

АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

«ПЯТЫЙ ЭТАЖ»

№8



БАРНАУЛ

2022

Пятый этаж *2022*

№8

Международный сборник научных статей молодых учёных

Сборник выпускается по следующим тематическим направлениям:

- языкознание
- методика преподавания РЯ и РКИ
- литературоведение
- Россия – Китай

Периодичность издания: 1 номер в год

В данный номер включены статьи участников и победителей всероссийского конкурса научных работ с международным участием «День науки-2022»

Все рукописи научных статей, поступивших в редакцию сборника, направляются на обязательное рецензирование членам редакционной коллегии по профилю научного исследования.

Редакционная коллегия

Абрамова Анастасия Сергеевна, *заместитель директора по научной работе МБОУ «Гимназия 45» г. Барнаула;*

Глазинская Евгения Тимофеевна, *аспирант кафедры литературы.*

Главный редактор: Моисеева Виктория Анатольевна, *студентка 3 курса, филологического факультета АлтГПУ.*

Учредитель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет».

Адрес редакции и издателя: 656031, Алтайский край, г. Барнаул, пер. Ядринцева, 136; каб. 4

Адрес электронной почты научного центра филологического факультета:
nauka.ff@yandex.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Языкознание

- А. Б. Абуова Изучение стилей на уроках русского языка и литературы в школах с казахским языком обучения5
- Д. В. Алимова, Д. Г. Бурхонова Проект двуязычного словаря фразеологизмов (на материале тематической группы «отношение к труду» 10
- В. А. Моисеева Интерпретация диктумно-модусной организации инициальной реплики адресатом как условие реализации интенции комментирования14
- Ж. Г. Мушанбекова Аспекты изучения морфологии в современной казахской школе 19
- А. В. Овчинникова О тесной взаимосвязи исторической грамматики и морфемики русского языка25
- Е. Л. Плевако Орфограммы по русскому языку как историческое явление.....33
- Е. А. Попова Совершенствование навыков письменной речи при подготовке к ОГЭ по русскому языку38

Литературоведение

- Н. А. Андриянова Роман А. С. Пушкина в иллюстрациях Н. Кузьмина (методический аспект) 42
- В. С. Арефьева Поэтика пейзажа в лирике А. Н. Майкова..... 47
- В. В. Бердников Формы лирического героя в русской поэзии второй половины 20-го века.....52
- А. Е. Визгалева Динамика типа героя-интеллигента в творчестве А. В. Вампилова 58
- Н. А. Исмаилова Плодовые кустарники в лирике Б. Л. Пастернака: образ орешника и смородины.....63
- Д. С. Красноходова Анализ художественных приемов цитирования (цитация, реминисценция, аллюзия) в произведении А. С. Пушкина «Капитанская дочка» 69
- К. А. Любавина Изучение системы персонажей в школе на примере романа Е. Чижовой «Время женщин» 76
- Д. А. Майорова Традиции отечественных писателей-утопистов XVIII–XIX вв. в романе И. А. Ефремова «Туманность Андромеды» 79
- М. К. Маркова Костюм и его функция в повестях И. С. Тургенева 50-х-60-х гг. («Ася») 85

А.Н. Семашенко Обучение учащихся интерпретации художественного текста на уроках литературы	90
Н. Е. Тлеугабылова Роль школы в формировании, развитии толерантности, межнациональных и межкультурных отношений	95
О. Г. Удовицкая Лирика А. А. Ахматовой: мифопоэтика музыкальных инструментов.....	101
Р.Б. Халиуллина Мотив еды/пищи в поздней прозе А. П. Чехова.....	106
Т. А. Шантай Книдский миф в романе М. Успенского «Чугунный всадник».....	110
А.Н. Швец Синтез искусств на уроках русской литературы в 10 классе.....	116

Методика преподавания русского языка и русского языка как иностранного

В. А. Алтушкина Активизация учебной деятельности на уроках по русскому языку в 6 классе.....	121
В. С. Антипова Организация работы с аутентичными и адаптированными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному (уровень В1): принципы отбора и способы адаптации.....	126
А. А. Дубровина, А. А. Титова Использование оборудования VR и AR на уроках русского языка: макет SMART-учебника для 6 класса.....	131
Е. Д. Пчелкина Блог преподавателя в системе обучения иностранному языку.....	141
М. В. Руденко Изучение диалектной лексики на уроках родного (русского) языка в 7 классе общеобразовательной школы.....	146
А. Г. Ткешелашвили Анализ учебника по русскому языку для 6 класса грузинской школы.....	150
А. Х. Хиджурова Преподавание русского языка в условиях билингвальной образовательной среды.....	154

Россия – Китай

Ян Хуалу Сравнительное исследование русско-китайских табу в межкультурной коммуникации	160
Лю Хунсян Особенности метаязыка на начальном этапе обучения.....	163
Ван Цзяжуй Различия между поколениями в привязанности к родным местам в повести «Прощание с Матерой»	167
Ма Итин Особенности метаязыка заданий для китайских студентов на начальном этапе обучения.....	172

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

*А.Б. Абуова
Казахстан, Г. Павлодар,
Средняя общеобразовательная школа №2
Научный руководитель: д.ф.н., профессор З.К. Темиргазина*

ИЗУЧЕНИЕ СТИЛЕЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ С КАЗАХСКИМ ЯЗЫКОМ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В работе представлен контент-анализ учебников русского языка для школ с казахским языком обучения. Методом анализа содержания и количественных показателей учебников определены место и роль функционально-стилистического компонента в обучении русскому языку как неродному, что является особенно важным для обновленного содержания. Сформулированы задачи школьной стилистики, требования к функционально-стилистическим параметрам текстов в учебнике, к упражнениям. В начальной школе подобные задания носят периодический характер, отсутствует системность в формировании функционально-стилистической компетенции учащихся. В средних и старших классах функционально-стилистический компонент представлен более системно: в знаниях о стилях речи, в формировании и углублении стилистических умений и навыков. Все это способствует повышению коммуникативной компетенции учащихся казахских школ на неродном языке.

Ключевые слова: научный стиль, научный проект, стилеобразующие признаки, термины, точность, логичность, контент-анализ.

Наблюдаемый с начала века особый интерес к стилистике в рамках современных тенденций в лингвистике, появления новой научной парадигмы, переключившей акцент исследования с языка на речь, закономерно находит свое продолжение в школьной программе, учебниках, на уроках русского языка, в том числе, в школах с казахским языком обучения.

Программа обновленного содержания образования Казахстана рассматривает функциональную грамотность как базовый уровень образованности учащихся, характеризующийся необходимым и достаточным уровнем овладения ими ключевыми компетенциями и способами работы с информацией, которые позволяют решать жизненные проблемы, успешно адаптироваться в условиях изменяющегося внешнего мира и реализовать себя в различных видах деятельности.

Вопросы стилистики поднимаются на уроках по изучению собственно функциональных стилей, жанровых разновидностей, типов речи, а также косвенно вопросы стилистики затрагиваются при изучении синонимии (грамматической, лексической, синтаксической), фразеологии, работе со словарями, при знакомстве с биографиями писателей, поэтов и т.д.

С целью выявления уровня освещенности данной темы в школьном курсе русского языка, были проанализированы учебники русского языка, русского языка и литературы с 1 по 11 классы, изучена учебная программа.

Данный анализ показал относительную системность и логичность изложения материала: если в учебниках 1-2 класса задания по формированию функционально-стилистической грамотности представлены в пунктирном выражении: Например, учебник Калашникова Т.М., А.Б.Султанова, Р.Х.Беспалова, О.В.Карпова, Н.В.Гунько, Р.Ч.Бектурганова. Русский язык. Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения – Алматы: Алматыкітап баспасы 2019. - 96 с.: илл. дает всего 4 упражнения:

П.22 в разделе «Культурное наследие» упр 1. Определи жанр произведения. Докажи.

П.34 в разделе «Природные явления» упр 4 Дается для сравнения 2 текста, где второй содержит элементы художественного стиля.

П.45 «Охрана окружающей среды» предлагает тему «Репортажи в газету «Лесные новости», в которой учащимся дается понятие жанра репортаж, sms-сообщения.

П.51 «Охранять природу – значит охранять Родину» предлагает репортаж-инфографику. Такие задания готовят к восприятию публицистики в дальнейшем. Хотя задания на определение типов текстов (описание, повествование, рассуждение) представлены мало, есть ряд заданий, готовящих к их разграничению.

