

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ТГПУ)



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

22–26 апреля 2019 г.

Том II
Филология

Часть 1
Литературоведение и литературное образование
Когнитивно-дискурсивные и методические проблемы лингвистики

Томск 2020

ББК 74.58

В 65

В 65 Всероссийский фестиваль науки НАУКА 0+. XXIII Международная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование» (г. Томск, 22–26 апреля 2019 г.) : В 5 т. Т. II: Филология. Ч. 1: Литературоведение и литературное образование. Когнитивно-дискурсивные и методические проблемы лингвистики / ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет». – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2020. – 320 с.

Научные редакторы:

Бабенко И.И., канд. филол. наук, доцент

Дубина Л.В., канд. филол. наук, доцент

Ермоленкина Л.И., канд. филол. наук, доцент

Ковалевская Е.Н., канд. пед. наук, доцент

Кошечко А.Н., д-р филол. наук, профессор

Курьянович А.В., доктор филол. наук, профессор

Макаренко Е.К., канд. филол. наук, доцент

Орлова О.В., д-р филол. наук, профессор

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

Скрипник А.А., канд. филол. наук, доцент

Черепанова Т.Б., канд. пед. наук, доцент

Чернявская Ю.О., канд. филол. наук, доцент

Материалы публикуются в авторской редакции

Технический редактор: Н. Н. Сафронова. Ответственный за выпуск: Л. В. Домбраускайте

Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Формат: 60×84/16. Тираж: 100 экз.

Сдано в печать: 30.01.2020 г. Усл. печ. л.: 18,6. Уч. изд. л.: 19,2. Заказ: 1122/Н

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

© Авторский коллектив, 2020

© ФГБОУ ВО «ТГПУ», 2020

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 82:801.6; 82-1/-9; 82-93; 087.5

ГРНТИ 17.07.41

ПРИЁМЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РЕБЁНКА В ПОВЕСТИ В.П. КАТАЕВА «СЫН ПОЛКА»

THE METHODS OF CREATING THE IMAGE OF THE CHILD IN A STORY BY V.P. KATAEV “SON OF THE REGIMENT”

Ю.Е. Вилкова, Е.А. Полева

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: детская литература, В.П. Катаев, образ ребенка, сказочный мотив.

Key words: children's literature, V.P. Kataev, the image of a child, a fairytale motif.

Аннотация. В работе анализируются приёмы, способы создания образа ребёнка в повести «Сын полка» В.П. Катаева. Внимание уделено сказочно-фольклорным мотивам, мотиву сна, символизму предметов, пространственным характеристикам, речевому поведению героя, их роли в построении образа ребёнка на войне.

Повесть «Сын полка» В.П. Катаева издана в 1944 году, когда основные темы в искусстве определяли события Великой Отечественной войны. В переломные трагические периоды истории тема детства обретает особую значимость, так как в ребёнке воплощается представление о будущем. Повесть В. Катаева 1940-х годов вписывается в ряд традиций советской детско-юношеской литературы и темой сиротства, и концепцией детства как значимого этапа становления характера человека, и темой воспитания достойного гражданина Советской страны [2, 3].

Тема «ребёнок на войне / в революционной борьбе» появилась в литературе в 1930-е годы, в прозе А. Гайдара («Судьба барабанщика»), того же Катаева («Белеет парус одинокий»). В отличие от В.В. Артамоновой и И.М. Куликовой [4, с. 320], мы полагаем, что в повести Катаев

не только героизировал образа ребёнка, но и раскрыл проблему трагического несоответствия обстоятельств внутреннему миру, психологии ребёнка.

Судьба ребёнка-сироты, попавшего на фронт, отражённая в повести «Сын полка», – типична для военного времени. Сын писателя вспоминал слова отца: «Я понял, что это не единичный случай, а типичная ситуация: солдаты пригревают брошенных, беспризорных детей, сирот, которые потерялись или у которых погибли родители» [1, с. 61]. Таким образом, у главного героя повести, Вани Солнцева, не было одного конкретного прототипа, его образ отражает судьбу целого поколения. Это подчёркнуто выбором имени центрального героя – Иван является олицетворением российского человека вообще («русский Иван»). В повести ребёнок, ставший всем родным, воплощает всё то, во имя чего нужно воевать с врагом. Противоположено войне, её мраку, холоду значение фамилии героя – Солнцев: Ваня отогревает души и сердца советских солдат. Помимо имени и фамилии важны другие именованья мальчика. Подчеркнём, что они отражают изменения в жизни Вани и в его внутреннем состоянии. Разведчики и повествователь в завязке сюжета называют его «волчонком», «бродячей собакой», «чертёнком», указывая на его закрытость, ожесточённость, заброшенность. Но попадая к своим, он воспринимается как «пастушок», что отсылает к пасторальному контексту, мирной идиллической жизни (так Катаев подчёркивает противоестественность нахождения ребёнка-пастушка на войне). В финале же его называют «солдатом».

Повествователь даёт точный возраст мальчика – двенадцать лет, но с примечанием, что на вид не больше десяти, внешне это совсем ещё ребёнок, хрупкий и истощённый войной («шейка – несколько тонка», «худенькое горло», «провалившийся рот», «выпуклые веки» [5] и т.д.). Внешний портрет крайне важен, так как он отражает и внутренне состояние Вани. Каким бы сильным ни был характер главного героя, в бытовых ситуациях и в «семейных» разговорах с солдатами речь и поведение выдаёт в нём ребёнка, даже в финале, когда он, наряду со взрослыми, выполняет военные поручения (он называет солдат «дяденьками», заходит к офицеру не по уставу, в момент сильного волнения, желая обратить на себя внимание, дёргает наводчика за одежду; наивно не верит, что они почти дошли до Германии и т.д.).

В его образе, с одной стороны, подчёркивается смекалистость, волевая готовность войти во взрослый и страшный мир войны, а с другой стороны, до самого финала повести он остаётся ребёнком. Первое связано с осознанной сферой его личности (это его чёткое, оформленное желание остаться на фронте, бороться с фашистами), а второе – с бессознательным, поэтому и проявляется особо – через мотивы сна

и сказки. Все внешние события связаны с внутренним сюжетом становления личности Вани. Мальчик проходит путь *от «волчонка», загнанного войной в лес, оторванного от семьи, от «своих» до «сына полка», осмысленно желающего быть в духовном родстве с советскими солдатами, защищать Родину.*

Композиция повести строится как быстрая смена сюжетных действий. Можно выделить несколько событий, которые играют важную роль в судьбе подростка и меняют ход повествования: встреча с разведчиками, отправление в тыл, знакомство с мальчиком («сыном полка»), плен и первое для Вани настоящее сражение. Особую роль в его становлении сыграла встреча с четырнадцатилетним солдатом гвардейской кавалерии. Она дала Ване веру в то, что разведчики примут его к себе, он станет для них сыном.

Повествование строится таким образом, что сначала говорится о событии, а потом уже ретроспективно восстанавливается, как оно произошло. Это не снимает напряжённость повествования, а позволяет Катаеву перенести акцент с внешней событийности на внутреннюю. Заранее оповещая, чем закончится эпизод, писатель концентрирует внимание на том, как герои относятся к произошедшим событиям, что чувствуют в тот или иной момент.

М.А. Литовская подметила, что важной для Катаева является «тема субъективности видения. Проблема преломления мира индивидуальным зрением приводит через настойчивое стремление к воспроизведению «изменённого», «детского», «простодушного» видения, сновидений, мечтаний в итоге к созданию формы «новой прозы» как некоего художественного аналога “второй реальности” человеческого сознания» [2]. При том, что субъективное видение для Катаева, действительно, важно, Ваня прямо о себе и своих чувствах не говорит, писатель знакомит с его историей через речь других персонажей и повествователя. Рассказ Вани разведчикам о себе намеренно упущен автором. Во-первых, потому что сам контекст появления ребёнка на фронте ясен, отражает типичную для военного времени ситуацию. Во-вторых, этот приём служит отражению своеобразия героя-ребёнка, который ещё не может дать конкретного описания своего внутреннего состояния, и взрослые могут только догадываться, что творится в душе мальчика. Поэтому он мало говорит, его сознание, как правило, передано через несобственно-прямую речь (это типичный для детской литературы повествовательный приём [6]).

Внутреннее состояние мальчика передаётся невербальными средствами, прежде всего, через описание его спящим. Образ спящего Вани дан в повести многократно, мотивно. В завязке лицо спящего ребёнка, случайно найденного разведчиками в лесу, искажают гримасы боли,

страха. А после «усыновления» Ваня видит сны, вызывающие у него улыбку. Вместе с тем, есть характеристики сна, которые повторяются в разных точках развития сюжетного действия – это беспокойство во сне и глубина сна. В завязке: «...сон мальчика был так тяжел, так глубокий, душа его, блуждала по мукам сновидений» [5, с. 13], уже во время жизни с разведчиками: «Ваня спал очень глубоким, но беспокойным сном» [5, с. 157]. Предположим, что глубокий сон – это защитный механизм детского организма, помогающий отключиться от страшной действительности, от войны. Однако даже во сне забыть о ней невозможно, поэтому сон остаётся тревожным.

Особое место в раскрытии образа ребёнка в повести Катаева занимает лексический мотив сказки как чего-то волшебного, чудесного (лексемы с семантикой чуда и волшебства частотны в тексте повести) и сказочно-фольклорные мотивы (инициации, своего и чужого), которые проявляются на разных уровнях поэтики повести. Они прослеживаются и в композиционном строении текста, и в образах персонажей, и в пространственной организации, и в словесной ткани произведения. Часто встречается характерное для сказки число 3 (три солдата, «судьба Вани трижды волшебю обернулася», «Три года жил Ваня без дома» и т.д.). Все в детском сознании мальчика «волшебю» и «чудесно», как в сказках, отрывки из которых он читал в своём букваре. Солдат он видит в образе богатырей, а сам представляется им пастушюком со страниц своего букваря. Как в сказке, все события в жизни Вани происходят «вдруг». И имя героя отсылает к сказочному Иванушке.

Сказка не столько прерывается войной, сколько является внутренним миром Вани, позволяющим сохранить ребёнку свою душу (мотив живой души, необходимости её сберечь – центральный в повести). Даже в период сражений, когда Ваня себя ощущает солдатом, он остаётся и пастушюком тоже; и бой воспринимает одновременно как что-то реальное страшное, и как волшебю-сказочное.

Мотив сказки вводится повествователем уже в первой главе в описании леса, который сравнивается с миром русских сказок: «...волшебю изменяясь, плыли космы болотных испарений; чёрный силуэт громадной ели, похожий на многоэтажный терем; это было красиво той древней, дивной красотой, которая всегда ... заставляет воображение рисовать сказочные картины: серого волка, несущего Ивана-царевича ... огромные мшистые лапы лешего, избушку на курьих ножках – да мало ли ещё что!» [5, с. 7]. А фашисты предстают разрушителями русской сказки, которая соотносится и с вековой культурой, и с Родиной, и с детством – русским миром вообще «...снарядом ствол столетней сосны; среди раскиданных во все стороны деревьев громадная воронка от авиабомбы» [5, с. 7].

Как резюмирует наблюдения фольклористов Е. Неёлов, в сказочной традиции образ леса амбивалентен: с одной стороны, он является «опасной зоной» для героя, с другой стороны, там герой встречает/получает чудесного помощника и волшебные задания, проходит обряд инициации [7, с. 89]. В повести сохраняется подобная амбивалентная семантика леса. С одной стороны, лес, занятый фашистами, воспринимается мальчиком как «чужой» мир, место испытаний: «В лесу было очень сыро и холодно ... Совсем одичал, зарос волосами. Злой стал» [5, с. 7]. С другой стороны, это родной русский лес («Я здесь вокруг каждый кустик знаю») [5, с. 31], место встречи с разведчиками-богатырями, после которой его жизнь кардинально меняется.

Мотив «свое-чужое» связан не только с образом леса, он конкретизируется в противопоставлениях «хаос войны – порядок мирной жизни между боями», «открытые природные пространства – малые одомашненные локусы». Принципиально противоположно описаны незащищённое, полное опасностей пространство леса и одомашненных локусов. Так, в палатках разведчиков все разложено по своим местам, прочно, защищено («Снаружи палатка была аккуратно окопана ровиком, чтобы не натекала дождевая вода. Все колышки были целы и крепко вбиты в землю. Все полотнища туго, равномерно натянуты» [5, с. 29]), пространство около орудия оформлено приметам домашней жизни («Кто, пристроившись к сосновому ящику со снарядами, писал письмо; кто сидел на лафете, пришивая к шинели крючок; кто читал маленькую артиллерийскую газету...» и т.д.), в штабе принимают не только по уставу, но и по-семейному, душевно («Капитан Енакиев сказал не “докладывайте”, а “рассказывайте”. И в этом сержант Егоров ... уловил позволение говорить по-семейному», «По лицам разведчиков тотчас разлилась такая дружная улыбка, словно она у них была одна, большая, на всю команду, и они улыбались ею не каждый порознь, а все вместе» [5]). На фоне хаоса, разрушений, нанесённых войной, акцентируется малое пространство, наполненное семейным теплотой и уютом.

Соотносятся с образами своего-чужого и семантические пары «тепло – холод», «мрак – свет». До встречи с разведчиками мальчику в лесу было холодно, сыро и темно, как только они все вместе оказались в палатке, «сквозь жёлтое полотно проникал ровный, весёлый свет, похожий на солнечный». Пространственное перемещение из открытого опасного топоса леса в ограниченные и охраняемые замкнутые локусы служит знаком изменений в жизни Вани: до встречи со своими он «бродил, прятался в лесах, ... совсем одичал», а после встречи – «сиял счастливыми глазами». Война забрала у главного героя родителей, родной дом, вокруг него враги (он «боялся людей»). В общении с разведчиками он обретает отнятое войной семейное тепло, чувствует себя

у них, как дома («он наконец попал в родную семью», «можно было возвращаться домой»), и они дают Ване то тепло и заботу, в которых он нуждается.

Казалось бы, возвращение в условный дом советской армии должно означать завершение испытаний, счастливый финал сказки. Однако в реальности так не происходит, так как граница между своим и чужим, защищённым и опасным – проницаема (смещается линия фронта; отчуждённое присутствием фашистов пространство сказочного русского леса вновь становится своим при удачном наступлении; одомашненный мир советских войск может в любую минуту быть разрушен вражеским вторжением). Это усиливает ценность своего, домашнего мира, а сказочный сюжет отлучки из дома, прохождения испытаний и возвращения домой из-за условий войны перезапускается несколько раз.

Центральный герой – сирота, что провоцирует вспомнить сказочную традицию о детях-сиротах. В повести нет злой мачехи, которая отправляет героя на испытания, но ею становится война, а описание трудностей, которые преодолевает «пастушок» Ваня, содержат явные аллюзии к сказочным мотивам и образам: вместо избушки бабы Яги он попадает в плен к фашистам, его помощники – не волшебные предметы и существа, а солдаты-богатыри и букварь.

В целом, можно говорить, что сюжет повести соотносится со сказочным сюжетом инициации. «Инициация» подразумевает символическое прохождение героя через смерть. В.Я. Пропп отметил: «Этим обрядом юноша вводился в родовое объединение, становился полноправным членом его...», в том числе «проходил школу охотника»; «Обряд посвящения производился всегда именно в лесу. Это – постоянная, неизменная черта его по всему миру» [8]. Обряд включал три этапа: переход в «чужой» мир, период испытаний и, наконец, «второе рождение» (трансформация героя во взрослое состояние).

В сказке одним из испытаний в «чужом мире» является встреча с Бабой Ягой, которая охраняет мир «мертвых», является проводником в него. В повести «чужой» мир – это территория, захваченная врагом, где оказывается мальчик, попадая в плен. Функцию бабы Яги в произведении выполняет немка, испытывающая Ваню («Поди сюда, мальчик, и отвечай на все мои вопросы») [5, с. 80]. В образе прослеживаются зооморфные черты: «выпуклые жидко-голубые глаза с острыми зрачками», «голос ученого скворца», «глаза резкие, как у галки», во внешности присутствуют «неживые» детали: «золотой зуб», «железные пальцы»: она «...схватила мальчика за плечо пальцами, твердыми, как щипцы, рванула к столу, ткнула носом в букварь», «схватив мальчика за уши, с силой повернула его лицо вверх» [5, с. 84].

Отметим, что в прохождении испытаний Ване помогают два предмета, на которых останавливает внимание повествователь – гвоздь и букварь. Они не являются волшебными, но, по сути, выполняют те же функции – помогают герою справиться с трудностями.

Гвоздь – примитивное оружие защиты, которое вряд ли помогло бы против автомата. Его наличие отражает и твёрдость характера Вани (он готов защищать себя), и его незащищённость. Букварь же отсылает к мирной жизни, говорит о Ване как ребёнке, желающим учиться. Но кроме этого, букварь – первая книга ребенка в школе, именно через неё закладываются основные понятия, представления о себе и мире. Букварь – основа воспитания личности и гражданина, и принципиально значимой является фраза из букваря «*Рабы не мы. Мы не рабы*» [5, с. 84], которую видит и повторяет про себя Ваня в момент, когда его пытаются фашисты. Именно прописная истина из букваря придаёт силы и стойкости, помогает советскому ребёнку сохранить достоинство, не совершить предательство, противостоять захватчикам Родины. И мальчик, заглушив в себе все детское, проявил себя как настоящий солдат.

Букварь становится и метафорой непрерывающегося обучения, так как именно в букваре Ваня решает делать пометки, внося туда разведанную им информацию. Этот поступок, из-за которого его и взяли в плен, как раз обнажает детскую незрелость героя: он жаждет учиться и помогать, но в нём есть по-детски наивное желание быть, как взрослый, показать, что он на многое способен.

В плену мальчик не только достойно проходит испытание, но и переживает так называемую временную смерть, что описывается буквально (он засыпан землёй, без сознания): «Новый удар отбросил его к стене, и больше уже ничего Ваня не помнил. Ваня очнулся в полной темноте от страшных ударов, трявших землю. Он был уже полузасыпан. Он изо всех сил работал руками, пытаясь выкопаться. Он не знал, сколько времени был без сознания» [5, с. 85].

После возвращения из плена Ваня проходит своеобразный обряд посвящения в военные: его моют в бане, переодевают, и называют «солдатом». В повести показано превращение мальчика в юношу, готового к освоению военной науки: «Горячий пот покрывал его голову под тяжёлым шлемом. Тяжёлая шинель давила на плечи» [5, с. 150]. Таким образом, обряд инициации оказывается совершён.

В последних же фразах повести герой устремлён вперёд, но назван не солдатом (хотя все вокруг уверены, что он станет славным офицером), а пастушком: «Иди, пастушок... Шагай смелее!», поэтому можно предположить, что его будущее связывается автором не с войной, а с миром.

Итак, В. Катаевым разными средствами подчёркивается сопричастность ребёнка мирной жизни и чудовищность его нахождения на войне. Образ главного героя раскрывается разными способами – через портретные характеристики, мотив сна, аллюзивный план, символизм предметов, интертекстуальную соотнесённость сюжета со структурой сказки и т.д. В повести дана история становления личности ребёнка, сумевшего сохранить свою детскость, веру в сказку со счастливым концом и не «сломаться» в тяжелейший период войны.

Литература

1. Катаев, П.В. Доктор велел мадеру пить ...Книга об отце. М.: Аграф, 2006. – 224 с. (Символы времени).
2. Литовская, М.А. Социохудожественный феномен В.П. Катаева. Дис. ... д. ф. н. Екатеринбург, 1999.
3. Октябрьская, О.С. Формирование и развитие жанровой системы в русской детской прозе 1920–1950-х годов: монография. М.: ООО «Макс Пресс», 2016. – 248 с.
4. Артамонова, В.В., Куликова, И.М. Репрезентация темы «детство и война» в русской прозе второй половины XX – начала XXI вв. // Научный альманах. – 2015. – № 12–3 (14). – С. 320–327.
5. Полева, Е.А. «Уроки французского» В. Распутина в контексте традиций литературы второй половины XIX века о детях // Творческая личность Валентина Распутина: живопись – чувство – мысль – воображение – откровение: сб. науч. тр. / под ред. И.И. Плехановой. Иркутск: Изд-во ИГУ, 2015. С. 212–220.
6. Катаев, В.П. Сын полка / В.П. Катаев, Л.И. Воронкова, В. Богомолов // Три повести о войне. Москва: Советская Россия, 1985. 235 с.
7. Неёлов, Е.М. Волшебнo-сказочные корни научной фантастики. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1986. – 200 с.
8. Пропп, В.Я. Исторические корни волшебной сказки. М.: Книга по Требованию, 2011. 349 с. URL: http://www.pseudology.org/Literature/Propp_IstKorniVolshebSkazki2.pdf (дата обращения: 10.11.2017).

УДК 821.161.1
ГРНТИ 17.07.41

ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «УНИЖЕННЫЕ И ОСКОРБЛЕННЫЕ»

THE VALUE ASPECT OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN F.M. DOSTOEVSKY'S NOVEL "HUMILIATED AND OFFENDED"

О.Е. Галкина

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, роман «Униженные и оскорбленные», ценности, психологизм, личность, экзистенциальное сознание, проблематика.

Key words: F.M. Dostoyevsky, novel "Humiliated and offended", values, psychologism, personality, existential consciousness, issues.

Аннотация. В статье рассматривается ценностный аспект детско-родительских отношений на материале романа Ф.М. Достоевского «Униженные и оскорбленные». Для анализа привлекается автобиографический контекст, анализ писателем опыта собственного детства и взаимоотношений с родителями. Детско-родительские отношения исследуются Достоевским в контексте вопросов формирования личности, проблемы отцов и детей, специфики экзистенциального сознания.

Достоевский одним из первых в мировой литературе писателей выступил как носитель экзистенциального сознания. «Экзистенциальные» темы у Достоевского – это «"вечные" темы литературы (жизнь как трагедия и борьба, свобода и ответственность за нее, проблема подлинного/неподлинного существования, отказ от разума как инструмента познания и преобразования мира и человека и др.)» [1, с. 16]. Как замечает А.Н. Кошечко, художественные произведения писателя являются продуктом работы экзистенциального сознания: «текст дает Достоевскому возможность экспериментально увидеть и прожить то, что по разным причинам невозможно сделать в реальной жизни в пределах одной человеческой экзистенции» [1, с. 21]. Для Достоевского как носителя экзистенциального сознания особое значение имеют вопросы ценностного характера, в том числе, ценностный аспект детско-родительских отношений.

Для исследования заявленной проблемы необходимо обратиться к автобиографическому контексту. В частности, в «Дневнике писателя» Достоевский неоднократно обращается к исследованию фактов собственного детства, отмечая роль родителей в воспитании и духовном становлении детей и обращаясь к этой теме не только на материале собственной жизни, но и своих современников: «Весь его мир, все его творчество наполнено стремлением разобраться в непростом опыте собственного детства. Автобиографические материалы указывают, что Достоевский осознавал свою эмоциональную близость с отцом, которую впервые остро пережил после его гибели: «Специфика экзистенциально-аксиологической коммуникации с отцом является результатом иерархического взаимодействия двух личностей разных эпох: "Николаевской" – Михаил Андреевич, "Александровской" – Федор Михайлович» [1, с. 36].

Для напряженно рефлексирующей личности Достоевского этот опыт значим как прецедент формирования потенций осмысления себя и мира через слово. И в этом слове он не только отвечает на "болевые вопросы" о своем прошлом, он диалогизирует с отцом и матерью, пытаясь разобраться в перипетиях их судеб, существенно определивших

глубинные свойства писателя как экзистенциальной личности» [1, с. 26].

Роман «Униженные и оскорбленные» – одна из первых попыток описать влияние родителей на детей и осмыслить проблему целого поколения. В романе изображены несколько семейных линий: князь Валковский и его сын Алеша, семья Ихменевых, мать и дедушка Нелли. Необходимо заметить, что начиная с первого романа «Бедных людей» и заканчивая «Дневником писателя», Достоевский описывает судьбы страдающих детей с искалеченными жизнями. Обилие детских страданий и смертей составляет характерную особенность творчества писателя. Поэтому особое внимание в осмыслении детско-родительских отношений в исследуемом нами романе писатель уделяет своей маленькой героине Нелли.

У героини есть брат Алеша, но между ними нет никаких сюжетных пересечений, так же как и между ее дедом, матерью и ее отцом-князем Валковским. Можно увидеть абсолютную «вырванность» Нелли из семейного круга. Родным для нее стал совсем чужой человек – Иван. Эти факторы и послужили в дальнейшем причиной бегства героини из дома. Можно отметить, что Нелли не привыкла к теплоте и настоящим родственным отношениям, считает, что ее не за что любить. Героиню постоянно презирали и унижали, она привыкла считать себя плохим человеком, и при встрече с Иваном считает себя недостойной любви, понимания, доброты. Она стремится избежать внутреннего конфликта, поэтому в итоге и убегает.

Старик Ихменев предлагает Нелли стать его новой дочерью, но девочка отвечает отказом. Другой ребенок, обреченный, как и Нелли, на жизнь нищей сироты, сразу бы согласился на такое предложение. Но опыт наблюдений героини за отношениями ее родного деда, старика Смита, и матери послужили причиной ее отказа. Нелли видела, какие страдания приносит гордость и обида родного отца на свою дочь, и страдала то этого сама. Нелли не желает такой же участи Наташе и осуждает Ихменева, называя его «злым человеком». Нелли – ребенок, который в ужасающих условиях нищеты, равнодушия взрослых и постоянного ощущения собственной беспомощности оказывается способным противостоять влиянию дурного окружения. Нелли смогла сохранить свою нравственную чистоту, благодаря вере в Бога. Но стоит отметить, что она так и не смогла простить отца. Мать Нелли была готова простить князю Валковскому, только если он не отвергнет дочь, но девочка не пожелала этого сделать, видя сколько страданий принес этот человек. Нелли не захотела простить своего отца, потому что жизнь в трущобах не могла не оставить на ней своего негативного следа. Выступая против идей социального детерминизма, Достоевский

делает акцент на ценностных изменениях человека, происходящих не столько под влиянием среды, сколько под нравственным влиянием именно отцов, их отношения к детям [3]. Следствием безразличия и равнодушия отцов становится жестокосердие и эгоистичность детей, которые не ощущают родственных связей и не способны их сохранять, в том числе через прощение близких. Через судьбу Нелли в романе «Униженные и оскорбленные» Достоевский показывает несовершенство мира, где «родные» отвергают ребенка, оскорбляя тем самым чистоту детства и деформируя личность, а «чужие» принимают как родных и дают надежду если и не на идиллическое благополучие, то на возможность добра и справедливости.

Таким образом, в романе «Униженные и оскорбленные» мы видим постановку важной для творчества Достоевского проблемы воспитания и становления личности через анализ детско-родительских отношений. Ценностные ориентиры автора, его экзистенциальная позиция, диалог с живой современностью позволяет не только выразить собственные переживания, но и указать читателям на те проблемы, которые они могут не замечать, дать опору в виде ценностей, которые спасут людей и весь мир от нравственного разрушения: «Достоевский считает, что самосовершенствование человека происходит постепенно, через прохождение ситуаций персонального выбора и ответственности за совершенный поступок, нравственного дискомфорта, соизмерения себя, своего внутреннего состояния с высшей вертикалью, вершиной которой для Достоевского является Бог. Только в этом случае человек может избежать "искуса индивидуальности" и обрести духовный иммунитет, поскольку сознательно выбирает целостность, вне временные смыслы своего существования, приоритет духовного начала над внешним, сиюминутным» [3, с. 109].

Литература

1. Кошечко, А.Н. Экзистенциальная судьба Ф.М. Достоевского: способы отражения в слове / А.Н. Кошечко; под ред. д-ра филол. наук, проф. А.С. Янушкевича. – Томск: Издательство ТГПУ, 2014. – 160 с.
2. Достоевский, Ф.М. Униженные и оскорбленные / Ф.М. Достоевский. – Москва: Издательство АСТ, 2018. – 512 с.
3. Кошечко, А.Н., Пацьорка, Е.И. Педагогические идеи Ф.М. Достоевского в «Дневнике писателя» (к постановке проблемы) / А.Н. Кошечко, Е.И. Пацьорка // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). – 2018. – Вып. 6 (195). – С. 105–111.

УДК 82:801.6; 82-1/-9
ГРНТИ 17.82.31

**К ЖАНРОВОМУ ОПРЕДЕЛЕНИЮ РОМАНА
Б. КЛИМЫЧЕВА «ТОМСКИЕ ЧУДЕСА»
TO THE GENRE DEFINITION OF THE NOVEL
BY B. KLIMYCHEV “TOMSK MIRACLES”**

Д.С. Зорин

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Б. Климычев, «Томские чудеса», автобиографическая проза, автобиографический роман.

Key words: Boris Klimychev, “Tomsk miracles”, autobiographical prose, autobiographical novel.

Аннотация. В статье анализируется жанровое своеобразие романа Б. Климычева «Томские чудеса». Выявляются характерные черты автобиографической прозы писателя.

Роман Б. Климычева «Томские чудеса» (1994) можно отнести к автобиографической прозе. В своем произведении писатель не только обращается к событиям своего детства, дает подробное описание дома, улицы, на которой прошло его детство, но и рассказывает о жизни своих родителей, родственников, друзей. В биографии Б. Климычева, представленной на сайте ТОВИКИ [1] перечисляются основные вехи его жизни и творчества, совпадающие с материалом, представленным в романе. Автобиографический характер носит и прозаический «Росчерк на быстрой воде» (1989), имеющий подзаголовок «вместо дневника», указывающий на жанровую специфику произведения.

В отличие от «Томских чудес» «Росчерк на быстрой воде» охватывает более широкий временной диапазон: если «Чудеса» посвящены детству, то биография в «Росчерке» полнее; она охватывает зрелые годы жизни; повествует о становлении Б. Климычева как писателя с упоминанием отдельных произведений, событий личной жизни и пр. «Росчерк на быстрой воде» становится своего рода подготовительным этапом автобиографического романа, написанного несколько лет спустя.

Само название «росчерк» вызывает ассоциации с пробой пера, наброском, не претендующим на сколько-нибудь значимую художественную ценность. Слово «росчерк» не может служить отправной точкой для рассуждения о жанровой природе произведения, тяготеющего к очерку. Согласно определению КЛЭ «очерк» «включает в себя

не только описательные элементы (портрет, пейзаж, вещный «интерьер»)..., но и повествование о динамичных «деталях», о поступках и действиях персонажей» [2]. Однако очерк претендует на законченное описание какого-либо явления или события. «Росчерк на быстрой воде» лишен такой характерной черты жанра, как принцип «объединения отдельных сцен и деталей в целостное произведение» [2], здесь нет описания лиц и событий, составляющих основу очерка, но в то же время он содержит установку на описание события, сюжета, привлекавшего внимание автора.

«Росчерк», согласно толковому словарю Ожегова – в первом значении – «дополнительная черточка или завиток у последней буквы в подписи», в переносном – «Одним росчерком пера решить что-нибудь» (перен. быстро и не вникая в суть дела)» [3]. Таким образом, название ориентирует нас на «неканонический» с точки зрения литературоведения характер, его необязательность, несерьезность. Характеристика усиливается упоминанием о воде, неспособной служить писчим материалом, вследствие своей текучести, изменчивости, непостоянства. Бегущая вода вызывает ассоциации с рекой жизни, забвения, соотносимые с темой памяти и невозможности вернуться в прошлое, что характерно для автобиографических произведений, часто содержащих упоминания о быстротекущем времени, его необратимости и пр.

С точки зрения Н.И. Николиной «заглавие каждого текста выделяет его смысловую доминанту» [4; 17], а также «определяют его тему или авторские интенции, в ряде случаев мотивируют способ изложения и особенности композиционной организации» [4; 32]. «Росчерк на быстрой воде», с одной стороны, указывает на случайный, необязательный характер воспоминаний, с другой стороны, – о стремлении вписать себя, хотя бы завитком подписи в общечеловеческую историю (реку, поток жизни).

Подзаголовок «вместо дневника» ориентирует на специфический жанр мемуарной литературы. В своей работе «Дневник в России XIX–XX века – эго-текст или пред-текст» М.Ю. Михеев выделяет характерные признаки дневника: «1) текст неокончательно обработанный (всегда предполагающий возможность возвращения к нему, внесения правки); 2) описание событий делается с небольшого временного удаления (в идеале, не более одного дня, собственно, отсюда и достаточно прозрачная внутренняя форма слова – *дневник*); 3) человек пишет его сам, 4) для «внутреннего употребления», обращаясь как бы к самому себе; 5) описываемые события соответствуют реальным фактам, которым сам автор являлся близким свидетелем (в идеале фрагменты соотносимы с циклами дневной жизни человека); 6) текст нарезан

датированными отрывками». Эти критерии могут нарушаться: «во-первых, дневник может обходиться вовсе без дат...; во-вторых, анализируя факты собственной биографии, человек может предаваться фантазии, сколь угодно далеко удаляясь ... не только от произошедшего с ним за прошедший день, но и вообще от реальных фактов, выстраивая смелые гипотезы (того что было “в реальности”) или делая рискованные предположения, о будущем; ... Кроме того ... дневниковый текст легко может быть переадресован – не только самому себе, но и сколь угодно широкому кругу аудитории...» [5].

В соответствии с вышесказанным «Росчерк на быстрой воде» можно отнести к дневниковому жанру. Описывая свою жизнь с рождения, упоминая основные вехи биографии («Родился в Томске, в роддоме имени Семашко в 1930 году, в ночь с 1-го на 2-ое июня»; «В доме на улице Тверской пять жил на втором этаже»), писатель не останавливается подробно на обстоятельствах рождения и не дает подробной характеристики ближайшего окружения: «Красивая мама, симпатичный отец. Достаток в доме. Отец был выдающимся часовщиком, покупал мне редкостные игрушки, хорошую одежду...» [6]. Повествователь как будто фиксируется на самых запоминающихся событиях своей жизни, в первую очередь, частной, повседневной, на том, что запомнилось, привлекло внимание своей необычностью. Этим и объясняется формализованное описание родителей – необходимое постольку, поскольку является своеобразной точкой отсчета в повествовании о самом себе (отсюда только упоминание родителей и даты рождения); и более подробное описание событий по какой-либо причине запомнившихся повествователю. Так, учеба в школе связана с воспоминанием об учительнице, запрещавшей выкалывать глаза на портретах «врагов народа» в учебнике. Это самый развернутый эпизод 1 главы, которая так и называется – «Не надо глаза выкалывать!» [6]. В главе, помимо упоминания о родителях дается краткое известие о начале Великой Отечественной войны, однако подробно повествователь останавливается на двух эпизодах – уже упомянутом эпизоде с учебником и историей про Саньку Синицу, промышлявшему «продажей» сахара. Заканчивается глава упоминанием о вшах, селившихся в штопаной одежде.

«Росчерк» – это проба пера, собрание подготовительных набросков, выстроенных в хронологической последовательности от рождения до зрелости дорогих автору воспоминаний, которые произвели впечатление, закрепились в памяти, сохранились на многие годы; соединенные по принципу привязки к определенному периоду и не имеющие конкретных дат.

В отличие от «Росчерка», роман «Томские чудеса» содержит подробное описание родителей, основных событий их жизни; здесь описывается дом, соседи, основные занятия жителей слободки и пр. Повествование носит более литературный характер. В каждой главе обычно представляется центральный персонаж, о котором пойдет речь в дальнейшем, рассказ имеет свой законченный сюжет. Так, например, глава «Дядя Володя» повествует о самых важных событиях в жизни выдающегося дяди и завершается историей его гибели.

Зачастую намеченные штрихами события из «Росчерка» разворачиваются в целую главу «Томских чудес». Например: «...отдали меня в обучение часовщику Василию Андреевичу Быкову. Работал с Толей Быковым» [6]. Подробный рассказ о часовщике Бынине, его работе, увлечениях и, наконец, гибели дается в «Томских чудесах». Еще одна краткая заметка в «Росчерке» о баянисте Мишке Чумакове превращается в красочный рассказ в «Чудесах».

«Росчерк»: «Потом еще у нас учеником был Мишка Чумаков, которого милиционер застрелил, с целью завладеть Мишкиным выборным баяном» [6].

«Томские чудеса»: «Мишку утром в проруби нашли. Кто-то затемно воду брал, ведро зацепилось. Грудь у Мишки была прострелена и голова. Шли они с милиционером, баян большой, тяжёлый, а у милиционера заклинило в голове: дорогая вещь, денег много будет. Переходили Ушайку, прорубь на пути, ну, стало быть, концы в воду» [7].

«Росчерк на быстрой воде» является своего рода профессиональным дневником; к текстам подобного рода относятся рабочие тетради, записные книжки, черновики и дневниковые тексты писателя [5]. Это тот материал, из которого затем рождается образ, характер, различные элементы художественного произведения. Описания в «Росчерке на быстрой воде» имеют фрагментарный характер.

В «Томских чудесах» каждая глава носит развернутый характер, повествует о каком-либо важном происшествии или герое, запомнившемся повествователю или сыгравшему важную роль в его жизни. Отдельные главы посвящены отцу, матери, их родственникам, друзьям детства. Повествование в «Томских чудесах» имеет генетическую связь с «Росчерком» – в частности, действия оказываются как бы вырванные из контекста. При этом развернутый комментарий повествователя отсутствует, внимание фиксируется на самом случае, что придает тексту характер фрагмента. Первая глава «Тверская, 5» содержит рассказы о соседях, ближних и дальних, населяющих слободку. Отдельные эпизоды служат целью дать общую характеристику места действия – улицы Тверской и прилегающей к ней реки Ушайки, Конфетной фабрики.

И «Росчерк на быстрой воде» и «Томские чудеса» имеют общие черты:

- фрагментарность повествования; текст состоит из ряда фрагментов, зачастую логически не связанных между собой;
- все фрагменты связаны с частной жизнью повествователя и его близких;
- отдельные фрагменты связываются по принципу временной соотнесенности: в одной главе описываются события, произошедшие в определенном временном интервале;
- отсутствие указаний на день и год, за исключением даты рождения и отдельных упоминаний, например: «год разгара репрессий», «на вторую зиму»;
- все события описываются с точки зрения повествователя;
- описанные события происходили в отдаленное время (детство, юность повествователя);
- эпизоды снабжаются более поздним комментарием повествователя и содержат нравственно-этическую оценку;
- в центре внимания повествователя оказываются исключительные события;
- главным героям присущи черты авантюрного характера; чаще всего это авантюристы или просто «предприимчивые» люди, зачастую нарушающие этико-моральные нормы;
- повествование лишено характерных для психологической прозы черт, главной задачей автора становится занимательность, динамичность.

Литература

1. Климичев, Б.Н. / ТОВИКИ URL: http://towiki.ru/view/Борис_Николаевич_Климичев (дата обращения: 14.04.2019).
2. Очерк / Краткая литературная энциклопедия. URL: <http://feb-web.ru/feb/kle/KLE-abc/ke5/ke5-5163.htm> (дата обращения 12.03.2019).
3. Росчерк / Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/209722> (дата обращения 21.04.2019).
4. Николина, Н.А. Поэтика русской автобиографической прозы: учебное пособие [Электронный ресурс] / Н.А. Николина. – М.: Флинта, 2017. – 424 с.
5. Михеев, М.Ю. Дневник в России XIX–XX века – эго-текст или пред-текст) / М.Ю. Михеев. – М., 2007. – 262 с. URL: <http://uni-persona.srcc.msu.ru/site/research/miheev/kniga.htm> (дата обращения : 18.02.2019).
6. Климичев, Б.Н. Росчерк на быстрой воде (Вместо дневника) [Электронный ресурс]. URL: http://carun.ucoz.ru/load/boris_klimichev_roman/boris_klimichev_stati/19-1-0-79 (дата обращения 26.04.2019).
7. Климичев, Б. Томские чудеса / Б. Климичев. URL: <http://www.proza.ru/2004/10/22-162> (дата обращения: 26.04.2019).
8. Климичев, Б.Н. Автобиография [Электронный ресурс]. URL: <http://carun.ucoz.ru/index/0-6> (дата обращения 27.04.2019).

**КАНОНИЧНОСТЬ / ВАРИАТИВНОСТЬ В ПРИНЦИПАХ
ИЗОБРАЖЕНИЯ ОБРАЗА ПРЕПОДОБНОГО СЕРГИЯ
РАДОНЕЖСКОГО В ПОВЕСТИ Б.К. ЗАЙЦЕВА
«ПРЕПОДОБНЫЙ СЕРГИЙ РАДОНЕЖСКИЙ»**

**CANONIC / VARIABILITY IN THE PRINCIPLES OF IMAGE
OF REPRESENTATIVE SERGY OF RADONEZH IN THE STORY
BY B.K. ZAITSEV "ST. SERGIY OF RADONEZH"**

Е.С. Зырянова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: житийный канон, вариативность, образ, Сергей Радонежский, Б.К. Зайцев, арх. Никон (Рождественский).

Key words: life canon, variation, image, Sergius of Radonezh, B.K. Zaitsev, arch. Nikon (Rozhdestvenskiy).

Аннотация. В статье дается характеристика художественной манеры письма Зайцева. Приводятся результаты сравнительно-сопоставительного анализа образа преподобного Сергия в каноническом житии арх. Никона (Рождественского), послужившего основным источником для Зайцева, и в повести писателя «Преподобный Сергей Радонежский», что позволяет определить степень соответствия агиографическому канону или отступления от него повести. Показаны разные художественно-эстетические установки агиографа и писателя при описании жизни святого.

Б.К. Зайцев – русский писатель и переводчик, одна из последних крупных фигур Серебряного века. Оказавшись в первой волне эмиграции, в 1924 году писатель приезжает в Париж, где ведет активную литературную деятельность. «В эмиграции, вдали от родины, тема святой Руси становится главной в творчестве художника». В 1924 году в Париже Б.К. Зайцев пишет повесть «Преподобный Сергей Радонежский» [4].

Иерей Иона Скрипник утверждает: «Б. Зайцев сумел не только открыть главное в личности Сергия, но и постигнуть смысл истории глубже, чем это удавалось авторам, которые ограничивались изложением фактов» [3]. Безусловно, можно провести историческую параллель между событиями, происходящими в Руси во времена ордынского ига и в годы революции, что и является, как отмечает А.М. Любомудров, одной из причин обращения писателя-эмигранта к образу Сергия. Революция воспринималась как новое «ордынское иго», как новое порабощение Руси». При этом, по замечанию А.М. Любомудрова, целью

автора повести «Преподобный Сергей Радонежский» не было осудить новую власть большевиков, а «... показать ясный и чистый облик русского подвижника, заронить в душу читателя искру света Истины, вдохновляющей его» [4].

В первую очередь необходимо обратить внимание на жанровую форму произведения Зайцева, которая характеризуется синкретизмом разных жанрово-стилевых традиций. На сложность жанровой формы указывает А.М. Любомудров в своем труде «Б.К. Зайцев, И.С. Шмелев в жизни и творчестве» пишет: «Преподобный Сергей Радонежский – и не повесть, и не научный труд. Жанр книги лучше всего определить как «жизнеописание», «житие» [4]. Однако сам писатель дает своему произведению определение не религиозного жанра – житие, а светского – повесть.

Б.К. Зайцев не рассчитывает на роль агиографа, определяя жанр своего произведения как повесть, он в первую очередь выступает писателем, который создает художественно-историческое и биографическое произведение, и которое не претендует на соответствие житийному жанру и строгому канону. Б.К. Зайцев дает своеобразную, непривычную, отчасти вольную интерпретацию жития русского святого, в которую он включает авторские комментарии, личные размышления, в которых есть место личным ассоциациям, художественной образности (*«Если человек так остро напрягается вверх, так подчиняет пестроту свою линии Бога, он подвержен и отливам, и упадку, утомлению. Бог есть сила, дьявол – слабость. Бог – выпуклое, дьявол – вогнутое. У аскетов, не нашедших еще меры, за высокими подъемами идут падения, тоска, отчаяние. Ослабшее воображение впадает в вогнутость. Простое, жизненно-приятное кажется обольстительным. Духовный идеал – недостижимым [2]»). Для художественно-публицистического стиля повествования характерны приглушенная эмоциональность, нескрываемая оценочность, при этом писатель стремится к научному изложению фактов биографии святого. Таким образом, можно сказать, что образ Сергея Радонежского дается через особую, специфическую призму Б.К. Зайцева, через личное восприятие автора. А.М. Любомудров по этому поводу отмечает: «Всматриваясь в жизнь великого подвижника, комментируя его биографию, автор не допускает вольного полета фантазии, но очень тактично, в форме предположений, высказывает некоторые суждения о свойствах его натуры, мотивах его поступков...» [4].*

Б. Зайцев при написании своей повести опирался на агиографический труд арх. Никона (Рождественского), написанный в 1885 г. Сравнение образов Сергея Радонежского в каноническом житии арх. Никона и в вольной интерпретации жития в повести Зайцева «Преподоб-

ный Сергей Радонежский» позволит увидеть степень соответствия агиографическому канону или отступления от него у писателя.

Как отмечает А.М. Любомудров, Зайцев иногда сокращает, иногда дополняет никоновский текст художественными деталями и авторскими размышлениями [4]. Так, например, Б.К. Зайцев упускает такие ключевые моменты в своей повести, как трехкратное восклицание младенца в утробе матери и его постничество по средам и пятницам во младенчестве. На этих эпизодах акцентируется большое внимание всех предыдущих авторов житий о Сергии Радонежском, так как именно эти ключевые моменты сообщают нам, что Варфоломей еще до рождения являлся великим святым, подвижником земли Русской. Это можно объяснить тем, что Зайцеву было важно изобразить образ Сергия не только как святого подвижника, но акцент писателем сделан на образе Сергия как олицетворении русского характера. Сергей Радонежский в повести Зайцева не только святой, но и историческая личность, объединившая раздробленную Русь и благословившая князя Дмитрия Донского на борьбу с татаро-монгольскими завоевателями (*«Как святой, Сергей одинаково велик для всякого. Подвиг его всечеловечен. Но для русского в нем есть как раз и нас волнующее: глубокое созвучие народу, великая типичность – сочетание в одном рассеянных черт русских»* [2]). Таким образом, Сергей Радонежский у Бориса Зайцева выступает национальным героем (*«Да, Сергей был не только созерцатель, но и деятель. Правое дело, вот как понимали его пять столетий... Жизнь «бесталанна» без героя»* [2]), именно в таком значении образ Сергия Радонежского приобретает актуальность в связи с историческими событиями начала XX века (*«Отшельник, он спокойно, как все делал в жизни, поднял крест свой за Россию и благословил Дмитрия Донского на ту битву, Куликовскую, которая для нас навсегда примет символический, таинственный оттенок. В поединке Руси с Ханом имя Сергия навсегда связано с делом созидания России...»* [2]).

В житии арх. Никона (Рождественского), как и в предшествующих житиях, подчеркивается прежде всего святость и подвижническая жизнь преп. Сергия, его значение для русского народа как носителя христианского православного духа. *«Кто был Преподобный Сергей для нашей Русской Церкви, для Русского государства, для русского народа? Святая Церковь прекрасно характеризует его, называя столпом Церкви... Будучи сам высшем носителем христианского православного духа, он – примером, назиданием, молитвами своими много содействовал и содействует напитанию этим духом всего православного российского народа, духом, который составляет руководительное начало, крепость и славу народной русской жизни.»* [5] – пишет арх. Никон в Предисловии к своему агиографическому труду.

Обращаясь к преп. Сергию как святому подвижнику, Зайцев в своей повести уделяет центральное место таким его чертам, как смирение и аскетизм, что, безусловно, почерпнуто из описаний святого в житийном источнике. Эти добродетели святого проявляются в рассказе о Данииле, который отплатил Сергию гнилым хлебом за его тяжелый труд, о крестьянине, который принял Сергия за нищего, в рассказах о многочисленных лишениях и тяжелых трудах святого. Смирение, по замечаниям А.М. Любомудрова, проявляется и в общей стилистике повествования: «сам стиль книги, как и ее герой, смиренен, аскетичен: короткие фразы, приглушенность красок, скупость эпитетов <...> Лаконичность и строгая манера Зайцева одухотворяется особенной, сдержанной образностью» [4].

В жизнеописании арх. Никона мы видим иной стиль повествования: использование при описании образа святого обширных синтаксических конструкций, метафор, многочисленных и ярких эпитетов, некоторые фрагменты написаны в панегирико-риторическом стиле («*О, родители, – замечает при повествовании о сем святитель Филарет, – если бы вы знали, сколько добра или напротив, сколько зла можете вы сообщить вашим детям еще до их рождения! Вы удивились бы точности суда Божия, который благословляет детей в родителях и родителей в детях и отдает грехи отцов на чада, и, помышляя о сем, с благоговением проходили бы служения, вверенное вам от Того, из Негоже всяко отечество на небесех и на земли именуется.*») [5], можно отметить подробное и пространное изложение фактов жизни святого.

Изображая Сергия Радонежского подвижником и аскетом, Зайцев не забывает подчеркнуть его незаурядную личность, сыгравшую важную роль для русской истории и являющуюся примером для подражания. «*Пятьдесят лет он спокойно провел в глубине лесов, уча самим собою, "тихим деланием", но не прямым миссионерством. И в этом "делании" наряду с дисциплиною душевной*» и т.д.) [2].

В соответствии с житийным канонам представлен в повести внешний портрет святого: бедная, скромная одежда из простого сукна, усеянная заплатами. Сергей Радонежский не заботится о внешних благах, он стремится ко спасению.

Речь Сергия Радонежского в житии арх. Никона всегда возвышена и в то же время проста и смирена: *Цитата: ««Простите меня, отцы мои и господие, – так говорил он, – кто я грешный, чтобы быть мне иереем Божиим? Как дерзну я на такое служение, пред которым со страхом и трепетом преклоняются и сами Ангелы?»* [5], наполнена цитатами из Священного Писания. Стиль речи святого не меняется от его детских лет до зрелого возраста. В повести Зайцева в меньшей

степени представлены монологи и диалоги святого. Речь святого более простая и менее риторичная, состоит из коротких фраз, лексика лишена богатой метафоричности и образности. Но, как и в житии арх. Никона, стиль речи святого представлен неизменным от его раннего возраста и до преставления, что позволяет говорить о сохранении писателем принципа идеализации при создании образа святого в повести.

Всё вышесказанное показывает реализацию разных коммуникативных намерений авторов жития и повести. Так, каноническое житие Никона нацелено на прославление святого, на полное изложение всех свидетельств подвижнической жизни Сергия, ранее описанных в агиографических произведениях, в гомилиях, в исторических трудах. Повесть Зайцева имела цель сохранить в условиях рассеяния русского народа после октябрьской революции национальных духовных ценностей, которые могли быть утрачены для последующих поколений приехавших эмигрантов. Поэтому писатель старается о духовных и религиозных ценностях говорить светским языком, пишет художественно-публицистическим стилем, допускает личные оценки и комментарии, делает свои предположения о неизвестных фактах жизни святого, тем самым отступая от строгого житийного канона.

Таким образом, образ преп. Сергия в повести Б. Зайцева сохраняет многие каноничные черты, взятые писателем из предшествующих житий, особенно, из наиболее полного жития арх. Никона. Но при этом Борис Зайцев воссоздает образ Сергия не только как столпа Церкви и великого святого, но и как национального героя, как историческую и незаурядную личность, которая сыграла важную роль в собирании раздробленных русских земель.

Литература

1. Барышева, Е.Л. Русская православная проповедь: соотношение канонического и вариативного: дис. канд. филол. наук / Е.Л. Барышева. – Кемерово, 2011. – 169 с.
2. Зайцев, Б.К. Преподобный Сергей Радонежский [Электронный ресурс] / Б.К. Зайцев. – Благотворительный фонд: Предание. ру. – Режим доступа: <https://predanie.ru/zausev-boris-konstantinovich/book/123078-prepodobnyu-sergiy-radonezhskiy/> (дата обращения: 20.12.2018).
3. Иерей Иона Скрипник Житие Преподобного Сергия. Часть 2 : осмысление агиографического жанра в XIX–XX вв.: «Преподобный Сергей Радонежский» Б. Зайцева [Электронный ресурс] // Московская Сретенская духовная семинария. – Режим доступа: <http://sdsmp.ru/news/n5312/> (дата обращения: 05.05.2019).
4. Любомудров, А.М., Зайцев, Б.К., Шмелев И.С. в жизни и творчестве: учебное пособие для школ, гимназий, лицеев и колледжей / А.М. Любомудров. – Москва: «Русское слово», 2012. – 160 с.
5. Миссионерско-апологетический проект «К Истине» [Электронный ресурс] / Полное житие преподобного Сергия Радонежского. – Режим доступа: http://www.k-istine.ru/sants/our_sants_sergiy_radonejskiy-02.htm (дата обращения: 05.05.2019).

УДК 821.161.1
ГРНТИ 17.07.41

МОТИВ БЛУДНОГО СЫНА В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «МАЛЬЧИКИ»

THE MOTIF OF THE PRODIGAL SON IN THE STORY “BOYS” BY A.P. CHEKHOV

Г.И. Карташова

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, «евангельский текст», мотив блудного сына, А.П. Чехов, рассказ, «Мальчики», «Студент».

Key words: spiritual and moral education, “the gospel text”, the motif of the prodigal son, A.P. Chekhov, the story, “Boys”, “The Student”.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования реализации мотива блудного сына, восходящего к «евангельскому тексту», в рассказе А.П. Чехова «Мальчики». Настоящее исследование, в основе которого лежит мотивный анализ, представляет собой практический интерес с точки зрения ценностно-ориентированного подхода к анализу литературного произведения. Данный подход помогает глубже понять текст и даёт возможность детям почувствовать нравственную основу сюжета, что способствует развитию литературоведческих навыков и формированию личности подростков. Материалы статьи могут быть полезны как педагогам, так и родителям, интересующимся детской литературой, содержащей духовный аспект.

В конце XX – начале XXI вв. литературоведение проявило особый интерес к духовному аспекту русской литературы, актуализируя вопрос влияния текстов Священного Писания на мировоззрение и художественное творчество русских писателей. В результате многочисленных исследований стало очевидно, что русская литература содержит библейский подтекст, духовные смыслы которого обнаруживаются посредством анализа библейских реминисценций на мотивном, сюжетном, образном уровнях текста [1]. Мотив блудном сыне – один из самых используемых в русской литературе. Житейская мудрость решения проблемы «отцов» и «детей», актуализация ситуации нравственного выбора вызывает к нему постоянный интерес. Заметим, что евангельская притча о блудном сыне как первоисточник повествует «не об однократных событиях общеисторической или частной жизни, но о том, что ... существовало и будет существовать всегда, что неизменно или что случается постоянно» [2, с. 384]. Е.К. Ромодановская размышляя о соотношении «реального» и «символического» в тексте евангельской притчи, отмечает: «Создавая символическую картину

соотношения мирского и божественного, показывая, какой сокровенный смысл имеет любое человеческое деяние в приведенном “жизненном” примере, евангельская притча-иносказание ... в первую очередь формирует у христианина представление о высоком, но скрытом смысле каждого поступка и каждого слова» [3, с. 87]. Поэтому не менее важен символический план сюжета, его духовная составляющая. «Важнейшая роль притчи заключается не столько в ее дидактичности, сколько в ее многозначности, – продолжает исследователь. – Свободное толкование текста, характерное для притчевой литературы, воспитывало у читателя многоплановое понимание любого художественного произведения» [3, с. 111]. Эти «сгустки» мыслей, облеченные в метафорическую форму, ждут подготовленного читателя, знающего Священное Писание и умеющего его грамотно толковать.

А.В. Чернов замечает, что архетип [4, с. 110–111] блудного сына, представленный в Евангелии от Луки, «изначален и определяющ»: «Им задан ритм не только отдельной частной жизни, но и всей мировой истории» [5, с. 152], поэтому он так широко используется в русской литературе.

В «Словаре-указателе сюжетов и мотивов русской литературы» притча о блудном сыне представлена следующим образом: «герой покидает отчий дом: уход – бедствия в самостоятельной жизни – раскаяние – возвращение – радость отца/родных/рода по поводу его возвращения [6, с. 25].

Однако «во множестве произведений мировой литературы мы встречаемся как с сюжетом блудного сына, явно или (чаще) не явно, воспроизводящим событийную канву притчи из Евангелия от Луки, так и с мотивом блудного сына, актуализирующим ту же притчу в читательском сознании без воспроизведения ее сюжета в тексте» [7, с. 25]. Как отмечает Ю.В. Шатин, «стоит лишь обратиться к глубинной семантике сюжетов новой русской литературы, мы обнаружим в них трансформации архетипических схем, реализующих генетически заложенные в них значения» [8, с. 31].

Всё это подготовило русского читателя к восприятию литературы XIX века и, в частности, произведений А.П. Чехова с их лаконичной формой и подчас скрытой мыслью.

Рассказ «Мальчики» начинается сценой встречи сына, который приехал через 4 месяца из гимназии на рождественские каникулы. Радостью наполнен дом Королёвых: все ждали Володичку, «бросились обнимать и целовать», «сёстры подняли визг», собака радостно лаяла, даже двери «скрипели и хлопали». Весёлая кутерьма сливается в единый радостный звук. Но радость встречи нарушается, когда возникает

«маленький человек, окутанный в платки, шали и башлыки и покрытый инеем; он неподвижно стоял в углу в тени, бросаемой большой лисьей шубой» [9]. Появление другого человека нарушает общий настрой: мать говорит шёпотом, отец смущается, пёс, который был органичным участником встречи, теперь мешает. Такое начало повествования задаёт две линии – Володички и Чечевицына.

Проследим их путь по смысловым узлам притчи.

Дом у детей разный: у Королёвых царит любовь, они всей семьёй готовятся к Рождеству, семейные традиции живут в их доме, отец – человек мягкий, интеллигентный, уважительно относящийся к сыну, даже к другу сына он обращается на «Вы». И автор любит эту атмосферу: «Зимнее солнышко, проникая сквозь снег и узоры на окнах, дрожало на самоваре и купало свои чистые лучи в полоскательной чашке» [9].

О семье Чечевицына мы знаем очень мало: в Рождество мальчик едет не домой, а к другу. Пока мы не знаем ничего об отношениях в этой семье, трудно сделать вывод о детско-родительских отношениях, автор заставляет нас думать и внимательно следить за событиями рассказа.

Уже в сцене семейного чаепития виден момент отпадения: мальчики не готовятся к Рождеству вместе со всеми, а отделившись, «рассматривают какую-то карту» [9]. Мы понимаем, что у детей есть тайна, которая родилась ещё в гимназии и в которую они никого не хотят посвящать.

Но девочки замечают, что брат изменился: «был угрюм, всё время молчал и ни разу не улыбнулся», «мало говорил» и «как будто не рад был тому, что приехал домой» [9]. Тайна открывается, когда они подслушали разговор мальчиков о путешествии в Америку. Эта тайна вызывает у читателей улыбку: кто не мечтает в детстве о путешествиях, кто не придумывает себе интересных имён! Романтики живут, пожалуй, в каждом ребёнке. Но тревога нарастает, когда мы видим страдания Володички: он «угрюмо ходил по комнатам и ничего не ел», молился перед иконой за «несчастную маму», перед сном «обнимал отца, мать и сестёр», а «к вечеру расплакался» [9]. Причина страданий мальчика становится понятной – ему жалко маму и не хочется покидать родной дом, где так тепло и уютно. Но мысленно он уже его покидал.

Кульминацией рассказа становится сцена уговоров Володички, когда Чечевицын сначала просит, потом унижает («вот и струсил»), пугает разрывом дружбы («И без тебя обойдусь») и даже шантажирует («отдай ... мои пистоны») [9]. При этом говорит очень решительно, не обращая внимания на слёзы друга. Сёстры при этом плачут! И Воло-

дичке приходится сделать выбор между семьёй и другом в пользу последнего. Ситуация нравственного выбора предполагает определиться с ценностями: что важнее? Мальчик не желает причинить боль другим, сомневаясь в своем решении («Мне хочется дома пожить» [9]), ему трудно расстаться с родными, которых он очень любит, но ради дружбы жертвует семьёй, сказать «нет» Чечевицыну он не может.

А вот Чечевицын спокойно уехал из дома и настойчиво продолжает осуществлять свою мечту. Важно обратить внимание: он «рычал... так, что ... можно было подумать, что это тигр или лев». Эта фраза отсылает к Новому Завету, первому посланию апостола Петра 5:8: «Трезвитесь, бодрствуйте, потому что противник ваш диавол ходит, как рыкающий лев, ища, кого поглотить». Иисус назвал сатану вором, цель которого – погубить наши души. Для того чтобы этого не произошло в нашей жизни, нам необходимо трезвиться и бодрствовать, т.е. стоять на страже своей души. Но для этого нужна закалка, а Володичка ещё мал, жизнь его в заботливом доме уберегала от испытаний, поэтому духовных сил у него пока нет, чтобы защитить себя от напора «кухаркина сына» – и он безропотно соглашается. Он становится объектом, вещью, а проще – «рабом», по определению А.П. Чехова. И уход из дома состоялся.

Следующая смысловая точка – это возвращение, предваряющее раскаяние. Дело в том, что мальчики вернулись не сами, их вернули взрослые. И это понятно, так как о раскаянии Чечевицына (главного в паре) говорить не приходится: на обвинения отца он «гордо» отвечает, в тетрадке Кати пишет в знак памяти «Монтигомо Ястребиный Коготь», лицо его при этом было «суровое, надменное». Совсем иначе чувствует себя Володичка: он «зарыдал и бросился матери на шею», потом заболел, «и ему к голове прикладывали полотенце, смоченное в уксусе» [9]. Такое состояние мальчика, конечно, говорит о страданиях души, о подлинном раскаянии. Но Королёвы эту тревогу переживают сообща, они помогают сыну, поддерживают его. Вполне уместно вспомнить Евангелие от Иакова 1:12–14: «Блажен человек, который переносит искушение, потому что, был испытан, он получит венец жизни, который обещал Господь любящим Его».

А вот откуда недетская жёсткость Чечевицына? Автор подсказывает – от родителей: «на другой день приехала дама, мать Чечевицына, и увезла своего сына» [9]. Мы понимаем, что у этого ребёнка нет свободы, дом для него не является главной ценностью, наоборот, он стремится вырваться из него, отправиться на поиски чего-то нового, неизведанного. Он даже не чувствует, как тяжело окружающим. Надменный, он не думает о чужих чувствах, ради своей цели готов был на все. Мотив овеществления звучит по-чеховски грустно: ассоциации

фамилии Чечевицына с чибисом, придорожной птичкой, и черепицей, материалом для строительства дома, по сути, овеществляют образ ребёнка, подчёркивая его неспособность к нравственным и духовным изменениям.

Сцена возвращения мальчиков дана зеркально по сравнению с первой встречей. Снова вся семья встречает Володичку, но настроение другое: мамаша плачет, сёстры «дрожа, с ужасом думали о том, что теперь будет», отец беспокоится за судьбу детей, которых, «не дай Бог, узнают в гимназии, исключат» [9]. Радость встречи наполнена горечью, так как дети, пропавшие в Рождество, могли и погибнуть, настойчиво звучит мотив холода («от тройки белых лошадей валил пар» [9], дети долго не могли согреться, а теперь они ушли в город пешком, искали их целые сутки). Кольцевая композиция помогает увидеть, как легко можно разрушить радость семьи: внешне всё так же, но в душах всех членов семьи огорчение и тревога.

Замечательно, что дети живы, но как сложится их жизнь? Этот вопрос адресован читателям: и взрослым, думающим о судьбах своих детей, и детям, которым ещё не раз предстоит делать нелёгкий выбор, отстаивая своё право на свободу. Перед нами мальчики, пока они играют в романтические игры, но за ними уже проглядывает вся серьёзность жизни: и опасности, и жестокость, и страдания.

Подводя итог, отметим, что мотив блудного сына, реализованный писателем в рассказе «Мальчики», представляет собой вариант евангельской притчи с двумя разными моделями смыслового завершения сюжета: раскаяния и нераскаяния. Схема притчи (*уход – испытание – возвращение*) в истории каждого из мальчиков реализуется по-разному.

«Евангельский код» определяет смысловую структуру рассказа А.П. Чехова. Художественное время ограничено 2 сутками – Сочельник и Рождество, но упоминание этих праздников неслучайно, оно напоминает о вечности, в унисон с этой мыслью звучат и слова отца: «Время, брат, идёт быстро!» [9].

Вполне закономерно поставить и вопрос о жанре рассказа: можно ли его в полной мере считать рождественским, если завершается он так грустно? Думается, что это тоже внешнее впечатление: да, все расстроены, но пройдёт время – и придёт осознание того, что события сложились благополучно, ведь мальчики остались живы – у них вся жизнь впереди, а она даёт новые возможности.

Реализация мотива «блудного сына» в рассказе А.П. Чехова «Мальчики» предлагает два возможных варианта развития сюжета: возвращение в Дом через раскаяние и возвращение формальное, без раскаяния, без признания правды отца. Такое решение мотива вполне соот-

ветствует духу времени конца XIX столетия, когда на историческую арену выходят наряду с традиционными представлениями о мире и новые, нигилистические взгляды, новые характеры. Так, ситуация чеховского рассказа, написанного в 1887 году, вызывает в памяти роман «Отцы и дети» И.С. Тургенева, где Аркадий Кирсанов и Евгений Базаров тоже сделали свой выбор: Аркадий остался с отцом, в семье, Евгений же до смерти сохранял верность своим нигилистическим воззрениям. И эти дети из чеховского рассказа стоят на пороге жизни, впереди у них множество ситуаций, когда нужно будет отстаивать свою точку зрения, делать судьбоносный выбор.

А есть ли переклички с другими произведениями писателя?

Чеховские произведения обладают удивительным свойством: невозможно объяснить их суть, можно только приблизиться к пониманию. В них как будто ничего не происходит. Но это видимое впечатление. Речь должна идти, на самом деле, об особом характере события в художественном мире автора. Это событие чаще всего невидимое. Оно происходит в душе, в сознании героя. Человеку вдруг открылось что-то в жизни. Дальнейшие события зависят именно от этого, невидимого. О таком событии – рассказ Чехова «Студент».

Иван Великопольский родился и вырос в религиозной семье. Он прекрасно знает Священное писание и хорошо знаком со всеми православными обрядами. Другой вопрос, как такая религиозность влияет на молодого человека? В Страстную пятницу он не молится в храме, а отправляется на охоту. Настроение героя рассказа – ощущение неустроенности мироздания и окружающей жизни.

Но вот Иван случайно знакомится с работающими на огороде двумя женщинами. Что-то заставляет главного героя рассказать вдовам историю из Евангелия, когда в столь же холодную весеннюю ночь у костра апостол Петр проявил слабость. Однако в его рассказе Петр предстает обыкновенным человеком, которому присущи и способность к раскаянию, и слабость. В этом предании и в том, как его пересказывает юноша, соединяются красота и правда прекрасных слов и человеческих чувств, простых и вечных. Далее происходит то, что можно назвать маленьким чудом. Неграмотные, простые женщины так естественно и живо реагируют на рассказ Ивана, как будто все происходившее 19 веков назад в ту страшную ночь имеет самое непосредственное отношение и к их жизни, и к ним самим. Несмотря на жизненные испытания, им удалось сохранить свою веру. В этом суть рассказа: люди друг друга поняли, испытали похожие чувства, откликнулись на прекрасное одинаково. Значит, не только бедность, мрак, голод и холод «были, есть и будут», но и это чувство правды и красоты, объединяющее людей. Студент наглядно в этом убеждается.

Эти вечные законы и вечное время – главное на земле и в человеческой жизни. Ощутить это, заметить непрерывную цепь связи, существующую между временами – значит очутиться над дисгармонией природы, истории и повседневности, ощутить, что законы бытия непреходящи.

Кажется, что ничего не изменилось за этот вечер ни в истории, ни в быту, ни в природе. Однако в душе человека событие свершилось. Полному сил молодому юноше, которому всего 22 года, удалось преодолеть отчаяние и уныние. Теперь студенту жизнь кажется полной высокого смысла, чудесной и восхитительной.

Это тоже возвращение блудного сына, позволившего отойти от веры (охота в Страстную пятницу), затем раскаявшегося под влиянием истинной веры простых женщин и, наконец, вернувшегося к вере, в Дом Отца. «Сладкое ожидание счастья» свидетельствует об обретении истинной веры, которая для Ивана гораздо важнее религиозности: «Ему казалось, что он только что видел оба конца этой цепи: дотронулся до одного конца, как дрогнул другой» [9]. Теперь он понимает, что прошлое связано с настоящим непрерывной цепью событий и что объединяет все это правда и красота.

Можно с уверенностью сказать, что все рассказы Чехова так или иначе связаны с вопросом понимания человеком ценности жизни. Такое же прозрение, как и у главных героев произведений, возникает рано или поздно у каждого человека, которому необходимо снова и снова убеждать себя, что он живет не напрасно. Мы сами, каждый из нас, наполняем наше существование делами, убеждениями и смыслом. Возможно, именно с этой целью – наполнить свою жизнь высоким подвигом, смыслом полезной деятельности – руководствовался и сам писатель, когда неожиданно для окружающих решил отправиться в опасное для него путешествие – на Сахалин, совершив тем самым настоящий человеческий подвиг.

Литература

1. Габдуллина, В.И. Мотив блудного сына в произведениях Ф.М. Достоевского и И.С. Тургенева: учебное пособие / В.И. Габдуллина. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2006. – 132 с.
2. Тюпа, В.И. Грани и границы притчи / В.И. Тюпа // Традиция и литературный процесс. – Новосибирск. 1999.
3. Ромодановская, Е.К. Специфика жанра притчи в древнерусской литературе / Е.К. Ромодановская // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков. – Петрозаводск, 1998. 4. Аверинцев, С.С. Архетипы / С.С. Аверинцев // Мифы народов мира. Т. 1. М., 1987. С. 110–111.
4. Чернов, А.В. Архетип «блудного сына» в русской литературе XIX века / А.В. Чернов // Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков. – Петрозаводск, 1994. 6. Словарь-указатель сюжетов и мотивов русской литературы: Экспериментальное издание. – Новосибирск, 2003.

5. Тюпа, В.И., Ромодановская, Е.К. Словарь мотивов как научная проблема / В.И. Тюпа, Е.К. Ромодановская // Материалы к «Словарю сюжетов и мотивов русской литературы»: от сюжета к мотиву. – Новосибирск, 1996.
6. Шатин, Ю.В. Архетипические мотивы и их трансформация в новой русской литературе / Ю.В. Шатин // «Вечные» сюжеты русской литературы (блудный сын» и другие). – Новосибирск, 1996.
7. Чехов, А.П. Полное собрание сочинений и писем в 30-ти томах. Сочинения. М.: «Наука», 1985. – Т. 6. // [Электронный ресурс]: Интернет-библиотека Алексея Комарова. Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/1047/p.1/index.html> (дата обращения: 25.03.2019).

УДК 82.31
ГРНТИ 17.82.3

МОТИВ УТРАТЫ В РАССКАЗЕ В. НАБОКОВА «НЕЖИТЬ»

THE MOTIVE OF LOSS IN THE NOVEL BY V. NABOKOV “UNDEATH” (“NEZHIT”)

А.О. Каширова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: литература русской эмиграции, Владимир Набоков, рассказы, мотив утраты, отсутствие, исчезновение, смерть (небытие).

Key words: literature of Russian emigration, Vladimir Nabokov, novels, motive of the loss, absence, disappearance, death (nothingness).

Аннотация. В статье рассмотрен мотив утраты, репрезентированный на разных уровнях поэтики раннего рассказа писателя. Проведённый анализ дополняет существующие в литературоведении представления о набокковском восприятии эмиграции.

Прозаическое творчество В. Набокова начинается в 1921 году, когда в газете «Руль» был опубликован его рассказ «Нежить» (1921), авторство которого (как и некоторых других ранних текстов) писатель впоследствии отрицал [1]. В произведении представлены ранние взгляды В. Набокова, не совпадающие с высоким пафосом идеи «миссии» русской эмиграции (подробнее о ней, например, – [2]). Как постараемся доказать, на первый план выводится мотив утраты, подтверждающий невозможность сохранения русской культуры в изоляции.

Исследователи уже доказали, что мотивы отсутствия, исчезновения, утраты, смерти (небытия) характерны для творчества как старшего поколения эмиграции (И.А. Бунин, А.И. Куприн и др.), так и младоземigrants (В.В. Набоков, Г.И. Газданов и др.): они отражают переживание вынужденного изгнания, оторванности от родных мест

(см. работу И.М. Каспэ [3]). Рассматриваемый нами мотив утраты в рассказах В. Набокова является синонимичным мотиву исчезновения, исследуемому Е.А. Полевой [4, 5] на примере «русских» романов писателя. Мы же обращаемся к менее изученной малой ранней прозе писателя.

Мотив понимается (вслед за И. Силантьевым) как «повествовательный феномен, соотносящийся в своей семантической структуре предикативное начало фабульного действия с его актантами и определёнными пространственно-временными признаками, инвариантный в своей принадлежности к языку повествовательной традиции и вариатный в своих событийных реализациях в фабулах, интертекстуальный в своём функционировании и обретающий эстетически значимые смыслы в рамках сюжетных контекстов» [6, с. 32]. То есть, во-первых, мотив проявляется на разных уровнях поэтики произведения, во-вторых, он существует в тексте не изолированно, а во взаимосвязи с другими мотивами, что было учтено нами при анализе «Нежити».

Персонология и сюжет. В рассказе два центральных персонажа – перволичный повествователь и его гость Леший. С образом Лешего связан мотив «не-жизни», поскольку «нежитью» зовут представителей низшей демонологии славян. Он определяет себя сам как «задорная нежить» [7, с. 30]. По поверьям, «леший имеет вид мужика..., одетого в обычную крестьянскую одежду, но некоторые детали подчёркивают его потустороннюю природу: правая пола одежды у него запахнута за левую, ... а когда он садится, всегда закидывает левую ногу на правую» [8, с. 280]. В рассказе В. Набокова Леший также появляется в человеческом облике и связан с левой стороной, о чём свидетельствует его описание: «Правый глаз был ещё в тени, *левый* пугливо глядел на меня, продолговатый, дымчато-зелёный» [7, с. 29]; «...странно-странно мерцали бледные волосы, *налево* зачёсанные» [7, с. 31]. Левая сторона, как правило, семантизируется как место нечистой силы, пространство загробного мира, смерти (ср. в сказках «*налево пойдёшь – себя потеряешь*»). Это также поддерживает ассоциацию Лешего с «нежитью».

В описании внешности Лешего проявляется мотив *утраты прежнего облика*: «Худое пальтишко застёгнуто было *как-то не так* – поженски; в руке он держал шапку, – нет, тёмный, неладный узелок, – *шапки-то не было вовсе...*» [7, с. 29]. Внешний облик Лешего вызывает у повествователя чувства уныния потому, что его вид не соответствует тому, как должно быть. Гроза заплутавших в лесу путников утратил свою мощь и предстал в жалком виде. Особо подчёркивается отсутствие шапки (утрата через констатацию отсутствия) – значимого атрибута, указывающего и на социальный статус прибывшего, и на

его экзистенциальное положение (он «простоволосый», с непокрытой / незащищённой головой).

Постепенное узнавание Лешего повествователем вводит мотив утраты в ином семантическом варианте – забвения. Повествователь улавливает в образе Лешего детали, связывающие его с природным миром: «Он сел, как ворона на пень» [7, с. 29]; «Голос его звенел, шелестел, золотой, сочно-зелёный, знакомый...» [7, с. 30]. И, только уловив их, понимает, что образ русской природы, ассоциативно всплывший в памяти, начал стираться из неё, исчезать. Постепенное припоминание повествователем о знакомстве с Лешим наводит его на мысль о «невозвратном счастье» [7, с. 30] из-за утраты им Родины: «Он вздохнул глубоко, и почудились мне вновь – тучи шатучие, высокие волны листвы, блёстки бересты, что брызги пены, да вечный, сладостный гул...» [7, с. 30]. Вечный гул оказывается невечным, исчезнувшим, недоступным.

Наконец, повествователь из рассказа своего случайного гостя понимает, что славянская «задорная нежить», как и он сам, – эмигрант. Даже ему, Лешему, пришлось бежать из российских лесов, потому что жизнь в них стала невозможной. Герой утрачивает своё постоянное место обитания – русский лес. Потеря дома не по своей воле приводит персонажа к чувствам безысходности, одиночества, печали и смирения с обстоятельствами, которым он не смог противостоять: «Помнишь лес наш, ель чёрную, берёзу белую? *Вырубили... Жаль было нестерпимо, – а чем я помогу?* В болото загнали меня, плакал я, выл, выпью бухал, – да скоком, скоком в ближний бор. Госковал я там; всё отхлипать не мог... Только стал привыкать – глядь, *бора и нет*, – одно сизое гарево. Опять пришлось побродяжить. Подыскал я себе лесок – хороший лесок был – частый, тёмный, свежий, а всё как-то не то...» [7, с. 30].

Дом Лешего, российский лес, по сути сама Россия, связан с главным свойством героя – «задорностью» («задорная нежить»), т.е. способностью «сбивать с дороги, заводить в чащобу, заставляя блуждать, кружить в течение многих часов» [8, с. 280]. Потеряв постоянное место обитания, герой утрачивает и эту черту: «Бывало, от зари до зари играл я, свистал неистово, бил в ладоши, прохожих пугал... <...> *А тут я присмирел; невесёлое было новоселье...*» [7, с. 30]. Герой становится одиноким, а родное для него пространство обитания – чужим: «Днём и ночью вокруг всё трещало что-то. Сперва я думал – свой брат, леший, там тешится; окликнулся, прислушался. Трещит себе, гроыхает, – нет, не по-нашему выходит» [7, с. 30].

С утратой дома Леший постепенно теряет и свой сказочно-мифологический образ. Увидев убитых в гражданской смуте, Леший становится носителем человеческих качеств: «А как ближе взглянул, *так*

и обмер. У того голова на одной красной ниточке висит, у того вместо живота – ворох толстых червей... Не вытерпел я. Завыл, подпрыгнул и давай бежать...» [7, с. 30].

Помогает Лешему покинуть Россию Водяной, за чьим образом угадываются исторические личности, помогавшие некоторым писателям эмигрировать. С его помощью Леший оказывается на «туманном берегу», где происходит окончательная *трансформация* его облика – он утрачивает свою сущность и не просто становится человеком, а пытается ассимилироваться в чуждой культуре и социуме: «Вот я и стал человеком, воротнички, сапожки. Всё как следует – даже научился говорить *по-ихнему...*» [7, с. 31].

Набоков в начале 1920-х годов пронизательно улавливает важнейшие аспекты понимания феномена эмиграции. Утрата жилища, отказ от своей сущности, внешнего облика, русского языка погрузила в небытие: задорная нежить переживает новое для него состояние не существования. И это участь всего «племени»: «И подумай только: никого из племени нашего на Руси *не осталось*. Одни *туманом взвились*, другие *разбрелись* по миру» [7, с. 31]. В разговоре с повествователем Леший называет себя «бездомным призраком» и утверждает, что предчувствует свою смерть. Это актуализирует семантику утраты дома и собственной жизни.

Анализируя систему персонажей, можно выделить деталь, соотносимую с образом как Лешего, так и повествователя – это свеча. В начале рассказа свечи горит, роняя слёзы (ср. «Склонилось пламя слезящейся свечи...» [7, с. 29]) и предвещает появление Лешего. Горение свечи символизирует жизнь персонажа и живую память о России, но эпитет «слезящейся» указывает на невесёлую, нелёгкую судьбу эмигрантов. Угасание свечи в финале также прочитывается символично – как *исчерпанность* воспоминания, совпавшее с *исчезновением* из комнаты Лешего.

Осознание своего существования на чужбине, чувства бездомности и одиночества не покидают героя, и он предчувствует свою смерть. Образ свечи в финале рассказа подтверждает это, и Леший исчезает в небытие: «Зашипев, погасла свеча. Холодные пальцы коснулись ладони моей, грустный, знакомый смех прозвенел и умолк. Когда я свет зажжёт, уж никого в кресле не было... никого... Только в комнате чудесно-тонко пахло берёзой да влажным мхом...» [7, с. 31].

История жизненного пути Лешего вызывает сострадание у перволичного повествователя, и он осознает, что их судьбы схожи. Их сближает чувство ностальгии; за рассказом Лешего о том, как постепенно гражданская война вытесняла его из родных лесов к границе родины, а затем и вовсе за её пределы, открывается судьба большин-

ства послереволюционных эмигрантов. На тоску повествователя по утраченной родине указывает и реплика Лешего: «Я знаю, ты тоже тоскуешь, <...> но твоя тоска, по сравнению с моею буйной, ветровой тоской, – лишь ровное дыхание спящего» [7, с. 31].

Хронотоп. Рассказ открывается описанием пространства комнаты повествователя. Оно ограниченное, замкнутое, погружено в темноту, из которой свеча освещает часть помещения (письменный стол, чернильница и перо). Однако с появлением Лешего приоткрывается дверь в прошлое, время и пространство расширяются, преодолевая замкнутость комнаты, так как открывается мир воспоминаний: «Мы ведь с тобой, бывало, что ни день резвились вместе, аукались... Там – на родине... Неужто забыл? Голос его словно ослепил меня, в глазах заpestрело, голова закружилась; я вспомнил счастье, гулкое, безмерное, невозвратное счастье...» [7, с. 29]. Мотив воспоминания противоположен по семантике мотиву утраты, так как вроде бы происходит восстановление прошлого, однако повествователь, как и Леший, акцентируют невозвратность, утрату прежней, подлинной жизни, не компенсируемой ни воспоминанием, ни существованием на чужбине (такую трактовку Набоковым процессов воспоминания / забвения отметила Е.А. Полева при анализе романов писателя [4, 9]).

Леший приглашает повествователя к воспоминанию о жизни в до-революционной России, и перед глазами вместо комнаты возникает образ родного леса, который из-за аллюзии на предисловие поэмы «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина: «Там чудеса: там леший бродит...» [10] обретает не просто семантику топоса, олицетворяющего Россию, но и временное изменение: русский лес – образ, скрепляющий все эпохи русской истории от самой древности, от мифологических времён.

Это позволяет В. Набокову подчеркнуть масштаб разрушений, произошедших в начале XX века, потому что гражданская война сделала вечный русский лес нежилым пространством, в котором не может пребывать даже сказочная нежить: «А нынче ... всё только мертвецы плывут, гроздьями плывут, видимо-невидимо, а влага речная что руда, густая, тёплая, липкая; дышать нечем...» [7, с. 31].

Таким образом, представители низшей демонологии оказываются более человечными, на что указывают их антропоморфные черты: Леший, увидев мёртвых, «завыл, подпрыгнул» [7, с. 30] и убежал; «Косматый, ласковый Постен покинул, плача, свой опозоренный, оплёванный дом...» [7, с. 31]. Подлинной нечистью и нежитью оказываются новые хозяева России.

Славянская же нежить в новой России, буквально залитой кровью, жить не может и эмигрирует на «туманный бережок» [7, с. 31].

Биография В. Набокова, как и литературные традиции, позволяют за пространственной метафорой угадывать конкретные страны пребывания – Англию или Германию. О.Б. Лебедева и А.С. Янушкевич утверждают, что с начала XIX века в русской культуре сложился устойчивый стереотип о «туманном Альбионе» (Англии), но А.С. Пушкин в *Евгении Онегине* использует образ «туманной Германии» (ср. «*Он из Германии туманной // привёз учёности плоды...*» [11]), создавая альтернативный образ, укрепившийся в русском культурном сознании. Известно также о том, что до середины 1920-х гг. Германия являлась центром культурной жизни русской диаспоры [2]. На пребывание в Германии указывает и описание героя: «...в ушастых немецких сапожках...» [7, с. 30]. Но важно, что В. Набоков не называет прямо страну пребывания персонажей рассказа, что позволяет прочитывать выражение как общую метафору существования эмигрантов.

Герой-эмигрант попадает в «каменный город», за которым угадывается Берлин. Однако эта фраза косвенно напоминает выражение «каменный мешок», обозначающее тюрьму [12]. Таким образом, топоним города приобретает семантику места, откуда невозможно выбраться, где герой *утрачивает* былую свободу.

Интертекстуальный уровень. В рассказе содержатся прямые отсылки к поэме «Руслан и Людмила» А.С. Пушкина: «Вре́мён минувших небылицы, // в часы досугов золотых, // под шёпот старины болтливой, // рукою верной я писал...» [10]. Повествователь, сидящий за письменным столом, также фактически слушает «шёпот старины болтливой» – Лешего, творя то ли воспоминание, то ли текст рассказа. Перечисляя чудеса Лукоморья, Пушкин, в первую очередь, называет Лешего: «Там чудеса: там леший бродит, <...> там на неведомых дорожках // следы невиданных зверей; <...> там лес и дол видений полны...» [10]. Отсылка к сказочной поэме Пушкина задаёт масштаб осмысления утраты, которую пережила, но не осмыслила новая Советская Россия: исхода славянской нежити никто не заметил, никто не опечалился, а, по мысли Лешего, вместе с ними из России ушла душа.

Метафора исхода славянских духов из России, воплощённая в рассказе В. Набокова, означает разрыв нового государства с народными корнями, завершение многовековой истории, а главное – бесперспективность существования страны, в которой торжествует смерть, а всё подлинно живое – изгнано. Эта мысль звучит в последних, перед исчезновением, словах Лешего: «А ведь мы вдохновенье твоё, Русь, непостижимая твоя красота, вековое очарованье... И все мы ушли, *изгнанные* безумным землемером» [7, с. 31].

В тексте рассказа значима и аллюзия на трагедию А.С. Пушкина «Каменный гость» [13], одноименный персонаж которой олицетворя-

ет судьбу. Рассказ В. Набокова также основан на сюжете прихода незванного гостя, которым является Леший. В данном контексте незванный гость может символизировать судьбу рассказчика-эмигранта, и часы, пробившие полночь, указывают на время её свершения: «В дальней комнате пробили часы, а мне, мечтателю, померещилось, что кто-то стучится в дверь – сперва тихохонько, потом всё громче» [7, с. 29]. Кроме этого, эпитет «каменный город» в рассказе также перекликается с названием трагедии А.С. Пушкина, а финал рассказа напоминает её завершение: «Друг – я скоро умру, скажи мне что-нибудь, скажи, что любишь меня, бездомного призрака, подсядь ближе, дай руку... Зашипев, погасла свеча. *Холодные пальцы коснулись ладони моей*, грустный, знакомый смех прозвенел и умолк» [7, с. 31]. Если в трагедии «Каменный гость» статуя командора является для того, чтобы наказать главного героя, то в рассказе незванный гость (Леший) является к рассказчику, чтобы предупредить его о последствиях эмигрантской судьбы. С помощью аллюзий на произведения А.С. Пушкина В. Набоков обращается в прошлое, «в старину» и противопоставляет им события начала XX века, предупреждая об их разрушительных последствиях.

Таким образом, мотив утраты раскрывается в рассказе в нескольких семантических вариантах (забвения, изгнания, утраты родины, трансформации, смерти, угасания) и в целом соответствует проблематике литературы эмиграции.

Литература

1. Аверин, Б.В., Виролайнен, М.Н. Владимир Владимирович Набоков // Литература русского зарубежья (1920–1940): учеб. для высш. учеб. заведений РФ / отв. ред. Б.В. Аверин, Н.А. Карпов, С.Д. Титаренко. Санкт-Петербург: Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, 2013. С. 573–632.
2. Рубинс, М.О. Литература «первой волны» в культурно-историческом аспекте // Литература русского зарубежья (1920–1940): учеб. для высш. учеб. заведений РФ / отв. ред. Б.В. Аверин, Н.А. Карпов, С.Д. Титаренко. Санкт-Петербург: Филологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета, 2013. С. 9–42.
3. Каспэ, И.М. Искусство отсутствовать: Незамеченное поколение русской литературы. Москва: Новое литературное обозрение, 2005. – 192 с.
4. Полева, Е.А. Мотив исчезновения в романах В. Набокова конца 1920–1930-х годов: дис. канд. филол. наук. Томск, Томский государственный университет, 2008. – 219 с.
5. Полева, Е.А. Тема исчезновения в «русских романах» В. Набокова: подходы к интерпретации // Вестник ТГУ. Общественно-научный периодический журнал. 2007. № 305. С. 15–19.
6. Силантьев, И. Мотив как проблема нарратологии // Критика и семиотика. Вып. 5. Новосибирск: Институт филологии Сибирского отделения РАН, 2002. С. 32–60.
7. Набоков, В.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.

