЙ И ПОСТМОДЕРНИЗМ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ) DOSTOYEVSKY AND POSTMODERNISM (TO STATEMENT OF THE PROBLEM)	
<i>Прокопенко Елена Сергеевна</i>	78

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМА МЕДЛЕННОГО КОММЕНТИРОВАННОГО ЧТЕНИЯ ПРИ АНАЛИЗЕ ЭПИЗОДА РОМАНА Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «УНИЖЕННЫЕ И ОСКОРБЛЕННЫЕ» USE OF THE RECEPTION OF SLOW COMMENTED READING AT THE ANALYSIS OF THE EPISODE OF ROMAN F. M. DOSTOYEVSKY'S "HUMILIATED AND INSULTED"	
<i>Русайкина Нина Викторовна</i>	83
ЭМИГРАНТСКИЕ СТИХОТВОРЕНИЯ МАРИНЫ ЦВЕТАЕВОЙ БЕРЛИНСКОГО ПЕРИОДА EMIGRANT POEMS BY MARINA TSVETAEVA OF BERLINSKY PERIOD	
<i>Рыжкова Мария Сергеевна</i>	89
КОМПОЗИЦИЯ КАК ФОРМАЛЬНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ СОНЕТА COMPOSITION AS THE FORMAL-CONTENT COMPONENT OF THE SONNET	
<i>Селивёрстова Мария Альбертовна</i>	95
ТЕМА СТРАХА В СТИХОТВОРЕНИИ О. МАНДЕЛЬШТАМА «НЕТ, НЕ СПРЯТАТЬСЯ МНЕ ОТ ВЕЛИКОЙ МУРЫ...» FEAR THEME IN POEM OF O. MANDELSTAM THEME OF FEAR IN O. MANDELSHTAM'S POEM "NO, I CANNOT HIDE FROM THE GREAT NONSENSE..."	
<i>Станикова Екатерина Андреевна</i>	98
РЕЦЕПЦИЯ ЖИТИЙНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ОБ АЛЕКСАНДРЕ НЕВСКОМ УЧАЩИХСЯ 5 КЛАССА: НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ THE RECEPTIVE ANALYSIS OF HAGIOGRAPHIC WORKS ABOUT ALEXANDER NEVSKY PUPILS OF THE 5 CLASSES: SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL EXPERIMENT	
<i>Шилова Алина Сергеевна</i>	103

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «НЕБЕСНОЕ ТЕЛО» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА SPECIFICITY OF REPRESENTATION OF THE CONCEPT "CELESTIAL BODY" IN RUSSIAN LINGUISTIC WORLDVIEW	
<i>Астафьева Инна Павловна</i>	109
ОПЫТ СРАВНЕНИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЭПИЧЕСКОГО САНСКРИТА С ПРОИЗВЕДЕНИЕМ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ EXPERIENCE COMPARING THE WORKS OF EPIC SANSKRIT WITH THE PRODUCT OF RUSSIAN CLASSICAL LITERATURE	
<i>Березовская Алина Олеговна</i>	115

ОРГАНИЗАЦИЯ ИГРОВЫХ ПРОЕКТОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В 7 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ORGANIZATION OF GAME PROJECTS IN NON-ACTIVITIES IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE 7 TH CLASS OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL	
<i>Бурыхина Екатерина Владимировна</i>	117
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ЭКСПЛИКАЦИИ ЧУВСТВ АВТОРА- ПОВЕСТВОВАТЕЛЯ В ПОВЕСТИ Н. М. КАРАМЗИНА «БЕДНАЯ ЛИЗА» LANGUAGE MEANS OF NARRATOR'S SENSIBILITY EXPRESSION IN "POOR LIZA" BY N. M. KARAMZIN	
<i>Вилкова Юлия Евгеньевна</i>	121
ОРГАНИЗАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ФОРУМА КАК ИНСТРУМЕНТА ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ORGANIZATIONAL AND EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE FORUM AS TOOL OF THE INFORMATION EDUCATIONAL ENVIRONMENT	
<i>Вишнякова Ариана Игоревна</i>	127
ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСИВНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ АВТОПИСЬМА: НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ SPECIAL FEATURES OF DISCOURSE AUTO-WRITING: ON THE MATERIAL OF INTERNET COMMUNICATION	
<i>Галкина Наталья Евгеньевна, Косолапова Кристина Андреевна</i>	133
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ: РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА (НА МАТЕРИАЛЕ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ) USING ELEMENTS OF EDUCATION DESIGN: REALIZATION OF THE REQUIRE- MENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD (ON THE BASIS OF THE ORGANIZATION OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS IN THE 5 CLASS OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL)	
<i>Драгунайте Александра Владимировна</i>	138
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РЕСУРСА ИКТ-ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА «КАК СЛОВО НАШЕ ОТЗОВЕТСЯ...» THE USE OF TEACHING RESOURCE ICT TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF METHODOICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF AN INDIVIDUAL PROJECT "AS OUR WORD WILL RESPOND..."	
<i>Дукмас Анастасия Игоревна</i>	142
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА «БИОИНЖЕНЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ПРОДОВОЛЬСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В БУДУЩЕМ» В 9-М КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)	