Задания на формирование научной речи не представлены, и это оправдано: академическая речь недоступна данной возрастной категории. То же справедливо и для возраста пятиклассников. Но учебник для пятиклассников (Учебник/У.А. Жанпейс, Н. Озекпаева, Русский язык и литература: Учебник для 5 кл. общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2-х частях. – Алматы: «Атамұра», 2017) направлен на формирование знаний по типам текстов, начиная с форзаца учебника, где представлены основные характеристики каждого типа текста.

Учебник 6 класса (Учебник/У.А.Жанпейс, Русский язык и литература: Учебник для 6 кл. общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. Часть 1. –Алматы: «Атамұра», 2018) содержит тексты упражнений учебно-научного характера и научно-популярные, взятые из «Большой энциклопедии знаний», Энциклопедия «Чудо-книга», «Словарь иностранных слов», Энциклопедия «Обо всем на свете», «Веселый затейник», «Детская энциклопедия», Энциклопедия «Кругосвет».

Учебник/У.А.Жанпейс, Н.А.Озекбаева, Русский язык и литература: Учебник для 7 кл. общеобразовательной школы с казахским языком обучения. – Алматы: «Атамұра», 2017 дает полную стилевую картину: в соответствии с целями, заявленными в учебной программе, дается полное представление о публицистическом, официально-деловом, разговорном и научном стилях. Широко представлены задания на формирование отработку навыка определения стиля. Авторы учебника знакомят учащихся с особенностями некоторых жанров и

учат ими пользоваться. Задания направлены на формирование у школьников представления о стиле речи как о многожанровой речевой системе, показывается дифференциация языковых средств внутри функциональных стилей.

В старших классах диапазон заданий значительно расширен: помимо умения доказывать принадлежность к тому или иному стилю, соотносить форму и содержание речи с целью и условиями общения, учащимся предлагаются задания провести стилистический эксперимент с целью оправданности использования тех или иных клише, предлагаются небольшие по объему научные тексты для стилистического анализа, широко представлены задания для формирования навыков работы с жанрами публицистического стиля: репортаж, пресс-релиз, инфографика, литературно-критическая статья и т.д.

В данной ниже таблице представлен количественный анализ Учебной программы и учебников русского языка и литературы в казахских классах на предмет направленности на работу по стилям речи.

Класс	4	5	6	7	8	9	10	11
Образоват. цель	0	2	2	3	2	2	4	4
Теоретический материал	0	4	4	5	3	6	8	4
Количество упражнений	4	10	35	30	29	28	42	43

Этот же материал в диаграмме выглядит следующим образом:



Качественный анализ действующих учебников для школы с казахским языком обучения позволяет сделать вывод, что теоретические сведения и практические задания школьных учебников нуждаются в большей систематизации, логичности и дополнении. Из диаграммы видно: большое

количество упражнений представлено в 6 классе. Качественный анализ показывает, что задания носят подчас формальный характер: Задание «Определи стиль» должно, на наш взгляд, включать детализацию и конкретизацию. Об однотипности предлагаемых заданий говорит тот факт, что формулировки дублируются: Определи стиль, Подготовьте и защитите проект. Думаем, для таких заданий шестиклассникам необходимо предлагать наводящие вопросы, план или алгоритм выполнения.

Для организации эффективной грамматико-стилистической работы на уроках русского языка необходимо постепенное погружение в специфику того или иного стиля на разных возрастных этапах. Справедливо основной материал по функциональной стилистике вводить в 7-8 классах, когда уровень осознанности, осмысленности читательской грамотности приближен ко взрослому. Учебник 7 класса (Учебник/У.А.Жанпейс, Н.А.Озекбаева, Русский язык и литература: Учебник для 7 кл. общеобразовательной школы с казахским языком обучения. –Алматы: «Атамұра», 2017) полностью соответствует данному предложению: в разделе «Ваш помощник» представлен теоретический материал по стилям речи. Задания этого учебника отличаются большим разнообразием: «Подберите к родовым понятиям видовые», «Подберите к видовым понятиям родовые», «Разграничить термины, родовое, видовое понятие», «Найдите ошибки в определении понятий», «Распределить лингвистические термины», «Укажите стиль текста», «К какой области науки относятся термины», «Защита презентации на тему «Термины».

В учебнике/У.А. Жанпейс, Н. Озекпаева, Русский язык и литература: Учебник для 8 кл. общеобразовательной школы с нерусским языком обучения. В 2-х частях. –Алматы: «Атамұра», 2018 широко представлены упражнения по формированию публицистического стиля (в соответствии с целями учебной программы).

К 9 классу считаем целесообразным включить дополнительные теоретические сведения об эстетической функции языка, специфических чертах художественного стиля (экспрессивности, образности, динамизме, использовании языковых средств разных стилей, эмоциональности, недопустимости стандарта, ярко выраженной авторской индивидуальности).

Обучение стилистике на данном этапе должно основываться на принципе взаимосвязи в изучении грамматики и стилистики, должно базироваться на преподавании русского языка в связи с коммуникативной функцией.

Считаем оправданным акцент на изучение научного стиля именно в 10-11 классах: к этому времени основной понятийный аппарат учащегося сформирован и представляет хорошую основу для анализа текста на предмет стилевой принадлежности. Однако и в данный период учащимся должны предлагаться грамматико-стилистические упражнения, направленные на обогащение речи учащихся, обучение анализу, целесообразному выбору и оптимальному использованию художественно-выразительных средств, расширение коммуникативных возможностей учащихся.

Система упражнений по стилистике — одна из систем упражнений по

русскому языку, характеризуется наличием единой, ведущей идеи, охватом всех основных типов упражнений и умений, связью с развитием речи и с курсом грамматики, последовательностью, логичностью, согласованностью с особенностями учащихся разных возрастных категорий, перспективностью, постепенным повышением самостоятельности учащихся, в конечном итоге, формированием функционально-грамотной личности. Что является главной целью обновленного содержания образования.

Использованная литература

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007. 185 с.
2. Бачурка М.С., Темиргазина З.К. Речевые акты агрессивного характера в педагогическом дискурсе // Жанры речи. 2017. №1(15). С.51–57
3. Жанпейс У., Майбалаева А., Атембаева Г. Русский язык и литература: Учебник для 9 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. В 2-х частях. – Алматы: «Атамұра», 2019
4. Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература: Учебник для 8 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. В 2-х частях. – Алматы: «Атамұра», 2018
5. Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература: Учебник для 5 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. В 2-х частях. – Алматы: «Атамұра», 2017
6. Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература: Учебник для 6 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. В 2-х частях. – Алматы: «Атамұра», 2018.
7. Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А. Русский язык и литература: Учебник для 7 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. – Алматы: «Атамұра», 2017
8. Жанпейс У.А., Озекбаева Н.А., Есетова А.Т., Атембаева Г.А. Русский язык и литература: Учебник для 11 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. В 2-х частях. – Алматы: «Атамұра», 2020
9. Калашников Т.М., Султанов А.Б., Беспалов Р.Х., Карпов О.В., Гунько Н.В., Бектурганов Р.Ч. Русский язык: Учебник для учащихся 4 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. – Алматы: Алматы кітап баспасы, 2019. 96 с.
10. Марьянчик, В.А. Стилистические категории в методическом аспекте // Русский язык в школе. 2011. № 6. С. 33–37
11. Пашипян И.А. Контент-анализ как метод исследования: достоинства и ограничения // Научная периодика: проблемы и решения. №3. 2012. С.13–18.
12. Саранчина Анастасия Владимировна. Особенности научного стиля. Статья в журнале «Молодой ученый» - 2015

13. Сидоренко Р.С. Методика обучения стилистике в системе общего и среднего образования Республики Беларусь: новые подходы // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2016. № 2. С. 64–70.
14. Солдатова И.И., Орынханова Г.А. Русский язык и литература: Учебник для 10 класса общеобразовательной школы с казахским языком обучения. В 2-х частях. – Алматы: «Білім», 2019.