8. Левкиевская, Е.Е. Леший // Славянская мифология: энциклопедический словарь. – Москва: Международные отношения, 2002. С. 280–281.
9. Полева, Е.А. Функции мотива исчезновения в раскрытии авторской концепции творчества в романе В. Набокова «Дар» // RossicaOlomucensia. 2014. Num. 2. Vol. LIII. S. 23–37.
10. Пушкин, А.С. Руслан и Людмила [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ilibrary.ru/text/440/p.1/index.html> (дата обращения: 11.04.2019).
11. Лебедева, О.Б. Германия туманная / О.Б. Лебедева, А.С. Янушкевич; [под общ. ред. Н.И. Михайловой] // Онегинская энциклопедия. Москва: 1999. Т. 1. С. 231–234.
12. Каменный мешок // Малый академический словарь русского языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/dictionary-russian-academ-term-26273.htm> (дата обращения: 11.04.2019).
13. Пушкин, А.С. Каменный гость [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/468/p.1/index.html> (дата обращения: 11.04.2019).

УДК 82-1
ГРНТИ 17.82.10

ОБРАЗ РОССИИ В СБОРНИКЕ А. НЕСМЕЛОВА «БЕЛАЯ ФЛОТИЛИЯ»

THE IMAGE OF RUSSIA IN THE COLLECTION OF POEMS BY A. NESMELOV “WHITE FLEET”

А.А. Кожевникова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: А. Несмелов, эмиграция первой волны русского Зарубежья, харбинская ветвь эмиграции, Россия.

Key words: A. Nesmelov, emigration of the first wave of Russian abroad, Harbin Branch of the Russian Emigration, Russia.

Аннотация. В статье рассматривается образ России в сборнике А. Несмелова харбинского периода «Белая флотилия». Кратко обобщаются стихотворения о Родине, выделяются сопутствующие темы, мотивы, образы.

В 80–90-е гг. XX в. вслед за первыми отечественными изданиями произведений авторов русского зарубежья появились научные работы, посвященные литературному наследию русской эмиграции. Внимание исследователей было сосредоточено на ее крупнейших центрах: Париже и Берлине 20–40-х гг. XX вв. Литература дальневосточной ветви русской эмиграции, представленной в Харбине, какое-то время не пользовалась пристальным вниманием ученых. Лишь недавно пришло понимание того, что вклад русских харбинцев, внесенный в развитие литературы русского зарубежья, недооценен [1]. Сегодня литературное наследие русской эмиграции в Китае является объектом исследования

ряда ученых, среди которых В.В. Агеносов, В.П. Крейд, Е.П. Таскина, А.А. Забияко и др.

Центром дальневосточной ветви русской эмиграции китайский город Харбин стал неслучайно. Это обусловлено его исторически установившимися социально-экономическими и культурными связями с городами восточной части России. Поскольку Харбин был основан в конце XIX в. как станция Китайско-Восточной железной дороги, соединяющей Читу с Владивостоком, в начале XX вв. белоэмигранты пришли в город, уже частично населенный русскими. В их глазах Харбин был подходящей средой для сохранения национальной культуры. Поэтому для русских писателей в Харбине характерна культурно-историческая миссия, самостоятельно ими на себя возложенная [2]. В целом для литературы русского зарубежья характерен мотив гибели и невозвратимости России.

В 90-х гг. XX в. литературовед Е.В. Витковский составил четырехтомную антологию поэзии Русского Зарубежья. В нее вошли стихотворения 175 авторов всех трех волн эмиграции, 15 из которых – белоэмигранты из русского Харбина. Среди них Марианна Колосова, Лариса Андерсен, Валерий Перелешини др. [3, с. 8]. Одним из наиболее крупных литературных деятелей Русского Зарубежья в Харбине являлся Арсений Несмелов (настоящая фамилия Митропольский; 1889–1945 гг.). Богатый материал для творчества поэту дал его сложный жизненный опыт. Поэт родился в Москве. Учился во Втором Московском кадетском корпусе. Писать и публиковаться стал еще в юношеские годы. С началом Первой мировой войны в 1914 г. был призван из запаса в армию. Получил ранение, был награжден четырьмя орденами. В 1915 г. выпустил книгу «Военные странички», в которую вошли стихотворения и прозаические произведения, написанные под впечатлением от военной службы. В 1917 г. в связи с ранением был отчислен в резерв. Вернулся в Москву, где начался его долгий и трудный путь борьбы с большевиками. В октябре 1917 г. принял участие в восстании юнкеров, тем самым оказался причастен к первой после Октябрьской революции попытке вооруженного сопротивления большевикам. Вскоре уехал из Москвы в Омск, там присоединился к армии адмирала Колчака, где служил на протяжении 1918–1919 гг., вплоть до поражения колчаковцев. В 1920 г. оказался во Владивостоке, на тот момент располагавшемся на территории Дальневосточной республики. Там вышла его книга «Стихи». В качестве литературного псевдонима поэт взял фамилию своего боевого товарища, погибшего под Тюменью. В 1922 г. Дальневосточная республика была ликвидирована, а в 1924 г. А. Несмелов бежал через Тайгу в Китай и обосновался в Харбине. Там он печатался в местных эмигрантских изданиях

(«Рубеж», «Луч Азии» и др.). Входил в число участников литературной организации русских эмигрантов в Харбине «Чураевка». Некоторые представители молодого поколения харбинских поэтов того времени считали А. Несмелова своим учителем и говорили о существенном влиянии, которое он оказал на их творчество. Один из них, В. Перелешин, в дальнейшем внес неоценимый вклад в собрание и изучение литературного наследия А. Несмелова. В 40-х гг. А. Несмелов по-прежнему оставался в Харбине, пока тот в 1945 г. не заняли советские войска. В том же году он был арестован и вывезен в СССР, где вскоре скончался на полу пересыльной камеры от кровоизлияния в мозг [3, с. 278–293].

Важными ступенями к исследованию творчества А. Несмелова были предисловия и комментарии к посмертным изданиям произведений поэта Э.А. Штейна, Е.В. Витковского, А.В. Ревоненко. С начала 2000-х гг. творчество А. Несмелова стало изучаться в рамках диссертаций как отечественных, так и зарубежных – чаще всего китайских – ученых. Одной из первых подобного рода работ стало монографическое исследование И.С. Трусовой «Арсений Несмелов: поэтическая биография» (Владивосток, 2000 г.), где автор рассматривает творчества А. Несмелова в контексте литературных процессов первой половины XX в. [4].

В поэтических сборниках А. Несмелова, изданных в Харбине, центральными являются темы войны и оккупации. Стихотворения представляют собой зарисовки военного быта, сделанные автором по еще свежим воспоминаниям о его службе в рядах колчаковской армии (сб. «Кровавый отблеск» 1929).

Сборник «Без России» (1931) посвящен теме памяти о минувшей, уже чуждой России, теме изгнанничества. Россия здесь – мать, отвергшая своих сыновей. В сборнике «Полустанок» (1938) отражение нашла новая, порожденная пребыванием поэта в эмиграции, тема Харбина. Харбин здесь – последнее пристанище для насильственно оторванных от родной матери сыновей. Но и его они вот-вот лишатся. Автор с негодованием замечает, что в городе, некогда построенном русскими, вскоре не останется и следа русской культуры:

Милый город, горд и строен,
Будет день такой,
Что не вспомнят, что построен
Русской ты рукой («Стихи о Харбине» 1938 г.) [5].

В последнем сборнике «Белая флотилия» (1942 г.) на первый план выходит тема утраченной России, обреченного подвига Белой гвардии, predeterminedенной гибели империи. В этом сборнике присутствует острое ощущение общей вины за произошедшее с Россией, что

нашло отражение в стихотворениях «В этот день», «Кого винить», «Божий гнев», «В Нижнеудинске» и др. В ключевом стихотворении «Цареубийцы» лирический герой обвиняет сто сорок миллионов верноподданных (в том числе себя), совершивших преступную халатность, позволив убить царя:

Мы теперь панихиды правим,
С пышной щедростью ладан жжем,
Рядом с образом лики ставим,
На поминки Царя идем.
Бережем мы к убийцам злобу,
Чтобы собственный грех загас,
Но заслали Царя в трущобу
Не при всех ли, увы, при нас? [6].

Ложь и лицемерие каждого привели к печальному исходу. Причем автор обращает внимание, что убийство Николая II в 1918 г. было не первым. До этого были убиты Петр III (в 1762 г.), Павел I (в 1801 г.), Александр II (в 1881 г.), не говоря о временах более давних.

Лирический герой отчужден от настоящей жизни; он живет с оглядкой назад, в прошлое. В стихотворении «Память» герой с тревогой вспоминает названия городов, в которых прошла его храбрая юность в боях Первой мировой войны. Он снисходителен к своей наивной молодости и былой уверенности в том, что ему суждено погибнуть в числе героев последней для России войны:

И сколько раз, томясь без сна,
Я думал, скрытый тяжкой мглою,
Что ты, последняя война,
Грозой промчишься над землею.
Отгромыхает краткий гром,
Чтоб никогда не рявкать больше
И небо в блеске голубом
Над горестной почиет Польшей.
Не уцелеем только мы –
Раздавит первых взрыв великий!..
И утвердительно из тьмы
Мигали пушечные блики [6].

Тогда поэт не знал, что на его долю и на долю его страны выпадет еще немало бед, среди которых Гражданская и Вторая мировая война.

Другим, миролюбивым настроением наполнено ностальгическое стихотворение «Родина». Спустя двенадцать лет, прожитых на чужбине, герой с тоской вспоминает утро, некогда виденное им в родной стране:

От ветра в ивах было шатко.
Река свивалась в два узла.
И к ней мужицкая лошадка
Возок забрызганный везла.
А за рекой, за ней, в покосах,
Где степь дымила свой пустырь,
Вставал в лучах еще раскосых
Зарозевший монастырь [6].

Россия здесь – тихий уголок, озаренный светом. Этот эпизод прочно обосновался в памяти героя, он важен для него, потому что связан с далекой и недоступной Родиной.

С не меньшей тоской вспоминается и небольшой провинциальный русский город в стихотворении «Тихвин»:

Городок уездный, сытый, сонный,
С тихой рекой, с монастырем, –
Почему же с горечью бездонной
Я сегодня думаю о нем.
Домики с крылечками, калитки.
Девушки с парнями в картузах.
Золотые облачные свитки,
Голубые тени на снегах [6].

В начале стихотворения царит атмосфера плавности, размеренности, кажущегося незыблемым постоянства. Достигается это впечатление во многом благодаря символике цвета: облака и тени на снегах золотые и голубые. Золотой цвет наравне с солнечным сиянием, славой, опытом и мудростью символизирует грусть и мученичество. Голубой цвет – цвет неба (жилище Бога) – часто выступает в качестве символа чистоты и святости [7]. Состояние «сытого, сонного» города в начале стихотворения полностью передает общее состояние патриархальной России незадолго до перелома, связанного с событиями 1917 года.

Все меняется с появлением в стихотворении мотива вьюги, особенно характерного для русской литературы начала XX века:

Иль разбойный посвист ночи вьюжной,
Голос ветра шалый и лихой,
И чуть слышно загудит поддужный
Бубенец на улице глухой.
Домики подслеповато шурят
Узких окон желтые глаза,
И рыдает снеговая буря,
И пылает белая гроза [6].

В Тихвине, олицетворяющем собой всю Россию, происходит стихийное, совершенно не подвластное человеку изменение. Вьюга сим-

волизирует беспорядок, царящий в стране. Ночная природа усиливает смятение и беспросветность. Узкие желтые глаза окон говорят о напряжении и страхе жильцов. Завывания ветра не позволяют прислушаться к звукам реальности, заглушают собой звон «поддужного бубенца», который является непрременным атрибутом троечной упряжки – символа России.

Но на смену образу зимы приходит образ лета:

Или летом чары белой ночи.

Сонный садик, старое крыльцо.

Тревога постепенно затихает. Снова появляются образы, похожие на те, что были в начале стихотворения, символизирующие вновь установившиеся беспечность, спокойствие, умиротворение. Но затишье было временным:

Потому что чудища из стали

Поползли по улицам не зря,

Потому что ветхие упали

Стены старого монастыря.

И осталось только пепелище,

И река из древнего русла

Зверем, поднятым из логовища,

В Ладожское озеро ушла [6].

Лето кончилось, по улицам поползли «чудища из стали», волочащие за собой беду и разрушения. Теперь поэт отсылает к событиям 1941 года, когда в начале Великой Отечественной войны Тихвин был оккупирован нацисткой Германией. Под натиском фашистов пали стены старого монастыря, выступающего символом многовековых устоев и традиций. Изменения не обошли стороной и природу: река, дабы укрыться, вышла из своего древнего русла. Разрушению подверглось даже то, что казалось незыблемым.

В итоге от прежнего города не осталось и следа: только пепелище, развалины. Вокруг воцарились холод и могильная тишина. Среди руин в одиночестве горько плачет Тихвинская Божья Матерь – христианский символ, покровительница правящих династий, защитница Земли Русской и помощница в ратных делах.

Таким образом, в сборнике «Белая флотилия» образ России, прорабатываемый автором на протяжении всего творческого пути, предстает многогранным и сложным. Поэт тяжело переживает разгром империи и утрату российской православной государственности. Он хочет вернуться в тихий родной уголок, но понимает, что соборной страны больше нет. Беды и напасти, свалившиеся на Россию, автор рассматривает как плату за грех богооставленности и цареубийства, однако верит в возрождение духовных устоев.

Литература

1. ЛюХао. Поэзия русской эмиграции в Харбине: Основные имена и тенденции: дис. ... канд. фил. наук: 10.01.01 / ЛюХао. – МГУ им. М.В. Ломоносова. Ин-т стран Азии и Африки. – Москва, 2001. – 261 с.
2. Печерица, В.Ф. Духовная культура русской эмиграции в Китае / В.Ф. Печерица. – Владивосток: ДВГУ, 1998. – 276 с.
3. «Мы жили тогда на планете другой...». Антология поэзии русского зарубежья. 1920–1990 (Первая и вторая волна). В четырех книгах. Книга первая / под ред. Е.В. Витковского. – Москва: Московский рабочий, 1995. – 476 с.
4. Трусова, И.С. Арсений Несмелов: Поэтическая биография: дис. ... канд. фил. наук: 10.01.01 / И.С. Трусова. – Владивосток, 2000. – 238 с.
5. Арсений Несмелов. Собрание сочинений в 2-х томах. Т. I: Стихотворения и поэмы. Библиотека электронной литературы. URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%9D/nesmelov-arsenij/sobranie-sochinenij-v-2-h-tomah-ti--stihotvoreniya-i-poemi/1> (дата обращения: 27.03.19).
6. Арсений Несмелов. Белая флотилия (Харбин, 1942) URL: http://rulibs.com/ru_zar/prose_contemporary/nesmelov/0/j61.html (дата обращения: 15.03.2019).
7. Миронова, Л.Н. Символика цвета // Цвет – это что? URL: http://mironovacolor.org/theory/humans_and_color/symbolism/ (дата обращения: 15.03.2019).

УДК 82:801.6; 82-1/-9; 82-93; 087.5
ГРНТИ 17.07.41

ШМАКОВА – ПРАВСТВЕННЫЙ АНТИПОД ЛЕНЫ БЕССОЛЬЦЕВОЙ В ПОВЕСТИ В. ЖЕЛЕЗНИКОВА «ЧУЧЕЛО»

SHMAKOVA – MORAL ANTIPOD OF LENA BESSOLCEVA IN THE STORY BY V. ZHELEZNIKOV “SCARECROW”

С.Ю. Колмаков

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: В.К. Железников, «Чучело», «каникулярная» повесть, антипод, маска, красота.

Key words: V.K. Zheleznikov, “Scarecrow”, “vacation” tale, antipode, mask, beauty.

Аннотация. В статье даётся анализ образа Шмаковой в сопоставлении с центральной героиней повести В.К. Железникова «Чучело». Противопоставление образов двух девочек выражается через мотив маски, сопоставление их в отношениях с молодыми людьми. Различие ценностных представлений Шмаковой и Бессольцевой позволяет по-разному трактовать внешне схожий финальный жест сочувствия Сомову.

Обзорные, критические и исследовательские работы, посвящённые повести «Чучело» (1981) чаще заостряют внимание на противостоянии коллектива с главной героиней. В работе О.Н. Челюкановой отмечается, что внутри класса господствует культ силы, который подавляет проявление индивидуальности в подростках [1, с. 320]. В работах не исследуются подробно взаимоотношения Ленки с членами коллектива в отдельности. Если образ Ленки и сопоставляется, то с её антагонистом Мироновой («Железной кнопкой»), которая возглавляет коллектив класса, начинает процесс вычисления предателя и выступает его судьёй. Противостояние Железной кнопки и Бессольцевой обусловлено несовпадением ценностей: первая отстаивает справедливость, а вторая – милосердие [2, с. 209]. Но не менее принципиальны расхождения взглядов Ленки и Шмаковой, также антагониста центральной героини, что ранее не исследовалось объёмно, хотя высказывались суждения о противопоставлении этих персонажей в связи с оппозицией внутренняя и внешняя красота [2, с. 209].

Оппозиционность образов двух девочек выражена через мотив маски: Шмакова примеряет маску лисы, а Ленка – зайца. Образ лисы – воплощает хитрость, коварство, пронырливость и обман. И Бессольцева улавливает эти качества в Шмаковой, понимает её сущность: «Шмакова – лиса. Настоящая» [3, с. 57].

Ленка также способна на хитрость, проявляет находчивость, беря на себя вину, спасая тем самым Димку. Но её смекалка работает, чтобы *помочь другому*. Она способна на сострадание, готова пойти на жертву и понести наказание за другого, встать в конфронтацию с коллективом, чтобы защитить того, кого полюбила. Себя же она при помощи хитрости, уловок защищать от нападков не может и не хочет, проявляя прямоту, открытость.

В отличие от главной героини, Шмакова в окружающих видит лишь средство достижения своих личных целей. Повествователь, характеризуя её речь, постоянно использует словосочетание «ласково пропела», но это показное, «лишнее» качество. Она мнимо ласкова к своим «жертвам». Используя уменьшительно-ласкательную форму обращений к ним («Димочка», «Попик»), она стремится принизить их, показать своё превосходство над ними, при этом не скрывая своей злобы. Главное для неё – находиться в выгодном положении и иметь власть над окружающими. Судьба других её не беспокоит, угрызения совести не обременяют: «“А мне на Сомова *наплевать*”, – *пропела* Шмакова, очень довольная собой»; «...*зло оборвала их Шмакова*», «...*приказала Шмакова*», «...*зло отрезала Шмакова*» и мн. др. (курсив мой – С.К.) [3].

Желание властвовать и управлять другими проявляется в том, как Шмакова распоряжается своей осведомлённостью о предательстве

Димки. В отличие от одноклассников, Шмакова и Попов знают, что Ленка не предавала класс, но не стремятся восстанавливать справедливость. Причём Попову смысл умолчания, на которое он согласился, подчиняясь своей возлюбленной, непонятен. Он не осознаёт хитроумных планов Шмаковой: отомстить Ленке, к которой она испытала ревность (её раздражало, что Димка перестал уделять внимание ей и «красуется перед новенькой»), а также при случае заполучить власть над Димкой (шантажируя знанием о предательстве, можно управлять его поведением).

Первая красавица класса, как Шмакова сама себя определяет, зла и мстительна. При первой же встрече с ней Ленка отмечает, что Шмакова «рассердилась», «у неё в глазах прыгали огоньки» [3, с. 49]. Задевает Шмакову то, что новенькая-чучело буквально и метафорически претендует на её место (садится рядом с самым перспективным, богатым мальчиком в классе, с Димкой). Снисходительное «уступаю» Шмакова произносит только для того, чтобы не уронить себя в глазах коллектива, который «не терпит тряпок» и считает привязанность или интерес к другому проявлением слабости. Но навязанное Димкой соперничество с недостойной, по мнению Шмаковой, девочкой, уязвляет её и поддерживает в ней стремление отомстить (как Ленке, так и Димке).

Из всего коллектива только Ленка и Шмакова показаны в отношениях с мальчиками (в ситуации влюблённости или реакции на неё). Но Бессольцева посвящает Сомова в рыцари, а Шмакова делает Попова своим «рабом».

Шмакова не чувствует влюблённости, и ухаживания Попова принимает как должное. Попов необходим ей для ощущения личного превосходства над кем-то. Она перебивает и затыкает его в разговорах, а когда класс подозревает Попова в том, что это он наябедничал учителю о прогуле, не заступает за него. Если Шмакова пытается режиссировать поведение других (Попова, Сомова), то Ленка проявляет тактичность, сочувствие. Она, зная правду, не выдаёт Димку, но готовится поддержать его после признания. От окружающих Ленку отличает способность искренне любить, но при этом не становиться рабом своего возлюбленного: она не сдаёт Димку не потому, что он так велел, а по собственной воле.

Если Ленка, переживая травлю, превращается из трусливого зайца в зайца храброго (меняя качество, она остаётся зайцем – не хищником), то Шмакова до конца остаётся лисой, готовой хитрить ради своей выгоды. Шмакова – единственная в конце повести, кто не просто не пересмотрел своё отношение к случившемуся, не изменился внутренне, но и открыто заявляет об этом, признаётся в своей жестокости

и не раскаивается в содеянном: «Ну, не добрая я! – зло сказала Шмакова. – На добрых воду возят!» [3, с. 220].

В финале повести обе девочки делают жесты, вроде бы, поддерживающие Димку. Но смысл их поступков различный. Разочарованная в Димке Ленка благородно отказывается объявлять ему бойкот, так как не приемлет насилие и унижение человеческого достоинства. Шмакова пересаживается к Диме, что можно было бы воспринять как жест поддержки и сочувствия. Но её поступок продиктован прагматическими целями, знаменует победу Шмаковой над Димкой, вынужденным принимать её общение как единственное в ситуации, когда остальные от него отвернулись. Шмакова принимает предателя Диму без осуждения (так как в целом не порицает его поведение, оправдывая предательство ради самооправдания), но принимает как раба, как слугу.

Таким образом, Железников противопоставляет через образы Шмаковой и Бессельцевой эгоизм и альтруизм, себялюбие и способность любить, жестокость и доброту, корысть и бескорыстие, высокомерие и великодушие, внешнюю и внутреннюю красоту. При этом финал повести знаменует не победу одной позиции над другой, а показывает верность персонажей своим ценностям. За кем из них следовать – определяться читателю.

Литература

1. Челюканова, О.Н., Художественный синтез как способ разрешения нравственного конфликта в повести В. Железникова «Чучело» / О.Н. Челюканова // Православие и русская литература, 2016. – С. 315–322.
2. Полева, Е.А., Мячина, Е.И. Образ центральной героини в повести В.К. Железникова «Чучело» / Е.А. Полева, Е.И. Мячина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6 (159). – С. 208–214.
3. Железников, В. Чучело / В. Железников. – М.: АСТ, 2017. – 222 с.

УДК 82.31
ГРНТИ 17.82.31

ФЕНОМЕН ДВОЙНИЧЕСТВА В ПОЭМЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ДВОЙНИК»

PHENOMENON OF DUALITY IN THE “POEM” OF FYODOR DOSTOEVSKY “THE DOUBLE”

С.В. Красникова

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

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Двойник», Голядкин, феномен двойничества.

Key words: Fyodor Dostoevsky, “the Double”, senior Golyadkin, phenomenon of duality.

Аннотация. В статье дается анализ феномена двойничества в поэме, показана значимость приема как сюжетобразующего в тексте. Выделены особенности употребления числа два на разных уровнях текста.

В рамках художественного произведения, если речь идет о герое и двойником его поведении, принято говорить о категории двойничества. Этот феномен интересен разным областям наук, но для нашего исследования он интересен в рамках художественного текста. По определению двойничества, или с немецкого языка «доппельгангер» – «двойник», в литературе эпохи романтизма – это двойник человека, появляющийся как темная сторона личности или антитеза ангелу-хранителю.

А.Б. Криницын так объясняет феномен: «Двойничество» – прежде всего феномен поэтики и философии романтизма, который обусловлен концепцией двоемирия – разделением мира на мир реальный, действительно существующий и нереальный, фантастический мир, мир мечты, грез, существующий в сознании романтического героя. Индивид, осознающий себя в пространстве романтического двоемирия с его неразрешимыми противоречиями (несовместимость идеалов и ценностей внутреннего мира и пошлостью и непониманием окружения), может пережить его как раздвоение своего сознания. Двойничество образуется, таким образом, как следствие кризиса и распада личности романтического героя» [1, с. 2].

Двойничество как личностную особенность самого писателя подчеркивает И.Б. Роднянская: «Видимо, и тех, кто часто общался с ним, Достоевский способен был заразить двойничеством, которым было отмечено его собственное сознание и поведение» [2, с. 38].

Анализируя повесть, можно заметить, что сама семантика числа два есть не только в самом названии произведения, но и во многих ее частях, так, во-первых, в первой главе – две неожиданные встречи Голядкина. Первая – с молодыми чиновниками, вторая – с начальником. Во-вторых, за всю повесть Голядкин дважды бывает в доме у Олсуфия Ивановича, и обе встречи кардинально изменяют судьбу героя. В-третьих, в тексте часто число два связано со временем, например 2.5 часа Голядкин стоит в сенях около дома Олсуфия Ивановича, наблюдая за балом. И наконец, семантика числа два есть и вне текста – это две редакции повести, которые были сделаны Достоевским с разницей в 20 лет.

Само по себе число два – это крайность одного и другого, не предполагающее развитие, а наоборот, это замыкание в одном, образующее единое целое. Одно отражает другое, предел одного и предел другого

образуют общее. Можно предположить, что Ф.М. Достоевский специально называет младшего Голядкиным. Это прием писателя, чтобы показать сущность одного Голядкина в целом. Достоевский намеренно не вводит героя-антагониста, а называет его Голядкиным-младшим, возможно, чтобы показать, что это один и тот же человек. Если проследить поступки старшего и младшего Голядкина, то они будут диаметрально отличаться друг от друга. Например, Голядкин-старший хочет быть человеком простым, без «блеска наружного» [3, с. 116], но на деле он заботится о «блеске» (каре́та, нарядный Петрушка, покупки в магазине, желание быть в свете). Говорит, что «хитростям всем этим я не учился» [3, с. 130], «маску я не надеваю лишь в маскарад» [3, с. 117], в разговоре с Крестьяном Ивановичем: «там у них <...> в большом свете нужно уметь паркетные лощить сапогами» [3, с. 116], но при этом одновременно и немного пришаркивает «по полу ножкой» [3, с. 117].

Голядкин-старший говорит о своем представлении идеального человека, но сам на деле не соответствует ему. И крайнюю степень несоответствия выражает Голядкин-младший. Голядкин-старший – носитель идеала, Голядкин-младший – действительности [4, с. 156]. И таким образом, не удивительно, что другие герои, несмотря на абсолютное внешнее сходство, воспринимают Голядкиных по-разному.

Сослуживец Голядкина-старшего, Антон Антонович, случайно замечает внешнее сходство героев и говорит, что такое бывает у людей, и в то же время говорит: «то же самое случилось с моей тётушкой с матерней стороны, она тоже пред смертью себя вдвойне видела» [3, с. 149]. А после ночи Голядкина-младшего у Голядкина-старшего Петрушка вообще не воспринимает старшего как барина, он как будто перестаёт его видеть.

«Уже в первом своем произведении, в повести «Бедные люди», Достоевский показал нам характерное раздвоение внутреннего мира своего героя, который как будто обладал сразу двумя сущностями, двумя измерениями своего бытия – в одном он был обыкновенным чиновником, которого каждый может обидеть и который боится каждого брошенного на него взгляда, в другом – романтическим героем, способным на порывы возвышенной любви и готовым к весьма решительным действиям ради возлюбленной. Впрочем, второе измерение сущности героя «Бедных людей» было глубоко спрятано и почти полностью вытеснено первым; его проявление в жизни Макара Девушкина представало для окружающих и для него самого невероятным, труднообъяснимым событием. В повести «Бедные люди» эта тема промелькнула ярким эпизодом; но уже следующее свое произведение Достоевский целиком посвящает именно этой теме, об этом говорит само название повести – «Двойник» [5, с. 104].

Однако главное, что при всей массе исследований, убеждающих, что «Двойник» – произведение романтическое, а прием двойничества доказывает это, невозможно не обратиться к словам самого Ф.М. Достоевского, которые сразу же разбивают такие предположения. Двойственность – «эта самая обыкновенная черта у людей» [6, с. 98], это свойство любого человека, встречающееся у каждого в разной степени. При разговоре о двойничестве писателя ссылаются обычно на письмо Достоевского к Е.Ф. Юнге от 11 апреля 1880 года. «<...> это раздвоение (подчеркнуто Ф.М.) <...> всю жизнь во мне было. Это большая мука, но в то же время и большое наслаждение. Это – сильное сознание, потребность самоотчета и присутствия в природе Вашей потребности нравственного долга к самому себе и к человечеству. Вот что значит эта двойственность <...> верите ли во Христа и в его обеты? Если верите (или хотите верить очень), то предайтесь ему вполне, и муки от этой двойственности сильно смягчатся и вы получите исход душевный, а это главное» [2, с. 50].

А.З. Штейнберг называет Достоевского «национальным философом России» [6, с. 10]. Основываясь на этом письме, исследователь обобщает творчество Достоевского: «раздвоение сознания характеризуется как черта людей, способных к нравственному, духовному росту. Речь идет о свободной совести человека, возвышающейся над стихией темных страстей, о нравственных мучениях, которые одновременно «сладостны», ибо сигнализируют человеку о том, что он не погрузился в духовную спячку» [6, с. 12].

Г.С. Померанц, размышляя над двойничеством в творчестве Ф.М. Достоевского, вводит два понятия: «двойные мысли» и «задние мысли». «Задние мысли бывают у любого плута, у любого лицемера. Это действительные мысли, прикрытые маской «передних» мыслей. Иногда – внешней маской (у испанских плутов; они обладают бесспорным нравственным достоинством искренности перед самими собой). Иногда – и внутренней. <...> Двойные мысли требуют известной беглости мысли вообще <...> это <...> интеллигентская (по преимуществу) болезнь <...> Задняя мысль отсылает нас к миру плутов, Тартюфов, к миру комедии. Двойная мысль скорее трагична» [7, с. 228]. Итак, мы можем сделать вывод, что «задние мысли» – это пошлые, низкие, дьявольски-искушающие мысли преимущественно героев неинтеллигентных. «Двойные мысли» – это столкновение таких мыслей в сознании одного героя, которые, с одной стороны, противоречивы, но, с другой стороны, создают целостность образа героя. Можем ли точно определить, какие мысли постоянно сопровождают Я.П. Голядкина? Вспомним, что почти вся повесть – это диалог Я.П. Голядкина с самим собой, часто даже слова автора сливаются с монологами героя, миропонимание

всегда проходит через Голядкина-старшего и даже с появлением Голядкина-младшего ничего не изменяется. Если «младшего» Голядкина принять не как фантом, а как реально действующего героя, то мы нигде в повести не найдем его монологов, его мыслей к кому-то или чему-то. Его действия, слова мы видим только через сознание Голядкина-старшего. В таком случае Голядкин-младший – это не отдельный целостный герой, это герой, воплотивший в крайней степени «задние мысли» настоящего Голядкина. Голядкин-старший, с одной стороны, хотя и «думает двойные мысли», но в то же время его перебивают и «задние мысли», точной столкновения этих мыслей, может быть, пример первой беседы Голядкиных в квартире Голядкина-старшего.

Настоящий Голядкин о себе часто говорит: «Маску надеваю лишь в маскарад» [3, с. 117], «маску надеваю <...> единственно для карнавала и веселых собраний <...> не маскируюсь перед людьми ежедневно» [3, с. 163], «Хожу без маски между добрых людей» [3, с. 222]. Пытаясь рассказать о себе встретившимся сослуживцам, говорит: «Есть люди <...> которые <...> маскируются только для маскарада» [3, с. 125], а намекая на своих врагов Крестьяну Ивановичу, верит, «маска спадет с некоторых лиц, и кое-что обнажится» [3, с. 168], прямо почти намекая на Голядкина-младшего герой будто раскрывает перед нами тайну: «я про маску говорил <...> носящие маску, стали не редки-с и что теперь трудно под маской узнать человека-с» [3, с. 163], или «господин Голядкин положил ждать до тех пор, покамест маска спадет с некоторых лиц и кое-что обнажится» [3, с. 168], то есть отвечает на вопрос, действительно ли Младший – это маска и предельное воплощение «задних мыслей» настоящего Голядкина. Если вспомнить, что при первой встрече двойников старший Голядкин говорит младшему: «Ну, да ведь мы с тобой, Яков Петрович, сойдемся <...> мы, дружище, будем хитрить, заодно хитрить будем; с своей стороны будем интригу вести в пику им... <...> А им-то ты никому не вверяйся. Ведь я тебя знаю, Яков Петрович, и характер твой понимаю; ведь ты как раз всё расскажешь, душа ты правдивая!» [3, с. 159], то это утверждение можно считать вполне справедливым. В двенадцатой главе автор окончательно «снимает маску» с Голядкина-младшего и здесь уже не остается сомнений в том, что он – «задние мысли» настоящего Голядкина: «Господин Голядкин-младший <...> успел втереться в разговор и совет <...> маскируясь незнакомцем, курящим сигарку» [3, с. 216], сама маска маскируется.

Предвосхищая анализ следующих произведений Ф.М. Достоевского, И.И. Евлампиев пишет: «Тема «двойничества», <...> станет в дальнейшем одной из важнейших в творчестве Достоевского. Своей

кульминации она достигнет в «Братьях Карамазовых», где <...> будет присутствовать в душе всех значимых персонажей» [5, с. 132]. Возможно, Ф.М. Достоевский именно потому в более поздние годы так высоко оценивал замысел «Двойника». В «Дневке писателя» за 1877 год он пишет: «Повесть эта мне положительно не удалась, но идея ее была довольно светлая, и серьезней этой идеи я никогда ничего в литературе не проводил. Но форма этой повести мне не удалась совершенно. Я сильно исправил ее потом, лет пятнадцать спустя <...> но и тогда опять убедился, что эта вещь совсем неудавшаяся, и если б я теперь опять принялся за эту идею и изложил ее вновь, то взял бы совсем другую форму; но в 46-м году этой формы я не нашел и повести не осилил» [8, с. 280].

Человек, по мысли Ф.М. Достоевского, противоречив, сложен. Он одновременно может заключать в себе и добро, и зло. Можно говорить о том, что двойник в повести не появился, а проявился. Он был всегда, а проявился после серьезного эмоционального потрясения, в повести – с позора на балу Берендеевых. Ровно в полночь происходит толчок, окончательно разрывающий внутреннюю гармонию и зыбкое внутреннее спокойствие героя. «На всех петербургских башнях <...> пробило ровно полночь, когда господин Голядкин вне себя выбежал на набережную Фонтанки, близ самого Измайловского моста» [3, с. 138].

Феномен двойничества в повести можно проследить в трех ракурсах. Во-первых, прием удвоения явно проявлен в художественных повторях: число два, неоднократно повторяющееся в каждой главе, связанной с количеством действий, повторяемых героями (например, Голядкин дважды появляется в ресторане Изера, дважды пишет письмо Голядкину-младшему, дважды встречает сослуживцев), временем (Голядкин 2,5 часа стоит в сенях у Берендеевых) и др. Во-вторых, мотив двойничества проявляется в биографии Ф.М. Достоевского: в письмах, «Дневнике писателя», воспоминаниях современников. В-третьих, повесть редактировалась дважды с разницей в 20 лет, что учитывая теорию случайностей, можно объяснить совпадением, но тем не менее факт остается фактом.

Двойничество как художественный прием используется писателем как основа рационалистического метода, до конца не ясно, кто есть двойник по своей природе, то ли видение, то ли другой человек, схожий во всем с Голядкиным-старшим, но на основании работ исследователей ясно, что феномен доппенгальтера – это особый художественный прием, необходимый автору для создания особого героя.

Для Ф.М. Достоевского двойственность человека была реальной, что, исходя из указанной выше записи в «Дневнике писателя», напря-

мую связано с Христом. Таким образом, версия авторов, считающих основанием реалистичности повести христианские мотивы, кажется более убедительной, но в то же время нельзя не учитывать дату этой записи – 1880 г. Для самого Ф.М. Достоевского двойственность была качеством, которое было в нем всегда, что одновременно являлось и мукой, и наслаждением; указанная запись в полной мере поясняет отношение писателя к «раздвоению» [2, с. 50] человека.

Литература

1. Креницын, А.Б. Мотив двойника в русской поэзии XIX века. М., 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/philology/47576.php> (дата обращения 31.01.2019).
2. Гальцева, Р.А., Роднянская, И.Б. К портретам русских мыслителей / Р.А. Гальцева, И.Б. Роднянская; под ред. Л.М. Шемелева. – М.: Петроглиф; Патриаршее подворье храма-домового мц. Татианы при МГУ, 2012. С. 31–57.
3. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. / гл. ред. В.Г. Базанов. – Л.: Наука, 1972. – 520 с.
4. Кудрявцев, Ю.Г. Три круга Достоевского (Событийное. Социальное. Философское) / Ю.Г. Кудрявцев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. С. 103–178.
5. Евлампиев, И.И. Философия человека в творчестве Ф. Достоевского (от ранних произведений к «Братьям Карамазовым») / И.И. Евлампиев. – СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2012. С. 104–145.
6. Штейберг, А.З. Система свободы Достоевского / А.З. Штейберг. – Берлин: Скифы, 1923. С. 9–31.
7. Померанц, Г.С. Открытость бездне. Встречи с Достоевским / Г.С. Померанц. – М.: Советский писатель, 1990. С. 203–225.
8. Достоевский, Ф.М. Дневник. Статьи. Записные книжки: в 3 т. / Ф.М. Достоевский; сост. и общ. ред. М.А. Михайлов. – М.: Захаров, 2005. – Т. 1: 1845–1875 гг. С. 212–288.

УДК 821.16

ГРНТИ 17.82.31

ОБРАЗ СИБИРИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТОМСКОЙ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ Р.В. КОШУРНИКОВОЙ НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «ПУСТЬ ТАЙГА КО МНЕ ПРИВЫКНЕТ...»

THE IMAGE OF SIBERIA IN THE WORKS OF TOMSK WRITER R.V. KOSHURNIKOVA IN THE EXAMPLE STORY “LET TAIGA GET USED TO ME...”

Ю.Е. Куденко

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: краеведение, локальный текст, сибирский текст, образ Сибири, Р.В. Кошурникова, тайга.

Key words: local history, local text, Siberian text, image of Siberia, R.V. Koshurnikova, taiga.

Аннотация. В статье рассматриваются научные проблемы в изучении краеведческих текстов, в том числе сибирских авторов. В работе исследуется образ Сибири в творчестве томской писательницы Р.В. Кошурниковой. Выявляются основные художественные особенности образа Сибири в повести «Пусть тайга ко мне привыкнет...».

В современном литературоведении актуализировался интерес к изучению краеведческих текстов, вызванный стремлением обозначить черты поэтики, возникающие в конкретных территориальных условиях. Несмотря на то, что традиция исследования локальных текстов начала формироваться еще в начале XX века, заинтересованность в обширном анализе «сибирских» текстов активно проявилась только в начале 21 столетия. Это связано с тем, что особенности поэтики литературы сибиряков и о Сибири долгое время связывали лишь с её территориальной отдаленностью от центральной части страны, не учитывая культурологический фактор. Периферийность долгое время рассматривалась как естественная характеристика Сибири и Н.М. Карамзин описывал ее как «неизмеримое пространство Северной Азии, огражденное Каменным Поясом, Ледовитым морем, Океаном Восточным, цепию гор Алтайских и Саянских...» [1]. В современной научной парадигме феномен региональности начал рассматриваться в совокупности с характеристиками 'самобытность' и 'своеобразие', вписанными в общие тенденции культурного развития и (или) конкретные традиции страны [3]. Такой подход очень важен для понимания «сибирского текста», являющегося частью культурного наследия России.

Для комплексного изучения литературы сибиряков и о Сибири также необходимо понимать, что сама эта территория очень долгое время ассоциировалась с низкими температурами и ссыльными. Такое представление встречается у К.Ф. Рылеева («*страна метелей и снегов*»), А.С. Пушкина («*мрачное подземелье*», «*каторжные норы*»), Н.А. Некрасова («*мороз сильнее, пустынной путь*»), Ф.М. Достоевского («*Сибирь. На берегу широкой, пустынной реки стоит <...> острог*») и т.п. В данный момент образ Сибири не рассматривается только как место пребывания каторжан, он наполняется новыми смыслами и значениями, соответствующими современному развитию данного региона.

Римма Викентьевна Кошурникова – сибирская писательница, уроженка города Новосибирска. Она много лет своей жизни посвятила Томску: сначала, будучи студенткой, а затем – преподавателем в Том-

ском политехническом университете. Её творчество очень интересно жанровым разнообразием: рассказы («Задворки», «Как речка в двор прибежала?»), повести («Следствие по всем правилам»), драматические произведения («Приближается утро, но еще ночь», «Оглянись в любви»), очерки («Александр Степанович Попов») и т.д. Сибирским Афинам и Сибири в целом Римма Викентьевна посвятила не только часть своей жизни, но и произведения («Стоит над Томью град старинный...», «Пусть тайга ко мне привыкнет»).

Повесть «Пусть тайга ко мне привыкнет» была опубликована в 1976 году в городе Новосибирске. В центре произведения находится девочка Витька, отправившаяся в гости к своему отцу в Нефтеград. Для того, чтобы анализировать образ Сибири в данной повести, необходимо рассмотреть придуманный автором для наименования вымышленного города топоним Нефтеград, состоящий из двух корней – нефть и град. Основой для его выделения является тот факт, что именно на территории Сибири добывают нефть. Развитие данной отрасли промышленности показано в повести как главный градообразующий фактор.

Уже в начале произведения город заявлен как таёжный, и указано, что с отъездом папы туда *«забот поприбавилось»* [2]. Наблюдается ясное противопоставление родного пространства героев территории Сибири, представляющейся им краем далёким и полным ужасов, что выражается в эмоционально-оценочных высказываниях (*«как всё-таки далеко от родного Азербайджана Сибирь»*, *«... Не отдам дорогую мою девочку на погибель! Комарам на кусание! Медведям на съедение!»*, *«... незачем ребёнка на край света тащить»*) [2]. Это позволяет говорить о том, что образ Нефтеграда и Сибири в целом существует не только в повествовательной канве произведения как реалистичный топос, но и в сознании его героев как некая мифологема.

В структуре повести образ Сибири формируется с позиции нескольких персонажей – Витьки, Матвейки, бабушки Фатьи, жителей города, а также самого автора. У всех них разное отношение к данной территории:

- негативное (оценочные выражения *«на краю света»*, *«не отдам <...> на погибель»*);
- положительное (*«Мы и так самые сильные. А надо еще сильнее»*);
- трансформирующееся из негативного в положительное.

Наиболее полно образ Сибири разворачивается с позиции Витьки, девочки дошкольного возраста, главной героини повести. Для неё это место изначально пугающее, неизвестное (*«... комары меня съедают. Или медведь вдруг»*), противопоставленное родному Азербайджану (*«Наш город лучше. <...> У нас море и пляж есть»*). Но постепенно,

по мере развития сюжета, для ребёнка открывается удивительный таёжный мир («... деревья: совсем не такие, как у них дома. Там они узкие, высокие, а здесь – будто кружевные, расширились, стоят»; «... зелёного ковра, который стелился от самой дороги»; «раскинулся луг, ярко-зелёный с голубыми, белыми и красными пятнами цветов») [2].

Также в наррации повести прослеживаются отсылки к культуре народов Сибири, у которых сохранилось языческое, мифологическое отношение к суровой природе Сибири. Можно увидеть, как героистарожила персонифицируют тайгу. Например, в эпизоде похода к дедушке Матвейки через тайгу от одного из эпизодичных героев повести звучит реплика: «Тайге – поклон», что свидетельствует об уважительном отношении ко всему окружающему миру всех проживающих на территории Сибири. Помимо этого, звучат в произведении народные поговорки и поверья: «Привыкнуть к ней [Тайге] сначала нужно, полюбить, тогда и тайга откликнется, не станет обижать»; «любят грузди прятки – попадают под пятки»; «родится один маслёнок, и другие лезут из пелёнок»; «Медведь – не дурак, шума не любит – в тайгу ушёл» [2].

Сибирь в произведении показана как развивающаяся область, в которой индустриальный прогресс связан с нефтедобывающей промышленностью. Поэтому образ Сибири в повести совмещает в себе два противоположных полюса:

1. Индустриальное развитие таёжного края.
2. Его природный мир.

Автором подчёркивается красота и богатство Сибири, которые показаны глазами ребёнка: «миску, полную каких-то маленьких розово-красных, душистых ягод»; «Раньше для Витьки все хвойные деревья были «ёлками». А оказывается, это и ель, и пихта, и сосна, и кедр, и лиственница» [2].

В конце повести есть небольшой эпилог с подзаголовком «ТО, О ЧЕМ Я НЕ УСПЕЛА РАССКАЗАТЬ», где в последнем предложении выражено авторское благоговейное отношение к таёжному краю: «Возможно, города с названием Нефтеград вы на карте не найдете. Но это не имеет никакого значения, потому что в Сибири Сургут, Стрежевой, Нефтеюганск и много других городов, которые строятся и живут посреди вечнозелёной тайги...» [2].

Римма Викентьевна пишет свои произведения не только для взрослого круга читателей, но и для детей. Потенциал использования её произведений в педагогической деятельности достаточно велик. Произведения Р.В. Кошурниковой о Томске и Сибири можно использовать на уроках литературы, русского языка (развитие речи), а также при организации внеурочной деятельности детей.

Литература

1. Карамзин, Н.М. История государства Российского: в 3 кн. Цит. по: «Сибирский текст в национальном сюжетном пространстве», с. 5.
2. Кошурникова, Р.В. Пусть тайга ко мне привыкнет URL: <http://koshurnikova.ru/index.php/proza/povesti/83-pust-tajga-ko-mne-privyknet> (дата обращения: 10.03.2019).
3. Макаренко, Е.К., Полева Е.А. Итоги и перспективы исследования современной сибирской литературы для детей и юношества URL: <https://elib.tomsk.ru/purl/1-11605/> (дата обращения: 01.03.2019).

УДК 82-1
ГРНТИ 17.82.10

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В ПОЭЗИИ Е. СОИ

INTERTEXTUAL CONNECTIONS IN POETRY E. SOI

Е.В. Лячина

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: современная поэзия, Серебряный век, Ес Соя, интертекст, аллюзия, реминисценция.

Key words: modern poetry, Silver Age, Es Soy, intertext, allusion, reminiscence.

Аннотация. Статья посвящена интертекстуальным связям в творчестве современного молодого поэта Е. Сои. Приводятся межтекстовые связи произведений Е. Сои с творчеством, как современных авторов, так и поэтов прошлых лет. Выявление прецедентных текстов и интертекстуальных связей способствует углубленному пониманию текста.

Ни один художественный текст не существует изолированно от других. Он часто возникает как отклик на уже созданное литературное произведение. Автор вступает в диалог с предшественниками и современниками, преобразуя «чужое» слово. В художественном тексте имеются знаки и символы, принадлежащие разным культурам. Поэтому понять идею произведения можно только после анализа его соотносённости с другими текстами.

Французский литературовед Ролан Барт говорил: «Каждый текст представляет собой новую ткань, сотканную из старых цитат, и в этом смысле каждый текст является интертекстом, другие тексты присутствуют в нём на разных уровнях, в более или менее узнаваемых формах» [1, с. 78]. Благодаря интертекстуальным связям текст одновременно выступает и как «конденсатор» культурной памяти, и как генератор новых смыслов, которые возникают в результате

преобразования цитат, диалога с литературной традицией, новых комбинаций уже известных в истории культуры элементов.

Интертекстуальность характеризует современную отечественную поэзию. Е. Степанов в статье «Современная поэзия: тенденции начала XXI века» пишет о том, что, несмотря на кризис «перепроизводства», поэзия сейчас переживает свой расцвет [2]. Современных поэтов привлекают такие темы, как самоопределение, одиночество, жизнь, смерть и любовь. Между читателем и автором стираются границы: большинство поэтов можно найти в социальных сетях, написать им своё мнение об их творчестве, увидеться с ними лично. Сегодня популярна медиа поэзия – выступление авторов на публике, гастроли по городам России, что также делает поэтов «своими» – доступными, близкими и простыми.

Один из представителей современной поэзии – Ес Соя. Это псевдоним молодого поэта из Одессы, настоящее имя которого Евгений Степанок. Писать он начал в 16 лет, сейчас ему за двадцать, но поэт не разглашает информацию о своём возрасте, считая, что молодых редко воспринимают всерьёз.

Ес Соя издал около десяти сборников стихотворений. В его творчестве центральное место занимает любовь. Автору удаётся откровенно, но тонко и красиво говорить о чувствах на понятном для всех языке. Соя также поднимает проблемы смысла жизни и задумывается о своей роли в мире. Образ моря является у Сои любимым и встречается практически в каждом стихотворении [3].

Ес Сою тяжело отнести к какому-либо литературному направлению, ведь каждый человек воспринимает его творчество по-своему. Его поэзия – символичная и глубокая, примером может служить «Рождественская молитва» Сои, в которой присутствуют религиозные мотивы. В то же время стихотворения Сои прямые и резкие. Поэт не приукрашивает значение чувств, а пишет о них, как есть, используя современный молодежный сленг, вставляя в стихи имена известных зарубежных музыкантов и делая англоязычные вкрапления.

Как и в творчестве многих современных поэтов, в лирике Сои присутствуют отсылки к другим художественным произведениям. Для определения интертекстуальных связей в творчестве Сои мы воспользовались методом сплошной выборки, которая показала, что, в основном, автор использует аллюзии и реминисценции, отсылая к творчеству русских писателей и поэтов XX века.

Так, миниатюра Сои «Вишневые сады» отсылает к произведению А.П. Чехова, а стихотворение «Если бы бог был справедлив» является пересказом произведения И.А. Бунина «Тёмные аллеи»:

«дворы были пусты
и мы уходили аллеями,
отрезали ящерицам хвосты
и те с утра становились змеями»¹ [4].

Как и герои бунинских рассказов, лирический герой Сои задается вопросом: «Что было бы с ним и возлюбленной, если бы они всё же остались вместе?».

Стихотворение Сои «Ветка сирени» отсылает к рассказу А. Куприна «Куст сирени»:

«...мне кажется, что однажды
поцеловав тебя,
мой рот навсегда станет сиренев.
и когда ты едешь в метро
привычная синяя ветка
становится веткой сирени» [4].

Соия пишет об ассоциациях, возникающих при поцелуе, и использует прием языковой игры, обращая внимание на появление новых значений слов, связанных с реалиями времени.

Также Соия часто вступает в диалог с А. Ахматовой. Он будто пишет «мужской» вариант её стихотворения «Сжала руки под тёмной вуалью»:

«всё, что сказано с этой минуты, превратится в постскрипtum,
в пустые слова, когда уже разжаты руки,
сигаретный дым отгоняет москитов,
но что способно отогнать разлуку?» [4].

У Сои в произведении руки уже разжаты, но боль разлуки ещё не покидает душу лирического героя: больше не будет встреч, не будет свиданий, все сказанные слова уже не имеют значения, хотя и не покидают мысли. Человек ушёл, оставив после себя лишь воспоминания.

В стихотворении «Обручение» молодой поэт не только проводит параллель с произведением А. Ахматовой «На руке его много блестящих колец...», но и добавляет эпиграф из песни американского музыканта Дэвида Артура Брауна «Она была замужем за Босфором» с похожим сюжетом:

«;у нее рыжие кудри
и смешное лицо.
ее губы с привкусом рома.
ей не нужен гудвин,
;она уже дома.
море утащило ее кольцо

¹ При цитировании стихотворений сохраняется орфография и пунктуация автора.

в полдень августа они обручились
свидетели
(те, кто были на катере)
не заметили,
как души их слились.
она даже ничего не сказала матери.
все парни для нее будто прокажённы
потому что, черное море взяло ее в жены» [4].

Из музыкального произведения мы можем узнать о девушке, которая была замужем за Босфором, не то человеком, не то морем. После прочтения строк из стихотворения А. Ахматовой можно заметить, что героини обоих произведений обручены с явлениями природы. Героине стихотворения Ахматовой кольцо «сковал месяца луч золотой», которому она пообещала остаться верной, сохранив дар. Героиня из стихотворения Сои обручена с морем, которое взяло её в жёны. Помимо этого в стихотворении упоминается имя Гудвина из сказки Баума «Удивительный Волшебник из страны Оз». Героиня, которая ассоциируется с Элли, уже преодолела все испытания и вернулась домой, а точнее – обрела себя.

Также у Ес Сои много отсылок к произведениям В. Маяковского. Например, в стихотворении «Какие ливни касались твоих губ» он отвечает на вопрос поэта «А вы ноктюрн сыграть могли бы на флейте водосточных труб?»:

«какие ливни касались твоих губ?
капли по тротуару отбивают вселенной ритм
сливаясь с водосточных труб
осень накрыла меня пледом из рифм» [4].

Соя, как и В. Маяковский, черпает вдохновение в осеннем городе. Он против обыденного взгляда на вещи.

Стихотворение Ес Сои «Фото и немного грустно» отсылает к произведению В. Маяковского «Скрипка и немножко нервно». Соя подчеркивает, что его настроение созвучно великому предшественнику.

В стихотворении Сои «В пустом и забытом городе» автором используется такой приём, как реминисценция. Читая произведение, читатель ощущает некий привкус, отсылающий к стихотворению барда Б. Окуджавы «Виноградная косточка»:

«...утром этот город такой простой,
ворочается в постели, без привычного грима.
я сегодня почти святой,
глянь на мой нимб из сигаретного дыма.
так что, словно виноградную гроздь сорви
с моих губ эти слова, моё напутствие.

я видел пару людей, умирающих от любви
я видел миллионы, гниющих в её отсутствии» [4].

Строки «Я сегодня почти святой» перекликаются со строкой из стихотворения Окуджавы «Царь небесный пошлёт мне прощенье за прегрешенья». Сигаретный нимб в данном случае не означает святого человека, но герой тоже надеется на прощенье.

Последняя строфа звучит, словно диалог с бардом. Соя как связующую нить использует образ «виноградной грозди». Окуджава в стихотворении размышляет о том, для чего живёт, Соя же словно в ответ произносит, что главным чувством в жизни, по-прежнему, является любовь. Любовь, из-за которой можно погибнуть, но без которой невозможно жить по-настоящему.

У Ес Сои есть стихотворения-посвящения, например, Борису Рыжему, а также много стихотворений, в которых он вступает в диалог с современниками. К примеру, название стихотворения «Все дороги ведут к тебе» напоминает песню группы «Корни» – «К тебе все дороги идут»:

«днем позже, днем раньше –
мы случимся на прощальном перроне
и нужно будет двигаться дальше,
двигаться дальше, иначе утонем,
в этой несбывшейся судьбе,
так слишком сильно любя.
все дороги ведут к тебе,
но ни одна не ведет от тебя» [4].

Соя перефразирует известную идиому: «Все дороги ведут в Рим». Его произведение и песню группы «Корни» объединяет общая идея: невозможно уйти от любви, она будет ждать везде.

У Ес Сои также имеются отсылки к зарубежным литературным деятелям. Его любимым автором является Антуан де Сент-Экзюпери. В стихотворении «Забери» автор обращается к своему любимому писателю с просьбой забрать его из реального мира в мир иной. В другом же стихотворении есть отсылка к произведению Экзюпери «Маленький принц»:

«следы помады
не на мужском воротнике,
а на крепкой сигарете.
волосы, цвета меди
спадают, едва прикрывая глаза.
глаза – океаны
глаза – потоп
где же ной?

помни,
мы в ответе
за каждую
грустную леди,
курящую одну
за одной» [4].

Соя в своих произведениях не использует точные цитаты, он изменяет порядок слов, добавляет новые слова, играя со смыслами. В этом стихотворении он перефразирует известный афоризм из «Маленького принца» «Мы в ответе за тех, кого приручили», уточняя, что мужчины в ответе за чувства женщин. Каждая нуждается в спасителе «Ное», который вызволит ее из «потопа».

Зачастую у Сои обращение к зарубежным авторам носит лишь характер упоминаний. Часто Соя только называет авторов или названия книг, которые его потрясли. Например, ему нравятся японские писатели:

«казалось, что этот горно-морской узел никто не развяжет
и что эта любовь способна расколоть грецкий орех
читали синхронно "кафку на пляже"
ну, все понятно.
узел, орех,
мураками харуки
и, знаешь, какой еще один смертный грех?
грех разлуки» [4].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что интертекстуальные связи в творчестве Ес Сои занимают значимое место. Благодаря им стихотворения приобретают новое звучание. Смысл не лежит на поверхности, и для того чтобы его уловить, следует обнаружить «чужую» нить, вплетенную в авторский клубок фантазии. Чаще всего Соя обращается к лирике поэтов Серебряного века, прибегая к аллюзиям, реминисценциям, свободным межтекстовым связям. Автор использует вольные ассоциации; в одном произведении могут встретиться отсылки к разным текстам, тем интереснее изучать творчество молодого поэта.

Литература

1. Барт, Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика / Р. Барт. – Москва: Просвет, 1993. – 103 с.
2. Степанов, Е. Современная поэзия: тенденции начала XXI века / Е. Степанов // Дети Ра. 2008. № 9 (47).
3. Одесский поэт Ес Соя. URL: <http://maxpark.com/community/5354/content/2195213> (дата обращения: 01.04.19).
4. Ес Соя. Стихи.ру. URL: <https://www.stihi.ru/avtor/sunfish&book=9> (дата обращения: 01.04.19).

**«ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» А.С. ПУШКИНА В ЗЕРКАЛЕ
ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ РАЗНЫХ ЛЕТ**

**“EUGENE ONEGIN” BY A.S. PUSHKIN IN THE MIRROR
OF SCHOOL BOOK OF DIFFERENT YEARS**

М.А. Мартиросян

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, учебник по литературе А.А. Зерчанинова, учебник по литературе В.Я. Коровиной, сравнительный анализ учебников.

Key words: “Eugene Onegin” by Alexander Pushkin, a book on the literature of А.А. Zerchaninov, textbook in literature V.Y. Korovin, a comparative analysis of textbooks.

Аннотация. В статье представлен сравнительный анализ учебника по русской литературе советского периода А.А. Зерчанинова (1953) и современного учебника по литературе В.Я. Коровиной (2015). Сравнивается изучение романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Современная методика преподавания опирается на истоки становления образовательной системы. Вследствие чего интересно сделать сравнительный анализ современных учебников по литературе и учебников советского периода. Объект сравнения – изучение романа в стихах А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Материал исследования – учебник по русской литературе А.А. Зерчанинова и Н.Г. Порфиридова для первого курса педагогических училищ 1953 года [1] и учебник по русской литературе В.Я. Коровиной для 9 класса 2015 года [2]. Сравнительный анализ учебников позволяет проследить тенденции в историческом движении общества, в развитии отечественного литературоведения, школьного образования. В своей работе мы попытаемся вычлнить универсальные методы и приёмы, представленные в учебниках, и отметить плюсы и минусы учебников.

Материал для анализа обуславливается тем, что старые учебники найти было очень сложно, поскольку списанные учебники в библиотеках не хранятся. Учебник Зерчанинова был единственным, который мы нашли. Современный учебник выбрать было сложнее, так как их достаточно много. Однако учебник В.Я. Коровиной учителя выбирают для работы чаще других. К тому же данный учебник входит в Федеральный перечень уже много лет.

Нами были выделены критерии сравнения содержания:

- биография Пушкина;
- история создания романа;
- модель изложения материала;
- характеристика героев;
- идейно-тематическое своеобразие.

В учебнике Зерчанинова на изучение творчества А.С. Пушкина выделено 89 страниц, это 22% текста всего учебника. Можно сделать вывод, что А.С. Пушкин считался главной фигурой в многовековом развитии русской литературы. Биография А.С. Пушкина начинается с цитаты А.И. Герцена: «Пётр великий бросил вызов России, а она ответила ему Пушкиным». Эта фраза определяет эпоху реформ, Пушкин предстаёт как первооткрыватель новой литературы для народа. Это подтверждается цитатой из текста самого А.С. Пушкина: «И неподкупный голос мой был эхо русского народа».

В учебнике дана подробная биография поэта. Разговор о творчестве логично начинается с лирики А.С. Пушкина. Следует отметить, что большое внимание уделяется анализу поэмы «Цыганы», по-видимому, связанному с вольнолюбивыми мотивами.

Анализ романа «Евгений Онегин» начинается с истории создания, затем даётся фрагментарный разбор романа. Автор учебника обращает внимание на такой аспект, как биографичность и тем самым организует переход от главы, посвящённой Пушкину, к главе, посвящённой его роману, продуктивно вплетая в процесс анализа важные дополнительные сведения.

Далее Зерчанинов переходит к реалистическому фону романа, описанию быта столичного и провинциального дворянств эпохи. Столичное дворянское общество рисуется автором в сатирических тонах. Пустота и косность жизни общества «золотой молодёжи», «бездушных гордецов» и «блистательных глупцов» – вот, что раскрывается на страницах романа. Иначе – с некоторым сочувствием – изображается автором провинциальная дворянская семья Лариных. Это милый, патриархальный быт, окрашенный верностью народным обычаям [1, с. 316].

После этого даётся подробный анализ главного героя романа Евгения Онегина. Это молодой столичный аристократ 20-х годов XIX века, получивший типичное аристократическое воспитание под руководством гувернёров. Учили его «всему шутя», «чему-нибудь и как-нибудь» [1, с. 317]. Автор учебника акцентирует внимание на том, что у дворян той эпохи не было должного образования. Эта мысль повторяется в учебнике несколько раз, например: «Отомстила за себя и система его воспитания, не приучившая Онегина к работе».

Характер Онегина раскрывается в учебнике по следующему сюжетному плану: дружба с Ленским, знакомство с Татьяной Лариной, дуэль с Ленским, путешествие, любовь к Татьяне и последняя встреча с ней. Однако изучение лишь сюжетной линии может отрицательно повлиять на формирование целостной картины произведения. Упущены важные детали.

Автор учебника вводит такое понятие, как «Онегинство», где соотносит главного героя с декабристами, что мы тоже считаем неправильным, так как А.С. Пушкин не говорит в романе о декабристском восстании и политике. Зерчанинов же в качестве доказательства этой мысли много пишет о десятой главе: «Сохранившиеся отрывки десятой (сожжённой) главы романа позволяют утверждать, что автор предполагал ввести Онегина в кружок декабристов». До нас дошли только фрагменты первых семнадцати строф этой главы, дающие описание исторических событий и деятельности тайных обществ, предшествовавшей восстанию. Но мы считаем, что раз они не были представлены в произведении, не стоит эти строки анализировать.

Столичному аристократу Онегину в романе противопоставлена Татьяна Ларина, хранительница заветов «простонародной старины». Интересно, что при описании Онегина, внимание уделялось его внешности, о душевном состоянии ничего не говорилось. Ситуация с описанием Татьяны – противоположная. Ее внешность не описывается, дано лишь внутренне состояние. Автор учебника постоянно подчёркивает близость Татьяны народу, ее любовь ко всему крепостному крестьянству [1, с. 321]. Здесь прослеживается несоответствие романа «Евгений Онегин» с его интерпретацией в учебнике. Да, Татьяна близка народу, но с дворовыми девушками она не дружила и не играла, больше проводила время в одиночестве, ценила уединение с природой.

Автор учебника говорит о Татьяне Лариной как о прекрасной женщине, в образе которой воплощены лучше черты национального характера. После этого он переходит к характеристике Владимира Ленского и Ольги Лариной. Ленский представлен как антагонист Онегина. Подчёркивается и их схожесть: выделяются из окружающей среды пренебрежительным отношением к прозаическому быту соседей помещиков. Различия героев: Онегин разочарован в жизни, Ленский – восторжен; Онегин умён, опытен, Ленский – наивен. Автор учебника говорит о том, что Ленский погибает, но почему, умалчивает, о дуэли ни слова. Ольги Лариной А.А. Зерчанинов уделяет еще меньше внимания, считая его второстепенным. Однако мы считаем, что он очень важен в композиционном замысле романа. Может быть, из-за этого автор учебника дополняет представление об Ольге с помощью картины П. Соколова.

Интересно, что только женские образы романа проиллюстрированы в учебнике.

Закончив характеристику героев, автор учебника переходит к особенностям стихотворной формы романа, т.е. к «онегинской строфе». В заключении А.А. Зерчанинов представляет роман в оценке В.Г. Белинского.

Подводя итог, отметим, что основное внимание в учебнике уделено персонажам произведения с учётом их биографической составляющей; много цитируется текст, широко используются поясняющие сноски. Однако каким бы ценным в плане анализа персонажного уровня не был учебник Зерчанинова и Порферидова, но всё же сегодня он малопродуктивен.

Учебник В.Я. Коровиной состоит из двух частей, творчество А.С. Пушкина представлено в 1-й части, где великому классику отведено не меньше внимания, чем в старом учебнике. Из 404 страниц на изучение творчества А.С. Пушкина отведено 83 (35 страниц из них посвящено роману «Евгений Онегин») – почти 21% текста учебника. Следовательно, творчество Пушкина в XXI веке остаётся актуальным. Однако содержание учебника и подача информации отличаются.

Биография А.С. Пушкина начинается с цитаты А. Григорьева: «...Пушкин – наше всё: Пушкин – представитель всего нашего душевного, особенного, такого, что остаётся нашим душевным, особенным после всех столкновений с чуждым, с другими мирами. <...> Пушкин есть первый и полный представитель нашей физиономии» [2, с. 167]. В.Я. Коровина подчёркивает гениальность Пушкина. Однако его биография не представлена, есть лишь краткая периодизация творчества и статья о заслугах писателя.

После этого дан список литературы о Пушкине для ознакомления и подготовки докладов, включающий воспоминания и монографические издания Ю.М. Лотмана, Б.С. Мейлаха, Е.А. Маймина и др. Это показывает, что в современной школе ученикам многое даётся на самостоятельное изучение. Кроме того, это демонстрирует эрудицию современного поколения, так как ещё в 2012 г. Ю.М. Лотмана [3] в школе не проходили.

Далее в учебнике представлена лирика поэта, прослеживаются образно-стилистическое богатство и философская глубина лирики Пушкина. Отдельный подпараграф посвящён «Встрече Пушкина с Н. Гончаровой». Представлены романтическая поэма «Цыганы» и «Моцарт и Сальери» из «Маленьких трагедий» Пушкина с подробным анализом и вопросами. После В.Я. Коровина даёт определение реализму как художественному методу, и начинается знакомство учащихся с романом в стихах «Евгений Онегин».

Глава о романе начинается с эпиграфа из самого произведения: «И даль свободного романа // Я сквозь магический кристалл // Ещё не ясно различал». Думается, эти строки не случайно вынесены в эпиграф, так как в них А.С. Пушкин вкладывает нечто волшебное. А автор учебника акцентирует на них внимание, для того чтобы заинтриговать учеников.

В.Я. Коровина разъясняет, что в романе отражается историческая эпоха через историю героя и сюжет [2, с. 215]. Однако трактовка термина «роман» при этом остаётся размытой. Думаем, для учеников нужны более точные определения «романа» и «романа в стихах».

Далее автор учебника переходит к анализу образа автора в произведении, отделяя А.С. Пушкина от Евгения Онегина. Выделен отдельный подпункт «Автор в романе». Также Коровина вводит новый сюжетный принцип – «загадочность» главных героев. Думается, это веяние современного мира, люди в XXI веке хотят верить в чудеса.

Хорошо представлена среда, в которой живут главные герои, что позволяет учащимся лучше представить быт дворян той эпохи. Автор учебника представляет общество с двух сторон. С одной стороны, в свете уважали себя и других, гордо несли свое человеческое достоинство и берегли честь. С другой же стороны высшее общество напоминало «омут», кишасший нелепыми предрассудками, вздорными слухами, завистью, клеветой и прочими пороками [2, с. 221]. Онегин стал чувствовать себя в высшем обществе чужим, он выделялся из толпы. Не случайно в деревне он заменил барщину оброком; Пушкин подчеркнул, что он не похож на остальных. Описывая семью Лариных, автор учебника подчёркивает, что их фамилия происходит от слова «лары» – боги домашнего очага. В их деревенских пенатах много тихого, доброго, патриархального и трогательного.

Нестандартно представлен анализ главных героев. Коровина сначала разбирает образ Ленского и потом только переходит к образу Онегина. Владимир Ленский представлен как полурусский сосед Онегина, поклонник Канта, не имеющий представления о реальной жизни, верящий в любовь. В тексте романа Пушкина проецируется ситуация, в которой герой остаётся жив. Пушкин считает, что его удел был бы печальным – женись, он потерял бы свой романтический ореол и превратился бы в скучающего «Дмитрия Ларина» (Глава VI. Строфы XXXVIII. XXXIX). По мнению В.Я. Коровиной образ Ленского создан для того, чтобы оттенить характер Онегина. Считаем, что такая трактовка неверна, поскольку образ Ленского самостоятелен. Многие качества Ленского выгодно отличают его от Онегина. Ленский верит в идеалы, у Онегина идеалов нет. Душа Ленского наполнена творческим огнём. Из чего следует, что образ Ленского ближе Пушкину, нежели Онегин. Тем не менее, Пушкин понимает Онегина и сочувствует ему.

В.Я. Коровина делает предположения о будущем Онегина: «Нет ничего странного, если бы Онегин повторил участь своего дяди, но он мог бы стать и одним из декабристов. Можно вообразить и то, что Онегин оказался бы мужем Татьяны» [2, с. 229]. Думаем, что такая проекция требует разъяснений.

При анализе образа Татьяны Лариной подчёркивается, что «народная культура, выражающая склад русского характера и народные идеалы, исподволь формировала нравственность Татьяны» [2, с. 234]. Автор учебника считает, что Татьяна повторяет судьбу своей няни и матери, которые вышли замуж без любви [2, с. 235].

В конце анализа подчёркивается необычность, своеобразие романа: в нём нет ни начала, ни конца. Герои не являются образцом для подражания. Произведение является примером первого реалистического романа в истории русской литературы.

Автор учебника выделяет пункт «"Евгений Онегин" в критике», в котором представлены три разных интерпретации романа В.Г. Белинского, Д.И. Писарева, Ф.М. Достоевского. В пункте «В творческой лаборатории А.С. Пушкина» представлены цитаты из работ В. Белинского, М. Горького, Д. Веневитинова, И. Киреевского, А. Герцена, И. Гончарова, Л. Толстого, Ф. Достоевского, С. Бонди, В. Непомнящего. Считаем, что школьники должны знать критические работы, но такой объём информации сложно усвоить.

Плюсом учебника являются иллюстрации и вопросы к тексту.

Таким образом, сравнительный анализ учебников позволяет прийти к следующим выводам. Учебник А.А. Зерчанинова и Н.Г. Порфиридова 1953 года устарел, поскольку на анализ романа повлияла идеология советского времени. Онегин представлен будущим декабристом, а Татьяна любительницей крестьян. Содержание учебника В.Я. Коровиной 2015 года аутентично, хотя при анализе романа обнаружены фактические ошибки. Подача материала интересней в учебнике Коровиной, в котором представлены задания для самостоятельного изучения. Учебник В.Я. Коровиной мы бы рекомендовали для изучения в школе, но следует отметить, что в нём представлено много информации, поэтому на уроках не нужно стараться пройти весь учебник, учителю лучше выборочно и вариативно подать материал.

Литература

1. Зерчанинов, А.А. и др. Русская литература. Учебник для первого курса педагогических училищ / А.А. Зерчанинов, Н.Г. Порфиридов. – Москва: Учпедгиз, 1953.
2. Коровина, В.Я. и др. Литература. 9 класс / В.Я. Коровина, В.Я. Журавлёва, В.П. Коровин, В.И. Збарский. – Москва: Просвещение, 2015. – 399 с.
3. Лотман, Ю.М. Пушкин / Ю.М. Лотман. – Санкт-Петербург: Искусство-СПб, 2003. – 848 с.

УДК 821.161.1
ГРНТИ 17.07.41

СВОБОДА КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА В «ЗАПИСКАХ ИЗ МЕРТВОГО ДОМА» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

FREEDOM AS THE EXISTENTIAL PROBLEM IN “NOTES FROM THE DEAD HOUSE” F.M. DOSTOEVSKY

У.В. Моря

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: свобода, Ф.М. Достоевский, экзистенциальное сознание, воля, выбор, заключение.

Key words: freedom, F.M. Dostoevsky, existential consciousness, volition, choice, imprisonment.

Аннотация. В данной статье проблема свободы рассматривается с позиции экзистенциальной философии, исследуется понимание свободы Ф.М. Достоевским как носителя экзистенциального сознания, а также выявляются формы репрезентации свободы в поэтике «Записок из Мертвого дома».

Свобода представляет собой экзистенциальную категорию и является фундаментальным понятием, заключающим в себе неограниченный личностный ресурс.

По определению А.Н. Кошечко, «экзистенциальное сознание – философски-художественный феномен, существующий одновременно в двух ипостасях: как индивидуальный поведенческий текст писателя (повседневное-экзистенциальное сознание) и как тип художественного мышления, реализующий себя в различных формах художественного письма» [1, с. 192].

В своей работе «Формы экзистенциального сознания в творчестве Ф.М. Достоевского (к постановке проблемы)» А.Н. Кошечко выделяет такие атрибутивные характеристики экзистенциального сознания писателя, как установка на субъективное восприятие себя как целого, как сложную систему внутри-личностной организации и вместе с тем, себя, как части целого мира; диалогизированность и полярность внутренних позиций носителя сознания в соответствии с принципом *pro et contra*, а также уединенность, в момент которой осуществляется рефлексивная деятельность личности [1].

Экзистенциальное сознание нельзя назвать пассивным созерцанием действительности, это процесс переживания, как внешних событий объективной реальности, так и их отражения во внутреннем мире личности. Экзистенциальное сознание возникает во время проживания «пограничной ситуации».

Биография Ф.М. Достоевского представляет собой лабораторию, в которой подчас проходили сложные жизненные эксперименты. Именно они и послужили писателю основой формирования его особого философского виденья окружающей действительности, носящего экзистенциальный характер. Одной из ситуаций проживания экзистенциального опыта писателя принято считать его пребывание на каторге в Омске. И «Записки из Мертвого дома» являются художественным воплощением размышлений писателя о каторжной жизни и отражают проблему свободы человека.

Свобода как экзистенциальная категория заключается в возможности и необходимости человека самостоятельно делать выбор своего пути между полярно направленными векторами добра и зла. Ведь не существует положительной свободы без свободы отрицательной. Однако нужно признать, что в жизни нет табличек-указателей и осуществить выбор порой представляется непростой задачей, при решении которой все арестанты получили в ответе числовое значение, отображающее количество лет заключения со знаком «—».

Сам топос «острог», содержит в себе семантику ограждения, изолированности, что обуславливает появление в произведении таких антиномий как: мир *свободный*, находящийся за пределами ограждений, который каторжники могут лишь наблюдать через заборные щели, и мир *несвободный*, непосредственно, острог, в котором заключенные *вынуждены* находиться. Такое противопоставление носит скорее бытовой, а не бытийный характер, так как его основанием является внешнее условие действительности. Свобода для арестантов становится призмой, преломляющей их взгляд на окружающий мир: даже небо, не граничащее с Острогом, кажется им «другим, далеким, вольным» [2, с. 8].

Заключение каторжников – это результат их пребывания в мире свободы, где они злоупотребили ею, заступив за черту, сигнализирующей о начале территории «чужой свободы». Отсюда следует, что свобода, возведенная в Абсолют, невозможна, так как она сразу превращается во вседозволенность, и мы наблюдаем подмену понятий, которые, отнюдь, не являются тождественными. «Вседозволенность» подразумевает под собой наличие разрешения, дозволения на совершение какого-либо поступка, разрешение здесь выполняет функцию цензора, а при абсолютной свободе не должно присутствовать сдерживающих факторов. Так, Абсолютная свобода становится своего рода иллюзией, но Воля к ее достижению вполне может определяться как абсолютная.

Преступления, совершенные каторжниками в прошлом – это акт проявления свободы отрицательной. Для многих из арестантов нару-

шение установленных общественных и человеческих порядков предоставляет возможность почувствовать власть, прежде всего над собственной жизнью, доказать, что ты сам управляешь своими действиями, а не являешься ростовой куклой театра бытующих реалий.

Рассмотрение категории свободы как необходимости осуществлять выбор превращает ее из привилегии в тяжкое бремя, и человек стремится отказаться от нее. Автор записок А.П. Горянчиков, наблюдая за каторжанами, отмечает: «А бывают и такие, которые нарочно делают преступления, чтоб только попасть в каторгу и тем избавиться от несравненно более каторжной жизни на воле» [3, с. 50]. Ведь чтобы обезопасить себя от последствий выбора, человек нужно перестать выбирать.

В Записках из Мертвого дома» самой примитивной формой свободы становятся материальные блага. «Деньги есть чеканенная свобода, а потому для человека, лишенного совершенно свободы, они дороже вдесятеро» [2, с. 18]. Деньги позволяют несвободному человеку, обязанному подчиняться начальству тюремного заключения, снова почувствовать власть, прежде всего над своей личностью.

Для каторжников свобода существует лишь в будущем времени, а не здесь и сейчас. Вследствие невозможности ее реализации в действующей пространственно-временной организации, свобода помещается в область мечты и фантазии, она проявляется только в сознании. «Замечу здесь мимоходом, что вследствие мечтательности и долгой отвычки свобода казалась у нас в остроге как-то свободнее настоящей свободы, то есть той, которая есть в самом деле, в действительности», – пишет А.П. Горянчиков [2, с. 290]. Арестанты не говорили про свои мечты о свободе другим, боясь осмеяния, мечта о свободной жизни одновременно приходилась для человека и отрадой и его самым слабым, уязвимым местом: «Огромное большинство было молчаливо и злобно до ненависти, не любило выставлять своих надежд напоказ» [2, с. 246]. И, несмотря на совместное проживание, постоянное нахождение в обществе людей, многие каторжники остро ощущали разобщенность, экзистенциальное одиночество. Желая одного и того же, каждый проецирует Свободу лишь на себя, наделяя ее эгоцентрическим характером.

Каторжное мироустройство характеризуется следованием своду правил, одинаковых для каждого арестанта и ставит всех в равнонесвободное положение, и лишь в дни праздников, являющихся важными культурными доминантами русского народа, происходит ослабление режима, и, следовательно, повышение уровня свободы. В заключении праздник становится временным отступлением от правил, допущением незначительного беспорядка для сохранности всеобъемлющего порядка.

Праздник видится арестантом отголоском той свободной жизни, которая находится за забором острога. Они могут «примерить» ее на себя. Но нужно признать, что это лишь самообман, попытка реализовать мечту о свободе, что невыполнимо в тюремных условиях: «Весь этот бедный народ хотел повеселиться, провести весело великий праздник – и, господи! Какой тяжелый и грустный был этот день чуть не для каждого. Каждый проводил его, как будто обманувшись в какой-то надежде» [2, с. 137].

Ф.М. Достоевский убежден, что истинная свобода – это мироощущение личности, определяемое ее духовной зрелостью, способностью не пересекать границы чужой свободы. Стать свободным человеком можно лишь путем «бунта», направленного на себя, совершения внутренних преобразований, включающих осознание Свободы как важной человеческой ценности. Ныне заключенные «Мертвого дома» ранее совершали свои индивидуальные бунты, преступая закон во имя обретения свободы. Однако их бунты были направлены против других людей и основывались на проявлении страстных начал человеческой природы, таких как ревность, в случае с А.П. Горянчиковым и Шишковым или желание разбогатеть в случае с отцеубийцей.

На каторге свобода также находит и символическое выражение в образе раненного орла, попавшего в острог, которого заключенные отпускают в степь. «Пусть хоть околет, да не в остроге», – говорят арестанты [2, с. 243]. Но если птицу можно *освободить* с помощью постороннего вмешательства, то человек может *освободиться* только сам, расширяя границы своего внутреннего мира, но, не разрушая их.

В «Записках из Мертвого дома» Свобода репрезентируется на разных уровнях поэтики произведения. Будучи нравственно-философской категорией, свобода может проявлять себя в разных формах: быть внешним благом, достижимым за счет материального достатка или же быть сложно достигаемой формой внутренней организации личности, живущей своей собственной внутренней жизнью, а не предписанной кем-то «извне».

Для Ф.М. Достоевского свобода человека не сводится к отсутствию кандалов на его ногах – это лишь ее условное, формальное проявление. В понимании писателя Свобода, как экзистенциальная категория противостоит любому проявлению общественной детерминированности, она базируется на волеизъявлении, «хотении» личности, наделенной правом делать выбор. И даже выбор в пользу действия со значением «минус», в понимании Ф.М. Достоевского, может служить первой ступенью на лестнице духовного развития личности и шагом к обретению свободы.

Литература

1. Кошечко, А.Н. Формы экзистенциального сознания в творчестве Ф.М. Достоевского (к постановке проблемы) / А.Н. Кошечко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 7. – С.192–199.
2. Достоевский, Ф.М. Записки из Мертвого дома / Ф.М. Достоевский. – Красноярск: Кн. из-во, 1983. – 296 с.

УДК 82-311.1
ГРНТИ 17.82.31

ИСТОРИЯ НАРРАТОРА-ПЕРСОНАЖА КАК ЕГО ДВИЖЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ В РОМАНЕ Г. ГАЗДАНОВА «НОЧНЫЕ ДОРОГИ»

THE NARRATOR-CHARACTER'S STORY OF AS HIS MOVEMENT TO CREATIVITY IN THE G. GAZDANOV'S NOVEL "NIGHT ROADS"

И.И. Назаренко

Научный руководитель: Т.Л. Рыбальченко, канд. филол. наук, доцент

Томский государственный университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Г. Газданов, «Ночные дороги», исповедальность.

Key words: G. Gazdanov, "Night roads", confession.

Аннотация. В романе Г. Газданова «Ночные дороги» (1941, 1952) выделяются две нарративных стратегии – исповедальность и нравописание. История нарратора-персонажа прочитывается как история о его постижении другого, разочаровании в культуре и движении к творчеству. Творчество становится для нарратора-персонажа отстранением от ужаса бытия и способом самопознанием, поиска смысла реальности.

Одна из нарративных стратегий писателей «младшего» поколения русской эмиграции – исповедальность: «дискурс, который по определению не содержит лжи. <...> слово последней искренности и открытости» [1, с. 267]. В эстетическом манифесте 1960-х гг. Г. Газданов говорит о единственном долге писателя по отношению к обществу: «не лгать» [2, с. 690]. Думается, эстетическая позиция позднего Газданова выражена им в романах конца 1920-х – 1940-х гг., один из которых – «Ночные дороги». Газданов закончил его в 1941 г., но опубликовал лишь в 1952 г. Заглавие косвенно связано с семантикой культуры: первое слово отсылает к историософскому труду О. Шпенглера «Закат Европы», указывая на ночь, следующую за закатом стадию вырождения европейской культуры. Второе слово заглавия – «дороги», а не первоначальное «дорога» – указывает на авторский перенос акцента

с индивидуального жизненного пути центрального персонажа, на жизни других, их переплетение, на познание им бытия. Ю.Ф. Симонян считает роман исповедью, направленной «не к самопознанию, а к напряженному, личностному постижению противоречивого опыта людей» [3, с. 20]. Уточним эту мысль: основные нарративные стратегии в романе – исповедальность и нравописание – переплетаются, и нарратор-персонаж постигает жизни других, чтобы познать самого себя. Нравописательная фабула романа связана с приятелем нарратора-персонажа Платоном, бывшим интеллигентом-философом, опустившимся алкоголиком; Ральди, дамой, в молодости блиставшей в парижском полусвете, состарившейся проституткой; её «ученицей» Алисой, бросившей наставницу перед её смертью. Если не выдвигать на первый план нравописание, «Ночные дороги» можно прочитывать как роман о рождении творца.

Нарратор-персонаж романа – наделенный автобиографическими чертами Газданова безымянный русский эмигрант, интеллигент средних лет, ночной парижский таксист. По способу изображения он эксплицитен и диегетичен (терминология В. Шмида [5, с. 79]), поскольку находится в плане повествования как нарратор и в повествуемой истории как персонаж, распадаясь на повествующее и повествуемое «я». Время повествования «я»-нарратора, – настоящее начала 1930-х гг.; время повествуемое «я»-персонажа – прошлое 1920-го – начала 1930-х гг. Позиция «я»-нарратора – чувственное, безрефлексивное существование. Позиция «я»-персонажа – осмысление прошлого из вне нахождения настоящего. Однако между повествующим и повествуемым «я» нет значительной мировоззренческой дистанции. «Я»-нарратор хотя и имеет большой жизненный опыт, но по-прежнему работает ночным таксистом и не осознаёт себя нравственно переродившимся, хотя и фиксирует изменения в своём мироотношении. Но в отличие от «я»-персонажа, «я»-нарратор – субъект не только фрагментарных и внешне случайных воспоминаний, он фиксирует внутреннюю речь в тексте. Подтверждением наррации романа как записок, письменной рефлексии нарратора является фрагментарная, но ключевая оговорка: «...этих ровных листов бумаги, на которых я пишу» [4, с. 132–133]. Нарратор совершает её после воспоминания о смерти возлюбленной, размышляя о бессилии перед реальностью: смертью; социальной историей, сделавшей его маргиналом; условиями жизни, оставляющими ему существование по чуждым правилам. Создание текста, не ведущегося синхронно с потоком жизни, совмещает, с одной стороны, запечатление, оценку и анализ людей, не избираемых героем и не избравших героя, не случайно встреченных (таких немного), а вынужденно столкнувшихся в потоке жизни, а с другой стороны, – попытки

осмысления себя настоящего и прежнего. Писание – способ ухода от абсурда и бессмысленности повседневности.

Повествующее «я» является основной нарративной инстанцией в романе. Истории персонажей второго ряда, рассказываемые таксисту или пересказываемые им, даны в его восприятии и оценке, что переносит акцент с персонажей на себя. По выражению оценки нарратор-персонаж откровенен, поскольку она не выражена для других, но субъективность обуславливает и неполноту понимания других, ошибочные выводы. Однако дистанция «я»-нарратора от себя как объекта повествования позволяет показать и даже отрефлексировать изменение оценки по отношению к некоторым персонажам или показать изменение жизненных ситуаций, разрушающих прежнее субъективное понимание этих ситуаций и людей. Кругозор повествующего «я» шире кругозора повествуемого «я»: второй ограничен нахождением в эмпирическом потоке, первичными, зачастую неверными представлениями, в то время как первому доступно знание о ближайшем будущем персонажей, поскольку он уже прожил этот период своей жизни. Так, повествуемое «я» считает Федорченко, знакомого, с которым в России они учились в одной гимназии, а в Париже работали на одной фабрике, примитивным массовым человеком, неспособным к рефлексии; повествующее «я» знает, что эти представления неверны: Федорченко окажется человеком, экзистенциально пробудившимся.

Проследим этапы жизни нарратора-персонажа. Первая его жизненная и сюжетная ситуация – участие в Гражданской войне на стороне белой армии и до парижские странствия. Он служил солдатом артиллерийской команды на бронепоезде, Россию покинул в 1920-м г. на пароходе из Крыма. Он упоминает о коротком периоде жизни в Греции, где тренировался и приобрёл превосходную физическую форму. Единственное воспоминание о жизни в Константинополе воплощено в символическом эпизоде: чтобы рассмотреть пожар в азиатском квартале, он поднимается ночью на крышу, но на обратном пути при спуске повисает *«над шестиэтажной пропастью»* [4, с. 24]. Эта сцена – символизация образов сознания, в которых современный окультуренный персонаж видит знак (метафору) исчезновения культурных (искусство), социальных (государство) и метафизических опор (Бог), ощущение эмиграции как бытийного одиночества и пустоты на границе с постоянно возможной катастрофой (пожар): *«Я держался за черепицу <...> одними пальцами и не мог рассчитывать ни на чью помощь»* [4, с. 24].