PEDAGOGICAL OPPORTUNITIES OF USING SOCIOLOGICAL RESEARCH IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE INDIVIDUAL PROJECT	
<i>Зюба Евгения Юрьевна</i>	147
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ОБРАЗА СИЛЬНОЙ ЖЕНЩИНЫ В ПОВЕСТЯХ Л. УЛИЦКОЙ LEXICAL MEANS OF EXPRESSION OF THE IMAGE OF A STRONG WOMAN IN THE LAWS OF L. ULITSKY	
<i>Ким Вероника Сергеевна</i>	151
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ОБУЧАЮЩАЯ ОНОМАСТИКА: РУССКИЙ ЯЗЫК В НАЗВАНИЯХ МАГАЗИНОВ»)	
USE OF RECEIVED TRAINING RECEPTIONS IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT	
<i>Кривенкова Мария Валерьевна</i>	157
ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАНЦЕВ ВИДАМ РУССКОГО ГЛАГОЛА НА МАТЕРИАЛЕ ПЕСНИ БУЛАТА ОКУДЖАВЫ «БЫЛОЕ НЕЛЬЗЯ ВОРОТИТЬ...»	
TRAINING OF FOREIGNERS TO RUSSIAN VERB ASPECTS ON THE MATERIAL OF THE SONG “THE PAST CANNOT BE RETURNED...” BY BULAT OKUDZHAVA	
<i>Ли Цзин</i>	162
КОНЦЕПТ «КАМЕНЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ	
THE CONCEPT OF STONE IN THE LINGUISTIC WORLD-IMAGE OF THE RUSSIAN NATIVE SPEAKERS: ARTICULATION OF ISSUE	
<i>Лисевцева Виктория Дмитриевна</i>	168
СИМВОЛИКА БЕЛОГО ЦВЕТА В РУССКИХ И КИТАЙСКИХ ПАРЕМИЯХ THE SYMBOLIC OF WHITE COLOR IN RUSSIAN AND CHINESE PAROIMIAS	
<i>Лю Хайцзюй</i>	174
МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПАРЕМИЙ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	
METHODOLOGICAL ADVANTAGES OF THE USE OF PROVERBS AT THE LESSON OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	
<i>Ма И</i>	178
ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	
PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF INTEGRATION OF EDUCATION IN THE SPHERE OF HUMANITARIAN DISCIPLINES IN THE MIDDLE EDUCATIONAL SCHOOL	
<i>Мельникова Софья Михайловна</i>	182

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ НОВЕЙШЕЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКОЙ ПОНЯТИЙНОГО СЛОЯ КОНЦЕПТА <i>БИЗНЕС</i> REPRESENTATION BY THE LATEST FOREIGN-LANGUAGE LEXICON CONCEPTUAL LAYER OF THE CONCEPT <i>BUSINESS</i>	
<i>Митяева Анна Павловна</i>	186
СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 10-М КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ WAYS OF ORGANIZING LINGUOCULTUROLOGICAL ANALYSIS OF SOCIAL ADVERTISING ON THE RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE 10TH GRADE OF SECONDARY SCHOOL	
<i>Опарий Наталья Александровна</i>	191
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТА «ЩАС СПОЮ. ИСТОРИЯ ОДНОГО ПАМЯТНИКА» В 8 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ) USE OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A SINGLE-DIDUAL PROJECT OF TRAINING	
<i>Сагатаева Инга Афанасьевна</i>	196
ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНОГО ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО LINGVOMETODIC POTENTIAL OF THE SCIENTIFIC TEXT IN THE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	
<i>Серебренникова Елена Александровна</i>	200
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ: РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ МАСТЕР-КЛАССА ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ) USING OF FORMS OF EDUCATION DESIGN FOR THE TRAINING OF TEACHERS: IMPLEMENTATION OF THE REQUIREMENTS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD (ON THE BASIS OF THE ORGANIZATION OF THE MASTER CLASS FOR TEACHER OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE)	
<i>Сластина Елена Юрьевна</i>	205
К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ДИАЛОГА В МАССМЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РЕЛИГИОЗНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ SPECIFICITY OF DIALOGUE IN MASS MEDIA DISCURSE: ON THE MATERIAL OF RELIGIOUS AND PEDAGOGICAL INTERNET COMMUNICATION	
<i>Смирнова Алена Евгеньевна</i>	210