*Д. В. Алимова,
Д. Г. Бурхонова,
Россия, г. Барнаул
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: д.филол.н., доцент О. В. Марьина*

ПРОЕКТ ДВУЯЗЫЧНОГО СЛОВАРЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ОТНОШЕНИЕ К ТРУДУ»)

Аннотация

Правильное понимание русской речи как устной, так и письменной, свободное общение на русском языке невозможно без освоения достаточного количества фразеологических оборотов. Незнание основных фразеологических единиц приводит к непониманию высказывания даже тогда, когда все составляющие его слова хорошо известны. Тематические группы слов и выражений, связанные с национально-культурными особенностями, общественными реалиями, образом жизни стран(-ы) должны составлять основу двуязычного словаря. Именно поэтому тематическая группа «отношение к труду» – к тому, чем каждый занимается на протяжении всей жизни, чего избегает, сторонится или, наоборот, чем гордится и к чему стремится, – должна быть обязательной составляющей двуязычного словаря.

Ключевые слова: двуязычный словарь, фразеологизм, русско-узбекский словарь, группы фразеологизмов

Двуязычные словари, переводные словари, – тип словарей, в которых дается перевод значения слова или фразеологизма с одного языка на другой. Типы словарей могут быть самыми разнообразными в зависимости от объема лексики и фразеологии, которые отбираются для перевода и задач издания.

Учебные двусоставные словари помогают тем, для кого русский язык не является родным, изучать его на разных этапах обучения. Л. В. Щерба указывал, что для каждой пары языков надо иметь четыре словаря, например: французско-русский и русско-французский для русских и такие же два словаря для французов [6].

Для чего вообще нужен двуязычный словарь? Он нужен, во-первых, для чтения и понимания иностранной литературы, во-вторых, для отыскания нужных эквивалентов при переводе с иностранного языка, и, наконец, он может быть полезен при изучении лексического состава иностранного языка: значения слова,

сочетаемости слов, грамматической характеристики слова, служебных слов, употребляемых с данным словом, орфографических особенностей слова и т. п.

Фразеологический словарь – это словарь, который объясняет значение фразеологизма, используемого как в устной, так и в письменной речи [2].

Как правило, принцип структуры фразеологического словаря идентичен подобного рода справочной литературе. Выражения расположены в алфавитном порядке, определения сопровождаются системой условных обозначений, традиционной для страны-производителя.

Двухязычными словарями пользуются в основном переводчики или те, кто любит читать литературу на языке оригинала. В таком случае словарь предлагает читателю не только объяснение фразеологизма, но и перевод его с одного языка на другой.

В таких словарях к каждому фразеологизму дается иноязычный эквивалент или описательный перевод (поскольку состав фразеологизмов в двух языках не идентичен), грамматическая и стилистическая характеристика фразеологизма (с помощью системы помет), а также иллюстративный материал, показывающий употребление фразеологизма в речи.

На сегодняшний день существует несколько узбекско-русских [1] и русско-узбекских [5] фразеологических словарей, в которых дается перевод русских фразеологизмов на узбекский и перевод фразеологизмов узбекского языка на русский:

Д. Р. Джуманова отмечает, что перевод фразеологизма с русского языка представляет собой сложную задачу. В этом случае требуется подобрать для него соответствие, которое было бы уместным в любом контексте или же воспользоваться некоторыми приемами, облегчающими его перевод [3].

Устойчивые сочетания традиционно переводят либо посредством фразеологического перевода, либо посредством нефразеологического перевода.

При фразеологическом переводе используются идиомы различной степени близости между единицей исходного языка и соответствующей единицей языка перевода – от полного эквивалента до приблизительно фразеологического соответствия. Эквивалент представляет собой фразеологизм, в нашем случае на узбекском языке, по всем показателям равноценный переводимой идиоме в отношении смыслового содержания, стилистической отнесенности, эмоционально-экспрессивной окраски.

Так, фразеологизму «**изо всех сил**» (с предельной силой, очень сильно, интенсивно) соответствует эквивалент «**зур бериб**». Фразеологизму «**мастер своего дела**» (хорошо знает свое дело, человек, который добивается высоких результатов) есть эквивалент в узбекском языке «**o'z ishining ustasi**».

Нефразеологический перевод передает то или иное фразеологическое выражение при помощи лексических средств языка перевода. Здесь можно выделить лексический перевод, калькирование, а также описательный перевод.

Обычно лексическим приемом пользуются в тех случаях, когда нет фразеологического эквивалента или аналога, который можно применить. При таком переводе теряется образность, экспрессивность или коннотативные

значения, поэтому к такому типу перевода обращаются очень редко.

Описательный перевод сводится к переводу не самого фразеологизма, а его толкования. Это могут быть различного рода объяснения, сравнения, описания, толкования – все те средства, которые передают в максимально ясной и доступной форме содержание фразеологизма.

Е. В. Пучкова в исследовании «Концепт "труд" в русской языковой картине мира» приходит к выводу о том, что фразеологизмы о труде эмоционально характеризуют трудовые качества человека и его отношение к труду в целом и занимают большой объём русских фразеологизмов [4, с. 121].

Мы обратились к тематической группе «отношение к труду», отражающей как позитивные, так и негативные стороны работы, различной деятельности. Общее количество отобранных фразеологизмов – 76 единицы (31 фразеологическая единица на русском языке и 45 фразеологических единиц на узбекском языке). Неравное количество фразеологических единиц обусловлено тем, что не во всех случаях можно использовать фразеологический перевод.

Оценка человека по отношению к труду основывается на ценностной позиции носителя языка и в целом определяет, что «хорошо, правильно» или «плохо, неправильно», что есть настоящее дело, достойное уважения, и что настоящим делом не является. Фразеологизмы, выражающие оценку человека к тому, как он работает, представляют образы ленивого человека и работающего человека, признаки качественно / некачественно выполняемой работы (старательно, ловко, медленно/быстро, неаккуратно и т.д.).

К подгруппе, отражающей положительную оценку труда, трудящегося человека, относятся следующие примеры:

- 1) **«засучив рукава»** (усердно работать; энергично, старательно взяться за дело) – **«zo'r g'ayrat bilan (ishlamoq)»**;
- 2) **«золотые руки»** (говорится о том, кто умело, искусно всё делает, справляется с любой работой) – **«chevar qo'llar», «qo'li gul (odam)»**.

К подгруппе, отражающей отрицательную оценку труда и ленивого человека, относятся следующие примеры:

- 1) **«спустя рукава»** (относиться к делу небрежно, без усердия) – **«qo'l uchida», «qo'l tegdi, pichoq tegdi qilib», «chala-chulpa», «chalakam-chatti (ishlamoq)»**;
- 2) **«лодыря гонять»** (бездельничать, отлынивать от работы) – **«landavurni ketqazish»**.

Многовековое разделение народа на господ и слуг, хозяев и работников стало материалом для множества фразеологических единиц, описывающих ситуацию, в которой одни были вынуждены трудиться для других, что отражено в оппозиции «работать самому – использовать результаты чужого труда».

К подгруппе, включающей фразеологические единицы со значением «работать самому», относятся следующие примеры:

- 1) **«нести (выносить) на своих плечах»** (выполнять тяжелую, сложную работу без посторонней помощи, поддержки, часто за других) – **«yelkasida ko'tarmoq (ko'tarmoq)»**;
- 2) **«своими (собственными) руками»** (непосредственно сам, без чьей-либо

помощи) – «**o'z qo'li bilan (qilmoq)**».

К подгруппе, включающей фразеологические единицы со значением «использовать результаты чужого труда», относятся следующие примеры:

1) «**на блюдечке с голубой каемочкой**» (то, что достается без труда, предоставляется тому, кто не желает затрачивать усилий) – «**buyurganniki, yugurganniki emas**»;

2) «**сидеть барином**» (человек, не любящий работать, склонный перекладывать работу на других) – «**jentlmen kabi o'tir**».

В ходе работы над проектом двуязычного словаря намечены следующие смысловые группы: «положительная оценка труда, трудящегося человека», «отрицательная оценка труда, трудящегося человека», «работать самому», «использовать результаты чужого труда» – которые составят тематическую группу «отношение к труду» в словаре. Как правило, фразеологизмы воссоздают верную картину прошлого, раскрывают характер народа, знакомят с его нравами, обычаями и национальными чертами. Изучение соотношения фразеологических средств разных языков в плане выявления имеющихся в них общих черт и специфических особенностей представляет особый интерес, так как фразеологизмы проявляют значительную способность проникать в другие языки и обогащать их.

Использованная литература

1. Абдурахимов М. Краткий узбекско-русский фразеологический словарь. – Ташкент: Укитувчи, 1980. – 183 с.