Вторая ситуация – жизнь в Париже до работы в такси. Гражданская война не стала для нарратора-персонажа психологической травмой, более тяжелым опытом, разрушившим сознание, оказалась жизнь

в Париже, где он познал абсурд социальной реальности и человеческую природу. Он пытается встроиться в социум, начиная с тяжелых и низкооплачиваемых работ. С первой (разгрузчик барж) он уходит через две недели из-за невыносимых физических нагрузок; со второй (мойщик паровозов), закаленный физически, он уходит из-за жажды свободы и тяги к знанию, чтобы поступить в университет. Время учёбы почти не вводится в повествование, что фиксирует незначительность этого опыта для мировоззрения нарратора-персонажа. Учеба в университете способствует разочарованию в научном методе познания, поскольку будущий таксист открывает несоответствие научных систем текущей и изменчивой реальности. Следующий этап познания – служба в учреждении, занимавшемся «экспедицией книг, газет и журналов» [4, с. 141] и открытие бюрократического абсурда в социуме. Упоминается о дальнейшем преподавании нарратором-персонажем русского и французского языков.

Третья ситуация – работа в такси. За сменой положения нарратора-персонажа по социальной лестнице следует его разочарование и внешнее нисхождение: он становится шофером такси. Поначалу воспринимая эту работу как «неутешительный и ненужный опыт» [4, с. 7], он обнаруживает её достоинства: она занимает меньше времени, чем предыдущие занятия, давая возможность соприкосновения с изнанкой реальности и одновременно отделенность от неё, возможность временного погружения в ужас бытия, после которого можно вернуться к дневному, автономному способу существования – жизни в культуре (литература, кинематограф). Прежние работы ограничивали желание духовной и физической свободы. Работа таксистом – реализация этого желания, но движение ненаправленное, повторяющееся, «в огромном и апокалиптически смрадном лабиринте» [4, с. 187]. Но это продолжение духовного пути – становление личности и познание реальности, прощание с романтическими иллюзиями о ней. В такси центральный персонаж становится исповедником для других или свидетелем событий их жизней. Статус таксиста в городе предполагает, что не встретитесь с тем, кому признались в неблаговидном. В разговоре с таксистом возможна откровенность, а не следование социальной роли. Возможность выхода из социокультурных границ в общении с безымянным таксистом обнаруживает нравственную релятивность современного человека как такового, не только социальных низов, но и высшего класса. Он начинает воспринимать жителей Парижа как *человеческую падаль*.

Оценка людей другой нации начинает меняться после встречи с Ральди, которая выделяется из парижского социума как не только сохранившая собственное достоинство и индивидуальность, но и внут-

ренную красоту. Благодаря знакомству и общению с Ральди герой становится более милосердным: угощает её в кафе, даёт денег, отвозит домой. Это первый случай проявления жалости и восхищения не к русскому, а к французскому человеку.

«Я» – персонаж говорит о творчестве как главной черте русского национального сознания, и тяга к нему есть в нём самом. Он рефлексировать о культуре и литературе, но не осознаёт себя как творца, хотя и не исключает этого: *«Может быть, во мне тоже дремлет любитель театральных эффектов. <...> Если бы я был автором»* [4, с. 58–59]. Судьбы персонажей второго ряда, с одной стороны, заставляют нарратора-персонажа сомневаться в культуре, которая не только не преобразует бытие и не спасает человека, но может отрывать его от реальности, приводить к гибели (история Федорченко), а с другой, наоборот, подталкивают его к писательству. Так, Ральди считает, что создание ей мемуаров могло бы приблизить людей к истине. Но она не могла писать из-за ревматических пальцев, поэтому нарратор сожалеет, когда с её смертью исчезает мир, невоплощённый в творчестве. Федорченко, переживающий кризис существования, обретает способность к творчеству и начинает писать. Тексты его могли бы открыть нарратору-персонажу истину о причинах его самоубийства, но они утрачены. Когда Алиса заболевает, таксист посещает её, сочиняя и рассказывая ей истории. Платон в финале романа призывает нарратора-персонажа к пьянству как единственному способу отстранения от окружающих его трагедий. Нарратор-персонаж, несогласный на побег от реальности в алкоголь, приходит к письму как отстранению от ужаса бытия.

Не согласимся с Дьяконовой, которая прочитывает финал как надежду персонажа на будущее преобразование реальности творчеством [6, с. 53–54]. Мысли в финале принадлежат повествуемому «я»: именно он в будущем надеется осмыслить парижский период жизни, взглянуть на него *иными глазами*, в то время как повествующее «я» уже это сделало, создав на основе воспоминаний текст. Но, несмотря на приближение нарратора-персонажа к писательской судьбе, у него нет иллюзий о преобразении реальности искусством. Он понимает, что воспоминания о реальности, разрушавшей его сознание в течение долгих лет, никогда не покинут его, не оставляя возможности для духовного перерождения: *«всегда позади меня, как сожженный и мертвый мир, <...> будет стоять неподвижным и безмолвным напоминанием этот чужой город»* [4, с. 214]. Поэтому главная цель писания текста для нарратора-персонажа не преобразование действительности, а поиск смысла в культуре и реальности. Переход от воспоминаний к фиксации их в тексте является ступенью самопознания: писание

текста не открывает истину, а лишь приближает к ней; процесс познания бесконечен, и единственное ограничение в нём – границы человеческой жизни.

Литература

1. Степанов, А.Д. Проблемы коммуникации у Чехова. – М: Языки славянской культуры, 2005. – 400 с.
2. Газданов, Г. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 3. Романы. Рассказы. Литературная критика и эссеистика. Массонские доклады / Гайто Газданов; под общ. ред. Т.Н. Красавченко; состав., подгот. текста, коммент. Л. Диенеша, Т.Н. Красавченко, С.С. Никоненко и др. – Москва: Эллис Лак, 2009. – 736 с.
3. Симонян, Ю.Ф. Становление нравственно-эстетической концепции Г. Газданова в романах 1920–30-х годов: «Вечер у Клэр», «История одного путешествия», «Полет», «Ночные дороги»: автореферат дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.01. [Место защиты: Моск. гос. обл. ун-т]. – Москва, 2007. – 26 с.
4. Газданов, Г. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 2. Роман. Рассказы. Документальная проза / Гайто Газданов; под общ. ред. Т.Н. Красавченко; состав., подгот. текста, Л. Диенеша, Т.Н. Красавченко, С.С. Никоненко и др. – Москва: Эллис Лак, 2009. – 736 с.
5. Шмид, В. Нарратология. – Москва: Языки славянской культуры, 2003. – 312 с.
6. Дьяконова, И.А. Художественное своеобразие романов Гайто Газданова: дис. ... кандидата филологических наук: 10.01.01. – Северодвинск, 2003. – 165 с.

УДК 821.161.1
ГРНТИ 17.07.41

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СБОРНИКА ОТРЫВКОВ ИЗ ПОВЕСТЕЙ И РОМАНОВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ДЕТЯМ»

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE COLLECTION OF EXCERPTS FROM THE STORIES AND NOVELS OF F.M. DOSTOEVSKY “CHILDREN”

И.В. Нестина

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: концепция автора, воспитание, анализ текста, Ф.М. Достоевский, сборник «Достоевский детям».

Key words: the concept of the author, education, text analysis, F.M. Dostoevsky, collection “Dostoevsky for Children”.

Аннотация. В статье рассматривается сборник «Достоевский детям» как содержательный ресурс для дисциплин духовно-нравственной направленности, развития нравственного сознания обучающихся и компетентности в решении нравственных проблем на основе личностного выбора. С методической точки зрения этот сборник позволяет обучающимся через небольшие по объёму фрагменты художественных и публицистических произведений познакомиться с творчеством

Достоевского, а педагогу использовать тексты на уроках для анализа, делать содержание произведений актуальным для современного молодого читателя.

Творчество Ф.М. Достоевского широко известно читателям и исследователям как требующее глубокого анализа и осмысления широкого спектра философских проблем, поэтому неоднократно возникают ситуации полемики о необходимости включения его произведений в школьную программу. Считается, что творчество писателя больше ориентировано на взрослого читателя, обладающего определенным жизненным опытом. Однако в творчестве Достоевского мы находим актуальные для восприятия юным читателем темы детей, их воспитания, взаимоотношения с родителями: «Я давно уже поставил себе идеалом написать роман о русских теперешних детях, ну и конечно о теперешних их отцах, в теперешнем взаимном их соотношении. Я возьму отцов и детей по возможности из всех слоев общества и прослежу за детьми с их самого первого детства» [1, т. 22, с. 7].

Достоевский отметил, что уже начиная с раннего возраста ребенок способен к сознательному совершению низких поступков, хотя и не осознает последствий: «Я взял душу безгрешную, но уже загаженную страшною возможностью разврата, раннею ненавистью за ничтожность и «случайность» свою и тою широкостью, с которою еще целомудренная душа уже допускает сознательно порок в свои мысли, уже лелеет его в сердце своем, любит его еще в стыдливых, но уже дерзких и бурных мечтах своих, – всё это оставленное единственно на свои силы и на свое разумение, да еще, правда, на Бога. Всё это выкидыши общества, "случайные" члены "случайных" семей» [1, т. 22, с. 8]. По мнению писателя, ребенок копирует модель поведения своих родителей, перенимая от них и хорошее, и плохое.

Детская тема, актуальная для нашего времени, является одной из самых остросоциальных, злободневных тем в творчестве Достоевского. Причем для писателя важно ставить именно вопросы нравственного порядка, которые в моменты острых социальных кризисов волнуют каждого подростка. Поэтому мы можем говорить о том, что кроме художественной ценности, эти произведения содержат большой педагогический потенциал [2].

Детская тема и образы детей в творчестве Достоевского вызывали интерес и споры критиков с момента выхода из печати произведений писателя. Глубокое осмысление значения детских образов, темы детских страданий в романах Достоевского мы находим в работах современных достоевсковедов, хотя их позиции во многом отличаются друг от друга. П.Ф. Каптеров отмечает недостаток в творчестве писателя в том, что «Достоевский придал слишком большое значение злобам дня

и их отражению на умонастроения учащейся молодежи» [3, с. 32]. Писатель же считал, что ребенок должен быть готов к столкновению с человеческими пороками и иметь представление о возможных путях решения проблемы. Ребенок еще не имеет иммунитета к преодолению кризисных ситуаций, поэтому любое впечатление и переживание берут над ним контроль, – «...когда нам новы все впечатленья бытия», – использует Ф.М. Достоевский в своих рассуждениях строчки А.С. Пушкина. В произведениях из сборника «Достоевский детям» мы несколько раз встречаем описание визита врача («Неточка и Катя», «В семействе штабс-капитана Снегирева»), так как ребенок, впервые столкнувшись с ситуацией нравственного кризиса, еще не имеет ресурсов для его преодоления, что приводит к резкому ухудшению здоровья. Взрослые, часто недооценивая масштаб переживания детей, надеются излечить их имеющимися лекарствами, но писатель наглядно показывает, что душе таблетками помочь нельзя. В таких ситуациях только правильно сказанное слово от нужного человека может гарантировать спасение. В текстах мы видим, с какой жадностью дети ожидают доброго слова от родителей, друзей и как тяжело им переживать слова неодобрения.

Важное место в изучении Достоевским темы воспитания сыграли труды святителя Тихона Задонского «Сокровище духовное, от мира собираемое» и «Об истинном христианстве», с которыми писатель был хорошо знаком и многие идеи использовал в своих произведениях. Свт. Тихон Задонский подчёркивает важность воспитания детей с самого раннего возраста, когда они начинают хоть что-нибудь понимать в окружающем мире. Русский святой неоднократно возвращаемся к мысли о том, что дети похожи на «малое деревце», которое легко направить как к хорошим поступкам, так и к плохим: «этот возраст, как незлобивый, наиболее удобен к восприятию добра и зла», и поэтому «Наставление в благочестии и в страхе Божиим должно быть от самого младенчества, как только дети начинают хотя мало что разуметь. Как маленькое деревце, к которой стороне наклонено будет, так и до конца будет расти, так и молодой отрок, чему сначала наставлен будет, к тому и до кончины жизни своей склонность будет иметь» [4, с. 570–571].

Привычное оправдание «он еще ребенок» задает конкретный вектор в развитии – находить оправдание своим поступкам в поведении других, сложившейся социальной ситуации, законах времени, т.е. во всем прочем, но не в самом себе. Хорошо осознавая имеющиеся права и находясь постоянно под опекой своих родителей, дети, очень рано теряют совесть и ответственность за любой свой проступок готовы моментально перенести на другого. В своих произведениях Достоев-

ский предлагает не ограждать детей от сложных ситуаций, а дать возможность получить жизненный опыт, помогая им при этом найти правильный выход. Желание оградить ребенка от проблем до нужного времени приведет к тому, что ребенок начнет делать выбор самостоятельно и может получить куда больше душевных потрясений, чем если бы с ним этот путь прошел кто-то из близких: «Ребёнку можно всё говорить, – всё; меня всегда поражала мысль, как плохо знают большие детей, отцы и матери даже своих детей. От детей ничего не надо утаивать под предлогом, что они маленькие и что им рано знать» [1, т. 8, с. 58].

По мнению Достоевского, если у ребенка возникает потребность в знании, то необходимо незамедлительно эту жажду утолить, не боясь того, что он в силу своего возраста к этому не готов. В очерке «Нечто об одном здании. Собственные мысли» во второй главе «Дневника писателя» за май 1876 года написано Достоевский замечает: «Пятишестилетний ребёнок знает иногда о Боге или о добре и зле такие удивительные вещи и такой неожиданной глубины, что поневоле заключишь, что этому младенцу даны природою какие-нибудь другие средства приобретения знаний, не только нам неизвестные, но которые мы даже, на основании педагогики, должны бы были почти отвергнуть. И вы вдруг увидите, что он знает о Боге, может быть, уже столько же, сколько и вы, а о добре и зле и о том, что стыдно и что похвально, – может быть, даже и гораздо более вас» [1, т. 23, с. 22].

В размышлениях Достоевского о вопросах воспитания подрастающего поколения есть моменты, которые остаются актуальными и сегодня: «Господа защитники молодежи нашей, возьмите, наконец, ту среду, то общество, в котором она возрастает, и спросите себя: может ли быть в наше время что-нибудь менее защищено от известных влияний?» [1, т. 21, с. 134]. Писатель предлагает готовить детей к той среде, в которой они вынуждены существовать, а не стараться их от нее уберечь. Столкновение будет неизбежным, но подготовка поможет ребенку выйти из ситуации правильно, не поддаваясь разрушению.

В 1873 году писатель поднимает вопрос о влиянии на сознание подрастающего поколения и о желании детей сбежать из России туда, где лучше, т.е. за границу, в Америку: «Двадцать лет назад известие о каких-то бегущих в Америку гимназистах из 3-го класса гимназии показалось бы мне сумбуром... Я знаю, что это не первые гимназисты, что уже бежали раньше их и другие, а те потому, что бежали старшие братья и отцы их». Данное явление мы наблюдаем и в наше время, только несколько в иной форме: увлечение Западной культурой, желание опорочить родную страну, стремление эмигрировать из России. Отсутствие любви к родине было возвращено в детях их родителями. «Любопытно

проследить, как самые сложные понятия прививаются к ребенку совсем незаметно, и он, еще не умея связать двух мыслей, великолепно иногда понимает самые глубокие жизненные вещи» [1, т. 9, с. 9].

Выборка фрагментов, вошедших в сборник «Достоевский детям», показывает быстро взрослеющих детей, но это взросление часто остается незамеченным их родителями. Так, Неточка Незвановна внезапно начинает понимать, почему ее отчим себя так ведет, а затем осознает, что мать ее на самом деле любила, хотя всегда была строгой. Коля Красоткин уважает Алешу Карамазова, поскольку он единственный, кто не говорит с ним, как с маленьким. Писатель показывает, что взрослые усложняют ребенку жизнь, используя определенные шаблоны поведения, в то время как необходимо всего лишь быть честным, откровенным и дарить им любовь.

В своих произведениях Достоевский анализирует поведение детей разных возрастных категорий и социальных групп: «Из детей мне больше понравились самые маленькие; очень были милы и развязны. Постарше уже развязны с некоторою дерзостью. Разумеется, всех развязнее и веселее была будущая середина и бездарность, это уже общий закон: середина всегда развязна, как в детях, так и в родителях. Более даровитые и обособленные из детей всегда сдержаннее, или если уж веселы, то с неперемной повадкой вести за собою других и командовать. Жаль еще тоже, что детям теперь так всё облегчают – не только всякое изучение, всякое приобретение знаний, но даже игру и игрушки. Чуть только ребенок станет лепетать первые слова, и уже тотчас же начинают его облегчать. Вся педагогика ушла теперь в заботу об облегчении. Иногда облегчение вовсе не есть развитие, а, даже напротив, есть отупление. Две-три мысли, два-три впечатления поглубже выжитые в детстве, собственным усилием (а если хотите, так и страданием), проведут ребенка гораздо глубже в жизнь, чем самая облегченная школа, из которой сплошь да рядом выходит ни то ни сё, ни доброе ни злое, даже и в разврате не развратное, и в добродетели не добродетельное» [1, т. 9, с. 9].

Идея Достоевского заключается в том, чтобы позволить ребенку получить опыт душевного потрясения, но прожить это потрясение вместе с ним, помочь ему проанализировать ситуацию и увидеть, что такое может еще неоднократно произойти в его жизни, но с любой трудностью, с любым потрясением можно справиться. Момент душевного потрясения может стать своеобразным «маячком» в памяти ребенка и послужить нравственным ориентиром в другой проблемной ситуации. Писатель уверен, что в каждом человеке изначально заложены простота, доброта, прямота, но под в процессе «воспитания», человек учится эти качества прятать и заменять на противоположные.

Литература

1. Достоевский, Ф.М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Л., 1972–1990.
2. Гайдук, В.П. Дети в произведениях Ф.М. Достоевского / В.П. Гайдук // Вестник Димитровградского инженерно-технологического института. – 2015. – № 2 (7). – С. 131–135.
3. Каптеров, П.Ф. Типы детей в произведениях Достоевского / П.Ф. Каптеров // Воспитание и обучение. – 1999. – №3. – С. 22–67.
4. Тихон Задонский, святитель. Полное собрание сочинений: в 5 т. Москва, 2003. – Т. 1. – 801 с.

УДК 82-93; 087.5

ГРНТИ 17.82.93

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПОВЕСТИ А. ЖВАЛЕВСКОГО И Е. ПАСТЕРНАК «Я ХОЧУ В ШКОЛУ!»

THE IMPACT OF EDUCATIONAL SYSTEMS ON THE FORMATION OF PERSONAL QUALITIES OF THE CHARACTERS IN THE STORY A. ZHVALEVSKY AND E. PASTERNAK, “I WANT TO SCHOOL!”

Н.А. Опарий

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: педагогическая система, личностные качества, персонаж, А. Жвалеvский, Е. Пастернак, детско-юношеская литература.

Key words: pedagogical system, personal qualities, character, A. Zhvalevsky, E. Pasternak, children and youth literature.

Аннотация. В статье дается сравнительная характеристика педагогических систем – инновационной и традиционной, представленных в повести А. Жвалеvского и Е. Пастернак «Я хочу в школу!». На примере одного персонажа рассматривается влияние педагогических систем на формирование личностных качеств.

Современная литература для детей и подростков демонстрирует разнообразие творческих поисков, жанрово-художественный синтез, множество занимательных фабул, острых интриг, глубоких вопросов, новое осмысление классических мотивов и тем самым – свою жизнеспособность. По словам Е.А. Полевой, «Детско-юношеская литература напрямую влияет на процесс социализации, формирование картины мира у подрастающего поколения. Она закладывает нравственные ориентиры, идеалы, развивает эстетический вкус и читательские

компетенции» [1]. Авторы, следуя за активными процессами развития общества, стремятся в этом контексте по-новому взглянуть на детское и подростковое бытие. Так в современной литературе для детей ставятся проблемы личностного развития, взаимодействия внутри коллектива, развития индивидуальных способностей.

В повести А. Жвалевского и Е. Пастернак «Я хочу в школу!» (2012) представлены две школы, точнее – два подхода к образовательному процессу, противопоставленные друг другу. В школе № 34 («чуде, а не школе»), «исполняются самые смелые мечты – от полета на воздушном шаре до путешествия на Эльбрус» [2]. Здесь нет привычных «предметов», классов, «параллелей», вместо этого – творческие группы, разрабатывающие всевозможные проекты; взаимопонимание и дружеские отношения между учениками и учителями. Однако, по мнению А. Жвалевского и Е. Пастернак, «всякое чудо, оно очень хрупко» [2]. «В один прекрасный день ученикам, оказавшимся по определенным обстоятельствам в соседней, предпочитающей традиционные методы преподавания школе № 33, приходится встать грудью на защиту своей мечты», нестандартного, экспериментального, инновационного обучения [2]. В этой связи образуется один из основных конфликтов, выявленных нами в повести – взаимодействие разных педагогических систем.

В образовательных системах используются дифференциальные подходы, связанные с особенностями отбора содержания образования, методами и формами обучения. Э.Н. Гусинский подразделяет педагогические системы на «лично-отчужденные» и «лично-ориентированные» или «лично-центрированные», отталкиваясь от принципа потребления знаний и их производство [3]. В зависимости от доминирования какой-либо составляющей процесса обучения задаются исходные различия двух моделей образования: модели передачи знаний или трансляционной модели и производственной (или созидательной). Подобное столкновение традиционных и инновационных моделей проявляется в анализируемом тексте.

Для того, чтобы выяснить особенности поведения героев повести, мы обратились к сопоставительной характеристике двух педагогических систем, обуславливающих процесс становления мировоззрения школьников. Для сравнения мы использовали некоторые критерии: атмосфера, организация учебного процесса, ученики/учителя и взаимодействие между ними.

Уже своим внешним видом 34-я школа отличается от стандартных учебных заведений: «Располагалась она не в типовом здании, которые плодили в советских проектных институтах, а в столетней усадьбе. Вернее, усадьба составляла только ядро, центр притяжения, вокруг

которого толпились пристройки – учебные корпуса, бассейн, мастерские» [2, с. 133]. В этом учебном заведении, являвшемся школой-мечтой для главных героев произведения, не существовало классов, параллелей, контрольных, домашних заданий. Вместо этого были организованы разновозрастные команды единомышленников, которые отправлялись в туристические экспедиции, готовили групповые проекты, занимались психологией и йогой. Каждый педагог 34-й школы – это понимающий наставник, помогающий воплощать в реальность творческие идеи обучающихся. Общепринятая система оценивания в новаторском заведении отсутствует: отметки ставятся только в качестве поощрения. Еще одна специфическая особенность – вольное обращение с учебным планом и утвержденной министерством программой. В такой атмосфере каждый ученик чувствовал себя уникальным и нужным.

В одном из интервью А. Жвалевский и Е. Пастернак сообщили, что их фантазии по поводу такой новаторской педагогической системы имеют серьезное научное обоснование. По мнению авторов, «существует конус обучения Эдгара Дейла, который полностью согласуется с нашей 34-й школой» [4]. В конце 1960-х, американский педагог Э. Дейл преподавал ученикам разными способами один и тот же материал. Оказалось, что наиболее абстрактными для человека являются слова (верхушка конуса), а наиболее конкретным – личный опыт. На основе «конуса Дейла» к концу 1970-х годов в Национальной тренинговой лаборатории США была разработана новая графическая версия «влияния методов обучения на степень усвоения материала», получившая название «Пирамида обучения». На этой схеме наглядно показано, что классическая лекция – наименее эффективный метод обучения, обеспечивающий освоение слушателями всего лишь 5% изложенной информации. Тогда как «активное обучение» (то есть вовлечение участников образовательного процесса в различные виды активной познавательной деятельности) явно позволяет надеяться на более высокие результаты [5]. Так в 34-й школе обучающиеся, объединяясь в творческие группы, создавали индивидуальные проекты, исследуя интересные объекты в реалиях. Этот подход, позволяющий применить приобретенные ранее знания и умения на практике – здесь и сейчас, занимают верхнюю строчку (90% эффективности) в «Пирамиде обучения».

Эффективность групповой работы уже доказана целым рядом исследований, проводившихся в XX в. социологами, педагогами, психологами. Дж. Катценбах и Д. Смит выделяют основные роли участников команд и выявляют их специфические характеристики: «Исполнитель – умеет реализовать идеи в практических действиях;

Координатор – умеет четко формулировать цели, продвигает решения, делегирует полномочия; Организатор – его мужество и энергия позволяют преодолевать любые трудности, ...; Генератор – изобретателен, обладает богатым воображением, человек с идеями» и т.д. [6]. С точки зрения Р. Шварца, «на групповую эффективность влияют три фактора: групповой процесс, групповая структура и организационная среда. В свою очередь, каждый фактор включает определенное количество элементов. К элементам организационной среды относятся: ясная миссия и принимаемое всеми видение; поддерживающая культура; система мотивации, вознаграждающая за достижение цели; информация и обратная связь; обучение и консультации; технологические и материальные ресурсы» [6]. Группа оказывается эффективной в том случае, когда все ее участники ясно представляют себе групповые цели, важным стимулом является также групповая культура и групповые нормы.

Отряд «Птицы» состоит из членов, выполняющих определенные функции: Женя – координатор и организатор, он распределяет роли и разрешает конфликтные ситуации в коллективе; Анечка – генератор идей; Кошка – энтузиаст, заряжающий группу неукротимой энергией, она выполняет большую часть работы; Молчун – анализирует информацию и выявляет слабые стороны проекта. Группу объединяет общее стремление к получению знаний и реализации своего умственного потенциала – именно это, в первую очередь отличает экспериментальную 34 школу от остальных. Педагоги 34 школы – увлеченные идеями ученые-интеллектуалы, мотивирующие учеников к раскрытию своих умственных и физических способностей.

Обычная школа № 33 представляет собой среднестатистическое учебное заведение, где обычные учителя отрабатывают стандартный общеобразовательный минимум. Их основная задача – формальное выполнение пунктов школьной программы. Это объясняет, почему в обычной школе так неуютно ребятам из 34-й.

«Птицы» распределяются по разным классам: Анечка оказывается в третьем, Молчун-Артем в пятом, Кошка-Юлька и Димка – в восьмом, а лидер группы Женька – в десятом. Традиционная школа шокирует ребят своим не индивидуальным, а массовым подходом к обучению. Их удивляет, что в школе царит не творческий беспорядок, как был у них, а то, что всё «кучковались, хихикали, обсуждали что-то, спорили...» [2, с. 42]. Ученики обычной школы становятся заложниками системы, в которой от них требуют неукоснительного выполнения стандартизированных, рассчитанных на самых слабых учеников элементов программы. Получение знаний, развитие индивидуальных способностей в такой ситуации невозможно. Вот почему детям неин-

интересно учиться, школу они называют «каторгой», стараются не выделяться на общем уровне. Основным методом обучения со стороны педагогов – требование жесткой дисциплины, заучивание материала, воспроизведение заранее известных «правильных» ответов. Оставшаяся неиспользованной творческая энергия находит деструктивные способы выражения: ученики матерятся, пьют, курят, дерутся, кокетничают друг с другом, сплетничают и пр.

В первую очередь «Птиц» удивляют отношения «ученик – подчиненный учителя», когда при входе педагога в класс «Дети, как дрессированные собачки, вскочили за партами и застыли по стойке смирно» [2, с. 42]. Основные методы, используемые в обычной школе – лекции и заучивание наизусть, с позиции «Пирамиды обучения», являются самыми бездейственными (5% и 10% усвоения материала); спустя 2 недели в памяти остается только 10 / 20% информации. Угнетает новичков постоянный контроль со стороны учителей, требования соответствия общему стандарту, исключающие возможность творческой самореализации. Ученики-одноклассники представляются новичкам выглядящими старше своих лет, одинаковыми, недоразвитыми, ограниченными приспособленцами, которым «нравится дразнить и унижать тех, кто не такой» [2, с. 47]. Оказавшись в чужой среде, «Птицы» находят единственный способ «не сойти с ума» – мимикрировать, приспособиться к пространству пребывания. Коллективно они принимают решение создать проект под названием «Выживание в обычной школе». Эта попытка заранее обречена на провал, поскольку «Птицы» и обычные ученики по-разному понимают цели и задачи обучения. «Обычные школьники» не мотивированы на получение знаний, школа для них – неизбежное зло, с которым невозможно бороться, а, значит, необходимо просто перетерпеть ежедневную школьную рутину. Для «Птиц» школа – это пространство, в котором можно реализовать свои самые смелые мечты и желания.

В процессе реализации проекта и одновременной мимикрии характеры персонажей раскрываются с разных сторон.

Одна из главных героинь повести «Я хочу в школу!», 15-летняя Юлька Рябцева, имеющая прозвище «Кошка», на самом деле обладает кошачьим характером. В словаре символов Дж. Тресиддера «кошка» означает «хитроумие, способность перевоплощения, сообразительность, внимательность, чувственная красота, женская злость» [7]. Юля обладала нечеловеческой реакцией и энергией «за что, собственно, и стала Кошкой», а «в атмосфере ничегонеделания инстинкты безоговорочно брали вверх над разумом» [2, с. 31]. По словам авторов, героиня «больше всего была похожа на пантеру, которая мечется по клетке» [2, с. 31]. Из-за такого «кошачьего» характера новые одноклассники

«ненавидели, но боялись» Юльку, ведь она не давала спуска никому. Кошка, крепкая и верткая, могла одолеть любого физически. Имея острый ум и прекрасно подвешенный язык, могла справиться с любым морально, «что она и делала. Безжалостно, язвительно, метко и больно» [2, с. 83].

Попав в новое пространство, Кошка воспринимает его как враждебное, понимает, что «Если бы мы с самого начала учились как все... Мы бы были как они! Мы б не знали, что бывает по-другому! Мы бы шли в школу, как на каторгу! Мы бы умели матом ругаться! Нас убили, понимаете, да? Мы ж теперь пушечное мясо!» [2, с. 98]. Юлька решает создать вокруг себя атмосферу любимой 34-й школы. Для воплощения этой цели в жизнь Кошка планирует стать лидером, которого будут слушать и слышать. Юля твердо заявила: «Я училась быть главной! И я стану главной! Чего бы это мне не стоило...» [2, с. 105]. Однако её попытки стать лидером и сплотить коллектив провалились. Кошке не удавалось в чужом пространстве реализовывать творческую энергию в «мирных целях», чаще всего она оказывалась направленной на деструкцию. В большинстве случаев отторжение коллективом Юлиных идей происходило по причине разного отношения к процессу обучения, школе. Кошка привыкла, что школа – место, откуда уходить не хочется даже во время каникул. Юлины одноклассники, погруженные в череду бесконечных зазубриваний и списываний, не получавшие удовольствия от процесса обучения, но одновременно и привыкшие к стабильности, не желающие (или боящиеся) что-то менять, «ходят в школу как на каторгу». Решив стать лидером, Кошка манипулирует одноклассниками, используя приемы психологической атаки, порой, давления, демонстрирует свою критичность. Заметим, что результаты ее действий приносят прямо противоположные плоды – одноклассники начинают ее бояться и ненавидеть.

На помощь ребятам приходит педагог из 34-й школы Впалыч. Благодаря ему, Юлька понимает ошибочность своих действий, начинает понимать своих новых одноклассников, перестает видеть в них «безликое стадо». Постепенно она зарабатывает авторитет в классе, переключая канал манипулирования на режим «манипуляция любовью», а потом и вовсе уходит от стратегии манипулирования. Флешмобы, постановки, квест, созданные по инициативе Кошки, приводят ребят в восторг, и вызывают одобрение у боящегося проверок и высших инстанций директора школы. Юлька осознает деструктивность своего поведения и просит прощения: «Я главной стать хотела... но не для себя! ... я хотела стать главной, чтобы вы все... чтобы вас привести к добру. Сволочь я была... Но я пришла, чтоб сказать тебе, что сделаю всё, чтоб исправить...» [2, с. 306].

На примере Кошки мы видим, как разные педагогические системы повлияли на становление её характера. Новаторская система дала героине возможность сформировать в себе такие качества, как нестандартность мышления, коммуникабельность, умение владеть манипулятивными методиками, но не дала способности взаимодействовать с ровесниками на равных, «расти», развиваться в традиционной, скованной правилами и условностями среде. Традиционная педагогическая система заставила Кошку обуздать свою неукротимую энергию, выработать такие качества, как толерантность, умение подстраиваться под интересы других.

Итак, школа-мечта № 34, где всюду приветствуются новаторские технологии, самообразование, взаимное обучение, мотивация, активность, а каждый ученик воспринимается как неординарная, талантливая личность, в итоге оказалась «тепличной» средой для отряда «Птиц». Ребята, попав в стены традиционного учебного заведения, где царят жесткая дисциплина, зубрёжка, отсутствие самостоятельного поиска, оказались совершенно неприспособленными к изменившейся ситуации. Для того, чтобы адаптироваться в «чужом» пространстве, некоторые герои начинают применять манипулятивные методики. Таким образом, на личностном уровне, к примеру, Кошка, и Димка в первых нескольких главах оказываются несостоятельными, используя для реализации своих целей путь интриг и манипуляций. С развитием сюжета мы видим, что персонажи постепенно мимикрируют, подстраиваются под нормы традиционного обучения. Одновременно герои учатся общаться со сверстниками, быть терпимыми, принимать и понимать каждого. Заметим, что и ребятам удалось частично изменить учебный процесс, показав ученикам 33-й, как можно проживать интересную школьную жизнь. В итоге, умение сотрудничать и прощать, общее стремление к знаниям помогают обучающимся создать творческую атмосферу в школе.

Литература

1. Проект проведения научных исследований «Творчество сибирских писателей и сибирская тема в литературе XX–XXI века для детей и юношества». Руководитель – Е.А. Полева. – Томск, – 2015–2016. [Электронный ресурс]. URL: http://ogon.rfbr.ru/sys/a/?colfilter=0&context=_anonymous~&fedcols=1&pgoffset=0&ro_filter=_main.enrfh_tasks.syrecordidw%20%3D%201DlXm00K2Swz0E00nY2aLb00~&table=main.enrfh_tasks&target=show_template&template=prg_card.htm#
2. Жвалевский, А.В., Пастернак, Е.Б. Я хочу в школу!: повесть / А.В. Жвалевский, Е.Б. Пастернак. – 5-е изд., испр. – Москва: Время, 2017. – 320 с.: ил. – (Время – юность!)
3. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанова. – Москва: Логос, 2001. – С. 182.

4. Белохвостик, Н. Интервью с А. Жвалевским и Е. Пастернак / Н. Белохвостик [Электронный ресурс]. URL: <http://books.vremya.ru/main/2160-zhvalevskiy-i-pasternak-inter-vyu-komsomolskoj-pravde.html> (дата обращения: 20.04.19).
5. Болтовнин, И. Конус обучения Эдгара Дейла: как сделать обучение более эффективным? / И. Болтовнин [Электронный ресурс]. URL: <https://4brain.ru/blog/конус-обучения-дейла/>
6. Галкина, Т.П. Социология управления: от группы к команде: уч. пособие. Москва: Финансы и статистика, 2001. 224 с. URL: <https://www.bestreferat.ru/referat-225180.html> (дата обращения 15.04.2019).
7. Словарь символов [Текст] Dictionary of Symbols / Джек Тресиддер; пер. с англ. С. Палько. – Москва: Гранд: ФАИР-Пресс, 1999. – 443 с.

УДК 821.161.1
ГРНТИ 17.07.41

**ЭТИКО-ПРАВОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ
В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ Л.Н. ТОЛСТОГО
И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО О СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ
(К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА)**

**ETHIC AND LEGAL COMPONENT IN REPRESENTATIONS
L.N. TOLSTOY AND F.M. DOSTOYEVSKY
ABOUT FORMATION OF THE PERSONALITY
(TO FORMULATION OF THE QUESTION)**

Е.И. Пацьорка

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: личность, закон, ценности, мораль, право, добро, Л.Н. Толстой, Ф.М. Достоевский.

Key words: personality, law, values, morals, right, good, L.N. Tolstoy, F.M. Dostoyevsky.

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния внешних и внутренних факторов на самоопределение личности в системе педагогических идей Ф.М. Достоевского. В качестве базовых категорий анализа были взяты «право» («закон») и «мораль», находящиеся между собой в антиномических смысловых отношениях. Данная антиномия исследуется в статье через анализ социальной и духовной сущности человека в воззрениях Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского. Наряду с общностью в осмыслении доминант личностного развития, обнаруживается расхождение позиций писателей в характеристике «механизма» присвоения личностью общечеловеческих идеалов.

Л.Н. Толстой и Ф.М. Достоевский были современниками, полностью своей личности и творчества оказавшими большое влияние на развитие критической и философской мысли в России. Проблема творче-

ских и мировоззренческих взаимосвязей писателей является актуальной, начиная с работ русских религиозных философов рубежа XIX–XX веков. Так, Д.С. Мережковский утверждал, что если бы «... в литературе всех веков и народов пожелали мы найти художника наиболее противоположного Л. Толстому, то нам пришлось бы указать на Достоевского. Я говорю – противоположенного, но не далекого, нечуждого, ибо часто они соприкасаются...» [1, с. 142].

В своем творчестве Достоевский и Толстой как писатели-философы обратились к идее воспитания, которое должно строиться на основе общечеловеческих ценностей. Признание за человеком его индивидуальной составляющей гармонично сосуществует в системе их взглядов с идеей национального воспитания, духовно-нравственного совершенствования человека.

Личностное становление – это процесс, определяемый как внешними, так и внутренними факторами. На всех этапах развития общественного сознания большое значение в процессе социализации личности традиционно отводилось двум категориям – закон и мораль.

Закон в данном случае – это совокупность внешних правил поведения, заданных, неоспоримых и определяющих границы социальной свободы человека. Под термином «мораль» мы понимаем совокупность поведенческих установок, обладающих идейным основанием. Мораль представляет собой систему принципов, базирующихся на личностном отношении человека к миру с точки зрения должного. Мораль – это своеобразный жизненный ориентир, в котором выражается стремление человека к самосовершенствованию. В данном случае мораль представляет собой общую категорию, вбирающую в самом обобщенном значении такие понятия, как «совесть», «долг», «ответственность».

В рамках данной статьи мы акцентировали внимание на двух категориях – «закон» и «мораль», которые, с одной стороны, противоположны по своей функционально-смысловой нагрузке процессу духовно-нравственному воспитанию личности, а с другой, неразрывно с ним связанные. Так как человек не может стать достойным членом общества без идеалов, гражданские (закон и право) и нравственные (мораль, духовность) идеалы имеют важнейшее воспитательное значение. При этом мы не абсолютизируем значение ни одного из названных факторов, особенно в контексте иерархической структуры личности и собственно воспитательного процесса.

Каковы сферы воздействия морали и личностного восприятия закона? Какая из этих категорий является первичной и доминирующей? Эти вопросы и анализ антиномии «мораль и право» как формы

регуляции человеческой жизни были осмыслены в заочной полемике Л.Н. Толстого и Ф.М. Достоевского¹.

В религиозно-философском учении Толстого одной из основополагающих является идея «непротивления злу насилием», нашедшая отражение, например, в статье «Неизбежный переворот» (1909 г.): «... истина о том, что любовь есть высший закон жизни человеческой, и поэтому насилие <...> не может быть высшим законом жизни...» [2, т. 38, с. 78]. Толстой указывает на необходимость не только для общего социального, но и для духовного благополучия каждой личности в отдельности противиться злу не через применение насилия, а через непротивление. Н.А. Бердяев обозначил данную доктрину Толстого как «удушение добром» [3], делая акцент на авторитарный стиль, не принимающий во внимание ни правовую сферу, ни нравственно-психологические особенности личности, ни неоднозначность жизненных реалий, не всегда поддающихся моралистическому диктату. Основой для такой категоричности послужил еще один аспект в доктрине писателя – «разумное сознание», отмеченный в труде «Путь жизни» (1910 г.): «Истинный закон жизни так прост, ясен и понятен, что людям нельзя оправдывать свою дурную жизнь тем, что они не знают закона. Если люди живут противно *закону истинной жизни* (здесь и далее в цитатах курсив мой – Е.П.), им остается одно: отречься от разума» [2, т. 45, с. 21]. «Обнаружение» истинной жизни в человеческой личности уподобляется Толстым процессу рождения и выхода за пределы индивидуального блага и связано с духовным началом в структуре личности. Но «разумное сознание» исключает в этом процессе противоречия как основу личностного роста.

Диктатура разума полностью отвергает какие-либо вариации, например, такой категории как «добро», а отсюда и человек лишен права выбора и должен в качестве ориентира избрать не эмпирические характеристики реальности, а моралистические: «Если человек думает, что всё, что он видит вокруг себя, весь бесконечный мир, точно таков, каким он его видит, то он очень ошибается. Всё телесное человек знает только потому, что у него такое, а не иное зрение, слух, осязание. Будь эти чувства другие, – и весь мир был бы другой. Так что мы не знаем и не можем знать, каков тот телесный мир, в котором мы живем. Одно, что мы *верно и вполне знаем, это нашу душу*» [2, т. 45, с. 32]. Физическую составляющую и в человеке, и в окружающем мире для личности Толстой осмыслял как нечто «чужое» вследствие ее изменчивости и отстраненности. Единственное, что сопровождает чело-

¹ Речь здесь идет о противостоянии идейном, то есть встречи их текстов и встречи в текстах, когда писатели либо прямо говорят друг о друге, либо говорят о чем-то смежном.

века на протяжении всей его жизни, – это «духовное “Я”». Познание внешнего должно иметь начало в познании своей души, а отсюда закон как упорядоченная структура не может быть дан извне, но должен иметь основу в личностном осмыслении.

В учении Толстого попытка каких-либо социальных институтов скорректировать развитие человеческой личности определяется как насилие. Люди не наделены способностью самостоятельно определить границы добра и зла, а тем более их критерии. Об этом Толстой замечает в дневнике 1898 г.: «Одно из самых обычных заблуждений состоит в том, чтобы считать людей добрыми, злыми, глупыми, умными. Человек *течет*, и в нем есть все возможности: был глуп, стал умен, был зол, стал добр и наоборот. В этом величие человека. И от этого нельзя судить человека. Ты осудил, а он уже другой» [2, т. 53, с. 179]. «Текучесть» человека связана с осознанием основного жизненного приоритета – самосовершенствования через стремление воплотить идею «будьте совершенны, как совершен Отец ваш Небесный». Поэтому внешний юридический закон – это надругательство над духовной составляющей человеческой личности, поэтому Толстой акцентирует внимание на том, что человек должен руководствоваться тем, что «считает должным перед Богом, перед своей совестью» [2, т. 37, с. 207].

В представлениях Толстого мораль не просто определяет развитие общества и личности, но вбирает в себя социальные функции регуляции личностной траектории развития.

По мнению Достоевского, моралистическое насаждение добра при отсутствии активного начала – «это самое полное извращение природы» [4, т. 14, с. 262]. Достоевский отказывал в положительном потенциале тенденции насильственного насаждения в обществе тех или иных приоритетов и идеалов. Человек, по мнению писателя, должен обладать свободой, базирующейся на восприятии многогранности существующей действительности, что было отмечено в «Дневнике писателя» за 1873 г. в очерке «Среда»: «Делая человека ответственным, христианство тем самым признает и свободу его. Делая же человека зависящим от каждой ошибки в устройстве общественном, учение о среде доводит человека до совершенной безличности, до совершенного освобождения его от всякого нравственного личного долга, от всякой самостоятельности, доводит до мерзейшего рабства, какое только можно вообразить» [4, т. 12, с. 18]. Достоевский отмечал двойственность понятия «свобода», связывая его не столько с телом человека, сколько с проявлением личностного начала. Внешние атрибуты и проявления свободы писатель характеризовал как «разнузданность», дающую лишь имитацию свободной жизни или выбора. То, что дает

внешнее ощущение свободы и раздвигает жизненные рамки, в результате приводит к «рабству» финансовому или социальному.

Для Достоевского человек – существо духовно-телесное, и под категорией свободы он понимал, прежде всего, внутреннюю свободу, то есть проявление собственной осознанной воли, на что писатель указывает в февральском номере «Дневника писателя» за 1877 г. в очерке «Русское решение вопроса»: «настоящая свобода – лишь в одолении себя и воли своей, так чтобы под конец достигнуть такого нравственного состояния, чтоб всегда во всякий момент быть самому себе настоящим хозяином» [4, т. 14, с. 70].

Позиции Достоевского и Толстого в вопросе влияния закона как данной извне социально регламентированной нормы на становление личности соотносятся с идеей о насилии над внутренней духовной составляющей. Так, в записной тетради 1875–1876 гг. Достоевский замечает: «В человеке, кроме гражданина, есть и лицо. Судья судит гражданина и иногда совсем не видит лица. А потому всегда возможно впечатление этого невидимого лица, которое остается только с ним, и судья ничего в нем не увидит. Даже закон не предусмотрит всех тонкостей. Но отнять лицо у гражданина и оставить только гражданина нельзя <...> Есть преступления и впечатления, которые не подлежат земному суду. *Единый суд – моя совесть*, то есть судящий во мне Бог...» [5, с. 402]. По Достоевскому, человеку присуще потребность самоотчета, определяемая внутренней нравственной гранью. Незыблемой мерой правильности, нравственности в русском человеке является духовность. Совесть по мысли писателя – это то, что будоражит человеческую душу и заставляет соотносить свои идеалы с наивысшим нравственным образцом – Христом. При этом Достоевский указывал на невозможность отсутствия закона как регулятора для формирования социализированной личности.

Следовательно, категория права определялась Достоевским и как социальная, и как экзистенциальная: «... строгим наказанием, острогом и каторгой вы, может быть, половину спасли бы из них. Облегчили бы их, а не отяготили. Самоочищение страданием легче <...> вера в закон и в народную правду расшатывается <...> мне представлялась иногда Россия какой-то трясиной, болотом, на котором кто-то затеял построить дворец. Снаружи почва как бы и твердая, гладкая, а между тем ступите <...> и так и скользнете вниз, в самую бездну» [4, т. 12, с. 21–22]. Право, установленное волей государства, ограничивает духовную многогранность человека и препятствует его нравственному формированию и становлению. Экзистенциальное право базируется на внутреннем состоянии человека, способно воздействовать на его духовную составляющую и тем самым легализовать закон на уровне

личностного изменения. На основе этого писатель утверждает мысль о «наказании прощением». В данном случае наказание – это вовсе не действие со стороны наказывающего, а то, что происходит в наказываемом – личностные переживания и изменения. Зачастую их сводят к категории «вины», но это деструктивное эмоциональное переживание, эквивалентом которого может стать чувства сожаления и раскаяния, как этап на пути к самосовершенствованию на основе личностной переоценки ценностей.

Последнее связано с переосмыслением авторитарной в философии Толстого категории «добра». «Добро» в представлениях Достоевского обладает этической многогранностью, в силу того, что «все идут к одному и тому же, по крайней мере все стремятся к одному и тому же, от мудреца до последнего разбойника, только разными дорогами» [4, т. 14, с. 137]. Этот вывод, представленный в фантастическом рассказе «Сон смешного человека» («Дневник писателя», 1877 г.), приводит к осознанию, что по мысли писателя ни зло, ни добро не бывает абсолютными, так как содержат взаимно проникающие атрибуты, но в каждом человеке существует возможность совершения добра. Подлинное добро связано не столько с внешними проявлениями, сколько с внутренней ценностью осознания этого добра.

Таким образом, в религиозно-философских воззрениях Толстого именно мораль является единственно возможным средством регуляции человеческих взаимоотношений, а значит, определяет единственно правильную траекторию развития или коррекции личности. В представлениях Достоевского мораль и закон – две категории, взаимодополняющие друг друга. Право должно обладать регулятивной функцией и базироваться на духовно-нравственных основах человеческой личности. Мораль без правовой основы не может всецело определять социальную сущность человека. Представления двух писателей-философов, во многом схожие в спектре и характеристике доминант личностного становления, имеют разные точки зрения на процесс формирования и реализации основных общечеловеческих ценностей:

1. По Толстому, есть единственно правильный путь становления личности. Все, что вне этой направленности, – заблуждение, не дающее возможности личностного становления и требующее возвращения к исконной точке;

2. По Достоевскому, личность должна обладать свободой выбора, которая не всегда предполагает одну единственную правильную траекторию. Неправильный выбор – это тоже часть личностного пути, которая рождает покаяние и возможность обрести внутреннюю нравственную основу.

Литература

1. Мережковский, Д.С. Л. Толстой и Достоевский. – Москва: Наука, – 2000. – 589 с.
2. Толстой, Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. / Л.Н. Толстой. – Москва: Художественная литература, 1928–1964.
3. Бердяев, Н.А. Кошмар злого добра // И.А. Ильин: proetcontra. – Санкт-Петербург: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 2004. – С. 658–673.
4. Достоевский, Ф.М. Собрание сочинений: в 15 т. / Ф.М. Достоевский. – Санкт-Петербург: Наука, 1988–1996.
5. Литературное наследие Т.83: Неизданный Достоевский: Записные книжки и тетради 1860–1881 гг. / ред. И.С. Зильберштейн и Л.М. Розенблюм – Москва: Наука, 1971. – 727 с.

УДК 821.161.1
ГРНТИ 17.07.41

ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ СОНИ МАРМЕЛАДОВОЙ И САШИ МОРОЗОВОЙ В РОМАНАХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И Б. АКУНИНА «Ф.М.». СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

FEATURES OF THE IMAGE OF CHARACTERS OF SONYA MARMELADOVA AND SASHA MOROZOVAYA IN THE NOVELS BY F.M. DOSTOYEVSKY “CRIME AND PUNISHMENT” AND B. AKUNIN “F.M.”. COMPARATIVE ANALYSIS

Е.С. Прокопенко

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, Б. Акунин, постмодернизм, игра, игровое моделирование, художественная реальность, художественная рецепция, сопоставительный анализ, «Преступление и наказание», «Ф.М.».

Key words: F.M. Dostoyevsky, B. Akunin, postmodernism, game, game simulation, artistic reality, art reception, comparative analysis, “Crime and Punishment”, “F.M.”.

Аннотация. Данная статья посвящена описанию результатов сопоставительного анализа образов Сони Мармеладовой («Преступление и наказание») и Саши Морозовой («Ф.М.»). Разработанный и апробированный алгоритм сопоставительного анализа позволяет выявить особенности характерологии двух произведений с учетом художественной системы и творческого метода каждого из авторов, форм диалогического ценностно-смыслового взаимодействия и «отталкивания» текстов.

К творческому наследию Ф.М. Достоевского в начале XXI века приковано особое внимание не только ученых-литературоведов, но и целого ряда российских писателей таких, как В. Пелевин, Б. Акунин,

В. Сорокин, П. Крусанов, В. Ерофеев, А. Левкин и другие. Не сложно заметить, что большая часть названных авторов принадлежит к литературному направлению «постмодернизм».

Постмодернисты активно преобразуют творчество писателя в соответствии с парадигмой современной эпохи, трансформируют язык, идеи, образы героев, сюжетную канву произведений классика, цитаты из его романов, используя их для создания собственного художественного текста.

Хотелось бы отметить, что текст художественного произведения в рамках постмодернистского литературного направления представляет собой особое пространство диалога, в основе которого лежит **принцип игрового моделирования художественной реальности** (это такой принцип построения эстетической реальности, где игра является целью и средством создания такой реальности).

Данный принцип построения родился благодаря отказу постмодернистов от вертикали ценностей и от категории истинности (не может быть одной истины, все одинаково истинно и одинаково ложно). Это повлекло за собой отказ от принципа вертикальной структурности художественного текста, когда все подчинено реализации авторской идеи, которая несет в себе ценностный потенциал. На место вертикальной пришла ризоматическая многомерная структура, в которой отсутствует центр.

Внутри такой структуры не рождаются идеи, а образуются лишь бесконечные варианты смыслов. Именно поэтому классические произведения, попадая в нее, неизбежно лишаются своего центра, то есть авторской идеи, и своих ценностных оснований. Так произошло и с литературным наследием Ф.М. Достоевского.

Б. Акунин в своем произведении «Ф.М.» отсылает нас намеренно к роману «Преступление и наказание». В тексте автор проводит интертекстуальную параллель между образами Сони Мармеладовой и Саши Морозовой.

Хотелось бы отметить, что в данной статье мы анализируем разные эстетические системы, что значительно осложняет процесс сравнительного анализа образов персонажей.

В эстетической системе Достоевского каждое произведение обладает логоцентрической структурой, где автор является носителем и выразителем идеи произведения, а идея произведения связана с представлениями классика о духовных ценностях личности, которые укоренены в русской православной культуре. Поэтому мы можем считать и анализировать идейный уровень произведения.

В рамках эстетической системы постмодернизма происходит нивелирование любых логоцентрических структур в связи с отказом от

категории истинности; образуется некий гипертекст, построенный на интертекстуальной игре с читателем, что рождает калейдоскопичность смыслов и множественность интерпретаций во время анализа.

Сложность анализа обусловлена еще и тем фактом, что в литературе постмодернизма отсутствует категория героя, его место занял интерперсонаж. Интерперсонаж – это «персонаж художественного произведения, в структуре которого присутствуют интертекстуальные связи» [1, с. 147].

Данные сложности потребовали поиска, подходящих для анализа методов. Поэтому в данной работе для получения более корректных результатов был использован в измененном виде алгоритм анализа, разработанный И.В. Кузмичевой в статье «Лингво поэтика интерперсонажа (на материале романа Б. Акунина «Ф.М.»). Использование алгоритма позволит проследить изменения, которые претерпел образ Сони Мармеладовой в романе Б. Акунина.

Алгоритм сопоставительного анализа состоит из двух уровней:

I. Телесно-вещественный уровень:

1. Имя (инициалы, анализ антропонимов);
2. Портретная характеристика (особенности внешнего облика, взгляда, мимики);
3. Речь (речевые особенности, манера разговора);
4. Семья (рассматривается состав семьи и особенности их взаимоотношений).

II. Духовно-ценностный уровень:

1. Поступки и их мотивы (анализируются так же и чувства, испытываемые персонажами).

Анализ данных персонажей необходимо начать именно с образа Сони Мармеладовой, так как она является основой и интертекстуальным источником образа Саши.

I. 1. Имя.

Анализ любого героя в художественной системе Достоевского будет неполным без анализа его антропонимов, так как писатель наделяет определенными личностными характеристиками своих героев с помощью имени.

Софья Семеновна Мармеладова – полное имя нашей героини. Имя «Софья» «из греч. Sophia мудрость, разумность», а в православной культуре получает значение «смирennemудрие» [2]. Хотелось бы отметить, что к анализу антропонимов Сони Мармеладовой обращались такие ученые, как П.А. Флоренский, Е.Г. Новикова, Дж. Гибиан, М.С. Альтман и другие. Исследователи отмечали связь образа Сони с православной культурой, обозначали такие ее качества, как смирение, милосердие, мудрость. А О.В. Лендова и М.В. Новикова в своей ста-

ть «Ономастика в романе Ф.М. Достоевского "Преступление и наказание"» утверждают, что образ Сони связан со святой Софией и ее детьми – Верой, Надеждой, Любовью, соответственно, ее образ реализует данные духовные константы [3, с. 73].

«Отчество «Семеновна» происходит от имени «Симеон», что означает «(бог) слышащий», что можно трактовать как «слышащий Господа» или «услышанный Богом» [2].

Фамилия «Мармеладова» несет в себе семантику чего-то приятного, сладкого, мягкого. Соня, действительно, обладает мягким характером, который мы можем заметить у ее отца.

Проанализировав антропонимы героини, мы можем утверждать, что Достоевский изначально обозначил с помощью имени вектор духовного развития Сони, который определяет ее личность и систему ценностей. Писатель наделил ее мягким и чутким сердцем, способным сострадать и сопереживать горю любого человека. Она не только обладает такими качествами, как мудрость и смирение, но и является воплощением основных христианских добродетелей – веры, надежды и любви.

Александра Филипповна Морозова – полное имя персонажа Б. Акунина в романе «Ф.М.». В тексте используется только краткая форма ее имени – Саша, поэтому инициалы образуют внешнее сходство с инициалами имени и фамилии Сони, то есть С.М., что уже является отсылкой к первоисточнику.

Необходимо заметить, что сравнение антропонимов данных персонажей не случайно и даже необходимо. Б. Акунин является не только писателем, но литературоведом, в прошлом занимался исследованием творчества Ф.М. Достоевского, поэтому с уверенностью можно утверждать, что постмодернист знал о важности антропонимов в художественной системе классика и намеренно провоцирует ассоциации у читателя с образом Сони.

Само имя «Александра» является женской формой имени «Александр» «из греч. Alexandros: alexo защищать + aner, andros муж(чина)» [2]. Данный факт свидетельствует о том, что в семантике ее имени уже заложена двойственность натуры, которая колеблется между мужским и женским началом и выражается в готовности к борьбе и защите.

Отчество «Филипповна» образовано от имени «Филипп» от греч. «Philippos – любящий лошадей» [2]. В отчестве заложена семантика любви и заботы о живом существе, то есть Саша является чутким и неравнодушным человеком.

Фамилия «Морозова» дает нам обратные характеристики, обозначая семантику холодности, но в то же время это может означать, что

человек родился в суровых жизненных условиях. Появление Саши на свет повлекло смерть ее матери, поэтому девочка воспитывалась только отцом и была лишена материнской заботы и любви.

Проанализировав антропонику обеих героинь, мы можем заметить разность векторов развития персонажей у данных авторов. Ф.М. Достоевскому было важно обозначить именно духовные координаты личности Сони, подчеркнуть ее причастность к христианским добродетелям.

Образ Саши Морозовой лишен духовных характеристик, они не лежат в основе ее личности как у Сони. Место духовного занимает материально-чувственный вектор, который Б. Акунин обозначает в антропонимах своего персонажа, акцентируя тем самым отличие от Сони, которое может заметить лишь читатель, хорошо знающий произведения Достоевского.

2. Портретная характеристика.

Соня Мармеладова в тексте «Преступления и наказания» является блондинкой небольшого роста, худенькой, с замечательными голубыми глазами. О ее лице сказано следующее: «Это было худенькое, совсем худенькое и бледное личико, *довольно не правильное*, какое-то востренькое, с востреньким маленьким носом и подбородком. Ее *даже нельзя было назвать и хорошенькою*, но зато *голубые глаза ее были такие ясные*, и, когда оживлялись они, выражение лица ее становилось такое *доброе и простодушное*, что невольно привлекало к ней <...> несмотря на свои восемнадцать лет, она казалась почти еще *девочкой*, гораздо моложе своих лет, совсем почти ребенком (курсив мой – Е.П.)» [4].

Ф.М. Достоевский акцентирует внимание читателя на особенности глаз героини, наделяя их характеристикой «ясные», потому что они излучают живую энергию души Сони, проявляя ее доброту и простодушие, поэтому лицо ее, хоть и не правильное, становится притягательным для окружающих. Так же писатель подчеркивает молодость Сони, которая похожа на девочку, тем самым показывая ее внутреннюю чистоту и невинность на контрасте с ее деятельностью.

В произведении «Ф.М.» Б. Акунина портрет Саши Морозовой интертекстуально схож с портретом Сони и изображен следующим образом: «Теперь, когда девочка села, стало видно, что ей *лет шестнадцать*. *Худенькая, светлые волосы до плеч, такие же светлые ресницы и брови* <...> *хорошенькая, черты лица правильные*, а не красавица; <...> сбита метрокэбом *блондиночка* была какая-то *тусклая, жалкая*. *Тощие плечики* приподняты, на шее сзади *детский пушок*, да еще носом *шмыгает*. Странная девчонка, слишком уж *беззащитная* (курсив мой – Е.П.)» [5]. Данные характеристики портрета Саши подтверждают

тот факт, что постмодернист намеренно играет с читательским восприятием, создавая устойчивые ассоциации с образом Сони, но в то же время подвергает их разрушению, вводя в текст иные портретные характеристики. Саша, наоборот, является хорошенькой, имеет правильные черты лица, но при этом выглядит тусклой, жалкой и беззащитной, как ребенок, тем самым в тексте произведения подчеркивается ее детскость, а не невинность и чистота как у Достоевского.

3. Речевые особенности персонажей.

Речевой особенностью образа Сони является часто используемое восклицание «О господи! (Господи)». Она как бы обращается к Богу, желая получить внутреннее спокойствие в сложных ситуациях.

Соня в романе Ф.М. Достоевского на протяжении всего произведения имеет кроткий тихий голос, но он преобразуется, становится звонким, обретает силу во время эпизода чтения Евангелия Раскольникову про воскресение Лазаря, что является свидетельством ее внутренней духовной силы и крепкой веры в истину Христа.

Речевой особенностью так же можно считать и то, что героиня в тексте называет себя «великой грешницей»: «Ах, что вы это им сказали! И при ней? – испуганно вскрикнула Соня, – сидеть со мной! Честь! Да ведь я... бесчестная... я великая, великая грешница!» [4]. Тем самым она показывает свое отношение к совершению греха. Даже самая благая цель не оправдывает его совершение, для души неминуемо наступят последствия от совершенных действий.

Речевой особенностью образа Саши Морозовой являются частые упоминания о ее греховности и последующем наказании: «Простите меня, я такая плохая... Меня Бог накажет, я знаю. <...> Так мне и надо. Бог за грехи наказал. <...> А про меня вы ничего не знаете, я ужасная грешница, самая скверная, какие только бывают» [5]. Безусловно, Акунин актуализирует у читателя ассоциации с образом Сони Мармеладовой, связывая их в тексте понятием «грешница», но Саша уже носит иные характеристики, она не великая, а «ужасная грешница». Акунин вновь соотносит образ Сони и Саши, но деконструирует его, намекая на их несовпадение.

4. Выявленные нами ранее характеристики личности из антропонимов реализуют себя в поведении героинь по отношению к семье, поэтому далее мы рассмотрим состав семьи и особенности их взаимоотношений, что позволит нам сделать выводы о поступках персонажей и их мотивах.

История семья Мармеладовых трагична. Соня лишилась своей матери, будучи ребенком, когда ей исполнилось четырнадцать лет, Мармеладов женился на Катерине Ивановне и взял на попечение трех ее детей – Полю, Колю и Лиду, но не из чувства любви женился, а из

сострадания к бедственному их положению: «... тогда я, тоже вдовец, и от первой жены четырнадцатилетнюю дочь имея, руку свою предложил, ибо не мог смотреть на такое страдание...» [4].

Сонечка отнеслась к Катерине Ивановне и ее детям с уважением и любовью, много упреков вытерпела она от

персонажи жертвуют чистотой и целостностью своей души. Но для Сони важно не приумножить зло в мире, не создавать нового греха, поэтому ее жертва не сопровождается обманом других. В ее поступках по отношению к семье и окружающим отражается христианская мудрость, смирение и милосердие. В отличие от Саши, поступки которой, хоть и основаны на любви и заботе к семье, несут негативные последствия не только для ее души.

В заключении хотелось бы заметить, что Достоевскому в романе «Преступление и наказание» было важно с помощью образа Сони Мармеладовой показать, как необходима человеку внутренняя духовная целостность, которая позволяет личности справляться даже с самыми кризисными ситуациями в жизни, поэтому уже в антропонимах героини он обозначает духовный вектор ее развития. Хаосу писатель противопоставляет космос христианских идеалов и ценностей, тем самым он не подчеркивает хаос, а стремится показать, как человеку его преодолеть.

Б. Акунин в противовес Достоевскому переносит своего персонажа в сферу материально-чувственную, что отражается в антропонимах Саши, он лишает ее образ внутренней духовной целостности и структурности, соотнесенности с идеалом. А так как персонаж больше не соотносится с идеалом, то это дает простор для игры с его структурой, которая начинает наполняться интертекстуальными отсылками к образу Сони Мармеладовой через портретные, речевые и иные характеристики. Но в очередной раз провоцируя сходство, его же и разрушает, демонстрируя разность персонажей.

Данный факт говорит о востребованности произведений Ф.М. Достоевского для литературы XXI века, так как на страницах современных произведений осуществляется диалог между разными эстетическими системами, но, к сожалению, при этом от идейно-ценностного уровня произведений классика не остается почти ничего. Теряется тот значимый ценностный потенциал его произведений, который он заложил в образах своих героев.

Литература

1. Кузмичева, И.В. Лингвопоэтикаинтерперсонажа (на материале романа Б. Акунина «Ф.М.») / И.В. Кузмичева // Человек в информационном пространстве: сборник научных трудов / под общ. ред. Т.П. Курановой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – С. 146–152.
2. Суперанская, А.В. Современный словарь личных имен / А.В. Суперанская [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://azbyka.ru/deti/wp-content/uploads/2018/04/superanskaja-sovremennyj-slovar-lichnyh-imen.pdf> (дата обращения: 25.03.2019).
3. Лендова, О.В., Новикова, М.В. Ономастика в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» / О.В. Лендова, М.В. Новикова // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2018. – № 1. – С. 69–74.

4. Достоевский, Ф.М. Преступление и наказание имен / Ф.М. Достоевский [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://az.lib.ru/d/dostoewskij_f_m/text_0060.shtml (дата обращения: 15.04.2019).
5. Акунин, Б. Ф.М. / Б. Акунин [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://e-libra.ru/read/325308-f-m.html> (дата обращения: 10.04.2019).

УДК 82. 091
ГРНТИ 17.09.91

ЛИРИЧЕСКИЙ СЮЖЕТ СТИХОТВОРЕНИЯ О. МАНДЕЛЬШТАМА «ЗАБЛУДИЛСЯ Я В НЕБЕ...»

LYRICAL PLOT OF O. MANDELSHTAM'S POEM "I GOT LOST IN THE SKY..."

Е.А. Стамикова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: О. Манделштам, лирический сюжет, тема поэта в истории, Данте Алигьери.

Key words: O. Mandelstam, lyrical plot, the theme of poet in history, Dante Alighieri.

Аннотация. Предметом исследования статьи является лирический сюжет стихотворения О. Манделштама «Заблудился я в небе...», первого из цикла-двойчатки 1937 года. В нем отразились размышления поэта о своем предназначении. Автором переосмысливается сюжет «Божественной комедии» Данте, обозначается путь лирического героя «сверху вниз», сфера чистого творчества противопоставляется гражданскому служению, «небо» – «земле».

Два варианта стихотворения «Заблудился я в небе, что делать...» были написаны О. Манделштамом 9–19 марта 1937 года в Воронежской ссылке. Согласно периодизации его творчества, составленной Н. Струве, они относятся к позднему периоду, для которого характерна тема поэта в истории. Поэт, с одной стороны стремится смириться с эпохой, режимом (стихотворения «Стансы» (1935 г.), «Не мучнистой бабочкою белой...» (1936 г.), «Ода» (1937 г.)) [1, с. 115], но с другой, отчётливо видно разочарование в жизни; появляются религиозные мотивы, противопоставление «земли и неба» в специфическом, манделштамовском ключе («Как светотени мученик Рембрандт...» (1937 г.), «Тайная вечеря» (1937 г.), «Я скажу это начерно, шёпотом...» (1937 г.)).

По замыслу автора стихотворения должны были входить в цикл, посвященный смерти А. Белого, однако он не был закончен в связи со скорой ссылкой Манделштама. Сам он настаивал, на том, что эти стихотворения разные, и поэтому их «*надо печатать рядом, как два*

стихотворения – одна тема и два развития...» [2, с. 330]. Н.Я. Мандельштам в воспоминаниях писала: «О.М. собирался сохранить оба побега «Заблудился я в небе» и напечатать их рядом: композиторы ведь всегда так делают, и художники тоже... Если я доживу до свободного издания О.М., я обязательно выполню его волю» [3 с. 187]. В такой редакции стихотворения были опубликованы уже после смерти поэта в 1955 году в Нью-Йорке издательством имени Чехова под редакцией Г.П. Струве и Б.А. Филиппова [4, с. 6].

Возможность рассмотреть оба варианта как двойчатку мы оставляем как перспективу для себя, подробнее остановимся только на первом из них. По комментариям супруги поэта Н.Я. Мандельштам, оно было написано раньше и сохранилось в чистовиках поэта, второе – только в черновом автографе [5, с. 302].

В цикле отчетливо звучит тема единения поэта и народа в сложнейший исторический период, которая обозначилась в творчестве поэта еще в начале 1930-х годов («Нет, не спрятаться мне от великой стены...» (1931 г.), «Мы живем под собою не чуя страны...» (1933 г.) и другие)¹.

Первое стихотворение «Заблудился я в небе...» имеет четырехчастную структуру, каждая строфа – этапы лирического сюжета, фиксирующие логику развития мысли и чувств лирического героя.

В завязке лирический герой предстает перед нами в пространстве «неба». Образ неба в ранней лирике поэта (сборник «Камень») восходит к античной мифологической модели; оно представляет собой овеществленное пространство, обладающее культурной значимостью [6, с. 31], (стихотворение Епсуслиа «Я повторяю это имя / Под вечным куполом небес...» (1914 г.), «Айя-София» «Ведь купол твой, по слову очевидца, / Как на цепи подвешен к небесам...» (1912 г.)). И вообще для этого периода характерны образы, отсылающие к знакам разных культур, размышления о преемственности культурного развития, любованию, восхищении достижениями человека. Поэт живет в высшей, небесной сфере, являясь проводником между людьми и небом (культурой, искусством).

В 30-е годы в лирике О. Мандельштама наметился существенный перелом в тематике и доминирующих настроениях лирического героя. Глобальные исторические перемены заставили поэта на продолжительное время замолчать в 20-е гг., а далее обратиться к нехарактерной для его раннего творчества проблематике выбора пути поэта,

¹ Тема поэта и народа поднималась многими поэтами в разные периоды отечественной литературы, среди них А.С. Пушкин, М.Ю. Лермонтов, Н.А. Некрасов, В.В. Маяковский, по-разному рассматривающих её.

приобщения к «земной» жизни своего народа, совместного проживания/переживания общей со страной истории. «Вернувшись на землю» он оценивает «небо» уже в ином ключе: оно часто изображается двойственным, противоречивым – это «временное чистилище» и «небохранилище», «прижизненный дом» (стихотворение «*Я скажу это начерно, шёпотом...*»).

В контексте стихотворения «Заблудился я в небе...» небо представляет собой высшее пространство в мироздании, оно сакрально маркировано. Именно к небу адресован ищущего свой путь поэта вопрос – «что делать?». Этот вопрос ассоциативно отсылает отечественного читателя к социально-философскому роману Н.Г. Чернышевского, в котором поднимается проблема кризиса действующей власти (монархии). В контексте же стихотворения Мандельштама личный план, связанный с поиском утраченного смысла жизни, за счет контекста обретает более глубокое звучание. Лирический герой выступает в нем как поэт-гражданин, не желающий примириться с тоталитарной властью.

В первой строфе лирический герой предстает активным субъектом, обуреваемым чувствами страха, смятения, он достаточно резко обращается к тому, кому «близко небо», употребляя форму обращения «ты», он требует ответа (*Тот, кому оно близко, – ответь...*). Многообразие в конце предложения выражает состояние отчаяния, сильного напряжения, так как на этот вопрос ответа он не получает. Эмоциональный строй создается и приемами звукописи: большое количество твердых «взрывных» («т», «д») и «щелевых» («з», «с») согласных подчеркивает строгость ритма. В первой стопе нарушается правильный анапест, это звучит энергетически сильно, передает настрой лирического героя. Для него поиск ответа на заданный вопрос оказывается сложнее, чем прохождение «Дантовых» кругов ада (*Легче было вам, Дантовых девять / Атлетических дисков, звенеть*).

Образ Данте неоднократно встречается в творчестве Мандельштама, в том числе в работе «Разговор о Данте» (1933 г.), впервые опубликованной в полном объеме в 1987 году. Н.Я. Мандельштам писала в воспоминаниях: «Он не случайно выбрал Данте, чтобы изложить свою поэтику: Данте для О.М. – это источник, от которого пошла вся европейская поэзия, и мера поэтической правоты» [3, с. 242]. С личностью Данте О. Мандельштама сближает и «созвучие» их биографий: оба были вынужденными политическими изгнанниками. О. Мандельштам сослан в Чердынь за антисталинскую эпиграмму, Данте же был изгнан из Флоренции после переворота в 1301 г., приговорен к смертной казни за антифеодалитские идеи (состоял в партии «белых» гвельфов) [7, с. 56] и никогда больше не вернулся на родину.

В стихотворении «Заблудился я...» художественно переосмыслиется сюжет и композиция знаменитого произведения Данте «Божественная комедия».

В «Комедии» Данте воплощает религиозную модель мира, согласно которой существует три загробных пространства: ад, чистилище и рай. Поэт утратил все надежды на изменение общественного устройства (после восхождения на престол Генриха VII), что, с одной стороны, обострило чувство одиночества, но с другой, заставило поэта ощутить единение с народом. «Божественная комедия» по сути представляет собой путь преодоления духовного кризиса, стремление к мировой гармонии и справедливости, противодействие тирании жестоких монархов, авторитарной церкви.

Лирический герой поэмы Данте, имеющий автобиографические черты, (здесь единожды упоминается имя собственное: «Дант, оттого что отошел Вергилий, / Не плачь, не плачь еще...» («Чистилище», XXX, 55–56)) заблудился в темном лесу. Аллегорически это означает – потерял цель в жизни:

Земную жизнь пройдя до половины,

Я очутился в сумрачном лесу,

Утратив правый путь во тьме долины... («Ад», I, 1–3).

Герой в поэме идет путем восхождения и никогда не остается один, у него всегда есть проводник: в «Аду» и «Чистилище» – Вергилий, олицетворяющий «человеческий разум» [7, с. 60], в «Раю» Беатриче, любовь всей жизни поэта¹ [Самарина, 2017, с. 9] и Бернард, ставший идейным вдохновителем Данте, «религиозным гением» Средневековья [8, с. 31]. Пройдя восходящий путь до Эмпирея, лирический герой Данте достигает прозрения: «И тут в мой разум грянул блеск с высот, / Неся свершенье всех его усилий...» («Рай», XXXII, 140–141).

Сравнивая свой путь и путь Данте, лирический герой Мандельштама, вопрошающий о своих душевных терзаниях небо, отказывается от него. Его путь – вниз, на землю, к людям. В стихах начала 30-х годов образ земли у него связан с пространством адским, апокалиптическим («Ленинград» (1930 г.), «Ламарк» (1932 г.), в стихах же 1937 года «земля» – это еще и пространство, в котором необходимо выживать в «страшную пору». Наметившееся противопоставление «земли» и «неба» выражается и перекрестным чередованием женской и мужской рифмы.

Во второй строфе лирический герой оказывается «внизу», где жизнь испытывает его: «...ей снится / Убивать и сейчас же ласкать...».

¹ Она же является в «Комедии» аллегорией богословия [7, с. 61].

Строфа наполнена шипящими («ж», «ш») и щелевыми («з», «с») звуками, ассоциирующимися с угрозой. Страдания лирического героя выражаются в образе «флорентийской тоски». Она не медленно настаивает, а «бьет», как резкая головная боль, в «уши, в глаза и в глазницы». Лирический герой при этом пассивен, не сопротивляется, а чувствует себя жертвой. Как великий Данте лирический герой осознает себя изгнанником, лишенным родины человеком.

Однако в третьей строфе он вновь обретает уверенность в своих убеждениях, активизируется. Употребляя глаголы повелительного наклонения, лирический герой выстраивает границы с «собеседниками», к которым он обращается, используя местоимение «Вы», чем отмечается «Их» особая важность: это люди, живущие в той же стране, в ту же «страшную пору», что и он сам. Они осознают свою общность, но люди не понимают, что могут бороться. Поэт занимает позицию защитника, провозвестника воли народа. Рифмующиеся слова в строфе усиливают контраст: «не кладите – разорвите». Он отказывается от «остро-ласкового лавра», благодаря которому подчеркивается двойственность положения поэта в мире: с одной стороны, образ «острого» венца ассоциативно связан с образом Христа, принявшего смерть во имя искупления грехов людей, но с другой стороны, лавровый венец – это символ победы, отсылающий к античной культурной традиции (Богиня победы – Ника). Этот символ может быть связан с противостоянием поэта «Союзу писателей», ослепленным действующим режимом.

Развязка лирического сюжета приходится на четвертую строфу, где конкретизируется образ «собеседников» – «всех живущих» (в противовес ушедшим в вечность творцам). Лирический герой видит главный смысл для себя в заступничестве, в жертвовании своей жизнью ради высшей цели – поэзии, выражающей протест против действующей власти, режима, несмотря на грозящую гибель. Только посмертно лирический герой получит ответ на свой вопрос, получит оценку своего творчества: «Он раздастся и глубже и выше – / Отклик неба – в остывшую грудь». Глухие звуки, которыми пронизана последняя строфа («к», «ш», «х», «с») логически завершают сюжет пророчеством «конца».

Трансформация известного литературного сюжета позволила поэту приобщиться к значимому культурному опыту, посмотреть на свою конкретную биографическую ситуацию в масштабе не только исторического события, но и всеобщего человеческого бытия.

Литература

1. Бреева, Т.Н. Художественный мир Осипа Мандельштама: учеб. пособие / Т.Н. Бреева. – Москва: Флинта: Наука, 2013. – 136 с.

2. Мандельштам, О.Э. Шум времени: Мемуарная проза. Письма. Записные книжки / О.Э. Мандельштам. – Москва: «ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир», 2003. – 479 с.
3. Мандельштам, Н.Я. Воспоминания / Н.Я. Мандельштам. – Москва: «Книга», 1989. – 483 с.
4. Бушман, И. Поэтическое искусство Мандельштама / И. Бушман. – Мюнхен: «Институт по изучению СССР», 1964. – 80 с.
5. Жизнь и творчество О. Мандельштама: Воспоминания. Материалы к биографии. «Новые стихи». Комментарии. Исследования / С.С. Аверинцев, В.М. Акаткин, В.Л. Гордин и др. – Воронеж, 1990. – 542 с.
6. Меркель, Е.В. Поэтическая семантика акмеизма: миромоделирующие образы и мотивы (Н. Гумилёв, А. Ахматова, О. Мандельштам) [Текст]: автореф. дис. на соиск. учён. степ. д-ра филол. наук (10.01.01) / Елена Владимировна Меркель; ТИ (ф) СВФУ. – Нерюнгри, 2015. – 47 с.
7. История всемирной литературы в девяти томах. Том 3. / Г.П. Вердников, Ю.Б. Виппер, Д.С. Лихачев и др. – Москва, 1985. – 816 с.
8. Самарина, М.С. Перечитывая Данте: Образы эпохи / М.С. Самарина. – Санкт-Петербург: Издательство РХГА, 2017. – 96 с.
9. Мандельштам, О.Э. Полное собрание сочинений и писем в трех томах. Стихотворения. Том 1. / О.Э. Мандельштам. – Москва: Прогресс-Плеяда, 2009. – 86 с.
10. Алигьери, Д. Божественная комедия / Д. Алигьери. – Москва: Наука, 1967. – 627 с.

УДК 82-1
ГРНТИ 17.82.10

АУДИОПОЭЗИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА

AUDIOPOETRY IN THE CONTEXT OF TRADITIONS OF EXECUTIVE MASTERY

А.В. Степанова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: аудиопоэзия, поэтроника, видеопоэзия, медиапоэзия, саунд-поэзия, бардовское движение, Павел Воля.

Key words: audiopoetry, poetronica, video poetry, mediapoetry, sound-poetry, bard movement, Pavel Wolya.

Аннотация. В статье говорится о направлениях в современной поэзии, способах воспроизведения слова и соединении его с музыкой и картинкой. Освещена связь звучащей поэзии с бардовским движением. Перечислены самые известные современные поэты и поэтические мероприятия, фестивали, проекты. Аудиопоэзия рассматривается на примере творчества Павла Воли.

Жизнь людей меняется быстрыми темпами. Активно развиваются технологии, увеличивается скорость поиска информации. Ритм жизни человека возрос, и у него все меньше времени на чтение книг. Поэтому появились аудиокниги; можно слушать читающего, занимаясь при

этом своими делами. Современный человек понимает ценность времени и пытается при любой возможности его сэкономить. Это относится и к чтению поэзии.

Поэзия современности – это время экспериментов. Осваиваются смешанные интерактивные жанры, возникшие с появлением интернета. Сегодня активно развивается «медиасловесность» – чтение поэзии вслух с наложением музыки. Медиасловесность включает в себя разные виды: медиапоэзию, видеопоэзию, флэшпоэзию, поэтронику, саунд-поэзию, аудиопоэзию и т.д. [1].

Экспериментальная поэзия всегда стремилась подчеркнуть важность фонетических аспектов. Течение саунд-поэзии (звучащей поэзии) зародилось еще в 1888 году благодаря изобретению магнитофона Оберлином Смитом. Саунд-поэзия смещает акцент с языка в сторону музыки. Возможность пересечения литературы и музыки оправдано, поскольку поэзия по назначению музыкальна.

Первые упоминания звуковых поэм относятся к 1916 г. В 1942 г. Исидор Ису опубликовал манифест леттризма, в котором заявил о необходимости воспринимать букву полноценно в обоих критериях – звуковом и визуальном. Он считал, что музыка должна отказаться от своих прежних средств. Нужна новая музыка, основанная на ненапряженном (в отличие от пения) человеческом голосе [1].

Фердинанд де Соссюр в 1960-е годы разработал теорию «логоцентризма», обосновав, что письмо обладает собственными смысловыми механизмами и не является лишь записью устной речи, живого голоса, не является второстепенным явлением [2]. Позже художник Карлфридрих Клаус в звуках устной речи нашел дополнительные значения: «Письмо – это не просто пассивный носитель информации. Самое письмо передает собственные сигналы, некую структурную информацию. То же самое верно и для устной речи. Звуки также передают свои собственные сообщения – над и под семантическим порогом» [2]. Американский теоретик, издатель и поэт Дик Хиггинс в статье «Четыре шага к таксономии саунд-поэзии» (1984) заявил о возможности «писать стихи звуками».

Основателем видеопоэзии принято считать итальянского поэта и художника Джани Тотти. Он придумал термин «поэтроника», и в 1980-е создал ряд произведений в этом направлении, среди наиболее известных – «VideoPoemOpera», «VideoSyntheatronica», «VideoPoemetti» [3]. Видеопоэзия популярна на Западе. Например, в Берлине, начиная с 2002 г., дважды в год проходит конкурс «Zebra», в котором принимают участие и поэты, и кинематографисты.

В России видеопоэзия начала развиваться с кино, здесь уместно вспомнить фильмы Александра Довженко, Сергея Параджанова,

Андрея Тарковского, Отара Иоселиани, в которых поэтический элемент являлся основополагающим. Кино оказало влияние на современные поэтические видеоролики.

В настоящее время видеопоззия широко представлена на многочисленных фестивалях. В 2006 г. видеопоззии был посвящен семинар на фестивале «Другие», в 2007 г. в Центральном доме художника прошел фестиваль «ЗРЯ!», в 2009 г. – фестиваль медиапоззии «ВЕНТИЛЯТОР», в 2011 г. – семинар на Волошинском фестивале. Практические все московские биеннале поэтов представляют этот вид синкретичного искусства. С 2011 г. в Киеве проводится фестиваль видеопоззии «CYCLOP» и т.д. Зачастую поэты только иллюстрируют свои стихи видеоизображением. Соединение языка и рисунка создает эффект новизны.

Поэт и лингвоартист Д. Булатов считает, что сегодня нужны сонорные авторы, которые бы при прочтении поэзии наполнили ее новым звучанием. Это могут быть вздохи, бормотания, шепот, лепет, храп, хрипение, чихание, чмокание, свист [4].

Аудиопоззия начала своё развитие ещё с 60-х годов XX века, когда стало набирать популярность бардовское движение. Изначально оно не воспринималось всерьез. Но явление, возникшее в «оттепель», оказалось творчески независимым, идеологически чистым, неподвластным структуризации сверху. Барды подкупали своей честностью, искренностью, открытостью, острым чувством гражданской ответственности, человечностью и терпимостью.

Песенный текст бардов обязан был быть простым и понятным. Песни «бардов» сразу заявили себя стихами, связанными с музыкальным сопровождением. Создатели жанра – Булат Окуджава и Александр Галич стали знамениты благодаря распространению магнитофонов. Барды соединили песенки и философскую поэзию, гитару и молитву, жаргон и язык пророков [5].

Поэзия бардов возникла стихийно, как и аудиопоззия. Сегодня люди хотят услышать важные слова, получить удовольствие от правильной красивой речи и приятного голоса. Подтверждением этому могут служить многочисленные мероприятия, связанные с чтением вслух. Сегодня существует множество фестивалей, конкурсов, вечеров, посвящённых поэзии. Например, в Томской области проходят:

- фестиваль-конкурс детского и юношеского литературного творчества «Устами детей говорит мир»;
- «BangPoetry» – вечер в формате открытого микрофона;
- Пушкинские чтения в Томском гуманитарном лицее;
- Марафон поэзии в библиотеке имени А.С. Пушкина;
- конкурс выразительного чтения «Страница 18» в ТГПУ.

Известны Всероссийские конкурсы:

- «Живая классика»;
- «#ЗАНОВОРОДИТЬСЯ» – новаторский симбиоз кино, театра и концерта (режиссёрский дебют актера Александра Петрова);
- «#верьвстихи» (Александр Петров выбирает стихи посетителей сайта и читает их на камеру);
- спецпроект «Оттепель», созданный «Первым каналом» в поддержку сериала о шестидесятих годах (режиссер – Валерий Тодоровский, 2013);
- пятимесячный фестиваль «Время читать!», включающий в себя несколько поэтических конкурсов и др.

Популярны передачи поэзии:

- «Послушайте!» (Россия К);
- «Вслух» (Россия К);
- «Кинопоэзия» (Россия К);
- «Это тебе» (Москва-24);
- «Бабушка Пушкина» (Москва-24);
- баттл «#Superстихи» (ТНТ) и др.

Многие современные поэты устраивают гастролы по стране, читая собственные стихи. Самые известные из них Вера Полозкова; Ах Астахова (настоящее имя – Ирина Астахова), которая с 2015 года даёт собственные концерты не только в России, но и за рубежом; Ес Соя (настоящее имя – Евгений Степанок), пользующийся популярностью среди молодёжи благодаря простоте и открытости своей поэзии и др.

Еще одним представителем новой поэзии является Павел Воля – российский киноактер, телеведущий, автор и исполнитель песен, стендапер и резидент юмористического шоу «ComedyClub». По образованию учитель русского языка и литературы, играл в команде КВН «Новые армяне», работал на радио. Сегодня он ведёт телепередачи «Импровизация», «ComedyБаттл» и др. Помимо этого он пишет аудиостиhi.

Тексты его стихотворений не найти в обычных поисковых системах, они есть лишь в аудиозаписи. Только с помощью «ботов» в «Телеграмме» и в официальной группе во «Вконтакте» можно найти тексты некоторых из них. Два сборника «Стихи #1» и «Стихи #2» состоят из 25-и стихотворений в каждом. Начинаются сборники вступлением, где Павел Воля рассказывает о своём творческом пути, о создании своих стихотворений, объясняя, почему он решил записать эти стихи для людей: «У меня в руках целая кипа листочков, на которых написаны мои стихи. Я держу их в руках, и для меня это удивительно. Я ни на что не претендую, они есть, и этого уже достаточно. Мои отношения с поэзией лёгкие, многолетние, без обязательств, и за свою жизнь я, наверное,

написал раз в 50 больше, чем вы сегодня услышите. Но только, где эти стихи и что с ними, я не знаю. Я их пытаюсь сохранять, конечно, но листочки теряются, заметки с телефонов удаляются, блокноты забываются. И вот добрые люди помогли собрать из тысячи разных мест бумажки, блокноты, расшифровали все мои старые каракули, тексты, обрезки, весь бред, положили всё это передо мной и сказали: "Держи – твоё! За всю жизнь". Я посмотрел на них и понял, что не моё это. Это было моим, когда я писал. А сейчас это должно стать чьим-то» [6].

Поэзия Павла Воли отличается легкостью и динамичностью. Она понятна абсолютно всем благодаря простым незамысловатым словам. В стихотворениях встречаются жаргонизмы, сленговые выражения, повторы и просторечная лексика, но это делает его поэзию правдивой и честной. С помощью раскрепощенной ритмики и вольного языка автор погружает в повседневность, со всей прямоотой передает атмосферу шумного мегаполиса с его заботами и проблемами.

В стихотворениях встречается неточная рифма, иногда она вовсе отсутствует, часто в одном стихотворении строки разностопные. Из-за этого многие стихи сложно читать, не зная, где должны быть акценты. Но сам автор читает свои стихи так плавно, что на слух они воспринимаются естественно и непринужденно.

Важным дополнением к словам автора является музыка. Она создает атмосферу, благодаря которой слова обретают особый смысл. Такое сочетание музыки и слов приятно слушать даже фоном, во время работы. У П. Воли красивый голос, он подбирает особую интонацию для каждого стихотворения, использует дополнительные звуки: хруст, шелест листа и др.