СПЕЦИФИКА ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ОБРАЗА ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В ТВОРЧЕСТВЕ А. БЛОКА SPECIFICITY OF LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION OF THE LYRIC HEROES IMAGE IN THE CREATIVITY OF A. BLOCK	
<i>Стамикова Екатерина Андреевна</i>	216
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТОДОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА В 8 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГА- НИЗАЦИИ ПРОЕКТА «СЛОВАРЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ») PEDAGOGICAL RESOURCE THE USE OF RESEARCH METHODS IN THE PREPARATION OF INDIVIDUAL PROJECT IN 8 GRADE OF SECONDARY SCHOOL (BASED ON THE ORGANIZATION OF THE PROJECT “DICTIONARY OF LINGUISTIC IDENTIFICATION”)	
<i>Стурза Мария Валерьевна</i>	220
ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА БАСНИ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКОЙ НАРОДНОЙ БАСНИ) THE LANGUAGE FEATURES OF FABLES (TAKE CHINESE NATIONAL FABLES FOR EXAMPLE)	
<i>Сунь Хань</i>	225
ЛЕКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ КАК СПОСОБ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖА (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА РОДИОНА РАСКОЛЬНИКОВА В РОМАНЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ») LEXICAL MEANS OF EXPRESSION OF EMOTIONS AS A CASE OF CHARACTER CHARACTERISTICS (ON THE EXAMPLE OF THE IMAGE OF RASKOLNIKOV’S RODION IN F. M. DOSTOYEVSKY’S NOVEL “CRIME AND PUNISHMENT”)	
<i>Сысолина Анастасия Николаевна</i>	229
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ- МИНИАТЮРОЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ LINGVOCULTURAL ASPECTS OF WORKING WITH THE TEXT-MINIATURE IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN THE 5TH CLASS OF THE GENERAL EDUCATION SCHOOL	
<i>Усманова Ольга Рустамовна</i>	234
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ КОНЦЕПТА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВИСТИКЕ MODERN APPROACHES TO THE STUDY OF THE CONCEPT IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTICS	
<i>Фэн Жуй</i>	238
КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ CULTURAL ADAPTATION OF CHINESE STUDENTS ON RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE’S LESSONS BASED ON THE USE OF RUSSIAN PHRASEOLOGY	
<i>Хакимова Фарида Сабитовна</i>	241

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ХОДЕ ПОДГОТОВКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПРОЕКТА ОБУЧАЮЩИМИСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО КВЕСТА ПО ПОВЕСТИ А. С. ПУШКИНА «ДУБРОВСКИЙ») THE USE OF ELEMENTS OF PROBLEMS IN THE PREPARATION OF THE INDIVIDUAL PROJECT WITH THE TRAINING	
<i>Халатян Алиса Арменовна</i>	244
КОГНИТИВНАЯ ЛАКУНАРНОСТЬ В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ COGNITIVE LACUNARITY IN RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGY	
<i>Хуа Кай, Сунь Юаньюань</i>	248
ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА, ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ PRINCIPAL IDIOMS OF THE CHINESE LANGUAGE, PARTICULARLY EDUCATION	
<i>Цзинь Мин</i>	253
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА КИТАЙСКИХ ЭВФЕМИЗМОВ NATIONAL CULTURAL PECULIARITIES OF CHINESE EUPHEMISMS	
<i>Цзоу Лэй</i>	257
ЮРИДИЧЕСКИЙ ТЕРМИН В АСПЕКТЕ ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ) LEGAL TERMINOLOGY IN THE ASPECT OF EQUIVALECE (BASED OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES)	
<i>Цуканова Елена Васильевна</i>	263
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФОРМ И ПРИЁМОВ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ В ФОРМАТЕ ЕГЭ USE OF FORMS AND RECEIVES OF JOINT ACTIVITY IN THE PROCESS OF PREPARATION OF TRAINING TO THE FINAL CERTIFICATION FOR RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE FORMAT OF THE USE	
<i>Черепова Ирина Владимировна</i>	267
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ИНКЛЮЗИИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА) PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL FACTORS OF INCLUSION IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH HIA IN THE BASIC SCHOOL (ON THE EXAMPLE OF DISCIPLINE OF THE PHILOLOGICAL CYCLE)	
<i>Шевченко Виктория Викторовна</i>	272
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ФОЛЬКЛОРНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ПЕСЕН О ЕРМАКЕ И О ПУГАЧЕВЕ) LANGUAGE MEANS OF EXPRESSION IN FOLKLORE TEXTS (ON THE MATERIAL OF HISTORICAL SONGS ABOUT ERMAK AND ABOUT PUGACHEV)	
<i>Шмакова Екатерина Сергеевна</i>	276

Научное издание

**ВСЕРОССИЙСКИЙ ФЕСТИВАЛЬ НАУКИ НАУКА 0+
XXII МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ
СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ
«НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ»**

16–20 апреля 2018 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.: 17,2
Уч. изд. л.: 17,5

Сдано в печать: 30.08.2018 г.
Формат: 64×80/16
Заказ: 1045/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