2. Гальченко А.Я. Фразеологизмы и их разновидности. Основные виды фразеологических ошибок. Фразеологические словари [Электронный ресурс]. – URL : https://studopedia.ru/26_4504_frazeologicheskie-slovari.html (Дата обращения: 28.03.2022).

3. Джуманова Д.Р. Специфика перевода фразеологизмов [Электронный ресурс]. – Актуальные вопросы переводоведения и практики перевода. – URL : <https://www.alba-translating.ru/ru/ru/articles/2013/dzhumanova.html/> (Дата обращения: 28.03.2022).

4. Пучкова Е.В. Концепт «труд» в русской языковой картине мира // Язык и культура: вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе : материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Хабаровск, 25 мая 2018 года / Тихоокеанский государственный университет. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2018. – С. 117-121.

5. Садыкова М. Русско-узбекский фразеологический словарь – Ташкент: Укитувчи, 1972. – 336 с.

6. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии / Избранные работы по языкознанию и фонетике [Электронный ресурс]. – Т. 1. – Ленинград: Издательство Ленинградского университета, 1958. – URL :

В. А. Моисеева
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: доктор филол.н., профессор Н.Н. Шильная

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДИКТУМНО-МОДУСНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
ИНИЦИАЛЬНОЙ РЕПЛИКИ АДРЕСАТОМ КАК УСЛОВИЕ
РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕНЦИИ КОММЕНТИРОВАНИЯ**

Аннотация

Статья выполнена в русле лингвистики реплицирования. Цель статьи заключается в обосновании положения, согласно которому условием реализации реплицирования является интерпретация носителем языка диктумно-модусной организации инициальной реплики. Проблема исследования заключается в необходимости выявления и описания соотношения интенций реплицирования с диктумным и модусным содержанием инициальной реплики. На материале анализа русскоязычных постов из социальных сетей определено соотношение и взаимосвязь диктумно-модусного содержания инициальных высказываний с интенцией комментирования, реализуемой адресатом.

Ключевые слова: диктум, модус, интенция реплицирования, диалогическое высказывание.

V. A. Moiseeva

**INTERPRETATION OF THE DICTUM-MODE ORGANIZATION OF
THE INITIAL REPLICA AS A CONDITION FOR THE IMPLEMENTATION
OF THE INTENTION OF COMMENTING**

Abstract

The article is made in line with the linguistics of replication. The purpose of the article is to interpret the dictum-mode organization of the initial replica as a condition for the implementation of the intention of commenting. The problem of the study is the

need to identify and describe the correlation of replication intentions with dictum and modus content. Based on the analysis of Russian-language posts from social networks, the correlation and interrelation of the dictum-mode content of initial statements with the intention of commenting is determined.

Key words: dictum, modus, intention of replication, dialogical utterance, initial remark.

Данная статья выполнена в русле диалогической лингвистики, в частности в рамках ее самостоятельного раздела – лингвистики реплицирования [4]. Лингвистика реплицирования нацелена на поиск ответа на вопрос, почему при создании ответной реплики в диалоге носитель языка реализует разные интенции. Признавая нерешенность вопроса о том, как появляется вторая реплика в диалоге, многие лингвисты обращаются к этой проблеме. Так, Е. В. Падучева предлагает прагматическое решение проблемы, полагая, что появление второй реплики – это реакция носителя языка на прагматическое содержание инициальной реплики, выступающей в качестве стимула [3]. Некоторые интенции реплицирования выделены Н. Н. Шпильной: интенция ответа, комментирования, присоединения к разговору / поддержания разговора, молчания.

В статье решается задача, связанная с обоснованием предположения, согласно которому условием реализации интенции комментирования является интерпретация адресатом модусного или диктумного содержания инициальной реплики.

В теоретическом плане понятия «диктум» и «модус» осмыслены швейцарским ученым Ш. Балли, который предложил для двух слагаемых значения предложения названия «диктум» (объективное содержание) и «модус» (выражение позиции мыслящего субъекта по отношению к этому содержанию) [1]. Занимаясь логическим анализом предложения, учёный приходит к выводу, что предложение — это наиболее простая возможная форма сообщения мысли. А мыслить, по его мнению, «значит реагировать на представление, констатируя его наличие, оценивая его или желая» [1]. Действительно, сообщение мысли

принимает форму, которая устанавливает различие между представлением, памятью и производимой над этим представлением психической операцией. Следовательно, эксплицитное предложение состоит из двух частей. Первая коррелятивна процессу, образующему представление, – это диктум. Вторая часть, модус, содержит главную часть предложения, без которой вообще не может быть предложения, а именно выражение модальности, коррелятивной операции, производимой мыслящим субъектом.

Развитие данной темы мы можем найти в работах Я. Г. Биренбаума [2], который отмечает, что в акте коммуникации можно выделить две различные части: основное содержание высказывания, его пропозициональную часть, ради которой «состоится» высказывание, и модусную часть, которая отражает «вхождение в среду коммуникации участников, выход из нее, их отношение к высказыванию, отношение к операциям кодирования, хранения, преобразования, декодирования информации».

В работе мы рассматриваем, каким образом интерпретация модусной / диктумной информации, содержащейся в инициальной реплике, влияет на проявление интенции комментирования, определяющей создание ответной реплики в диалоге.

Объектом исследования являются интенции комментирования, реализуемые в русском диалоге. Предмет исследования – корреляционная связь между диктумно-модусным содержанием инициальной реплики и реализацией интенции комментирования.

Цель работы – выявить условия реализации интенции комментирования на фоне диктумно-модусной организации инициальной реплики.

Материалом для исследования послужили русскоязычные тексты из социальной сети ВКонтакте; количество проанализированных текстов – 50.

Единицей анализа являются показатели диктумной и модусной информации в инициальной реплике.

При интерпретации результатов анализа мы выявили, что интенция комментирования может реализовываться как реакция на модусное и диктумное

содержание инициальной реплики.

Количественный анализ показал, что 98 % из общего количества реплик составили реплики с интенцией комментирования, которые были реализованы на основе диктумной организации инициальных реплик. Например (здесь и далее орфография и пунктуация автора сохранены):

- Появилась видеозапись с моментом смертельного ДТП на Чуйском тракте. Как можно понять по видео, водитель такси даже не пытался избежать столкновения.

- Ладно водитель такси, а водитель грузовика, не видел что-ли, что ему в лоб летят фары?

Мы видим, что комментатор реагирует не на модусное содержание инициальной реплики, а на диктумное. Это проявляется в том, что вторая реплика представлена в виде вопроса, который в целом актуализирует пропозициональное содержание инициальной реплики, связанное с передачей информации о том, что есть видеозапись смертельного ДТП на Чуйском тракте и по видео видно, что водитель такси не пытался избежать столкновения.

Приведем еще один пример.

- Алтайским дорожникам понравились современные камеры фиксации нарушений, которые установили на специализированные автомобили комплексы «Кордон Про».

- Интересно, а как эти камеры влияют на безопасность дорожного движения? Или очередной способ отъема денег у населения?

Данный пример показывает, что адресат реагирует на диктумное содержание инициальной реплики, так как в своем вопросе он актуализирует маркеры диктумной информации, развивая диктумное содержание инициальной реплики: *установили камеры фиксации нарушений – как эти камеры влияют на безопасность дорожного движения?*

Количественный анализ выявил, что 2 % реплик из общего числа реплик составили реплики с интенцией комментирования, которые были реализованы на основе модусной организации инициальных реплик. Например:

-Где можно круто:

✓отдохнуть с друзьями

✓отдохнуть с любимыми

✓отдохнуть с детьми

Подпишись на Банный комплекс "Лагуна"

-О, я там была, очень круто 👍👏 пойдём ещё 😊

Очевидно, что комментатор реагирует не на диктумное содержание инициальной реплики, а на модусное. Это проявляется в том, что адресат передает не содержание, а оценку инициальной реплики, выражает радость и одобрение. При создании ответной реплики он опирается на лексему *круто*, которая является показателем модуса в инициальной реплике.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что условием реализации интенции комментирования, в основном, является диктумное содержание инициального высказывания. Это связано с тем, что содержание инициальной реплики связано с новостями о чем-либо, где в основном передаются какие-либо факты, конкретные события и большинство комментаторов реагируют именно на содержательную составляющую высказывания.