Все свои стихи Павел читает сам. Самые известные стихотворения: «Действуй!», «Молитва», «Блокнот», «В дорогу». Тема стихотворений различна: любовь, детство, родители, счастье, жизненные принципы. Есть стихотворения, в которых раскрываются философские и религиозные вопросы.

Павел Воля – один из тех, кто внес в современную поэзию что-то новое. Его аудиостихи – отражение времени. Сегодня аудио и видео техника есть почти у каждого человека. Это расширяет возможности поэзии.

Таким образом, соединение разных видов искусств (музыки, литературы, кино, театра) получает все большее распространение. И это обусловлено рядом причин: быстрый ритм жизни современного человека, клиповое мышление, восприятие мира через короткие яркие образы без глубокого погружения в проблему [7]. Поэтому первое впечатление о стихотворении определяет, будем ли мы продолжать его слушать и захотим ли мы прочитать его самостоятельно. Поэтам-

исполнителям приходится находить новые способы привлечения аудитории, чтобы быть услышанными. Однако стоит подчеркнуть, что новые формы поэзии всегда основываются на традициях. И, только развивая их, можно получить новаторские результаты.

Аудипоэзия развивается и совершенствуется. Ее появление обусловлено эпохой, в которой господствует быстрота принятия решений, огромный поток информации и автоматический отказ от нее же, если она ненужная или малозначимая. Как аудиопоэзия будет развиваться, остается только догадываться, но можно сказать с полной уверенностью, что ближайшее десятилетие она будет очень популярна.

Литература

1. Степанов, Е. Новые жанры современной русской поэзии: видеопоэзия, лингвогобелены, листовертни, танкетки, цифровая поэзия / Е. Степанов // Дети Ра. 2011. 12 (86). URL: <http://www.readinghall.ru/publication.php?id=3857> (дата обращения: 01.04.19).
2. НОМО SONORUS. Международная антология саунд-поэзии / сост. и общая редакция Дмитрия Булатова. – Калининград: Государственный центр современного искусства – Калининградский филиал, 2001. – 440 с.
3. Шенталь, А. Практика свободы: Что такое саунд-поэзия. URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/10100-sound-poetry-a-survey> (дата обращения: 13.04.2019).
4. Солдаткина, Я.В. Понятие «Медиасловесность» и актуальные процессы в современной культуре / Я.В. Солдаткина // Преподаватель XXI век. 2017. № 2–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-mediaslovesnost-i-aktualnye-protsessy-v-sovremennoy-kulture> (дата обращения: 13.04.2019).
5. Бетаки, В. Галич и русские барды / В. Бетаки // Континент.1987. № 16. С. 349–353.
6. Воля, П. Стихи #1. URL: https://www.youtube.com/watch?v=wD_QaU_bB2E (дата обращения: 01.04.19).
7. Осминкин, Р. «Мнимый Осминкин» (перформативные установки современной социально-сетевой поэзии) / Р. Осминкин // НЛО. 2017. № 3.

УДК 82. 091

ГРНТИ 17.09.91

ЛИРИЧЕСКИЙ СЮЖЕТ СТИХОТВОРЕНИЯ В. МАЯКОВСКОГО «СКРИПКА И НЕМНОЖКО НЕРВНО...»: ОПЫТ АНАЛИЗА

LYRICAL PLOT OF V. MAYAKOVSKY'S POEM “VIOLIN AND A LITTLE BIT NERVOUSLY...”: ANALYSIS EXPERIENCE

В.А. Таброско

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Ключевые слова: Владимир Маяковский, футуризм, дореволюционная лирика, поэт и толпа.

Key words: Vladimir Mayakovsky, futurism, pre-revolutionary lyrics, poet and crowd.

Аннотация. Статья посвящена целостному анализу стихотворения В. Маяковского «Скрипка и немножко нервно» (1914), относящемуся к дореволюционной лирике поэта. Характерной чертой этого творческого периода автора является тема непонимания между поэтом и толпой, раскрывающаяся в том числе и в этом тексте в логике лирического сюжета и образной структуре.

Л.Я. Гинзбург, характеризуя образ лирического героя Маяковского, утверждает, что он «...существует в напряженной диалектике личного и общего. Он резко индивидуален – вплоть до стиховой системы, в которую он воплощён» [1, с. 378]. В этой же работе она ссылается на Ю. Тынянова, который считает, что «Маяковский возобновил грандиозный образ, где-то утерянный со времен Державина. Как и Державин, он знал, что секрет грандиозного образа не в «высокости», а только в крайности связываемых планов – (<...> я – ваш поэт. <...> И бог заплачет над моею книжкой!) высокого и низкого» [2, с. 553]. Создавая образ поэта, Маяковский громко заявляет о себе в ранней лирике, в том числе в эпатажных названиях своих произведений: «А вы могли бы?» (1912), «Я» (1913), «Нате!» (1913), «Ничего не понимают» (1913), «Послушайте!» (1914), «Кофта фата» (1914), «Скрипка и немножко нервно» (1914), «Вам!» (1915), «Вот так я сделался собакой» (1915). Уже на уровне заголовка стиха он противопоставляет «Я» поэта толпе. Если в первых своих стихотворениях он говорит об одиночестве («Я одинок, как последний глаз / у идущего к слепым человека» («Я», 1913)), о непонимании окружающими («Знаете что, скрипка? / Мы ужасно похожи: / я вот тоже / ору – / а доказать ничего не умею!» («Скрипка и немножко нервно», 1914)), то уже к 1915 г. он настолько отчаивается в попытках быть понятым, что не может жить в равнодушном обществе и не хочет быть похожим на окружающих: «И когда, ощетинив в лицо усища-веники, / толпа навалилась, / огромная, / злая, / я стал на четвереньки / и залаял: / Гав! гав! гав!».

В раннем периоде творчества Маяковский пишет необычные стихотворения, построенные по типу небольших сценок с динамичным сюжетом, основными участниками событий в них являются поэт и толпа («Ничего не понимают» (1913): *Вошел к парикмахеру, сказал спокойный: / «Будьте добры, причешите мне уши». / Гладкий парикмахер сразу стал хвойный, / лицо вытянулось, как у груши. / «Сумасшедший! / Рыжий!»*); «Кофта фата» (1914): *Пусть земля кричит, в покое обабившись: / «Ты зелёные вёсны идешь насилловать!» / Я брошу солнцу, нагло ослабившись: / «На глади солнца мне хорошо грассировать!»*; «Вот так я сделался собакой» (1915): *Выйду, / погуляю. / И на*

улице не успокоился ни на ком я. / Какая-то прокричала про добрый вечер. / Надо ответить: / она – знакомая. / <...> Что теперь? / Один заорал, толпу растя. / Второму прибавился третий. / <...> я стал на четвереньки / и залаял: / Гав! гав! гав!).

Динамика лирического сюжета позволяет передать нарастающий драматизм в отношениях лирического героя и толпы, ощущения одиночества себя в мире – он в вечном поиске идеального собеседника среди других, непонимающих его людей.

«Скрипка и немножко нервно» (1914) – одно из ранних произведений, иллюстрирующих характерные разногласия между поэтом (шире – художником) и толпой.

Стихотворение является линейным лирическим повествованием от первого лица. Лирический герой (возможно, музыкант, участник оркестра) описывает мини-сценку, разворачивающуюся на его глазах. Драматизм описываемой ситуации предвещается уже названием, в котором содержится указание на ключевые образы произведения: скрипка, как главное действующее лицо, обозначается напрямую, а лирический герой – через характеристику его эмоционального состояния («... немножко нервно»). Маяковский, отталкиваясь от традиции названия произведений с любовным сюжетом именами заглавных героев («Тристан и Изольда», «Ромео и Джульетта» и пр.), трансформирует этот прием в соответствии со своей художественной задачей. Он обозначает таким образом логику любовного сюжета, но развивает его не в традиционной эпической или драматической форме (изображающей отношения между двумя героями), а в лирическом произведении, в котором отношения завязываются между героиней и лирическим героем. На протяжении сюжета он из субъекта рассказывания становится непосредственным участником событий.

Стихотворный ритм весьма «рваный», передающий «нервное» (как определено в названии) настроение, он задается неодинаковыми по длине строками – количество слогов в них варьируется от 1 (*А?*) до 13 (*сгибающиеся под ужасом пюпитры*), при этом преобладают короткие строки с 2 слогами (10 из 46 шт.). Ритмическое единство выстраивается характерным для Маяковского акцентным стихом, что позволяет автору сочетать музыкальность ритма (что важно для создания главных образов произведения) и разговорный характер воссоздаваемых в лирическом тексте диалогов и монолога.

Действующие в произведении образы можно интерпретировать двояко. С одной стороны, если рассматривать их как музыкальные инструменты, можно сказать о том, что автор использует прием олицетворяющей метафоры (*Скрипка издержалась, упрашивая, / и вдруг разревелась / так по-детски / <...> барабан не выдержал / <...> устал,*

не дослушал скрипкиной речи, шмыгнул <...> / и ушёл. / Оркестр чужо смотрел, как / выплакивалась скрипка / <...> глупая тарелка / вылязгивала / «Что это?» / «Как это?» / <...> геликон / меднорожий, / потный / крикнул / <...> на деревянную шею / <...> пришел к деревянной невесте!). В качестве главного героя здесь – солирующий музыкальный инструмент, скрипка, а «толпа» – другие инструменты музыкального оркестра. Именованье персонажей как музыкальных инструментов может быть прочитано и в ином ключе, метонимически, т.е. за каждым инструментом стоит музыкант, играющий на нем, за оркестром – музыкальный коллектив. Солиста называют в обиходной речи «первой, второй скрипкой», других музыкантов «контрабасом», «трубой» и т.д. И тогда перед нами – драматическая сценка, разыгранная в лицах¹.

Специфическая характеристика звучания музыкальных инструментов (их «голосов», тембра, звуко-высотных характеристик) используется для передачи манеры говорения (речевого поведения) самих музыкантов. Скрипка – струнный смычковый инструмент, изысканный и утонченный, её звуковой диапазон очень богат, интонационно наиболее близок человеческой речи, например, может напоминать плач (как у Маяковского в этом стихотворении – *издержалась, разревелась, выплакивалась*) или смех, поэтому именно она стала в свое время главным (солирующим) инструментом в симфоническом оркестре. Барабан – ударный инструмент, издающий звуки неопределённой высоты низкого регистра; звук может быть очень большой силы, не имеет музыкального строя и потому, как и у остальных ударных инструментов (кроме литавры), партия его нотируется только ритмически. (*Хорошо, хорошо, хорошо!*). Тарелка – ударный инструмент с постоянной и неопределимой высотой тона, издающий трескучий, продолжительный звук (*вылязгивала*). Геликон – медный басовый (низкий по звучанию) инструмент, применяемый в военных оркестрах (*крикнул*) [3].

Завязкой сюжета является сцена выяснения сложных (вероятно, любовных) отношений между скрипкой и барабаном. Специфика лирического текста выражается в редукции описательного момента и выделения наиболее значимых в сюжетной логике жестов, поступков,

¹ Образы музыкальных инструментов неоднократно встречаются и в других произведениях автора как способ выражения чувств лирического героя (*Я сегодня буду играть на флейте. / На собственном позвоночнике*), в том числе любовного (*Один не смогу – / не снесу рояля / (тем более – / несгораемый шкаф). / А если не шкаф, / не рояль, / то я ли / сердце снес бы, обратно взяв*), демонстрации отношения к «толпе» (*А вы / ноктюрн сыграть / смогли бы / на флейте водосточных труб?*), т.е. эти образы являются типичным для него способом выражения означенной темы.

реплик. В первых строках перед нами не начало ссоры, а скорее кульминация (*Скрипка издержалась, упрашивая*), переломный момент обозначается словом «вдруг» (*и вдруг / разревелась*). Краткость лирического рассказа тем не менее передает процесс нарастания эмоционального напряжения в разговоре и драматичного разрыва отношений с помощью использования глаголов с семантикой неоднократности действия (*издержалась*) и глаголов совершенного вида, обозначающих завершённое действие (*разревелась, не выдержал, устал, не дослушал, шмыгнул, ушел*).

Барабан в этой сложной ситуации принимает решение свести конфликт на «нет» не путем конструктивного обсуждения проблемы и выяснения причин непонимания между ним и скрипкой, а сняв с себя обязательства что-либо решать. В его последней фразе используются повтор и восклицание («*Хорошо, хорошо, хорошо!*»), что, очевидно, связано не с его желанием успокоить скрипку, но имеет смысл «*не желаю дальше слышать/слушать*». Реплики барабана не соответствуют его поведению (*барабан не выдержал: / «Хорошо, хорошо, хорошо!» / А сам устал / не дослушал скрипкиной речи, / шмыгнул на горящий Кузнецкий / и ушёл*), подчеркивают лицемерие и равнодушие. Выразительные возможности художественной речи позволяет создать образ барабана – человека «с тяжелым характером».

Учитывая музыкальный подтекст произведения, в конце конкретной ситуации мы наблюдаем распад не просто пары мужчины и женщины, а разрыв между так и не состоявшимся музыкальным дуэтом. Скрипка и барабан изначально не подходят друг другу, потому что являются абсолютно разными инструментами по функции в оркестре и звучанию.

Вслед за этой сценой круг действующих лиц расширяется. В разговор со скрипкой вступают музыкальные инструменты, ставшие свидетелями произошедшего: тарелка – женщина-сплетница (*глупая тарелка вылязгивала: / «Что это?» / «Как это?»*), геликон – грубый, неприятный мужчина (*«геликон – / меднорожий, / потный, / крикнул: / «Дура, / плакса, / вытри!»*). Скрипка является сольным инструментом, в оркестре ведущим и самым мелодичным, а эти музыкальные инструменты – аранжируют, поддерживают *ритмический рисунок* в звучании оркестра. Они не в состоянии понять лирическую мелодию скрипки, ее боль, потому не могут посочувствовать ей, с нескрываемым хамством отгалкивают («*Дура, / плакса, / вытри!*»).

Обостряющийся конфликт подчеркивается в том числе с помощью рифмы и ритма. В большинстве случаев рифмуются слова, которые не близки, а в некоторых случаях антонимичны в своей семантике: *меднорожий – Боже – похожи – тоже; потный – ноты*, что противопо-

ставляет не только отдельные образы в структуре образной системы, но влияет на динамику лирического повествования. Характер рифмы и ритма передает темп развития действия, «замедляет» или «ускоряет» его. Например, ссора с барабаном динамична. Но после его ухода скрипка остается наедине с собственными мыслями, оркестр в это время молча наблюдает за происходящим – действие замедляется (*Оркестр чужо смотрел, как / выплакивалась скрипка / без слов, / без такта, / и только где-то / глупая тарелка / вылязгивала*). Это подчеркивает длина описательного предложения, разбитого необязательными с синтаксической точки зрения паузами, структурирующими стих, а также отсутствие привычной рифмы. Созвучие здесь более тонкое, построено на нюансах-перекличках между твердыми и мягкими сонорными согласными (*выплакивалась-без слов-только-глупая-тарелка-вылязгивала*) и ударными гласными (**е, о, а, и**). Когда на первый план выдвигаются образы ударных музыкальных инструментов – барабана, тарелки и геликона – ритм становится более отрывистым, подчеркнутым за счет употребления коротких фраз и звонких согласных (*глупая тарелка / вылязгивала : / «Что это?» / «Как это?» / <...> геликон – / меднорожий, / потный, / крикнул: / «Дура, / плакса, / вытри!»*).

Отношение оркестрантов к скрипке не на шутку задевает лирического героя. В отличие от остальных, он действительно переживает за ее судьбу, о чем свидетельствует его первая реплика («*Боже!*»); в ней звучит дерзкий индивидуальный вызов пассивно наблюдающей публике. Он не понимает, чем скрипка заслужила подобное отношение.

Лирический герой и скрипка оказываются в похожих ситуациях: «*Знаете что, скрипка? / Мы ужасно похожи: / я вот тоже / ору – / а доказать ничего не умею!*». Музыканты смеются и над ним: «*Влип как! / Пришел к деревянной невесте! / Голова!*». Повышенная эмоциональность момента передается с помощью большого количества восклицательных предложений в речи всех участников конфликта («*А мне – наплевать! / <...> Давайте – / будем жить вместе!*»).

Скрипка, в отличие от лирического героя, не говорит ничего, её чувства выражены только в действиях, описанных лирическим героем («*Скрипка издергалась, / упрашивая, / и вдруг разревелась*»). Несмотря на это между лирическим героем и скрипкой разворачивается настоящий диалог (в бахтинском понимании)¹, контрастирующий с происходившими до этого событиями, когда между участниками сцены

¹ В книге «Проблемы поэтики Достоевского» Бахтин утверждает, что «быть – значит общаться диалогически» [4, с. 338].

отсутствовало взаимопонимание. Интенции героев по отношению друг к другу совпадают – желание быть понятыми и услышанными.

Лирический герой произносит монолог: в нем нехарактерно для лирики сочетается внутренняя речь и внешняя (*А мне – наплевать! / Я – хороший. / «Знаете, что, скрипка...»*). Направление его мыслей в репликах *для-себя* и *для-других* (без кавычек и с ними) – общее, что характеризует главного героя как человека искреннего. Он безразличен к оценкам и критике оркестровых инструментов, но ему важна скрипка. Монолог лирического героя более напевный, стихотворные строки разной длины передают прерывистость взволнованной речи. Последняя его реплика (*«Давайте жить вместе / А?»*), несмотря на отсутствие ответа скрипки, намекает на возможность единения лирического героя и главной героини, образования нового, более успешного в личном и в творческом плане дуэта между женщиной и мужчиной (Другим).

Таким образом, столь важная для всей русской литературы тема поэта и общества¹ в «Скрипке и немножко нервно» решена в традиционном для Маяковского ключе – с использованием усложненной образности (основанной на двоичном метафорическом или метонимическом прочтении), сюжетного развертывания драматической сценки, выявляющей суть сложных отношений между лирическим «Я» и толпы.

Литература

1. Гинзбург, Л.Я. О лирике / Л.Я. Гинзбург. – Москва-Ленинград: Советский писатель. – 1964. – 383 с.
2. Тынянов, Ю.Н. Архаисты и новаторы / Ю. Тынянов. – Ленинград: Прибой. – 1929. – 598 с.
3. Рима́н, Г. Музыкальный словарь / Г. Рима́н – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 10440 с. [Электронная версия]: http://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia /22_riman_g._muzikalnyj_slovar (Дата обращения: 18.04.2019).
4. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советский писатель, 1963. – 363 с.
5. Маяковский, В.В. Сочинения : в 2 т. / В.В. Маяковский. – Т. 2. – М.: Правда, 1988. – 768 с.

¹ Эту проблему поднимали в своих произведениях Пушкин («Поэт и толпа», «Памятник»), Лермонтов («Поэт», «Пророк») и др.

**ОБРАЗ ВЛАСТИ В СБОРНИКЕ СТИХОТВОРЕНИЙ
ИВАНА ЕЛАГИНА «ТЫ, МОЕ СТОЛЕТИЕ!»**

**THE IMAGE OF GOVERNMENT IN THE COLLECTION OF POEMS
BY IVAN ELAGIN “YOU, MY CENTURY”**

Е.А. Трифонова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: И. Елагин, литература второй волны русской эмиграции, власть, государство, народ, родина.

Key words: I. Elagin, literature of the second wave of Russian emigration, power, state, people, homeland.

Аннотация. В статье рассматривается образ власти в сборнике «Ты, мое столетие» поэта второй (послевоенной) волны эмиграции Ивана Елагина. Стихотворения поэта автобиографичны, поэтому эмоциональны и экспрессивны. Его поэзия патриотична, но стоит отметить, что любовь к родине сочетается с антисоветизмом и антитоталитаризмом.

Вторая волна русской эмиграции, возникшая ввремя Второй мировой войны, несомненно, оказала большое влияние на Российскую культуру и литературу. Многие русские, чье возвращение на родину было рискованным, остались после войны за рубежом. Именно так поступил поэт второй волны эмиграции – Иван Елагин.

Иван Елагин (настоящая фамилия Матвеев) родился в 1918 г. во Владивостоке. Его отцом был поэт Венедикт Март, а мать – Сима Лесохина. Переживая творческий кризис, Венедикт Март начал пить, за что его отправили в ссылку в Саратов, а позже расстреляли из-за подозрений в шпионаже в пользу Японии. Сима Лесохина попала в психиатрическую больницу, где и умерла. Иван Елагин рос беспризорником. Он считался сыном «врага народа» и опасался участи отца.

Война застала Елагина в Киеве; он работал на «скорой помощи», вывозил из пригорода раненных солдат. Не успев опомниться, оказался в оккупированном фашистами городе. Он понимал, что в случае наступления Красной армии его и жену (поэтессу Ольгу Анстей) посчитают предателями, поэтому решил бежать из СССР. Сначала Елагин поселился в Мюнхене; здесь вышли первые сборники стихотворений «По дороге отсюда», «Ты, мое столетие!», получившие положительные отзывы в зарубежной прессе.

С 1950-х гг. жил в США. Работал мойщиком полов, рабочим на фабрике, вскоре стал печататься в «Новом журнале», защитил

профессорскую диссертацию и начал работать в Питтсбургском университете преподавателем русской литературы. Скончался в 1987 г. [1].

Долгое время замкнутые в собственном кругу, эмигранты поневоле становились друг для друга первыми критиками. Практически каждый писатель выступал в эмигрантской периодике с откликами на произведения собратьев по перу [2]. Стоит упомянуть работу поэта Е. Витковского, который составил и выпустил в свет «Собрание сочинений в двух томах И. Елагина». Поэт и критик Л. Ржевский в своем очерке подчеркнул смелость и находчивость И. Елагина, поставив его выше всех поэтов второй волны эмиграции [3]. Т.В. Лебедева проделала весьма трудоемкую работу, установив основные темы и мотивы в творчестве Елагина. Благодаря этим отзывам, сейчас у нас есть базис изучения поэзии Ивана Елагина, но до сих пор его творчество остается малоисследованным.

В работе мы остановимся на анализе практически неизученного второго сборника И. Елагина «Ты, мое столетие» (1948). Книга мрачна и печальна. Большая часть стихотворений посвящены теме войны и тоталитарной власти. Начинается сборник со своеобразного стихотворения-эпиграфа:

«Тупик. И выход ни один
Из тупика еще не найден.
И так от детства до седин,
От первых до последних ссадин» [4, с. 7].

Так поэт характеризует драматичную судьбу мира, родины и свою собственную в двадцатом веке. Елагин описывает не просто события личной жизни, а историю целой эпохи с ее жестокими мировыми войнами, пропастью между народом и государством, отсутствием осознания людьми целесообразности своего существования.

На протяжении всего сборника мы видим, как автор проводит четкую границу между государством и родиной. Если родина в его стихотворениях – это что-то доброе, близкое сердцу, то государство – это управленческий аппарат, который поэт обвиняет во всех ужасах происходящего.

В стихотворении «Бомбы истошный крик» перечислены приметы времени: разруха, террор, тюрьма, война, смерть [4, с. 8]. В произведении «Над ветлами, над ульями» центральным является образ пчел-пуль, атакующих русский народ. Употребляя анафору, И. Елагин показывает, что проблема выходит за границы одной страны на экзистенциальный уровень. Кругом дисгармония и хаос. Убиты миллионы, но власть не чувствует вины:

«Как у своих-то перчено,
А у чужих-то солоно!

Как из огня теперича
Попали мы да в полымя!
Из-под кнута-то отчего,
Да под дубину отчима!
Тот Соловками потчевал,
А этот смертью потчует!» [4, с. 10]

Автор имитирует народный говор, что позволяет нам взглянуть на события со стороны народной массы, которая на себе испытала кошмар войны и вседозволенность властей. Поэт использует фонетический прием – звукопись. Частое повторение звука [ч'] заставляет читателя прочувствовать те самые «удары кнутом» со стороны власти. И. Елагин отмечает тот факт, что Россия должным образом не была подготовлена к войне: «Прохвастали, прохлопали, / чуть полстраны не отдали!» Родина могла дать достойный отпор сопернику, но неверно подобранная политика руководителей привела к разорению и потере мощи страны.

В произведении не упоминаются фамилии, но перифразы понятны – проводится параллель между фашистами и советской властью, указывая на преступления и тех, и других против человечества. Самое ужасное – осознание безысходности, в которой оказался народ. Представители власти не только не обеспечили народу должную защиту, но и сами оказались убийцами.

Еще одно репрезентативное стихотворение, которому следует уделить внимание, начинается со слов «Пока не заткнули кляпом». В этом произведении И. Елагин не побоялся рассказать о зверствах советской власти. Он создает эмоциональный призыв, побуждает к борьбе с кошмаром. Люди не должны молчать и становиться «аморфной массой»:

«Пока еще не на слом,
Дышим еще покамест –
Гневу псалом!
Ненависти акафист!» [4, с. 13].

Неприязнь к власти обнаруживается и в стихотворении «Звезды», посвященном отцу поэта:

«Рукописи, брошенные на пол.
Каждый листик – сердца черепок.
Письмена тибетские заляпал
Часового каменный сапог.
Как попало, комнату забили,
Вышли. Ночь уже была седа.
В старом грузовом автомобиле
Увезли куда-то навсегда» [4, с. 18].

В данном эпизоде сапог часового олицетворяет власть, а «тибетские письма» – культурное наследие. И. Елагин говорит о губительном воздействии тоталитаризма на искусство и литературу. Власть в сознании поэта – явление масштабное, выходящее за рамки одного государства. И. Елагин, используя парцелляцию, усиливает эмоциональную нагрузку, демонстрирует холодное отношение власти. Подчеркивается хаотичный, пертурбационный, бездушный характер диктаторов. Засилье идеологии приводит к репрессиям, ликвидации свободы, утраты мечты:

«Ну, а звезды. Наши звезды помнишь?
Нас от звезд загнали в погреба.
Нас судьба ударила наотмашь,
Нас с тобою сбила с ног судьба! <...>
Нас со всех сторон обдало дымом,
Дымом погибающих планет.
И глаза мы к небу не подыдем,
Потому, что знаем: неба нет» [4, с. 18].

Анафорический повтор местоимения «нас» вызывает бурные эмоции, концентрирует внимание читателя, заставляет прочувствовать все страдание. Это местоимение, с одной стороны, показывает личные переживания поэта, его связь с отцом в тяжелое время. С другой стороны, местоимение «нас» выводит читателя на более масштабный уровень, показывая страдания всего народа.

В книге нельзя не отметить религиозные мотивы. Во времена кризиса люди нуждались в чувстве собственного достоинства, и именно религия пробуждала в людях самоуважение и гордость. Однако в стихотворении сказано, что небо, – жилище Бога, отсутствует. Люди пребывают в заключении в погребах и подвалах, как в аду. Мир – черный, грязный, пыльный, металлический.

В стихотворении «Не страшен эшафот» есть жуткие строки, в которых русский народ, находящийся в тюрьмах, завидует тем, кто умирает на публике:

«Не страшен эшафот, Позорный столб не страшен,
Ни гибель на костре, ни смерть на колесе,
Когда колокола оповещают с башен,
Когда на площади тебя увидят все».

В смерти на эшафоте есть что-то романтическое, русские же люди потеряли человеческое достоинство. Их убивали как скот, как рабов:

«Что ты не оценил, – мы за тебя оценим.
Теперь любой из нас легко бы жизнь отдал,
Чтоб умереть, как ты, – поднявшись по ступеням.
Мы – те, кто умирать спускается в подвал» [4, с. 32].

Книга И. Елагина – обличительная и гневная. Поэт обращается к совести мира. Гражданская лирика поэта пропитана призывом борьбы с тоталитаризмом. Поэт затрагивает тему важную не только для него, но и для всего русского народа [5].

Таким образом, в сборнике И. Елагина «Ты, мое столетие» власть изображена как огромный государственный аппарат, не имеющий сочувствия и сострадания. Представители власти способны лишь разрушать и уничтожать. Управление в тоталитарном государстве – кошмарное явление, схожее с войной. Лирика И. Елагина бичует и отрезвляет.

Литература

1. Бабичева, М.Е. Писатели второй волны русской эмиграции: Биобиблиографические очерки / М.Е. Бабичева. – Москва: Пашков дом, 2005. – 9 с.
2. Толстоброва, Л.В. Отражение творческого пути Ивана Елагина в литературоведении и критике / Л.В. Толстоброва // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – Москва: Экономическое образование, 2014. – С. 86–94.
3. Смирнова, А.И. Литература русского зарубежья (1920–1990) / А.И. Смирнова. – Москва: Флинта, 2012. – 410 с.
4. Елагин, И. Ты мое, столетие / И. Елагин. – Мюнхен: б.и., 1998. – 47 с. URL: https://vtoraya-literatura.com/pdf/elagin_ty_moe_stoleitie_1948_text.pdf (дата обращения: 18.03.19).
5. Глэд, Д. Беседы в изгнании. Русское литературное зарубежье / Д. Глэд // ЛитМир – Электронная библиотека. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=57460 &p=1> (дата обращения: 18.03.19).

УДК 821.161.1
ГРНТИ 17.07.41

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СВЯТОСТЬ» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ»

REPRESENTATION OF THE CONCEPT “HOLINESS” IN NOVEL F.M. DOSTOEVSKY “BROTHERS KARAMAZOV”

А.С. Шилова

Научный руководитель: А.Н. Кошечко, д-р филол. наук, профессор

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, роман «Братья Карамазовы», концепт «святость», психологизм, духовность, агиография.

Key words: F.M. Dostoyevsky, novel “Brothers Karamazov”, concept “sanctity”, psychologism, spirituality, hagiography.

Аннотация. В статье предпринята попытка изучения особенностей репрезентации концепта «святость» в романе Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы». Содержательную часть работы составляет теоретический обзор «святости» как одного из фундаментальных понятий русской православной духовной культуры и способах

реализации концепта «святость» в организации художественного мира произведения. Особенное внимание сосредоточено на понимании героями «святости» в формате антиценности – отказе от признания существования Бога и веры в него.

В нашем обществе угрожающий характер приобрела деформация личности человека, не различающего, где добро, а где зло, где прекрасное, а где безобразное, живущего в плену ложных ценностей, когда в современной России пробуждается повышенный интерес к вопросам духовного и нравственного развития, когда все большее общественное звучание приобретают религиозные проблемы, как никогда интересно обратиться к исследованию феномена святости как одной из важнейших доминант православной духовной традиции в творчестве Ф.М. Достоевского. Изучение способов репрезентации концепта «святость» в романе «Братья Карамазовы» позволит нам осмыслить авторское понимание личности и веры, отношения к Богу как важнейшей проблемы, а также проследить вербальное проявление исследуемого концепта в тексте произведения.

Вечные вопросы о человеческих ценностях и жизненных ориентирах волновали писателя и были осмыслены в его произведениях, в том числе в романе «Братья Карамазовы». А.Н. Кошечко, исследуя специфику сознания писателя, говорит следующее: «Достоевский приходит к выводу, что в мире, который считает себя нормальным и естественным, происходит подмена Абсолютной Истины Христа сиюминутными душевными переживаниями и, как следствие, человечество отказывается видеть и понимать эсхатологическую сущность происходящего, стремится к существованию в пределах своих эгоистических потребностей, утрачивает нравственные и духовные ориентиры, удерживающие от зла в различных его проявлениях (духовном, нравственном, мировоззренческом, социальном)» [1, с. 23]. Роман «Братья Карамазовы» становится не только итогом творческой деятельности писателя, но и всего его жизненного пути: «три года длилось лишь художественное воплощение, духовно же Достоевский работал над романом всю жизнь» [2, с. 491]. Идейная структура произведения содержит попытку осмысления важнейших проблем человеческого существования, включающих в себя разрыв ценностной парадигмы от «есть Бог» до «Бога нет», веры и неверия, нравственных и духовных ориентиров, вопросов о смысле жизни и т.д.

Думается, что репрезентация концепта «святость» в «Братьях Карамазовых» неразрывно связана с особенностями авторского психологизма. Достоевский демонстрирует в романе художественную реализацию сферы психики и человеческого бытия, новое измерение личности не только по внешним признакам, но и по духовному потенциалу.

М.М. Бахтин указывает, что стержнем идейно-эстетической конструкции романов Достоевского является духовное противоборство центральных героев, субъектность и самостоятельность являются отличительными признаками художественного мира героев, при этом огромная роль отводится выражению их самосознания [3, с. 60–61]. Достоевский использует приемы психологического анализа, чтобы подробнее раскрыть характеры главных героев, мотивы их поведения. Мы рассматриваем психологизм как осознанно выбранный писателем эстетический принцип. Близким для нас является определение этого понятия в работах С.Н. Юрьевой: «Психологизм подразумевает систему понятий и явлений, включающих в себя художественные методы и приемы, элементы поэтики и стиля, а также мировоззренческую позицию самого автора, специфику его восприятия мира и понимания субстанциональных проблем бытия, которые направлены на исследование человеческой личности, ее духовного мира и нравственного содержания» [4, с. 20]. Мировоззренческие установки Достоевского влияют на организацию образного мира героев романа, а мысли, чувства и поступки героев, в свою очередь, служат для нас, читателей, ориентирами в поиске ответов на вечные вопросы.

Для настоящего исследования важно договориться о системе понятий и конкретизировать используемый нами терминологический аппарат. Исследованию термина «концепт» посвящено большое количество работ в лингвистике и литературоведении (Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, И.А. Стернин и др.), но не сформировано единой позиции по этому вопросу. В своей работе мы обратимся к анализу концепта в художественном тексте, используя литературоведческий и лингвокультурологический инструментарий, поскольку концепт «святость» принадлежит к ассоциативной сети культурного наследия. Также при анализе для нас важно учитывать компонент этнокультурной принадлежности текста, реализации концепта «святость» в пространстве русской литературы. Поэтому в качестве рабочего определения мы будем опираться на формулировку, подложенную В.Г. Зусман: «Литературный концепт – такой образ, символ или мотив, который имеет «выход» на геополитические, исторические, этнопсихологические моменты, лежащие вне художественного произведения» [5, с. 14].

В кратком словаре агиографических терминов «святость» определяется как «одно из основных свойств Божьих, сообщаемых Богом избранному Им человеку. Святость определяется через восхождение к своему Источнику, то есть к Богу, от которого исходит всякая святость» [6]. В.Н. Топоров в своей работе «Святость и святые в русской духовной культуре» рассматривает происхождение и этимологические значения понятия «святость» и обнаруживает, что в язычестве святость

понималось в прямом смысле, означало любое цветение, возрастание, в христианстве понятие «святости» понимается как *духовное возрастание* [7, с. 441–442]. Термин «святость» в религиозной традиции русского народа представлен в коллективной монографии «Святости и святость в жизни русского народа» под редакцией О.В. Кириченко. Главный вывод, к которому приходят авторы исследования, заключается в том, что народное понимание святости и святости было православным [8, с. 4]. Святость понимается как «явление божественного мира, свет божественный, дающий уверенность земному человеку в существовании иного мира, то есть явление из категории мистического, непознаваемого, но лишь ощущаемого или видимого настолько, насколько сам святой мир захочет себя обнаружить» [8, с. 286]. В типологии М.В. Пименовой концепт «святость» характеризуется через систему критериев: по признаку появления относится к исконным, по признаку развития структуры – к развивающимся, по признаку первичности – к первичному, то есть основному, по признаку актуальности относится к ведущим или ключевым концептам (подобно концептам душа, солнце, земля) [9, с. 130].

Обобщая все вышесказанное, мы заключаем, что под концептом «святость» понимаем преимущественно исконное явление в русской православной традиции, обозначающее нечто особенное, внеземное, воплощение наивысшей степени духовности. Для Достоевского категория духовности имела особое значение, писатель в течение жизни не раз обращался к вопросам познания человеческой души, поиска истины, смысла жизни. Н.О. Лосский дает следующую характеристику его мировоззренческой позиции: «Достоевский уже в молодости понимал, что высшие начала – "душа, Бог" познаются "сердцем, а не умом" <...> В конце жизни Достоевский еще определеннее указал условия, освобождающие дух от суеты мимо текущей мелкой действительности и возводящие его к вечным началам» [10, с. 85].

В романе «Братья Карамазовы» мы не обнаруживаем у героев прямых проявлений качеств святости, традиционных для агиографической традиции, несмотря на то, что в тексте романа присутствуют отсылки к житийной литературе (например, образ героя-святого, сакральные, священные предметы или места). Однако, можно проследить идентичный ряд языковых единиц, имеющих общие семантические компоненты с понятием «святость»: *Евангелие, молитва, церковь, монастырь, трапеза*. Они составляют неизменное ядро лексико-семантического поля концепта «святость».

При изучении лексических репрезентантов концепта «святость» в речи героев, как диалогах, так и монологах, мы встречаем большую группу существительных, входящих в ассоциативное поле: *Бог,*

Христос, вера, ангел, святой. Важно отметить, что подобный понятийный ряд встречается в диаметрально противоположных контекстах художественного мира героев: любовь к Богу, благочестие, праведность (Алеша, Зосима) и борьба с Богом или неверие в него, неприятие нравственности (Федор Павлович, Иван, Смердяков). Второй вариант интерпретации святости через систему антиценностей имеет важное значение для целостного понимания вопроса. Святость реализуется в текстовом пространстве через реплики героев, когда они переживают ситуации максимального эмоционального напряжения, критического или даже негативного эмоционального состояния. Например, в главе «Старый шут» Федор Павлович является раздражителем для окружающих, его развязное поведение по отношению к старцу в келье, шутки о вере и неверии в Бога являются определенной провокацией, обесценивают важность встречи и демонстрируют неуважение к представителям церкви. Провокационным и раздражительным поведением в вопросах веры в Бога и признания авторитета Церкви отличаются и другие главные герои: Иван Карамазов, непризнанный брат Карамазовых – Смердяков.

Для понимания этих смыслов необходимо обратиться к работам русских религиозных философов рубежа XIX–XX веков о мировоззрении писателя. По словам Н.А. Бердяева, «Достоевский отражает все противоречия русского духа: саморазрушение и бунт» [12, с. 146]. Н.О. Лосский утверждает, что Достоевский изобразил различные виды следствий утраты веры в Бога и бессмертие, с их отражениями мы сталкиваемся в образах Ивана Карамазова, Федора Павловича Карамазова и Смердякова [10, с. 88]. Иван в отличие от глумливого поведения отца серьезен и тверд в своей безверии, для него важно доказать свою позицию. С первых страниц и на протяжении всего романа Иван Карамазов ставит под сомнение веру в Бога и стремится поменять местами привычную иерархию ценностей, признавая человека равном Богу: «Совесь! Что совесь? Я сам ее делаю. Зачем же я мучаюсь? По привычке. По всемирной привычке за семь тысяч лет. Так отвыкнем и будем боги» [11, с. 881]. Смердяков открыто не обозначает свою позицию в вопросе о существовании Бога, не занимается пропагандой богоборчества, однако непринятие веры героем происходит еще юном возрасте. Еще мальчиком Смердяков начинает сомневаться в истинности слов Священного Писания, высокомерно заявляет своему учителю и названному отцу Григорию об этом: «Свет создал Господь в первый день, а солнце, луну и звезды на четвертый день. Откуда же свет-то сиял в первый день?» [11, с. 146].

Мы можем говорить о нетипичном представлении Достоевским компонентов святости в противоречивом поведении героев, несвойственном

изображению этого явления в агиографической традиции. Контекст, в котором использованы репрезентанты концепта «святость», создает образ героя-саморазрушителя, потерявшего нравственный идеал. Но Достоевский прямо не говорит о греховности героев, не осуждает их. Процесс становления самосознания героев происходит в переломные моменты внутренней борьбы между помыслами и чувствами, разумом и душой. Неслучайно разговоры и мысли о Боге, вере, святости могут быть внешне выражены насмешкой, презрением, неверием.

Таким образом, концепт «святость» в романе «Братья Карамазовы» имеет амбивалентную природу репрезентации – демонстрирует возможный путь человека не только к духовному возрастанию и обожанию, но и к бездуховности, утрате нравственного идеала и саморазрушению. Эти страшные, губительные для человеческой души процессы находят отражение в итоговом произведении Ф.М. Достоевского и имеют важное значение в системе воззрений писателя о духовном развитии личности.

Литература

1. Кошечко, А.Н. Достоевский и апостасия: к вопросу об атрибутивных характеристиках экзистенциального сознания / А.Н. Кошечко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – Выпуск 11 (139). – С. 23–31.
2. Мочульский, К.В. Достоевский: Жизнь и творчество / К.В. Мочульский. – Paris: YMCA-Press, 1980. – 561 с.
3. Бахтин, М.М. Проблемы творчества Достоевского / М.М. Бахтин. – Москва: Советский писатель 1963. – 167 с.
4. Юрьева, С.Н. Концепция художественного психологизма в романном творчестве Ф.М. Достоевского и Ч. Айтматова: дис. ... канд. филол. наук / С.Н. Юрьева. – Бишкек, 2002. – 180 с.
5. Зусман, В.Г. Диалог и концепт в литературе. Литература и музыка / В.Г. Зусман. – Нижний Новгород, 2001. – 14 с.
6. Православная энциклопедия «Азбука святости» [Электронный ресурс]. URL: <https://azбука.ru/svyatost> (дата обращения 05.02.2019).
7. Топоров, В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре. Первый век христианства на Руси / В.Н. Топоров. – Т. 1. – Москва: Гнозис, 1995. – 875 с.
8. Святые и святость в жизни русского народа: этнографическое исследование / отв. ред. и сост. О.В. Кириченко: Ин-т этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухома-Маклая РАН. – Москва: Наука, 2010. – 463 с.
9. Пименова, М.В. Типы концептов и этапы концептуального исследования / М.В. Пименова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – Выпуск 2 (54). Т. 2. – С. 127–131.
10. Лосский, Н.О. Достоевский и его христианское миропонимание / Н.О. Лосский. – Нью-Йорк: Изд-во им. Чехова, 1953. – 406 с.
11. Достоевский, Ф.М. Братья Карамазовы / Ф.М. Достоевский. – Ленинград: Изд-во «Художественная литература». – 900 с.
12. Бердяев, Н. Миросозерцание Достоевского. Главы из книги. Вступительная заметка и публикация С. Белова / Н. Бердяев // Ежемесячный литературно-художественный и общественно-политический журнал Волга. – 1988. – № 10. – С. 146–165.

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

УДК 81'38 : 821.161.1
ГРНТИ 16.21.55

ДУШЕЧКА И ДАМА С СОБАЧКОЙ КАК ДВА ПОЛЯРНЫХ ЖЕНСКИХ ОБРАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА (ОПЫТ ЛЕКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА)

DARLING AND DAME WITH THE DOG AS TWO POLAR OF THE FEMALE IMAGE IN THE WORKS OF A.P. CHEKHOV (THE EXPERIENCE OF THE LEXICAL ANALYSIS)

А.Ю. Бурова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лексический анализ художественного текста, язык прозы А.П. Чехова, сравнение женских образов.

Key words: lexical analysis of a literary text, the language of the prose of A.P. Chekhov, the comparison of female images.

Аннотация. Статья посвящена сравнению героинь рассказов А.П. Чехова «Душечка» и «Дама с собачкой». Основным методом исследования становится лексический анализ текста. Доказано, что, несмотря на значимость темы любви в обоих рассказах, героини именно через изображение их в любви являют собой полностью противоположные женские типы. В сравнительном аспекте анализируется лексика, основополагающая для наименований героинь в тексте, их речевой характеристики, социальной и психологической характеристики, изображения манеры поведения, типичного окружения.

А.П. Чехов как художник известен своим психологизмом. Однако в его лаконичной прозе нет пространственных описаний внутреннего мира героя или тщательно выписанных портретов. Он воссоздаёт характер человека точными штрихами, удивляет меткостью слова.

Предметом исследования в настоящей работе становится сравнение лексических средств воссоздания двух знаменитых чеховских героинь – Душечки и Дамы с собачкой.

Два хрестоматийных рассказа были написаны в один и тот же период (опубликованы в 1899 году), в заглавиях обоих акцентировано центральное положение женского образа, любопытны также полярные мнения читателей и критиков о каждом из этих образов. Так, известно, что М. Горькому Душечка не была симпатична, а А.С. Волжский даже охарактеризовал героиню как «переходную ступень между бессознательным равнодушием чистых сердцем и бессознательным равнодушием хищников» [1, с. 66]. Л.Н. Толстой, напротив, считал Душечку идеальным женским типом, удивляясь её способности «отдаваться всем существом тому, кого она любит» [2, с. 316]. Дама с собачкой же Л.Н. Толстому не нравилась, но её образ, как и рассказ в целом, привёл в восторг М. Горького, который подчеркнул мастерство А.П. Чехова: «...никто не может писать так просто о таких простых вещах, как Вы» [3, с. 113]. Таким образом, Чехов оставил читателю возможность для интерпретации своих образов.

Душечка и Дама с собачкой представляют собой два противоположных женских типа в творчестве Чехова. Аргументируем данный тезис посредством лексического анализа текстов.

Интересно сравнить уже заглавия рассказов. Они строятся аналогично: избегая имён собственных, автор указывает на женские образы. Отсутствие в заглавиях имён свидетельствует о том, что Чехов стремится вывести определённые женские типы.

В заглавиях автором также задаётся коннотация восприятия героини. Уменьшительно-ласкательное «душечка» вносит оттенки фамильярности, интимности. Семантика корневой морфемы говорит о душевности, открытости, доброжелательности героини: с «душечкой» очень легко наладить контакт. Полностью противоположным оказывается холодно-официальное обозначение «дама». В толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова слово «дама» определяется так: «Женщина, по внешнему виду принадлежащая к состоятельному или интеллигентному кругу. Замужняя женщина, в отличие от барышни» [4, с. 650–651]. Все семы здесь указывают на недоступность, дистанцию (высший круг общества, замужество). И только дополнение автором определения «с собачкой» содержит намёк на глубокую потребность героини в привязанности, теплоте, любви.

Если заглавие «Душечка» соответствует однозначно центральному месту героини в произведении, то фабула «Дамы с собачкой» связана, в первую очередь, с образом героя, Дмитрия Дмитрича Гурова. Почему

рассказ называется обозначением героини, помогает понять семантико-этимологический анализ её имени.

Даму с собачкой зовут Анной Сергеевной. Имя «Анна», еврейского происхождения, трактуется как «Божья милость» или «Божья благодать». Гуров жил вполне благополучной внешне жизнью, пока не случился в его жизни этот курортный роман. Любовь в рассказе, в лице Анны Сергеевны, представлена как дар, как Бог, как откровение. Курортный роман заканчивается, герои возвращаются к своей привычной жизни, но уже не могут жить по-прежнему, так как познали это откровение, настоящую жизнь, подлинную духовность.

Душечке Чехов даёт имя «Ольга Семёновна». Скандинавское имя «Ольга» имеет значение «святая», имя «Семён» – «услышанный Богом». Имя оставляет простор для интерпретаций. Оно служит и оправданием героини. Однако святость подразумевает отказ от себя, посвящение себя другому. Душечка готова полностью посвятить себя тому, кого любит, жить его жизнью, его интересами. Образ Душечки в рассказе лишён личностного начала, что неприемлемо для Чехова, его представлений о человеке.

Высшей формой духовности является любовь. Оба рассказа посвящены любви, и доминантная черта обеих героинь – умение любить. Но изображена любовь в рассказах по-разному.

Душечка не может существовать без любви. В связи с её образом в коротком рассказе слово «сердце» используется 6 раз, «любила» – 4 раза, «полюбила» – 4 раза. Однако контекстуальный анализ данных слов показывает, что Чехов с самого начала иронизирует над этим чувством: «она постоянно любила кого-нибудь» [5, с. 103]. Неопределённое местоимение «кого-нибудь» свидетельствует о том, что объект чувства не важен: любовь здесь и далее изображается как привычка, становится атрибутом повседневности и быта (в отличие от любви-дара в «Даме с собачкой»). Так, Душечка «любила своего папашу, *который теперь сидел больной <...>*; любила свою тётю, *которая иногда, раз в два года приезжала из Брянска*» [5, с. 103]. Любовь становится обыденностью, рутинной, а не чудом, ценностью, высшим проявлением духовности. Ирония усиливается авторскими характеристиками «папаша» и «тетя» (выделены нами курсивом), которые никак не отражают особенностей их личностей.

Совершенно иначе представлена любовь в рассказе «Дама с собачкой». Чувство зарождается между Анной Сергеевной и Дмитрием Дмитричем неожиданно, оно является им как дар, который спасает их от одиночества, а также приводит к изменению души и сознания. А.П. Чехов изображает Даму с собачкой особенной женщиной, которая в жизни Гурова «случилась» как Божья благодать, пролила свет

истины на подлинную жизнь, её смысл, духовность, счастье. Любовь является здесь высоким чувством, истинность которого выражается в поведении и отношении героев друг к другу.

В рассказе «Душечка», напротив, обесценивание любви как высокого, небудничного чувства продолжается на протяжении всего рассказа, описывающего быстро проходящую привязанность Душечки к каждому мужу. Лексическое окружение репрезентативно, например, при описании Кукина как жалкого человека: «...худел и желтел и жаловался на страшные убытки», в сопоставлении с Душечкой, которая «полнела и вся сияла от удовольствия» [5, с. 104]. Любовь к Кукину низводится до жалости: «несчастья Кукина тронули ее, она его полюбила» [5, с. 103].

Чехов часто подчеркивает несчастье Дамы с собачкой ее одиночеством: «гуляла одна», «в первый раз и одна», «ей скучно здесь». Даже находясь в театре с мужем, она остается одна: «муж ушел курить, она осталась в кресле» [5, с. 139]. Душечка, напротив, всегда довольна жизнью, быстро утешается, надолго не остается в одиночестве.

Душечка показана в рассказе в контексте тем семьи и дома. Во-первых, она имеет фамилию Племянникова. Она очень преданна своим меняющимся мужьям. В рассказе упоминаются отец Оленьки («папаша»), её тётя. В «Даме с собачкой» же нет распыления любви как чувства, единственная любовная коллизия дана как очень самодостаточная.

В связи с образом Душечки возникает и концепт дома, это «дом, в котором она жила со дня рождения, и который в завещании был записан на ее имя» [5, с. 103]. Первая часть предложения как будто соответствует высокому смыслу концепта «дом» и свидетельствует о том, что Душечка не уехала из родного дома, прожила там всю свою жизнь, следовательно, дом представлен как ценность. Вторая часть неожиданно подчеркивает материальную сторону: дом, связанный с историей семьи, обесценивается, характеризуется как имущество.

Пространство Дамы с собачкой – принципиально не домашнее. Сначала повествуется о курортном романе, затем действие переносится в театр провинциального городка.

Любовь героев в «Даме с собачкой» не ограничивает личность, а способствует её свободе. Это подчёркивается тем, что Дмитрий Дмитрич и Анна Сергеевна разговаривают на любые темы, обсуждают погоду, гуляют. Автор подчеркивает их свободу, разнообразие занятий, неограниченность пространства: «...встречались на набережной, завтракали вместе, обедали, гуляли», «уезжали <...> в Ореадну или на водопад; и прогулка удавалась» [5, с. 134].

Кроме того, автор постоянно акцентирует внимание на том, что герои бегут от людей и стремятся быть счастливы наедине. В тексте

рассказа постоянно повторяются слова: «тайна» (3 раза), «тайно» (3 раза), «втайне». С одной стороны, это запретная любовь, которую приходится прятать и за которую предстоит бороться; с другой стороны, герои не нуждаются в мнении третьих лиц, чувство имеет интимную природу.

Семейная жизнь Душечки изображена не только вне личного пространства, у героини нет в нём никакой потребности. Постоянно появляются соседки, знакомые, которые дают героине свои советы. Например, второго мужа, Пустовалова, Оленька полюбила после того, как к ней пришла дама «мало ей знакомая», которая рассказала, что «он хороший, солидный человек <...> за него пойдёт всякая невеста» [5, с. 106]. Рядом с супругами постоянно оказываются третьи лица. Само определение героини – «душечка» – это оценка третьих лиц, результат обобщённого восприятия её образа случайными, бесконечно меняющимися в тексте людьми. В семейной жизни Оленьки отсутствует личное, интимное, это жизнь на виду.

Любовь изображена в рассказах и посредством речи самих героев.

Герои «Дамы с собачкой» не скупятся на тёплые слова в адрес друг друга. Анна Сергеевна называет Гурова «добрым, необыкновенным, возвышенным» [Чехов, 1977, т. 10, с. 135], ей тяжело уезжать от возлюбленного, но она вынуждена прощаться: «Дайте, я погляжу на вас еще... Погляжу еще раз», «Я буду о вас думать... вспоминать» [5, с. 135]. Когда герои встречаются снова, то она признается: «Я всё время думала только о вас, я жила мыслями о вас» [Чехов, 1977, т. 10, с. 140]. Дмитрий Дмитрич, в свою очередь, называет возлюбленную ласково: «моя хорошая» [5, с. 143]. Эти слова наполнены искренностью.

Обращения Оленьки к мужьям внешне полны нежности и любви: «Ваничка», «Васичка», «мой хорошенький», «славненький», «миленький». Особенно ощутимо повторение слова «голубчик», встречающееся в речи Душечки 7 раз. Однако такое обращение Оленька использует по отношению к каждому из своих мужей. Любовь не становится чем-то чрезвычайным, как в «Даме с собачкой». Внешняя слащавость, любвеобильность не состыкуются с чеховской концепцией любви как серьёзного глубокого чувства и мощного стимула духовного развития.

Речевая характеристика Дамы с собачкой приводит к выводам о её искренности, часто её речь звучит как исповедь: «Я не мужа обманула, а самое себя. И не сейчас только, а уже давно обманываю» [5, с. 132].

Мысли Душечки же часто заняты предметами весьма приземлёнными, которые только в её восприятии приобретают высокий смысл: «...ей казалось, что она торгует лесом уже давно-давно, <...> и что-то родное, трогательное слышалось ей в словах: балка, кругляк, тес, шелёвка...» [5, с. 106]. Слова «кругляк», «тес», «шелёвка» относятся

к профессиональной лексике, что способствует созданию нужного эффекта.

Чувство Анны Сергеевны отражено в деталях: «спрятала лицо у него на груди и прижалась к нему» [5, с. 133], «едва он вошел, как она уже припала к его груди» [5, с. 142], «глядела <...> с любовью, чтобы покрепче задержать в памяти его черты» [5, с. 140], «привязывалась к нему все сильнее» [5, с. 142]. Поведение Гурова также выражает любовь и ласку по отношению к Анне Сергеевне: «взял ее за плечи, чтобы приласкать» [5, с. 142]. В текстовых фрагментах, содержащих изображение чувства, автор не оставляет сомнений в том, что герои по-настоящему счастливы вместе, что их связь не была случайной, не была ошибкой.

В «Душечке» нет описаний любви как высокого чувства, сила которого вызвала бы внутреннее изменение Ольги Семеновны. Семейная жизнь Оленьки характеризуется штампом «жили хорошо», который встречается в тексте 4 раза. Эта фраза скорее характеризует отлаженный быт, нежели семейное счастье и любовь. Нет духовного развития, есть состояние повседневное, рутинное, малоосознанное, само собой разумеющееся.

Возвращаясь к тайне, нужно заметить, что образ Душечки изображается максимально насыщенно: с первых же предложений сообщается вся основная информация о ней: социальное происхождение, фамилия, типовое пространство, окружающее её: «...дочь отставного коллежского асессора Племянникова, сидела у себя на крылечке» [5, с. 102]. О Даме с собачкой же сначала ничего неизвестно, даже имени: Чехов изображает черты героини поэтапно, что соответствует взгляду Гурова на ещё незнакомую ему Анну Сергеевну: «молодая дама, невысокого роста блондинка, в берете: за нею бежал белый шпиц» [5, с. 128].

Вместе с тем, образ Анны Сергеевны вышел реалистичнее: её речь, чувства, манера поведения описываются посредством характерных деталей: например, в первой части рассказа Гуров отмечает её «тонкую, слабую шею, красивые, серые глаза» [Чехов, 1977, т. 10, с. 130], известно, что «она много говорила», «тотчас же забывала, о чем спрашивала»; «у неё в номере <...> пахло духами, которые она купила в японском магазине» [5, с. 131]. Образ создаётся ненавязчиво. Остаётся ощущение нераскрытости, загадочности, глубины души и большого потенциала нераскрытой духовности (и потенциала любви как её основы).

При создании образа Душечки Чехов, напротив, использует много слов-ярлыков, например: «тихая, добродушная, жалостливая барышня с кротким, мягким взглядом, очень здоровая» [5, с. 103]. Симптоматично, что черты души перебиваются описанием черт тела. Душечка

характеризуется словосочетаниями «очень здоровая», «полные здоровые плечи», «полные розовые щеки», «полнела и вся сияла», «высокая полная женщина».

Подробный разбор лексических средств создания образа, а также их контекста, позволил уточнить замысел обоих рассказов и авторское отношение к созданным женским образам. Результаты исследования показывают, что Душечка и Дама с собачкой – полярны во всём. Душечка не имеет развития, её образ статичен, каждая новая любовная линия не вносит существенных изменений в её образ. Дама с собачкой же переживает любовь как событие всей жизни, после которой не возможно удовлетвориться прежней жизнью. Если образ Дамы с собачкой драматичен, в «Душечке» проскальзывает ироничное авторское отношение к героине, а местами и карикатурное её изображение: некоторые характеристики доводятся до абсурда. А.П. Чехов не приемлет отсутствия в человеке личностной самодостаточности.

Литература

1. Волжский, А.С. Очерки о Чехове / А.С. Волжский. – Санкт-Петербург: Типография Стасюлевича, 1903. – 179 с.
2. Толстой, Л.Н. Послесловие к рассказу Чехова «Душечка» // Л.Н. Толстой. Собрание сочинений: в 22 т. Т. 15. – Москва: Художественная литература, 1983. – Т. 15. – С. 315–318.
3. Горький, М. Полное собрание сочинений: в 30 т. Т. 28: Письма, телеграммы, надписи (1889–1906) / М. Горький. – Москва: Гос. изд-во художественной литературы, 1954. – 613 с.
4. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 1 / под ред. Д.Н. Ушакова. – Москва: Советская энциклопедия; ОГИЗ, 1935. – 1562 с.
5. Чехов, А.П. Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. Том 10 / А.П. Чехов. – Москва: Наука, 1977. – 496 с.

УДК 81-2
ГРНТИ 16.21.27

РУССКИЙ ЯЗЫК В КИТАЕ В СВЕТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ЯЗЫКА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ

RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA IN THE LIGHT OF THE RESEARCHES OF LANGUAGE OF THE RUSSIAN ABROAD

Ван Юаньин

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Хэйлуцзянский институт иностранных языков, г. Харбин, Китай

Ключевые слова: русский язык в Китае, исследования языка русского зарубежья.

Key words: Russian language in China, researches of language of the Russian abroad.

Аннотация. Русский язык восточного зарубежья, в частности – Китая, – один из языковых вариантов, имеющий ряд отличий, как от языка метрополии, так и от языка западного зарубежья. В статье рассматривается язык русской диаспоры Китая и тесно связанный с ним язык русско-китайского порубежья как объект изучения особого направления русистики – исследований языка русского зарубежья.

Исследователи отмечают, что «российское зарубежье представляло (и представляет) собой совокупность множества диаспор и социально-культурных групп» [1, с. 445]. По ряду объективных социально-исторических причин (см. об этом, например, [2]), китайская эмиграция, по сравнению с западной, – уникальное явление, локализованное во времени, имевшая периоды интенсивного роста и полного затухания и имеющая свои региональные особенности в связи с языковыми и межкультурными контактами разных этносов и социальных групп.

Проанализировав научную литературу по языку восточного зарубежья, мы пришли к выводу о том, что большинство исследований посвящены тому или иному конкретному периоду или этапу более-менее массового пребывания русских на территории Китая. Можно выделить три этапа русскоязычного присутствия в Китае, каждый из которых имеет свои хронологические рамки и яркие исторические и социокультурные особенности, обуславливающие происходящие в языке диаспоры языковые трансформации.

Первый этап – с конца XVII до начала XX вв. – время первых и впоследствии интенсивно развивающихся языковых контактов, когда русские начинают массово селиться на территории русско-китайского пограничья. В этот период возникает русско-китайский пиджин, впоследствии получивший распространение в районах Приамурья, Маньчжурии и Забайкалья, основой которого послужили не только русский и китайский, а также украинский, белорусский и ряд сибирских языков. Пиджин стал контактным языком на основе русского, используемым для межэтнического общения в среде смешанного населения, в основном в ситуациях торговли.

В языковедческих исследованиях наиболее полно и глубоко описан так называемый «кяхтинский пиджин, сформировавшийся в зоне русско-китайской приграничной торговли, и просуществовавший до начала XX в.» [3, с. 79] В монографии Е.А. Оглезневой «Русско-китайский пиджин: опыт социолингвистического описания» представлена «история возникновения русско-китайского пиджина, описаны его территориально-хронологические варианты: маймачинское (кяхтинское) наречие, возникшее в XVIII в. и бытовавшее на протяжении

XIX в. в Забайкалье; русско-китайский пиджин конца XIX – начала XX вв. на Дальнем Востоке; русско-китайский пиджин 20–30-х гг. XX в.; русско-китайский пиджин, активно функционировавший в первой половине XX в. в Харбине – центре русской восточной эмиграции, и, наконец, русско-китайский пиджин, возникший в 90-е гг. XX в. на Дальнем Востоке России в связи с возобновлением русско-китайских отношений и разрешением открытой торговли в приграничной с Китаем зоне» [4, с. 4].

Второй этап – конец XIX – первая половина XIX вв. – связан со строительством Китайско-Восточной железной дороги (КВЖД) и русской эмиграцией, центром которой становится Харбин, в то время как роль приграничных пиджинов значительно снижается.

Об особом русском языке харбинцев сохранилось немало упоминаний в различных источниках. Е.А. Оглезнева, чьи труды стали фундаментальными в освещении языка восточного зарубежья, отмечает высокий уровень владения русской литературной речью в Харбине и в восточном зарубежье. Язык русского Харбина постреволюционного времени коренным образом отличался от русского языка в метрополии: бывшие харбинцы в своем языковом сознании противопоставляли русскую речь советских граждан и русскую речь эмигрантского Харбина. Весьма частым в источниках является и упоминание о том, что в Харбине был распространен так называемый «петербургский выговор» [2].

Язык русской эмиграции XX в. наиболее объемно представлен в монографии Е.А. Оглезневой «Русский язык в восточном зарубежье (на материале русской речи в Харбине)». В ней исследованы общие и частные функции русского языка в восточном зарубежье, выявлены типы языкового существования в условиях многонационального и многоязычного социума, демонстрирующие различный уровень языковой компетенции у представителей русской восточной эмиграции, показаны типы билингвальных личностей, существование которых предопределено сложившейся в Харбине языковой ситуацией, а также представлен опыт лексико-семантического описания «собственно харбинской» лексики, функционировавшей в языке русского восточного зарубежья на протяжении всего периода его существования в аспекте отражения этой лексикой фрагмента языковой картины мира (в том числе ценностной), проанализированы различные формы языкового контакта в восточном зарубежье, такие как русско-китайский пиджин и интерферированная русская речь потомков от смешанных браков русских и китайцев с точки зрения их языковых свойств и особенностей функционирования [2].

Высокий образовательный уровень харбинцев, наличие, с одной стороны, речевого эталона, а с другой – естественной пестрой русско-

говорящей среды, а также мероприятия общественной языковой политики обусловили хорошую сохранность русского языка, высокую степень его устойчивости вне метрополии, в тесном контакте с другими языками. Несмотря на существование в чужой стране и при численном преобладании населения этой страны.

Проблеме языкового своеобразия русской диаспоры в Китае в первой половине XX в. посвящен ряд исследований. Л.М. Шипановская пишет о языке художественных произведений русского восточного зарубежья [5], Г.М. Старыгина – о речи последних русских харбинцев [6], Н.В. Райан – о сохранении и утрате языка на примере русской диаспоры в Китае, а затем в Австралии [7], А.Н. Анцыпова – о русской письменной речи эмигрантов из Китая в Австралию [8]. Как правило, данные исследования посвящены определенному аспекту бытования языка.

Продолжением труда Е.А. Оглезневой стала совместная работа российских и китайских ученых – монография «Языковая ситуация на Дальнем Востоке России и приграничной территории (на материале российского Приамурья и провинции Хэйлунцзян, Китай)» [9]. Источниками для изучения языка русского восточного зарубежья стали как устные, так и письменные материалы, фиксирующие факт существования данного языкового варианта. Устные источники представлены записями речи последних представителей русской диаспоры в Харбине, выполненными Е.А. Оглезневой и сотрудниками Амурского государственного университета в 2000–2008 гг. Среди письменных источников – периодические и справочные издания русской восточной эмиграции начала и середины XX в., выходившие главным образом в Харбине.

В 1952 г. после передачи КВЖД правительству Китайской народной республики и последовавшей культурной революцией с её неприятным иноязычным культурным началом начался массовый исход из Китая русскоязычного населения, что послужило фактическим концом русской эмиграции в Китае. Последовавшая культурная революция и политика изоляции закономерно привели почти к полному исчезновению пиджина на приграничной территории Китая.

Третий этап развития русского языка в Китае связан с возобновлением в конце XX в. российско-китайских экономических, культурных и образовательных контактов. Возрождается и заново формируется русско-китайский пиджин как язык приграничного общения на основе дальневосточных диалектов и различных жаргонов: социальных, профессиональных, возрастных, а также специфического языка интернет-коммуникации. Причем, как и сто лет назад, русский язык становится основой межнационального общения для выходцев из стран СНГ и формирования единой русскоязычной диаспоры Китая.

Язык чутко отражает процессы, происходящие в обществе. XXI век – век глобализации, когда цифровые технологии меняют сознание людей, формируют своеобразный межнациональный сетевой дискурс, на основе языковых и внеязыковых средств, имеющий свои тенденции и сохраняющий национальную и индивидуальную специфику его участников. Русскоговорящая диаспора в Китае существует не изолированно от своих «корней» и от окружающего мира, а, наоборот, поддерживает связи и активно контактирует с окружающим миром. Кроме того, язык современного восточного зарубежья – это пестрое полотно из разных языков (как и вначале XX в., не только русского, китайского, но и славянских, сибирских, английского), жаргонов и диалектов.

Главной особенностью современного этапа развития русского языка в Китае становится то, что пиджин приграничной торговли все больше уходит на второй план, в то время как основной формой существования языка диаспоры становится язык более или менее длительно проживающих на территории Китая русскоязычных граждан. Как правило, это студенты, бизнесмены или специалисты-экспаты. Заимствования из китайского языка в диаспоральной коммуникации имеют не столько практическое значение, необходимое для выживания, сколько являются продуктом лингвокультурной рецепции и языковой игры [10].

Современное состояние русского языка восточного зарубежья невозможно представить без рассмотрения интернет-языка. С одной стороны, это письменный язык, фиксирующий реальное положение дел в той или иной языковой среде, что дает лингвистам обширный материал для изучения, с другой – этот язык максимально приближен к разговорному, что позволяет изучать его в наиболее современной и «живой» форме. Основы изучения данной темы, заложенные в работе О.В. Орловой «Лаовайский сетевой жаргон: китайский язык и культура в рецепции русскоязычных экспатов (введение в тему)» [10], бесспорно, найдут продолжение в работах последующих исследователей.

Таким образом, язык восточного зарубежья представляет интерес для современной лингвистики не как язык изолированной группы, а как неотъемлемая часть русского языка, развивающаяся на протяжении нескольких веков. Имея ряд существенных отличий от языка западного зарубежья, он продолжает жить и развиваться в XXI в., что ставит перед исследователями ряд актуальных задач по его всестороннему изучению.

Литература

1. Пивовар, Е.И. Российское зарубежье: социально-исторический феномен, роль и место в культурно-историческом наследии / Е.И. Пивовар. – Москва, 2008. – 546 с.

2. Оглезнева, Е.А. Русский язык в восточном зарубежье (на материале русской речи в Харбине) / Е.А. Оглезнева. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2009. – 351 с.
3. Мусорин, А.Ю. Лексика кяхтинского пиджина / А.Ю. Мусорин // Функциональный анализ языковых единиц. – Новосибирск, 2004. – С. 79–86.
4. Оглезнева, Е.А. Русско-китайский пиджин: опыт социолингвистического описания / Е.А. Оглезнева. – Благовещенск: АмГУ, 2007. – 282 с.
5. Шипановская, Л.М. М. Щербаков «Шанхайские наброски» (опыт культурологического и лингвистического анализа) / Л.М. Шипановская // Язык и литература русского восточного зарубежья / под общ. ред. Е.А. Оглезневой. – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2003. – С. 33–56.
6. Старыгина, Г.М. Лингво-исторические портреты харбинцев (на материале: речи русских эмигрантов) / Г.М. Старыгина // Исторический опыт освоения Дальнего Востока. – Благовещенск: АмГУ, 2001. – С. 263–269.
7. Райан, Н.В. Россия – Харбин – Австралия: сохранение и утрата языка на примере русской диаспоры, прожившей XX век вне России / Н.В. Райан. – Москва: Русский путь, 2005. – 208 с.
8. Анцыпова, А.Н. Некоторые особенности письменной речи русских эмигрантов в Австралии / А.Н. Анцыпова // Язык и культура в евразийском пространстве. – Томск, 2003. – С. 58–64.
9. Языковая ситуация на Дальнем Востоке России и приграничной территории (на материале российского Приамурья и провинции Хэйлунцзян, Китай) / А.В. Блохинская [и др.]. – Благовещенск: Изд-во АмГУ, 2014. – 153 с.
10. Орлова, О.В. Лаовайский сетевой жаргон: китайский язык и культура в рецепции русскоязычных экспатов (введение в тему) / О.В. Орлова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – Вып. 2 (191). – С. 103–108.

УДК 811
ГРНТИ 16.31.02

ПОНЯТИЕ КОНЦЕПТА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ: ОПЫТ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

THE CONCEPT OF CONCEPT IN CHINESE AND RUSSIAN LINGUISTICS: THE EXPERIENCE OF THE TERMINOLOGICAL ANALYSIS

Ван Босяхань

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: концепт, коннотация, словосочетание, терминологический анализ.

Key words: concept, connotation, phrase, terminological analysis.

Аннотация. В статье представлены актуальные научные воззрения в отношении понимания понятия концепт в российской и китайской науке, на основе анализа определены рамки использования данного термина при проведении дальнейшего лингвокультурологического исследования в рамках изучения русского языка как иностранного.

В любой научной отрасли выделяется некоторая совокупность терминов и понятий, используемых как основные, существенные. При этом при проведении сравнительно-сопоставительного исследования (в нашем случае – в области лингвистических исследований) важно определиться в отношении рамок содержания используемых терминов, что особенно важно при наличии национальных научных традиций и достижений.

В данной статье остановимся на сопряженных понятиях коннотация и концепт, спорные в лингвистике, но имеющие практику в китайской научной литературе.

Итак, понятие коннотация рассматривается в китайской научной литературе как отражение понятия о сущности вещей [1, с. 24]. В данной связи и понятие концепт в китайской литературе не рассматривается как единообразное научное явление, а как форма мышления, которая отражает основные атрибуты объекта. В китайских научных источниках мы обнаруживаем, что концепт – это форма мышления, которая отражает существенные признаки объекта, то есть концепт формы мышления отражает существенные признаки объекта при отражении его объекта, а коннотация – это тот существенный атрибут объекта, который отражен в самом понятии. Кроме того, концепт и коннотация также взаимозависимы. С одной стороны, коннотация понятия неотделима от концепта, что очевидно, потому что коннотация здесь является коннотацией понятия, с другой стороны, понятие также неотделимо от коннотации понятия, поскольку коннотация является одной из характеристик концепта. В частности, концепт может быть концептом только в том случае, если у него есть коннотация, потому что коннотация является качественным аспектом концепта, а если концепт не имеет качественного предписания, то концепт равен нулю.

Итак, какие особенности и отличия выделяют китайские ученые [2, с. 77] концептом и его коннотацией. Во-первых, понятие – это форма мышления, а его смысл – нет. В мышлении, если концепт является формой мышления, коннотация концепта не может быть одновременно формой мышления, потому что концепт рассматривается как неделимая минимальная единица. Конечно, значение понятия также должно быть выражено в терминах понятия, что является другим вопросом. Во-вторых, хотя концепт отражает основные свойства объекта, когда отражает объект, он отражает весь класс объектов с этими основными свойствами, а коннотация отражает только набор существенных свойств объекта. Наконец, концепт не находится на том же уровне, что и его коннотация, и коннотация концепта является одним из элементов, составляющих концепт.

Таким образом, концепт и его значение не могут быть перепутаны [3, с. 194]. Объектом отражения концепта является класс вещей с набором существенных атрибутов, а коннотация понятия отражает набор существенных атрибутов вещей. Например, понятие «личность» отражает класс вещей с атрибутами способным мыслить (лингвистически), а коннотация концепта «человек» отражает набор таких важных атрибутов, как мышление, язык и труд.

На основе анализа данных исследований китайских ученых я полагаю, что оттенок понятия относится к сущности вещей, отраженных в понятии, то есть к сумме атрибутов, уникальных для природы объекта мышления, обобщенных понятием. Например, понятие «государство» включает в себя: он является политической единицей, уникальной для классового общества, продуктом непримиримых классовых противоречий, инструментом для правящего класса, чтобы управлять и угнетать правящий класс, и это армия, полиция, тюрьма, Насильственные правящие машины состоят из судов, законодательных и административных органов и так далее. Отсюда следует, что чем больше оттенок понятия, тем меньше его соответствующее расширение.

В российской научной традиции также большое внимание уделяется рассмотрению понятия «концепт» с позиций определения универсальных границ. В данной связи наше внимание привлекла работа А.В. Коногоровой [4]. В ней описаны различные подходы к трактовке данного понятия. Так, отмечена как существенная двусторонняя природа концепта как значение языкового знака, имеющего лингвистический и культурологический оттенки. Автор отмечает, что когнитивный и культурологический подходы к пониманию концепта не являются взаимоисключающими. Очевидно, что концепт может быть рассмотрен с точки зрения теории, совмещающей постулаты когнитологии и культурологии, т.е. как через проявление в нем культурных ценностей и мировоззрения, так и через его когнитивное наполнение – рассмотрение его как единицы, фоном для проекции, в сознание которой является культурная среда, окружающая человека [4, с. 49]. Также как сущностную характеристику понятия концепт отмечена его принадлежность этнокультурному миру человека, позволяя воссоздать этнокультурный образ, особенности менталитета носителя языка – данный акцент в исследовании традиционен для российской лингвистической традиции, но не учитывается как универсальный и обязательный элемент исследования в китайской научной лингвистической традиции. Подтверждением этому является утверждение Т.А. Фесенко, что «концепт являет собой выражение этнической специфики мышления, и его вербализация обусловлена лингвокогнитивно этнокультурно

маркированной ассоциативной компетенцией носителя концептуальной системы» [5, с. 144].

Итак, в российской научной традиции концепт имеет два свойства, одно из которых – символ языка, а другое – содержательная сторона знака. Я согласен с тем, что автор сказала о взаимоотношениях между компонентами фрейма, которые базируются на ассоциативных связях, что отражает и собственно ассоциативную природу мышления человека. Таким образом, познание концепта помогает воссоздать этнокультурный образ, особенности менталитета носителя языка. Потому что поскольку ассоциация является важной особенностью мышления образа, ассоциация – это среднее звено от изображения к познанию.

В логике нашего исследования считаем важным также обратить внимание еще на две исследовательские позиции, которые могут быть принципиальными. Первой выделим позицию В.А. Масловой [6, с. 46], ведущего ученого в области российской лингвокультурологии, в отношении выделения инвариантных признаков (1) концепт как наименьшая единица человеческого опыта в его идеальном представлении; 2) основные единицы для обработки, хранения и передачи знаний; 3) «подвижные границы и конкретные функции» концепта, и др.).

Второй – позицию Ю.С. Степанова [7, с. 206], выделяющего в концепте Следующую совокупность качеств и характеристик: «буквальный смысл», или «внутреннюю форму»; «пассивный», «исторический» слой; новейший, актуальный и активный слой; многослойную структуру, генетически обусловленную некоторым гипотетически реконструируемым прообразом. Концепт – исторически сложившееся напластование смыслов или эволюционно-семиотический ряд; мета-позицию – «парение» над словами и вещами; границу его познания – «сверху» – сфера абстрактных определений,

Подводя итоги данного терминологического обзора, зафиксирую свою позицию в том, что понятие «концепт» может рассматриваться как основная ячейка культуры в ментальном мире человека. Концепт может быть рассмотрен как синонимичный термину «смысл», в то время как значение синонимично термину «объем понятия». Концепт имеет строго фиксированное содержание и некоторую неоднозначность. Полагаю, что сравнительно-сопоставительное исследование на основе изучения научного опыта русских и китайских ученых-лингвистов, позволит провести качественное исследование понятий коннотация и концепт и выявить общие и уникальные для каждой лингвокультурологической традиции опыт, который будет способствовать разработке эффективных способов освоения русского языка как иностранного.

Литература

1. Преподавание и исследование логики в китайском университете Ренминь / под ред. Formal Logic. – Пекин, 1980. – 322 с.
2. Ли Юу. Формальная логика / Юу Ли. – Пекин: Народный издательский дом Гуандуна, 1962. – 195 с.
3. Цзян Тяньи. История западной логики / Тяньи Цзян. – Пекин: Народное издательство, 1984. – 194 с.
4. Коногорова, А.В. Понятие «концепт»: в поисках универсального / А.В. Коногорова // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – №11. – С. 47–50.
5. Фесенко, Т.А. Концептуальные системы как контекст употребления и понимания вербальных выражений / Т.А. Фесенко // Когнитивные аспекты языковой категоризации: сб. науч. тр. – Рязань, 2000. – 234 с.
6. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику / В.А. Маслова: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 380 с.
7. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.

УДК 81'38 : 821.161.1

ГРНТИ 16.21.55

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ РОМАНТИЧЕСКОГО ГЕРОЯ («ДЕМОН» М.Ю. ЛЕРМОНТОВА)

SPECIFICITY OF THE LANGUAGE REPRESENTATION OF THE EMOTIONAL STATES OF ROMANTIC HERO ("DEMON" BY M. LERMONTOV)

Ю.Е. Вилкова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: романтизм, язык М.Ю. Лермонтова, «Демон», романтический герой, язык художественной литературы.

Key words: romanticism, the language of M. Lermontov, "The Demon", a romantic hero, the language of fiction.

Аннотация. Статья посвящена языковым особенностям репрезентации чувств главного героя в поэме М.Ю. Лермонтова «Демон» в контексте эстетики романтизма. Показывается новаторство поэта в изображении известного мифологического образа: Лермонтов демона очеловечивает, прежде всего, посредством наделяния его способностью к человеческому чувству. С помощью типичной лексики, риторических фигур (в первую очередь, основанных на контрасте), отрицательных конструкций и других средств Лермонтов акцентирует, что Демон – носитель романтического чувства. Показана также эволюция эмоциональных состояний героя и языковые средства её воплощения.

Чувство – это феномен, который всегда будет привлекать внимание учёных, писателей, художников, кинорежиссёров и др. Причина в том, что чувство – это эмоциональное состояние и эмоциональный процесс, выражающие отношение человека к миру; наряду со смежными составляющими когнитивной сферы личности эмоциональная сфера обуславливает наивысшие проявления человеческого в человеке.

Любое искусство – в той или иной мере – призвано отразить глубокий мир человеческих чувств. Так, писатели стараются дать возможность читателю понять, осознать, ощутить ценность человеческого существования, раскрывая при этом глубинный мир чувств своих литературных героев.

В процессе смены художественных направлений в истории мировой литературы изменения претерпевала и эстетика восприятия и изображения чувства. Отношение к чувству и принципы изображения эмоций стали одним из репрезентативных моментов для уточнения специфики некоторых литературных направлений.

Впервые чувство стало главным объектом внимания в литературе сентиментализма. В литературных произведениях следующей эпохи (романтизм) сохранилось внимание к чувству, но, в отличие от сентиментализма, где воспевалось тихое чувство, «романтизм – искусство бурных страстей» [1, с. 9]. При этом «романтическая экстремальность глубоко содержательна: заоблачные вершины гор и бурлящее море, экзотика Востока рождали философию судьбы, фанатизма и представления об идеале» [1, с. 9].

Рассмотрим языковые средства и приёмы, используемые в романтизме для изображения эмоций, на примере отечественного хрестоматийного текста.

Поэма М.Ю. Лермонтова «Демон», работа над которой продолжалась с 1829 по 1839 гг., прошла через всю творческую жизнь поэта (8 редакций), именно в ней зримо проявились особенности поэмого мышления её творца и его размышления о герое. Это произведение – одна из вершин русской романтической поэзии, в нём отражены все характерные для романтического восприятия понятия, темы и проблемы: одиночество, противопоставленность героя миру, свобода и воля, смысл жизни, романтическое двоемирие, мимолётность человеческой жизни.

1. Демон как носитель *человеческого* чувства.

Лермонтов в своей поэме обратился к одному из востребованных мировой литературой мифологических образов (ср.: «Потерянный рай» Мильтона, «Фауст» Гёте, «Каин» Байрона и др.), однако его демон принципиально наделяется человеческими чувствами.

Первые стихи поэмы: «Печальный демон, дух изгнания, // Летал над грешною землей...» [2, с. 66], – не изменявшиеся во всех её редакциях, задают основные особенности восприятия героя: ему, как людям, а не абстрактным мифологическим существам, свойственно чувство (*печальный*), он имеет судьбу (*изгнание*) и он не изолируется от «грешной земли».

Автор постоянно определяет своего демона характеризующими человека эпитетами: *печальный, отверженный, лукавый* и т.д. Активно используются имена существительные с семантикой человеческих чувств: *тоска, слеза, печаль, нежность, радость* и др., а также глаголы, связанные с деятельностью органов чувств и эмоционально-когнитивными процессами: *глядел, плачет, влюбляться* и т.п.

2. Демон как носитель романтического чувства.

Демон – типичный романтический герой.

Во-первых, это герой-максималист, герой-бунтарь. Автор, в том числе с помощью специальной системы языковых средств, показывает страстность чувств героя, его максимализм, отсутствие «половинчатых» состояний, неудовлетворённость тем, что есть.

Как романтическая личность герой наделяет свои чувства огромным масштабом, сравнивая себя с *рабом, метеором, ураганом*.

Его страсти достигают вселенских размеров, на что указывает использование такой лексики, как: *все, всё, Вселенная, ничего, вечные* и т.д.

В произведениях романтизма особое внимание уделяется пейзажу, который обычно перекликается с внутренним состоянием героя. В поэме «Демон» репрезентативен горный пейзаж Кавказа. Кавказ представлен как множество цветов, растений, гамма красок, как представление о рае земном, в который совсем не вписывается сам Демон: «Счастливый, пышный край земли! ... не возбудил // В груди изгнанника бесплодной // Ни новых чувств, ни новых сил» [2, с. 66]. Пышность и изобилие природы противопоставляются пустоте и бесплодности души (приём контраста).

Как романтический герой Демон одновременно противопоставляет себя миру и – страдает от этого противопоставления. С одной стороны, он «сеял зло»; «нигде искусству своему он не встречал сопротивления»; для него невозможно «отречься от гордых дум»; он не хочет «с небом примириться». С другой стороны, мы видим его задумывающимся и рефлексирующим: «готов оставить умысел», «задумчив», «бродит», «хочет в страхе удалиться» и т.п.

Рефлексирующий герой полнее всего обнаруживает себя в исповеди, поэтому важное место в поэме занимают клятвы и молитвы Демона, включающие большое количество слов-концептов эмоционально-

чувственной группы: *любовь, слёзы, мучение, сожаление, волнение* и др. В них герой проявляет всю искренность и глубину своих чувств: «Тебе принёс я в умиление // Молитву тихую любви, // Земное первое мученье // И слёзы первые мои» [2, с. 83].

В поэме очень много отрицательных слов и конструкций: *без приюта, не встречал, ничего, нигде, ни новых чувств, ни новых сил* и др. Выражения типа *то помчится, то остановится* – это экспликация сомнения.

Отрицательными частицами «не» и «ни» усилено сложное состояние самого героя. Образ Демона создан на основе контрастов, чаще всего антитезы – основного приёма романтизма.

Контрастность придает динамику действию. Среди разнообразных языковых средств, создающих антитезу, выделяется союз «но», имеющий семантическое и грамматическое значение противопоставления. Он часто используется при описании мыслей и чувств Демона (30 раз). Демон наполнен противоречиями, его терзают разногласия не только с окружающим миром, но и внутренние, в самом себе, отсюда и явные контрасты в тексте поэмы: «И дик и чуден был вокруг // Весь божий мир; но гордый дух // Презрительным окинул оком // Творенье бога своего...» [2, с. 67–68].

Эмоциональное воздействие на читателя усиливается такими стилистическими фигурами, как анафора и эпифора, особенно в монологах Демона. Например: «Клянусь я первым днём творенья, // Клянусь его последним днём, // Клянусь позором преступленья // И вечной правды торжеством» [2, с. 89].

Автор часто использует сравнения и развёрнутые метафоры: «Моя ж печаль бессменно тут, // И ей конца, как мне, не будет: // И не вздремнуть в могиле ей! // Она то ластится как змей, // То жжет и плещет, будто пламень, // То давит мысль мою, как камень // Надежд погибших и страстей // Несокрушимый мавзолей!..». С их помощью автор воздействует на воображение читателя, вызывая особый эмоциональный отклик на переживания героя.

Итак, одним из главных и часто встречающихся средств является приём противопоставления. Например, приём антитезы эмоционально усиливает клятвы Демона: «позор» – «торжество», «паденье» – «победа», «блаженство» – «страдание», «свиданье» – «разлука», «небо – «ад». Это помогает автору передать максимализм героя, выбор им только пограничных состояний, без поиска компромисса. Романтический герой не приемлет промежуточных состояний.

Значительную роль в стилистике поэмы играют графические элементы: многоточие, отточие, курсив, «лесенка». Они выполняют функцию драматизации текста и усиливают эмоционально-экспрессивную

насыщенность ситуаций. По результатам исследований И.М. Боровой, «обозначенные форманты графики встречаются в поэзии М.Ю. Лермонтова 755 раз, а в поэме «Демон» – 11 раз: 1 курсив, 4 графических эквивалента текста (ГЭТ, отточие) и 6 «лесенок» [3, с. 13]. Говоря о роли отточий в поэме Лермонтова, И.Б. Роднянская отмечала, что «они замещают... те душевные движения героев, о которых автор предпочитает не говорить прямо, всякий раз прерывая развитие психологической темы в «горячем» месте» [4, с. 114].

3. Проблема эволюции эмоциональных состояний героя.

Для произведений романтизма важна динамика действия, времени, внутреннего состояния героев, сам процесс, а не его завершённость.

Мучительно ощущает Демон Лермонтова своё одиночество. Он с горечью утраты вспоминает своё прошлое, противопоставленное настоящему: *счастливый первенец творенья! – отверженный изгнанник Рая*. У Демона принципиально есть прошлое, и воспоминания о прошлом (не только счастливом) преследуют Демона. Неумолимый, однообразный бег времени отмечен в поэме ритмичным употреблением форм прошедшего времени несовершенного вида: *летал, теснились, блистал, любила, следил, блуждал, бежал* и т.д. Несовершенный вид глаголов усиливает значения процессуальности, недоократности и регулярности.

Автор показывает, как на протяжении произведения меняется эмоциональная сфера внутреннего состояния Демона, можно выделить три стадии развития, которые воплощают его философию: от отрицания через утверждение к отрицанию отрицания. На первом этапе жизнь «гордого духа» определяют презрение, ненависть и безразличие. Он изгой, отверженный и бесприютный, «...блуждал // В пустыне мира...» [2, с. 67].

Большая часть поэмы – история возрождения Демона, обретения им души, его очеловечивание. С поразительной художественной силой Лермонтов рисует рождение в «духе зла» именно души, способной любить, страдать. Молитвы Демона – это его признание, клятва, отречение от прежней жизни, от философии зла.