Таким образом, обращение к решаемой в статье проблеме, на наш взгляд, позволит прогнозировать реплицирующую деятельность адресата, что важно для мониторинга общественного мнения, проводимого, например, при изучении интернет-комментариев к новостным событиям, актуализируемым на новостных порталах. Это может быть важно и для практики создания медиатекстов, при написании которых важно понимать, какую реакцию они могут вызвать у носителей языка. Новизна нашего подхода заключается в том, что мы устанавливаем связь между инициальной репликой, имеющей определенные семантические характеристики, и интенцией реплицирования, которую реализует адресат.

Использованная литература

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка - М.: Едиториал УРСС, 2001. - 416 с.

2. Биренбаум Я.Г. Выражение модуса с помощью реверсивных предложений //Функциональные, типологические и лингводидактические аспекты исследования модальности: тезисы докладов конференции. - Иркутск: ИГПИИЯ, 1990. - С. 12–13.

3. Падучева, Е. В. О связности диалогического текста / Е.В. Падучева//Структура текста-81. Тезисы симпозиума. Ин-т славяноведения и балканистики АН СССР.– Москва, 1981.– С. 20–22.

4. Шпильная, Н. Н. Диалогическая лингвистика в России: история становления и современное состояние / Н. Н. Шпильная // Культура и текст – 2021. – № 1. – С. 159-173.

*Ж. Г. Мушанбекова,
Россия, г. Павлодар,
Павлодарский педагогический университет,
Научный руководитель: доктор филол. наук, профессор Г. С. Суюнова*

АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ КАЗАХСКОЙ ШКОЛЕ

В статье речь идет о обновленной учебной программе по предмету, она приобрела практическую направленность, выражающуюся в развитии умений учащихся практически применять знания и навыки в конкретных жизненных ситуациях для решения проблем, возникающих в реальной действительности. Цель обучения русскому языку – развитие творческой, активной языковой личности путем формирования коммуникативных навыков по всем видам речевой деятельности на основе освоения знаний о языке, норм употребления средств разных уровней и их активизации в продуктивной речевой деятельности, а также обогащения словарного запаса.

Ключевые слова: обновленная учебная программа, применять знания, решение проблем, формирование коммуникативных навыков, употребления средств разных уровней, активизации в продуктивной речевой деятельности, обогащения словарного запаса.

Мақалада біз пән бойынша жаңартылған оқу бағдарламасы туралы айтып отырмыз, ол нақты өмірде туындаған мәселелерді шешу үшін оқушылардың білімі мен дағдыларын іс жүзінде қолдану дағдыларын дамытуда көрінетін практикалық бағытқа ие болды. Орыс тілін оқытудың мақсаты-тіл туралы білімді, әртүрлі деңгейдегі құралдарды қолдану нормаларын игеру және оларды нәтижелі

сөйлеу іс-әрекетінде белсендіру, сонымен қатар сөздік қорын байыту негізінде сөйлеу іс-әрекетінің барлық түрлері бойынша коммуникативті дағдыларды қалыптастыру арқылы Шығармашылық, Белсенді тілдік тұлғаны дамыту.

Түйінді сөздер: Жаңартылған оқу бағдарламасы,білімді қолдану,мәселелерді шешу, қарым-қатынас дағдыларын қалыптастыру,әртүрлі деңгейдегі құралдарды қолдану, өнімді сөйлеу әрекетін белсендіру, сөздік қорын байыту.

The article is about an updated curriculum on the subject, it has acquired a practical orientation, expressed in the development of students' skills to practically apply knowledge and skills in specific life situations to solve problems that arise in reality. The purpose of teaching the Russian language is to develop a creative, active linguistic personality by forming communicative skills in all types of speech activity based on the development of knowledge about the language, the norms of using means of different levels and their activation in productive speech activity, as well as vocabulary enrichment.

Keywords: updated curriculum,apply knowledge,problem solving,formation of communication skills, use of means of different levels,activation in productive speech activity, vocabulary enrichment.

В ходе выполнения нашего дипломного исследования нами были проанализированы Типовые учебные программы по учебным предметам «Русский язык» (с русским языком обучения) и «Русский язык и литература» (с нерусским языком обучения) для 5-9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию. Эта работа позволила нам выявить объем вопросов по морфологии, которые рассматриваются при обучении русскому языку в средней школе Республики Казахстан.

В системе школьного образования учебный предмет «Русский язык» занимает особое место: является не только объектом изучения, но и средством обучения. Русский язык даёт учащимся знания о родном языке и формирует у них языковые и речевые умения. Как средство познания действительности русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребёнка, развивает его мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Русский язык неразрывно связан со всеми школьными предметами и влияет на качество усвоения всех других школьных предметов, а в перспективе способствует овладению будущей профессией.

Обновлена учебная программа по предмету, она приобрела практическую направленность, выражающуюся в развитии умений учащихся практически применять знания и навыки в конкретных жизненных ситуациях для решения проблем, возникающих в реальной действительности. Цель обучения русскому языку – развитие творческой, активной языковой личности путем формирования коммуникативных навыков по всем видам речевой деятельности на основе освоения знаний о языке, норм употребления средств разных уровней и их активизации в продуктивной речевой деятельности, а также обогащения словарного запаса.

Программа детализирует и раскрывает содержание стандарта, определяет общую стратегию обучения, воспитания и развития учащихся средствами учебного предмета в соответствии с целями изучения русского языка, которые определены стандартом.

В школах с нерусским языком обучения изучение грамматического материала проходит в контексте лексических тем на основе текстов художественных произведений. Обучение ведется по учебникам для 5-8 классов «Русский язык и литература» авторов У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаевой, А.Т. Есетовой, А.А. Ерболатовой [23-29].

В учебнике по русскому языку для 5 класса с нерусским языком обучения после изучения грамматических тем «Лексикология», «Словообразование и морфемика» идет раздел «Морфология». В который представлен такими частями речи, как имена существительные, прилагательные, числительные, местоимение и глагол. Теоретический и справочный материал по изучению морфологии русского языка вынесен в приложения к учебнику в конце.

Для учеников пятого класса с русским языком обучения грамматический материал, именно морфология, дается практически с первых страниц. Но изучение частей речи идет наряду с другими разделами, к примеру, морфология и орфография, морфология и лексика.

В учебниках для школ с нерусским языком обучения ученики изучают части речи ходе работы над определенной речевой темой. Учебная программа по русскому языку и литературе построена по принципу линейно-ступенчатого расположения материала. Другими словами, теоретический материал о частях речи усложняется с каждым учебным годом.

В школах с русским языком обучения идет планомерное изучение грамматики с письменными грамматическими упражнениями в контексте речевых тем. Теоретический материал дается сразу между упражнениями и заданиями в учебнике. Учебная программа построена по принципу линейного расположения информации о частях речи, то есть тема изучается один раз и каждый год добавляется новая из раздела «Морфология».

В 8 классах изучение морфологии заканчивается темами «Причастие», «Деепричастие», «Наречие» для школ с нерусским языком обучения, «Предлоги», «Союзы» для школ с русским языком обучения. Необходимо отметить, что в проанализированных учебных пособиях мы не нашли теоретического материала по теме «Слова категории состояния».

Мы провели анализ изучения частей речи по классам в средней школе с казахским и русским языками обучения, результаты которого отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Изучение частей речи в средней школе с казахским и русским языками обучения

Части речи	Школы с нерусским языком обучения	Школы с русским языком обучения
5 класс		

Имя существительное	Одушевленные/неодушевленные, собственные/нарицательные, категории рода, числа и падежа имен существительных	Число и падеж имен существительных
Имя прилагательное	Род, число и падеж имен прилагательных	Употребление прилагательных в речи
Имя числительное	Количественные и порядковые числительные. Склонение числительных	—
Глагол	Неопределенная форма глагола, время глагола	—
Местоимение	Личные, притяжательные, вопросительные местоимения. Склонение местоимений	—
6 класс		
Имя прилагательное	Краткие прилагательные. Сравнительная и превосходная степень качественных прилагательных	—
Имя числительное	Дробные, собирательные	Разряды и склонение числительных
Местоимение	Неопределенные, отрицательные	Неопределенные, отрицательные местоимения. Разряды, склонение
Глагол	Виды, спряжение глагола	
Наречие	Смысловые группы наречий	Разряды наречий. Степени сравнения наречий
Служебные части речи	Предлог, союз, частица	
Междометие	Производные/непроизводные	
7 класс		

Имя существительные	Разносклоняемые, несклоняемые существительные	–
Имя прилагательное	Сравнительная и превосходная степени сравнения. Разряды прилагательных. Склонение притяжательных прил.	–
Имя числительное	Составные числительные. Количественные и порядковые числительные. Склонение числительных	–
Местоимение	Относительные, определительные местоимения Склонение относительных местоимений	–
Глагол	Наклонение глагола	Разноспрягаемые глаголы. Возвратные глаголы. Употребление глаголов в речи. Наклонение глаголов. Безличные глаголы.
Причастие	–	Действительные, страдательные причастия.
Деепричастие	–	Совершенный/несовершенный вид деепричастия
Наречие	Степени сравнения наречий	–
Служебные части речи	–	Предлог, союз, частица
8 класс		
Предлоги	–	Типы предлогов. Омонимичные самостоятельные ЧР и предлоги
Союзы	–	Типы союзов.