Особая роль в поэме отведена образу Тамары. С одной стороны, это тоже, безусловно, романтический образ, все её чувства проявляются бурно, страстно, масштабно, на пределе: *рыдает, чувства в ней кипели, душа рвала* и т.д. Но Тамара – живая душа: «В поэме предельно остро противопоставлены земные, добрые, человеческие, христианские чувства Тамары и полные гордыни, переменчивые – то добрые, то злые, коварные, поистине демонические – чувства, страсти «лукавого» Демона» [5, с. 25]: *блуждал, ничтожный, без наслаждения, наскучило* (о Демоне) – *улыбается, веселье, улыбка, жизнь, молодость,*

живой (о Тамаре). Для описания чувств Тамары Лермонтов использует такие образные средства, как сравнения, эпитеты, метафоры: «И улыбается она, // Веселья детского полна. // Но луч луны, во влаге зыбкой // Слегка играющий порой, // Едва ль сравнится с той улыбкой, // Как жизнь, как молодость, живой» [2, с. 70]; «Невыразимое смятенье // В её груди; печаль, испуг, // Восторга пыл – ничто в сравненье. // Все чувства в ней кипели вдруг; // Душа рвала свои оковы...» [2, с. 76–77]. Таким образом, Тамара как живой носитель человеческих чувств стала воскресителем этих чувств в Демоне.

Третья стадия, следовавшая за смертью Тамары – триумф злого духа, возвращение к прежней жизни: «И проклял Демон побежденный // Мечты безумные свои, // И вновь остался он, надменный, // Один, как прежде, во вселенной // Без упования и любви!» [2, с. 96].

В процессе анализа было выявлено, что М.Ю. Лермонтов очеловечил образ Демона, наделив его человеческими чувствами, придав им романтический масштаб. Одним из главных и часто встречающихся языковых средств, с помощью которых выражаются чувства, является приём противопоставления в его различных вариациях. В то же время был выделен и ряд других особенностей: гиперболизированная, контрастная и экспрессивная лексика, слова и конструкции с отрицательным значением, отрицательные частицы «не» и «ни», анафора, эпифора, графические элементы текста. Языковые средства, используемые Лермонтовым при создании образа Демона, помогают воплотить эстетику романтизма.

Литература

1. Янушкевич, А.С. Путешествие в страну романтизма: Новые подходы к изучению русского романтизма первой трети XIX века / А.С. Янушкевич // Филологический класс. – 2004. – № 12. – С. 5–14.
2. Лермонтов, М.Ю. Демон. Мцыри. Стихотворения. Герой нашего времени / М.Ю. Лермонтов. – Москва: Профиздат, 2008. – 304 с.
3. Борисова, И.М. О композиционных функциях графических формантов в поэме М.Ю. Лермонтова «Демон» / И.М. Борисова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2014. – № 11. – С. 13–16.
4. Роднянская, И.Б. Движение литературы: В 2 т. – Т. 1. – Москва: Языки славянских культур, 2006. – 1230 с.
5. Лекант, П.А. Образные средства экспрессии и эмоциональности в поэме М.Ю. Лермонтова «Демон» / П.А. Лекант // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Серия: Русская филология. – 2013. – № 6. – С. 24–27.

**СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ WIKI
КАК ИНТЕРАКТИВНОГО ИНСТРУМЕНТА
ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**THE SPECIFICS OF USING WIKI AS AN INTERACTIVE TOOL
OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT
IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE**

А.И. Вишнякова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: MOODLE, WIKI, глоссарий, электронная образовательная среда (ИОС), интерактивные инструменты, проектная деятельность, русский язык.

Key words: MOODLE, WIKI, glossary, e-learning environment (ILE), interactive tools, project activities, Russian language.

Аннотация. В статье рассматриваются образовательные возможности некоторых интерактивных инструментов электронной образовательной среды MOODLE. Особое внимание уделяется демонстрации использования WIKI, глоссария и др. в организации проектной деятельности в школе и в университет в процессе обучения русскому языку как родному и иностранному.

Информационно-коммуникативные технологии – неотъемлемая часть жизни современного общества. Информатизация коснулась всех сфер жизни человека, в том числе и образовательной среды. Чтобы обеспечить эффективное взаимодействие обучающегося и педагога система общего и высшего образования должна соответствовать уровню развития информационных технологий. В связи с этим актуальным является рассмотрение роли интерактивных инструментов электронной образовательной среды в обучении русскому языку в школе и в университете.

Проблемам использования интерактивных образовательных элементов посвящены многочисленные статьи и доклады. Исследования носят преимущественно описательный характер, представляя эти инструменты как эффективный методический ресурс, но редко содержат конкретные рекомендации по их использованию.

WIKI является одним из самых распространенных интерактивных образовательных инструментов, это технология, позволяющая группе участников работать над созданием единого документа, находясь на расстоянии друг от друга. Самоназвание сервиса заимствовано из гавайского языка и означает «быстро». Название в полной мере отра-

жает динамичность работы с материалом при помощи WIKI. Первая WIKI – сеть была создана программистом У. Каннингемом в 1995, она использовалась в качестве базы данных. Сервис WIKI стал популярным в 2000 году, когда появилась первая онлайн-энциклопедия «Википедия», страницы которой доступны для создания и редакции всем зарегистрированным пользователям [1, с. 141].

Многие исследователи связывают использование интерактивного образовательного инструмента WIKI преимущественно с проектной деятельностью, содержание которой, как правило, определяется алгоритмом, разработанным Евгенией Семеновной Полат. Проект обычно состоит из 6 этапов:

- 1) выбор темы, типа проекта, количества участников, групп;
- 2) определение проблем для исследования;
- 3) распределение задач, обсуждение методов исследования, поиск информации и решения;
- 4) организация самостоятельной работы;
- 5) текущее обсуждение результатов работы группы;
- 6) защита проектов [2, с. 195].

Данная модель стала основой для разработки многочисленных вариантов организации проектной деятельности в образовательных учреждениях разных уровней. Отметим, что количество этапов в вариативных моделях определяется целями и задачами, которые стоят перед организаторами проектной деятельности. Например, процедуру с минимальным количеством этапов предложил Д. Фрид-Бус. Алгоритм предназначен для обучения иностранному языку и состоит из трех этапов [3, с. 148]. Модель отличается от алгоритма Е.С. Полат тем, что содержание этапов расширено, меньший акцент делается на процессе предварительной организации деятельности обучающихся. Самая развернутая и детальная процедура разработана Ю.Ю. Марковой. Исследователь выделяет 3 этапа и 10 шагов организации проектной деятельности с использованием инструмента WIKI [3, с. 149]. Данный алгоритм содержит пошаговое описание деятельности преподавателя и обучающихся.

Некоторые исследователи описывают возможности применения и других интерактивных инструментов, например, форума, интернет-блога и глоссария при организации проектной деятельности, но, к сожалению, авторы редко иллюстрируют свои размышления о педагогической значимости данных ресурсов конкретными примерами их использования в обучении предметам.

Целью нашего исследования является демонстрация использования инструмента WIKI и других возможностей платформы MOODLE в обучении русскому языку как родному и иностранному.

При создании проектов по русскому языку и литературе интерактивные инструменты MOODLE (форум, WIKI, глоссарий, опрос, и др.) могут быть использованы как комплексно, так и единично в зависимости от привлекаемого дидактического материала и ожидаемого результата.

Комплексное использование инструментов MOODLE возможно, если дидактический материал хорошо структурирован. Такой материал можно использовать в 3 этапа:

- 1) создание глоссария по теме;
- 2) работа в WIKI для сбора иллюстративного материала;
- 3) форум для обсуждения и взаимной экспертизы найденного материала.

Примером может быть проект, направленный на изучение функциональных стилей речи. На первом этапе обучающиеся создают глоссарий, в котором дают определения ключевых понятий: функциональный стиль речи, научный стиль речи, официально-деловой стиль речи, публицистический стиль речи и др. На втором этапе производится сбор иллюстративного материала по каждому стилю речи. Каждая группа размещает на WIKI-странице материал, позволяющий в полной мере представить выбранный стиль речи, показать его особенности, сферу употребления, подбирают или создают образцы текстов, просматривают страницы других групп и готовят вопросы и замечания для совместного обсуждения. На 3 этапе происходит обсуждение содержания WIKI-страниц на форуме, а завершается работа коррекцией материала, его редактированием в соответствии с итогами взаимной экспертизы содержания проекта.

Подобные проекты могут быть организованы на материале литературных жанров, жанров письменной и устной речи, функционально-смысловых типов речи, парадигматических отношений в лексике, тематических групп слов: «Особенности эпических жанров», «Лирические жанры и великие поэты», «Роль жанров устной речи в межличностной коммуникации», «Жанры письменной речи и научный стиль», «Изобразительно-выразительные средства в публицистике и в разговорной речи» и др.

Студенты – иностранцы так же могут принимать участие в подобных проектах, но формулировки и содержание заданий должны отличаться от указанных выше и совпадать с целями их обучения: «Жанры разговорной письменной речи», «Русский речевой этикет» «Лексическая тема *Эмоции, чувства, настроения*», «Этикет телефонных разговоров», «Правила общения в мессенджерах», «Жанры эпидейктической речи в России и Китае: сходства и различия» и др. Формулировки и содержание данных проектов должны дублировать элементы

образовательных курсов студентов, изучающих русский язык как иностранный. Проекты могут использоваться для закрепления пройденного материала, контроля усвоения материала и оценивания уровня усвоения материала, могут быть элементом зачёта, экзамена. Иностранцам студентам могут быть предложены проекты культурологической направленности следующего содержания: «Русская кухня», «Государственные праздники», «Национальные обычаи в России и Китае», «Достопримечательности Томска» и другие проекты, направленные на знакомство иностранных студентов с Россией.

Интерактивные инструменты MOODLE могут использоваться при подготовке к проектам, частью которых являются дебаты. В таком случае работа будет проходить в 2 этапа:

1) создание WIKI-страниц для представления своей точки зрения по проблеме, ее аргументации;

2) работа на форуме – дебаты по проблеме.

Примером подобного проекта могут служить дебаты на тему «Заимствованные слова: польза или вред». На первом этапе работы над проектом группы создают WIKI-страницы, на которых представляют одну из позиций (заимствования – вред, заимствование – благо и другие, если таковые требуются), аргументируют и иллюстрируют свою точку зрения. На втором этапе на форуме разворачиваются дебаты, участники обсуждают аргументы, руководитель проекта подводит итоги и делает выводы о качестве и содержании работы всех участников.

Проекты, предполагающие использование дебатов, могут быть посвящены следующим темам: «Жаргонизмы – неуважение или коммуникативная необходимость», «Устаревшие слова. Забыть или помнить», «Нужно ли сохранять диалектную речь», «Нужен ли мягкий знак в русском языке?», «Ять – писать или не писать (историческая реконструкция)».

Для обучения русскому языку иностранных студентов возможны проекты на темы: «Нужны ли канцеляризмы в русском языке», «Нужен ли мягкий знак в русском языке», «Что сложнее, грамматика или пунктуация», «Что лучше, прочитать книгу или посмотреть фильм, снятый по книге» и др.

Нам представляется, что возможна организация проектов с использованием только одного интерактивного инструмента, например, только форума, только глоссарии или WIKI. Например, проект «Самые яркие ошибки в уличной рекламе». Один обучающийся находит пример ошибки, представляет её на форуме или в глоссарии, иллюстрируя фотографией с «места преступления». Второй ученик исправляет ошибку, объясняя, какие правила нарушены, предполагает причину возникновения ошибки, затем приводит другой пример

с ошибкой, который нашёл сам, прикладывает фото, и так далее. Последний обучающийся или руководитель проекта подводит итоги обсуждения, указывает, какие ошибки были наиболее частотными, делает предположение о причинах их появления, затем может начать коллективное обсуждение современных проблем культуры речи и путей их решения. Полезным результатом такого проекта может стать тематический глоссарий с примерами ошибок и их исправлением. Таким образом могут быть организованы проекты на темы: «Специфика пунктуации в электронной переписке», «Смайлы и символы в современной письменной речи: история появления, особенности использования», «Узнай героя по описанию его внешности», «Перепиши реплики героев художественной литературы для публикации в Твиттере, ВК» и др.

Примером проекта организованного только при помощи инструмента WIKI может быть проект «Создай страницу в социальной сети для героя художественной литературы». В ходе работы над ним обучающиеся выбирают героя из списка изученных произведений, анализируют его художественное воплощение, создают имитацию страницы героя в указанной социальной сети с учетом его особенностей и особенностей выбранной социальной сети.

Для иностранных студентов также возможны проекты с использованием одного инструмента. Примером такого проекта может быть построчный рассказ. Обучающиеся работают в глоссарии, настроенном таким образом, что пользователи не видят реплики других участников проекта до того, как опубликуют свою. В задании к глоссарию руководитель проекта указывает очередность ответов и их примерное содержание, например, первый пользователь указывает имя героя, второй пользователь дает его описание, третий – действие героя и т.д. В зависимости от количества участников игры разрабатывается список необходимых ответов. Каждый ответ должен быть законченным высказыванием. По окончании игры содержание ответом открывается для общего просмотра и перед пользователями предстает забавный рассказ. Данное задание можно усложнять ограничениями и установками, например, участники должны обязательно в своих репликах использовать определённые слова или словосочетания. Это сделает задание ещё более интересным, а его результаты – непредсказуемыми.

Отметим, что почти все традиционные словесные игры и забавы можно организовать в информационной образовательной среде, используя указанные интерактивные инструменты.

Таким образом, WIKI является одним из самых популярных интерактивных образовательных инструментов ИОС. Применение WIKI в обучении русскому языку как родному и иностранному может быть

комплексным (совместно с глоссарием, форумом и др.) и единичным, в зависимости от целей и задач образовательного проекта.

Литература

1. Сысоев, П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. №3 (23) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/viki-tehnologiya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 12.03.2019).
2. Полат, Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – Москва: Изд. центр «Академия», 2010. С. 193–200.
3. Маркова, Ю.Ю. Алгоритм развития умений письменной речи студентов языкового вуза посредством социального сервиса вики // Вестник ТГУ. 2011. №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/algorithm-razvitiya-umeniy-pismennoy-rechi-studentov-yazykovogo-vuza-posredstvom-sotsialnogo-servisa-viki> (дата обращения: 3.02.2019).
4. Ваганова, О.И., Гладков, А.В., Трутанова, А.В. Формирование профессиональных компетенций бакалавров в условиях электронного обучения // БГЖ. 2017. №2 (19) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnyh-kompetentsiy-bakalavrov-v-usloviyah-elektronnogo-obucheniya> (дата обращения: 2.03.2019).
5. Ваганова, О.И., Смирнова, Ж.В., Трутанова, А.В. Организация научно-исследовательской деятельности бакалавра профессионального обучения в электронной среде // АНИ: педагогика и психология. 2017. №3 (20) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-nauchno-issledovatel'skoy-deyatelnosti-bakalavra-professionalnogo-obucheniya-v-elektronnoy-srede> (дата обращения: 2.03.2019).
6. Ваганова, О.И., Кутепова, Л.И., Трутанова, А.В. Формы самостоятельной работы студентов в электронной среде // КНЖ. 2017. №3 (20) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formy-samostoyatelnoy-raboty-studentov-v-elektronnoy-srede> (дата обращения: 1.03.2019).
7. Евстигнеева, И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. №1 (21) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-diskursivnoy-kompetentsii-studentov-yazykovykh-vuzov-na-osnove-sovremennykh-internet-tehnologiy> (дата обращения: 12.01.2019).
8. Маркова, Ю.Ю. Содержание обучения письменной речи студентов языкового вуза посредством социального сервиса вики // Вестник ТГУ. 2011. № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-obucheniya-pismennoy-rechi-studentov-yazykovogo-vuza-posredstvom-sotsialnogo-servisa-viki> (дата обращения: 3.02.2019).
9. Маркова, Ю.Ю. Развитие умений письменной речи студентов языкового вуза средствами социального сервиса «Вики» // Язык и культура. 2010. №1 (9) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-umeniy-pismennoy-rechi-studentov-yazykovogo-vuza-sredstvami-sotsialnogo-servisa-viki> (дата обращения: 12.01.2019).

УДК 81-13
ГРНТИ 16.31.02

ДИСКУРСИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОММУНИКАЦИИ

DISCOURSE MECHANISMS OF FORMATION OF THE WORLD PATTERN IN THE VIRTUAL COMMUNICATION SPACE

Н.Е. Галкина

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: автокоммуникация, дискурсивная личность, интернет-дневник, интернет-коммуникация.

Key words: autocommunication, discursive personality, Internet diary, Internet communication.

Аннотация. В статье рассматриваются дискурсивные механизмы проявления языковой личности автора интернет-дневника, который может вступать в коммуникацию, как со сторонним читателем, так и со своей виртуальной личностью.

Блог как жанр интернет-коммуникации становится предметом активного научного осмысления в трудах Е.А. Баженовой [1], Е.Н. Галичкиной [2], Т.О. Максимовой [3], и др. ученых. Особенности интернет-коммуникации обусловлены такими параметрами, как «виртуальность, электронный сигнал как канал общения, дистантность, опосредованность, гипертекстуальность, креолизованность компьютерных текстов, статусное равноправие участников коммуникации, передача чувств и эмоций с помощью семиотических знаков» [4].

Особенностями дневниковой коммуникации в классическом варианте являются датировка, элементы исповедальности, автобиографичность, хронологичность, отрывочность, выборочность изложения [5].

В процессе эволюции интернет-блога и дневников возникает интернет-дневник, организуемый по типу и веб-блога, и классического дневника. Новейший тип интернет-дневников не описан в полной мере, но можно обозначить его основные характеристики: отсутствие возможности прямой коммуникации с читателями, что принципиально отличает данный тип от привычного интернет-блога. Такие дневники ориентированы не на читательскую популярность, прежде всего они выполняют прямые функции классических дневников: хроника жизни автора, описание событий, происходящих с ним, и изложение

его мыслей. Интернет-дневник сохраняет такие черты классических дневников, как интимность, исповедальность, авторская или автоматическая датировка постов (обусловленность особенностями интернет-среды), автокоммуникация. Однако схожесть с блогом определяет наличие такого явления, как метакоммуникация, а «интимность становится «публичной» [6].

Также необходимо отметить, что интернет-дневники новейшего типа, ввиду их открытости и доступности для прочтения, сближаются с художественными дневниками за счет отдельно встречающихся литературных описаний некоторых событий.

Данные дневники содержатся на сайте «Фрагментер», где можно вести дневник, «который читают все – и никто». Сами записи представляют собой так называемые «фрагменты», в которых ограничена частота публикации и количество символов в тексте. Нами было изучено более 350 текстов – «фрагментов».

Первостепенное значение при исследовании дневниковых текстов мы уделили особенностям реализации языковой личности в дискурсивном пространстве интернета. К ним относятся автокоммуникация, и метакоммуникация. Прежде чем приступить к их описанию, нам необходимо сказать об особенностях дискурсивной личности автора новейшего интернет-дневника.

С.Н. Плотникова определяет данное явление как «языковую личность, порождающую определенный дискурс в виде непрерывно возобновляемого или законченного, фрагментарного или цельного, устного или письменного сообщения» [7]. Л.Н. Синельникова считает, что «дискурсивные личности – участники коммуникативных событий, в условиях которых и происходит выбор соответствующих средств – лексических, грамматических, стилистических как тактических действий, соответствующих речевой стратегии» [8]. Для рассмотрения явления автокоммуникации определение не имеет большого значения, важен аспект проявления и изменения языковой личности через диалог, о чем пишет в своей работе Л.И. Ермоленкина [9].

Таким образом, дискурсивная личность становится таковой, когда языковая личность начинает вступать в коммуникацию. В условиях интернет-площадок формируется особая дискурсивная практика автокоммуникации. Мы делаем предположение, что автокоммуникация, возникающая в условиях «публичной интимности», способствует переосмыслению бытования дискурсивной личности: она существует в моменте соединения виртуальной и актуальной личности автора интернет-дневника. Таким образом, «интернет-вариант» личности автора проявляется в том, что его дискурсивная личность становится таковой не в процессе создания дискурсов вообще или коммуникации

с другими, а именно тогда, когда виртуальная и реальная личности вступают в коммуникацию друг с другом. Приведем пример текста:

*Вкрации: мозг немного отформатировали, но чувствую себя хорошо. Сейчас температура около +07, но гоняю без шапки и куртки – тело может. Люди смешно плятятся. Голова ещё чувствительна, ноги хорошо реагируют. Надо следить дальше. Темпер ниже – холодовая аллергия, так что пока без этого. В целом стала сильнее. Ангел лучше чувствуется. Развлекаюсь магией, отменяю силой желания занятия у репетитора. А че ещё делоть. По*рен уже почти на все.*

Данный пример демонстрирует явление автокоммуникации, которая проявляется через интересубъективность – в структуре субъекта, отвечающей «факту индивидуальной множественности субъектов и выступающей основой их общности и коммуникации». Ее наличие характеризуется набором следующих маркеров:

а) дейктических местоимений:

ты один – и не перед кем оправдываться. ты один – и не ждешь ничего одобрения. ты – один, и остальные не имеют для тебя значения. ты один и, значит, ты – свободен. знаю, палка о двух концах, но для нынешней меня это роли не играет.

б) синонимов, выражающих оценку той или иной реалии:

Тяжелый понедельник, в который очень трудно было работать. И вот сейчас начала икать. Как вовремя)

в) модальных глаголов, глаголов, указывающих на психическое состояние коммуникантов и т.д.

Плаксиво. Не хочу в школу.

Хочу на цветочки посмотреть, погулять, а не это вот все.

Если ресетнуть, слезы прекращаются, но ресетать не хочется, хочется плакать, стучать кулачками и быть жертвой обстоятельств.

В данных примерах виртуальное альтер-эго автора проявляется через маркеры интересубъективности – либо отсутствием местоимений (неопределенно-личные / безличные предложения), либо употреблением местоимений второго лица / притяжательных местоимений. Однако на то, что данные описания относятся непосредственно к автору, указывают глаголы, передающие психическое состояние (категория состояния), и типичные для рукописных дневников фрагментарные записи без ситуационного контекста.

Метакоммуникация также является маркером поддержания коммуникации – и с собой, и с другими [10]. Причем метакоммуникация часто переходит в автокоммуникацию как таковую, а само высказывание является не моментом перехода, но чертой, с которой начинается разграничение коммуникации виртуальной личности автора и акту-

альной, а также коммуникации автора со сторонним читателем – коммуникация с собой и коммуникация с другим:

Опять дождь! Мне кажется, что это никогда не закончится и каждый мой день будет начинаться дождём. Доброе утро, называется. Очень холодно, мерзкая погода. Пришла домой, укуталась в халат и пытаюсь согреться.

Данный пример демонстрирует обращение к читателю, что подтверждается избыточными для самого автора объяснениями своих действий.

Итак, специфика реализации дискурсивной личности автора интернет-дневника проявляется в разнонаправленности коммуникативного акта: во-первых, актуальная личность автора может вступать в прямую коммуникацию с собой, во-вторых, с отчужденной виртуальной личностью как со сторонним индивидом; оба эти плана представляют собой процесс автокоммуникации. В-третьих, со сторонним читателем. Показателями того или иного плана, направления коммуникации могут служить маркеры интерсубъективности и метакоммуникации. Данные проявления коммуникации в новейших веб-дневниках не описаны в полной мере, следовательно, требуют дальнейшего изучения.

Литература

1. Баженова, Е.А. Блог как интернет-жанр [Электронный ресурс] // Вестник пермского университета – 2012 – № 4 (20). – Режим доступа: <http://www.rfp.psu.ru/archive/4.2012/bazhenova.pdf> (дата обращения: 05.05.2019).
2. Галичкина, Е.Н. Статус блога как феномена сетевой компьютерной коммуникации [Электронный ресурс] // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2009. – №5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-bloga-kak-fenomena-setevoy-kompyuternooy-kommunikatsii> (дата обращения: 08.05.2019).
3. Максимова, Т.О. Блог в интернет-коммуникации: структура, функции, литературный потенциал [Электронный ресурс] // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №1 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/blog-v-internet-kommunikatsii-struktura-funksii-literaturnyy-potentsial> (дата обращения: 04.05.2019).
4. Кожеко, А.В. Особенности интернет-коммуникации // Сибирский федеральный университет. – 2017. – №8. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_29006780_88744180.pdf (дата обращения: 04.05.2019).
5. Ромашкина, М.В. Дневник: эволюция жанра [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15447> (дата обращения: 05.05.2019).
6. Кронгауз, М.А. Публичная интимность [Электронный ресурс] // Знамя. – 2009. – № 12. – Режим доступа: <http://www.zh-zal.ru/znamia/2009/12/kr10.html> (дата обращения: 06.05.2019).
7. Плотникова, С.Н. Языковое, дискурсивное и коммуникативное пространство / С.Н. Плотникова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный лингвистический университет». – 2008. – № 1. – С. 132.
8. Синельникова, Л.Н. Концепт «дискурсивная личность»: междисциплинарная параметризация [Электронный ресурс] // Электронный научно-образовательный журнал

- ВГСПУ «Грани познания». – 2013. – №1 (21). – Режим доступа: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1368528198.pdf> (дата обращения: 06.04.2019).
9. Ермоленкина, Л.И. Дискурсивная личность в коммуникативном пространстве современного радио [Электронный ресурс] / Л.И. Ермоленкина // Вестник ТГПУ. – 2017. – №2 (179). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnaya-lichnost-v-kommunikativnom-prostranstve-sovremennogo-radio> (дата обращения: 08.04.2019).
10. Остапенко, Д.И. К трактовке понятия «метакоммуникация» [Электронный ресурс] // Вестник ВГУ. – 2013. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-traktovke-ponyatiya-metakommunikatsiya> (дата обращения: 03.05.2019).

УДК 371.334;378

ГРНТИ 37.013.75

КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ-ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В 7 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

CONCEPTOLOGICAL ANALYSIS OF THE ARTISTIC TEXT IN THE LESSON-PROBLEMATIZATION IN THE 7TH CLASS OF THE SECONDARY SCHOOL

И.А. Герлин

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: концептологический анализ; концепт; метод; урок-проблематизация; художественный текст; общеобразовательная школа.

Key words: conceptological analysis; concept; method; lesson problematization; artistic text; comprehensive school.

Аннотация. В статье речь идет об особенностях и преимуществах использования в общеобразовательной школе такого типа урока, как урок-проблематизация. На реальном примере доказывается уместность и актуальность внедрения элементов концептологического анализа художественного текста на уроке данного типа.

В настоящее время существуют различные типологии уроков в общеобразовательной школе. В нашей статье мы рассмотрим такой тип урока, как урок-проблематизация. Целью исследования является анализ того, как в рамках урока-проблематизации реализуется модель концептологического анализа.

Урок-проблематизация предполагает обращение к совместной деятельности наставника (педагога, который является ее организатором) и учеников. На обучающихся соответственно переключаются некоторые «взрослые» функции: например, планирование действий, осуществление контроля в ходе работы на занятии, оценивание и т.д. Данный тип урока нацелен на формирование в большей степени

познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий (УУД).

Основная образовательная программа реализуется через организацию классно-урочной и внеурочной деятельности. В общеобразовательных школах на уроках русского языка и литературы (а также в рамках внеурочных занятий, а это могут быть мероприятия разного рода, ориентированные на рассмотрение слова, слова в контексте культуры и т.д.) эффективно используется концептологический анализ. Это такой метод анализа, который предполагает «выявление концептов, моделирование их на основе концептуальной общности средств их лексической репрезентации в узусе и тексте и изучение концептов как единиц концептуальной картины мира (ККМ) языковой личности автора» [1]. Л.Г. Бабенко в своей работе «Лингвистический анализ художественного текста» пишет о том, что целью такого анализа можно считать «выявление парадигмы культурно значимых концептов и описание их концептосферы» [2]. Анализ слова в контексте особенно важен, поскольку у школьников появляется возможность увидеть оттенки значений лексемы, включенной в разные культурные контексты. Использование фразеологических единиц с национально-культурным компонентом способствует тому, что в данном контексте слово приобретает культурно-национальную коннотацию [3]. Лексемы могут быть рассмотрены и в контексте устойчивых сравнений, номинирующих какой-либо когнитивный признак концепта.

Для того, чтобы разобраться, как грамотно и целесообразно встроить в ход урока-проблематизации концептологический анализ, нужно расставить определенные акценты и понять, наличие каких элементов анализа необходимо для эффективной реализации задач урока. При концептологическом анализе объектом исследования являются различные смыслы. В.И. Карасик полагает, что описание концепта должно строиться по следующему принципу:

1. Нужно выделить все имеющиеся у концепта смысловые признаки;
2. Произвести контекстуальный анализ, то есть выделить все ассоциативно связанные смысловые признаки;
3. Сделать этимологический анализ выбранного слова;
4. Рассмотреть его в контексте паремий русского языка;
5. Провести анкетирование, опрос или интервью, с целью выявления смыслов, значений, ассоциаций у респондентов различных возрастов, обратиться к их жизненному опыту [4].

Так как к настоящему времени существует несколько методик описания концепта, при составлении конспекта своего урока мы придерживались мнения отдельных ученых. Главным образом мы апеллировали к вышеуказанной модели В.И. Карасика, а также, например,

к концепции В.А. Маслоу, которая выделила метод исследования концепта посредством рассмотрения его структуры – ядра и периферии.

Концептологический анализ предполагает рассмотрение концепта с разных сторон: изучение этимологического и лексического значения, контекстуального окружения, ассоциативных связей, синтагматических и парадигматических отношений, особенности интерпретации автора как носителя определенных традиций и культуры. Несомненно, для проведения такого анализа необходимо привлечение контекстов из художественных произведений. И.А. Тарасова рассматривает художественный концепт как единицу «индивидуального сознания» концептосферы, которая вербализируется в определенном тексте писателя или в его творчестве в целом [5]. Художественная образность, семантический синкретизм и постоянство существования – основные признаки концепта.

В МАОУ СОШ №14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска нами была проведена апробация учебно-методической разработки урока для обучающихся 7 класса по теме «Нравственная категория "совесть" и ее место в жизни человека» (в рамках индивидуального задания: «Организация урока-проблематизации на материале произведения А.С. Пушкина "Борис Годунов"»).

Целью занятия являлось выявление степени актуальности понятия «совесть» в современном обществе и отражение этой проблемы в литературе, а именно – в произведении А.С. Пушкина «Борис Годунов» [6].

Ход урока предполагал:

- погружение обучающихся в проблемную ситуацию через эмоциональное воздействие (в самом начале урока заранее подготовленный ученик прочитал наизусть трогательное, наполненное глубоким смыслом стихотворение «Дарю тебе сердце...» в переводе А. Барто, в ходе беседы и выявления ключевой мысли произведения обучающимися была самостоятельно сформулирована тема урока: «Нравственная категория "совесть" и ее место в жизни человека»);
- проявление знаний, основанных на жизненном опыте обучающихся (ученикам уроком ранее было задано написать сочинение-рассуждение о совести, в котором отразилось их субъективное мнение по отношению к данной нравственной категории, на открытом уроке мы обратились к этим работам);
- формирование ассоциативного поля вокруг ключевого слова-номинала концепта (в рамках ассоциативного эксперимента, проведенного перед углубленным знакомством с концептом «совесть», который показал уровень понимания данного явления обучающимися 7 класса, на описываемом нами уроке концепт был исследован с точки зрения его структуры – выделены ядро и периферия);

- групповую работу (1 – ученики были поделены на пять групп, каждая из которых получила задание: восстановить пословицы и поговорки о совести, соединив части, на которые они были хаотично разделены, 2 – группам необходимо было разгадать шифр (в котором была зашифрована строчка из произведения А.С. Пушкина «Борис Годунов» «Да, жалок тот, в ком совесть нечиста»), ответить, какое отношение данное «послание» имеет к выделенной проблеме);
- обсуждение полученных результатов (после выполнения первого группового задания акцентировали внимание к каждой из пословиц/поговорок, объяснили их смысл);
- формулирование проблемного вопроса, проявление различных пониманий проблемной ситуации (теперь проблема совесть обсуждалась в рамках произведения А.С. Пушкина, речь шла о терзаниях Бориса совестью);
- деятельность, направленную на самостоятельный поиск и приобретение учениками знаний (мнение каждого ученика подтверждалось аргументом из текста);
- проявление осмысленного понимания содержания версий, предложенных ранее (в ходе урока, на котором происходило постепенное углубление в «проблему» урока, после обращения непосредственно к тексту, обучающиеся еще раз вернулись к зашифрованной строке и, пересмотрев выдвигаемые ранее предположения, сделали выводы);
- аналитическое осмысление проблемы учениками (на этапе рефлексии обучающиеся 7 класса попытались структурировать полученную информацию о концепте «совесть»).

Итак, аргументировав каждый пункт, из которого состоял открытый урок, резюмируя данную выше информацию, предложим структуру урока-проблематизации (выделим этапы):

1. Актуализации (представлений, знаний, смыслов);
2. Постановки проблемы;
3. Решения проблемы, предлагаемого учащимися и учителем (групповая работа);
4. Возвращения к проблемному вопросу;
5. Рефлексии и оценивания.

Отметим, что ассоциативный эксперимент был проведен для более углубленного рассмотрения вопроса, он показал динамику восприятия концепта «совесть» обучающимися.

На уроке-проблематизации в 7 классе был использован ряд приемов: феноменологических (реакция учеников на проблемную ситуацию, выдвижение версий), проектных (использовались для того, чтобы

побудить учеников к творческой и исследовательской деятельности, работе в группах), нормативных (решение проблемного вопроса проходило по логике запланированного учителем алгоритма) [7].

Можно выделить следующие преимущества урока-проблематизации в реализации концептологического анализа: обучающиеся самостоятельно формулируют проблемный вопрос, напрямую связанный с концептом (учитель лишь направляет их, контролирует, корректирует), вступают в диалог с учителем и друг с другом (аргументация собственной позиции в обсуждении проблемы и ее решение: 1 – глобальной: место нравственной категории «совесть» в жизни человека, 2 – более узкой: рассмотрение проблемы совести на материале произведения А.С. Пушкина «Борис Годунов»), на этапе рефлексии дают оценку собственной деятельности, сами делают выводы и подводят итоги работы на уроке. Уже на этапе мотивации/актуализации обучающиеся погружаются в культурный контекст проблемы «совести» – ученик транслирует стихотворение на данную тематику, в ходе обсуждения школьники делятся личным опытом, собственными убеждениями. В процессе групповой работы ученики знакомятся с паремиями русского языка о совести, обращаются к словарю для ознакомления с определением слова совесть. Далее рассматривают концепт непосредственно в рамках художественного произведения. Таким образом, концепт рассматривается как ключевое понятие лингвокультурологии – науки, изучающей взаимодействие и взаимосвязь культуры и языка в его функционировании.

На уроке-проблематизации творчески работающий учитель сотрудничает с активно думающими учениками, данный тип урока направлен на воспитание личностных компетенций обучающихся. Использование в процессе занятия информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) способствует визуализации, что благоприятно сказывается на усвоении изучаемого материала. Наблюдается опора на межпредметные связи, это способствует формированию целостного представления о системе знаний обучающихся. Результатами обучения являются: познавательные УУД (логические, поиск информации, познавательная рефлексия), коммуникативные УУД (взаимодействие, кооперация), регулятивные УУД (принятие решения в проблемной ситуации, планирование своих действий в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации), личностные УУД, например, серьезное отношение к нравственной категории «совесть». Чередование индивидуальной и групповой форм работы позволило обучающимся в результате анализа полифонии мнений одноклассников, авторской концепции художественного текста, привлечения примеров из культуры, в итоге – прийти к собственному мнению, внутренне ответить на проблемный вопрос.

Из всего выше сказанного следует вывод, что тип урока-проблематизации удачно подходит для проведения в его рамках концептологического анализа.

Отношения учитель-ученик, инновационное пространство обуславливают поиск новых путей организации деятельности на уроке. Форма урока-проблематизации определяет объективное использование принципов антропологического подхода.

Литература

1. Болотнова, Н.С. Поэтическая картина мира и её изучение в коммуникативной стилистике текста / Н.С. Болотнова // Сибирский филологический журнал. – Новосибирск. – 2003. – № 3–4. – С. 83.
2. Бабенко, Л.Г., Лингвистический анализ художественного текста / Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург, 2000. – С. 80.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 4-е изд., стер. / В.А. Маслова. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – С. 56.
4. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград, 2002. – 136 с.
5. Тарасова, И.А. Идиостиль Георгия Иванова: когнитивный аспект / И.А. Тарасова. – Саратов: Изд-во Саратов, 2003. – С. 78.
6. Пушкин, А.С. Сочинения: в 3-х т. Т. 2: Поэмы. Драматические произведения / А.С. Пушкин. – М.: Худож. лит., 1971. – 453 с.
7. Прозументова, Г.Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. / Г.Н. Прозументова. – Томск, 1994. – 41 с.

УДК 81-13

ГРНТИ 16.31.02

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

LINGUO-CULTUROLOGICAL ANALYSIS OF THE TEXT AS A METHOD OF ORGANIZING EXTENSIVE ACTIVITY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

А.Е. Головнина

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лингвокультурологический анализ, лингвокультурология, имя собственное, внеурочное занятие.

Key words: linguocultural analysis, linguoculturology, proper name, extracurricular activities.

Аннотация. В статье рассматриваются принципы лингвокультурологического подхода к обучению родному языку. Данный подход, предполагающий работу с ценностными смыслами языка и текста, помогает сформировать представление о картине мира, существующей в данной культуре.

Лингвокультурологический подход позволяет осознать взаимосвязь языка и культуры на всех уровнях общедидактической интеграции учебных предметов: предметной, метапредметной и надпредметной [1].

На уровне предмета системные знания не только о языке, но и о культуре позволяют учащимся интерпретировать языковые факты в культурном контексте.

На метапредметном уровне обучение единому комплексу видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение, письмо) должны базироваться на культурологической основе. На уровне надпредметном лингвокультурологический подход позволяет постоянно держать в центре внимания единую цель современного образования – формирование полноценной языковой личности учащегося, его мировоззрения, системы ценностей.

На внеурочном занятии по русскому языку у учеников 7 класса по теме «Имена...» целью было познакомить обучающихся с такой наукой, как ономастика, и заинтересовать школьников вопросом о значении имени. Рассмотрение особенностей значения и употребления имени собственного в русской культурной среде – является одним из методов лингвокультурологического анализа, о котором в дальнейшем будет идти речь.

В ходе урока обучающиеся получили краткие исторические сведения о традиции именовании человека в разных странах, об этимологии имен; ими были выполнены задания на определение значения имени собственного; разработка диалога с упором на использование имени собственного в различных его оттенках. Также учащиеся приняли участие в эксперименте, направленном на выявлении ценностного отношения к такой языковой и культурной категории, как имя.

Всего в анкетировании приняли участие 159 обучающихся. Первая группа опрашиваемых – ученики с 5 по 7 класс. Исходя из результатов опроса можно сделать вывод о том, что обучающиеся интересуются своим именем. Они любят, когда к ним обращаются по имени и испытывают от этого положительные эмоции. У детей с 5 по 7 класс прослеживается динамика в понимании и значимости имени в жизни человека. Если в 5 классе среди множества ответов на вопрос «Для чего человеку имя?» преобладающим является ответ «без имени просто невозможно общаться с другим человеком», то уже в 7 классе среди ответов появляются такие слова, как «личность», «индивидуальность»,

«имя способно придавать человеку особенность», «имя даёт человеку характер».

На материале ответов старшеклассников можно заметить, как разделились мнения опрашиваемых. Более 30% опрашиваемых не нравится собственное имя. Но также, как и в первом случае, мы можем сказать, что обучающиеся интересуются своим именем и имеют представление об истории имени в контексте своей семьи.

62% опрашиваемых уверены, что имя не влияет на судьбу человека и 43% ответили, что у людей с одинаковыми именами нет схожих черт. Это является отличительным признаком первой группы школьников от второй. И свидетельствует о том, что в более младшем возрасте дети стремятся к идентификации себя через приобщение к «другим», к основной массе своих сверстников, но в более старших классах проявляются черты индивидуальности.

Участники опроса проявили большой интерес к вопросу о том, существует ли в имени особый, тайный смысл. Появилось огромное количество вариантов предложенных ответов. Активность рефлексии говорит об убежденности респондентов в том, что имя несет в себе что-то большее, нежели набор букв и звуков.

Практически все респонденты отметили важность неофициального обращения – по имени, особенно в его ласковой, интимной форме. Для русского языка характерна повышенная эмоциональность разговорной речи. Характеризуя эту черту русской коммуникации, А. Вежбицкая отмечает, что русские являются эмоциональными, легкими в общении людьми. В ряду средств выражения повышенной эмоциональности в русском языке следует отметить обилие деминутивных грамматических моделей. По справедливому замечанию А. Вежбицкой, «русский язык исключительно богат уменьшительными формами, кажется, что они встречаются в речи на каждом шагу» [2, с. 50]. В русской культуре степень интимности личных отношений передается через общение, чаще всего с помощью разных форм имени.

В рамках рассматриваемой проблематики нами было разработано внеурочное занятие по русскому языку, для которого иллюстративным материалом послужит текст романа И.С. Тургенева «Отцы и дети». Для отработки метапредметных универсальных учебных действий привлекались контексты, в которых актуализирован полифункциональный смысл имен собственных: Аркадий, Евгений и др. В контекстах представлены оценочные и смыслообразующие значения имен собственных. Задача обучающихся заключалась в выявлении роли обращений в тексте, идейном содержании произведения. Совместными усилиями учеников и педагога разработан алгоритм оценки лингвокультурологического значения имени собственного (работа

с толковыми, этимологическими словарями, словарем символов; сравнение с другими литературными текстами, в которых значимо актуализируется смысл имен героев). Значимым моментом занятия стало знакомство с работой «Имена» русского философа-богослова П.А. Флоренского [3], в которой он отмечает, что поэт и писатель наделяет своих героев такими именами, которые выражают их и походят на них. «Имя должно быть образом. Поэт, который не знает этого, не знает ничего». Опираясь на утверждение Флоренского, обучающиеся должны доказать примерами и фактами из романа достоверность и правильность высказывания.

Представляется, что занятия подобного типа обеспечивают дополнительную мотивацию в дальнейшем обучении. Находя такие аспекты материала, которые заинтересовывают обучающихся и затрагивают их личный опыт, можно стимулировать интерес к лингвокультурологическому анализу, поиску ответов на важные вопросы не только дидактического, но и мировоззренческого значения.

Литература

1. Болотнова, Н.С. Формирование языковой личности современного школьника на основе комплексной работы с текстом // Полифония методических подходов к обучению русскому языку : материалы междунар. науч.-практ. конф. (15–16 марта 2012) / отв. ред. проф. А.Д. Дейкина. Москва: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР. 2012. – С. 35–40.
2. Вежбицкая, А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари; 1996.
3. Флоренский, П.А. Имена. Спб.: Изд-во Азбука-Аттикус; 2011.

УДК 371.334;378

ГРНТИ 37.013.75

ОЦЕНКА ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

EVALUATION OF TECHNOLOGIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITY AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND AT THE LESSONS OF LITERATURE IN THE 5TH CLASS OF THE SECONDARY SCHOOL

А.В. Драгунайте

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

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: оценка инновационной деятельности, технологизация, проектные приемы.

Key words: evaluation of innovation, technologization, project technique

Аннотация. Представлена методика экспертизы использования технологического ресурса инновационной деятельности в образовательном проекте. Рассматриваются приемы организации проектной деятельности на этапах организации урока литературы в 5 классе.

Актуальность исследования связана с реализацией Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), который ориентирует учителя на достижение результатов различного содержания: предметных, метапредметных, личностных, проявляющихся в сформированности у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) [1].

Находясь в стадии экспериментального апробирования, ФГОС предполагает проектирование и организацию педагогами пространства инновационной деятельности. Являясь, по сути, своей деятельностью авторской, инноватика требует особых путей, способов оценивания успешности обучающихся в ее контексте. Это означает, что реально может существовать дефицит оснований, критериев, позволяющих экспертировать инновационную деятельность. По мнению Г.Н. Прокументовой, возникает потребность в проведении особого рода экспертизы, в которой происходит оценка инновационной деятельности как таковой [2].

Цель: проявить технологический ресурс образовательного содержания инновационной деятельности в проекте «Встреча с басней...».

Гипотеза: оценка технологизации образовательного содержания инновационной деятельности в проекте может быть продуктивной, если эксперт

- ориентируется на понимание процесса технологизации как осуществления проектной деятельности;
- выделяет в качестве объекта технологизации этапы проекта, в качестве предмета – приемы организации деятельности на каждом этапе;
- определяет качество результатов технологизации в их предметном и деятельностном направлениях.

Теоретико-методологическая база исследования.

1. **Антропологический подход**, который видит человека субъектом собственного образования (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [3], Г.И. Петрова [4]).

2. **Концепция педагогики совместной деятельности** (Г.Н. Прокументова [5]).

3. **Принципы гуманитарного исследования** (Г.Н. Прокументова [6]).

Методы исследования:

Теоретические: анализ литературы, формирование модели экспертизы.

Практические: включенный эксперимент.

Описание образовательного прецедента

Теоретические основы.

По мнению Г.Н. Прозуменовой, образовательное содержание инновационной деятельности предполагает выделение трех оснований, по которым его можно экспертировать и анализировать:

- *гуманитаризация* инновационной деятельности;
- *интеллектуализация* инновационной деятельности;
- *технологизация* инновационной деятельности [7].

Под технологизацией проектной деятельности И.Ю. Малкова понимает «использование и разработку проектировщиками разных приемов, методов, технологий, обеспечивающих эффективное решение задач проектирования на этапах постановки проектной проблемы и разработки этапов, содержания деятельности в проекте» [8, с. 36–37].

Оценка технологизации проектной деятельности помогает выявлять технологический ресурс образовательного проекта.

Объект экспертизы: инновационный проект «Встреча с басней...»

Предмет экспертизы: образовательные технологии, приемы их организации, обеспечивающие эффективное решение задач на различных этапах организации образовательного проекта.

Проект представлял собой организацию урока-проблематизации с элементами культурологического диалога «Встреча с басней...», целью которого было формирование УУД различного содержания в процессе знакомства обучающихся с жанровыми особенностями басни.

Этап мотивации и самоопределения обучающихся.

Содержание деятельности. Учитель предложил обучающимся самостоятельно определить предмет предстоящего обсуждения на уроке по иллюстрациям к басням.

Проектные приемы: вербальные приемы («провоцирующий, вопрошающий собеседник»), эйдос-технологические (погружение в мир иллюстраций).

Аналитический комментарий: обучающимся определена область предстоящего смыслового дискурса и тема урока. При этом педагог выступал в роли лидера и партнера.

Результат: актуализация познавательных и коммуникативных УУД.

Этап выявления места и причины затруднения.

Содержание деятельности. Педагог предложил обучающимся восстановить в определении басни пропущенные звенья. «Басня – это

прозаический или стихотворный рассказ с нравоучительным смыслом, т.е. с ... и содержащий иносказательный смысл, т.е. ...». Многие легко поняли, что в первом случае речь идет о морали. Трудности возникли с раскрытием понятия «мораль» и определением понятия «аллегория».

Проектные приемы: ассоциативный кластер.

Аналитический комментарий: использование приема позволило спроектировать проблемную ситуацию и выйти на новый интеллектуальный уровень работы с темой урока. Был выбран лидерский тип взаимодействия.

Результат: развитие познавательных, коммуникативных УУД.

Этап подготовки к построению проекта выхода из затруднения
Содержание деятельности.

При знакомстве с понятием «аллегория» педагог предложил детям нарисовать любовь, грусть, радость... Рисунки у всех получились разные. Например, любовь кто-то нарисовал в виде розы, кто-то – в виде сердца, кто-то – в виде двух людей и т.д. Пятиклассники пришли к выводу о том, что абстрактные понятия можно передавать при помощи изображения конкретных предметов.

Также на этом этапе произошло знакомство с писателем Сергеем Владимировичем Михалковым и его басней «Муха и пчела», на материале которой проходила следующая работа.

Проектные приемы: вербальные приемы («провоцирующий, анализирующий собеседник»), эйдос-технологические (сравнение, создание эйдос-текстов).

Аналитический комментарий: педагог работал в формате лидерского и партнерского взаимодействия, выступая организатором проекта, занимал позиции «аналитик», «режиссер», «редактор», «комментатор».

Результат: развитие познавательных и коммуникативных УУД.

Этап реализации и презентации проекта.

Содержание деятельности. Обучающимся было предложено определить качества людей, которые с помощью образов пчелы и мухи хотел передать автор. Пятиклассники сделали вывод об аллегорических образах в басне и отметили, что в произведении нет ярко выраженной морали. Поэтому педагог предложил им побыть в роли баснописцев и самостоятельно, уже зная жанровые особенности басни, создать мораль и презентовать ее.

Проектные приёмы: кластер

Аналитический комментарий: использование приема позволило обучающимся наглядно и обобщенно обозначить аллегорические образы басни. В процессе диалога учитель занимал позицию партнера. Создание обучающимися текстов-версий позволило организовать диалог

между участниками, в ходе которого они проявили содержание индивидуальных версий и произошел взаимный обмен версиями. Кроме того, созданные экспертные тексты свидетельствовали о способности обучающихся понимать жанровую природу басни.

Результат: формирование коммуникативных, регулятивных УУД.

Этап включения изученного в систему знаний.

Содержание деятельности. Учитель подвёл ребят к мысли о том, что еще с древних времен люди, не умея писать, старались регулировать поведение друг друга и передавать свою мудрость другим поколениям. Было предложено соотнести мораль басни с подходящими по смыслу русскими пословицами.

Проектные приемы: ассоциативно-культурологический кластер.

Аналитический комментарий: на данном этапе педагог выступал в роли партнера, вступая в диалог с обучающимися и подводя их к обобщению знаний и включению их в систему имеющихся знаний.

Результаты: познавательные и коммуникативные УУД.

Этап рефлексии.

Содержание деятельности. Была организована самоэкспертиза обучающихся. Пятиклассники отметили, что работа на уроке была трудной, но интересной.

Проектные приемы: графический маркер.

Аналитический комментарий: педагог выступал в роли партнера, занимая позицию аналитика и эксперта.

Результат: формирование коммуникативных и регулятивных УУД.

Аналитический вывод: проведенный эксперимент позволил выявить в экспертной оценке технологический ресурс образовательного содержания инновационной деятельности в проекте «Встреча с басней...». В качестве предмета экспертизы выступили различные приемы организации проектной деятельности на этапах урока. Успешность их использования обнаружилась в формировании УУД различного содержания.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 19.04.2019).
2. Прокументова, Г.Н. Проблематика образования, обуславливающая потребность в организации экспертизы // Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / под ред. Г.Н. Прокументовой.
3. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
4. Петрова, Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: учеб. пособие. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – 160 с.

5. Прозументова, Г.Н. Методологические основания концепции Школы совместной деятельности // Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – 79 с.
6. Прозументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования) / Г.Н. Прозументова. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. – 412 с.
7. Прозументова, Г.Н. Проблематика образования, обуславливающая потребность в организации экспертизы // Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / под ред. Г.Н. Прозументовой, Л.В. Весниной. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 108 с.
8. Малкова, И.Ю. Оценка технологизации образовательного содержания инновационной деятельности в проекте // Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / под ред. Г.Н. Прозументовой, Л.В. Весниной. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 108 с.

УДК 371.334; 378; 37.013.75
ГРАНТИ 14.25.09

СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6 КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

CREATING AND USING THE RESOURCE OF CASE STUDY TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF TEXT ACTIVITY OF TEACHING 6 CLASS OF THE GENERAL SCHOOL

А.И. Дукмас

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: образовательное проектирование, формы организации позиции учителя, технология case-study.

Key words: educational planning, forms of organization of the teacher's position, techniques case-study.

Аннотация. Технологизация совместной деятельности в образовательном проектировании предполагает осуществление этого процесса с помощью форм и приемов технологии case-study. Это обеспечивает актуализацию и развитие универсальных учебных действий обучающихся.

Контекст. Проблема.

Главной тенденцией современного образовательного процесса является развитие личности обучающегося, что становится необходимым результатом реализации большинства стандартов, в том числе и Федерального государственного образовательного стандарта (далее ФГОС). Реализация идеи субъектности в рамках этого документа

видится в том, как понимаются цель обучения в формате ФГОС. Речь идет о достижении личностных, предметных и метапредметных результатов. Осуществляется эта установка в рамках стратегии формирования различного вида универсальных учебных действий (УУД).

Обозначенные требования проявляют профессиональные дефициты учителя, проектирующего образовательное пространство в формате ФГОС. Педагогу важно найти соответствующие ресурсы, которые бы отвечали заявленным стратегическим задачам. Необходимость вывести ученика в позицию субъекта обращает нас к осмыслению методико-педагогического сопровождения данного процесса, в рамках которого востребованы технологии, формы и приемы деятельности, позволяющие решить эту задачу. В качестве инструмента, дающего возможность влиять на развитие субъектности обучающегося, можно рассматривать технологию case-study.

Цель – определить педагогические возможности использования ресурса case-study для формирования УУД обучающихся в процессе организации их текстовой деятельности.

Задачи:

1. Обосновать теоретический концепт эксперимента.
2. Создать модель, методический сюжет его проведения.
3. Апробировать этот материал на практике.

Гипотеза – создание и использование ресурса технологии case-study для развития текстовой деятельности может быть успешным, если педагог:

- ориентируется в использовании образовательной технологии на принцип педагогической когерентности;
- включает ее формы и приемы в образовательную деятельность в соответствии с целевыми установками этапов урока;
- видит успешность своей работы в формировании УУД обучающихся.

Теоретико-методологическая база.

Антропологический подход, который видит человека субъектом собственного образования (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [1], Г.И. Петрова [2]).

Работа строилась в ориентире на положения Г.Н. Прозументовой о гуманитарном исследовании (описание, интерпретация образовательных прецедентов, проявление эмпирических признаков образовательных феноменов, обобщение, качественный анализ результатов) [3, с. 26].

Описание образовательного прецедента использования технологии case-study для формирования проектно-исследовательской культуры.

Урок «Тема чиновничества в рассказе «Толстый и тонкий» А.П. Чехова» был организован в 6 «б» классе МАОУ СОШ № 14 имени А.Ф. Лебедева г. Томска. Это второй урок в системе изучения рассказа.

Теоретические основы. Технология case-study.

«Сущность технологии case-study состоит в том, что обучающимся необходимо осмыслить ситуацию из реальной жизни, в описании которой отражена практическая проблема, актуализируется определенный комплекс знаний, необходимый для решения конкретной задачи» [4]. Данная технология имеет ряд педагогических характеристик:

1. Когерентность. Кейсы обладают высоким потенциалом свободного включения в структуру урока и возможностью вписывания в авторский педагогический сюжет, который создает учитель в ориентире на стремление оформить такое образовательное пространство, где формируются УУД обучающихся.

2. Вариативность. В кейсы можно включить информацию различного рода, любого уровня сложности, единственное условие – необходимость реконструирования задачи в реальный контекст событий. Частным предметом содержания кейсом могут быть и различные объекты исследовательской деятельности.

Таким образом, можно отметить, что кейс-технология – один из универсальных способов развития различных компетенций обучающихся во время познавательной деятельности, способствующей интериоризации мотивов обучения.

Этапы порождения и актуализации смыслов, постановки целей урока обеспечены приемами проблемного обучения, в рамках которых обучающиеся выстраивали собственные смысловые траектории, в которых определили дальнейшее развитие урока.

Более интересным в контексте исследуемой темы, является **этап соорганизации смыслов**, представленный в рамках групповой работы по решению кейса. В качестве проблемной ситуации и кейсовой задачи были представлены следующие тексты:

Кейсовая ситуация:
В нашем опыте есть определенные константы, определяющие культурное содержание нашего сознания. Знание определенных текстов предопределяют эти константы, однако они стираются из нашей памяти. Как спровоцировать запоминание таких важных произведений?
Кейсовая задача:
Попробуйте решить данную проблему, для этого закончите информационный буклет о рассказе «Толстый и тонкий» и продумайте его защиту. Для работы используйте сопроводительный материал.

Представленные тексты демонстрируют обучающий кейс, в котором представленная проблема уже была отчасти решена: чтобы организовать запоминание текстов, следует обратиться к жанру информационного буклета.

В настоящем контексте деятельности обучающиеся работали над созданием продукта, что является основной составляющей любой проектной деятельности. Макеты-заготовки буклета были предложены каждой группе, работа в контексте этой идеологии позволила учащимся построить свой индивидуальный текстуальный вариант видения проблемы.

Информационный буклет состоял из 6 основных частей, каждая из которых определялась характером текстовой деятельности.

1 страница буклета – создание текста-концепта: концептуализация содержания буклета, формирование основного замысла через выбор названия и основной иллюстрации. В качестве материала были предложены различные изображения, предоставляющие множественную смысловую ориентацию.

2 страница буклета – создание текста-описания: работа с выбранным магистральным понятием «чинопочитание». Обучающимся было необходимо не просто сформулировать понятие, но и обратиться к фрагментам рассказа с целью поиска наиболее удачной текстовой иллюстрации к приведенному понятию, что способствовало формированию основной смысловой стратегии буклета.

3 страница – обращение к жанру текста-перевода: фактологическое содержание, сформулированное на предыдущей странице, переводится в схему с дополнением информации и в иллюстрацию. Использование таких заданий необходимо на этапе оформления окончательного замысла для более глубокого понимания проблем и идей выбранного произведения.

4 страница – создание текста-суждения о главных героях произведения. В качестве формы был выбран синквейн как наиболее простой и компактный способ формулирования субъектного отношения к героям произведения, а, следовательно, и отражение ценностного ряда рассказа А.П. Чехова «Толстый и тонкий». Создание текстов-суждений в таком формате стимулирует понимание образного уровня произведения.

5 страница – обращение к тексту-наблюдению за объективной (внешней) оценкой рассказа, анализу образного и идейного содержания – решает проблему оценки субъективных суждений обучающихся, выраженных в выбранном текстуальном варианте решения проблемы.

6 страница буклета – это создание рефлексивных текстов, объективирующих личностное отношение к тексту А.П. Чехова «Толстый

и тонкий». Создание отзыва – один из важных этапов работы, поскольку смоделированная ранее магистральная линия презентации исходного текста получает завершение в анализе авторами собственных суждений.

Аналитический комментарий. На данном этапе учитель выступает в роли модератора образовательного пространства, представляя членам группы возможность самостоятельно самоопределяться. Результатом такой самоидентификации стало создание масштабного продукта деятельности – информационного буклета, содержащего самые разные виды текста. В процессе такой проектной деятельности происходит развитие всех видов УУД обучающихся:

- познавательных, так как они получают информацию о природе проектной деятельности с использованием case-study;
- коммуникативных, актуализирующихся в процессе обсуждения содержания аспектов деятельности;
- регулятивных, развивающихся на последнем этапе в контексте представления продуктов собственной деятельности.

Выводы.

Организация проектной деятельности с помощью технологии case-study может быть успешной, если педагог адекватно использует ресурс этой технологии на каждом из этапов урока:

1. На первом этапе обеспечивает оформление дискурсивного пространства урока, в рамках которого происходит оформление поля первичных смыслов.

2. На втором этапе способствует появлению концептуальных текстов благодаря групповой работе с кейсами. Проблема, обозначенная на прошлом этапе, трансформируется в идеологическую стратегию ее решения, которая формируется самими обучающимися и проявляется в презентационном тексте-концепте.

Представленные изменения жанрового содержания текстовой деятельности возможны за счет определенных методико-педагогических действий педагога, который организует образовательное пространство, в ориентире на развитие смыслодеятельности обучающихся, а также на формирование у них универсальных учебных действий.

Литература

1. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
2. Петрова, Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: учеб. пособие. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – 160 с.
3. Прозументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. – 412 с.

4. Федоринова, З.В. Создание и использование образовательного потенциала технологии case-study на учебном занятии (на примере организации учебных занятий по иностранному языку): дис. канд. пед. наук / З.В. Федоринова. – Томск, 2014. – 123 с.
5. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г., № 1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва, 2013.
6. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н г. Москва. Зарегистрирован в Минюсте РФ 06.12.2013 г. Регистрационный № 30550 //
7. Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. – 1985. – № 10. – 114 с.

УДК 81'373.612
ГРНТИ 16.21.51

**АССОЦИАТИВНАЯ ПОЛИСЕМИЯ
В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ)
ASSOCIATIVE POLYSEMY IN CROSS-LANGUAGE ASPECT
(ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES)**

Е Лэй

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лексическая полисемия, ассоциативная полисемия, производное значение, семантическая деривация, русский и китайский языки.

Key words: lexical polysemy, associative polysemy, derivative meaning, semantic derivation, Russian and Chinese.

Аннотация. В статье рассматривается тип ассоциативной лексической полисемии, при котором, в отличие от типа ассоциативно-смысловой полисемии, значения многозначного слова связаны исключительно ассоциативной связью, то есть имеют весьма отличный друг от друга семный компонентный состав. Проясняется вопрос сходства и отличия производных ассоциативных значений многозначного слова в разнотипных языках – русском и китайском. Выделены четыре группы многозначных слов, обусловленных степенью общности ассоциативной семантической деривации в русском и китайском языках.

Характер связи между значениями многозначного слова является одной из наиболее изучаемых проблем лексической полисемии. В зависимости от него принято, в частности, различать ассоциативно-смысловую многозначность и ассоциативную многозначность.

Ассоциативно-смысловая многозначность «характеризуется не только ассоциативной, но и содержательной связью значений слова, то есть сигнификативно, общими семами их компонентного состава» [1, с. 234]. Например, в словосочетаниях «медленная ходьба» и «медленный рост растений» реализуются соответственно значения «совершающийся, осуществляемый с небольшой скоростью, неторопливо» и «происходящий длительно; неспешно». Деривация второго значения абсолютно прозрачна, очевидно наличие общих сем в компонентном составе обоих значений (скорость, время, длительное протекание, неторопливость).

Большой интерес представляет ассоциативная многозначность. «В её основе лежит дизъюнктивная оппозиция значений, которые несовместимы или очень далеки по своему смыслу (семному, компонентному составу) и связываются лишь ассоциативным признаком (то есть общностью, единством их внутренних форм), «скрепляющим» совершенно разные понятийные сферы...» [1, с. 234]. Например, чисто ассоциативно связаны значения слова «тёплый» в словосочетаниях «тёплая печка» и «тёплое поздравление».

Любопытно сравнить примеры ассоциативной полисемии в разных языках. В.В. Морковкин отмечает: «Лексическая многозначность свойственна всем естественным языкам, в чём легко убедиться, открыв объяснительный словарь любого языка. Это обстоятельство, с одной стороны, даёт основание рассматривать лексическую многозначность как языковую универсалию, а с другой, – делает не абсурдным предположение о том, что импульс к ее появлению и развитию исходит не от языка, точнее не только от языка. Существенную, если не определяющую роль в сообщении словам содержательной неоднородности играет весь ментально-лингвальный комплекс человека» [2, с. 57].

Сравнение особенностей ассоциативной полисемии в разных языках позволяет говорить об общечеловеческих и национально-специфичных основаниях ассоциативных переносов: «Лексическая многозначность <...> осуществляет трансляцию этнически особенных способов использования единого для всех людей ассоциативного аппарата» [2, с. 60]. Рассмотрим в сопоставительном аспекте несколько примеров значений слов, производных путём ассоциативной семантической деривации, на материале русского и китайского языков.

Русский и китайский языки являются разнотипными по всем основаниям, но в них имеется большое количество многозначных слов, в которых полной межъязыковой аналогией (совпадением) характеризуются и прямое, и переносное значения. Такие слова можно выделить в первую группу из рассматриваемых нами.

Причины такой межъязыковой эквивалентности могут заключаться в общечеловеческих символах или очевидных механизмах метафорического переноса. Так, слово «чёрный» (кит. 黑色的) в обоих языках имеет аналогичные значения, реализованные, например, в словосочетаниях «чёрный ворон» (黑色的乌鸦) и «чёрная душа» (黑暗的内心). Как и во многих других языках, чёрный становится символом недоброго, негативного. Поэтому выражение «чёрная душа» в обоих языках используется в отношении плохого человека. Очевидное основание для образования метафорического значения можно наблюдать в полисемии прилагательного «ценный» (珍贵的) в словосочетаниях «ценный подарок» (珍贵的礼物) – «ценный совет» (珍贵的建议).

К первой группе также можно отнести многозначные прилагательные «чистый» (干净的) в словосочетаниях «чистая вода» (干净的水) – «чистое сердце» (纯净的心); «богатый» (富有的) в словосочетаниях «богатый господин» (富豪) – «богатые эмоции» (丰富的情感); «широкий» (宽广的) в словосочетаниях «широкая дорога» (宽阔的道路) – «широкий кругозор» (广阔的眼界); «душевный» (诚挚的) в словосочетаниях «душевное состояние» (精神状态) – «душевное пожелание» (诚挚的祝愿); «лёгкий» (轻松的) в словосочетаниях «лёгкая сумка» (轻的包) – «лёгкое настроение» (轻松的心情) и многих других.

Однако иногда характер ассоциативного переноса не является очевидным. Несмотря на это, одинаковые переносные значения появляются в разных языках. Например, русское слово «серебристый» (银白色的), обозначающее в прямом значении цвет, в результате семантической деривации приобрело значение «мелодично-звонкий, высокого тона» с положительной коннотацией. Основание для метафорического переноса здесь не очевидно, тем не менее такое переносное значение это слово имеет и в китайском языке. Сравним словосочетания: «серебристый цвет луны» (银白色的月光) – серебристый голос (银铃般的嗓音). Такие случаи интересны и могут служить предметом специальных исследований, так как они могут быть или результатом интернационализации слов и выражений, межъязыковых контактов, в случае родственных языков – генетических связей, или

служить доказательством закономерности ассоциативного переноса, наличия объективных оснований для него.

Приведём ещё примеры. И в России, и Китае возникают ассоциативные переносы значений, реализованные в часто употребляемых словосочетаниях «здоровый зуб» (健康的牙齿) – «здоровый интерес» (健康的兴趣); «грубый человек» (粗鲁的人) – «грубая кожа» (粗糙的皮肤); «злой человек» (恶人) – злая тоска (邪恶的欲望).

Во вторую группу многозначных слов отнесём такие слова, переносные значения которых понятны носителю другого языка, но не получили лексикографического закрепления. То есть механизм ассоциации прозрачен, однако воспринимается носителем другого языка как не узуальная метафора или метонимия. В словосочетаниях с таким словом (в переносном значении) возникает нестандартная для другого языка сочетаемость. Она может восприниматься носителем другого языка и как стилистическая погрешность.

Например, китайское слово 爆炸的 (взрывоопасный) имеет прямое значение, реализующееся в словосочетании 容易爆炸的瓦斯 (взрывоопасный газ) и лексикографически закреплённое переносное значение 爆发的情感 («взрывоопасная эмоция», то есть эмоция, которая может спровоцировать взрыв других эмоций).

Приведём ещё примеры китайских словосочетаний с прямым и переносным значением одного и того же слова: 脏的商店 (грязный магазин) и 肮脏的心 (грязное сердце) – в отношении подлого человека; 胖胖的小孩 (толстый ребёнок) и 粗心 (толстое сердце) – о невнимательности, нечувствительности; 清澈的湖泊 (прозрачное озеро) – 清澈的眼睛 (прозрачные глаза) – о добром, милом человеке; 脆弱的花朵 (хрупкий цветок) и 脆弱的情感 (хрупкие эмоции) – в отношении слабого характера, эмоционально неустойчивого человека; 瘫痪的身体 (парализованное тело) и 瘫痪的灵魂 (парализованная душа) – о человеке с ленивой душой, которому лень отстаивать свои идеи, мнения, чувства; 沉着冷静的人 (хладнокровный человек) и 沉着冷静的思考 (хладнокровное мышление) – в отношении умного, рационального, не эмоционального человека.

Аналогично можно выделить русские слова, где ассоциативное основание переносного значения понятно китайцу, но в китайском языке таких значений нет, то есть слово не общеупотребительно в данном значении.

Например, русское слово «железный» имеет одно из семантически производных значений – «сильный, крепкий». Сравним словосочетания: «железная дорога» (铁路) – «железное здоровье» (结实的身体). Китаец хорошо понимает значение словосочетания «железное здоровье», но оно воспринимается как чужеродное, иноязычное. Приведём ещё русские примеры: «шаткий стол» – «шаткие убеждения»; «печальное настроение» – «печальная известность»; «примитивное орудие» – «примитивная натура»; «легковесная монета» – «легковесное суждение» и другие.

В третью условную группу можно отнести многозначные слова, где механизм ассоциации требует восстановления, специального комментария для носителя другого языка, но всё же имеет переклички с родным языком.

Например, китайское словосочетание 廉价的情感 (дешёвая эмоция) обозначает не какое-либо недостойное чувство, как мог бы подумать носитель русского языка, а презрение к кому-либо. Однако, уже зная это значение, русский человек способен понять механизм ассоциации и соотнести переносное значение с прямым значением слова 廉价的 (дешёвый), использованным, например, в словосочетании 廉价的礼物 (дешёвый подарок).

Аналогичными можно считать следующие примеры (даны словосочетания с прямым и переносным значениями соответственно): 满的包 (полная сумка) и 满怀希望 (полная надежда) – о полной уверенности в чём-то хорошем (русскому понятен концепт «полная уверенность», а надежда – это по определению что-то не полное); 伟大的领袖 (великий вождь) и 伟大的志向 (великое стремление) – положительная оценка факта наличия у кого-либо цели, планов, стремлений; 薄纸 (тонкая бумага) и 稀薄的空气 (тонкий воздух) – не хватает воздуха, нечем дышать; 权力的结构 (властные структуры) и 霸道的权力 (властное право) – о самодурстве; 奔跑的马 (рысистая лошадь) и 奔放的思想 (рысистая мысль) – о характере, открытом всему новому, способности к лёгкой адаптации, готовности к изменениям; 平凡的人 (обыкновенный человек) и 平凡的爱 (обыкновенная любовь) – бесцветные, однообразные дни, рутинная жизнь; 向往的工作 (увлекательная работа) и 向往的生活 (увлекательная жизнь) – жизнь с оптимизмом, надеждой на прекрасное будущее, с верой в то, что всё хорошее впереди.

Можно также привести примеры закреплённых в словарях переносных значений русских многозначных слов, не понятных китайцам – но с понятным им механизмом ассоциации, если значение уже известно.

Например, русское слово «громкий» имеет одно из семантически производных значений – «напыщенный, фальшиво торжественный». Сравним словосочетания: «громкий голос» (宏亮的嗓音) – «громкие фразы» (夸夸其谈, 说大话). В принципе, носитель китайского языка улавливает основания переноса: семы «вслух», «внешнее», «демонстративное», «на публику», «напоказ». В китайском языке такая метафора не используется.

Приведём ещё русские примеры: «жёсткое мясо» – «жёсткие условия»; «тусклое стекло» – «тусклый взгляд»; «едкий запах» – «едкое замечание»; «ювелирное искусство» – «ювелирная работа»; «артистическая деятельность» – «артистическая работа»; «медная монета» – «медные волосы» и другие.

Наконец, четвёртую группу многозначных слов составляют те, в отношении которых когнитивный механизм ассоциативного переноса не понятен носителю другого языка вовсе. Например, китайское слово 苍白的 (седой) в разных значениях способно входить в словосочетания типа 苍白的头发 (седые волосы) и 苍白的解释 (седое объяснение). Русскому человеку непонятно выражение «седое объяснение», он может выдвигать разные версии о его значении. Уже зная истинное значение этого словосочетания – неискреннее объяснение – русскому не становится понятнее основание для ассоциации, посредством которой образовалось это переносное значение слова «седой». Вместе с тем это не фразеологизм. Седой – бесцветный, максимально скрытый, никак не выраженный; поэтому возникла ассоциация.

Аналогично для китайца непонятна многозначность, например, слова «левый»: «левая рука» – «левые деньги» (то есть побочные, не законно заработанные). Основанием для многозначности становится омонимия антонима – слова «правый» («правая рука» – «правое дело», правый = правильный). Она имеет место не только в русском языке (ср. англ. right – right side (правая сторона) – right thing (правильная вещь)), но не в китайском.

Непонятны ассоциации для китайца в образовании переносных значений и ряда других русских слов: «шёлковые чулки» – «шёлковый мальчик» (послушный); «артельный устав» – «артельный человек» (общительный); «стеклянная дверь – стеклянный взгляд» (неподвижный) и другие.

Исследование полисемии в межъязыковом аспекте, на наш взгляд, имеет большие перспективы как для теоретических лингвистических наук (теория метафоры, ассоциативного когнитивного механизма, теоретической лексикологии), так и для частных аспектов сопоставительного языкознания, современных языков, лингвокультурологии и методики обучения иностранным языкам.

Многочисленные сходства в русском и китайском языках производных значений многозначных слов, связанных исключительно ассоциативной связью, позволяют делать выводы об общечеловеческом характере мышления и познания, об универсальных концептах, а также о случаях интернациональной полисемии.

Наряду с совпадающими в разных значениях многозначными словами, нами выявлены группы понятных носителям обоих языков ассоциативно-деривационных значений, но употребляемых в качестве общезыковых только в одном из языков; ассоциативно-деривационные значения, требующие для носителя другого языка специального пояснения об основании для ассоциативного переноса; наконец, значения, основанные на таких ассоциациях, которые являются чуждыми для иностранцев, имеют выраженную национальную специфику.

Литература

1. Современный русский язык: учебник для филол. спец. высших учебных заведений / под ред. В.А. Белошапковой. – Москва: Азбуковник, 1999. – 928 с.
2. Морковкин, В.В. О лексической полисемии / В.В. Морковкин // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 4 (215). – С. 57–67.

УДК 81`373.45
ГРНТИ 16.31.51

УКРАИНИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Н.В. ГОГОЛЯ «НОЧЬ ПЕРЕД РОЖДЕСТВОМ» КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

UCRAINIANISM IN THE “NIGHT BEFORE CHRISTMAS” BY NIKOLAI GOGOL AS LINGVOMETODIC PROBLEM

А.А. Жаданова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: украинизмы, реалии и локализмы, экзотизмы, методика преподавания русского языка.

Key words: ukrainianism, realities and localisms, exoticism, methods of teaching Russian language.

Аннотация. В данной статье текст повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» изучается в аспекте его восприятия обучающимися средней общеобразовательной школы. Объектом исследования являются украинизмы, как слова, сложные для понимания. Описывается эксперимент, выявляющий и доказывающий существование проблемы.

Сегодня изучение классики русской литературы, в том числе современными школьниками, нередко сопровождается трудностями, связанными с историческими изменениями в языке, а также с недостатком культурного опыта. Для привлечения современных школьников к прочтению классической литературы и для разработки эффективной методики преподавания данных произведений, часто необходима словарно-семантическая работа с неизвестными школьникам словами, которая проводится редко, либо неэффективно, что приводит к *проблеме* понимания текста. В произведениях Н.В. Гоголя читатели часто встречают украинизмы, интерпретация которых вызывает трудности. В частности, изучение исследуемого в данной статье текста, а именно повести «Ночь перед Рождеством» из цикла «Вечера на хуторе близ Диканьки», вызывает затруднения у школьников, так как текст наполнен не только украинизмами, архаизмами и историзмами, но и частично устаревшими пояснениями и дефинициями самого автора, которые усложняют процесс интерпретации текста. Исходя из этого, важна углубленная работа над данным текстом, включающая в себя обширное лексикографическое исследование языковых единиц текста, а также знакомство с украинской культурой.

Объектом данного исследования являются украинизмы в рассказе «Ночь перед Рождеством». Предметом – восприятие украинизмов, а также восприятие данного произведения в целом современными школьниками.

В статье экспериментально доказывается проблема непонимания школьниками произведения Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством», обусловленная культурным и историко-языковым барьерами.

Цель статьи заключается в обосновании необходимости предварительной лексико-семантической работы как непосредственно перед изучением произведения, так и рассредоточенной во времени, на примере повести «Ночь перед Рождеством».

В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова [1], под украинизмом понимается «слово или оборот речи в каком-нибудь языке, заимствованные из украинского языка или созданные по образцу украинского слова или выражения». Также следует отметить, что в языке художественной литературы украинизмы необходимы для создания местного и национального колорита в произведении, воплощают реалии украинской культуры [2].

Таким образом, украинизмы, которыми Гоголь наполнил цикл повестей «Вечера на хуторе близ Диканьки», отражают реальные особенности украинской речи и быта времён автора.

Украинизмы, как и любые другие заимствования одного языка в другом, делятся на эквивалентные, то есть те слова, которые имеют аналоги в других языках (такие украинизмы называют локализмами), и безэквивалентные – слова, не имеющие аналогов. Такие украинизмы также называют экзотизмами (слова, которые являются отражением национальной культуры в языке и не имеют идентичных элементов в других языках и культурах). Со временем они могут быть освоены русским языком, либо не освоены – это дает основания для дополнительного классифицирования украинизмов по данному признаку.

В соответствии с уровнями языка, украинизмы делят на:

- синтаксические («Скучать за (кем-, чем-либо)» вместо нормативного «скучать по (кому-, чему-либо)» [3], «Смеяться с кого-либо» вместо «смеяться над кем-либо»);
- фонетические (козак, гетьман, Федор – Федорка, Андрей – Ондрий и т.п.);
- морфологические (в украинском языке слово степ (степь) – мужского рода, а русском – степь женского рода; слово боль – аналогично);
- лексические украинизмы («ковзать» – «скользить», «дивитися» – «смотреть»);

Лексические украинизмы также включают в себя названия этнографических или общественно-политических реалий и, таким образом, несут в себе информацию о культуре, традициях и обычаях, национальном характере украинцев.

В произведениях Н.В. Гоголя, в нашем случае – в повести «Ночь перед Рождеством», украинизмы служат средством изображения диалектно-культурных особенностей персонажей и окружающей их реальности. Следовательно, многие языковые единицы в произведении «Ночь перед Рождеством» нуждались и нуждаются в пояснениях. Многие предметы и понятия сегодня исчезли из жизни народа и могут вызвать значительные затруднения у читателей, потому данная проблема выражена, безусловно, острее, чем во время издания повести.

Для объективной оценки степени понимания украинизмов в повести «Ночь перед Рождеством» современными школьниками нами был проведен эксперимент. Двум группам респондентов предоставлялось по 2 аналогичных задания: первое заключалось в установлении соответствия слов с их дефинициями, второе – в установлении значения выделенных слов, опираясь на контекст. При этом первая группа должна была выполнить задания в описанной выше последовательно-

сти, а вторая – в обратной. Таким образом, можно установить влияние контекста (его отсутствие/присутствие) на понимание украинизмов в повести. Следует отметить, что при проведении эксперимента была исключена возможность использования респондентами телефонов с выходом в интернет, а также возможность воспользоваться знаниями соседа по парте.

Для анализа полученных результатов в задании с контекстом был внедрен рейтинговый принцип оценки: 1 баллом оценивались ответы, которые полностью неверны, 2 балла присуждалось ответам, близким к верной семантике слова (респондент верно определил область использования данного предмета, обозначаемого словом-украинизмом), 3 балла – ответам достаточно верным.

Рейтинг 3: Анализ результатов, полученных при выполнении учащимися задания на определение значений слов, опираясь на контекст, показал, что 33% респондентов достаточно верно понимают такие слова, как «жупан» и «парубки»; 23% опрошенных верно понимают слово «пивкопы», относя их к деньгам. Стоит отметить, что у других респондентов, которые неверно интерпретировали значение данного слова, прослеживалась логика соотнесения по созвучию (пиво), так же, как и в словах «оселедец» (осёл) и «каганец» (казан, кочерга); 19% верно понимают слово «оселедец», опираясь на контекст.

Рейтинг 2: 57% респондентов предположительно понимают значение слова «кунтуш», определяя его как вид верхней одежды; 33% респондентов верно определяют примерное значение таких слов, как «оселедец» (волосы) и «парубки» (мужики, люди, народ и т.д.); 23% респондентов верно определяют примерное значение слова «жупан», относя данный предмет к элементу верхней одежды.

Наиболее сложными для респондентов оказались слова «пивкопы», «каганец» и «скрыня», на интерпретацию которых сильно повлиял контекст, помимо очевидного недостатка языкового опыта.

Таким образом, с помощью контекста верно и приблизительно верно интерпретируют значение украинизмов 35% респондентов (по 17,5%). Также, было проанализированы результаты выполнения задания на определение соответствия слов и их дефиниций:

57% респондентов верно определили значение слова «жинка» (жена), 42% – «миска» (деревянная тарелка), 33% – «черевики» (башмаки), 23% – «жупан» (кафтан), 14% – «галушки» (клецки, национальное украинское блюдо), и 9% респондентов определили верное значение слов «запаска», «каганец», «книш», «оселедец» и «скрыня».

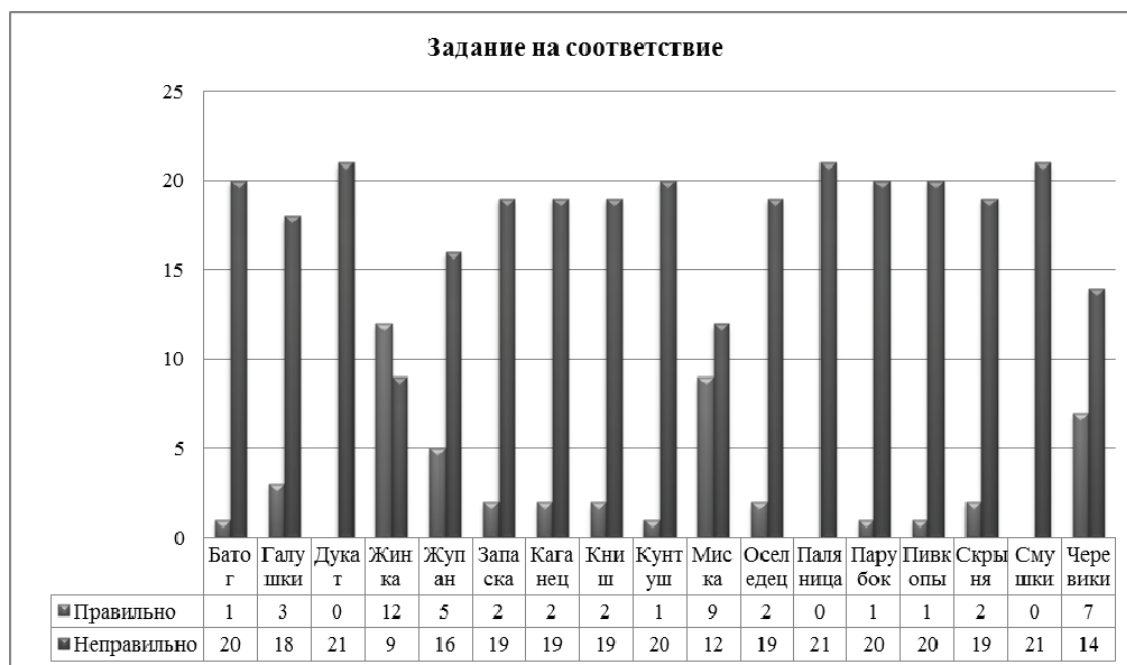
Остальные слова, такие как «батог», «дукат», «кунтуш», «паляница», «парубок», «пивкопы» и «смушки», вызвали больше всего затруднений у опрашиваемых.

Таблица 1



Всего верных ответов во втором задании было получено 50 из возможных 357. Таким образом, результаты анализа верных ответов во втором задании коррелируется с верными ответами в первом задании: 14% и 17,5% респондентов соответственно.

Таблица 2



Анализ двух заданий вкпе позволяет сделать вывод, что даже знакомство с контекстом не позволяет верно, определять значение слова. Разница в результатах выполненных заданий двух групп респондентов

несущественна: у респондентов, выполняющих сначала задание с контекстом, не было явного преимущества при выполнении задания на соответствие (23 правильных ответа у первого варианта, 27 – у второго). Таким образом, можно утверждать, что простое знакомство со словами не является эффективным: необходима углубленная работа над пониманием школьниками значения украинизмов, путем внедрения наглядного материала во время прочтения.

Вернемся непосредственно к самой повести. «Н.В. Гоголь ещё в школьные годы начал работу по сбору материала для составления малорусского словаря, заносая в специальную книжку слова и снабжая их комментариями. Значительную часть списка составляли украинские слова, или, по выражению Гоголя, «лексикон малороссийский». Этот материал впоследствии активно использовался автором при работе над его произведениями. Некоторые объяснения малорусских слов из этого списка Гоголь использовал при издании «Вечеров на хуторе близ Диканьки» [4]. В предисловии к «Вечерам на хуторе близ Диканьки» автор пишет: «На всякий случай, чтобы не помянули меня недобрым словом, выписываю сюда, по азбучному порядку, те слова, которые в книжке этой не всякому понятны» [6], после чего Гоголь предлагает список из 108 слов и дефиниций к ним.

Исследование данного списка слов и их определений, показало, что некоторые слова потеряли связь с присвоенной автором дефиницией, получив новые оттенки значения, изменили свой статус, либо вовсе стали считаться русскими.

В повести «Ночь перед Рождеством» встречаются следующие слова, которые имели статус украинизмов во время издания цикла повестей: батог, варенуха, валушки, дивчата, дукат, жинка, жупан, запаска, каганец, книш, кобеняк, кожух, корж, кунтуш, люлька, миска, намитка, оселедец, паляница, парубок, пивкопы, плахта, свитка, скрыня, смалец, смушки, черевики, шибеник. При этом, такие слова как *батог*, *кожух*, *корж*, *миска* и *смалец* сегодня не воспринимаются носителями русского языка как украинские

При классификации слов в разряд украинизмов, необходимо учитывать следующие вопросы:

– **Сохранился ли статус украинизмов у слов, которые считались таковыми во время написания цикла повестей «Вечера на хуторе близ Диканьки»?** Ответ на данный вопрос иллюстрирует приведенный выше список, составленный на основе различных лексикографических источников.

– **Сохранилась ли семантика данных слов?** Затруднения в понимании текста повести вызывает тот факт, что различные лексикографические источники своеобразно определяют одни и те же слова,

и, таким образом, они могут иметь статус русских и украинских слов одновременно, например, такие слова как *хата*, *кожух*, *батог*, *миска* и др. сегодня уже не имеют статус украинизмов, так как многие приобрели другую семантику, либо не воспринимаются носителями русского языка как украинские.

Например:

Н.В. Гоголь в предисловии пишет: «Дукат – род медали, носится на шее» [7].

С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Толковый словарь русского языка: Дукат – старинная монета в некоторых западноевропейских странах» [1].

Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: «Украшение в виде медали или медальона, которое носят на шнурке у самого горла» [7].

И наконец – остались ли эти слова в активном употреблении?

Изучение последнего вопроса дает нам основание для классификации некоторых украинизмов как *историзмов*. Такие слова также требуют пояснения при изучении «Ночи перед Рождеством» в общеобразовательной школе.

Например: «Дивчата, у которых на головах намотана была целая лавка лент, а на шее монист, крестов и *дукатов*, старались пробраться еще ближе к иконостасу» [6].

«Кум, не выразив на лице своем ни малейшего движения досады, как человек, которому решительно все равно, сидеть ли дома или тащиться из дому, обсмотрелся, почесал палочкой *батоба* свои плечи, и два кума отправились в дорогу» [6].

В словаре Ушакова [8] слова «дукат» и «батог» помечены как историзмы.

Интерпретация произведения «Ночь перед Рождеством», в части украинизмов и устаревшей лексики, действительно вызывает затруднения современных школьников: помимо того, что такие слова непонятны сами по себе из-за культурного барьера и естественных исторических изменениями в языке, добавление контекста не решает данную проблему, так как он, как мы уже убедились, сбивает с толку и мешает установить верную семантику украинизмов.

Проведенный эксперимент доказывает, что необходима подготовка обучающихся к чтению произведений Н.В. Гоголя, включающая предварительную работу над такими языковыми единицами, как украинизмы, путем внедрения обширного наглядного материала в синтезе с лексикографической работой. Данная работа может проводиться на уроках русского языка и в рамках внеклассной работы по русскому языку и литературе.

Литература

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; РАН. Институт русского языка. – 4-е изд., доп. – Москва: Изд-во А ТЕМП, 2004. – 939 с.
2. Горкин, А.П. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. / А.П. Горкин. – Москва: Росмэн-Пресс, 2006. – 584 с.
3. Николенко, Н.И. О специфике русского языка средств массовой информации Украины / Н.И. Николенко // Культура народов Причерноморья. – 2003. – № 37. – С. 300–304.
4. Явари, Ю.В. Реалии и локализмы в повестях Н.В. Гоголя / Ю.В. Явари // Вестник ТвГУ. – 2016. – № 4. – С. 195–200.
5. Варбот, Ж.Ж. Краткий понятийно-терминологический справочник по этимологии и исторической лексикологии / Варбот Ж.Ж., Журавлев А.Ф. (сост.). Российская академия наук: Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН, 1998. – 54 с.
6. Гоголь, Н.В. Собрание сочинений в семи томах. Том 1. Вечера на хуторе близ Диканьки: Художественная литература; Москва; 1976 [6].
7. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2-х т. / Т.Ф. – Ефремова. – Москва: Изд-во Русский язык, 2000. – 1209 с.
8. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. Д.Н. Ушакова. – Москва: Изд-во ОГИЗ, 1935. – Т. 1.

УДК 371.321

ГРНТИ 14.25.09

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «ПЕСНИ О КУПЦЕ КАЛАШНИКОВЕ» М.Ю. ЛЕРМОНТОВА)

ASPECTS OF THE STUDY OF OUTDATED VOCABULARY AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AT SECONDARY SCHOOL (BY THE MATERIAL OF “THE SONGS ABOUT THE MERCHANT KALASHNIKOV” M.YU. LERMONTOV)

Е.Ю. Зюба

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: устаревшая лексика, М.Ю. Лермонтов, аспекты изучения лексики, средняя общеобразовательная школа.

Key words: outdated vocabulary, M.Yu. Lermontov, aspect of vocabulary studying, secondary school.

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена интересом современной лингвистики к изучению устаревшей лексики как средства стилизации художественного произведения, способам воссоздания исторического колорита эпохи в тексте. При описании выбранного нами культурно-исторического контекста,

в первую очередь, нужно обратить внимание на то, каким образом ученики воспринимают историческую реалию, посредством какой лексики они усваивают данное произведение. Необходимо рассмотреть имеющийся лексический запас до углубленного изучения данного историко-культурного произведения.

Устаревшая лексика – это слова, которые употребляются носителями языка, но воспринимаются ими как устаревшие, например: ланиты, оный, опричник, персты, сей. Основания для отнесения того или иного слова к устаревшей лексике различные. «Слово может устареть оттого, что вышло из употребления лицо, предмет, явление, обозначенные этим словом: кольчуга, царь и т.п. Слово может по каким-либо причинам быть вытеснено другим обозначением того же самого предмета, явления: выя – шея, зеркало – зеркало, ланиты – щёки, паки – опять, сей – этот, чело – лоб, младой – молодой, шелом – шлем и т.п.» [1].

Несмотря на то, что устаревшие слова исследователи относят к периферии словарного состава языка, архаизмы и историзмы используются активно в современных художественных, публицистических текстах, поскольку в данных словах сохранилась и выразилась культурная и историческая память народа. Слова, относящиеся к конкретной исторической эпохе, становятся символами тех событий, которые фиксируются в текстах, и носители языка понимают данные лексемы. В большинстве случаев историческую лексику относят к пассивному запасу языка, но большая её часть оказывается в языке. Данная лексика необходима для изучения исторического пласта времени. Наряду с этим, большинство историзмов сохранилось у носителей языка, потому что они наблюдали в текстах художественных произведений, связанных с исторической тематикой, в произведениях русской классической литературы именно этот пласт лексики в качестве инструмента, который воссоздает эпоху, быт. Данные слова указывают на исторически отдаленную реалию в самом словесном произведении, возможно, переданную посредством контекста, комментария. Чтобы описать прошлое России, её реалии, которые ушли в небытие, используются архаизмы и историзмы, выступающие в собственно номинативной функции. Те слова, которые уже вышли из употребления, сохраняются «в литературе прошлого» [1], в исторических романах, очерках для того, чтобы воссоздать языковой колорит эпохи и быт.

В изучении устаревшей лексики учителя школ, прежде всего, обращаются к классификации Н.М. Шанского (разработана в нач. 50-х годов). Данную типологию составляют: 1) собственно лексические историзмы (кольчуга, опричник, пищаль); 2) собственно лексические архаизмы (чресла, аки, вельми и т.п.); 3) лексико-семантические арха-

измы (гость – купец; живот – жизнь, имущество и т.п.); 4) лексико-фонетические архаизмы (златой, сокрыть, лыцарь и т.п.); 5) лексико-словообразовательные архаизмы (спех, блещанье, полица, упрощ и т.п.).

При исследовании устаревших слов следует также учитывать, что данная классификация была дополнена «семантическими историзмами (тьма тьмушая – тысячное войско; броня – доспехи и т.п.); частичными историзмами (шлем, таран, щит и т.п.); историческими экзотизмами (баскак, нукер, улус и т.п.); грамматическими архаизмами (владыко, тя)» [1].

В случае затруднения в определении того или иного вида устаревшей лексической единицы нужно прибегнуть к использованию поэтапного анализа, который состоит из конкретного алгоритма действий:

- В первую очередь, вместе с учениками выявить непонятные слова и выражения;
- Во вторую очередь, определить с помощью этимологического, исторического и толкового словарей, пользуясь при этом сносками в книге, какие из этих слов являются устаревшими, а какие неизвестными (ввиду возрастных особенностей) современными.
- Необходимо также принимать во внимание индивидуальный лексический запас и языковое разнообразие каждого обучающегося, так как упор в основном идет на самостоятельную работу ученика по развитию его лексикона.

Когда ученики только начинают первое знакомство с текстом, необходимо формировать восприятие художественного произведения с точки зрения оформления лексического запаса. Следует приступать к анализу с вопроса, адресованного ученикам: «Какие слова вам кажутся непонятными или неизвестными?» В силу того, что у учащихся уже имеется определенный языковой кругозор и лексикон, они вполне могут выделить различные слова. Например, на открытом уроке при разборе текста в группах, дети задавали вопросы по отнесению данного слова к нейтральному типу или же к устаревшей лексике. На этапе погружения в текст нужно пояснить, актуализировать у учащихся семантику устаревшей лексики. Поскольку в восьмом классе большая часть общеупотребительной лексики уже освоена, необходимо углубить знания посредством установления функции данных слов в тексте.

- Обратиться к словарю для того, чтобы выяснить: а) базовое значение непонятого устаревшего слова или выражения в предложенном тексте; б) множество значений приведенного слова, которые имелись на разных этапах развития языка вплоть до исчезновения из активного запаса.

- На уроке продуктивнее всего подкреплять данный вид работы примерами в виде памятников письменности и историко-художественных произведений. В частности, необходимо подчеркнуть значение (значения) слова в конкретный исторический период.

На этапе актуализации ранее полученных знаний учащимся может быть предложен следующий вопрос: «Какие вы помните произведения М.Ю. Лермонтова, где есть устаревшие слова?» На что следует ответ: «Бородино» Лермонтова (описывается период отечественной войны 1812 года). Для воссоздания атмосферы начала 19 века требуется особый лексический пласт языка – устаревшие слова.

- Установить смысловые связи исследуемого устаревшего слова с современными словами, приводя различные сопоставления и синонимы в данном контексте.

На открытом уроке обучающиеся приводили следующие синонимы к архаизмам: «очи, десница, шуйца, уста, витязь, горница, чарка, кафтан» [2]. Работа состояла в озвучивании незнакомых слов и анализе книги, что в свою очередь помогло учащимся установить связь устаревших слов с современными лексемами и провести сопоставление той эпохи с актуальными реалиями. В процессе данной работы мы выяснили, что текст имеет историко-культурологический контекст, воссоздающий посредством устаревшей лексики эпоху Ивана Грозного.

- В устаревшем словосочетании можно установить точное значение отдельных семантически непонятных слов, что приведет к пониманию конкретного и образного наполнения фразеологизма, например: бить челом (чело – лоб), что в историческом смысле означало «согласно обычаю кланяться, касаясь лбом земли».
- Сделать акцент на словах и выражениях в тексте, которые при первом изучении кажутся знакомыми, но при этом расположены в непривычном «контекстуально-семантическом окружении (т.е. семантические историзмы и архаизмы)» [1]. Следует обратиться к словарям и сравнить их значения с лексическими историзмами и архаизмами, поэтапно изучить смысловые связи исторических значений с современными (актуальными) значениями. Выводы, конечно, должны быть подкреплены примерами из текстов историко-художественных произведений.
- Отыскать в тексте слова, которые отличаются от современных слов своим фонетическим наполнением, т.е. фонетические архаизмы.
- Отыскать в тексте слова, которые отличаются от актуальных слов аффиксальным наполнением, сохраняя при этом тот же корень, т.е. словообразовательные архаизмы.

- Распределить приведенные в тексте слова и выражения по двум категориям: 1) архаизмы; 2) историзмы.

На этапе групповой работы команде «Лингвисты» было дано задание по делению лексики на архаизмы и историзмы на основании предложенного текста М.Ю. Лермонтова «Песня о купце Калашникова». Дети выполняли данное задание, попутно комментируя семантику каждого слова, и подбирали к нему подходящий синоним. Учащиеся поясняли то, как они понимают данные слова, опираясь на прошлый опыт исследования текстов и изучения курса лексики в школе.

Последние три этапа можно включать при проведении системного анализа, но данный анализ имеет статус повышенной сложности.

- Определить конкретную стилистическую функцию устаревшего элемента, который передает речевой колорит описываемой исторической эпохи.

В целом, определение функции устаревших элементов было проведено на этапе целеполагания. Перед тем, как приступить к работе в группах, учащиеся определяли стилистическую функцию всех устаревших слов в тексте. Групповая работа учащихся носила исследовательский характер. Данная цель была поставлена в обобщенном виде, на уроке была создана и проблемная ситуация.

Изучению лексики в школе уделяется немало внимания, но, на наш взгляд, наиболее эффективным является использование поэтапного анализа художественного текста. Данная работа формирует у обучающихся лексическую компетенцию: происходит обогащение речи, установление взаимосвязи стиля текста и его лексического наполнения. Выявление учащимися причин того, как лексика влияет на смысловое наполнение текста, позволяет им увидеть богатство русского языка, развивает и углубляет языковую компетенцию.

Литература

1. Вороничев, О.Е. Методы изучения разнотипной устаревшей лексики на начальном этапе лингвостилистического анализа историко-художественных произведений. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://school2100> (дата обращения: 21.01.2019).
2. Любова, Е.Ю., Ивонтьева, А.К. Устаревшие слова в поэме М.Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/12/8844> (дата обращения: 11.02.2019).
3. Лебедева, Т.Л. Формирование языковой компетенции на уроках русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://xn--j1ahfl.xn--p1ai/library/formirovanie_yazikovej_kompetencii_na_urokah_russko_231204.html (дата обращения: 16.03.2019).

ФРЕЙМ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

FRAME AS A METHOD OF ORGANIZING PEDAGOGICAL EXTENSIVE ACTIVITY

К.А. Косолапова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фрейм, внеурочная деятельность, педагогика, педагогическая технология.

Key words: frame, extracurricular activities, pedagogy, pedagogical technology.

Аннотация. В данной статье раскрывается понятие фрейма как педагогической технологии, описываются преимущества его использования в процессе обучения, приводится пример внедрения фрейма во внеурочную деятельность.

Современная педагогика стремится к внедрению в учебный процесс инновационных педагогических приемов, к числу которых можно отнести и прием фрейма.

Данное понятие появилось в 1975 г. в работе М. Минского «Frames for representing knowledge». Изначально оно использовалось в области информатики, но на данный момент фрейм стал междисциплинарным понятием; подходы к его пониманию и изучению существенно разнятся.

Вслед за М. Минским мы понимаем фрейм как единицу представления знания: «Человек, пытаясь познать новую для себя ситуацию или по-новому взглянуть на уже привычные вещи, выбирает из своей памяти некоторую структуру данных (образ), названный нами фреймом, с таким расчетом, чтобы путем изменения в ней отдельных деталей сделать ее пригодной для понимания более широкого класса явлений и процессов. Фрейм является структурой данных для представления стереотипной ситуации» [1].

Структура фрейма имеет конституционные, основообразующие черты и слоты, которые можно заполнить. Ядерные позиции фрейма делают его узнаваемым, а пустые слоты позволяют наполнять его в соответствии с ситуацией, которой он используется, необходимыми фактами, реалиями, которые могут актуализироваться или отодвигаться на периферию. Такая подвижность структуры фрейма позволяет субъекту, который его использует, изменять его под свои нужды

в зависимости от тех знаний, навыков, культурных кодов и информации, которой владеет субъект.

Таким образом, фрейм позволяет, во-первых, создать структуру какого-либо знания, представить информацию системно, и, во-вторых, структурировать знания субъекта, а значит, фрейм для своего создателя приобретает особую значимость.

Учитывая вышеуказанные особенности фрейма, можно обозначить следующие моменты, подтверждающие необходимость использования фрейма в педагогике: а) интериоризация обучающимися получаемых знаний, б) возможность закладывания пропедевтического круга знаний, в) схематизация, упрощение восприятия школьниками предметных знаний без урона их усвоения, г) реализация системного подхода в образовании, д) универсальность данного метода (может использоваться как для решения конкретной поставленной задачи, так и для обозначения общих знаниевых моделей, таких как система стилей и жанров русского языка, модель речевой ситуации, система литературных родов и жанров и т.п.), е) экономия временного ресурса при объяснении теоретического материала и на этапе актуализации уже имеющихся знаний.

Таким образом, фрейм является педагогической технологией, которую, вслед за В.М. Монаховым, мы понимаем как продуманную «во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [2, с. 35].

Необходимо отметить, что фрейм как педагогическая технология может успешно использоваться не только в рамках урочной, но и во внеурочной деятельности школьников. Притом он может использоваться как игровая педагогическая технология, которая позволяет получать, усваивать и применять полученные знания в рамках одного занятия.

Мы предлагаем использовать фрейм как основу для разработанной нами городской обучающей игры по русскому языку для 5–6 классов «Планета русского языка». Данная игра направлена на получение и применение знаний о системе языка. Цель игры – актуализировать и расширить имеющиеся знания по русскому языку.

Форма проведения – игра по станциям. Всего предполагается семь станций: «Фонетика», «Морфемика», «Морфология», «Лексика», «Фразеология», «Синтаксис», «Текст». Содержание заданий на каждой станции соответствует одному из уровней языка и предполагают теоретическую часть, где участники получают знания, и практическая, где они

применяют полученные знания. Все задания, а также теоретическая часть, преподносятся в форме фрейм-сценария.

В теоретической части фрейм выполняет обучающую функцию: те или иные знания даются в виде обобщенной фреймированной схемы, в зависимости от сути заданий отдельный аспект того или иного уровня языка может быть представлен отдельной фреймированной схемой. Так, например, на станции «Фонетика» предлагается расшифровать транскрипции, выполнить фонетический разбор слов. На доску выводится слово, буквы и звуки, которые в него входят. Характеристики звуков даются без соотношения с ними, в виде фреймированной схемы. Можно дать участникам представление о редуцированных звуках или звуках с призвуками, что углубит имеющиеся знания детей. Также в виде фреймированной схемы представляется план фонетического разбора, при помощи данной схемы разъясняется алгоритм разбора. Участникам необходимо соотнести звуки и их характеристики в любом порядке, а затем правильно сделать оформление фонетического разбора слова.

На последней станции «Текст» первостепенное внимание уделяется фрейму-сценарию. Выделение данной разновидности из ряда подобных обусловлено тем, что, помимо его структурной динамичности, в нем «интегрированы не только знания об объектах и их отношениях, но также и знания о мире людей и их взаимодействиях» [3], что отвечает требованиям ФГОС при обучении текстовой деятельности.

Таким образом, использование фрейма поможет разнообразить процесс усвоения и актуализации знаний, сделать его интересным. Фрейм позволяет структурировать информацию, наглядно ее представить, увеличить объем получаемой обучающимся информации при экономии временного ресурса. Использование фрейма во внеурочной деятельности позволит развить познавательные способности, которые облегчат процесс обучения, а также формирование предметных и метапредметных компетенций.

Литература

1. Назаретян, Н.В. Понятие «фрейм» в когнитивной лингвистике [Электронный ресурс] / Pandia. – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/77/270/76611.php> (дата обращения: 06.05.2019).
2. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: монография / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 228 с.
3. Полатовская, О.С. Фрейм-сценарий как тип концептов [Электронный ресурс] // Вестник ИГЛУ. – 2013. – №4 (25). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/freym-stsenariy-kak-tip-kontseptov> (дата обращения: 06.05.2019).
4. Медведенко, Н.В. Фрейм как базовое понятие педагогических технологий // Сибирский педагогический журнал. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/freym-kak-bazovoe-ponyatie-pedagogicheskikh-tehnologiy> (дата обращения: 05.05.2019).

УДК 371.334; 378; 37.013.75
ГРАНТИ 14.25.09

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ,
ПРИЕМОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ МАСТЕР-КЛАССА
ДЛЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ «NOTRE DAM И РОЗА»)**

**PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF APPLICATION
OF FORMS, RECEPTIONS OF PROBLEM EDUCATION
FOR THE FORMATION OF PROJECT CULTURE OF TRAINERS
(ON THE MATERIAL OF THE MASTER CLASS
FOR YOUNG TEACHERS “NOTRE DAM AND ROSE”)**

М.В. Кривенкова

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

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: проектная культура, проблемное обучение, мастер-класс.

Key words: project culture, problem-based learning, master class.

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования ресурса проблемного обучения для повышения квалификации молодых педагогов. Формой их организации, отвечающей требованиям по устранению педагогических дефицитов, указанных в данной работе, предлагается мастер-класс. Показано, как организовать мастер-класс для молодых педагогов, применяя прием проблемного обучения «педагогический оксюморон».

Контекст

Основным признаком современного образовательного процесса становится эксперимент, поскольку любое развитие предполагает изменения как организационного, так и содержательного аспектов. Конечно же, данные трансформации предъявляют новые требования, в первую очередь, к учителю. Профессиональный стандарт педагога [1] регламентирует необходимые умения, которые должен применять учитель в своей деятельности.

С точки зрения организации учебная деятельность делится на урочную и внеурочную. Это означает, что, кроме предметных умений, обучающиеся сами могут выстраивать свою образовательную траекторию, выбирая тот или иной внеурочный курс, предполагающий развитие иных, принципиально отличных от простого урока, компетенций. Следовательно, Профстандарт педагога утверждает практико-ориентированный подход к обучению, в основе которого лежит понимание обучающимся востребованности своей деятельности в будущей жизни.

Основываясь на этом понимании, педагог должен уметь подсказать ученику правильную траекторию развития, заинтересовать, увлечь его какой-либо идеей.

Отсюда вытекает содержательный аспект обучения, суть которого заключается в организации совместной деятельности, направленной на создание в результате какого-либо продукта. Следовательно, задание, предлагаемое учителем, должно ориентировать обучающегося на исследование, в итоге – на практическую его реализацию. Работа в этом контексте направлена на формирование проектно-исследовательских компетенций.

В данных условиях учителю тоже надо работать по-особому: даже в рамках одной технологии нужно экспериментировать, применять разнообразные приемы, поскольку работа в контексте внеурочной деятельности предполагает индивидуальный подход. В Профстандарте педагога наиболее предпочтительной технологией указывается проблемное обучение.

В связи с этим мы фиксируем определенные педагогические дефициты указанных выше компетенций и умений. ФГОС [2] для педагогов требует определенной проектной культуры, которая еще не оформилась до конца, поскольку цикл обучающихся по новым стандартам не завершен (сейчас это ученики 8 класса).

Молодой педагог, только окончивший вуз, устраиваясь на работу в школу, должен владеть проектно-исследовательскими компетенциями и уметь их реализовывать на практике. При этом мы понимаем, что в связи с недостаточным опытом эти дефициты могут возникать и ощущаться особенно остро.

Цель экспериментального исследования – проявить педагогический ресурс проблемного обучения для формирования проектной культуры педагогов в рамках мастер-класса.

Теоретико-методологическая база. В данном исследовании мы ориентируемся на антропологический подход в образовании [3], в рамках которого взгляд на инновации представлен как взгляд на «действия человека по созданию им мест «личного присутствия» в образовании» [4, с. 16].

Технологическое содержание мастер-класса (использование форм и приемов проблемного обучения на его различных этапах) проектировалась в ориентире на концепцию педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прозументова [4]).

Работа строилась в ориентире на положения Г.Н. Прозументовой о гуманитарном исследовании (описание, интерпретация образовательных прецедентов, проявление эмпирических признаков образовательных феноменов, обобщение, качественный анализ результатов) [5].

Описание образовательного прецедента

Мастер-класс «Notre Dam и роза» был организован в рамках семинара по методическому сопровождению молодых педагогов «Технологии системно-деятельностного типа как средство формирования проектно-исследовательских компетенций обучающихся» в МАОУ СОШ № 14 имени А.Ф. Лебедева г. Томска 26 января 2019 года.

Наиболее приемлемой формой повышения квалификации педагогов, позволяющей устранять дефициты в их проектной культуре, становится мастер-класс, поскольку его содержание ориентируется на демонстрацию и практическое применение педагогических методов, приемов и технологий. Любой мастер-класс состоит из трех элементов, системно близких уроку: методический инструментарий (теоретическая часть), практическая часть и рефлексия. Профессионал, опытный педагог, проводя молодого педагога через три этапа, сначала показывает, задает параметры деятельности, а педагогические эффекты участники мастер-класса должны выявить сами. Также в качестве рефлексии они определяют возможности использования (преломления) представленного опыта в своей собственной практике.

Целью данного мастер-класса являлось повышение профессиональной квалификации молодых педагогов в процессе активного взаимодействия по обмену опытом и совершенствования педагогического мастерства.

На первом этапе мастер-класса требовалось обосновать необходимость использования технологии проблемного обучения для формирования проектно-исследовательских компетенций. Поэтому участникам для их активного включения в деятельность с самого начала был задан проблемный вопрос, который заключал в себе эффект неожиданности (непонимания, желания узнать). В основе такого действия лежит, с одной стороны, стремление удивить и заинтересовать, а, с другой, – через объединение различных понятий обучать систематизации и нестандартному поиску. Условно такой прием можно назвать «педагогическим оксюмороном», когда педагог намеренно соединяет в одном утверждении, казалось бы, несовместимые понятия. Итак, участникам мастер-класса был задан вопрос: «Что объединяет Собор Парижской богородицы и розы?» Основной задачей подобных вопросов становится активизация мышления, направленная на обработку уже имеющегося багажа знаний («Что я уже знаю про эти объекты и могу ли их объединить?») и выбор траектории поиска необходимой информации.

Далее в качестве методического инструментария участникам мастер-класса кратко была представлена модель проблемного обучения. Схематично она выглядит следующим образом: проблемная ситуация → проблемный вопрос → поиск нового знания [5]. Для того,

чтобы решить проблему, требуется проанализировать данные проблемной ситуации, выдвинуть гипотезу и затем проверить ее. При этом необходимо осознавать цель своей деятельности и уметь планировать ее предполагаемые результаты. По модели Г.Н. Прозументовой (погружение, формулирование проблемы, решение проблемы и рефлексия), учитель совместно с учениками проектирует совместную успешную деятельность [5, 6].

В соответствии с этим в дальнейшем строилась практическая часть. Участникам требовалось спроектировать мини-исследование, результатом которого должен был стать ответ на проблемный вопрос: «Что объединяет Собор Парижской богородицы и розы?» Работа была разделена на три модуля, участникам в группах требовалось определить для себя путь решения проблемы (в соответствии со своим творческим потенциалом).

Модуль 1. Задание: на основании проблемы сформулировать цель, гипотезу и задачи.

Примерное решение: 1. Гипотеза: Мы предполагаем, что Собор Парижской Богородицы и розы имеют что-то общее.

2. Цель: Определить, как связаны Собор Парижской Богородицы и розы.

3. Задачи: 1. Изучить литературу. 2. Сформулировать положения, как связаны Собор Парижской Богородицы и розы. 3. Сделать выводы.

Результат деятельности зависел также от умения участников в группах мыслить нестандартно. Например, две группы предложили посадить розы вокруг собора, а другая увидела в розе символ и обратилась к культурологическому аспекту.

Затем участникам предстояло поработать с текстом, в котором требовалось проследить, как связаны Собор Парижской богородицы и роза.

Модуль 2. Задание: Прочитать текст и найти ответ на проблемный вопрос, определив буквальный и символический смысл, связывающий Собор Парижской Богородицы и розы. Сделать вывод.

Примерное решение: 1. Буквальный аспект. Роза – круглое окно в центре западного фасада. Переплеты таких окон с разноцветными стеклами действительно похожи на розы.

2. Символический аспект. Роза имеет одновременно два противоположных значения. Она символизирует и небесное совершенство, и земную страсть, время и вечность, жизнь и смерть.

3. Вывод. Роза имеет два смысла. Это буквальное название окна, с одной стороны. С другой стороны, это круг, фигура беспредельности и бесконечности, заключённая в квадрат – символ сотворённого и материального. Её витражи рассказывают о вечной борьбе между пороками и добродетелью.

Участникам на данном этапе требовалось сделать вывод, связанный с целью, задачами и гипотезой. Поэтому здесь необходимо было правильно систематизировать информацию. Например, группы, планировавшие высаживать розы, сделали вывод: «Розы вокруг собора – символ Бога на земле», а группа, работавшая с розой как символом, прочитала ее как текст и определила, что витражи-розы собора открывают дорогу в Божий мир, а значит можно проследить связь с романтизмом.

Заключительный шаг – рефлексия.

Модуль 3. Задание: Выбрать картинку, которая объединяет исследуемые понятия.

Выбранная картинка должна не только объединять Собор и розу, но и отражать понимание участниками смыслового содержания мастер-класса.

В качестве вывода стоит отметить, что подобная работа в рамках технологии проблемного обучения актуализирует следующие педагогические эффекты:

- практические: молодые педагоги накапливают необходимый педагогический опыт, нивелируют свой знаниевый дефицит и учатся работать в новом формате;
- содержательные: мастер-класс демонстрирует возможности технологии проблемного обучения, раскрывая прием «педагогического оксюморона»;
- исследовательские: поэтапный поиск ответа на проблемный вопрос позволяет получать нестандартные решения, а значит – расширяет границы опытного педагога, организовавшего мастер-класс.

Литература

1. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] / Московский городской психолого-педагогический университет. – URL: профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. ФГОС / под ред. И.А. Сафроновой. – Москва: Просвещение, 2014. – 63 с.
3. Прозументова, Г.Н. Экспертиза инновационных процессов в образовании. Подходы к проблеме экспертизы в образовании. Томск, 1999. Кн. 1. – 189 с.
4. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. Прозументова, Г.Н. Методологические основания концепции Школы Совместной деятельности // Школа Совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск, 1997. Кн. 1. Гл. 1. С. 10–21.
6. Прозументова, 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. Прозументовой, Е.Н. Ковалевской. – Томск, 2000. Кн. 3. Ч. 3. С. 7–39.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ КУЛИНАРНОГО ДИСКУРСА

FACTORS OF FORMATION OF ETHNO-CULTURAL SPECIFICITY OF CULINARY DISCOURSE

Ли Лина

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: кулинарный дискурс, этнокультурная лексика кулинарной сферы.

Key words: culinary discourse, ethno-cultural lexis of the culinary sphere.

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика кулинарного дискурса как этнокультурного феномена. Национальная кухня является важным фрагментом этнической картины мира, формируется под влиянием различных объективных факторов и отражает содержание не только материальной, но и духовной культуры народа. В статье описываются основные подходы к изучению данного феномена, делается вывод о необходимости предварять филологический анализ кулинарного дискурса этнокультурным комментарием. Описываются некоторые национальные особенности китайской и русской кухни, формирующие специфику этнокультурной лексики кулинарной сферы.

Этническая специфика кулинарной сферы или кухни, понимаемой как «характерный стиль приготовления пищи определенной нацией» [1], – актуальный предмет изучения самых разных научных дисциплин от технологии общественного питания и организации ресторанного дела [2], до культурологии [3] и истории [4]. Этнокультурологический аспект изучения кухни как национально специфического подбора кушаний, характера пищи, питания представлен в целом ряде исследований, положения, сформулированные в них, важны для понимания и интерпретации изучаемого феномена. Например, М.В. Калмыкова [3] отмечает, что кухня является важной частью культуры каждого народа, большую роль традиции кухни играют и в русской культуре. Автор указывает, что на формирование русской кухни самое большое влияние оказали природные и географические условия обитания этноса: реки, озера, леса, окружавшие русских в древности, способствовали появлению в национальной кухне большого количества блюд из рыбы, дичи, грибов, лесных ягод. Автор пишет, что питание является важнейшей частью жизни людей, проявлением их материальной культуры. Однако М.В. Калмыкова подчеркивает, что в этой сфере в связи с процессом глобализации происходит постепенное

нивелирование особенностей, характерных для той или иной историко-этнографической общности, поэтому необходимо описывать всё своеобразие национальной кухни в разных аспектах [3].

Немалый интерес вызывает эта тема и у лингвистов. Многие исследователи изучают кулинарный или гастрономический дискурс в целом и этнокультурную лексику кулинарной сферы в частности в сопоставительном аспекте, рассматривая кулинарный речевой этикет, застольные традиции и обычаи разных народов. Неслучайно Чередникова Е.А. пишет, что гастрономический дискурс является одной из «базовых форм коммуникации, представляющей систему этноориентированных ценностных и культурных доминант, связанных между собой идеей потребления пищи и поддержания жизни человека» [5, с. 78]. Одной из важнейших целей такого дискурса, по мнению Чередниковой Е.А. является отражение и концентрация «норм, ценностей, как общечеловеческих, так и принадлежащих определённой культуре, а также субъективных, гендерных и социальных характеристик их, стереотипов, традиций, признаков национальной самоидентификации» [5, с. 82].

Именно сопоставительные исследования лексических аспектов изучаемого дискурса представляют наибольший интерес. Например, Старыгина Г.М. и Кунгушева И.А., рассматривая лексическое отражение этнокультурного своеобразия русских и китайских народных праздников, выявили 7 тематических групп русской этнокультурной лексики и 5 – китайской, в том числе русские наименования кушаний, напитков и продуктов питания, связанных с праздничными обрядами (сбитень, квас, расстегай, кулич, кутья, взвар и др.) и китайские наименования кушаний, связанных с обрядами и праздниками (цзяоцзы, юаньсяо, юэбин, чжунязы и др.) [6]. Названия посуды и предметов, необходимых для кухни, в сопоставительном аспекте на материале русского и татарского языков, описываются в исследованиях А.А. Нугумановой [7]. Кеценова М.В. и Шаткова В.Л. [8] анализируют роль французских заимствований в русской традиционной и современной кулинарии.

Бахтина С.И. изучает заимствованную лексику в составе тематической группы «пища и напитки» в диахроническом аспекте, отмечая, что язык находится в постоянном развитии, и «путь» языка во времени – чрезвычайно интересный материал для изучения. Диахронический взгляд на язык на примере тематической группы «пища и напитки» помогает понять, как сложились те явления, которые характеризуют современное состояние языка и культуры народа. Безусловно любопытны наблюдения Бахтиной С.И., размышляющей о современном этапе развития лексики русского языка данной тематической

группы. Автор отмечает активность притока в русский язык заимствований, в том числе восточно-азиатского происхождения: матэ, кускус, кули, тофу, вантури, якитори, чурро, чоу мейн, чоп-суи и др. [9].

Не только российские, но и китайские исследователи работают над данной темой. Например, Ванг Хонг в статье «Сопоставительное исследование переносных значений русских и китайских диетических терминов», опубликованной в журнале Университета Цзилинь, основное внимание уделяет сравнительному анализу российско-китайской кулинарной лексики, обсуждает сходство и различия между соответствующим российским и китайским лексиконом и указывает основные причины различий между русской и китайской диетической лексикой [10].

Нам представляется, что любое лингвистическое рассмотрение культурного феномена необходимо предварять обзором литературы, посвященной его изучению специалистами в области истории культуры. Поэтому обратимся к истории русской кухни, отраженной в учебнике Е.И. Щербаковой и О.В. Корниловой [11]. Авторы книги «История русской кухни» размышляют о том, как на традиции русского застолья повлияли особенности географического положения нации, климата, образа жизни, культурных обменов, религиозных представлений. При этом анализируются летописные источники, «Домострой», «Роспись царских кушаний» и другие исторические материалы, на их основе реконструируются традиционные рецепты приправ, заправок, маринадов, закусок из овощей, грибов, мяса, рыбы, супов.

Авторы пишут, что технология приготовления пищи основывается на традициях народной кухни, на опыте поваров – профессионалов прошлого, а также на современных достижениях науки о питании. От поколения к поколению передавали люди опыт приготовления пищи, понимая, что пища – основа жизни, здоровья и благополучия. Е.И. Щербакова и О.В. Корнилова подчеркивают, что «кухня каждого народа, традиции и обычаи, связанные с едой, – одна из важнейших частей его материальной культуры. Народная кухня самобытна и отражает историю народа, его национальные вкусы, характер». Е.И. Щербакова и О.В. Корнилова рассуждают о роли кухни в современной и традиционной русской картине мира. Они доказывают, что основные черты народной кухни складывались под влиянием природных условий и особенностей хозяйственного уклада. Мы согласны с авторами в том, что диетические традиции и привычки питания различны в разных регионах. Например, одним из важнейших факторов, влияющих на национальную кухню, являются доминирующие религиозные представления народа, воплотившиеся в России в традициях постов и церковных праздников [11].

Марченко В.В. в книге «Кухня народов мира» [2] пишет, что на философию русской кухни сильно повлияли церковные запреты и ограничения, например, более половины дней в году приходились на разнообразные православные посты, во время которых были запрещены целые категории продуктов, в том числе нельзя было употреблять в пищу мясные и молочные продукты. С другой стороны, многие блюда выполняли ритуальную роль, становясь неотъемлемой частью религиозных обрядов и народных языческих праздников, например, на свадьбу принято было готовить курник (блинный пирог с разнообразными начинками), кутью (сладкая каша с сухофруктами) готовили в Рождество, блины – на Масленицу, кулич и паску – на Пасху [2]. Эти кулинарные традиции – важная часть не только материальной, но и духовной культуры русского народа.

Китайская кухня известна во всём мире, она считается самой популярной национальной кухней. Русскую и китайскую кухню объединяет территориальный фактор. И Россия, и Китай – страны, занимающие огромные территории, климатические условия и образ жизни во многих регионах этих стран существенно отличаются друг от друга, различны флора и фауна, которые влияют на особенности рациона в разных регионах России и в китайских провинциях соответственно. Марченко В.В. в книге «Кухня народов мира» [2] выделяет целый ряд отличий китайской кухни от кулинарных традиций народов Европы. Однако автор ничего не пишет об особой философии питания, принятой в Китае.

По мнению китайских исследователей, культура питания в Китае основана на учении Конфуция. Китайской кухне, как и китайской цивилизации, более пяти тысяч лет. Поэтому она имеет самую древнюю историю и богатые традиции. Как и медицина, культура и все сферы жизни в Китае. Она неразрывно связана с древней китайской философией [12].

В конфуцианстве люди должны думать, что еда – самая важная вещь в жизни. Конфуций обращает внимание на пищевую гигиену, диетический этикет и считает, что пища должна быть простой. Он уверен, что диета – это основные потребности выживания человека. Он считает, что цвет пищи изменился и вкус изменился, а это значит, что пищу нельзя есть – она стала плохой и принесёт вред человеку [13].

Конкретные продукты требуют определенных методов приготовления. Пища, которая не приготовлена должным образом, не может быть съедена. Мы должны соблюдать законы природы, чтобы есть так, чтобы это было полезно для организма. Эти идеи заложили важную теоретическую основу для формирования китайских кулинарных концепций [14].

Последователи Конфуция считают, что существует неразрывная связь между диетой и этикетом. Диета является важной связью между людьми, и мы должны обращать внимание на этикет в нашей диете.

В «Книге обрядов» 《礼记》 подробно описаны различные этикетные диеты, отражающие важность конфуцианства для этикета диеты [15]. В соответствии с требованиями конфуцианства, перед банкетом необходимо улыбаться и сохранять душевное спокойствие [15]. Блюда должны быть расположены по порядку. Когда вы едите, вы должны учитывать чувства других людей: вы не можете хватать рис руками, вы не можете издавать ни звука, когда едите, и рыбу, которую вы отправляете в рот, нельзя положить обратно в блюдо.

Итак, все исследователи, анализируя связь национальной кухни и культуры, отмечают, что культура питания – важный аспект жизни человека. Национальные блюда сопровождают любое значимое событие в жизни человека. Рождение, свадьба, смерть – все это организуется не только специальными обрядами, но и кушаньями. Поэтому кухня – это отражение и материальной, и духовной культуры народа. Можно сказать, что кулинарная культура – неотъемлемая часть повседневной жизни любого народа. Так режим питания русских и китайцев складывался под влиянием самых разных факторов: экономических, природных, религиозных. Важное значение имели всевозможные запреты на еду. Они, как правило, были связаны с религиозными воззрениями, с различными хозяйственными и гигиеническими соображениями. Все эти особенности, пищевые пристрастия и ограничения вполне отразились не только в лексике и во фразеологии, но и в национальном кулинарном дискурсе в целом.

Литература

1. Кухня [Электронный ресурс]: кулинарный словарь. – URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_culinary/1197/%D0%BA%D1%83%D1%85%D0%BD%D1%8F (дата обращения: 22.02.2019).
2. Кухня народов мира [Электронный ресурс]: учеб. пособие / авт.-сост. В.В. Марченко, Н.В. Судакова. – Ставрополь: СКФУ, 2016. – 149 с. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=459071> (13.05.2019).
3. Калмыкова, М.В. Русская кухня: прошлое и настоящее. / М.В. Калмыкова // Исторические, философские, политические и юридические науки культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 4. – С. 60–64.
4. Сюткин, П. Непридуманная история русских продуктов от Киевской Руси до СССР / П. Сюткин, О. Сюткина. – Москва: АСТ, 2014. – 432 с.
5. Чередникова, Е.А. Аксиологические характеристики гастрономического дискурса / Е.А. Чередникова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. – 2011. – № 5. – С. 78–82.
6. Старыгина, Г.М. Этнокультурная лексика русских и китайских народных праздников / Г.М. Старыгина, И.А. Кунгушева // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2017. – № 76. – С. 148–153.

7. Нугуманова, А.А. Названия посуды и предметов, необходимых для кухни / А.А. Нугуманова // Татарская литература Башкортостана: становление, современное состояние и перспективы развития : материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 125-летию со дня рождения татарского писателя Зарифа Башири. Уфа, 25–26 апр. 2013 г. – Уфа, 2013. – С. 195–199.
8. Кеценова, М.В. Появление французских названий в русской кулинарии / М.В. Кеценова, В.Л. Шаткова // Экспериментальные и теоретические исследования в XXI веке: проблемы и перспективы развития : материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. : в 3-х ч. Ростов-на-Дону, 31 мая 2018 г. – Ростов-на-Дону : Изд-во Юж. ун-та ИУБиП, 2018. – Ч. 3. – С. 266–269.
9. Бахтина, С.И. Заимствованная лексика в составе тематической группы «пища и напитки» (диахронический аспект) / С.И. Бахтина // Вестник Чувашского университета. – 2007. – № 3. – С. 150–153.
10. Ванг Х. Сопоставительное исследование переносных значений русских и китайских диетических терминов / Х. Ванг – Цзилинь: Изд-во университета Цзилинь. – 2013. – С. 56.
11. История русской кухни: учебное пособие / Е.И. Щербакова, О.В. Корнилова; под ред. А.Д. Тошева. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010. – Ч. 1. – 64 с.
12. Пэн, У. Культура китайской кухни / У Пэн // Пресса химической промышленности. – Пекин, 2009. – С. 1–389.
13. Ху, Ц. Культура китайской кухни / Ц. Ху. – Пекин: Изд-во «Текущие дела», 2006. – 256 с.
14. Чжао, Ж. Культура китайской кухни / Ж. Чжао – Пекин: Книжная компания Чжунхуа, 2008. – 192 с.
15. Книга обрядов / Ш. Дай. – Западная Хань: Изд-во Ляонин, [Б.г.]. – 560 с.
16. Пан, В. Анализ философских мыслей в китайской культуре питания / В. Пан // Северная литература. – 2018. – Вып 30. – С. 1–30.

УДК 81.42
ГРНТИ 16.21.27

ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВА РУССКИХ В КИТАЕ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЕТЕВОГО ДИАСПОРАЛЬНОГО ДИСКУРСА

INTERNET COMMUNITIES OF RUSSIANS IN CHINA IN THE ASPECT OF THE FORMATION OF THE NETWORK DIASPORA DISCOURSE

Ли Чжидань

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Хэйлуцзянский институт иностранных языков, г. Харбин, Китай

Ключевые слова: сетевой дискурс, диаспоральный дискурс.

Key words: network discourse, diaspora discourse.

Аннотация. Актуальность проблематики обусловлена важностью комплексного лингвокультурологического изучения русскоязычного сетевого диаспорального

дискурса на материале интернет-коммуникации русскоязычных экспатов в Китае. Статья посвящена особенностям формирования данного дискурса посредством **организации информационного взаимодействия** в различных интернет-сообществах.

Интернет прочно вошёл в жизнь современного человека. В настоящее время Интернет широко используется в нашей повседневной жизни, выполняя различные функции: коммуникативную, информационную, развлекательную, коммерческую, рекламную и мн. др. Глобальная сеть делает нашу жизнь очень комфортной, позволяя облегчить нахождение всего необходимого для жизни, учебы, работы, общения.

С помощью компьютерной сети процесс коммуникации вышел на совершенно иной качественный уровень. В частности, возможность неограниченного местом и временем свободного общения постоянно или временного проживающих за границей русскоязычных граждан в рамках различных интернет-ресурсов – СМИ и лент комментариев к их публикациям, форумов, чатов, сообществ в социальных сетях – способствует созданию своеобразного сетевого дискурса, который можно назвать диаспоральным.

В современной науке дискурс воспринимается как сложное явление, включающее участников коммуникации, ситуацию общения и сам текст. Термин *дискурс* часто используется для обозначения различных явлений, поэтому трудно говорить о классическом определении или единой теории дискурса. По мнению В.И. Карасика, дискурс – это явление промежуточного порядка между речью, общением, языковым поведением, с одной стороны, и фиксируемым текстом, с другой стороны, это речемыслительный процесс, объективированный в некотором множестве текстов, связанных друг с другом общими когнитивными стратегиями порождения и понимания, имеющих согласующуюся с этими стратегиями внутреннюю организацию и служащих для передачи и генерирования смысла, а также для декодирования других текстов [1, с. 44].

Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами. То есть дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [2, с. 136–137]. Ю.С. Степанов добавляет к определению дискурса аспекты, особо значимые для социолингвистики и лингвокультурологии, полагая, что «это первоначально особое использование языка для выражения особой ментальности, также особой идеологии» [3, с. 38].

Итак, мы можем определить сетевой дискурс как текст, погруженный в ситуацию реального интернет-общения, так как в данном слу-

чае рассматривается текст в ситуации коммуникации в виртуальном пространстве. Диаспоральный дискурс, в свою очередь, рассматривается как погруженный в ситуацию сетевого общения текст, отражающий наиболее значимые особенности речи диаспоры. Такой дискурс имеет ряд лингвистических (иноязычные вкрапления, заимствования, некоторые грамматические, стилистические, жанровые особенности) и экстралингвистических признаков.

Поясним последнее. По мере изучения особенностей речи русской диаспоры Китая на разном материале становится все более очевидным, что в каких-то сферах, например, при передаче темпоральных или локальных характеристик, при выражении оценки, проявляются особенности «китайских русских», отражающие и одновременно формирующие их картину мира, точнее говоря, тот ее фрагмент, который связан с жизнью в этой стране. Множество свидетельствующих об этом фактов позволило говорить о том, что представители диаспоры по-своему представляют некоторые зоны действительности.

Освоение китайской территории русскоязычным населением вот уже несколько веков не теряет своей актуальности. Самым крупным по численности этапом эмиграции русских на китайскую территорию можно считать конец XIX – первую половину XX вв. – время строительства и активного использования Китайско-Восточной железной дороги. Пик эмиграции совпал с двадцатыми годами XX столетия. Именно в этот период она достигла своего наивысшего развития, что дает право историкам говорить о русских диаспорах Харбина и Пекина. В связи с ростом русской диаспоры росла и необходимость в помощи, совете или просто общении с соотечественниками.

Традиционные СМИ (радио, телевидение, газеты, журналы), интернет-ресурсы, сетевые сообщества играют огромную роль в организации взаимодействия, взаимопомощи и коммуникации на иностранной земле. За пределами России на русском языке выходят, в бумажном или электронном вариантах, многочисленные ежедневные и еженедельные газеты, журналы, работают теле- и радиоканалы. С развитием общества растёт и естественная потребность человечества в коммуникации. И появление глобальной сети Интернет стало следующим шагом в условиях этих растущих потребностей.

С начала двухтысячных годов Китай демонстрирует активность и открытость в межкультурном взаимодействии в медиaprостранстве. Русскоязычную информацию по различным каналам (печать, радио, телевидение, Интернет) предоставляют ведущие общегосударственные и крупные региональные китайские СМИ, государственная радиостанция «Голос России». Журнал «Россия – Китай. XXI век», материалы официальных сайтов русских клубов в крупных городах

Китая, интернет-форум «Восточное полушарие» положили начало формированию сетевой диаспоры русских в Китае и ее консолидации.

Интернет-пространство включает в себя не только СМИ, формальные и неформальные интернет-площадки, но, в первую очередь, взаимосвязанных и активно функционирующих в этом пространстве людей вместе с информационными продуктами их активности, зачастую сформированными под влиянием запросов, потребностей и интересов в виртуальном взаимодействии. В сетевом пространстве происходит конструирование некоей социальной и дискурсивной реальности нового порядка, включающей в свою орбиту не только сами по факту существующие интернет-ресурсы, но и происходящую в процессе коммуникации интеракцию социальных, национальных, профессиональных норм и ценностей, производство организационных структур различных интернет-сообществ.

Сегодня существует большое количество интернет-сообществ, которые формируют сетевую диаспоральный дискурс русских в Китае. Так, только в крайне популярной в России социальной сети ВКонтакте существует более двадцати групп и СМИ-аккаунтов, объединенных «китайской» тематикой: Байки лаовая. Китай; Русский клуб в Харбине; Подслушано в Харбине; Новости Харбина; Заметки Китаиста. Китайский язык; Китайский язык с Лаоши; Китайский язык с KitUP; Русские Онлайн; Русские преподаватели русского языка в Китае; Русские продукты в Китае; Русские в Китае; Синьхуа Новости; CGTN на русском; WE LAOWAI YOU; UCHINA: Мир бизнеса с Китаем; Всё о Поднебесной; Образование в Китае; Ассоциация российских студентов в Харбине и др.

Многие из сетевых сообществ организуются как площадки для общения русских, целью которых может быть обмен информацией (аудио- и видеофайлами, изображениями и другими данными), расширение и укрепление контактов с соотечественниками, саморазвитие, развлечение.

Примером таких площадок являются русские клубы, которые стали центрами притяжения для экспатов, живущих в Китае длительное время. Это общественные организации, действующие на неформальной основе, по мере возможностей поддерживаемые российскими представительствами, и аккумулирующие общественную и культурную жизнь диаспоры. В настоящий момент русские клубы действуют в Шанхае, Гуанчжоу и Харбине. Новый формат русского клуба нашел продолжение и в интернет-пространстве, а частности, в сети ВКонтакте, где у соотечественников появилась современная платформа для коммуникации. Как вид сетевого сообщества русские клубы нацелены на объединение русской диаспоры за рубежом и выступают в качестве

консолидирующей точки диаспорального дискурса. Одной из основных задач, определяющих существование диаспоральных интернет-сообществ и их эффективное развитие, является организация взаимодействия проживающих в Китае русскоязычных граждан, определение форм их общения, поддержание заинтересованности в этом общении.

Появившись благодаря развитию технических средств коммуникации, сетевой диаспоральный дискурс служит не просто результатом работы нового средства связи, вроде телефона, а является новой интерактивной средой, в которой многочисленные участники общения встречаются в виртуальном пространстве в целях прямое и разноплановое коммуникативное воздействие. Именно поэтому сетевой диаспоральный дискурс приобретает множество отличительных особенностей, сохраняя при этом свойства, характерные для диаспорального дискурса в целом.

В заключение хотим отметить, что дальнейшее исследование сетевого диаспорального дискурса, его языковых, коммуникативно-прагматических, социо- и лингвокультурных характеристик представляет большой интерес.

Литература

1. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
2. Арутюнова, Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – Москва: «Советская энциклопедия», 1990. – С. 136–137.
3. Степанов, Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца XX века. Сб. статей. – Москва: РГГУ, 1995. – С. 35–73.

УДК 398.91

ГРНТИ 16.21.51

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОВОЙ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ

SEMANTIC FEATURES OF THE WORDS DENOTING COLOR IN CHINESE PROVERBS

Лю Хайцзюй

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: китайские пословицы, цветообозначение, семантика, лингвокультурология.

Key words: Chinese Proverbs, words denoting color, semantics, linguo-cultural studies.

Аннотация. В статье рассматриваются китайские пословицы с компонентом «наименование цвета». Анализируются семантические особенности цвета и особенности функционирования цветообозначения в контексте пословицы. Выявлено, что часто цветовым определением наделяются рядовые предметы действительности, характеризующиеся данным цветом в привычных условиях. В таком случае пословица строится как сравнение посредством синтаксического параллелизма (часть пословицы с цветообозначением используется для аналогии с главной содержательной частью пословицы). В других примерах цвет получает символическое значение.

Пословицы с компонентом «наименование цвета» имеют большую лингвокультурологическую ценность. Цвет – сложный физический, философский, культурологический, семиотический, психофизиологический феномен – является предметом исследования многих наук; лингвистика изучает цвет посредством собственно лингвистических методов и на языковом материале. Пословица, в свою очередь, представляет собой пример такого материала, который интересен и удобен для исследования благодаря таким свойствам пословицы, как краткость, устойчивость, смысловая двуплановость, образность, назидательность, закрепление народного опыта, синтаксическая законченность, особое ритмико-фонетическое оформление. Данные характеристики пословицы способствуют её высокой запоминаемости, одновременному эмоциональному и рациональному характеру её восприятия, возможности анализа лексики на синтаксической основе, воспитательному значению содержания, смысловой ёмкости. Материал пословиц с компонентом «наименование цвета» позволяет эффективно изучать ключевые концепты культуры и формировать представление о языковой картине мира народа.

Китайские исследователи пишут о большом воспитательном и лингвокультурологическом значении пословиц: «В силу того, что пословица – краткая, но дерзкая, интеллектуально насыщенная и логичная единица искусства – имеет тысячелетнюю историю, постепенно рождается и распространяется в народе, она стабильна, общедоступна, является основным носителем народной мысли. В итоге пословица характеризуется ярко выраженной географической спецификой, национальными особенностями, пышным дыханием жизни, пафосом убеждения, помогает людям эффективно учиться, производить, работать, учит людей отличать добро от зла, воодушевляет волю к борьбе, повышает нравственность людей, играет позитивную роль в передаче традиционной китайской культуры, воплощает в себе традиционную добродетель нации» [1, с. 10].

Рассмотрим особенности цветовой лексики в известных китайских пословицах.

Очень часто цветовым признаком в китайских пословицах наделяются объекты живой и неживой природы.

Приведём примеры пословиц о животных: **黑马洗不成白马** (Если лошадка чёрная, то её не сделать белой) и **黑狗是洗不白的** (Если собака чёрная, то её не отмыть добела) – то есть если человек плохой внутри, внешнее облагораживание этого не исправит; **黑狗吃食, 白狗当灾** (Чёрная собака ест, тайком оговаривая белую собаку) – о несправедливости, когда вина перекладывается на невинного человека; **咬人的狗, 牙发红** (У кусачей собаки зубы красные) – о видимом доказательстве совершённого плохого поступка; **黑鸡生的都是白蛋** (Белые яйца всегда получаются только от чёрных куриц) – то есть внешнее не всегда соответствует истинной ценности чего-либо, нужно видеть не только то, что на поверхности; **空手套白狼** (Голыми руками хватать белого волка) – то есть заниматься коммерцией, не имея капитала; **面红耳赤** (Быть красным, как рак) – о человеке, который зарделся от смущения.

Цвета во всех этих пословицах соответствуют определяемым реалиям (чёрная собака, красный рак, белый волк и др.), они используются для создания яркой и прозрачной образности, соотнесения иносказания с очевидными закономерностями действительности, для того чтобы репрезентовать истинный смысл пословицы более убедительно. Уже в этих примерах актуализированы и символические значения цветообозначений (чёрный – зло, белый – нравственная чистота, невинность, красный – символ крови, злодеяния, красный – стыд).

Приведём далее примеры пословиц о растениях. Пословица **红花还得绿叶扶** (Красный цветок нуждается в зелёном листе, чтобы опереться) подмечает природные закономерности как основу мироустройства: и красный цвет нуждается в зелёных листьях как опоре, то есть в мире и жизни нужно и то, и другое: органично – когда всё вместе («красный» здесь имеет семантику «прекрасный», зелёный лист символизирует обыденное, прозаичное). Пословица **一花独放不是春, 万紫千红才是春** (Один раскрывшийся цветок – ещё не весна, многоцветной (дословно: красно-фиолетовой) является сама весна) имеет значение: один расцветший цветок весны не делает, то есть один признак ещё не свидетельствует о явлении. Пословица **立秋三天遍地红** (Первые три дня осени по всей земле красные) образно говорит о том, что наступила осень. Пословица **吃葱吃白胖, 吃瓜吃黄亮** (Если есть

лук, то лучше есть белый и толстый, а если дыню – то жёлтую и яркую) говорит, что, независимо от того, что ты ешь, всегда приходится выбирать. Цвета вновь соответствуют объективным реалиям, благодаря этому пословица становится понятной и выразительной.

Пословица 青皮萝卜紫皮蒜 (Зелёная редька и фиолетовый чеснок) используется о человеке с сильным, твёрдым характером. Каждое растение имеет процесс своего роста, однажды они достигают зрелости – о которой символизирует цвет.

Вообще в Китае много пословиц об урожае, и в них часто используются цветообозначения, типичные для реалий. Например, 白米饭好吃田难种 (Белый рис вкусен, но рисовое поле трудно даёт семена) – то есть белый рис, который едят китайцы в повседневной жизни, очень вкусный, но выращивать его трудно. Пословица 舍不得红小豆·引不来白鸽 (Фасоль не красная – голуби не прилетят, не готов платить – не будешь вознаграждён) утверждает: чтобы добиться результата, нужно заплатить адекватную цену. Красная фасоль также распространена в повседневном рационе китайцев. Пословица 冷天不冻下力汉·黄土不亏勤劳人 (Холодной погоде не под силу заморозить мужчину, жёлтой почве не обидеть трудолюбивого человека) имеет следующее значение: если человек занимается физическим трудом, то ему не будет холодно даже в холодную погоду; если трудолюбивый человек добросовестно работает на земле, то он обязательно добьётся результата. Пословица 青黄不接 (Синий с жёлтым не связаны) значит – старый урожай на исходе, новый ещё на корню.

Далее приведём примеры пословиц об объектах неживой природы. Распространённая в Китае пословица 人要文化, 山要绿化 (Человек должен быть культурным, горы должны быть зелёными) утверждает, что человеческому миру нужны культура и просвещение, как миру природы необходимо озеленение. В основе структуры многих пословиц лежит синтаксический параллелизм, где одна часть оттеняет другую. Особенность этой пословицы в том, что её смысловые части равноправны: равно необходимо и распространять просвещение, и охранять, озеленять природу.

Пословица 河水不再倒流, 人老不再黑头 (Река не течёт вспять, старый человек не имеет снова чёрные волосы) посвящена необратимому процессу времени, невозможности вернуть что-то ушедшее. Чёрный цвет используется, так как у китайцев всегда волосы чёрные.

Ещё ярче национально-культурная специфика отражена в пословице 长江后浪推前浪·黑发难留到白发 (Как волна реки Янцзы не стоит на месте – последняя волна всегда сменяет первую, так и седые волосы всегда сменяют чёрные волосы). Это пословица о смене поколений (с одобрителем оценкой). «Чёрные волосы» – символ молодого поколения. Новая волна всегда более сильная, потому что она всегда будет впереди. Новое поколение тоже – более сильное, и это хорошо.

Пословица 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) имеет такое значение: весной люди работают на земле, осенью они получают результат. В году есть разные сезоны: летом земля зелёная, осенью – жёлтая; так же, как в сутках есть день и ночь. (При этом в пословице дословно используется цветообозначение «синий», а значение – «зелёный»).

Пословица 太阳也有黑点 (На солнце тоже есть чёрное пятно) утверждает, что в мире не может быть ни одной вещи без изъяна.

Как и в других языках, в китайском языке много пословиц с соматизмами, и в них часто встречается цветовая лексика. Тут цвета используются иногда в прямом, иногда – в переносном значениях.

Например, в пословице 白酒红人面, 黄金心不黑 (Белое вино делает лицо красным, золотое золото не делает сердце чёрным) говорится, что, если человек разбогател, он не должен позволить себе очерстветь. Слово «красный» означает, что лицо краснеет в прямом смысле; «белое вино» это устойчивое выражение, обозначает вино светлого цвета, хотя не белого; «золотой» указывает на цвет золота; «чёрный» используется в переносном значении для символизации чёрствости и зла.

Похожую структуру и смысл имеет пословица 银子是白的·眼珠是乌的 (Серебро – белое, глаза – чёрные) – о жадности. Пословица распространена применительно к сфере бизнеса.

Красный цвет лица как знак стыда появляется в китайских пословицах очень часто: 习惯说谎的人, 脸不红 (У человека, привыкшего ко лжи, лицо не красное) – то есть если человек часто лжёт, он уже и не краснеет при этом; 好问不需脸红, 无知才应羞愧 (Любознательный человек, спрашивая, не должен краснеть; невежество должно стыдиться) – то есть не нужно стесняться спрашивать, показать, что что-то не знаешь. В пословицах о человеке красный является и цветом

гнева: 仇人相见 · 分外眼红 (Когда враги встречаются, у них становятся красными глаза). Кроме того, красный может быть цветом алчности: 贪财的人, 眼发红 (У алчного до денег человека глаз красный).

Часто в пословицах о человеке говорится, о цвете его кожи. В Китае очень ценят белый цвет кожи. Например, пословица 一白遮百目 (Один белый скроет от ста глаз) имеет следующее буквальное значение: если у человека белое лицо, то это настолько красиво, что может скрыть многие другие недостатки. Пословица используется как иносказание, когда одно достоинство перевешивает много недостатков. Пословица 人老珠黄 (Старый человек – как жёлтый жемчуг) отмечает, что, когда человек постарел, кожа становится хуже, лицо желтеет. Пословица 白面书生 (Белое лицо и книжный студент) используется о молодом, чистом, неискушённом человеке. В пословице 天黄有雨, 人黄有病 (Жёлтый день есть дождь, жёлтый человек есть болезнь) говорится, что, как пожелтевшее небо предвещает дождь, так жёлтый цвет кожи у человека предвещает проблемы со здоровьем.

Пословица 灰心丧气 (Серым сердцем падать духом) означает – потерять всякую веру, прийти в уныние. Серый становится символом уныния.

Цветовая лексика используется в китайских пословицах для характеристики моральных качеств человека. Например, в пословице 近朱者赤, 近墨者黑 (Человек, приближаясь к красному человеку, сам становится краснее, человек, приближаясь к чёрному человеку, сам становится чернее) – о роли окружающих человека людей – «краснее» означает лучше, «чернее» – хуже.

Знакомясь с пословицами, можно делать выводы о национальных ценностях, например, уважении к образованию: 知识是光, 无知是黑暗 (Знания – это свет, невежество – это чёрный тон); 一门不到一门黑 (Не пройдёшь одну дверь – другие двери останутся чёрными) – то есть если не усвоено предшествующее знание, следующие знания не будут усвоены тоже; 不吃黄连 · 不知药苦 (Пока сам не попробуешь лекарство хуан (жёлтое) лян, не узнаешь, что оно горькое) – о роли личного опыта. Утверждается также ценность труда и уважения собственных результатов: 红糖甜, 白糖甜, 不如劳动果实甜 (Красный сахар сладкий, белый сахар сладкий, но плоды труда ещё более сладкие) – если ты нашёл плод сам, то, даже если он кислый, будешь есть его с удовольствием.

Итак, в китайских пословицах очень часто встречаются цветообозначения.

Мы выяснили, что они регулярно используются для проведения аналогии: так как востребованной риторической фигурой, используемой в пословице, является синтаксический параллелизм, одна часть такой пословицы вспомогательна, служит для аргументации второй, главной части пословицы. Например: 不吃酒的脸不红 · 不做贼的心不惊 (Кто не пьёт вина, у того лицо не красное, кто не вор, у того сердце не напугано). В этой пословице утверждается, что если человек ничего не украл, у него на сердце спокойно. Пословица создавалась ради второй её части, а первая (про вино и лицо) нужна для аналогии, образности, выразительности. Говорящий как бы подкрепляет первой частью логичность своего рассуждения. И во вспомогательной части пословицы, как мы убедились, часто появляются цветообозначения – как привычные атрибуты привычных реалий (красное лицо, чёрные волосы, красная фасоль, зелёный лист и т.д.).

Нередко цвета становятся символами чего-либо; в первую очередь, чёрный, белый и красный. При этом цвета могут быть как межнациональными символами, так и иметь национальную специфику. Это актуально и для китайских пословиц: «В китайской пословице некоторые слова или выражения со значениями цвета тесно связаны с историей и культурой. Поэтому знание исторического контекста очень важно для правильного понимания значения пословицы» [2, с. 6].

Например, «красный цвет один из любимых у китайцев, невеста одевает красное на свадьбе, красный – цвет флага» [3, с. 114], «в китайской истории жёлтый цвет – это цвет китайских представителей, он символизирует святость, право императора, достоинство и торжественность» [3, с. 114]. В проанализированных пословицах также можно видеть примеры символического использования цветовой лексики.

Литература

1. Дун, Ф. Анализ развития и актуальности народной пословицы / Ф. Дун. – 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.docin.com/p-1518400474.html> (дата обращения: 07.04.2019).
2. Чжан, Н. Китаефицированная иностранная пословица преломляет культурные различия между Западом и Китаем / Чжан На. – Пекин, 2012. – 9 с.
3. Юань, Ф. Употребление лексики английского языка в пословице / Ф. Юань // Цзиньинский университет радио и телевидения. – 2010. – № 3. – С. 113–117.

**ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ТЕМЫ ВРЕМЕНИ
В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ С.А. ЕСЕНИНА
«МОСКВА КАБАЦКАЯ»**

**LINGUISTIC EMBODIMENT OF THE THEME OF THE TIME
IN THE POETIC CYCLE OF S.A. YESENIN
“MOSCOW OF KABAК”**

К.Ю. Мартюшова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: тема времени, язык С.А. Есенина, язык поэтического текста, лексико-грамматические средства, «Москва кабацкая».

Key words: the theme of the time, the language of S.A. Yesenin, language of the poetic text, lexical and grammatical means, “Moscow of Kabak”.

Аннотация. Проблематика статьи связана с исследованием специфики языкового воплощения темы времени в позднем поэтическом цикле С.А. Есенина «Москва кабацкая». В статье рассмотрены особенности воплощения трех временных периодов: прошлого, настоящего и будущего на лексическом, грамматическом, стилистическом уровнях. Показано, что именно тема времени является структурообразующей для всех стихотворений цикла. Если прошлое представлено как воспоминания о гармонии и естественном миропорядке, настоящее поэтом не принимается (неприятие выражается в разнонаправленных мотивах протеста и элегической тоски по прошлому), будущее видится в мрачных тонах. Этим смыслом подчинены разноуровневые языковые средства, используемые автором.

В творчестве любого большого поэта можно наблюдать эволюцию. Позднее творчество часто отражает изменение элементов мировоззрения автора, эмоционального настроения, как следствие – стиля, ключевых тем и образов.

В позднем цикле стихотворений С.А. Есенина «Москва кабацкая» (1921–1924) изменения содержания и поэтики очевидны.

Есенин известен как крестьянский поэт, создатель поэтики крестьянского космоса. Однако однозначно это находит проявление именно в раннем его творчестве, для которого характерны полное мироприятие, жизнеутверждение, любование крестьянской деревней, воспевание гармонии между человеком и природой.

Тем неожиданнее возникновение в «Москве кабацкой» пространства большого города и кабака. На идейную направленность цикла 1920-х годов, безусловно, оказали влияние катаклизмы времени, шаткость положения крестьянской деревни, конфликт деревни и города.

Есенин не может принять современную действительность. Его цикл наполнен тоской о прошлом, с одной стороны. С другой стороны, «формой протеста против действительности, бегством от нее стала и знаменитая есенинская поэтическая маска хулигана» [1, с. 131].

На наш взгляд, тема времени является центральной темой цикла «Москва кабацкая». В стихотворениях данного цикла временные планы представлены по-разному. Прошлое выражается в элегии и ностальгических мотивах, настоящее представлено декларативным протестом, за которым просматривается внутренняя дисгармония, а будущее видится поэтом в пессимистичных тонах, связанных с эсхатологическими мотивами. Именно тема времени объединяет все стихотворения «Москвы кабацкой».

Рассмотрим, как она выражена в цикле на языковом уровне.

Прошлое в цикле существует в форме воспоминаний, поэтому для воплощения его характерна лексика, связанная с детством, юностью (личный план), а также с русской деревней, традиционным крестьянским бытом (исторический план).

Это хорошо видно в следующем примере: «И навстречу испуганной маме / Я цедил сквозь кровавый рот: / «Ничего я споткнулся о камень, / Это к завтраму заживёт» [2, с. 156] («Всё живое особой метой...», 1922). (В цитатах из «Москвы кабацкой» здесь и далее нами подчёркнуты глаголы, имеющие грамматическое значение времени). Слово «мама», гипербола «к завтраму заживёт» помогают воссоздать образ детства, беспечности юности. Характерна и стилистическая окраска слов «завтраму», «цедил».

Образ прошлого строится и посредством грамматических средств, в частности глагольных форм как главных указателей категории времени: «Я любил этот дом деревянный, // В бревнах теплилась грозная морщь, // Наша печь как-то дико и странно // Завывала в дождливую ночь» [2, с. 175] («Эта улица мне знакома...», 1923). В данном отрывке на прошлое указывают глаголы несовершенного вида (значения регулярности, неоднократности) в форме прошедшего времени: «любил», «теплилась», «завывала». Морфологические средства подкрепляются лексическими: деревянный дом (то есть крестьянская изба), брёвна, печь отсылают к органичному крестьянскому быту недавних прошлых лет.

В воссоздании прошлого времени активно используются изобразительно-выразительные средства языка: «Пусть не сладились, пусть не сбылись // Эти помыслы розовых дней» [2, с. 186] («Мне осталась одна забава...», 1922) и «Я теперь скупее стал в желаньях, // Жизнь моя! иль ты приснилась мне? // Словно я весенней гулкой ранью // Проскакал на розовом коне» [2, с. 163] («Не жалею, не зову, не плачу...», 1922).

«Розовые дни» и «весенняя гулкая рань» – это метафоры детства, юности, строящиеся на ассоциативном переносе. Эпитеты «розовые», «весенняя», «гулкая» создают образ активного и счастливого периода жизни, когда ещё всё впереди. Функционирование этих метафор обеспечивается с помощью глаголов в прошедшем времени «не сладились», «не сбылись», «проскакал».

Также для воссоздания прошлого времени в цикле наблюдается индивидуально-авторское употребление слов: «Было время, когда из предместья // Я мечтал по-мальчишески – в дым» [2, с. 156] («Всё живое особой метой...», 1922). «По-мальчишески» – это индивидуально-авторское употребление наречия «по-детски», которое содержит в себе семантику определённого временного отрезка жизни. Этот индивидуально-авторский синоним вводит семантику оптимизма и озорства, а также возрастной и гендерной конкретизации.

Обратимся далее к особенностям языковой экспликации настоящего времени. Настоящее автором не принимается, оно представлено как антитеза гармоничному прошлому. Однако это неприятие выражается в цикле в двух чередующихся противоположных тональностях: в некоторых стихотворениях неудовлетворённость настоящим принимает форму протеста, а в некоторых – форму элегии.

Именно протест определяет мотивы хулиганства, скандальности, а также заглавную тему кабака.

Для выражения протеста используется соответствующая лексика: «Как и ты, я, отвсюду гонимый, // Среди железных врагов прохожу» [2, с. 157] («Всё живое особой метой...», 1923). В этих строках важны слова «отвсюду», «гонимый» и словосочетание «железные враги». Причастие «гонимый» отражает судьбу лирического героя в настоящем времени. Её тяжесть нагнетается с помощью наречия «отвсюду». Лирический герой характеризует себя самого как чужого современному урбанизирующемуся обществу, метафорично названному «железными врагами».

В воплощении настоящего используется большое количество эпитетов: «Пора расстаться с озорной // И непокорною отвагой. // Уж сердце напилося иной, // Кровь отрезвляющею брагой» [2, с. 191] («Пускай ты выпита другим...», 1923). Эти эпитеты тоже служат своего рода дифференцирующими маркерами прошлого и настоящего. Если к прошлому относится «озорная и непокорная отвага» (настроение мальчишеской удали, воли, силы, уверенности в себе), то в настоящем остаётся «кровь отрезвляющая брага» (холодность, неверие в свои силы, усталость).

В передаче настоящего имеет место и дурная цикличность: «А когда ночью светит месяц, // Когда светит... черт знает как! // Я иду, го-

ловой свесясь, // Переулком в знакомый каба́к» [2, с. 167] («Да! Теперь решено. Без возврата...», 1922). В данном контексте факт регулярности, циклического повторения воплощается с помощью конкретизации временного промежутка («когда ночью») и грамматической фиксацией настоящего с помощью глаголов несовершенного вида настоящего времени «светит», «иду». Немаловажную роль играет и слово «кабак», каба́к символично сменил крестьянскую избу.

Другим сквозным настроением в цикле, связанным с темой настоящего времени, явилось смирение, признание действительности, приведшее автора к элегической тональности. Эта тональность создаётся с помощью различных средств языка.

Есенин пишет: «Сердце бьётся всё ча́ще и ча́ще, // И уж я говорю невпопад: // – Я такой же, как вы, пропащий, // Мне теперь не уйти назад» [2, с. 167] («Да! Теперь решено. Без возврата...», 1922). В данном контексте местоимение с усилительной частицей «такой же» и причастие «пропащий» являются определениями, используемые для унылой самохарактеристики лирического героя в настоящем времени. Можем отметить также отрицание «не уйти» (фиксация, признание действительности, настроение безнадежности), слово «сердце» (отсутствии равнодушия), наречие «назад» (символ манящего прошлого).

В элегических строках «Все мы, все мы в этом мире тленны, // Тихо лётся с клёнов листьев медь» [2, с. 163] («Не жалею, не зову не плачу...», 1921) слово «тленны» вносит семантику грусти и обречённости. Её усилению способствует дважды повторяемое сочетание «все мы» (всечеловеческий масштаб, неотвратимость).

Используются поэтом также фразеологические обороты: «И я сам, опустясь головою, // Заливаю глаза вином, // Чтоб не видеть лицо роковое, // Чтоб подумать хоть миг об ином» [2, с. 169] («Снова пьют здесь, дерутся и плачут...», 1922). Метафора «лицо роковое» символизирует настоящее. Фразеологизм «заливать глаза», который имеет значение «напиваться» [3, с. 243] носит просторечный характер, вместе с тем актуализируются элементы его буквального значения: желание не видеть, закрыть глаза в попытке уйти от настоящего.

Рассмотрим пример знаменитых элегических строк: «Не жалею, не зову, не плачу, // Всё пройдёт, как с белых яблонь дым» [2, с. 163] («Не жалею, не зову не плачу...», 1921).

Выражение «как с белых яблонь дым» имеет много имплицитных значений: бесследно, незаметно (не случайно появляется слово-символ «дым»), указание на окончание весны; появляется и любимая ранним Есениным древесная тема (яблони).

На настоящее время указывают глагольные формы: «не жалею», «не зову», «не плачу»; сама синтаксическая конструкция строится как

будто по типу градации. Градация характеризуется нарастанием, усилением экспрессивности, эмоционального напряжения – но здесь мы, напротив, наблюдаем затихание.

Итак, настоящее в цикле представлено двояко. Оно выражается в протесте и элегии, которые воплощаются при помощи различных языковых средств: стилистических (эпитетов, метафор), грамматических (формы настоящего времени глагола и причастия), лексическими (фразеологические сочетания, индивидуально-авторские употребления, лексика с семантикой времени). Объединяет оба мотива – протест и элегию – отрицательное авторское отношение к настоящему.

Будущее время в цикле насыщается всепоглощающим пессимизмом, скорбными мотивами, сквозным мотивом смерти: «И пускай я на рыхлую выбель // Упаду и зароюсь в снегу... // Всё же песню отмщенья за гибель // Пропоют мне на том берегу» [2, с. 157] («Мир таинственный, мир мой древний...», 1923).

Грамматически будущее время выражается формами глаголов «упаду», «зароюсь», «пропоют». С помощью глаголов совершенного вида будущее видится будто уже завершённое, законченное, как бы предопределённое заранее. События наделяются необратимостью, связываются с концептом «гибель» и метафорой «тот берег» (в значении «иной мир», «мир после смерти»). Трагическая семантика этих единиц создаёт настроение заранее известного исхода, который невозможно изменить, отсюда вырастает ощущение скорби.

Для воплощения будущего характерно употребление большого количества лексики, связанной со смертью: «Месяц на простом погосте // На крестах лучами метит, // Что и мы придём к ним в гости, // Что и мы, отжив тревоги, // Перейдём под эти куши» [2, с. 193] («Дорогая сядем рядом...», 1923). Слова «погост», «кресты» и выражение-метафора «отжив тревоги», которое имеет значение «умерев», содержат в себе семантику, связанную со словом «смерть». Смерть – это последняя точка земной жизни, она концентрирует все отрицательные мотивы в цикле.

Также для создания будущего времени автор обращается к природным образам: «Вот также отцветём и мы // И отшумим, как гости сада...» [2, с. 195] («Мне грустно на тебя смотреть...», 1923).

Растения метафорично названы «гости сада». Сравнивая их и человека, автор находит общее и переносит свойства растений на образ человека, что выражается глаголом «отцветём». Это общее свойство – тленность, подверженность разрушению, смерти. Человек увядает, как и всё живое.

Интересны строки: «Может завтра больничная койка // Успокоит меня навсегда. // Может завтра совсем по-другому // Я уйду, исцелён»

ный навек» [2, с. 200] («Вечер чёрные брови насопил...», 1923). Будущее уже не видится как заранее predetermined, лирический герой не предсказывает, а предполагает. Это подтверждает слово «*может*», которое передаёт вероятностную модальность. На будущее время здесь помимо глаголов «*успокоит*», «*уйду*» указывают слова «*завтра*» и «*навсегда*». Драматичность содержания этих строк уравнивается анафорическим «*может*», выражающим смирение и принятие (нет бунта, а есть элегическая философичность). По употреблению в данном контексте слова «*исцеленный*» можно утверждать, что смерть видится как избавление от испытываемых мук, но не как конец всему. Это подтверждается употреблением слова «*навек*», содержащим в себе временную семантику и имеющим значение «*навсегда*».

Таким образом, проведённый лингвистический анализ позволяет сделать следующие выводы.

Три временных пласта сосуществуют в цикле, постоянно переплетаются.

Прошлое изображается как счастливая пора жизни. Грамматически оно воссоздается с помощью глаголов прошедшего времени, лексически – с помощью слов с положительной семантикой и слов, указывающих на время или обозначающих реалии из прошлого, стилистически – посредством большого количества метафор, а также антитезы с настоящим.

Настоящее представляется как чуждое (через мотивы протеста и элегии). Оно воплощается преимущественно лексикой с отрицательной коннотацией, грамматически – формами глаголов и причастий настоящего времени, стилистически с помощью эпитетов и метафоры.

Будущее подаётся как предрешённое, изображается в мрачных тонах, навеянными скорбными мотивами смерти. Такое видение нашло отражение на лексическом уровне в лексике с негативной семантикой, связанной со словом «*смерть*», на уровне грамматики – в форме глаголов будущего времени, на стилистическом уровне – в виде метафоры и олицетворения.

Присутствие и взаимозависимость всех трёх временных векторов в цикле, установленная специфика воплощения каждого из них показывают, что тема времени имеет структурообразующее значение для данного цикла как художественного целого. Тема времени даёт ключ к пониманию идеи и поэтики «*Москвы кабацкой*» С.А. Есенина.

Литература

1. Семёнова, С.Г. Русская советская поэзия 1920–1930-х годов. Поэтика – Видение мира – Философия / С.Г. Семёнова. – Москва: ИМЛИ РАН; Наследие, 2001. – 590 с.

2. Есенин, С.А. Полное собрание сочинений: в 7 т. Т. 1 / С.А. Есенин. – Москва: Наука; Голос, 1995. – 672 с.
3. Фёдоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка: ок. 13 000 фразеологических единиц / А.И. Фёдоров. – Москва: Астрель; АСТ, 2008. – 878 с.

УДК 378.02:37.016

ГРНТИ 16.21.27

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «СОЮЗЫ» В 7 КЛАССЕ)**

**FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS
OF STUDENTS IN THE PROCESS OF USING INFORMATION
AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE LESSONS
OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE GENERAL SCHOOL**

А.С. Медведева

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

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: образовательный потенциал, информационно-коммуникационные технологии, универсальные учебные действия.

Key words: educational potential, information and communication technologies, universal training actions.

Аннотация. В статье рассматривается процесс формирования универсальных учебных действий обучающихся на уроке обобщения и систематизации ЗУН с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в сфере школьного образования происходит внедрение Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1]. Это процесс предполагает достижение в качестве результатов обучения сформированности универсальных учебных действий (УУД) обучающихся различного содержания: познавательных, коммуникативных, регулятивных, позволяющих достигать определенных личностных результатов в образовательной деятельности.

В этом контексте особую актуальность приобретает проектная компетентность педагога, способного использовать различный инструментарий профессионального влияния на учащихся. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет активизи-

ровать познавательную деятельность школьников, создает им возможность самостоятельно получать и обрабатывать информацию, успешно адаптироваться в современном информационном обществе.

Проблема в том, что многие педагоги владеют ИКТ-компетенциями на поверхностном уровне. Как правило, они ограничиваются показами презентации на экране. Слушатели начинают уставать от однообразной подачи информации и, как правило, хуже усваивают материал вследствие потери мотивации к обучению.

Цель – проявить педагогические возможности использования ИКТ для формирования УУД обучающихся.

Для достижения данной цели нам необходимо решить следующие **задачи**:

- показать возможности использования ресурса ИКТ для формирования УУД обучающихся на уроках русского языка;
- спроектировать модель урока русского языка с использованием ИКТ (на материале изучения темы «Союзы» в 7 классе);
- апробировать разработанную модель в различных контекстах (провести урок и представить исследовательские результаты в формате внешней экспертизы).

Гипотеза исследования.

Использование образовательного ресурса ИКТ в учебной деятельности может быть эффективным, если педагог:

- создает из форм, приемов ИКТ методическую модель, спроектированную в ориентире на цели урока;
- использует материал этой модели фрагментарно, в соответствии с задачами этапов урока систематизации и обобщения ЗУН;
- видит результативность своей деятельности в развитии УУД различного статуса.

Теоретико-методологическую базу исследования составили работы об антропологическом подходе (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [2], Г.И. Петрова [3]); об информационно-коммуникационных технологиях (Г.К. Селевко [4]).

Методы исследования:

Теоретические: анализ литературы по исследуемой проблематике; методы и приемы гуманитарного исследования (описание прецедентов и феноменов образовательного потенциала ИКТ; аналитический комментарий, выводы) [5]. *Эмпирические:* наблюдение, включенный эксперимент.

Содержание исследования

Теоретическая основа. Вслед за Г.К. Селевко, мы понимаем под информационно-коммуникационными технологиями такие технологии, в состав которых входят различные цифровые технологии, дающие

возможность создавать, распространять, сохранять, передавать определенную информацию или оказывать услуги [6].

К ИКТ относят такие технологии, как Интернет, компьютерное оборудование, интерактивная доска, мультимедийные средства, компьютерные программы (Power Point, текстовый редактор Word и т.д.), компьютерные тесты (программа-тренажёр по русскому языку «Фраза»), онлайн-тексты «Решу ЕГЭ» и т.п.

Выбор ИКТ в качестве предмета исследования определяется образовательными возможностями их использования в деятельности обучения. В зависимости от этапа урока данные технологии могут выполнять различную функцию.

Для подтверждения данной мысли была разработана модель урока с использованием ИКТ по теме «Союзы» (7 класс). Важно было проследить, какие виды ИКТ адекватны тому или иному этапу урока, какую роль они выполняют и формированию каких видов УУД способствуют.

Эксперимент проводился на 7 уроке изучения тематического блока «Союзы», когда обучающиеся уже знакомы с понятием и отличительными чертами данной части речи. Работа была направлена на отработку навыков слитного и раздельного написания союзов. На разных этапах урока нами были использованы соответствующие целям этапа виды ИКТ.

Описание образовательного прецедента

Этап актуализации знаний.

Цель этапа – создание условий для формирования умения реально оценивать свои знания. Дополнительно используется задание, вызывающее познавательное затруднение.

На данном этапе урока считалось уместным использование таких видов ИКТ, как компьютерное оборудование, презентация, ноутбуки, текстовый редактор Word. На основе работ обучающихся мы можем предположить, что использование данных ИКТ способствовало формированию у обучающихся целого ряда УУД: познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД, а также личностных результатов.

Этап самостоятельной работы с самопроверкой по эталону.

Цель этапа – закрепить учащимися порядок действий в применении новых знаний и осуществить самопроверку, провести рефлексию достижения цели пробного учебного действия.

Использовались следующие виды ИКТ: презентация, интерактивная доска, которые позволили сформировать познавательные и регулятивные УУД.

Этап включения нового знания в систему знаний и повторения.

Цель этапа – подготовка мышления учащихся и осознание ими потребности к выявлению причин затруднений в собственной деятельности.

На этом этапе мы занимаемся пропедевтикой ошибок, которые связаны с единым государственным экзаменом (ЕГЭ). В задании № 14 проверяется знание слитного и раздельного написания служебных частей речи, в том числе и союза.

Были использованы ИКТ: презентация, интерактивная доска, компьютерное оборудование, электронный тест, Интернет. Такой выбор технологий позволяет способствовать формированию познавательных, регулятивных УУД и достижению личностных результатов.

Этап домашнего задания.

Цель этапа – формирование навыков и умений самостоятельной деятельности и подготовки ученика к самообразованию.

Нами было сформулировано творческое задание на понимание смыслов, которые несут те или иные союзы. Обучающимся было предложено проиллюстрировать значение высказывания и дать объяснение слитного или раздельного написания изучаемой части речи.

Для выполнения домашнего задания необходимо было использовать такие ИКТ, как компьютерное оборудование, текстовый редактор Word, Интернет. Применение данных ИКТ может способствовать формированию у обучающихся познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД.

Аналитический вывод. Проведённый эксперимент показал, что использование ИКТ на уроках не только значительно повышает эффективность обучения, но и помогает создать атмосферу заинтересованности в изучении материала.

Таким образом, проведенный эксперимент позволил зафиксировать следующие наблюдения: использование образовательного ресурса ИКТ в учебной деятельности может быть эффективным, если педагог создает из форм, приемов ИКТ методическую модель, спроектированную в ориентире на цели урока. Материал этой модели включается в содержание урока фрагментарно, в соответствии с учебными задачами этапов урока систематизации и обобщения ЗУН. Успешность такого проекта может быть проявлена в формировании и развитии УУД различного статуса.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 10.04.2018).

2. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Петрова, Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: учеб. пособие. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – 160 с.
4. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Прозументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. – 412 с.
6. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

УДК 373.51
ГРНТИ 14.25.09

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ

THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING AN INTEGRATED HUMANITARIAN EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOLS

С.М. Мельникова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: игровая технология, интеграция, интегративный подход, гуманитарное пространство, метапредметный подход.

Key words: gaming technology, integration, integrative approach, humanitarian space, meta-subject approach.

Аннотация. Статья содержит в себе актуальное теоретическое описание технологии игры. Показано, как использование игровых технологий способствуют формированию интегрированного гуманитарного образовательного пространства школы. Описана и проанализирована методика разработанной метапредметной игры по дисциплинам гуманитарного цикла.

Игра – один из традиционных и основных видов деятельности человека. Именно поэтому в современном образовании широко распространено применение игровых технологий, которые способствуют активизации познавательной деятельности обучающихся, повышают их интерес к предметам, мотивируя к учебной деятельности, способствуя формированию субъектной позиции обучающихся в отношении собственной деятельности, общения и самого себя [4, с. 2]. Но использова-

ние игровых технологий в обучении не является чем-то новым. В отечественной педагогике исследованием значения для развития обучающихся, теории игры, разработке ее методологии занимались известные ученые, среди которых И.Е. Берлянд, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Лотман, Н.Я. Михайленко, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, Д.Б. Эльконин и др. Среди западных ученых, которые внесли большой вклад в изучение данной проблемы с научной точки зрения, можно выделить Э. Берна, Х.-Г. Гадамера, К. Гросса, Дж. Дьюи, Ж.-П. Сартра, Дж. Селли, З. Фрейда, Ф. Шиллера, В. Штерна. Структурой игровой технологии, ее местом в педагогическом процессе среди отечественных педагогов занимались Н.А. Аникеева, Н.Н. Богомолова, В.С. Кукушин, В.Д. Пономарев, С.А. Смирнов, С.А. Шмаков и др.

Обобщим некоторые наиболее существенные позиции в отношении игры как способа и метода организации образовательного пространства. По А.Н. Леонтьеву, игра характеризуется как свобода личности в воображении [5, с. 17]. Л.С. Выготский определяет игру как создание мнимой ситуации с пространством «внутренней социализации» ребенка и средство усвоения им социальных установок [2, с. 204]. В.С. Кукушин отмечает, что игра – деятельность, в процессе которой обучающимися осваиваются правила поведения и роли (минимодели общества), рассматриваются возможности самих групп, приобретаются навыки совместной коллективной и индивидуальной деятельности, а также осуществляется процесс накопления культурных традиций, внесенных в игру [3, с. 289]. По Д.Б. Эльконину, занимавшемуся анализом феномена игры, игра является такой деятельностью, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [8, с. 11]. В структуре игры как процесса он выделяет следующие компоненты:

- роли, которые взяли на себя обучающиеся;
- игровые действия, носящие обобщенный и сокращенный характер, с помощью которых обучающиеся реализует взятые роли и отношения между ними;
- игровое употребление предметов, где реальные предметы замещены игровыми;
- реальные отношения между играющими, выражающиеся в различных репликах, посредством которых регулируется весь ход игры [8, с. 16].

В структуре игры как деятельности учеными выделяется целеполагание, планирование, реализация цели и анализ результатов, в которых личность реализует себя полностью как субъект [4, с. 2].

Игровые технологии имеют большое значение в процессе учебной деятельности, т.к. не только способствуют активизации познавательной деятельности обучающихся и повышению их интереса к предметам, но и выполняют ряд других важных функций:

- правильно организованная с учетом специфики материала игра тренирует память, помогает обучающимся выработать речевые умения и навыки;
- стимулирует умственную деятельность обучающихся, развивает внимание;
- игра является одним из эффективных приемов преодоления пассивности обучающихся [6, с. 143].

В совокупности всех своих функций и особенностей четко прослеживается феномен игры – являясь развлечением, разрядкой, она способна перерасти в обучение, в творчество, в моделирование человеческих отношений [1, с. 314]. Игра, как было сказано, является одним из видов деятельности человека, который сопровождает его на протяжении всей жизни наряду с другими видами деятельности (обучение, труд, общение). На наш взгляд, из этого вытекает и следующий феномен игры – другие виды деятельности человека могут осуществляться через игру. Именно поэтому процесс обучения и воспитания не может проходить успешно без использования игровых технологий.

На базе Синеутесовского филиала МАОУ «Спасская СОШ» не только активно используются игровые технологии, но и разрабатываются новые. Учителями школы (Мельниковой С.М. – учитель истории и обществознания, Куденко Ю.Е. – учитель русского языка, Кулаковой В.В. – учитель литературы, музыки, МХК), в которой преподает и автор статьи, была разработана и проведена метапредметная игра по предметам гуманитарного цикла под названием «Построй свою империю». Игра рассчитана на обучающихся 5–7 классов, но является универсальной, т.к. ее содержание можно свободно менять и подстраивать под различный возраст.