		Омонимичные самостоятельные ЧР и союзы
Причастие	Причастный оборот	–
Деепричастие	Деепричастный оборот	–
Наречие	Сложные наречия	–

В результате изучения раздела «Морфология» в 5-8 классах с нерусским языком обучения ученик должен уметь:

- указывать морфологические признаки изученных частей речи, правильно образовывать и употреблять соответствующие грамматические формы;
- уместно и выразительно употреблять слова изученных частей речи;
- опираться на морфологические признаки слова при решении задач правописания.

Если раньше изучение предмета было направлено на изучение теоретических знаний, то сейчас программа нацеливает на развитие навыков речевой деятельности (слушания, говорения, чтения, письма) и формирование компетенций, которые заложены в основе функциональной грамотности. Обновление направлено на формирование и развитие коммуникативных навыков, которые необходимы для работы в команде, сотрудничества, взаимопонимания. Основу развития знаний и навыков учащихся составляют принцип спиральности и сквозные темы, переходящие от простого к сложному, обеспечивающие преемственность и интеграцию предметов.

Таким образом, рассмотрев учебные пособия по русскому языку для 5-8 классов, мы приходим к выводу, что во всех учебниках огромное значение уделяется изучению интересующего нас раздела «Морфология».

Общеобразовательное, развивающее значение морфологии оказывается непосредственно связанным с ее практическим значением, а упражнения на уроках морфологии служат целям усвоения теоретического материала и выработки различных умений и навыков.

Использованная литература

1. Типовая Программа по учебному предмету «Русский язык и литература» для школ с нерусским языком обучения (в рамках обновления содержания начального образования), 2019.

2. Жанпейс У.А. Русский язык и литература: Учебник для 5 кл. общеобразоват. шк. с казахским языком обучения. В 2 частях. / У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева. – Алматы: «Атамұра», 2017. – 160 с.

3. Жанпейс У.А. Русский язык и литература: Учебник для 6 кл. общеобразоват. шк. с нерусским языком обучения. В 2 частях. / У.А. Жанпейс, А.Т. Есетова, Н.А. Озекбаева, А.А. Ерболатова. – Алматы: «Атамұра», 2018. – 192 с.

4. Жанпейс У.А. Русский язык и литература: Учебник для 7 класса

общеобразовательной школы с казахским языком обучения / У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева. – Алматы: «Атамұра», 2017. – 188 с.

5. Русский язык и литература: Учебник для 8 кл. общеобразоват. шк. с нерусским языком обучения. В 2 частях. / У.А. Жанпейс, Н.А. Озекбаева, Р.Д. Даркембаева, Г.А. Атембаева. – Алматы: «Атамұра», 2018. – 192 с.

6. Сабитова З.К., Скляренко К.С. Русский язык. Учебник для 5 кл. для общеобразоват. шк.: в 2 частях. – Часть 1. – Алматы: Мектеп, 2018. – 176 с.

7. Сабитова З.К., Бейсембаев А.Р. Русский язык. Учебник для 6 кл. для общеобразоват. шк.: в 2 частях. – Алматы: Мектеп, 2018. – 176 с.

8. Сабитова З.К., Скляренко К.С. Учебник для 7 кл. общеобразоват. шк. – Алматы: Мектеп, 2018. – 304 с.

9. Сабитова З.К., Скляренко К.С. Учебник для 8 кл. общеобразоват. шк. – Алматы: Мектеп, 2018. – 264 с.

10. Досалиева А.О. Некоторые основы обучения русскому языку в казахской школе в рамках обновленного содержания образования // Өрлеу, 2019. Электронный ресурс. – Режим доступа: <https://zkoipk.kz/ru/smartconf2019/2-section/5109-conf.html>

11. Сулейменова Э. Д., Алтынбекова О.Б., Екшембеева, Л.В., Сабитова З.К. Морфология современного русского языка. – Алматы: Қазақ университеті, 2011.

А. В. Овчинникова

Казахстан, г. Павлодар,

НАО «Павлодарский педагогический университет»

Научный руководитель: д. филол. н., профессор Г. С. Суюнова

О ТЕСНОЙ ВЗАИМОСВЯЗИ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ И МОРФЕМИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В данной статье автор основывает положение о необходимости учитывать диахронические факты для уяснения сути многих явлений в современной морфемике. В частности, им рассматривается явление алломорфии с позиций исторической грамматики. Автор представил перечень некоторых алломорфов и показал исторические причины их появления в современном русском языке. Работа в данном направлении имеет перспективу для исследований взаимосвязи школьной орфографии и морфемики.

Ключевые слова: морфемика, историческая грамматика, диахрония, алломорфы.

Учебники по морфемике современного русского языка дают установку на синхронический подход к темам словообразования и членения слов на морфемы [8, с. 8]. Однако даже приверженец статистического подхода к изучению языка Фердинанд де Соссюр отмечал, что синхрония и диахрония – это взаимодополняющие категории, пренебрегая одной из них, мы позволяем себе увидеть «лишь половину действительности» [6]. Попытки изучить современный русский язык в отрыве от его истории неизбежно приведут исследователя к ошибочным выводам.

В этой статье мы предприняли попытку выявить и проанализировать ряд тех явлений современной морфемике русского языка, которые не могут быть полностью объяснены в синхронии. Так, например, бессмысленным для нас было бы, без знания истории языка, присутствие в составе слова чего-то «нулевого»: нулевого окончания, суффикса. Целью данной работы является установление, анализ и систематизация имеющихся взаимосвязей между явлениями исторической грамматики и морфемике русского языка.

Русский язык, в том виде, в котором мы знаем его сейчас, является результатом симбиоза древнерусского живого языка (др. р.) и первого литературного языка славян – старославянского (ст.-сл.). Оба этих языка, в свою очередь, унаследовали праславянские фонетические законы и тенденции к организации фонетической системы. [3, с. 3]. Мы провели анализ этих законов с точки зрения характера проявления и запечатления последствий вызванных ими изменений в морфемике современного русского языка и предлагаем следующую классификацию:

1. Процессы, происходившие в праславянскую эпоху, которые оставили след в современном русском языке ввиду прямого наследования им всех образованных вариантов.

Закон количественно-качественных изменений действовал в раннюю праславянскую эпоху и обусловил появление алломорфов радика с чередующимися гласными (*зар-//зор-, бер-//бир-, кас-//кос-, равн-//ровн-...*) [2, с.

1].

2. Процессы, происходившие в праславянскую эпоху, которые оставили след в современном русском языке ввиду прекращения действия основополагающих законов.

Ко этой группе, например, относятся ранее упомянутые нулевые аффиксы. Это результат падения редуцированных гласных Ъ, Ь и утраты неударного гласного полного образования И на конце слова (то есть прекращения действия Закона открытого слога) [8, с. 22, 42]. «Автор должен рассмотреть те места слов русского языка, в которых теперь нет никакого звука, но где в прежние периоды развития языка мы имеем основание предполагать известный определенный звук,» - дает И. А. Бодуэн де Куртенэ такую инструкцию к нахождению звукового нуля в слове [4, с. 129].

3. Процессы, происходившие в праславянскую эпоху, которые оставили след в современном русском языке ввиду: а) разного их действия в старославянском и древнерусском языках; б) запечатления и одновременного употребления в СРЯ продуктов этих изменений.

К примеру, можно наблюдать, как палатализация, преобразование дифтонгических сочетаний с плавными согласными проходили по разным путям в старославянском и древнерусском языках, что отразилось на СРЯ [1, с. 20].

Таблица 1. Отражение исторических процессов в морфемике

Явление морфемике	Исторические процессы
Алломорфия	Палатализация и ассимилятивное влияние j (Закон слогового сингармонизма).
	Чередование долгих и кратких звуков (Закон количественно-качественных изменений).
	Монофтонгизация носовых согласных (Закон открытого слога).