Целью данной игры является систематизация и обобщение уже полученных знаний по предметам гуманитарного цикла, повторение и освоение нового. В игре были поставлены следующие задачи:

- закрепить ранее полученные знания по предметам (русский язык, литература, история, музыка, МХК);
- формировать умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения познавательных задач;
- уметь определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, устанавливать причинно-следственные связи;

- формировать коммуникативную компетентность в общении и сотрудничестве со сверстниками;
- продолжать осваивать социальные нормы, правила поведения, роли и формы социальной жизни в группах и сообществах;
- самостоятельно создавать алгоритмы деятельности при решении проблем творческого и поискового характера;
- осознавать свою роль в целостном, многообразном и быстро изменяющемся мире [7].

«Построй свою империю» – ролевая игра-викторина. Обучающиеся делятся на две команды, которые являются смешанными, заранее распределяются педагогами. Каждая команда выступает в роли цивилизации, представляя из себя Древний Египет и Древнюю Грецию (названия цивилизаций можно изменять). Члены команды – египтяне и греки соответственно. У них есть цель: наращивание своего могущества, строительство собственной империи. Также команды преследуют свои задачи: накопить как можно больше монет и быстрее соперников нарастить мощь империи.

Игра рассчитана на два школьных урока (80 минут) и включает в себя три этапа:

- вводно-организационный: 10 минут (легенда игры, объяснение правил);
- основной: 60 минут (сам процесс игры);
- итоговый: 10 минут (подведение итогов, рефлексия).

Легенда игры состоит в том, что существует две цивилизации – Древний Египет и Древняя Греция, которые должны нарастить свое могущество, чтобы цивилизация не прекратила свое существование. Исторически так сложилось, что каждое государство воюет с другими за территорию, вооружение, рабов, за власть. Египет и Греция не исключения. Чтобы максимально обезопасить свое государство, добиться его процветания, командам нужно разработать стратегию по наращиванию могущества.

Командам выдается пустое игровое поле, которое они будут заполнять карточками в процессе игры. За каждое успешное действие команды получают очки, монеты и карточку выполненного действия. Все очки записываются на доске, чтобы команды видели свой прогресс, монеты выдаются командам, каждая команда получает стилизованные под свою империю монеты. Нарастить свое могущество можно тремя способами:

1) Наладить торговлю (+5). Торговать можно постоянно, ограничений нет. За успешную торговлю команда получает карточку с изображением мешка с золотом.

2) Улучшить армию. Улучшению соответствуют три уровня: пехота (+5), конница (+10), боевые колесницы (+15). За улучшение армии каждого уровня команда получает карточку с соответствующим изображением (пехотинцы, воины на конях, колесницы).

3) Построить укрепления (+15). За всю игру можно построить всего пять укреплений. За каждое укрепление выдается карточка с изображением строительных материалов. Если до истечения указанного времени одной из команд выполнена эта цель, игра заканчивается и начинается подсчет результатов.

Действие по наращиванию могущества соответствует разнообразным заданиям по предметам, но в нестандартной форме. За большее количество очков и монет предполагается задание повышенной сложности. За меньшее – простые задания. К заданиям могут относиться кроссворды; сбор паззлов с объяснением того, что на нем изображено (к примеру, задание по МХК, в котором можно зашифровать различные картины); шарады (к примеру: Первый слог – бог солнца в Египте; второй слог – короткое торжественное музыкальное произведение; третий слог – первая буква алфавита; целое – здание городского совета в средневековом городе [ра-туш-а – ратуша]); ребусы; реальность – миф; составление понятия из букв и его объяснение; шифровка (представлены картинки, подписанные цифрами, под которыми зашифровано слово, нужно разгадать все слова, к примеру, 1 2 3 4 5 6 – корень, 2 1 2 5 7 8 5 9 4 – окончание); исторические задачи; работа с картой, на которой нужно правильно расставить путь «из варяг в греки»; тонкие вопросы; соотнесение изображений с их описанием; соотнесение понятий с их определениями и т.д.

Но любое государство в реальности всегда встречает на пути своего развития препятствия, как и государства-команды, и их нужно будет преодолеть. Препятствиями «являются» природные катаклизмы (синяя карточка), набеги диких племен (черная карточка), захват в плен людей другим государством (красная карточка). Перед каждым ходом по наращиванию могущества команды тянут одну карточку. Карточке соответствует теоретическое задание по русскому языку (к примеру, как называется изменение глагола по лицам и числам). Если команда его не выполнит, то у нее отнимается 5 очков и 5 монет, т.к. они с бедствием не справились и понесли потери. Если выполнит, то монеты и очки остаются неизменными. Ходы осуществляются не по очереди, а в соответствии с темпом работы команд.

Во время игры ведущим внезапно для команд объявляется начало войны между Древней Грецией и Древним Египтом. Война предполагает письменный ответ команд на простые вопросы в течение двух

минут. Также за это время один из участников команды должен отыскать на этаже припасы для своей команды (вода). Тот, кто выполнит быстрее, принесет команде дополнительные 5 очков. Та команда, которая дала больше правильных ответов, побеждает, и ей присваивается 10 монет от команды противника в качестве военной награды. После этого игра продолжается в обычном режиме.

Игра заканчивается по истечении времени или после построения одной командой пяти укреплений. Проигравших в игре нет, т.к. подсчет результатов производится по разным аспектам: количество заработанных монет, количество очков, количество карточек на игровом поле. Команда может преуспеть в одном, но оказаться менее успешной в другом. Игра заканчивается развязкой легенды: каждое государство на пути своего развития встречает трудности, которые ему нужно преодолеть, чтобы достичь своего расцвета и могущества. Также и в жизни, чтобы достичь успеха, нужно преодолевать трудности и решать определенные жизненные задачи, которые требуют гибкости ума и поиска нестандартных решений.

После игры проводится рефлексия, в результате которой команды высказывают свои впечатления об игре и своей работе, свои пожелания. По результатам игры команды награждаются сертификатами и сладким призом.

Описанная игра была разработана и апробирована в аудитории 5–7-х классов в феврале этого года. Изначально они были не замотивированы на игру, но уже с первых заданий активно включились в работу и с энтузиазмом выполняли их. В процессе игры обучающиеся сплотились, несмотря на разновозрастной состав, и достаточно быстро выполняли задания одно за другим, осуществляли помощь друг другу. В случае неудач не расстраивались, а стремились быстрее приступить к следующему заданию, чтобы набрать очки, получить монеты и карточки.

Анализ игры показал, что поставленная цель была достигнута в полном объеме, все поставленные задачи выполнены.

Данная игра является универсальной и предлагается к использованию учителями-предметниками. Ее можно наполнить разнообразным содержанием, скорректировав название, выбрав подходящую тему, включить в нее больше предметов или сделать по какому-то одному предмету. Игра «Построй свою империю» позволяет наиболее эффективно систематизировать и обобщить изученный материал по гуманитарным дисциплинам разными классами одновременно, а также узнать новое.

При планировании игры дидактическая цель превращается в игровую задачу, учебная деятельность подчиняется правилам игры, учебный

материал используется как средства для игры, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую, а успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом [4, с. 7]. И в теории, и в практике доказывается, что игровые технологии способствуют развитию у обучающихся разнообразных умений, навыков, компетенций, закреплению знаний, их обобщению и систематизации, формируют сплоченность, также развивают творческие способности, воображение, мышление, память, речь и формируют одно из важных умений – умение работать в команде.

Литература

1. Варенина, Л.П. Геймификация в образовании / Л.П. Варенина // Историческая и социально-образовательная мысль. Т. 6. – 2014. – № 6, часть 2. – С. 314–317. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii>.
2. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – Москва: «Смысл», «Эксмо», 2004. – 512 с.
3. Кукушин, В.С., Болдырева-Вараксина, А.В. Педагогика начального образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под общ. ред. В.С. Кукушина. – Москва – Ростов-на-Дону: ИКЦ «МарТ», 2005. – 592 с.
4. Куштынова, С.Н. Использование игровых технологий на занятиях по истории изобразительного искусства // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 20. – ART 75323. – 0,5 п.л. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75323.htm>.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 130 с.
6. Михайленко, Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. I. – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 140–146. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1084/>.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. N 1897). С изменениями и дополнениями от: 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г. – URL: http://www.beledu.ru/storage/files/obschee_obrazovanie/fgos/fgos_00031122015.pdf.
8. Эльконин, Д.Б. Психология игры. От автора. Биография исследований // Pseudology. – 226 с. – URL: http://www.pseudology.org/psychology/psychologiya_igry2.pdf.

УДК 371.334;378;37.013.75
ГРНТИ 16.01.21.

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ
МЕТОДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА
«СОЦИАЛЬНЫЙ КОМИКС “КТО ВИНОВАТ?”» В 8 КЛАССЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**ORGANIZATION OF LEARNING SITUATIONS
IN THE PROCESS OF METHODOLOGICAL-PEDAGOGICAL
SUPPORT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT
“SOCIAL COMIC ‘WHO IS TO BLAME?’”
IN THE 8TH GRADE OF SECONDARY SCHOOL**

А.О. Николаева

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

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: учебные ситуации, индивидуальный проект, этапы работы в проекте, универсальные учебные действия.

Key words: training situations, individual project, stages of work in the project, universal training activities.

Аннотация. В статье речь идет о создании учебных ситуаций, позволяющих формировать универсальные учебные действия обучающихся в рамках организации индивидуального проекта.

Актуальность. Проектирование и организация учебных ситуаций в проектной деятельности обуславливается рядом факторов: **внешних и внутренних**. Первые связаны с содержанием Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), ориентирующего педагога на развитие универсальных учебных действий (УУД) обучающихся [1].

Внутренние факторы обусловлены недостаточной проектной компетентностью учителей, реализующих ФГОС в общеобразовательной школе.

Проблемная ситуация: необходимость проектирования «образовательной реальности», в которой происходит ликвидация проективных дефицитов педагогов.

Цель: создание и использование образовательного ресурса системы учебных ситуаций в процессе методико-педагогического сопровождения индивидуального образовательного проекта (ИОП) «Социальный комикс “Кто виноват?”».

Для достижения цели необходимо решить следующие *задачи*:

1. Изучение теоретических основ, проблемы создания теоретической модели проекта.
2. Апробация созданной модели.
3. Анализ, экспертиза результатов проектной деятельности.

Гипотеза. Использование образовательного ресурса учебных ситуаций в процессе методико-педагогического сопровождения ИОП может быть успешным, если педагог

- понимает стратегию реализации образовательного ресурса ситуаций как формирование на его основе обучающей деятельности;
- использует этот ресурс в соответствии с этапами ИОП;
- ориентируется на формирование универсальных учебных действий обучающихся, проявляющих их успешность в проекте.

Методологическую базу проекта составляют принципы антропологического подхода (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [2], Г.И. Петрова [3]), в рамках которого человек рассматривается в качестве субъекта своего развития и образования.

Методы исследования:

- *теоретические*: анализ литературы, обобщение и систематизация результатов исследования;
- *практические*: включенный эксперимент.

Теоретические основы проекта: В Федеральном государственном образовательном стандарте понятие – «учебная ситуация» трактуется как особая единица образовательного процесса, в котором обучающиеся с помощью педагога обнаруживают предмет своего действия.

В этой логике учебная ситуация – это «учебное задание, организующее поисковую активность учеников, предполагающую освоение требуемых универсальных учебных действий. Учебная ситуация выступает как особая структурная единица учебной деятельности, содержащей ее полный замкнутый цикл» [4].

По мнению исследователей, учитель в этом контексте должен работать в ориентире на создание положительной мотивации к учению, правильно отбирать предметный материал, выступающий основой для организации продуктивной деятельности.

Отсюда следует, что цель учебной ситуации состоит в создании такой среды, которая бы позволила ученикам творчески реализовать себя, создать продукцию определенного качества.

Функции учебных ситуаций:

- повышают уровень активности;
- развивают мышление, культуру коммуникации;
- изменяют ценности обучающихся [5].

В ориентире на вышеперечисленные теоретические положения было организовано методико-педагогическое сопровождение проекта.

Первый этап. Цель – формирование замысла проекта.

Содержание деятельности: погружение обучающегося в материал, работа с информацией. Происходило знакомство с понятиями «комикс», «виды культуры в обществе», «социальный комикс».

Для этого были сформированы **учебные ситуации**

- информационного обогащения (создание конспекта обучающимся);
- целеполагания (составление плана дальнейшей работы).

Педагог выполнял роль наставника, аналитика и информатора.

В результате работы активизировалось формирование коммуникативных и познавательных УУД.

На втором этапе достигалась **цель** формирования информационного потенциала для реализации проекта.

Содержание деятельности – создание проблемно-тематического пространства проекта. Происходило знакомство с понятиями «социологическое исследование», «анкета»; формировалось информационное представление о тематических локациях комиксов/

Были сформированы **учебные ситуации**, связанные с:

- социологическим исследованием (построением анкеты, опрос в «Вконтакте»);
- созданием первичных эйдос-текстов;
- знакомством с исследовательскими работами (составление конспектов).

Результатом стало развитие личностных, коммуникативных и познавательных УУД.

Целью третьего этапа было создание условий для развития текстовой деятельности.

Содержание деятельности – обучения автора проекта проектированию текстов разных жанров: реферата и мультимедийной презентации. Педагог выступал в роли организатора текстовой деятельности, реализуя себя как информатор, консультант, редактор, фасилитатор.

В процессе деятельности **учебные ситуации** были связаны с

- написанием реферата (оформление содержания, литературы, выделение главных тезисов, связанных с концептами, выбор аргументов). Происходило формирование культуры научного изложения.
- оформлением мультимедийной презентации (построение тезисов, анимирование, оформление схем и слайдов). Осуществлялось развитие ИКТ-компетенций обучающихся.
- развитием коммуникативного ресурса автора проекта (обучение риторике презентационного дискурса).

В результате происходило развитие познавательных, регулятивных, личностных и коммуникативных УУД.

Целью четвертый этап стало создание условий для изготовления продукта и проведения экспертизы проекта в школе.

Содержание деятельности: создание социального комикса по теме: «Отцы и дети» и формирование текста саморефлексии.

Учебные ситуации формировались в рамках партнерской и лидерской моделей совместной деятельности.

В результате активизировалось развитие познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД.

Целью пятого этапа явилось создание условий для успешной защиты проекта на V Муниципальной научно-практической конференции «Наши духовные ценности».

Содержание деятельности: презентация проекта и осуществление самоэкспертизы обучающимся.

Учебные ситуации связаны с

- формированием ценностного отношения к собственной деятельности (составление авторефлексии);
- проведением внешней экспертизы (проект получил диплом 1 степени на конференции).

В результате происходило формирование всех видов УУД.

Выводы.

Проектирование и организация учебных ситуаций может быть успешной, если педагог

- ориентируется на цели и задачи работы каждого этапа проекта;
- формирует учебную ситуацию в двух аспектах: теоретическом и практическом, предполагая достижение определенного, конкретного результата;
- видит успешность своей деятельности в развитии УУД обучающихся разного.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://Минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 10.04.2019).
2. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Петрова, Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: учеб. пособие. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – 160 с.
4. Учебная ситуация как структурная единица учебной деятельности в формате ФГОС [Электронный ресурс]. URL: http://www.dpo-smolensk.ru/biblioteka/inform_obespech/kaf-EMC/uch-situaciya.pdf (дата обращения: 14.03.2019).

5. Соколова, О.А. Методическая разработка урока русского языка в первом классе с использованием технологии создания учебных ситуаций // Школьная педагогика. – 2017. – № 1. – С. 85–87. – URL <https://moluch.ru/th/2/archive/53/2012/> (дата обращения: 14.03.2019).

УДК 811.161.1
ГРНТИ 16.01.11

**ДОСУГ КАК ИСКУССТВО
В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ:
ОПЫТ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

**LEISURE AS ART IN MODERN RUSSIAN CULTURE:
EXPERIENCE OF LINGUO-CONCEPTOLOGICAL ANALYSIS**

И.Е. Охолина

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: лингвокультурный концепт, макроконцепт, микроконцепт, досуг, досуг как искусство, креативный шопинг, хэндмейд-хобби, скрапбукинг, квилтинг, фелтинг, лэмпворк, социальное конструирование тела, боди-арт, татуирование тела, пирсинг, татуаж, фейс-арт.

Key words: linguistic cultural concept, macro-concept, micro-concept, leisure, leisure as an art, creative shopping, hand-made hobby, scrapbooking, quilting, felting, lamp work, social body design, body art, body tattooing, piercing, tattooing, face art.

Аннотация. В статье анализируется микроконцепт «Досуг как искусство», входящий в структуру макроконцепта ДОСУГ. В ходе исследования выделены его формы, являющиеся новыми для современной русской лингвокультуры и представляющие актуальность для российского социума: креативный шопинг, создание вещей своими руками (хэндмейд-хобби), социальное конструирование тела (боди-арт, татуирование тела, пирсинг, татуаж, фейс-арт и др.). В работе представлены результаты лингвистического анализа данных наименований креативного досуга, объектом которого послужили материалы этимологических и толковых словарей русского языка, а также контексты с исследуемыми лексемами и их дериватами.

Ключевые концепты культур занимают важное место в коллективном языковом сознании, и поэтому их исследование становится проблемой первостепенного значения. Лингвокультурные концепты имеют особую ценностную значимость в культуре языкового сообщества, в них актуализируется ментальность народа. Концепт ДОСУГ, без сомнения, относится к числу явлений культуры и представляет собой безусловную жизненную ценность.

Инновации в общественной жизни русского народа, технические нововведения оказывают существенное влияние на внутреннее наполнение рассматриваемого концепта. ДосуГ в русской лингвокультуре современного исторического периода – феномен культуры, характеризующийся творческим наполнением: он предоставляет человеку возможность креативно использовать свободное время с пользой для себя. Изменения в содержании концепта ДосуГ на современном этапе наглядно можно проследить в структуре выделенных нами микроконцептов: «Досуг как искусство», «Спорт», «Досуг с помощью компьютерных технологий и технических нововведений», являющихся составными частями макроконцепта ДосуГ и включающих новые формы досуговой деятельности. Особенность данных микроконцептов заключается в том, что они реализуют совершенно новые досуговые формы, требующие творческого подхода. Под новыми формами мы понимаем такие виды досуга, которые появились в России в конце XX – нач. XXI вв. и имеют наименования, зафиксированные словарями русского языка и употребляемые носителями русского языка и в СМИ. В данной статье мы остановимся на лингвоконцептологическом анализе микроконцепта «Досуг как искусство», относящегося к структуре макроконцепта ДосуГ.

В настоящее время учёные рассматривают проблему досуга через призму такого явления, как *общество потребления*, или *консюмеризм* (англ. *consumerism* «потребление»). В современном российском обществе распространён *креативный консюмеризм* – потребление как процесс *творческого* создания личности за счёт приобретённых товаров и услуг. В ходе исследования структуры микроконцепта «Досуг как искусство», входящего в состав макроконцепта ДосуГ, нами были выделены следующие его формы, являющиеся популярными для представителей современной русской лингвокультуры: *креативный шопинг*, *создание вещей своими руками (хэндмейд-хобби)*, *социальное конструирование тела*. Рассмотрим эти новые формы досуга с точки зрения их лингвистического анализа. Объектом послужили этимологические и толковые словари русского языка, а также иллюстративный материал (отобранные автором, в т.ч. из НКРЯ, контексты с исследуемыми лексемами и их дериватами).

Креативный шопинг. Под *шопингом* в русском языке понимается «посещение торговых центров, крупных магазинов (для собственного удовольствия)» [1], то есть *шопинг* в современном понимании – это покупка товаров не из-за необходимости, а ради развлечения – в шопинге ценится именно процесс, а не результат. Процесс шопинга – это досуг, в нём не важно, купит человек что-то или нет, главное – чтобы время, проведённое за шопингом, было для него приятным. «Людам

нужен допинг, Ежедневный допинг. Мы идем на шопинг» (Н. Зайцева, М. Покровский. Насморки и мутанты // «Русский репортер», № 14 (93), 2009) [2].

Лексема *шопинг* (вариант *шоппинг* тоже возможен) активно используется в речи носителей современного русского языка. Данная лексема сочетается с другими словами: *делать шопинг, гид по шопингу; образует дериваты: шопинговать, шопинговые (туристы), шопинг-туры, шопинг-туризм, шопинг-моллы, шопинг-центры, шопинг-пути, шопинг-туристы, шопинг-марафон, шопинг-терапия* и др. Специфику функционирования лексемы *шопинг* в русских текстах, а также особенности ее семантики и прагматики передают синтагматические (сочетаемостные) свойства. Атрибутивами к слову *шопинг* выступают прилагательные, выражающие: одобрительную оценку (*удачный, отличный, чудесный, приятный, идеальный, полезный, целительный, вкусный, романтический, удобный, комфортный*), положительную характеристику с точки зрения затрат (*копеечный, бюджетный, доступный*), время, иногда даже целую эпоху (*предпраздничный, предновогодний, сегодняшний, советский*), место (*столичный, провинциальный, русский, европейский, мировой*), количество участников (*массовый, личный, индивидуальный, персональный*), негативное отношение (*безумный, кризисный, бесполезный, скучный, примитивный*). Особо отметим случаи использования атрибутивов, параметризующих досуговую форму, обозначенную словом *шопинг*, с точки зрения его соответствия/несоответствия «жанровым» признакам: *классический, настоящий, обычный, профессиональный, своеобразный, странный, псевдо-, интимный, нефтяной*. Среди атрибутивов к лексеме *шопинг* встречаются примеры с существительными: *онлайн-шопинг, интернет-шопинг, горе-шопинг*.

Слова с положительными оценочными компонентами смысла, атрибутирующие лексему *шопинг*, численно доминируют, что свидетельствует о том, что для большинства носителей русского языка данный феномен является положительным явлением. Представители русской лингвокультуры отзываются о шопинге как о виде досуга, приносящем удовольствие («Есть такое западное понятие – *шопинг*. Оно как раз и означает: получать удовольствие от того, что ты ходишь по магазинам и что-то покупаешь»), целительном средстве, позволяющем расслабиться, получить физическую и психологическую разгрузку («С тем важным исключением, что обещания кутюрье определенно работают: *целительный эффект шопинг-терапии – признанный факт* (Новости модной лавки, 2002) // «Домовой», 2002); Я вызваниваю друзей, балую свое тело (еда, спорт, *шоппинг*), устраиваю себе отдых от семьи» (Марина Ханова. Мой настрой // «Психология

на каждый день», 2010); «*Шопинг* оказывается *лекарством* от отчуждения»), средстве, спасающем от безделья («*шопинг от скуки*») [2], [3].

Для современного российского общества отмечается тенденция к занятию на досуге не обычным шопингом, а шопингом, требующим творческого подхода. *Креативный шопинг* (от англ. creative ‘творческий’ + shopping ‘поход по магазинам’, букв. «творческий поход по магазинам») – «не просто покупка товара, это исполнение ролей в театре повседневной жизни» [4, 2011, с. 49]. В.И. Ильин в *креативном шопинге* выделяет два типа игры покупателя: 1) шопинг как игра, требующая проявления креативности (с набором баллов, розыгрышами и т.д.): Завершен первый этап *розыгрыша призов* в рамках Месяца Вкусного *Шопинга* РИО! [5]; 2) игра с идентичностями – организация повседневных жизненных ситуаций, представляющих собой комплексы взаимосвязанных ролей (например, семейный праздник, обед в ресторане, поход в кинотеатр и т.д.) [4, 2011, с. 49]: «Покупатель хотел выбирать, обдумывать, мучиться примерками и сомнениями, а ему сразу давали безусловно подходящий товар. Это лишало *шопинг* удовольствия» (А. Иванов, Комьюнити, 2012) [2].

Создание вещей своими руками (хэндмейд-хобби) имеет тесную взаимосвязь с видом досуга, описанным выше – шопингом. Среди российских потребителей особенно популярным становится приобретение не просто товара, а товара, сделанного своими руками – «хэндмейд» (англ. *handmade* «сделанный вручную»): «Иногда встречается одежда от известных кутюрье, а иногда хэндмейд несут, – рапортует Мила, решительно кладя мою ярко-лимонную кофту поверх юбок, которые у меня уже приняла» (Л. Наздрачева, Охота за платьем // «Русский репортер», № 3 (181), 2011) [2].

Некоторые россияне начинают приобретать специальные материалы для создания вещей *хэндмейд*, что, в свою очередь, является тем же шопингом, только уже совершенно новым, креативным. Ярмарка займет всю территорию сада: будет торговля разнообразными *хэндмейд*-подарками, елочный базар (7 событий // «Русский репортер», 2012). «А то потом на этот *хэндмейд* взрослые тетеньки по-черному подсаживаются так что детей своих забрасывают, а что?» (Форум: Если подросток не хочет учиться, 2013) [2].

Занятие на досуге изготовлением вещей в стиле «хэндмейд» – это хобби, которое может приносить не только удовольствие, но и доход. Вещи «хэндмейд» ценятся выше, чем обычные товары заводского производства, поэтому стоят они на порядок дороже. Хэндмейд-хобби поспособствовало появлению в современном русском языке большого количества наименований видов рукоделия, которые модно производить на английский манер: *скрапбукинг* (англ. *scrapbooking* «изготов-

ление и оформление фотоальбомов)), *квилтинг* (англ. quilting «изготовление стеганых или лоскутных одеял»), *фелтинг* (англ. felting «валяние шерсти»), *лэмпворк* (англ. lampwork «выдувание бусин из стекла») и мн. др. «В кофейнях на Пятницкой и Покровке пройдут мастер-классы по росписи пряников, гаданию на кофейной гуще и *скрапбукингу* (оформление открыток и фотоальбомов)» (Ведомости 26.11.10) [6, 2011].

Следующую форму «Досуга как искусство» представляет «*Социальное конструирование тела*» – проведение творческих экспериментов со своим телом, когда творческий потребитель пытается найти свой эффективный путь решения проблемы. Данный вид досуговой деятельности послужил причиной появления в русском языке новой лексики, заимствованной из английского языка, рассмотрим их подробнее.

Боди-арт (англ. body art < body ‘тело, туловище’ + art «искусство») – авангардистское искусство, возникшее в 1960-х гг., где центральным элементом является тело, а рисунки на нём помогают раскрыть содержание данного произведения искусства [6, 2011, с. 52]. «Современные модницы активно используют *боди-арт* – способ раскрашивания всего тела или определенных его частей для достижения просто бесподобного эффекта» [7].

Татуировка (от англ. tattoo ‘картинка или рисунок, сделанные на чьей-либо коже с помощью иглы и краски’) – нанесение на тело человека узоров и рисунков с помощью проколов на коже и введения в них краски [8]. «На запах еды пришла дочь – толстоногая рослая девушка лет шестнадцати-семнадцати, с крашеными черными волосами, все лицо в пирсинге – губы, нос, брови, на шее *татуировка*, на руках браслеты, все пальцы унизаны кольцами» (Юрий Буйда, *Девять киргизских лампочек // «Русская жизнь», 2012*) [2].

Пирсинг (от англ. piercing < pierce ‘прокалывать’) – украшение частей тела и лица колечками мелких или крупных размеров, которые вставляются в проколотые отверстия [6, 2011, с. 219]. «У меня может быть куча противников в этом вопросе, но я придерживаюсь своего мнения, я за порядок и опрятность, а не за голые пупки и *пирсинг* в школе» (Форум: Школьная форма. За и против» (2007–2010) [2].

Татуаж (от фр. tatouage букв. ‘татуировка’) – перманентный макияж, который держится в течение долгого времени (иногда несколько лет); может наноситься на брови, губы, веки; техника исполнения такого вида макияжа осуществляется с помощью специального аппарата [6, 2011, с. 301]. «ТВ предлагает: «*Татуаж* – стильный атрибут индивидуальности и шика» (О. Кучкина. *Лето. Жара. Мы // Комсомольская правда, 2005*) [2].

Фейс-арт (от англ. *face art* < *face* ‘лицо’ + *art* ‘искусство’) – художественная роспись, выполненная на лице специальными красками на водной основе; аквагрим. «В этот день гостей мероприятия ожидала масса развлечений и подарков: интерактивные игры, конкурсы, забавные шаржи. С помощью *фейс-арта* (аквагрима) еще до начала мюзикла ребята окунулись в атмосферу спектакля, представляя себя настоящими актерами-кошками» (НИ, 2010) [6, 2011, с. 330].

Несмотря на то, что проведение творческих экспериментов со своим телом набирает всё большую популярность среди представителей русской лингвокультуры, татуировка и пирсинг до сих пор вызывают негативное отношение многих кадровых агентов и работодателей. Существуют даже специальные правила, которые помогают человеку, увлекающемуся данным видом досуга, избежать проблем в карьере [9].

Как показало исследование, в настоящее время в России наблюдается многослойность досугового пространства, пронизывающего общественное бытие. Структура макроконцепта ДОСУГ является весьма неоднородной, она включает микроконцепты, имеющие разное лексико-семантическое и лингвокультурологическое наполнение. ДОСУГ в русской лингвокультуре современного исторического периода – феномен культуры, характеризующийся творческим содержанием: он предоставляет человеку возможность креативно использовать свободное время с пользой для себя. Анализ лексикографических источников и иллюстративного материала показал, что в понимании представителей русской лингвокультуры досуга наблюдается диахронная динамика – если раньше под досугом понималось время, свободное от дела, то в эпоху массового консюмеризма люди научились проводить свой досуг, совмещая приятное с полезным – отдыхая, развлекаясь и получая за это доход.

Литература

1. Большой толковый словарь русского языка. <http://gramota.ru/slovari/info/bts/>
2. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru> (дата обращения: 09.02.2019).
3. Когда шопинг стал смыслом нашей жизни? Режим доступа: <http://rabkor.ru/columns/editorial-columns/2009/04/12/shopping/> (дата обращения: 09.02.2019).
4. Ильин, В.И. Креативный консюмеризм как тренд современного общества потребления Журнал социологии и социальной антропологии. – 2011. – Т. 14. – № 5. – С. 41–54.
5. Вкусный шопинг начинается! Режим доступа: <http://riokaluga.ru/vkusnyj-shopping-nachinaetsya/> (дата обращения 06.02.2019).
6. Шагалова, Е.Н. Самый новейший толковый словарь русского языка XXI века: ок. 1500 слов. М.: АСТ: Астрель, 2011. – 413 с.

7. Боди-арт женщины – что это такое, история возникновения, виды, техники. Режим доступа: <https://womanadvice.ru/bodi-art-zhenshchiny-cto-eto-takoe-istoriya-vozniknoveniya-vidy-tehniki> (дата обращения: 08.02.2019).
8. Словарь русского языка в 4-х томах под ред. А.П. Евгеньевой. М., Русский язык, 1999. Т. 1–4. Режим доступа: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/default.asp> (дата обращения 09.02.2019).
9. Татуировка – последнее табу на работе? Режим доступа: https://www.bbc.com/ukrainian/vert_cap_russian/2016/04/160405_ru_s_vert_cap_inked_last_workplace_taboo (дата обращения: 06.02.2019).

УДК 378.02:37.016

ГРНТИ 14.25.09

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА НЕОЛОГИЗМОВ В ПОВЕСТИ М.А. БУЛГАКОВА «СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ»

FUNCTIONAL SPECIFICITY OF NEOLOGISMS IN THE STORY OF M.A. BULGAKOV'S "HEART OF A DOG"

Е.А. Перминова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: авторские неологизмы, языковые неологизмы, оценка, функция в художественном тексте.

Key words: author's neologisms, language neologisms, evaluation, function in an artistic text.

Аннотация. В статье рассматриваются неологизмы, использованные автором повести «Собащее сердце» М.А. Булгаковым. Исследуется роль неологизмов в формировании индивидуально-авторской картины мира писателя.

В данном исследовании предметом анализа выступает функциональная специфика неологизмов в повести А.М. Булгакова «Собащее сердце».

Н.М. Шанский считает, что: «неологизмы – новые лексические образования, которые возникают в силу общественной необходимости для обозначения нового предмета или явления, сохраняют ощущение новизны для носителей языка и которые еще не вошли или не входили в общелитературное употребление» [1, с. 258].

У С.И. Ожегова находим следующее определение: «Новое слово, выражение или новое значение у уже существующего слова, вновь появившееся в языке на определённом этапе его развития» [2, с. 441].

Также исследователи выделяют два основных типа неологизмов: языковые и авторские [3]:

Языковые неологизмы отражают результаты развития культурного, политического, научного и экономического пласта социума, отвечая необходимости в номинации его новых реалий.

Явление неологизации прочно связано с культурой. В большинстве случаев неологизмы появляются в языке вследствие экстралингвистических причин, связанных с изменениями в социокультурной жизни общества.

Языковые неологизмы делятся на: (1) лексические, которые заимствованы из других языков (*лимит, ксерокс, факс*) и (2) семантические, приобретающие новые значения (*зебра* `черно-белые полосы на дорожной части, обозначающие переход`; *продленка* `продленные занятия в школе`).

Данные неологизмы выполняют номинативную функцию, способствуя при этом экономии лексических средств. Например, этой функцией обладает аббревиация или сложение основ.

Авторские неологизмы, или окказионализмы, создаются для выражения субъективной оценки писателя, с целью эмоционально-оценочной характеристики явлений, которые для автора также выступают как новые и необычные. В этом случае окказионализмы рассматриваются в контексте произведений определенного писателя.

В 20-е годы, которые изображаются автором «Собачьего сердца», наиболее популярной формой создания новых слов была аббревиация. Как отмечает С.А. Журавлев: «Массовое желание обновления жизни привело в то время к слову старого строя и, как следствие, поиску новых форм самовыражения, и именно аббревиатуры вошли в речевой обиход как показатель нового языкового вкуса эпохи» [4]. Данное явление было вызвано стремлением воздействовать на общественное сознание через язык. Таким образом, прерывалась связь с дореволюционным прошлым, создавалось впечатление полного обновления всех сторон жизни общества. Также языковая практика изменения наименований демонстрировала существенные преобразования объекта номинации.

Обратимся к анализу текста с позиции лингвокультурологического подхода, в границах которого факты языка понимаются как факты культуры.

Повесть М.А. Булгакова пронизана презрением автора к новой советской власти. Читатели могут заметить откровенное враждебное отношение к новому политическому строю, которое выражается в сатирической форме. Неологизмы, использованные в повести, относятся к группе языковых, то есть в речи они выполняют номинативную функцию, но в тексте писателя эти единицы приобретают дополнительные оттенки значения. Например:

«Какого же лешего, спрашивается, носило его в кооператив *Центрохоза*? Что он мог покупать в *дрянном магазинишке*...?» [5, с. 580].

Слово «Центрохоз», «Моссельпром» – это неологизмы, появившиеся в 20-е годы, когда возникло большое количество сокращений. Они заменяли новые наименования, которые были длинные и неудобные для произношения. Лексема «Центрохоз» образована путем сложения двух основ – «центральное» и «хозяйство», относится к языковым, семантическим по способу образования, выполняет в тексте номинативную функцию. Особое оценочное звучание эта лексема приобретает в контексте, в котором выражается авторская оценка. «Цетрохоз» – «дрянной магазинишко». Значению «дрянной» присущ оценочный оттенок неприязни и неприятия. В слове «магазинишко» уменьшительный суффикс «ишк» выражает значение незначительности и указывает на отклонение от нормы. Таким образом, писатель высмеивает учреждение советской власти.

Также в тексте повести встречаются неологизмы, которые относятся ко времени, изображенному автором, и являются образованными по способу сложения двух основ: «домуправление», «культотдел», «жилтоварищ», «контрреволюция» и другие.

Такие неологизмы, как «товарищ», «пролетариат», «большевизм», присущи советскому времени, именно они придают повести колорит революционной эпохи. Отношение автора к ним выражается в контексте произведения, например: «Вы ненавистник пролетариата! – Да, я не люблю пролетариат», писатель открыто демонстрирует неприязнь к этому социальному классу. «Если вы заботитесь о своем пищеварении, мой добрый совет – не говорите за обедом о большевизме и о медицине». М.А. Булгаков в сатирической форме высказал свое мнение о катастрофическом и губительном влиянии революционного движения через указание на вред для здоровья отдельного человека. Писатель не видел никакого смысла в революциях и выразил свое отношение через метафорический образ с негативной оценкой «разруха».

У М.А. Булгакова есть и авторские неологизмы, например, «Абырвалг!» и «Юссемс», через них писатель выразил оценочное отношение к популярной в то время языковой практике образования новых слов. Окказионализм «Абырвалг» образован на основе языковой игры, на самом деле обозначая название магазина «Главрыба». В сознании Шарикова – собаки, превращавшейся в человека, это слово зафиксировалось в обратном, перевернутом виде. Таким образом, автор через образ «недочеловека», который стал символом нового строя, высмеял его язык – язык революционного времени. В тексте есть и пример слова («Юссемс»), которое не смог объяснить и сам автор. На наш

взгляд, в этом случае также можно говорить о способе авторского выражения оценки того времени, которое было непонятным и столь же губительным для человека, как и искусственные слова для языка.

Литература

1. Шанский, Н.М. Современный русский язык. – М.: 1987.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006.
3. Газизова, Л.В. Авторские неологизмы как средство достижения юмористического эффекта. Челябинск. Вестник Челябинского государственного университета // 2013. – С. 27–30.
4. Журавлев, С.А. Аббревиация: взгляд XXI века // 2012. – С. 46–49.
5. Булгаков, М.А. Собачье сердце. // Знамя, 1987, № 6. – С. 539–631.

УДК 371.334;378;37.013.75
ГРНТИ 14.25.09

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)

APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN EDUCATION (ON THE MATERIAL OF THE ORGANIZATION OF TEXT ACTIVITY IN THE 5TH CLASS OF THE SECONDARY SCHOOL)

И.А. Сагатаева

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

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: мультимедийные технологии, педагогический ресурс, образовательные результаты, универсальные учебные действия, текстовая деятельность.

Key words: multimedia technologies, pedagogical resource, educational results, universal educational activities, text activity.

Аннотация. В данной статье рассматривается использование педагогического ресурса мультимедийных технологий в рамках урока систематизации и обобщения знаний, умений, навыков для развития универсальных учебных действий обучающихся.

Актуальность исследования обусловлена синтезом факторов: внешних и внутренних.

Внешние факторы представлены социальной средой, требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС),

заявленной в нем ориентацией на достижения личностных, метапредметных и предметных результатов. Они же, в свою очередь, предполагают формирование универсальных учебных действий (УУД): познавательных, регулятивных, коммуникативных, личностных [1]. Работа педагога в этом контексте предполагает высокий уровень сформированности проектной, технологической компетентности.

Внутренние факторы проявляются в том, что в педагогической сфере ощущим дефицит компетентностей такого содержания. ФГОС, находясь в стадии внедрения, формирует инновационную среду, в которой важны профессиональные инициативы учителя. По-прежнему, как и в предыдущие годы, они могут быть связаны с включением в реализацию требований ФГОС различных личностно-ориентированных технологий, в том числе и мультимедийных.

Цель: определить эффективность использования мультимедийных технологий в образовательном пространстве.

Для реализации поставленной цели были выделены следующие **задачи**:

1. Изучить теоретические основы использования мультимедийных технологий (ММТ) в образовательной среде.
2. Спроектировать модель урока с использованием ММТ в образовательном пространстве.
3. Апробировать ее на практике.
4. Проявить результаты проектно-экспериментальной деятельности.

Гипотеза: использование мультимедийных технологий для организации текстовой деятельности в образовательном пространстве может быть продуктивным, если учитель

- понимает педагогическое содержание и функционал ММТ;
- включает их в деятельность на основе принципа педагогической когерентности;
- использует этот принцип в контексте цели, задач и этапов урока;
- видит эффективность применения ММТ в развитии УУД обучающихся.

Теоретико-методологическая база исследования:

1. **Антропологический подход**, который видит человека субъектом собственного образования (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [2], Г.И. Петрова [3]).

2. **Концепция педагогики совместной деятельности** (Г.Н. Прокументова [4]).

Методы, используемые в ходе исследования:

- *теоретические*: анализ литературы, обобщение и систематизация результатов исследования;
- *практические*: включенный эксперимент.

Содержание исследования

Теоретическую основу урока составляют понятие «мультимедийные технологии», представление об их функциях в образовательной деятельности.

Под **мультимедийными технологиями (ММТ)** «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» [5].

Такое понимание содержания ММТ обуславливает дидактический ресурс их использования, который 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.

Описание образовательного прецедента

Урок проводился в рамках педагогической практики в МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска 16. 10. 18 г. как апробация теоретической модели урока в формате ФГОС по теме выпускной квалификационной работы.

Модель урока – урок систематизации и обобщения ЗУН с использованием ММТ.

Цель: создать организационные условия для проявления знаний, умений, навыков обучающихся в рамках темы: «Сказка в культуре».

Первый этап: мотивация к учебной деятельности

Цель: создание условий для выработки на личностно значимом уровне внутренней готовности выполнения нормативных требований в учебной деятельности.

ММТ: видеоролик, мультфильм.

Ситуация: фрагмент работы на уроке

Пятиклассникам был предложен фрагмент мультфильма Л.К. Атаманова «Снежная Королева». После проявления первичных смыслов, реакций ребятам было предложено подумать над темой урока.

Аналитический комментарий

Применение ММТ позволило педагогу актуализировать эмоционально-смысловой опыт художественного восприятия материала; со-

здалась основа для рефлексии увиденного и для формулирования темы урока.

Выводы: в процессе работы на данном этапе происходило развитие следующих УУД: познавательных и коммуникативных.

Второй этап: актуализация и фиксирование индивидуального затруднения в пробном действии

Цель: создание условий для проявления затруднения в пробном действии.

Ситуация: фрагмент работы на уроке

Был организован «мозговой штурм»: оформлялся дискурс по содержанию предметного материала. Пятиклассники вспоминали все, что связано со сказкой: жанровую модель, классификацию, авторскую сказку, ее представителей в культуре различных народов.

Аналитический комментарий

Использование интерактивных технологий позволило зафиксировать затруднение обучающихся в представлении о сказке на системном уровне.

Выводы: на втором этапе происходило формирование познавательных УУД.

Третий этап: обобщение и систематизация знаний

Цель: обеспечение условий для обобщения материала в интерактивной форме.

ММТ: мультимедийный кроссворд.

Ситуация: фрагмент работы на уроке

На третьем этапе урока происходило закрепление и обобщение знаний по пройденному материалу с помощью мультимедийного кроссворда. Содержание кроссворда было спроектировано с учетом всех особенностей освоения обучающихся темы «Сказка» (герои, авторы, поэтика, виды сказок, сказка в культуре).

Аналитический комментарий

Использование ММТ позволило систематизировать на новом уровне предметный материал. Групповая работа дала возможность обучающимся в совместной деятельности актуализировать и проверить собственные знания с помощью раздаточного материала и интерактивной доски.

Выводы: медиаресурс урока позволил актуализировать познавательные, регулятивные УУД.

Четвертый этап: этап реализации проекта

Цель: создание условий для системного повторения содержания и поэтики сказки.

ММТ: мультимедийный проект: «Своя игра», мультимедийная презентация.

Ситуация: фрагмент работы на уроке

На четвертом этапе сказку необходимо было вписать в культурологический контекст. Использовался мультимедийный проект «Своя игра». В него были включены сказки А.С. Пушкина, Г.К. Андерсена, братьев Гримм, Ш. Перро, С.Т. Аксакова, фольклорные сказки, их герои, материалы художественных фильмов. Урок строился в вопросно-ответной форме. Функции педагога заключались в комментировании, обобщении, оценивании деятельности обучающихся.

Аналитический комментарий

Применение мультимедийного проекта «Своя игра» позволило осуществить повторение и систематизацию материала на новом уровне. Были актуализированы, включены в совместную деятельность все ресурсы предыдущих этапов.

Выводы: использование ММТ способствовало развитию познавательных, коммуникативных регулятивных УУД.

Пятый этап: этап рефлексии учебной деятельности на уроке

Цель: обеспечение условий для подведения итогов игры, осуществления обучающимися рефлексии собственной деятельности.

ММТ: графический маркер.

Ситуация: фрагмент работы на уроке

Пятиклассники, используя картинки графического маркера, составляли из них рассказы, описывавшие содержание работы на уроке. Они озвучивали графические тексты – так возникало общее представление о содержании совместной деятельности.

Аналитический комментарий

Использование элементов ММТ (техники «графический маркер») позволило проявить содержание, успешность совместной деятельности на уроке. В текстах обучающихся отмечалось интересное использование мультимедийного кроссворда и проекта «Своя игра».

Выводы: результатом работы на последнем этапе стало развитие УУД: регулятивных, личностных результатов.

Выводы. Проведенное исследование позволило говорить о педагогической эффективности применения мультимедийных технологий в образовательной деятельности. ММТ оказались ресурсом, использование которого было актуальным на разных этапах урока. В целом экспериментальный проект дал возможность зафиксировать влияние ММТ на формирование УУД обучающихся.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://Минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 28.04.2019).

2. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Петрова, Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: учеб. пособие. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – 160 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. – 79 с.
5. Клемешова, Н.В. Мультимедиа как дидактическое средство высшей школы // Автореф. дис. канд. пед. наук. – Калининград, 1999. – 210 с.

УДК 378.02:37.016
ГРНТИ 16.21.27

**МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ
ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ
ПРОЕКТА «ДЕБАТЫ КАРЛА ПОППЕРА» В 11 КЛАССЕ
СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**METHODOLOGY FOR THE ESTIMATION OF
INTELLECTUALIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITY
IN EDUCATIONAL PROJECT**

Е.Ю. Сластина

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

Томский государственный педагогический университет

Ключевые слова: образовательное проектирование, инновационная деятельность, экспертиза, интеллектуализация.

Key words: educational design, innovation, expertise, intellectualization.

Аннотация. В статье описывается методика экспертизы интеллектуализации образовательного содержания инновационной деятельности. Автор характеризует интеллектуальный ресурс образовательного проекта.

Актуальность исследования обусловлена рядом факторов. Во-первых, это целевые ориентиры Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) на развитие личности обучающихся. Результатом обучения в контексте идеологии ФГОС является формирование универсальных учебных действий (УУД) и достижение личностных результатов [1].

Реализация данных требований происходит в формате инновационной деятельности, так как ФГОС находится в стадии внедрения в практику средней общеобразовательной школы.

Актуальность исследования также связана с потребностью в организации экспертизы инновационной деятельности. По мнению Г.Н. Прозументовой, экспертиза проектов – это оценка результатов и продуктов деятельности, осуществленной участниками. Так как образовательные проекты – это «практика образования и изменения самого человека», инновационная деятельность в проекте также требует оценки [2, с. 14]. Ввиду этого возникает проблемная ситуация, выражающаяся в дефиците экспертных оснований и критериев для организации экспертизы инновационной деятельности. Оценка образовательной деятельности осуществляется, исходя из нормативных критериев – сформированности УУД и личностных результатов. Однако в ситуации организации инновационной деятельности автор самостоятельно осуществляет выбор критериев оценивания её успешности [3].

Цель исследования – проявить интеллектуальный ресурс образовательного содержания инновационной деятельности в проекте «Дебаты Карла Поппера на тему «Победы и поражения в жизни человека».

Для достижения данной цели нам необходимо решить ряд **задач**:

- обосновать теоретические основы проблемы экспертизы инновационной деятельности;
- описать методику экспертизы интеллектуализации инновационной деятельности в проекте «Дебаты Карла Поппера на тему: «Победы и поражения в жизни человека».

На основе сформулированных цели и задач исследования выдвинута **гипотеза**: оценка интеллектуализации образовательного содержания инновационной деятельности в проекте может быть продуктивной, если эксперт

- ориентируется на понимание содержания интеллектуализации как на использование новых знаний и способов деятельности;
- выделяет основание интеллектуализации инновационной деятельности в проекте, проявляющееся в определенных формах на этапах проекта «Дебаты Карла Поппера на тему: «Победы и поражения в жизни человека»;
- способен определить качество результатов интеллектуализации в их предметном и деятельностном направлениях.

Теоретико-методологическая база. В данном исследовании мы ориентируемся на антропологический подход в образовании [4], в рамках которого взгляд на инновации представлен как взгляд на «действия человека по созданию им мест «личного присутствия» в образовании» [5, с. 16].

Работа строилась в ориентире на положения Г.Н. Прозументовой о гуманитарном исследовании (описание, интерпретация образовательных прецедентов, проявление эмпирических признаков образовательных

феноменов, обобщение, качественный анализ результатов) [там же, с. 26].

Методологической основой является положение Г.Н. Прокументовой об оценке образовательного содержания инновационной деятельности. По мнению исследователя, содержание инновационной деятельности характеризуется тремя факторами: гуманитаризацией (вовлеченностью субъектов деятельности), интеллектуализацией (создание и использование способов деятельности, новых знаний) и технологизацией (применением средств проектной организации деятельности) [6].

Интеллектуализация инновационной деятельности, согласно Т.В. Якубовской, – это фактор, который указывает на возрастание инновационного характера проектной деятельности посредством получения новых знаний, выработанных на основе осмысления и переработки информации, необходимой для данного проекта, а также путем использования этих знаний в различных объективированных формах, других проектах и практиках [7].

Методы исследования.

Теоретические: анализ литературы, формирование модели экспертизы.

Практические: включенный эксперимент.

Описание образовательного прецедента

Образовательный прецедент представлен организацией учебного проекта «Дебаты К. Поппера на тему «Победы и поражения в жизни человека» в 11 «Б» классе МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска.

Целью организации проекта была подготовка обучающихся к написанию итогового сочинения. Одиннадцатиклассникам необходимо было написать сочинение-рассуждение идеологической направленности. При этом личностно-коммуникативная компетентность обучающихся должна была быть подкреплена аргументами из текстов классической литературы.

В 2016 году старшеклассники создавали собственный текст-рассуждение в рамках смысловых оппозиций: «разум – чувства», «победы – поражения», «опыт – ошибки», «честь и бесчестие», «дружба и вражда». Они были предложены в качестве тематических направлений итогового сочинения.

Для реализации экспертизы проекта нами была выбрана педагогическая технология «Дебаты Карла Поппера», образовательный потенциал которой позволяет обеспечить диалогическое общение участников проекта, также обогащать информационно-интеллектуальный багаж обучающихся в процессе подготовки выступлений [8].

Организация проекта проходила в несколько этапов.

Первый этап – порождение и актуализация смыслов.

На данном этапе, целью которого было концептуально-смысловое оформление пространства дебатов, учащимся было предложено высказывание А.С. Пушкина: «Говорят, что несчастье – хорошая школа; может быть. Но счастье есть лучший университет». В ходе обсуждения учащиеся сделали вывод о том, что данное утверждение биполярно, совпадает по содержанию с оппозицией «победа-поражение». Класс поделился на две команды: утверждения и отрицания. Педагог сориентировал участников команд подготовить материал в логике высказывания классика и той задачи, которая определилась для каждого пребыванием в соответствующей идеологической позиции.

Аналитический комментарий. В контексте самоэкспертизы интеллектуального ресурса проекта возможно было зафиксировать феномен смыслообразования в качестве основания экспертного действия. Критерием проявленности основания явились первичные версии обучающихся (их реакции на высказывание А.С. Пушкина).

На этом этапе происходило развитие познавательных и коммуникативных УУД.

Второй этап (теоретический) – соорганизация смыслов.

С целью оформления дискуссионно-концептуального пространства групп отрицания и утверждения была организована дискуссия. В ходе обсуждения педагог натолкнул учащихся на мысль о том, что победы и поражения в жизни человека могут ранжироваться следующим образом: материальные, духовные, экзистенциальные. При этом духовные победы были связаны с самоопределением и самодостаточностью личности, а экзистенциальные победы и поражения отражали онтологическую природу человека.

Работа на этом этапе позволила составить сценарий дебатов, в котором выступление каждого из шести спикеров представляло собой готовый текст в рамках оппозиции «победа – поражение».

Аналитический комментарий. Биполярность высказывания А.С. Пушкина позволила оформить концепт «победы-поражения» для дальнейшего обсуждения. Произошла первичная концептуализация. Кроме того, благодаря сформулированной концепции каждой из групп (отрицания и утверждения) на данном этапе осуществлялись обобщение и систематизация знаний: в качестве аргументов учащиеся использовали примеры из художественной литературы, из истории и жизненного опыта.

Процедура концептуализации в логике смыслопорождения явилась вариантом культурологического оформления смыслов. Интеллектуальный прирост проекта был связан с расширением семиосферы обучающихся.

Параллельно происходила актуализация и развитие познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД.

Третий этап (модельный) – трансформация дискурсивного пространства в формат живой риторики.

Данный этап являлся основным в ходе организации проекта. В сопровождении педагога проводились репетиции выступлений спикеров: выполняя роли редактора и организатора деятельности, учитель указывал на ошибки обучающихся с целью их корректировки, делал логические акценты в концептуально значимых частях текста.

Аналитический комментарий. Данный этап позволил развивать интеллектуальный ресурс учащихся для дальнейшего применения его в процессе ребаттла. Интеллектуализация деятельности проявлялась в коммуникативной локации обучающихся, которые в это же время получили возможность для развития коммуникативных УУД.

Четвертый этап – презентация образовательного проекта.

Презентация проекта проходила на открытом зачетном уроке, представляющем результаты производственной практики студентов. В качестве экспертов выступали преподаватели кафедры теории языка и методики обучения русскому языку.

В ходе проведения мероприятия обучающиеся из команд отрицания и утверждения получили возможность задавать друг другу вопросы, приводить контраргументы. Во время ребаттла происходила дискуссия, задавались проблемные вопросы.

Аналитический комментарий. На завершающем этапе происходило оформление смыслового пространства дебатов как дискурсивного события. Осуществлялась объективация приобретенных знаний. Интеллектуальный ресурс проекта проявился в оформлении культурологического содержания смысловой позиции каждой команды.

Каждый участник дебатов получил возможность применить полученный интеллектуальный ресурс в процессе ребаттла.

В рамках этого этапа происходило формирование всех видов УУД.

В результате каждый из участников получил в пользование несколько видов текстов: собственный, составленный в группе, и тексты других учащихся. Приобретенный информационный ресурс стал базой для написания сочинения в формате ЕГЭ.

Практическим результатом организации образовательного проекта «Дебаты Карла Поппера на тему: «Победы и поражения в жизни человека» стало успешное написание учащимися итогового сочинения.

Аналитический вывод. В ходе работы над проектом происходило формирование УУД различных видов (коммуникативных, регулятивных, познавательных, личностных). Это позволяет говорить о результативности проекта в его предметном направлении. Кроме того, работа

в рамках проекта позволила расширить информационно-интеллектуальный ресурс обучающихся. На основе знаний, полученных в ходе работы над проектом, учащимся удалось сформировать собственное мнение и оформить его в виде аргументов к приведенному тезису. При этом обучающиеся скомпилировали собственный читательский и жизненный опыт и информацию, полученную в рамках работы над проектом. Использование полученных знаний в обобщенной форме – форме сочинения – свидетельствует об инновационном характере организации образовательного проекта. Интеллектуальный ресурс обучающихся был также обнаружен в процессе вторичной концептуализации: в условиях реального экзамена каждый из участников дебатов применил полученные знания в процессе написания сочинения на конкретную тему. Процессы обобщения и систематизации, первичной и вторичной концептуализации материала позволяют говорить о формировании инновационного ресурса обучающихся, который может быть задействован в будущем.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 25.04.2019).
2. Прозументова, Г.Н. Проблематика образования, обуславливающая потребность в организации экспертизы // Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / под ред. Г.Н. Прозументовой, Л.В. Весниной. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 108 с.
3. Прозументова, Г.Н. Экспертиза инновационных процессов в образовании. Подходы к проблеме экспертизы в образовании. Томск, 1999. Кн. 1. – 189 с.
4. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: Учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
5. Прозументова, Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. – 412 с.
6. Прозументова, Г.Н. Проблематика образования, обуславливающая потребность в организации экспертизы // Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / под ред. Г.Н. Прозументовой, Л.В. Весниной. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 108 с.
7. Якубовская, Т.В. Оценка интеллектуализации образовательного содержания в проекте // Методика оценки инновационного содержания образовательного проекта / под ред. Г.Н. Прозументовой, Л.В. Весниной. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2016. – 108 с.
8. Светенко, Т.В. Путеводитель по дебатам / Т.В. Светенко // Дебаты. Учебно-методический комплект. М.: БОНФИ, 2001. – 167 с.

УДК 378.02:37.016
ГРНТИ 14.25.09

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГА
В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ**

**FEATURES OF REALIZATION OF DIALOGUE
IN THE INTERNET-SPACE**

А.Е. Смирнова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: диалог, массмедийный дискурс, модель публичного диалога.

Key words: dialogue, media discourse, model of public dialogue.

Аннотация. В статье рассматривается трансформация классической модели диалога М. Бубера и М.М. Бахтина применительно к интернет-жанру образовательного вебинара.

Активное расширение сферы влияния интернет-коммуникации приводит к изменениям дискурсивных взаимодействий, возникающих на периферии институциональных дискурсов и пространства массмедиа. В связи с этим диалог приобретает новые характеристики. Фактор медийности вносит дополнительные аспекты в изучение диалога. В современном коммуникативном пространстве процесс реализации диалога протекает специфически. Модели диалога Я и Другого, представленные в работах М. Бубера и М.М. Бахтина, приобретают ряд особенностей, что является следствием приспособления диалога к совершенно новым условиям публичной и межличностной коммуникации. Для выявления особенностей современного диалога необходимо обратиться к классическим моделям диалога.

Мартин Бубер выдвигает модель общения, построенную на отношениях «Я-Ты». Я и Ты – это конкретные участники коммуникативного события, создающие дискурсивное пространство вокруг себя. Каждый участник диалога – непосредственный субъект этого общения. Важнейшим аспектом выстраивания диалога является возможность «услышать голос Другого» [3, с. 19]. По мнению М. Бубера, такая модель позволяет собеседникам вступить в непосредственный контакт, между позициями «Я» и «Ты» происходит «встреча» (важный критерий диалога у М. Бубера), здесь важно отношение собеседников друг к другу, их внутреннее и духовное понимание друг друга. Таким образом, «встреча» подразумевает взаимовлияние каждого субъекта на собеседника.

М.М. Бахтин продолжает идеи М. Бубера и предлагает также два субъекта диалога: «Я» и «Другой». «Я» появляется и раскрывается только в момент встречи с «Другим». По мнению М.М. Бахтина, необходим непосредственный контакт собеседников, их сонастроенность на «встречу смысловых позиций» [2, с. 124]. Только в контексте Другого возможно раскрытие сущности говорящего. «Сознание себя самого все время ощущает себя на фоне сознания о нем другого» [1, с. 93], «Я для себя» на фоне «Я для другого».

Современный диалог, реализующийся в интернет-пространстве, обладает рядом особенностей, поскольку участники процесса общения находятся в медийно-опосредованном состоянии взаимодействия. В качестве примера медийно-опосредованной коммуникации были взяты записи вебинаров, представленных группе олимпиады «Я-профессионал» в социальной сети «ВКонтакте».

Важным элементом анализа диалога является выявление специфики диалога с учётом концепции коммуникативного взаимодействия, предложенной Г. Кларком, в которой выделены следующие ключевые положения: 1) основой любого диалогического взаимодействия является принцип активности; 2) координация совместных действий собеседников достигается благодаря наличию у них общей позиции; 3) максимальное количество совместных усилий по добавлению новой информации к уже существующей у собеседников общей позиции определяется ими в соответствии с совместно выработанными критериями; 4) максимальное количество совместных усилий по добавлению новой информации к уже существующей у собеседников общей позиции определяется принципом минимальных совместных усилий. На основании данной концепции можно выделить два типа диалога: скоординированный и нескоординированный диалог [4, с. 238].

Учитывая приведенные выше теоретические положения, можно выделить следующие черты диалога, которые возникают в результате опосредованного общения:

1. Нет непосредственного контакта между собеседниками. Участникам диалога необходима третья составляющая процесса общения, чтобы их взаимодействие состоялось. Этой третьей составляющей является выбранная форма установления контакта (чат, видеотрансляция, онлайн беседы и другие способы виртуального взаимодействия).

2. При виртуальной коммуникации не всегда удаётся «услышать голос Другого», поскольку «Другой» может быть представлен сразу несколькими участниками. В таком случае «встреча», о которой говорят М. Бубер и М.М. Бахтин, происходит не всегда, а может и вовсе не произойти.

Критерии наличия «встречи», т.е. состоявшегося диалога нужно рассматривать в рамках дискурсивного взаимодействия: агент дискурса должен стараться сформировать психологически комфортную среду для собеседников (это можно достичь за счёт более неформального общения, выбора актуальной темы, учёта возрастных, социальных, профессиональных особенностей клиентов дискурса). Агент дискурса способен выбирать коммуникативные тактики. Клиенты дискурса вправе выбирать интересующие их темы, субъекта диалога (например, участник интернет-коммуникации может выбрать из множества предложенных ему вебинаров тот, который будет вести знакомый/интересный/необычный человек). В интернет-пространстве достигнуть хотя бы минимальной нацеленности на собеседника позволяют следующие приёмы: анонс проводимого вебинара с указанием информации о спикере; темы; основных вопросов, которые будут рассматриваться на данном вебинаре; даты и времени. Это позволяет заблаговременно сформировать нужную аудиторию, в которой все или хотя бы большинство участников будут готовы и настроены на общение.

Важна ещё такая составляющая, как визуальное сопровождение во время вебинара.

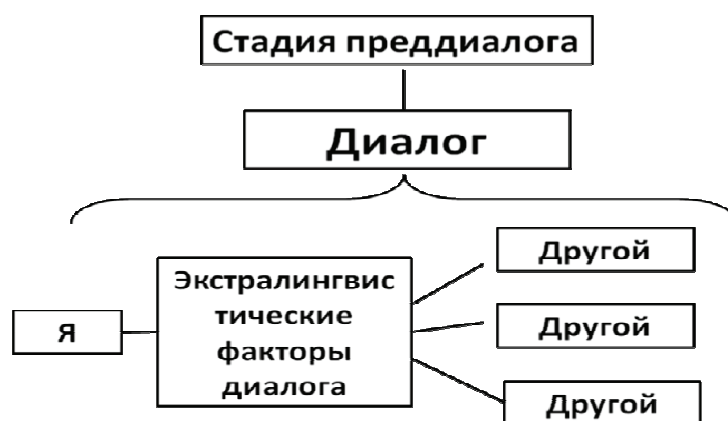
3. Поскольку участниками диалогического пространства могут быть несколько личностей одновременно, то учёт индивидуальных особенностей сводится к минимуму либо вовсе становится невозможным. Это ведёт к утрате установки на внутреннее понимание друг друга. Но минимальные установки на учёт индивидуальных особенностей и потребностей всё же есть. Достигается он за счёт вспомогательного элемента вебинара – чата. Здесь можно отслеживать реакцию и рефлексии клиентов дискурса (слушателей или зрителей). У участников коммуникативного пространства есть возможность отреагировать на внутренние запросы Другого.

4. Возможен эффект «случайных» участников процесса коммуникации. Под случайными клиентами дискурса понимаются такие участники дискурсивного пространства, которые не нацелены на установление контакта и не заинтересованы в теме общения. Их пребывание в данном интернет-пространстве обусловлено случайным выбором чата/вебинара. В таком случае установка на адресата, выстраивание с ним отношений невозможны, потому что вторая сторона коммуникации не нацелена на контакт и выстраивание взаимоотношений.

Учитывая все выше перечисленные особенности можно построить примерную схему диалога, реализующегося в интернет-пространстве:

1. Стадия преддиалога. Это стадия подготовки участников коммуникации к будущему взаимодействию (анонс, предварительный опрос в группе социальной сети/на сайте с целью узнать темы, интересующие потенциальных собеседников).

2. Экстралингвистические факторы. Способы дискурсивной организации жанра, в границах которого происходит контакт участников диалога (чат, вебинар, видеообращение). Также необходим учёт личностных особенностей каждой из сторон диалога и визуального сопровождения во время медийно-опосредованного диалога.



Новые условия публичной и межличностной коммуникации вносят коррективы в схему диалога, предложенную М. Бубером и М.М. Бахтиным, и ставят вопрос о качестве диалога в новых условиях. Поскольку это уже не диалог, реализующийся при непосредственном общении собеседников, с чёткой установкой на адресата (со стороны «Я» и со стороны «Другого»), а диалог, зависящий от множества экстралингвистических факторов и стадии преддиалога. Также важно то, что любой диалог, даже технологически опосредованный, не ставящий глобальной целью достижения встречи на уровне смысловых позиций, должен включать установку на встречу, даже в самом небольшом объеме. Это необходимо, так как любая форма диалога, как дискурсообразующего параметра, предполагает, настроенность на эту встречу, на взаимодействие и взаимопонимание его участников.

Литература

1. Бахтин, М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках / М.М. Бахтин. – Москва, 1979.
2. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – Москва, 1998.
3. Бубер, М. Я и Ты / М. Бубер. – Москва, 1993.
4. Федорова, О.В. Экспериментальный анализ дискурса. – Москва, 2014.

УДК 371.334;378
ГРНТИ 37.013.75

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
НА УРОКЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ И ОБОБЩЕНИЯ ЗУН
(НА МАТЕРИАЛЕ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ)**

**THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES
IN THE CLASSROOM SYSTEMATIZATION
AND GENERALIZATION OF THE ZUN
(FROM THE LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE
IN THE 7TH GRADE OF COMPREHENSIVE SCHOOL)**

М.В. Стурза

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивное обучение, урок систематизации и обобщения ЗУН, этапы работы на уроке, универсальные учебные действия.

Key words: interactive technologies, online learning, lesson systematization and generalization of ZUN, lesson work stages, universal educational actions.

Аннотация. В статье обсуждается роль интерактивных технологий в образовательном процессе. Показана возможность их влияния на развитие универсальных учебных действий обучающихся.

Актуальность использования интерактивных технологий в учебном процессе обуславливается рядом внешних и внутренних факторов. Внешние факторы определяются требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), ориентирующими педагога на личностное развитие обучающихся, которое происходит в результате формирования универсальных учебных действий (УУД) различного характера: познавательных, коммуникативных, регулятивных [1].

Экспериментальный момент освоения ФГОС обуславливает наличие **второй группы** факторов, связанных с работой в инновационном режиме. Педагог испытывает дефицит профессиональной компетентности в проектировании уроков в формате ФГОС, в рамках которых происходит развитие обозначенных УУД. Этот дефицит особенно ощутим при технологизации образовательной деятельности на уроке систематизации и обобщения ЗУН.

Цель исследования: показать педагогический ресурс использования интерактивных технологий (ИАТ) на уроке систематизации

и обобщения ЗУН для формирования универсальных учебных действий обучающихся.

Задачи:

1. Изучить теоретические основы решения проблемы.
2. Сформировать модель урока обобщения и систематизации ЗУН с использованием элементов ИАТ на предметном материале.
3. Апробировать модель в рамках педагогического эксперимента.
4. Проанализировать результаты апробации.

Гипотеза

- Педагог, использующий интерактивные технологии успешен, если он
- включает ИАТ в образовательный проект на основе принципа педагогической когерентности;
 - создаёт собственный методический сюжет их использования в ориентире на задачи и этапы урока систематизации и обобщения ЗУН;
 - обеспечивает влияние ИАТ на развитие универсальных учебных действий обучающихся.

Теоретико-методологическая база:

1. Антропологический подход в образовании (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев [2], Г.И. Петрова [3]);
2. Концепция педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прокументова [4]);
3. Технологизация образовательной деятельности в рамках ФГОС с использованием личностно-ориентированных технологий (Г.К. Селевко [5]).

Методы исследования:

теоретические: анализ литературы, моделирование;

практические: включённый эксперимент.

Содержание исследования

Теоретические основы.

Идея интерактивного обучения базируется на развитии субъектности участников совместной деятельности. В этом контексте интерактивность рассматривается как феномен, в котором актуализируется субъектность обучающихся и педагога.

Интерактивное обучение в этой логике объединяет в себе группу технологий различного содержания (вербального, коммуникационного, эйдос-технологического, игрового и т.д.), с помощью которых происходят актуализация, развитие, оформление субъектности участников совместной деятельности.

По мнению Г.К. Селевко, *интерактивными технологиями* являются такие, в которых ученик выступает в постоянно флуктуирующих субъектно-объектных отношениях относительно обучающей системы, периодически становясь её автономным активным элементом.

Простейшими примерами интерактивных технологий могут быть беседа или консультация. Больше всего интерактивный режим представлен в технологических приемах, входящих в какую-либо конкретную монотехнологию [5].

В основе интерактива, организованного педагогом, лежит стремление активизировать смыслодеятельность обучающихся. Этот процесс предполагает работу учителя с их опытом (погружение в ситуацию, актуализация, развитие, оформление возникших смыслов).

Основное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что они направлены не только и не столько на закрепление уже изученного материала, сколько на изучение нового и порождение смыслов.

В использовании интерактивных технологий имеет большое значение их правильный выбор в деятельности, соблюдение принципа педагогической когерентности. «**Принцип когерентности** заключается в утверждении, что все существующее находится во взаимосвязи. Факторы когерентности (мотивы когерентности) – участки памяти, которые обращают на себя внимание своим сходством, пространственной или временной близостью, симметричным расположением, характером формы и т.п. и благодаря этому могут быть объединены с разграниченными восприятиями» [6].

В контексте реализации обозначенного принципа в рамках проектирования урока систематизации и обобщения ЗУН с использованием ИАТ сказанное имеет смысл. Проект должен строиться в ориентире на определённую логику отбора и включения элементов ИАТ в образовательное пространство урока, продиктованную его целями и задачами.

Модель урока систематизации и обобщения ЗУН.

1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности. Актуализация затруднения в пробном учебном действии.
2. Выявление мест и причин затруднения.
3. Целеполагание и построение проекта усвоения новых знаний.
4. Закрепление с комментированием во внешней речи. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
5. Рефлексия учебной деятельности.

Описание образовательного прецедента. (Урок по теме «Образование действительных причастий настоящего времени. Повторение»).

Цель урока – создание условий для повторения и углубления знаний обучающихся об образовании и правописании действительных причастий настоящего времени.

На этапе мотивации (самоопределения) к учебной деятельности происходило погружение обучающихся в ситуацию, формировался их интерес к материалу, проблемным моментам в нём.

Элементы ИАТ: проблемные вопросы, направленные на формулирование темы.

Результат: развитие познавательных и регулятивных УУД обучающихся.

На этапе проявления затруднения в пробном действии создавалась проблемная ситуация, в которой обнаруживалась сложность понимания материала (связь способа образования действительных причастий настоящего времени со спряжением глагола).

Элементы ИАТ: проблемные вопросы, элементы диалога, алгоритм.

Результатом этапа стало развитие коммуникативных и познавательных УУД.

На этапе обобщения и систематизации знаний актуализировалась отработка форм образования действительного причастия настоящего времени. Обучающимся было предложено поделиться на пять равных групп для дальнейшего совместного выполнения упражнений. Командам был дан перечень заданий, за успешное выполнение которых начислялись оценочные баллы.

Элементы ИАТ: тренинг (отработка алгоритма), групповая работа.

Результаты работы в группах: развитие регулятивных и познавательных УУД.

На этапе реализации проекта педагогом создавались условия для коррекции собственных ошибок и формирования умения правильно применять соответствующие способы действий.

Элементы ИАТ: использование элементов технологии кейс-стади. Проблемная ситуация в правописании суффиксов решалась в логике обозначенной технологии: обучающимся предлагалась работа с предметным материалом на основе усвоенного алгоритма.

В результате у семиклассников актуализировались коммуникативные и регулятивные УУД.

На этапе рефлексии учебной деятельности обучающимся было предложено сформировать её содержание на основе технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Использовался приём «синквейн», представляющий собой вариант концептуализации информации в определённой логике.

Обучающиеся характеризовали информационно-ценностное содержание совместной деятельности на уроке. Синквейны составлялись с использованием трёх базовых существительных: «учитель», «ученик», «урок». Педагог ориентировался на представление образовательного содержания урока в двух контекстах: объективном и субъективном.

Элементы ИАТ: приём «синквейн».

В результате проектирования и озвучивания синквейнов обучающихся и педагога стало возможно зафиксировать следующее:

- в содержании деятельности на уроке (объективный контекст) важными оказались моменты познавательности («информативный», «полезный урок») и мотивированности («интересный», «привлекательный»). Репрезентативными можно было считать ответы, касающиеся функций урока (помогает, «позволяет», «развивает», «информирует»);
- большая часть аудитории оценила деятельность педагога (субъективный контекст) как продуктивную (итоговые существенные: «знание», «повторение»), ориентированную на развитие. Важен тот факт, что и свою работу они связывали с теми же понятиями.

На этом этапе происходило формирование всех видов УУД.

Вывод. Апробация модели урока обобщения и систематизации ЗУН с использованием элементов интерактивных технологий позволила зафиксировать следующие наблюдения:

- продуктивность использования обозначенных технологий обуславливается соблюдением принципом педагогической когерентности;
- выбор элементов ИАТ происходит адекватно целям и задачам каждого этапа урока;
- успешность включения их в проект проявляется в формировании УУД различного содержания.

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://Минобрнауки.рф/документы/543> (дата обращения: 30.04.2019).
2. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
3. Петрова, Г.И. Философская антропология и антропологическая проблематика в философии: учеб. пособие. – Томск: Изд-во НТЛ, 2002. – 160 с.
4. Прокументова, Г.Н. Школа совместной деятельности: концепция, проекты, практика развития / под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск, 1997. – Кн. 1. – 79 с.
5. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Москва: НИИ школьных технологий, 2006. – Ч. 1. – 816 с.
6. Кириленко, Г.Г., Шевцов, Е.В. Краткий философский словарь. – М.: Изд-во: АСТ Серия: Высшее образование, 2010. – 1030 с.

УДК 80
ГРНТИ 16.21.47

**ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «СПОРТ»
В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

**THE STUDY OF THE LEXICO-THEMATIC GROUP “SPORT”
IN MODERN SCIENTIFIC AND
SCIENTIFIC-METHODICAL LITERATURE**

Сунь Шубо

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: спортивный дискурс, лексико-тематическая группа «спорт», этнокультурная специфика, спортивная терминология.

Key words: sports discourse, lexico-thematic group “sport”, ethnocultural specificity, sports terminology.

Аннотация. В статье рассматриваются современные исследования лексико-тематической группы «спорт» и спортивного дискурса в различных лингвистических аспектах. Установлено, что лингвистические исследования данного феномена актуальны и разнообразны. Большинство учёных указывают на необходимость предварительного этнокультурного изучения специфики данного феномена, поскольку спортивная терминология состоит из универсальных международных терминов и национального фонда соответствующей лексики. Ряд исследователей особое внимание уделяют разноаспектному изучению лексики, специализированной на том или ином виде спорта. Учёные, анализирующие вопросы заимствования и этимологии в лексике, отмечают, что пополнение словарного запаса происходит благодаря возрождению и развитию забытых национальных видов спорта и вследствие появления новых.

Актуальность изучения лексики, описывающей спортивную сферу, обусловлена тем, что данные языковые единицы обслуживают важную сферу деятельности современного человека, постоянно пополняются новыми элементами, взаимодействуют с исконной и ранее заимствованной лексикой и представляют значимый элемент русской культуры как традиционной, так и современной. Спортивный дискурс этнически специфичен, поскольку эта сфера деятельности обусловлена национальной историей, традициями, культурой и мировоззрением этноса. По мнению Седых А.П., Сосоенко С.С., «Языковая картина мира и спорт находятся в динамическом взаимодействии и являются неотъемлемыми составляющими национальной культуры. При этом номинанты спортивных явлений отражают отношение носителей языка к этим явлениям. В данном типе отношений проявляются не только

исторически сложившиеся признаки спорта, но и национальная психология, национальный характер» [1]. Кадуцкая Л.А. в статье «Спортивная лексика в языковой картине мира» справедливо отмечает, что физкультура и спорт – составляющие части культурной, политической, экономической жизни страны [2]. Этнокультурная природа спортивного дискурса в целом и спортивной лексики в частности подтверждается и в работах сопоставительного характера, например, Болховитянов И.В. в статье «Лингвокультурологическая соотнесенность лексико-тематической группы «футбольные арбитры» в английском и русском языках», рассматривая лексико-тематическую группу футбольной терминосистемы «футбольные арбитры» в английском и русском языках, приходит к выводу о том, что их специфика обусловлена лингвокультурологическими особенностями разных языков [3]. Но при этом, исследователи отмечают, что эта сфера деятельности активно пополняется заимствованиями. Например, Двойнина А.В. утверждает, что заимствование является наиболее продуктивным способом пополнения спортивной лексики [4]. Основной причиной пополнения лексического фонда языка является появление и развитие новых видов спорта.

Единицы спортивного лексикона разнообразны, но большинство исследователей считают, что центральное место в данной тематической группе занимают разнообразные термины, причём, спортивная терминология отличается разнообразием, поскольку «практически каждый вид спорта наряду с общеотраслевыми спортивными терминами обладает своей специфической терминологией» [2]. Действительно, терминологическая система спортивного дискурса – богатый материал для изучения. Специфику спортивной лексики как феномена терминологии рассматривает Машуш А.А., разграничивая два смежных, но не тождественных явления: термины и профессионализмы. Автор считает, спортивные наименования необходимо относить в группу специальной лексики и доказывает, эта лексика обладает признаками дефинитивности и системности, что позволяет относить её к терминологии. Важное наблюдение, которое делает автор статьи состоит в том, что «терминология спорта специфична в силу развития многозначности, привлечения слов из других смысловых сфер и активного вхождения спортивных наименований в общелитературный язык» [5].

Таким образом, авторы сходятся во мнении, что спортивная лексика – интересный и актуальный материал для изучения, лексический фонд концепта спорт сложный и разнообразный, в его состав входят исконная лексика, соотносящаяся с данной темой, национальная терминология спортивной сферы, универсальная международная

терминология спорта и физкультуры. Более того, каждый вид спорта имеет свою терминологию, достойную отдельного исследования, что подтверждают многочисленные публикации, посвященные изучению лексики и фразеологии, свойственной определенным видам спорта. Например, специальная баскетбольная лексика рассматривается в статье Попова Р.В. [6], особенности лексики фигурного катания в коммуникативном аспекте изучает Птушкина Е.В. [7], Рылов А.С. исследует своеобразие спортивной терминологии в русском хоккее [8], специализированная лексика художественной гимнастики и хореографии представлена в словаре Рябчикова А.И. и Фирилевой Ж.И. [9], исследование Б. Збигнева посвящено анализу легкоатлетической спортивной лексики в функционально-смысловом аспекте [10], новейший лингвокогнитивный аспект рассмотрения данной темы представлен в диссертации Гуреевой Е.И., в которой автор комплексно изучает спортивную терминологию [11].

При рассмотрении спортивного дискурса актуален не только лингвокультурный и собственно лингвистический аспект, но и методический, и лингводидактический. Спортивная терминология является важнейшей частью профессионального тезауруса студентов факультетов физкультуры и спорта, действующих работников этой сферы деятельности: тренеров, учителей, профессиональных спортсменов. Валитова Н.Р. [12] описывает современный уровень сформированности профессионального тезауруса в сфере физической культуры и спорта. Автор утверждает, что спортивный тезаурус структурирован в соответствии с понятийной взаимообусловленностью родовидовых отношений в рамках тематической группы «спорт» и освоение этого лексического фонда является одним из важнейших факторов формирования профессиональных компетенций.

Спортивная лексика и фразеология, особенно её национальный сегмент, является сложным материалом для изучения иностранными студентами, поскольку требует страноведческих знаний о спортивной сфере, о традиционных формах физической активности, о национальных видах спорта. Например, Янченко В.Д, Го Шилэй рассматривают приёмы результативного ознакомления китайских студентов со спортивной лексикой, предлагают комплекс упражнений, способствующих запоминанию лексики данной тематической группы и её переводу из пассивного в активный словарный запас обучающихся [13].

Итак, для любых лингвистических исследований спортивного дискурса важно понимание этнокультурной специфики данного феномена. Как мы отмечали выше, актуальная национальная спортивная терминология состоит из универсальных международных терминов, национального фонда соответствующей лексики и лексики этих двух

типов, специализированной на том или ином виде спорта. Наконец, пополнение лексического запаса происходит благодаря возрождению и развитию забытых национальных видов спорта и устаревшей лексики, связанной с ними, и вследствие заимствования современных видов спорта, уже обеспеченных универсальной международной терминологией.

Литература

1. Седых, А.П., Сосоенко, С.С. Языковая и спортивная картины мир // Научный результат. Серия: Вопросы теоретической и прикладной лингвистики – 2014. – № 2 (2). – С. 44–48.
2. Кадуцкая, Л.А. Спортивная лексика в языковой картине мира / Л.А. Кадуцкая // Успехи современной науки и образования. – 2017. – № 2. – С. 26–32.
3. Болховитянов, И.В. Лингвокультурологическая соотнесенность лексико-тематической группы «футбольные арбитры» в английском и русском языках / И.В. Болховитянов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3. – С. 60–62.
4. Двойнина, А.В. Заимствование как способ пополнения спортивной лексики / А.В. Двойнина // Вестник Башкирского университета. – 2017. – № 2. – С. 26–32.
5. Машуш, А.А. К вопросу о терминологическом статусе спортивной лексики / А.А. Машуш // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2012. – № 83 (09). – С. 1–9.
6. Попов, Р.В. Русская спортивная терминология (на материале баскетбольной терминосистемы): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Поморский государственный университет им. М.В. Ломоносова. Северодвинский филиал. – Северодвинск. – 2003. – 264 с.
7. Птушкина, Е.В. Спортивная терминология в коммуникативном аспекте (лексика фигурного катания): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Ростов-на-Дону. – 1997. – 24 с.
8. Рылов, А.С. Специфика русской хоккейной терминологии // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. – №35 (1). – С. 297–299.
9. Рябчиков, А.И., Фирилева, Ж.И. Словарь терминов гимнастики и основ хореографии. Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 288 с.
10. Збигнев, Б. Функционально-семантический анализ русской спортивной лексики: легкая атлетика: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Киевский государственный университет им. Т.Г. Шевченко. Симферополь. – 1988. – 26 с.
11. Гуреева, Е.И. Спортивная терминология в лингвокогнитивном аспекте: автореф. дис. ... канд. Филол. Наук: 10.02.19. – Челябинск. – 2007. – 24 с.
12. Валитова Нелли Равильевна. Изучение современного уровня разработанности профессионального тезауруса в сфере физической культуры и спорта (по материалам учебно-методической и научной литературы) / Н.Р. Валитова // Омский научный вестник. – 2009. – № 2. – С. 163–166.
13. Янченко, В.Д., Го Шилэй. Проблема изучения спортивной лексики на занятиях по русскому языку в Китае / В.Д Янченко, Го Шилэй. // Наука и школа. – 2016. – № 6. – С. 116–120.

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАСТУШЕК
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**
**THE POSSIBILITY OF USING DITTIES IN THE LESSONS
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Сюй Цзинчжо

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: частушки, русский язык как иностранный.

Key words: ditties (chastushki), teaching russian as a foreign language.

Аннотация. В статье рассматриваются русские частушки как учебный материал на занятиях по русскому языку как иностранному. Выделяются характеристики частушек, которые позволяют использовать их в таком качестве, определяется место данной работы в структуре урока, предлагаются примеры заданий.

Задача преподавателя русского языка как иностранного – подготовить студентов к успешной коммуникации на русском языке, а это требует изучения языка в контексте культуры. Чтобы рассказать о России и ее культуре, а также улучшать практические навыки говорения и аудирования, многие учителя в Китае используют документальные фильмы, русские мультфильмы или кинофильмы. Некоторые изучают со студентами русские песни и стихи. Но в Китае мало знают о русских частушках.

Проанализируем возможности использования частушек на уроках русского языка как иностранного.

Во-первых, что представляет собой частушка?

Частушка – «короткая рифованная народная песенка, которая исполняется в быстром темпе на определенную мелодию» [1] Обычно четырехстрочная, иногда бывает из шести и восьми строк. Учащиеся могут оттачивать свои навыки слушания и произношения, изучая частушки. Лексика частушки обычно проста, текст рифмованный и имеет сюжетную линию, что делает частушки более простыми для понимания, чем другие песни. Короткие песни легко запомнить, что полезно для изучения новых слов и расширения словарного запаса. Наконец, веселый и быстрый ритм частушки может поднять настроение и повысить интерес студентов к изучению русского языка.

Во-вторых, частушка – это русское народное творчество. Она представляет ценность как выражение традиций и обычаев народа. Содержание частушек очень богато и разнообразно. Частушки очень близки

к жизни, а также фиксируют исторические события и выражают мысли и чувства русского народа. «Частушка во все вмешивается, всему дает оценку или выносит своеобразный приговор, фиксирует внимание на каких-то важных бытовых деталях, штрихах или же иногда говорит броско, емко, дает эпически широкую оценку определенного исторического промежутка времени, достойную по значимости повести или целого романа» [2]. Работа с частушкой позволяет приблизить события истории или культурные символы, сделать их более человечными, позволяет интуитивно почувствовать русский стиль мышления, отношение к миру.

Частушки можно использовать в рамках фонетической зарядки и для актуализации темы занятия. Например:

1. *Разверну гармонь пошире,
Пусть летят над всей Сибирью,
И частушки запою,
Славя Родину мою [3]*
2. *А смирновские девчонки
Красотою славятся.
А как только запоют,
Сразу всем понравятся [4]*

В этих частушках простое содержание, но они могут стать вступлением для разговора о русской культуре, об отношении к Родине, о географии России, о качествах человека.

Частушки могут быть и главным стержнем занятия. Рассмотрим, как можно построить урок на основе «Частушек Бабок-Ёжек».

*Растяни меха гармошка, эх, играй-наяривай.
Спой частушки, бабка Ёжка, пой, не разговаривай!
– Я была навеселе и летала на метле
Хоть сама не верю я в эти суеверия!
– Шла я по лесу домой, увязался чёрт за мной
Думала – мужчина, что за чертовщина!
– Повернула я домой снова чёрт идёт за мной
Плюнула на плешь ему и послала к лешему!
– Самый вредный из людей это сказочник-злодей.
Вот уж врун искусный, жаль, что он невкусный.
Растяни меха гармошка, эх, играй-наяривай.
Спой частушки, бабка Ежка, пой, не разговаривай! [5]*

Это частушки из мультфильма «Летучий корабль».

Мультфильм снят по мотивам русской народной сказки. Трубочист Иванушка влюбляется в царевну Забаву, которую царь-отец хочет

выдать замуж за богатея Полкана. Забава соглашается стать женой того, кто построит волшебный летучий корабль. Иванушка строит корабль и вместе Забавой улетает на нём, покинув жадного царя и коварного Полкана. В сказке говорится о том, что доброта, бескорыстная любовь, честность всегда побеждают коварство, злобу и чванство.

Сначала студенты смотрят фрагмент мультфильма, где Бабки-Ёжки поют частушки. Потом проводится работа с новыми словами. В частушках упоминаются сказочные существа: Бабка Ёжка – уменьшительное от Баба Яга (персонаж русского фольклора, ведьма), чёрт и леший. Также есть разговорные слова и выражения:

навеселе – немного пьяная;

суеверие – предрассудок, вера в потусторонние силы;

увязался – пошел следом;

чертовщина – что-то странное, непонятное;

плешь – лысина;

послать к лешему – прогнать.

сказочник – человек, который сочиняет или рассказывает сказки.

Можно вместе подумать, как связаны «чертовщина» и «черт», и почему человека, которого не хотят видеть, «посылают к лешему».

Потом студенты еще раз слушают частушки и выполняют задания. Например:

1. Выпишите глаголы, которые вы услышали. Определите их форму.

2. Придумайте предложения с новыми словами.

3. Обратите внимание на припев: «**Спой частушки, Бабка-Ёжка, пой, не разговаривай**». Почему сначала «спой» (совершенный вид), а потом «пой» – несовершенный? Переходим к обсуждению темы «вид глагола при повторной просьбе»

4. Составьте ситуативные диалоги в группах.

5. Прочитайте текст частушки. А теперь давайте споём под музыку.

Упражнения зависят от целей занятия. Можно тренировать произношение, изучать грамматику и лексику, развивать навыки аудирования и говорения, чтения и письма.

Наконец, можно поговорить о самих частушках. Ведь многие китайские студенты, изучающие русский язык, не знают частушки, даже не знают, что такое частушки.

Сейчас в Китае все больше студентов предпочитают изучать русский язык. Поэтому стоит задача совершенствования методов обучения русскому языку как иностранному. Мы считаем, что использование частушек на уроках русского языка как иностранного может быть очень полезным и интересным.