	Монофтонгизация дифтонгов (Закон открытого слога).
	Преобразование дифтонгических сочетаний с плавными (Закон открытого слога).
	Упрощение групп согласных (Закон открытого слога).
	Позиционные изменения редуцированных гласных (Закон открытого слога, Закон количественно-качественных изменений).
	Падение редуцированных гласных Ъ, Ь и ассимиляция согласных по глухости-звонкости (Прекращение действия Закона открытого слога).
Нулевые морфемы	Падение редуцированных гласных Ъ, Ь и неударного гласного полного образования И на конце слова (Прекращение действия Закона открытого слога) [8, с. 22, 42].
Постфиксация	Энклитика древнерусского языка [8, с. 40].
Варианты морфем	Разрушение древнерусской системы склонений существительных [8, с. 39].
	Преобразование дифтонгических сочетаний с плавными (Закон открытого слога).

Из-за ограничения объема статьи мы подробно рассмотрим лишь наиболее крупный кластер морфонологических явлений, который, по нашему мнению, нагляднее всего демонстрирует влияние исторических процессов на морфемику. Это явление алломорфии [8, с. 31].

1. Алломорфы радикасов, связанные с чередованием согласных.

Закон слогового сингармонизма (ЗСС) требовал сочетания в пределах одного слога однородных по артикуляции гласных и согласных звуков, что приводило к изменениям в согласных. Данные изменения сохранились в СРЯ и служат основанием для выявления алломорфов.

- В алломорфах радикаса слов типа *капать* – *капля* (**r*//**pl*), *ловить* – *ловля* (**v*//**vl*) появляется вставочный гласный Л-эпентетикум. Это признак ассимилятивного влияния *j*, работавшего в рамках ЗСС. Этот же процесс мы наблюдаем в алломорфах, где согласный чередуется с шипящим: *светить* – *свечение* – *освещение* (**t*//**tj* > ч, щ), *водить* – *вождение* – *вожу* (**d*//**dj* > жд, ж). По этому же закону происходило смягчение (палатализация) исконно твердых согласных Г, К, Х под влиянием гласных переднего ряда. Действием палатализации объясняется чередование Г//З//Ж, К//Ч//Ц, Х//Ш//С в алломорфах радикаса слов типа *друг* – *друже* – *друзья*, *рука* – *ручной*, *блоха* – *блошиный* [1, с. 140-144].

- Перераспределение групп согласных как следствие действия Закона открытого слога (ЗОС) также содействовало образованию алломорфов радикаса: *мету* – *месту* (**metti*, **tt* > *st* – диссимилиация), *веду* – *весту* (**vedti*, **dt* > *tt* – ассимиляция > *st* – диссимилиация).

2. Алломорфы радикасов, связанные с чередованием гласных.

Чередование гласных в пределах одной и той же морфемы связано с системой гласных звуков, унаследованной праславянским языком от индоевропейского языка-праосновы.

- Гласные делились на долгие и краткие, их чередование описано в законе количественно-качественных изменений: *ō, ā* // *ǫ, ǣ* > *a/o*, *ī* // *ĩ* > *u/ь*, *ī* // *ĩ* > *y (ы)* // *ь*. Поэтому школьную орфограмму «Правописание чередующихся гласных в корне», которая является ярким примером алломорфии, нужно объяснять именно с точки зрения исторической грамматики: СРЯ: *загар* – *загорать* (а//о) <Др. р., ст.-сл.: *загарь* – *загорати* (а//о) <**gār*//**gār* (**ā*//**ǣ*) [1, с. 146].

- Дифтонг – это сочетание двух звуков, один из которых – гласный, другой – неслогообразующий, краткий, схожий с согласным гласный (**oi*, **ai*, **ei*, **oi*, **ai*, **ei*) [1, с. 119, 122, 126]. Дифтонги преобразовались с началом действия ЗОС, т.к. противоречили ему: в позиции перед согласным – монофтонгизировались, перед гласным – сохранились, но второй краткий звук перешел в согласный (**i* > *j*, *ĩ* > *v*). С судьбой дифтонгов связаны алломорфы радикаса с чередованием типа:

укрытие – *кров* (*ии> ы//ов), *совать* – *сунуть* (*ѡи> ов//у).

- ЗОС также требовал монофтонгизации носовых гласных в позиции перед согласным [1, с. 133]. Это объясняет появление корневых алломорфов с чередованием Я//ИМ, ИН: *снять* – *снимать* (*им> А//ИМ), *мять* – *сминать* (*ин> А//ИН) [7].

3. Алломорфы префиксов.

- Префиксы-алломорфы ПРЕ-ПЕРЕ- происходят от формы *рег-, в которой дифтонгическое сочетание гласного с плавным согласным нарушало ЗОС. Как и все подобные сочетания, *рег преобразовалось в ПРЕ- (замена звуков местами в ст.-сл.) и ПЕРЕ (наращение дополнительного гласного в др.р.).

- С судьбой редуцированных гласных Ъ и Ь связано появление приставок, как их называют в школе, «на З-С». В префиксах РАЗ(С)-, РОЗ(С)-, ИЗ(С)-, ВОЗ(С)-, БЕЗ(С)- и т.п. [С] является вторичным, т.к. появился в результате ассимиляции по глухости после падения редуцированных.

- Беглая О в префиксах – это отображение в СРЯ явления позиционных изменений редуцированного Ъ. Мусатов В. Н. отмечает интересную закономерность: «Причем алломорф с гласным о в префиксе закономерно появляется в тех случаях, когда в корневом морфе есть нуль звука. Если же односложный корневой морф содержит гласный, то префикс представлен алломорфом без гласного. Например: в-бир-а-ть - во-бр-а-ть, вз-рыв-а-ть - взо-рв-а-ть, из-би-ть - изо-[б'ј'-у], над-ши-ть - надо-шь [ј'-у], обдир-а-ть - обо-др-а-ть, от-пер-е-ть - ото-пр-у, под-рыв-а-ть - подо-рв-а-ть, раз-го[н'-у] - разо-гн-а-ть, созв-а-ть - с-зв-а-ть» [5, с. 225].

С точки зрения исторической грамматики, беглость О объясняется так: СРЯ: *вбирать* – *вобрать* (в-//во-, -и-//∅)> Др. р., ст.-сл.: *вѣбирати* – *вѣбѣрати* (вѣ-//вѣ-, -и-//-ь-). Приставка Вѣ- в позиции перед корнем с гласным полного образования, Ъ стоит в слабой позиции и утрачивается в СРЯ после падения редуцированных; если же Вѣ стоит пред радикасом, содержащим нуль звука (который по происхождению так же является редуцированным гласным в слабой позиции), то Ъ в первом слоге и под ударением - в сильной позиции (а Ъ в

сильной позиции – [О], во время падения редуцированных сохраняется).

4. Алломорфы суффиксов.

Фонетические законы продолжали влиять и на морфологические процессы в старославянском и древнерусском языках.

- Современные действительные причастия настоящего времени образованы от прежних кратких действительных причастий женского рода [1, с. 69-70]. При этом современные суффиксы-алломорфы УЩ-ЮЩ, АЩ-ЯЩ – это результат действия фонетических процессов на прежние суффиксы. Рассмотрим на примерах:

Нести – 1 класс глаголов, 1 нетематическое спряжение <*nes-ti.

*nes + o (тематическая гласная для 1, 2, 3, классов) + *nt (суффикс действ. причастия наст. вр.) + ji (огласовка для женского рода) > несѢЩі > несущи (в ст.-сл.) > несущий (в полной форме). Здесь мы наблюдаем результат монофтонгизации носового гласного по ЗОС и ассимилятивное влияние j по ЗСС.

Знать – знати – 3 класс глаголов, 1 нетематическое спряжение <*zna-ti.

*zna + j + o + *nt + ji > знаѢЩі > знаючи > знающий. В данном примере отражены те же процессы с различием в том, что тематическая гласная О присоединялась в корню гласным на конце с помощью j, что послужило основой для образования звука Ю из йотированного уса большого.

У глаголов четвертого класса второго нетематического спряжения (2 спр. В СРЯ) наблюдается та же тенденция, с разницей в тематической гласной И, которая в сочетании с *nt + j давала Ащ (АЩ-ЯЩ).