Литература

1. ЧАСТУШКА // Россия. Лингвострановедческий словарь [Электронный ресурс] – <https://slovar.wikireading.ru/57029> (дата обращения: 19.04.2019).
2. Частушка – жемчужина русского поэтического слова [Электронный ресурс]. – <http://slavyanskaya-kultura.ru/slavic/tradition/chastushka-zhemchuzhina-russkogo-narodnogo-poeticheskogo-slova.html> (дата обращения: 19.04.2019).
3. Жупеева, Е.П. Частушки как народный фольклор [Электронный ресурс]. – <https://multiurok.ru/files/nauchno-issliedovatel-skaia-rabota-chastushki-kak.html> (дата обращения: 19.04.2019).
4. Полотнова, В.С., Новикова, Г.А. Частушки: лингвистический и литературоведческий анализ [Электронный ресурс]. – <https://nsportal.ru/ap/library/drugoe/2013/12/22/chastushki-lingvisticheskij-i-literaturovedcheskij-analiz> (дата обращения: 19.04.2019).
5. Текст песни «Летучий корабль – Частушки бабок-ёжек» [Электронный ресурс]. – <http://songspro.ru/11/Letuchiy-korabl/tekst-pesni-Chastushki-babok---ejek> (дата обращения: 19.04.2019).

УДК 811.161.1'243

ГРНТИ 14

ТЕКСТЫ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ПОЭЗИИ А.С. ПУШКИНА)

TEXTS OF RUSSIAN CLASSICAL POETRY AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (FOR EXAMPLE, A.S. PUSHKIN)

Таннуэр Калаган

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: поэтический текст, А.С. Пушкин, обучение русскому языку как иностранному.

Key words: poetic text, A.S. Pushkin, teaching russian as a foreign language.

Аннотация. В статье рассматриваются принципы работы с поэтическим текстом на занятиях по русскому языку как иностранному. Дается характеристика поэтического текста как учебного материала, отмечаются трудности работы с классической поэзией и важность целостного подхода. Выделяются четыре этапа работы с поэтическим текстом в процессе его изучения.

Современный подход к обучению иностранным языкам основан на признании неразрывной связи языка и культуры. Поэзия является важной частью культуры любого народа. Она обладает культурным своеобразием в формах и образах, но в тоже время лирическое содержание поэзии объединяет людей разных стран и народов. Дружба,

любовь, красота мира, одиночество, свобода – эти и другие темы становятся содержанием поэзии. Изучая русские стихи мы можем увидеть и понять тот образ мира, который носитель языка усваивает с детства и в то же время найти точки пересечения культур. «Погружаясь в мир русской классической литературы, студенты-иностранцы начинают лучше понимать особенности русского менталитета» [1]. Поэтому поэзию следует рассматривать как эффективное средство и привлекательный предмет обучения.

Русская классическая поэзия входит в сокровищницу мировой литературы. В Китае хорошо знают стихи русских поэтов и особенно Пушкина. Например, стихотворения «Я вас любил», «К морю», «Если жизнь тебя обманет» и другие включены в учебники. Конечно, большинство студентов знакомится с этими текстами в переводе.

Работа с поэтическим текстом на уроке имеет свои особенности.

Текст классической поэзии – это целостное произведение, представляющее художественную ценность. Если студенты не поймут красоту стиха, будет потерян смысл всей работы. Поэтому стихотворение нельзя адаптировать как обычный текст. Можно сократить текст, взять один завершённый фрагмент, но нельзя убирать или заменять слова, синтаксические структуры.

При этом стихи – это сложный текст. Чтение поэтического текста в оригинале требует хорошего знания языка. Стихи – это художественное произведение, в котором слова имеют не только прямое, но и переносное метафорическое значение. Стихи имеют определенную ритмическую структуру, которая также влияет на восприятие. В поэзии используются различные стилистические приемы и книжная лексика, которая не употребляется в быту. Стихотворения Пушкина написаны в начале XIX века, поэтому в них также есть устаревшие слова. По этой причине серьезное знакомство с этими произведениями возможно только на продвинутом уровне владения (уровень ТРКИ-2 и выше по российской классификации).

Также нужно помнить, что перевод стихов на другие языки всегда неточен. Перевод поэзии подобен созданию поэзии, у него два автора – поэт и переводчик, который всегда добавляет что-то от себя. Хороший перевод может дать понятие о содержании оригинала, его проблематике и основных образах, но всегда есть то, что нельзя передать при переводе. Поэтому при чтении поэзии не следует ориентироваться на готовые переводы. Но после знакомства с текстом работа по сравнению перевода и оригинала, а также самостоятельный перевод текста учащимися может дать многое для понимания различий и сходства в языке и культуре.

Первый этап работы со стихотворением – это работа с формой. Аудирование и затем чтение вслух с правильными ударениями и интонацией позволит улучшить фонетические навыки студентов. С этой точки зрения классические стихи наиболее полезны, так как обладают строгой ритмической формой. Это также способствует запоминанию стихов. Поэтому стихи, в которых нет сложных слов, а содержание интуитивно понятно, можно давать и на начальном этапе обучения.

Более серьезная работа с текстом предполагает изучение сведений об авторе, обстоятельств создания произведения, его основных мотивов и художественных особенностей. Эти сведения предоставляются в форме лингвострановедческой справки. Такая справка может быть кратким пояснением или отдельным учебным текстом. Так, перед чтением стихотворений Пушкина можно дать основные сведения из его биографии, рассказать об особенностях русской поэзии и познакомиться с основными стихотворными размерами (ямб, хорей).

Также можно сразу обратить внимание на тему и мотивы стихотворения, чтобы направить внимание студентов. Иногда для этого достаточно небольшого комментария, например: *«Стихотворение «Я вас любил», было написано в 1829 году. Оно посвящено блестящей красавице того времени Каролине Собаньской»*. Для стихотворения «К морю» понадобится больше пояснений.

Но преподаватель может не давать эту информацию сразу, а предложить студентам найти ее самостоятельно. Например, дать задание на дом: «Прочитайте стихотворение «К морю». О каких людях говорит автор во второй части стихотворения? Найдите информацию о них. Подумайте, как их образы связаны с морем».

Таким образом, при изучении поэзии мы должны

1) представить стихотворение как единство художественного содержания и формы;

2) представить соответствующие исторические и культурные знания, чтобы понять творческий фон;

3) внимательно прочесть стихотворение, проанализировать его содержание, образы и философские мотивы.

4) обсудить прочитанное, выразить свое понимание в устной или письменной форме.

Литература

1. Савченко, Т.К. Нарушитель границ»: Пушкин в иноязычной аудитории [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/narushitel-granits-pushkin-v-inoyazychnoy-auditorii> (дата обращения 25.04.2019).

УДК 378.02:37.016
ГРНТИ 14.25.09

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОГРАММЕ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМА

METHODS OF TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE RCT PROGRAM FOR THE CHINESE AUDIENCE: RELEVANCE AND PROBLEM

Фэн Жуй

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: фразеологические единицы, русский язык как иностранный (РКИ), методика, сравнительно-сопоставительный.

Key words: phraseological units, Russian as a foreign language (RCT), methods, comparative.

Аннотация. В статье рассматриваются фразеологические единицы в широком смысле всегда составляет трудности для китайских учащихся в процессе изучения русского языка. В работе даются систематизированные методы обучения фразеологии студентов в китайской аудитории с целью облегчения понимания, овладения и использования фразеологических единиц русского языка в межкультурной коммуникации.

В русской речи часто используются фразеологические единицы. Однако И.К. Сазонов утверждает, что «каждая фразеологическая единица является камнем преткновения, угрожающим даже общеизвестному лексикону национального языка» [1]. Более того, иностранным студентам трудно освоить и использовать фразеологические единицы, что обусловило значительный рост интереса к вопросам преподавания фразеологических единиц в программе обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории.

В программе обучения русскому языку как иностранному фразеологическим единицам уделяется особое внимание, так как русский язык активно использует эти единицы. Итак, фразеологизмы – богатый источник для изучения представлений народа об окружающем мире, о человеке как таковом, его обыденной жизни и представлениях образов мужчины и женщины. Следовательно, фразеологизмы служат средством для изучения народной культуры, так как во фразеологизмах сохраняется опыт людей, накопленный в течение нескольких веков. Как считает В.Н. Телия, «фразеологический состав языка – это зеркало, в котором лингвокультурная общность идентифицирует свое национальное самосознание» [2].

Фразеологизмы существуют на протяжении всей истории языка. Ещё М.В. Ломоносов, составляя план словаря русского литературного языка, указывал, что в него должны войти «фраземы», «идиоматизмы», «речения» [3].

В китайском языке фразеологизмы, в том числе чэньюи, имеют также огромное значение. Чэньюй – это китайские устойчивые выражения, которые, как правило, состоят из 4-х иероглифов, иногда 4+4 иероглифов, по смыслу они аналогичны русским поговоркам [4].

Обучение фразеологическим единицам в китайской аудитории подтверждает его важность и актуальность как языка международного общения, необходимого для подготовки высококвалифицированных специалистов.

Актуальный термин «культурный компонент» рассматривается наиболее полно в таком разделе лингвистики как лексика. Это связано во многом с тем, что фразеологические единицы в большей степени включают в себя слова и словосочетания, которые выступают в данной связи маркерами национальной культуры, иначе – «культурными компонентами», позволяя рассматривать фразеологизмы и как отражение национальной картины мира, и как уникальность речевой и образной практики носителей языка. Важной данная позиция является и в отношении русских фразеологизмов, и в отношении китайских фразеологизмов, позволяя освоить иностранный язык (в нашем случае русский как иностранный в китайской аудитории) на более высоком уровне.

В этом контексте фокусное включение изучения фразеологических единиц в процесс обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории – важный аспект, имеющий не только лингвистический, но и культурноносный смысл, хотя и создающий дополнительные сложности в проектировании и реализации образовательного процесса. Методически целесообразно организованная работа над фразеологической системой русского языка позволяет расширить активный фразеологический запас обучающихся, способствует корректному присвоению и формированию речи на изучаемом языке, а также адекватному использованию фразеологических оборотов и выражений в различных речевых ситуациях.

Это особенно важно в силу того, что фразеологические единицы, наполняя русскую речь национальным колоритом, требует и особого внимания к изучению и присвоению их содержания, которое не складывается из совокупности семантических составляющих слов, в них входящих, что делает достаточно сложным процессом понимание и усвоение изучения русского языка, являясь источником многочисленных и трудно исправляемых ошибок (особенно актуально данное

замечание в отношении начального этапа обучения русскому языку как иностранному).

В практике преподавания русского языка как иностранного большое значение приобретает сравнительно-сопоставительный анализ семантического и образного содержания фразеологических единиц. При изучении фразеологических единиц задействуются по крайней мере русский и родной язык обучающихся, поэтому продуктивным методическим приемом обучения иностранцев фразеологии русского языка является учет родного языка учащихся и особенностей их культуры.

Итак, в методике обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории актуально и корректно стоит использовать совокупность заданий и упражнений, направленных на сравнение русских и китайских фразеологических единиц с целью выявления общего и специфического, обращая внимание на национальный колорит, своеобразие языков, соотнося их с общечеловеческим характером логико-мыслительных операций. Данные методические приемы позволят сформировать адекватное понимание семантики фразеологизмов как косвенно-производных средств формирования концепт-сферы русского языка, сформировать их правильное контекстное употребление и фиксацию в лексиконе и речевом обороте обучающихся.

Особенности сравнительного изучения фразеологии двух языков в китайской аудитории с точки зрения методики преподавания русского языка как иностранного также интересны с позиций лингвокультурологических исследований, поскольку путем сопоставления фразеологических единиц в процесс обучения вводятся и страноведческие сведения.

Например, сопоставление русского фразеологизма «прыгать (скакать) от радости» и китайского «欢蹦乱跳» показывает их схожесть в значении, а также в лексическом составе. А вот фразеологизмы со словом «смех» в разных культурах носят принципиально разное значение, что значит смех продлевает жизнь, а значит, беспокойства излишни, показывая 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 приведенному китайскому фразеологизму. В русской фразеологии смех больше ассоциируется как негативное проявление: «тебе смешно, а мне до сердца дошло» (ирония), «где смеются, там и плачут», «смех без причины – признак дурачины» др.

В процессе обучения русскому языку как иностранному можно использовать различные задания. Ниже приведем несколько, на наш взгляд, наиболее эффективных.

Задание 1. Найдите соответствия:

как в воду канул	много
навязнуть на зубах	мечтать
витать в облаках	исчезнуть
кот наплакал	надоест
что в лоб, что по лбу	мало
хоть пруд пруди	все равно, одинаково
морочить голову	очень близко
рукой подать	обманывать
ни свет ни заря	очень рано

Ответы:

как в воду канул – исчезнуть
навязнуть на зубах – надоест
витать в облаках – мечтать
кот наплакал – мало
что в лоб, что по лбу – все равно, одинаково
хоть пруд пруди – много
морочить голову – обманывать
рукой подать – очень близко
ни свет ни заря – очень рано

Задание 2. (Ответить фразеологизмом.) Как можно:

Сильно краснеть? (До корней волос.)
Крепко спать? (Как убитый, без задних ног.)
быстро бежать? (Слома голову.)
Промокнуть? (До костей.)
Хорошо знать? (Как свои пять пальцев.)
Громко кричать? (Во все горло.)

Итак, применение сопоставительной фразеологии может значительно помочь при изучении русского языка как иностранного, позволит более качественно освоить изучаемый иностранный язык, в большей мере познакомиться с культурой его носителей. В контексте нашей проблематики включение в процесс обучения русскому языку фразеологических единиц и их контекстное сравнительное изучение с китайскими фразеологизмами чэньюй позволит учесть особенности языковых характеристик фразеологизмов, мотивировать интересом иностранных обучающихся к фразеологическому богатству русского языка, его изучению и присвоению как неотрывных элементов речи, что подтвердили наши эмпирические наблюдения и использование

в практике типовых заданию, созданных с использованием русских фразеологических оборотов.

Литература

1. Сазонова, Н.К. Лексика и фразеология современного русского литературного языка: пособие для иностранца) / Н.К. Сазонова. – М.: Литература на иностранных языках, 1964. – С.12.
2. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М., 1996. – 288 с.
3. Ломоносов, М.В. Словарь языка М.В. Ломоносова / гл. ред. акад. Н.Н. Казанский. Материалы к словарю. Вып. 5. Словарь-справочник «Минералогия М.В. Ломоносова» / отв. ред. С.С. Волков. – СПб.: Нестор-История, 2010. – 424 с.
4. Фразеологический словарь китайского языка. [Электронный вариант]. URL: <http://www.cidianwang.com/cy/>. Дата проверки: 10.02.2019.

УДК 378.02:37.016

ГРНТИ 14.25.09

ПРОБЛЕМЫ ЗАУЧИВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ)

PROBLEMS IN LEARNING CHINESE AUDIENCE WHEN STUDYING AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF USAGE OF RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS)

Ф. Хакимова

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: заучивание, фразеологизмы, идиомы, сопоставительная фразеология, этимология, импринтинг.

Key words: memorization, phraseological units, idioms, comparative phraseology, etymology, imprinting.

Аннотация. В данной статье поднимаются проблемы заучивания и пути их решения на примере использования русских фразеологизмов и опыта изучения китайских идиом. Актуальность темы видится автору статьи в том, что в педагогической практике Китая преобладает методика заучивания, не являющаяся в методике преподавания РКИ в России актуальной, ставя китайских студентов в затруднительное положение. В статье подчеркивается важность выбора методики преподавателем для успешного усвоения фразеологизмов.

Ни для кого не секрет, что в процессе изучения иностранных языков активно используется практика заучивания. Зазубривание материала –

это хорошая практика изучения иностранных языков, так как любой человек, начиная учить новый язык, на первых порах применяет метод зубрёжки, позволяющий сформировать стартовый лексический запас – в самом начале пути при изучении другого языка без этого не обойтись. Однако на следующем этапах данный метод становится бесполезным, так как приходит понимание, а вместе с ним и осмысление изученного. Заучивание необходимо лишь при изучении основ. Чем дальше пробираясь на неизведанную территорию чужого для нас языка, тем меньше нужно применять практику заучивания. На практике в период проведения устного экзамена в группе студентов-филологов, бакалавров Харбинского института нефти, которые проходили обучение в России в течение шести месяцев, было обнаружено, что многие ошибки в ответах студентов зачастую были связаны именно с проблемой заучивания материала. Данные ошибки были выявлены и исправлены педагогом ещё в период обучения, но в стрессовой ситуации, вызванной экзаменом, эти ошибки снова появлялись в речи студентов, например, неправильно заученные фразы, использование инфинитивов: «Мы можно пойти в кино», или «хочу кушать вкусная еда». Именно вследствие того, что при заучивании данная информация отложилась на глубинном уровне, а заучивание начиналось с инфинитивов. Иными словами, мы наблюдаем проблему с языковой речевой компетентностью. С коммуникативной компетенцией в данном случае все хорошо: студенты достигают цели общения, то есть они обладают необходимым словарным запасом, который позволяет им решать данную коммуникативную цель. Но для того чтобы удовлетворить потребности второго сертификационного уровня, необходимо сформировать языковую речевую компетенцию. И для этого преподавателю нужно выбрать иную методику. Самое важное – предоставить студентам конструкции. Те конструкции, на которые можно наложить любую возможную лексику. То есть давать определенную схему, с которой можно работать, словно дать ходунки ребенку, которые научат его бегать. Эти конструкции помогут им работать над своими ошибками. Такие методики, как «лови ошибку», «научи другого», где нужно найти ошибку или объяснить информацию, позволяют включить в обучение собственные эмоции, иначе говоря, проявить феномен личностного присутствия, и, следовательно, мотивировать на обучение. Безусловное доверие преподавателю должно иметь место, но при этом, у каждого своя голова на плечах, то есть когда обучающийся сам начинает проникать в суть языка, он может прийти к собственному мнению, которое может отличаться от картины мира преподавателя, и только тогда, только свое, он хорошо запомнит, и будет применять. Как говорится, учитель должен лишь открыть дверь, дальше

ученик идет сам. Это подчеркивает в своей статье «Языковое образование: достижения и проблемы», Е.Е. Белова, говоря, что «изучение иностранного языка создает предпосылки для развития потребности в самообразовании, учит работать самостоятельно» [4].

Наш мозг – коварная штука. Мы быстро забываем информацию, которую зубрили на протяжении определенного промежутка времени, и не всегда в нужный момент может вспомнить её, при этом, в стрессовых ситуациях, ответ может неожиданно прийти в голову. Если при этом изучить информацию, которая заведомо неправильная, как тогда быть? Наш мозг многие ученые сравнивают с компьютером, но при этом мы еще не разобрались, как с ним работать. Как стереть неправильную информацию и заменить ее новой. С другой стороны, зазубривание материала, в каком-то смысле, похоже на импринтинг. Как биологический вид, мы воспроизводим информацию именно так, как запомнили её в начале. Поэтому педагогу так важно не только обращать внимание на доминирующий вид мышления студентов, чтобы правильно мотивировать их на изучение языка, как точно подмечено авторами статьи «Влияние стилей мышления на изучение иностранных языков» Я. Маштаковой и М. Питановой, что, давая основы, быть предельно внимательным и давать единственно верную информацию.

На высоких уровнях изучения языка необходимо давать приоритет осмыслению материала. Рассмотрим для этого этап изучения русского языка, на котором даются фразеологизмы.

Изучение фразеологизмов и идиом обязательно для изучающих язык, для овладения им в совершенстве, особенно для тех, кто ставит своей целью преподавать язык как иностранный в дальнейшем. Но необходимо ли заучивать фразеологические обороты и идиомы?

В китайском языке 成语 ченьюи представляют собой лексическую конструкцию из 4 слов, либо 4+4. Однако для понимания смысла идиомы носителю языка достаточно разобрать ключи иероглифов и смысл выражения окажется на поверхности. В русском языке сложнее: многие фразеологизмы построены на архаизмах и не имеют четкой конструкции. Однако это не означает, что русские фразеологизмы необходимо заучивать, нет. Достаточно понять их смысл, и при многократном использовании на практике фразеологизм запомнится. Кроме того, что заучивание грешит тем, что заученный материал быстро забывается. Даже наоборот, заучивание может оказаться в данном случае большим недостатком, так как в отличие от китайских ченьюи 成语, в русском языке у фразеологизмов зачастую наблюдается свободная конструкция, поэтому он может меняться в зависимости от контекста, что зачастую происходит в практике устной речи. Ярким

примером служит обычная реклама, где часто видоизменяют фразеологизмы в соответствии с рекламируемым продуктом. И тут-то можно увидеть разницу между схватывающим на лету носителем языка и совершенно не понимающим человеком, изучающим русский, которого измененная форма фразеологизма либо замена устоявшейся ранее лексики поставит в тупик и смысл рекламы будет утерян.

Поэтому при изучении фразеологизмов прежде всего перед педагогом стоит задача донести до студентов смысл высказывания. Только так можно способствовать запоминанию сложных конструкций.

В таких случаях, кроме сопоставительной фразеологии, хорошо помогает включение в процесс обучения истории образования фразеологизмов (этимология) либо легенды на их основе. Например, в китайском языке устойчивое выражение 马马虎虎 ярко запоминается рассказом о человеке, любившем рисовать тигра, и в очередной своей картине пририсовавшем к голове тигра тело лошади, что говорит о его небрежности к просьбе человека, просившего нарисовать лошадь. «Не то лошадь, не то тигр» – «сделать что-то на авось», «тяп ляп», для меня, как студента, изучающего китайский язык, именно легенда об этом художнике сформировала запоминание данной идиомы. Примечательно, что практически на каждую идиому в китайском языке найдётся своя красивая легенда, предыстория образования идиомы, через которую студенты, изучающие китайский язык, проникаются не только красивой историей, но и культурой Китая и его своеобразным менталитетом (данный аргумент мы используем при разработке пособия). Например, китайская идиома «Цветок, распустившийся на прекрасной кисти / 妙笔生花 », которая используется как метафора для описания блестящего литературного таланта, основана на содержании книги Вэнь Жэньюя «Деяния в годы правления под девизами Кайюань и Тяньбао» и при этом обращает внимание изучающих не только на поэта Ли Бо, но и на природу Китая, так как пик на горе Хуаньшань очень похож на «кисть, на которой распускается цветок».

Если провести соответствие с русскими фразеологизмами, то фразеологизм «зарыть талант в землю» несёт в себе совершенно иной смысл, но и этот фразеологизм, как и приведенная выше китайская идиома, основана на истории, в данном случае, на евангельской притче: Один человек, уезжая, оставил своим рабам немного денег. Два первых раба пустили деньги в дело, а третий – зарыл талант в землю. Когда хозяин вернулся, первый раб вернул ему десять талантов, второй – четыре, а третий – всё тот же один талант.

Во фразеологизмах переплетаются не только духовная, но и материальная культура. Например, в русской культуре концептуальное

понятие «печь» – символ домашнего очага, гостеприимства, благополучия, и на её основе возникла целая группа фразеологизмов, таких как лежать на печи (совершенно ничего не делать), танцевать от печки (начинать с привычного). Так и в китайской культуре не случайно важное место отводится дракону, так как именно дракон символизирует китайскую культуру, китайскую нацию и Китай в целом. Следовательно, и фразеологизмов, опирающихся на данную концептуальную основу, преобладают в китайской литературе и китайском языке. Например, 叶公好龙 (Е Гун любит драконов – увлекаться чем-то поверхностно), 虎踞龙盘 (свиваться в клубок с драконом, присесть на корточки тигром – неприступное место), 画龙点睛 (нарисовав дракона, пририсовать ему зрачки – добавить последний штрих), 龙飞凤舞 (взлет дракона и пляска феникса – о красивом почерке), 望子成龙 (надеяться на то, что сын станет драконом – надеяться, что дети добьются успехов в жизни), 来龙去脉 (человек или предмет, история которого известна от начала до конца в подробностях), 龙争虎斗 (борьба дракона и тигра – схватка равных по силам противников, беспощадная борьба.)

Примечательно также, что и в китайской, и в русской литературе, зайцу дали значение некой цели, результата, которого необходимо достичь. Это ярко видно по русскому фразеологизму: «за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь», и по китайской идиоме «一举两得» (yijukiangde) / одним выстрелом убить двух зайцев. Они носят совершенно противоположное значение, но при этом имеют соответствие в том, что результат и в том, и в другом случае, изображается как заяц. Но в данном случае, стоит обратить внимание на то, что в легенде, основанной на 一举两得, убили одним выстрелом тигров. А если разобрать лексический состав фразеологизма, то слова «заяц» там нет. При этом на русский язык данный фразеологизм переводится как «одним выстрелом убить двух зайцев». Здесь имеет место адаптированный перевод, то есть то, что может быть понятно русскому человеку при изучении данного фразеологизма. Итак, важно не просто зазубривать фразеологизм, а углубляться в его истоки. Только так можно не только понять и запомнить идиому, но и проникнуться культурой Китая и понять менталитет нации. Также и в русском языке: только на основе знакомства с притчами, легендами, мифами и историями, являющимися источниками появления фразеологизмов, можно проникнуть в самое сердце культуры и традиций русского народа и выучить язык на высоком уровне.

Литература

1. Аллаhverдов, В.М. Как сознание решает проблему научения и заучивания / В.М. Аллаhverдов. // Психология сознания: Российский психологический журнал, 2005.
2. Сунь, Чжичжэн. Китайские идиомы / Ч. Сунь. – М.: ООО международная издательская компания «Шанс», 2019. – 279 с.
3. Маштакова, Я., Питанова М. Влияние стилей мышления на изучение иностранных языков / Я. Маштакова, М. Питанова // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2016. – №6. – С. 227.
4. Белова, Е.Е. Языковое образование: достижения и проблемы /Е.Е. Белова // Вестник Минского университета. – 2013. – №2. – С. 121–128.
5. Глухов, В.П. Психолингвистика / В.П. Глухов. – М.: В. Секачев, 2014. – 334 с.

УДК 371.334;378

ГРНТИ 37.013.75

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ-ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

TEXTUAL COMPETENCE WAYS OF FORMATION FOR STUDENTS DURING THE “PROBLEMATIZATION” LESSON IN THE SECONDARY SCHOOL

А.А. Халатян

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: компетентностный подход, урок-проблематизация, компетентность, текстовая компетенция.

Key words: competency approach, problematization lesson, competence, textual competence.

Аннотация. В статье рассматривается педагогический потенциал использования урока-проблематизации в ходе формирования текстовой компетенции обучающихся в общеобразовательной школе.

В современной образовательной среде все чаще предпринимаются попытки реформирования системы образования. Одним из важнейших изменений является внедрение федерального государственного образовательного стандарта нового поколения (ФГОС), главным требованием которого является построение процесса обучения на основе компетентностного подхода. В таких условиях перед школой ставится задача, которая заключается в создании образовательной среды, направленной на формирование компетентностной личности обучающихся. Акценты ставятся на результатах обучения, связанных

не с формальным овладением знаниями, умениями и навыками, а со способностью применять их на практике в различных проблемных ситуациях. Целью реализации ФГОС является формирование у обучающихся ключевых компетенций, что будет способствовать достижению ими ощутимых результатов не только в предметном, но и общеобразовательном аспекте.

В своей статье А.В. Курьянович пишет: «в рамках компетентного подхода разграничиваются понятия «компетенция» как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности в определенной области, и «компетентность» – обладание человеком соответствующей компетенцией» [1].

Сегодня в современной педагогике и предметной методике существует множество исследовательских работ, посвященных проблеме формирования компетентной базы обучающихся в общеобразовательной школе. Ученые выдвигают списки ключевых компетенций, которыми должен овладеть ученик. В своем докладе швейцарский социолог В. Хутмахер приводит выдержку из текста постановления Совета Европы об определении в качестве ключевых пяти компетенций [2]. В их перечне присутствуют компетенции, связанные с необходимостью овладения устной и письменной речью на уровне осознанного пользователя языка. Речь в первую очередь идет о **текстовой компетенции**, которая понимается большинством исследователей (Л.Г. Антонова, Н.С. Болотнова, Л.И. Величко, Т.М. Воителева, Н.А. Ипполитова, Н.Л. Карнаух, З.И. Курцева, Т.А. Ладыженская, В.Н. Мещряков, Т.М. Пахнова) как совокупность знаний, умений, навыков и способов текстовой деятельности.

Н.Ш. Сайфутдинова дает следующее определение: «Текстовая компетенция – это сложное, многогранное явление, которое предполагает знание языка и его системы, умение пользоваться ею в целях общения для восприятия и создания различных текстов и свободное оперирование текстовыми действиями, наличие текстовых знаний, текстовых умений и опыта текстовой деятельности» [3]. При таком рассмотрении текстовая компетенция носит интегрированный характер и является совокупностью знаний и умений в области текстовой деятельности.

О.Е. Грибова определяет текстовую компетенцию как «набор средств, действий, правил, реализующихся в процессе вербального взаимодействия языковых личностей путем перекодирования с одного уровня вербальных единиц на другой при понимании чужих текстов и создании собственных» [4]. В такой трактовке текстовая компетенция является одной из базовых компетенций, позволяющих на ее основе строить продуктивную учебную деятельность.

В современной методике преподавания русского языка и литературы основным является *текстоцентрический* подход. Н.С. Болотнова дает следующее определение: текст – это «речевое произведение концептуально обусловленное (т.е. имеющее концепт, идею) и коммуникативно ориентированное в рамках определенной сферы общения, имеющее информационно-смысловую и прагматическую сущность (она может быть и нулевой)» [5]. По мнению Н.С. Болотновой, текстовая деятельность – это «система действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их. Поскольку текст – это речевое произведение, текстовая деятельность, по сути, является речевой, но отличается от нее конкретностью целей, задач, сферы общения и жанра, ситуативной обусловленностью, личностной ориентацией» [6]. Текстовую компетенцию Н.С. Болотнова определяет как «комплекс знаний о тексте как форме коммуникации», также «набор опирающихся на этом знаний, навыков и умений личности осуществлять текстовую деятельность» [7].

Формирование текстовой компетенции является одной из важнейших в современной образовательной среде. Текст является основой для создания речевой среды на уроках русского языка и литературы, текстовая деятельность становится одним из важных компонентов для организации образовательного процесса. Невозможно формирование личности без успешного овладения текстовой деятельностью, так как это является одним из главных показателей общей культуры человека. Умение ученика работать с текстом (понимать, осмысливать, создавать свои тексты) считается основным общеучебным умением.

ФГОС выдвигает особые требования к качеству текстовой компетенции выпускников школы, однако наблюдается несоответствие уровня умений с необходимыми. Исходя из этого, одной из актуальных проблем обучения на средней ступени образования (5–6 классах) является формирование текстовой компетенции как важнейшего условия дальнейшей эффективной учебной деятельности. Психологически это сложный возраст, связанный с переходом из начального в среднее звено школы. В этом возрасте учащиеся проходят важнейший кризис идентичности – формирование целостного представления о себе. Это наиболее подходящий период для того, чтобы закладывать новые основы знаний.

Формирование текстовой компетенции происходит на всех предметах школьного курса, но в большей степени способствуют ее формированию русский язык и литература. Текст здесь является важным средством обучения, так как любой раздел языка изучается на основе текстов, именно в тексте сконцентрированы все языковые единицы, а главной целью обучения становится умение создавать тексты. Это

приводит к формированию языковой личности, которая может без затруднений выражать свои мысли и чувства посредством слов. Текст, являясь основной единицей, позволяет учащимся познавать систему языка, основные нормы и правила общения, речевого поведения в жизненных ситуациях. Это обуславливает выбор новых форм образовательной деятельности, которые формируют не только определенные знания и умения, но и желание участвовать в образовательном процессе.

Структура урока-проблематизации отвечает требованиям ФГОС, который требует особой формы результативности, зафиксированной в универсальных учебных действиях. Представленный тип урока позволяет осуществить развитие всех видов УУД. В связи с этим на таком занятии организуется особая форма взаимодействия участников образовательного процесса, которая определяется как совместная деятельность.

М.И. Махмутов предложил свою трактовку проблемного обучения: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование <...> познавательной самостоятельности [учащихся], устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций» [8].

Продуктивным является формирование текстовой компетенции на уроке-проблематизации, так как ученики в совместной деятельности с учителем, приходят к решению поставленной проблемы, создавая при этом какой-либо продукт в виде текста, как устного, так и письменного. Можно выделить следующие способы формирования текстовой компетенции на уроке-проблематизации:

1. Игровые технологии. Учитывая психологические особенности учащихся, применение игровых технологий будет одним из продуктивных видов деятельности на уроке-проблематизации, способствующих развитию личности учащегося. Игровые технологии связаны с игровой формой взаимодействия педагога и учащихся через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакли, деловое общение). При этом образовательные задачи включаются в содержание игры. Выполняя различные задания, учащиеся отрабатывают навыки речевого общения, порождения текста как устного, так и письменного.

2. Работа с эпиграфом к уроку. Происходит погружение в тематическое содержание материала. Ученики, читая текст эпиграфа, пытаются выявить ключевые проблемы, и настроится на ее решение в ходе урока.

3. Проблемные вопросы и проблемные ситуации. Способствуют развитию речевых способностей на уроке. В ходе решения, поставленной преподавателем, задачи ученики, работая с текстовым материалом, оформляют свой ответ в виде текста, таким образом, происходит рецептивная работа – чтение текста и нахождения в нем ответов на поставленный вопрос и продуктивная – создание своего текста.

4. Коммуникативно-дидактические задания. Умение учащихся вступать в диалог не только с самим текстом, но и с автором, который стоит за этим текстом, то есть умение учащихся видеть позицию автора, а не только свою точку зрения.

5. Групповая работа. В сотрудничестве друг с другом ученики создают свой некий продукт – текст, который является ответом на поставленный вопрос. Происходит формирование, как коммуникативной компетенции, так и текстовой.

В «Кожевниковской СОШ № 2» была проведена апробация учебно-методической разработки урока для обучающихся 5 класса по теме «Путешествие по сказкам (по материалам фольклорных сказок и сказок зарубежной литературы)». Целью являлось создание образовательного прецедента: проявление педагогической эффективности использования технологии проблемного обучения для развития текстовой компетенции и развития УУД учащихся.

Этап 1. Актуализация (представлений, знаний, смыслов).

Ребятам предлагается чтение эпиграфа к уроку и его обсуждение. Целью данного этапа согласно логике урока-проблематизации было погружение в тематическое содержание материала. Важно сформировать первичный смысловой дискурс: право на самоопределение в восприятии и понимании материала. На этом этапе происходит формирование познавательных и коммуникативных УУД.

Этап 2. Постановка проблемы.

Здесь актуальными оказываются приемы, которые усиливают и углубляют понимание смыслов, которые возникли у учеников на первом этапе урока. Они могут быть связаны с аналитическим контекстом обсуждения хода урока. На данном этапе важным является способность учителя организовать такую деятельность на уроке, при которой будут развиваться коммуникативные и регулятивные УУД.

Этап 3. Решение проблемы, предлагаемое учащимися и учителем. Групповая работа.

Учитель предлагает решить проблему с использованием ключевых слов, которые требуется найти, пройдя различные задания. Каждая группа получает конверты с индивидуальными заданиями, ученикам предстоит работа с текстовым материалом: анализ, интерпретация текста, нахождение в тексте ключевых слов. Задача учителя на данном

этапе – выступать помощником, и консультантом. Необходимо отслеживать время выполнения заданий и те трудности, с которыми сталкиваются ученики. Происходит формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных УУД.

Этап 4. Возвращение к проблемному вопросу.

По окончании работы в группах ученики озвучивают разгаданные ключевые слова, то есть демонстрируют текст, который получился по итогам занятия. Учитель предлагает вернуться к проблемному вопросу урока. При обсуждении решения проблемы учителю необходимо занять лидерскую позицию и способствовать тому, чтобы ученики отвечали на проблемный вопрос, используя полученные при прохождении заданий ключевые слова. Формирование УУД всех видов: личностных, коммуникативных, познавательных и регулятивных.

Этап 5. Рефлексия и оценивание.

Ученики оценивают свою работу на уроке с помощью графических маркеров. Выбирая какое-либо изображение, демонстрирующее различные виды деятельности (примеры: работа в команде, поддержка, согласие, общение, активность и т.п.), ученики определяют для себя, что было важным для каждого из них на данном уроке.

Урок-проблематизация позволяет реализовать установки ФГОС, так как данная форма совместной деятельности направлена на формирование предметных, метапредметных и личностных результатов. Преимуществом такого урока является то, что ученики, начиная с первого этапа урока работают с текстом: выявляют и формулируют проблемный вопрос, самостоятельно добывая информацию. При постановке проблемы урока важным является формирование коммуникативных и регулятивных УУД, здесь особенно важна роль учителя, направляющего учеников к пониманию того, в чем заключается проблемность текста. Важно организовать урок таким образом, чтобы возникла смысловая полифония, позволяющая ученикам выходить на идейный уровень понимания текста. Групповая форма работы позволила ученикам в результате командной работы составить ответ на проблемный вопрос урока в виде текста. В ходе урока ученики работают с такими видами текстовой деятельности как: текстовоспринимающая, интерпретационная и текстообразующая. Такая форма предполагает получение не только предметных знаний, но и межпредметных умений. Таким образом, урок-проблематизация способствует развитию всех видов УУД и формированию текстовой компетенции у обучающихся. Данная модель урока имеет большой потенциал в формировании целостной личности и достижении высоких результатов обучения.

Литература

1. Курьянович, А.В. Психолого-педагогические, лингводидактические и методические аспекты совершенствования языковой компетенции в школе и вузе // Научно-педагогическое обозрение. (Pedagogical Review). – 2015. – Вып. 1 (7). – С. 90–101.
2. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.
3. Сайфутдинова, Н.Ш. Текстовая компетенция как проектная основа обучения школьников гуманитарным предметам: дис., Сочи, 2000, – 153 с.
4. Грибова, О.Е. Текстовая компетенция: лингвистический, психологический и онтологический анализ: Монография. М.: АПКИППРО, 2009. – 120 с.
5. Болотнова, Н.С. Понятие о текстовой деятельности, текстообразовании и текстовой норме // Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. – М.: Флинта, Наука, 2009. – 520 с. – С. 301–311.
6. Болотнова, Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня / Н.С. Болотнова. – Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1992. – 309 с.
7. Болотнова, Н.С. Текстовая деятельность на уроках русской словесности: методики лингвистического анализа художественного текста: методич. пособие. – Томск, 2002. – 64 с.
8. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М.И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.

УДК 811.161.1:821.161.1

ГРНТИ 16.31.51

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ И МЕТОДЫ ЕГО РЕШЕНИЯ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ

PROBLEMS OF TEACHING SPEAKING AND METHODS OF ITS DECISION IN THE COURSE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN IN CHINESE AUDIENCE

Цзинь Мин

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: говорение, проблема, методы решения, русский язык как иностранный.

Key words: speaking, problem, solution methods, Russian as a foreign language.

Аннотация. В статье раскрываются проблемы обучения говорению РКИ в китайской аудитории. Разговорный язык является неотъемлемой частью обучения русскому языку. Обучение русскому языку имеет давнюю историю в Китае и в России.

Проблема обучения говорению на русском языке, как и обучение, говорению на китайском языке, существует давно и относится к числу актуальных. Вопросы обучения диалогической и монологической речи являются предметом изучения многих авторитетных ученых, среди которых А.А. Акишина, С.А. Вишняков, Е.А. Кривцова, Е.А. Соловова и другие, в работах которых уделено значительное внимание рассмотрению дидактических, психолингвистических и психологических аспектов обучения говорению. Но данная совокупность проблем еще далеко не изучена и представляет большой научный и практический интерес.

Говорение – это вид речевой деятельности в русле коммуникативной деятельности, посредством которого осуществляется устное вербальное общение [1].

В Китае всегда преподавали русский язык, эта традиция восходит к периоду Канси династии Цин. Методика преподавания русского языка в России также насчитывает более 1000 лет, в то время как собственно научный подход к методике обучения языку – значительно более молодая знаниевая отрасль [2]. Китай и Россия имеют многолетнюю историю и богатый опыт преподавания русского языка на протяжении тысячелетий.

Династия Цин стала началом китайско-русского образования. В раннее время преподавания китайского языка русские учителя в основном полагались на русских бизнесменов и русских поселились в Китае, но хотя они свободно говорили по-русски, их знания в областях теории языка (в частности, в области грамматики, орфографии и пр.) практически отсутствовали, так как они не являлись профессиональными учителями русского языка. Ограниченные учебные ресурсы и нехватка учителей являются одной из самых больших проблем до сих пор.

Вместе с тем политика Китая в области изучения русского языка сегодня переживает значительные изменения. Так, обратим внимание на Институт русского языка (俄罗斯文馆) – первый официальный русский институт в Китае, который имеет стандартизированный менеджмент и строгую систему, что создало прецедент для формального российского образования в Китае. Обученные студенты находят себя в торговле и переводе официальных документов, в различных областях деятельности на благо русско-китайских политических и экономических отношений.

Итак, остановимся на отдельных элементах обучения говорению и методике решения данной проблемы в китайской аудитории на фоне изучения русского языка как иностранного в китайской аудитории. Родной язык неосознанно и естественно усваивается учеником в раннем возрасте. Для ученика родной язык – это, в первую очередь, средство для обретения социального опыта, а затем он становится средством

выражения собственных мыслей [2]. При обучении русскому языку как иностранному формируется иная цель обучения, обладающая собственной уникальной методикой обучения, учитывающей также имеющийся у учащегося опыт работы на родном языке. Полагаем, что в данной связи важное место в процессе обучения получает практическая цель обучения, а не теоретическая.

В логике данного исследования отметим наиболее существенные проблемы обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории:

1. В процессе обучения русскому языку как иностранному в китайской аудитории, на наш взгляд, недостаточно времени отводится для речевой деятельности (грамматика «перебивает» собственно речь).

Этот недостаток вызван тем, что студенты не имеют четкого понимания грамматики. Когда студенты говорят по-русски, основное внимание в речи уделяется тому, чтобы подчеркнуть грамматическую правильность. В то же время полагаем справедливым при обучении русскому языку сначала научению студентов произносить полное предложение, выражать, формулировать свою мысль на изучаемом языке, а затем учитель должен объяснять грамматические ошибки, которые появляются в предложении, корректировать фразу. Например, в процесс можно включить такие задания как рассказ другу о любимом предмете, рассказать также почему этот предмет любимый.

2. Значительное внимание в процессе обучения уделяется диалоговой работе, иногда учитель во время разыгрывания диалогов разрешает читать текст.

Наши наблюдения позволяют утверждать, что студенты должны выражать свое знание субъективно в разговорах на русском языке. В данном направлении учителя должны помогать студентам строить диалоги и использовать ими новые слова для создания диалогов. Полезными заданиями для решения этой учебной задачи могут выступать приемы составления диалогов (работа студентов в парах с участием учителя), например, о любимых компьютерных играх.

3. Традиции китайского образования, в которых доминирующий прием – это заучивание текстов наизусть, порой выступает как доминирующий способ оценки успеха при изучении русского языка как иностранного.

Это очень распространенная проблема в преподавании русского языка в китайской аудитории. Когда студенты говорят по-русски, они повторяют слова и предложения, сформулированные в учебных целях, что не улучшает уровень освоения учениками русского языка. В процессе преподавания русского языка учителя должны обращать внимание на введение новых слов и закрепление старых слов, а также

добавлять новые сценарии диалога для улучшения устного русского языка учащихся. Эффективными могут быть задания типа описание картины, текущей погоды и пр.

Погода в Томске [Мой город](#)

[Развернуть все дни](#)

Вт, 20 сентября		Температура воздуха, °С	Атм. давл., мм рт. ст.	Ветер, м/с	Влажность воздуха, %	Ощущается, °С
Ночь	Ясно	+10	749	1 СВ	90	+10
Утро	Ясно	+14	749	0 Ш	76	+14
День	Малооблачно	+23	749	0 Ш	54	+19
Вечер	Ясно	+14	751	2 СВ	82	+14
Ночь				День		
Ср 21.09	Ясно	+10		Ясно		+19
Чт 22.09	Малооблачно	+10		Пасмурно, небольшой дождь		+15
Пт 23.09	Пасмурно, дождь	+9		Ясно		+14
Сб 24.09	Ясно	+5		Ясно		+14
Вс 25.09	Ясно	+4		Ясно		+13

4. Особой проблемой в обучении говорению выступает использование пересказа прочитанного текста, который подменяет говорение пересказом.

Для иностранных студентов наиболее интуитивный и простой способ – выучить русский язык с помощью книг и со временем сформировать некоторый набор фраз, имитирующий уровень владения языком. Но когда студенты разговаривают с русскими – носителями языка, они не могут использовать полученные знания для правильного общения. В преподавании русского языка как иностранного использование хороших книг (классических и современных разных жанров и объемов) может быть очень полезным как с точки зрения освоения русской картины мира, а не только языка, но для достижения развития уровня говорения учитель должен не только объяснять отдельные элементы, отраженные в книге, но также формировать диалоги, практикуя ежедневный устный языковой уровень студентов. Особенно важно это, если в качестве учебного материала используется литературный источник, соответствующий другой эпохе.

5. Отсутствие общения студентов между собой иностранном языке вне учебной обстановки.

Студенты привыкли говорить на своем родном языке, а поэтому при любом удобном случае они переходят на общение на своем родном языке. Достичь хорошего уровня говорения на русском языке как иностранном возможно только при активной практике, когда, например, в учебные ситуации включаются значительные командные диалоги, организуются совместные мероприятия учебного и внеучебного формата с русскими и иностранными студентами, представителями разных культур и носителями разных языков.

6. Преподаватель сам становится лидером общения, а учащиеся пассивны.

Подобные проблемы часто проявляются при недостаточности опыта преподавания русского языка как иностранного. При обучении русскому языку организация образовательного пространства должна быть такой, чтобы основная активность должна быть у студента, а учитель – как цензор, должен направлять и поправлять речь ученика.

Таким образом, в практике преподавания русского языка как иностранного все еще существуют проблемы, но активное использование различных приемов позволит повысить качество преподавания.

Литература

1. Чеснокова, М.П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / М.П. Чеснокова. – 2 изд., перераб. – М.: МАДИ, 2015. – 132 с.
2. Шукин, А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 2003.

УДК 81'42
ГРНТИ 16.21.33

СПЕЦИФИКА ЗАГЛАВИЙ НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКИХ РОМАНОВ: ТИПЫ И ФУНКЦИИ

THE SPECIFICITY OF TITLES OF SCIENCE FICTION NOVELS: TYPES AND FUNCTIONS

Цзян Баоянь

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: научная фантастика, заглавие, русский язык, китайский язык.

Key words: science fiction, title, Russian, Chinese.

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые особенности заглавий фантастических произведений. Выделяются основные функции заглавий художественных

текстов, отмечается отсутствие единого подхода в данной области. Специфика заглавий в научной фантастике рассматривается на фоне антиутопии, как наиболее близкого жанра, также сравниваются особенности китайских и русских заглавий.

К сожалению, в этой области пока не выработана единая система описания. Так, например, З.Д. Асратян [1] выделяет следующие функции заглавий: **тематическая, концептуализирующая, именующая, образно-эмоциональная, демонстративно-экскламационная** (которую также называют рекламной или аттрактивной). Н.А. Серебрянская [2] называет такие ключевые функции, как **инициальная, разделительная, связующая, анафорически-катафорическая, проспективная и номинативная, конкретизирующая и генерализирующая**, а также специфические для жанра антиутопии функции, такие как функция «зеркала» или «ключа», функция синтеза смыслов, интертекстуальная функция.

Но все исследователи согласны, что заглавие – это первое, что видит читатель текста. «Несомненным является то, что читатель, хочет он того или нет, «навешивает ярлык» всему тексту по заголовку, отвергает произведение или проявляет к нему интерес» [2, 41]. Также отмечается, что в процессе чтения текста читатель не раз возвращается к названию, уточняя и раскрывая для себя его смысл.

Поскольку мы не нашли исследований, посвященных заглавиям произведений в жанре фантастики, то будем ориентироваться на систему функций, предложенную Н.А. Серебрянской. Жанр антиутопии, который она исследует, наиболее близок к фантастике, однако есть и большие отличия.

Одна из важнейших функций заглавия – проспективная или прогностическая. Название подсказывает читателю, о чем будет текст, формирует читательские ожидания. «Заголовки, как правило, являются подсказками на протяжении всего текста, и подсказка может выражать основную идею, характер персонажа, или значимое поведение, или действие, или даже вещь» [3]. В этом отношении фантастика отличается от антиутопии. Как отмечает Н.А. Серебрянская, «В заголовках антиутопий XX в. нет имен, нет указателей на персонаж-место-время действия. В них нередко содержится подтекст» [2, 42]. В заглавиях фантастических романов, напротив, указание на персонажей, время и место действия встречается очень часто. Например, в русской фантастике:

- «Аэлита», «Гиперболоид инженера Гарина» (А.Н. Толстой);
- «Голова профессора Доуэля», «Человек-амфибия» (А.Р. Беляев);
- «Земля Санникова» (В.А. Обручев);
- «Обитаемый остров» (А. и Б. Стругацкие).

В китайской фантастике:

«Блуждающая земля», «Сумасшедший инопланетянин» (Лю Цин-синь);

«Верховный бог» (Травяной корень)

«Добросердечная смерть» (Чжан Вэй) и другие.

Но эти названия имеют свои особенности. Например, в заглавиях русской фантастики имя персонажа может быть не в центре внимания («Голова профессора Доуэля», «Гиперболоид инженера Гарина», «Земля Санникова»). Таким образом, человек показан не сам по себе, а по отношению к изобретению или открытию.

В китайских романах, персонаж, указанный в заглавии, часто не назван по имени. Такие названия, как «Сумасшедший инопланетянин», «Верховный бог», «Добросердечная смерть» указывают на тип героя, его стремления или характер.

Названия-топонимы тоже специфичны. Часто они содержат в себе метафору, игру слов, выполняя функцию синтеза смыслов. Например, «Обитаемый остров». Это обозначение места, но не конкретного места. Название отсылает к выражению «необитаемый остров», которое напоминает о путешествиях, приключениях, одиночестве и отрыве от цивилизации. Но герой романа, который отправляется исследовать необитаемую планету, находит там цивилизацию. Стереотип поведения цивилизованного исследователя среди дикарей сталкивается с реальностью чужой жизни. Только прочитав весь роман можно понять смысл заглавия.

Название «Блуждающая земля» – тоже название места только по форме. На самом деле оно указывает на проблему и сюжет рассказа: что случится, если Земля сойдет со своей орбиты.

Таким образом, названия фантастических произведений как бы передают краткое содержание произведения, сгущают его смысл в одной короткой фразе.

Некоторые названия прямо указывают на предмет и проблему текста, другие имеют символическое значение. Например, «Лунная радуга», «Волны гасят ветер». Такие названия «цепляют» читателя, задают загадку, которую хочется разгадать и этим привлекают внимание.

Научно-фантастические произведения создают модель мира, пытаются охватить вселенную целиком. Может быть, поэтому в заглавиях фантастики часто встречается метафора бога:

«Трудно быть богом», «Люди как боги», «Верховный бог». Герой романа «Верховный бог» собирается стать хозяином человеческой расы и на это указывает название. Человек, который претендует на роль бога – одна из основных проблем в фантастической литературе.

Таким образом, заглавия фантастических романов, простые на первый взгляд, оказываются не менее сложными и многозначными, чем названия антиутопий. Они выполняют функцию синтеза смыслов, про- и ретроспекции, конкретизации и генерализации содержания, сопряжения реального и нереального.

Литература

1. Асратян, З.Д. Тематическая и концептуальная роль заглавия в художественном произведении [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/tematicheskaya-i-kontseptualnaya-rol-zaglavija-v-hudozhestvennom-proizvedenii> (дата обращения: 30.04.2019).
2. Серебрянская, Н.А., Мартынова, Е.А. Специфика функций заглавий художественных произведений в жанре антиутопии // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 1. – С. 40–46.
3. Ан Пунуось. Характеристика и роль литературных названий) [Электронный ресурс]. – <https://zhidao.baidu.com/question/1959721877823231700.html?sort =11&rn=5&pn=0#wgt-answers> (дата обращения: 30.04.2019).

УДК 81'373.45

ГРНТИ 16.31.51

АНГЛИЦИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

ANGLICISMS AS A MEANS OF FORMATION OF POTENTIAL VOCABULARY OF STUDENTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Юй Лишэн

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: русский язык как иностранный, англицизм, потенциальный словарь, интернациональная лексика, обучение лексике.

Key words: Russian as a foreign language, anglicism, potential vocabulary, international words, vocabulary training.

Аннотация. Статья посвящена методической проблеме формирования потенциального словаря у обучающихся русскому языку как иностранному. Рассматривается значение английских заимствований при формировании потенциального словаря. Англицизмы могут представлять собой интернациональную лексику, проникая и в родной язык обучающихся. Нередко англицизмы могут быть легко семантизированы иностранцами благодаря знанию английского языка. Интернациональный характер могут иметь некоторые английские морфемы, которые также помогают определить как семантику, так и грамматику слова. Целенаправленная учебная работа с английскими заимствованиями способствует развитию ключевых

при изучении иностранного языка навыков языковой догадки и вероятностного прогнозирования.

Одной из актуальных проблем методики обучения иностранным языкам является формирование потенциального словаря обучающихся. Потенциальный словарь – это «лексические единицы, которые учащийся может понять без словаря, если они ему встретятся при чтении и аудировании, хотя до этого они отсутствовали в его речевом опыте» [1, с. 205]. Важность задачи расширения потенциального словаря определяется большим количеством слов в языке, невозможностью их полного изучения и нерациональностью стремления к этому. В рецептивных видах речевой деятельности очень важен навык языковой догадки, который опирается на весь языковой и неязыковой опыт иностранца.

Если говорить о лексическом уровне языка, «незнакомые слова, содержащиеся в тексте, могут быть разделены на две группы: 1) слова, которые читающий не может понять самостоятельно, и должен либо игнорировать при чтении текста, либо искать в словаре (или узнать их значение из сноски); 2) слова, которые читающий может понять самостоятельно на основании контекста или на основании внутренних возможностей самого слова» [2, с. 21]. В свою очередь, внутренние возможности слова могут определяться или знакомыми морфемами, или сходством с родным языком, или интернациональными элементами слова. Поэтому «содержание потенциального словаря составляют: а) производные слова, значение которых учащиеся могут понять на основе знания составляющих частей; б) интернациональные слова, имеющие сходный графический и звуковой образ в родном и иностранном языках, а также общую семантику; в) отдельные значения многозначных слов, при условии, что их второстепенные значения совпадают в родном и иностранном языках» [3, с. 182].

В нашей работе будут рассмотрены англицизмы как средство формирования потенциального словаря при обучении РКИ носителей китайского языка. Слова английского происхождения при этом могут выступать как интернациональная лексика, как английские заимствования в русском языке.

Сегодня английский язык имеет большое распространение и влияние в мире: «Подавляющее большинство заимствований в китайском языке – из английского и японского языков. У англицизмов отмечается самое широкое повсеместное распространение и самое большое влияние» [4, с. 130].

При этом китайский – язык, в котором заимствований не очень много, по сравнению с другими наиболее распространёнными в мире

языками. Это связано с особенностями китайской истории, географическим положением Китая, ограничениями Интернета; языковые причины заключаются в том, что китайский язык очень специфичен графически, фонетически, грамматически; кроме того, распространению заимствований препятствует большое количество диалектов в разных частях Китая.

Тем не менее, английские слова проникают в китайский язык. При этом они претерпевают китаефикацию: «Самой важной особенностью сетевого языка на китайском языке является гибридность, то есть смесь китайских и иностранных многоязычных факторов. Это продукт культурной интеграции между китайской и зарубежной культурой на фоне глобализации» [5, с. 84].

В китайском языке имеют место фонетические англицизмы: например, от англ. clone (克隆, транскрипция: ke long) – клон; от англ. hacker (黑客, транскрипция: hei ke) – хакер. Семантический пример заимствования – от англ. mouse (鼠标, транскрипция: shu biao) – мышь. Возможен буквальный перевод: от англ. Hot dog (热狗, транскрипция: re gou) – хот дог; от англ. Milkshake (奶昔, транскрипция: nai xi) – молочный коктейль. Возможны полукальки, когда одна часть фонетически заимствуется и записывается китайскими иероглифами, а другая часть калькируется: от англ. toffee (太妃糖, транскрипция: tai fei tang) – ириска. Возможно сочетание английских букв с китайскими иероглифами: от англ. USB flash disk (U盘, транскрипция: you pan) – USB-носитель, флэшка; от англ. Karaoke (卡拉OK, транскрипция: ka la ou kei) – Караоке. Существуют также заимствованные английские аббревиатуры с сохранением графики оригинала: Unidentified Flying Object (UFO) – неидентифицированный летающий объект; Digital Versatile Disc (DVD) – цифровой универсальный диск.

Помимо наличия китайских англицизмов, отметим, что многие китайцы изучают английский язык как первый иностранный и, как правило, знают его лучше русского. Эти факторы позволяют использовать ресурс англицизмов в целях формирования потенциального словаря китайцев для чтения и аудирования на русском языке.

Можно привести примеры русских англицизмов, которые будут понятны китайцу, так как в китайском языке есть аналогичные англицизмы: Интернет (англ. Internet) – 因特网 (yin te wang), клуб (англ. Club) – 俱乐部 (ju le bu), пинг-понг (англ. Ping-pong – звукоподражательное: имитация звука прыгающего мяча) – 乒乓球 (pin pang qiu).

Можно также привести примеры русских англицизмов, которые понятны китайцу, так как китаец знает исконные английские слова: «спорт», «бадминтон», «баскетбол», «джинсы» и др.

Отметим также типичные морфемы, которые помогают определять грамматическую характеристику слова и поэтому тоже служат важным средством формирования потенциального словаря и навыков рецептивной речи. Это касается слов типа: *антициклон* (англ. anticyclone) (префикс – анти / anti), *байронизм* (англ. Byronism) (суффикс – изм / ism), *байкер* (англ. Biker) (суффикс – ер / er) и т.д.

Многие англицизмы имеют структуру сложного слова, они объединяют два отдельных слова, образуя новую семантику: дауншифт (англ. Downshift – Down «вниз» + shift «сдвиг, смещение»), грейпфрут (англ. Grape-fruit – grape «виноград» + fruit «фрукт»), дедлайн (англ. Deadline – dead «мёртвый» + line «линия»), лоукостер (англ. Low coster – low «низкий» + to cost «стоять»).

Отметим также случаи типичных словообразовательных моделей, когда английское окончание слов заменяется типичным русским: например, можно выделить много слов, где английскому -tion соответствует в русском слове -ция (как в слове агглютинация, от англ. agglutination «склеивание»; «слипание»).

Обосновав потенциал англицизмов для развития потенциального словаря, предложим несколько вариантов упражнений для иностранцев, изучающих русский язык.

Подготовительные (языковые) упражнения могут быть связаны с работой с англицизмами в изолированном виде или на синтаксической основе.

Полезно задание на распознавание англицизмов (Например: «*Эта команда является аутсайдером группы*»). Обучающимся необходимо найти в предложении англицизм, аргументировать свой выбор (то есть выделить характерные морфемы, или назвать известное им английское слово-оригинал, или назвать соответствующий китайский англицизм), догадаться о значении слова, перевести на родной язык всё предложение или перефразировать предложение на русском языке, то есть воспроизвести его общий смысл. При необходимости допускается пользоваться для самопроверки словарями иностранных слов, в том числе можно рекомендовать словарь англицизмов, составленный А.И. Дьяковым [6].

Возможны задания на установление соответствий. Например, нужно найти и установить парные соответствия исконных и заимствованных слов: *мотоциклист* – *байкер*, *словарь* – *глоссарий*, *вратарь* – *голкипер*, *должник* – *дебитор*, *обесценивание* – *девальвация*, *приёмная* – *ресепшн*, *кокетство* – *флирт* и т.д.

Задания на семантизацию могут быть связаны с широкоупотребительными русскими англицизмами: *вагон, ватман, вебинар, гольфы, грант, гриль, джем, джинсы, дог, допинг, импорт, клуб, комбайн, кроссворд, круиз, пингвин, плед, рельс, сейф, скейтборд, скраб, спринт, стандарт, степлер, трамвай, файл, финиш, фломастер, яхта* и т.д.

Актуальны задания на определение и анализ грамматической формы англицизма. Иностранец выделяет формальные показатели существительного, прилагательного, глагола. Соотносит их со словом-оригиналом. Для выполнения этого задания нужно строить словообразовательную модель, подбирать несколько слов с аналогичными морфемами. Например: *дайвинг, кастинг, кёрлинг, лизинг, митинг, рейтинг, сайдинг, сёрфинг, хостинг, шейпинг* и т.п. Уделяется внимание грамматической русификации английского слова: *сканировать* (от англ. to scan «разглядывать», «внимательно изучать»); *элективный* (от англ. elective «выборный», «избирательный»).

Потенциальный словарь реализуется в рецептивных видах речевой деятельности, поэтому речевые упражнения, направленные на его формирование, должны быть связаны с аудированием или чтением. У иностранца должен формироваться очень важный навык языковой догадки, умение понимать текст, в котором не все слова знакомы.

Представляется полезным задание на семантизацию незнакомого слова с помощью англицизмов-синонимов. При этом значения не обязательно должны совпадать, они могут иметь приблизительное соответствие. Формируется навык понимания смыслового целого. Англицизм выступает как «опора». Например:

1. Больше всего он любит *шашлык* на природе со своими друзьями (*барбекю*).
2. Миша увлекается *народными легендами* (*фольклор*).
3. Читатель не понял *насмешку* автора (*юмор*).
4. *Благотворитель* вправе определять порядок использования своих пожертвований (*спонсор*).
5. *Карлик* посмотрел, но ничего не ответил (*лилипут*).
6. Антона не оставляло чувство *неловкости* (*дискомфорт*).

Догадка о значении слова по англицизму-синониму сочетается с проверкой правильности своей семантизации по контексту.

Основную роль при формировании потенциального словаря должна играть текстовая деятельность. Приведём пример подходящего для работы текста.

Российская законодательная власть представлена парламентом, который состоит из Совета Федерации и Государственной Думы. Правительство в России возглавляет премьер-министр, его замести-

телями являются вице-премьеры. Кабинет министров осуществляет административно-распорядительные функции в сфере государственного управления.

Городами управляют мэры и их заместители – вице-мэры. Главы городских администраций имеют собственных пресс-секретарей, которые рассылают пресс-релизы, выступают на пресс-конференциях, отвечают за организацию брифингов и эксклюзивных интервью своих боссов.

Данный текст насыщен англицизмами, вместе с тем в нём много книжной лексики.

Умение догадываться о значении слова очень важно при обучении, так как «вырабатывает навыки самостоятельной семантизации, повышает уверенность в использовании лексики, делает процесс чтения более естественным, уменьшая частоту обращения к словарю» [7, с. 48]. Роль потенциального словаря очень значима при коммуникативном подходе к преподаванию иностранных языков.

Литература

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Москва: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Каргина, Е.М. Возможности антиципации при чтении иноязычного текста / Е.М. Каргина // Образование и наука в современном мире. Инновации. – 2019. – № 1 (20). – С. 20–26.
3. Логвина, С.А. Ретроспективный анализ методов формирования потенциального словаря / С.А. Логвина, Л.В. Ягенич, Е.М. Сахно // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2015. – Т. 21, № 2. – С. 181–184.
4. Ли, С. Англицизмы и китаефикация: заимствования из английского языка и процессы их освоения в китайском языке / С. Ли, Е.В. Полищук // Вестник Тверского государственного университета. – 2016. – № 4. – С. 130–135.
5. Ли, Ю. Перспективы заимствованных английских слов в китайском языке сети Интернет / Ю. Ли // Журнал Чунцинского университета технологии. Серия: Социальные науки. – 2012. – № 10. – С. 84–88).
6. Дьяков, А.И. Словарь английских заимствований русского языка / А.И. Дьяков. – Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 2010. – 588 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://anglicismdictionary.ru/Slovar> (дата обращения 15.04.2019).
7. Балишин, С.И. Расширение рецептивного словаря на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе / С.И. Балишин // Теория и практика приоритетных научных исследований: сборник научных трудов по материалам III Международной научно-практической конференции. – Смоленск, 2018. – С. 48–50.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАГАДОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

THE POSSIBILITY OF USING RIDDLES IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ян Жудун

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

Томский государственный педагогический университет, г. Томск, Россия

Ключевые слова: загадки, русский язык как иностранный.

Key words: riddles, teaching russian as a foreign language.

Аннотация. В статье рассматривается методический потенциал загадок как учебного материала на занятиях по русскому языку как иностранному. Загадки рассматриваются как источник языкового материала, средство создания благоприятной атмосферы в классе, средство активизации учебно-познавательной деятельности. Определяется место загадки в структуре урока.

Считается, что загадки предназначены для детей. В Китае и в России многие учителя используют загадки на уроках в начальной школе. Разгадывание загадок – это игра, которая позволяет повысить активность учеников. Кроме того, «загадки развивают интеллект, улучшают способности к образному и логическому мышлению. Правильное использование загадок может побудить учащихся проявлять большой интерес к занятиям, расширяет кругозор и в целом способствует развитию личности» [1].

Мы полагаем, что в обучении русскому языку как иностранному загадки тоже могут быть полезны.

Во-первых, разгадывание загадки это уже языковая детальность. Загадка представляет собой диалог: вопрос и ответ. Чтобы найти ответ, нужно установить ассоциативные связи между словами, между предметом и его признаком. Например: «Синее покрывало весь мир укрывало. Что это?». Ответ: «Небо». [2] Эта особенность загадок позволяет не только лучше запомнить слово, но и включить его в культурный контекст, понять образы и ассоциации связанные с этим словом в языке. Некоторые загадки построены на игре слов, они позволяют подчеркнуть многозначность слова. Например, «Что можно приготовить, но нельзя съесть? – Домашнее задание». Таким образом, загадки помогают глубже понять изучаемый язык и культуру.

Во-вторых, использование загадок позволяет наладить контакт между преподавателем и студентами. Небольшая загадка может со-

здать непринужденную и гармоничную учебную атмосферу в аудитории, помочь учащимся преодолеть скованность и страх перед иностранным языком, что очень важно на начальном этапе обучения. Большинство учеников очень заинтересованы в загадках. Они не только с удовольствием разгадывают, но и придумывают загадки. Таким образом, достигаются хорошие результаты обучения. Поиски правильного ответа настраивают мозг на получение новых знаний и позволяют студентам приступить к учебе с наилучшим состоянием ума.

Третий фактор – активизация обучения. «Василий Александрович Сухомлинский однажды сказал: «Яркость лекций учителя во многом определяет эффективность умственной работы учащихся в классе» [1]. При обучении учителя должны стараться настроить атмосферу в классе так, чтобы ученики чувствовали радость обучения. «Загадки – это хороший способ стимулировать интерес учащихся к обучению и вовлечь их в активную познавательную деятельность. У каждого есть желание выразить себя, и студенты не являются исключением, а загадки вносят элемент соревнования» [3]. Разгадав загадку, учащийся получает удовольствие от полученного результата и хочет двигаться дальше. Загадка объединяет интеллектуальные игры, обучение знаниям, поэзию и живопись языка в краткой и точной форме, народный опыт и мудрость.

Где и как можно использовать загадки на уроке русского языка как иностранного?

В начале урока можно дать загадки в качестве речевой разминки и для введения новой темы. Например, учитель рассказывает о стихотворении Пушкина «К морю», но прежде чем начать, загадывает загадку: «Много слов оно создало и "моряк", и "мореход". И воды-то в нем немало. Плавает там пароход» [2]. Студенты слушают, разгадывают загадку, а затем громко отвечают: «Море».

Загадки можно использовать при изучении лексики. Обычно это необходимая, но скучная работа. Загадки позволяют сделать ее интересной. Если студенты будут заинтересованы в знании новых слов, они будут сознательно преодолевать различные трудности и стараться использовать каждую возможность, чтобы выучить новые слова и применить то, что они узнали.

Наконец, загадки могут выполнять роль коммуникативных игровых упражнений в конце урока. Это может быть конкурс загадок или придумывание загадок на новые слова и ситуации.

Можно видеть, что загадка пробуждает интерес и вдохновляет интеллект. Она формирует проблему, описывая форму, структуру и функции вещей, и тем самым отражает суть вещей и содержит богатые знания, вызывает размышления и эмоции. Конечно, загадка

должна соответствовать уровню знаний студентов. Необходимо усилить, чтобы найти правильный ответ, но это должно быть доступно ученикам. «Если учитель правильно выберет загадки, которые соответствуют психологическим характеристикам и уровню знаний учащихся и разумно применит их на уроке, то сочетание обучения и развлечения даст положительный эффект» [3].

Литература

1. Говоря о применении загадки в классе / Китайские бумаги) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.xzbu.com/1/view-5121067.htm> (дата обращения: 22.04.2019).
2. 1000 загадок. – М.: АСТ; Донецк: Сталкер, 2006.
3. Положительная роль загадок в обучении в начальной школе / Сюй Вэй, 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.xzbu.com/1/view-5207025.htm> (дата обращения 22.04.2019).

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ПРИЁМЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗА РЕБЁНКА В ПОВЕСТИ В.П. КАТАЕВА «СЫН ПОЛКА» THE METHODS OF CREATING THE IMAGE OF THE CHILD IN A STORY BY V.P. KATAEV “SON OF THE REGIMENT” <i>Вилкова Ю.Е., Полева Е.А.</i>	3
ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «УНИЖЕННЫЕ И ОСКОРБЛЕННЫЕ» THE VALUE ASPECT OF PARENT-CHILD RELATIONSHIPS IN F.M. DOSTOEVSKY’S NOVEL “HUMILIATED AND OFFENDED” <i>Галкина О.Е.</i>	10
К ЖАНРОВОМУ ОПРЕДЕЛЕНИЮ РОМАНА Б. КЛИМЫЧЕВА «ТОМСКИЕ ЧУДЕСА» TO THE GENRE DEFINITION OF THE NOVEL BY B. KLIMYCHEV “TOMSK MIRACLES” <i>Зорин Д.С.</i>	14
КАНОНИЧНОСТЬ / ВАРИАТИВНОСТЬ В ПРИНЦИПАХ ИЗОБРАЖЕНИЯ ОБРАЗА ПРЕПОДОБНОГО СЕРГИЯ РАДОНЕЖСКОГО В ПОВЕСТИ Б.К. ЗАЙЦЕВА «ПРЕПОДОБНЫЙ СЕРГИЙ РАДОНЕЖСКИЙ» CANONIC / VARIABILITY IN THE PRINCIPLES OF IMAGE OF REPRESENTATIVE SERGY OF RADONEZH IN THE STORY BY B.K. ZAITSEV “ST. SERGIY OF RADONEZH” <i>Зырянова Е.С.</i>	19
МОТИВ БЛУДНОГО СЫНА В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «МАЛЬЧИКИ» THE MOTIF OF THE PRODIGAL SON IN THE STORY “BOYS” BY A.P. CHEKHOV <i>Карташова Г.И.</i>	24
МОТИВ УТРАТЫ В РАССКАЗЕ В. НАБОКОВА «НЕЖИТЬ» THE MOTIVE OF LOSS IN THE NOVEL BY V. NAVOKOV “UNDEATH” (“NEZHIT”) <i>Каширова А.О.</i>	31
ОБРАЗ РОССИИ В СБОРНИКЕ А. НЕСМЕЛОВА «БЕЛАЯ ФЛОТИЛИЯ» THE IMAGE OF RUSSIA IN THE COLLECTION OF POEMS BY A. NESMELOV “WHITE FLEET” <i>Кожевникова А.А.</i>	38
ШМАКОВА – НРАВСТВЕННЫЙ АНТИПОД ЛЕНЫ БЕССОЛЫЦЕВОЙ В ПОВЕСТИ В. ЖЕЛЕЗНИКОВА «ЧУЧЕЛО» SHMAKOVA – MORAL ANTIPOD OF LENA BESSOLCEVA IN THE STORY BY V. ZHELEZNIKOV “SCARECROW” <i>Колмаков С.Ю.</i>	44

ФЕНОМЕН ДВОЙНИЧЕСТВА В ПОЭМЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ДВОЙНИК» PHENOMENON OF DUALITY IN THE “POEM” OF FYODOR DOSTOEVSKY “THE DOUBLE” <i>Красникова С.В.</i>	47
ОБРАЗ СИБИРИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ТОМСКОЙ ПИСАТЕЛЬНИЦЫ Р.В. КОШУРНИКОВОЙ НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ «ПУСТЬ ТАЙГА КО МНЕ ПРИВЫКНЕТ...» THE IMAGE OF SIBERIA IN THE WORKS OF TOMSK WRITER R.V. KOSHURNIKOVA IN THE EXAMPLE STORY “LET TAIGA GET USED TO ME...” <i>Куденко Ю.Е.</i>	53
ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В ПОЭЗИИ Е. СОИ INTERTEXTUAL CONNECTIONS IN POETRY E. SOI <i>Лячина Е.В.</i>	57
«ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» А.С. ПУШКИНА В ЗЕРКАЛЕ ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКОВ РАЗНЫХ ЛЕТ “EUGENE ONEGIN” BY A.S. PUSHKIN IN THE MIRROR OF SCHOOL BOOK OF DIFFERENT YEARS <i>Мартиросян М.А.</i>	63
СВОБОДА КАК ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА В «ЗАПИСКАХ ИЗ МЕРТВОГО ДОМА» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО FREEDOM AS THE EXISTENTIAL PROBLEM IN “NOTES FROM THE DEAD HOUSE” F.M. DOSTOEVSKY <i>Моря У.В.</i>	69
ИСТОРИЯ НАРРАТОРА-ПЕРСОНАЖА КАК ЕГО ДВИЖЕНИЕ К ТВОРЧЕСТВУ В РОМАНЕ Г. ГАЗДАНОВА «НОЧНЫЕ ДОРОГИ» THE NARRATOR-CHARACTER’S STORY OF AS HIS MOVEMENT TO CREATIVITY IN THE G. GAZDANOV’S NOVEL “NIGHT ROADS” <i>Назаренко И.И.</i>	73
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СБОРНИКА ОТРЫВКОВ ИЗ ПОВЕСТЕЙ И РОМАНОВ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ДЕТЯМ» PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE COLLECTION OF EXCERPTS FROM THE STORIES AND NOVELS OF F.M. DOSTOEVSKY “CHILDREN” <i>Нестина И.В.</i>	78
ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ ПЕРСОНАЖЕЙ В ПОВЕСТИ А. ЖВАЛЕВСКОГО И Е. ПАСТЕРНАК «Я ХОЧУ В ШКОЛУ!» THE IMPACT OF EDUCATIONAL SYSTEMS ON THE FORMATION OF PERSONAL QUALITIES OF THE CHARACTERS IN THE STORY A. ZHVALEVSKY AND E. PASTERNAK, “I WANT TO SCHOOL!” <i>Опарий Н.А.</i>	83

ЭТИКО-ПРАВОВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ Л.Н. ТОЛСТОГО И Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО О СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА) ETHIC AND LEGAL COMPONENT IN REPRESENTATIONS L.N. TOLSTOY AND F.M. DOSTOYEVSKY ABOUT FORMATION OF THE PERSONALITY (TO FORMULATION OF THE QUESTION)	
<i>Пацьорка Е.И.</i>	90
ОСОБЕННОСТИ ИЗОБРАЖЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ СОНИ МАРМЕЛАДОВОЙ И САШИ МОРОЗОВОЙ В РОМАНАХ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ» И Б. АКУНИНА «Ф.М.». СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ FEATURES OF THE IMAGE OF CHARACTERS OF SONYA MARMELADOVA AND SASHA MOROZOVAYA IN THE NOVELS BY F.M. DOSTOYEVSKY “CRIME AND PUNISHMENT” AND B. AKUNIN “F.M.”. COMPARATIVE ANALYSIS	
<i>Прокопенко Е.С.</i>	96
ЛИРИЧЕСКИЙ СЮЖЕТ СТИХОТВОРЕНИЯ О. МАНДЕЛЬШТАМА «ЗАБЛУДИЛСЯ Я В НЕБЕ...» LYRICAL PLOT OF O. MANDELSHTAM’S POEM “I GOT LOST IN THE SKY...”	
<i>Стамикова Е.А.</i>	104
АУДИОПОЭЗИЯ В КОНТЕКСТЕ ТРАДИЦИЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА AUDIOPOETRY IN THE CONTEXT OF TRADITIONS OF EXECUTIVE MASTERY	
<i>Степанова А.В.</i>	109
ЛИРИЧЕСКИЙ СЮЖЕТ СТИХОТВОРЕНИЯ В. МАЯКОВСКОГО «СКРИПКА И НЕМНОЖКО НЕРВНО...»: ОПЫТ АНАЛИЗА LYRICAL PLOT OF V. MAYAKOVSKY’S POEM “VIOLIN AND A LITTLE BIT NERVOUSLY...”: ANALYSIS EXPERIENCE	
<i>Таброско В.А.</i>	114
ОБРАЗ ВЛАСТИ В СБОРНИКЕ СТИХОТВОРЕНИЙ ИВАНА ЕЛАГИНА «ТЫ, МОЕ СТОЛЕТИЕ!» THE IMAGE OF GOVERNMENT IN THE COLLECTION OF POEMS BY IVAN ELAGIN “YOU, MY CENTURY”	
<i>Трифонов Е.А.</i>	121
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА «СВЯТОСТЬ» В РОМАНЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО «БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ» REPRESENTATION OF THE CONCEPT “HOLINESS” IN NOVEL F.M. DOSTOYEVSKY “BROTHERS KARAMAZOV”	
<i>Шилова А.С.</i>	125

КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ

ДУШЕЧКА И ДАМА С СОБАЧКОЙ КАК ДВА ПОЛЯРНЫХ ЖЕНСКИХ ОБРАЗА В ТВОРЧЕСТВЕ А.П. ЧЕХОВА (ОПЫТ ЛЕКСИЧЕСКОГО АНАЛИЗА) DARLING AND DAME WITH THE DOG AS TWO POLAR OF THE FEMALE IMAGE IN THE WORKS OF A.P. CHEKHOV (THE EXPERIENCE OF THE LEXICAL ANALYSIS) <i>Бурова А.Ю.</i>	131
РУССКИЙ ЯЗЫК В КИТАЕ В СВЕТЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ЯЗЫКА РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ RUSSIAN LANGUAGE IN CHINA IN THE LIGHT OF THE RESEARCHES OF LANGUAGE OF THE RUSSIAN ABROAD <i>Ван Юаньин</i>	137
ПОНЯТИЕ КОНЦЕПТА В РУССКОЙ И КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ: ОПЫТ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА THE CONCEPT OF CONCEPT IN CHINESE AND RUSSIAN LINGUISTICS: THE EXPERIENCE OF THE TERMINOLOGICAL ANALYSIS <i>Ван Босяохань</i>	142
ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ РОМАНТИЧЕСКОГО ГЕРОЯ («ДЕМОН» М.Ю. ЛЕРМОНТОВА) SPECIFICITY OF THE LANGUAGE REPRESENTATION OF THE EMOTIONAL STATES OF ROMANTIC HERO ("DEMON" BY M. LERMONTOV) <i>Вилкова Ю.Е.</i>	146
СПЕЦИФИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ WIKI КАК ИНТЕРАКТИВНОГО ИНСТРУМЕНТА ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ THE SPECIFICS OF USING WIKI AS AN INTERACTIVE TOOL OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE <i>Вишнякова А.И.</i>	152
ДИСКУРСИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КАРТИНЫ МИРА В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КОММУНИКАЦИИ DISCOURSE MECHANISMS OF FORMATION OF THE WORLD PATTERN IN THE VIRTUAL COMMUNICATION SPACE <i>Галкина Н.Е.</i>	158
КОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ- ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В 7 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ CONCEPTOLOGICAL ANALYSIS OF THE ARTISTIC TEXT IN THE LESSON- PROBLEMATIZATION IN THE 7TH CLASS OF THE SECONDARY SCHOOL <i>Герлин И.А.</i>	162
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ LINGUO-CULTUROLOGICAL ANALYSIS OF THE TEXT AS A METHOD OF ORGANIZING EXTENSIVE ACTIVITY IN THE RUSSIAN LANGUAGE <i>Головнина А.Е.</i>	167

ОЦЕНКА ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ EVALUATION OF TECHNOLOGIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITY AT THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND AT THE LESSONS OF LITERATURE IN THE 5TH CLASS OF THE SECONDARY SCHOOL <i>Драгунайте А.В.</i>	170
СОЗДАНИЕ И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСА ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-СТАДИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 6 КЛАССА ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ CREATING AND USING THE RESOURCE OF CASE STUDY TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF TEXT ACTIVITY OF TEACHING 6 CLASS OF THE GENERAL SCHOOL <i>Дукмас А.И.</i>	175
АССОЦИАТИВНАЯ ПОЛИСЕМИЯ В МЕЖЪЯЗЫКОВОМ АСПЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ) ASSOCIATIVE POLYSEMY IN CROSS-LANGUAGE ASPECT (ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND CHINESE LANGUAGES) <i>Е Лэй</i>	180
УКРАИНИЗМЫ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Н.В. ГОГОЛЯ «НОЧЬ ПЕРЕД РОЖДЕСТВОМ» КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА UCRAINIANISM IN THE “NIGHT BEFORE CHRISTMAS” BY NIKOLAI GOGOL AS LINGVOMETODIC PROBLEM <i>Жаданова А.А.</i>	186
АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ «ПЕСНИ О КУПЦЕ КАЛАШНИКОВЕ» М.Ю. ЛЕРМОНТОВА) ASPECTS OF THE STUDY OF OUTDATED VOCABULARY AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS AT SECONDARY SCHOOL (BY THE MATERIAL OF “THE SONGS ABOUT THE MERCHANT KALASHNIKOV” M.YU. LERMONTOV) <i>Зюба Е.Ю.</i>	193
ФРЕЙМ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ FRAME AS A METHOD OF ORGANIZING PEDAGOGICAL EXTENSIVE ACTIVITY <i>Косолапова К.А.</i>	198
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ФОРМ, ПРИЕМОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ МАСТЕР-КЛАССА ДЛЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ «NOTRE DAM И РОЗА») PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF APPLICATION OF FORMS, RECEPTIONS OF PROBLEM EDUCATION FOR THE FORMATION OF PROJECT CULTURE OF TRAINERS (ON THE MATERIAL OF THE MASTER CLASS FOR YOUNG TEACHERS “NOTRE DAM AND ROSE”) <i>Кривенкова М.В.</i>	201

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ КУЛИНАРНОГО ДИСКУРСА FACTORS OF FORMATION OF ETHNO-CULTURAL SPECIFICITY OF CULINARY DISCOURSE	
<i>Ли Лина</i>	206
ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВА РУССКИХ В КИТАЕ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ СЕТЕВОГО ДИАСПОРАЛЬНОГО ДИСКУРСА INTERNET COMMUNITIES OF RUSSIANS IN CHINA IN THE ASPECT OF THE FORMATION OF THE NETWORK DIASPORA DISCOURSE	
<i>Ли Чжидань</i>	211
СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОВОЙ ЛЕКСИКИ В КИТАЙСКИХ ПОСЛОВИЦАХ SEMANTIC FEATURES OF THE WORDS DENOTING COLOR IN CHINESE PROVERBS	
<i>Лю Хайцзюй</i>	215
ЯЗЫКОВОЕ ВОПЛОЩЕНИЕ ТЕМЫ ВРЕМЕНИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ЦИКЛЕ С.А. ЕСЕНИНА «МОСКВА КАБАЦКАЯ» LINGUISTIC EMBODIMENT OF THE THEME OF THE TIME IN THE POETIC CYCLE OF S.A. YESENIN “MOSCOW OF КАВАК”	
<i>Мартюшова К.Ю.</i>	222
ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ «СОЮЗЫ» В 7 КЛАССЕ) FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF USING INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE GENERAL SCHOOL	
<i>Медведева А.С.</i>	228
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРИРОВАННОГО ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ШКОЛЫ THE USE OF GAME TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING AN INTEGRATED HUMANITARIAN EDUCATIONAL SPACE OF SCHOOLS	
<i>Мельникова С.М.</i>	232
ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ МЕТОДИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА «СОЦИАЛЬНЫЙ КОМИКС “КТО ВИНОВАТ?”» В 8 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ ORGANIZATION OF LEARNING SITUATIONS IN THE PROCESS OF METHODOICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROJECT “SOCIAL COMIC ‘WHO IS TO BLAME?’” IN THE 8TH GRADE OF SECONDARY SCHOOL	
<i>Николаева А.О.</i>	239

ДОСУГ КАК ИСКУССТВО В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ: ОПЫТ ЛИНГВОКОНЦЕПТОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА LEISURE AS ART IN MODERN RUSSIAN CULTURE: EXPERIENCE OF LINGUO-CONCEPTOLOGICAL ANALYSIS	
<i>Охолина И.Е.</i>	243
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА НЕОЛОГИЗМОВ В ПОВЕСТИ М.А. БУЛГАКОВА «СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ» FUNCTIONAL SPECIFICITY OF NEOLOGISMS IN THE STORY OF M.A. BULGAKOV'S "HEART OF A DOG"	
<i>Перминова Е.А.</i>	249
ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В 5 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ) APPLICATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN EDUCATION (ON THE MATERIAL OF THE ORGANIZATION OF TEXT ACTIVITY IN THE 5TH CLASS OF THE SECONDARY SCHOOL)	
<i>Сагатаева И.А.</i>	252
МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЕКТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЕКТА «ДЕБАТЫ КАРЛА ПОППЕРА» В 11 КЛАССЕ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ) METHODOLOGY FOR THE ESTIMATION OF INTELLECTUALIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITY IN EDUCATIONAL PROJECT	
<i>Сластина Е.Ю.</i>	257
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ДИАЛОГА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ FEATURES OF REALIZATION OF DIALOGUE IN THE INTERNET-SPACE	
<i>Смирнова А.Е.</i>	263
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ СИСТЕМАТИЗАЦИИ И ОБОБЩЕНИЯ ЗУН (НА МАТЕРИАЛЕ УРОКА РУССКОГО ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ) THE USE OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM SYSTEMATIZATION AND GENERALIZATION OF THE ZUN (FROM THE LESSON OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE 7TH GRADE OF COMPREHENSIVE SCHOOL)	
<i>Стурза М.В.</i>	267
ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКО-ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «СПОРТ» В СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ THE STUDY OF THE LEXICO-THEMATIC GROUP "SPORT" IN MODERN SCIENTIFIC AND SCIENTIFIC-METHODICAL LITERATURE	
<i>Сунь Шибо</i>	272
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЧАСТУШЕК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО THE POSSIBILITY OF USING DITTIES IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	
<i>Суй Цзинчжо</i>	276

ТЕКСТЫ РУССКОЙ КЛАССИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ПОЭЗИИ А.С. ПУШКИНА) TEXTS OF RUSSIAN CLASSICAL POETRY AT THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (FOR EXAMPLE, A.S. PUSHKIN)	
<i>Таннуэр Калаган</i>	279
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ПРОГРАММЕ РКИ ДЛЯ КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ: АКТУАЛЬНОСТЬ И ПРОБЛЕМА METHODS OF TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE RCT PROGRAM FOR THE CHINESE AUDIENCE: RELEVANCE AND PROBLEM	
<i>Фэн Жуй</i>	282
ПРОБЛЕМЫ ЗАУЧИВАНИЯ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ) PROBLEMS IN LEARNING CHINESE AUDIENCE WHEN STUDYING AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF USAGE OF RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS)	
<i>Хакимова Ф.</i>	286
СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕКСТОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКЕ-ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ TEXTUAL COMPETENCE WAYS OF FORMATION FOR STUDENTS DURING THE “PROBLEMATIZATION” LESSON IN THE SECONDARY SCHOOL	
<i>Халатян А.А.</i>	291
ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ И МЕТОДЫ ЕГО РЕШЕНИЯ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ PROBLEMS OF TEACHING SPEAKING AND METHODS OF ITS DECISION IN THE COURSE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN IN CHINESE AUDIENCE	
<i>Цзинь Мин</i>	297
СПЕЦИФИКА ЗАГЛАВИЙ НАУЧНО-ФАНТАСТИЧЕСКИХ РОМАНОВ: ТИПЫ И ФУНКЦИИ THE SPECIFICITY OF TITLES OF SCIENCE FICTION NOVELS: TYPES AND FUNCTIONS	
<i>Цзян Баоянь</i>	301
АНГЛИЦИЗМЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛЬНОГО СЛОВАРЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ANGLICISMS AS A MEANS OF FORMATION OF POTENTIAL VOCABULARY OF STUDENTS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	
<i>Юй Лишэн</i>	304
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗАГАДОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО THE POSSIBILITY OF USING RIDDLES IN THE LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE	
<i>Ян Жудун</i>	310