- Суффиксы -ЕК-ИК- восходят в форме *ik, где по ЗККИ *i в длинном варианте давал звук И, а в коротком – Ъ. Этим же объясняется школьное правило на правописание суффикса -ЕК-: в форме Р. п. Е «выпадает», оставляя свой алломорф -К- - в этом месте в древнерусском языке стоял Ъ в слабой позиции.

Итак, мы рассмотрели некоторые примеры алломорфии, нашедших отражение в виде алломорфов. Подобные явления в школьном курсе русского языка мы видим в орфограммах на правописание корней, суффиксов, приставок, при этом их изучение основано на механическом заучивании. Выявление связи

современного состояния языка с его историческими процессами (в нашем случае – в области морфемики) позволяет нам сделать некоторые практические выводы:

1. Выявление алломорфов часто вызывает затруднения у учащихся, поскольку для этого нужно обращаться к истории языка.
2. Также существует опасность спутать омографичные морфемы с алломорфами. Поэтому необходимо знать этимологию и семантику морфем, чтобы осмысленно выделять их в структуре слов СРЯ.
3. Выделение морфем на стыке с алломорфом может вызывать затруднения, связанные с непостоянностью морфемных швов.

Перспективой дальнейшей работы по данной теме является подробное описание остальных явлений морфемики, связанных с исторической грамматикой; а также применение полученных данных для установления взаимосвязи морфемики с школьной орфографией.

Использованная литература

1. Бондалетов В.Д., Самсонов Н.Г., Самсонова Л.Н.. Под ред. проф. Бондалетова В.Д. Старославянский язык: Таблицы. Тексты. Учебный словарь / - 7-е изд. - М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. - 296 с.
2. Васильева Т.В. Отражение в современном русском языке исторических фонетических процессов Текст 1 [Электронный ресурс]. – Хабаровск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Тихоокеанский государственный университет», 2013. - URL: <https://kk.convdocs.org/docs/index-328885.html>
3. Давыдова Е. В. Старославянский язык: Учебное пособие для вузов. – Воронеж, 2007. – 43 с.
4. Корнеева Т.А. К вопросу о развитии учения о нулевой морфеме в отечественном языкознании // Филология и культура. Philology and culture. - 2014. - №4(38). - С.129-134.

5. Мусатов В. Н. Префиксальные алломорфы в современном русском языке // Альманах современной науки и образования. - Тамбов: Грамота, 2010. № 12 (43). С. 224-225.

6. Под ред. Ивина А. А. Философия: Энциклопедический словарь. - М.: Гардарики, 2004. - 1072 с.

7. Терлеева Е. Е., Выхрыстюк М. С. Образование алломорфов в истории русского языка [Электронный ресурс]. - Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал) ФГБОУ ВО «Тюменский государственный университет», Россия, Тюмень, 2021. – URL: <https://studconf.com/pdf/iii/2343.pdf>

8. Шанский Н. М., Тихонов А. Н. Современный русский язык: в 3-х ч. Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2101 «Рус. яз. и лит.» Ч. 2. Словообразование. Морфология. – М.: Просвещение, 1981. – 270 с.

*Плевако Екатерина
Казахстан, г. Павлодар
Павлодарский педагогический университет
Научный руководитель: д. филол. н., профессор
Г. С. Суюнова*

ОРФОГРАММЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИСТОРИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Аннотация

Автор данного доклада обращается к недостаточно изученной проблеме рассмотрения орфограмм с исторической точки зрения. Им выявлены и проанализированы орфограммы из республиканских учебников русского языка, функционирование которых имеет историческую причину. Это обосновывает положение автора о взаимосвязи исторической грамматики и орфографии современного русского языка. В докладе предлагается иной подход к подаче правил орфографии школьникам, а также содержатся примеры заданий.

Ключевые слова: историческое явление, орфограммы в приставках, орфограммы в суффиксах, орфограммы в корнях, взаимосвязь.

Известно, что все орфограммы, изучаемые в школе, не имеют обоснования с точки зрения истории, поскольку обучение в школе не предполагает углубления в историю языка.

Данная тема актуальна тем, что изучение многих закономерностей

современного русского языка невозможно без обращения к исторической грамматике. Отсутствие обращения к истории приводит к тому, что орфограммы русского языка для школьников выглядят как бессмысленный набор правил. Так, например, с первого класса детям дается орфограмма на правописание «жи-ши», которая непонятна для ребенка. А когда мы объясним, что –Ж- и –Ш- были исконно мягкими и потому писались с буквой -и, но поддались воздействию процесса отвердения, то данное написание станет понятным.

В казахском языке такого процесса не было, и поэтому после –ж- и –ш- пишется ы, поэтому учащимся, особенно с государственным языком обучения, данная орфограмма непонятна. При выполнении задания «Вставь пропущенные буквы Ы-И» ребенок сможет увидеть разницу между словами тюркских языков и исконно русскими словами, а также заимствованными из других языков.

Цель нашей работы состоит в рассмотрении взаимосвязи исторической грамматики и орфографии современного русского языка, а также в попытке показать современному школьнику эту взаимосвязь.

Многие языковые явления имеют исторические корни и становятся понятными только при обращении к истории. Мы считаем, что эта тема интересна тем, что большинство орфограмм русского языка преподносится как данность, хотя им есть объяснение, которое связано с историческими процессами, произошедшими в языке.

Русский язык как любая языковая система развивается по определенным законам. Наиболее заметно развитие на фонетическом уровне, т.к. произошедшие изменения на слух воспринимаются лучше.

В данной статье мы рассмотрим наиболее интересные, на наш взгляд, орфограммы, в которых мы сможем пронаблюдать действие исторических процессов. А именно: орфограммы в приставках, орфограммы в корнях и орфограммы в суффиксах.

Можно выделить следующие орфограммы в корнях: правописание чередующихся гласных А-О Е-И в корнях, правописание чередующихся согласных, произносимые согласные в корне слова.

Орфограмма «Правописание чередующихся гласных в корнях» начинает подробно изучаться казахстанскими школьниками в 5 классе [5, с. 65].

Правописание чередующихся гласных в корнях обусловлено появлением самих гласных. В общеиндоевропейском языке гласные делились на долгие и краткие, которые потом становились непосредственно самими славянскими гласными. Изначально данные чередования обуславливались долготой и краткостью гласных, т.к., например, А краткий обозначал О, а А долгий А (касаться - коснуться). В прошлом данное чередование использовалось при образовании особых глагольных форм, которые впоследствии стали видовыми формами [2, с. 179]. О писалось в глаголах совершенного вида, а А в глаголах несовершенного вида. Так же и чередование Е-И в глагольных корнях было связано с количественными чередованиями гласных и использовалось при образовании особых глагольных форм, которые в последствии стали видовыми [2, с. 180]. Правописание гласных, которые зависят от суффикса –А, - чисто

практический прием, который основан на том, что суффикс -А- - это суффикс несовершенного вида.

Все эти чередования являются результатом качественных изменений долгих и кратких гласных в праславянский период. Школьной программой не предусмотрено объяснение возникновения таких чередований, поэтому это считается традиционной орфографией.

Для понимания школьниками данной орфограммы мы можем предложить следующее задание: Выпиши слова с чередованием гласных в корне. Вставь пропущенные буквы. Подбери к слову пару с чередованием: *предпол..гать, л..жка, сл..гать, зал..жить, фл..г, сл...жный, предл..гать, зал..г, пол..жить, нал..г, л..жный, обл..жить.*

Орфограмму «Непроизносимые согласные в корне слова» казахстанские школьники изучают в третьем и более подробно в пятом классе [3, с. 62]. В учебнике также нет объяснения, почему они не произносятся. Хотя появление и функционирование данной орфограммы связано с утратой редуцированных (сверхкратких, ослабленных гласных фонем -Ь (ерь) и -Ъ (ер)), которые раньше разделяли согласные в произношении, а после падения произошло стечение некоторых труднопроизносимых согласных, что привело к необходимости выпадения в произношении одного из согласных. Например, слово *сердце* раньше писалось как СЪРДЪЦЕ и произношение не отличалось от написания. После утраты редуцированных согласный Д выпадает из произношения, и потому для того, чтобы доказать его наличие, там нужно подобрать проверочное слово.

Для более широкого понимания данной орфограммы школьниками мы предлагаем следующее задание: Задание: вставь, где это необходимо, пропущенную букву. Объясни значение слов. Подумай, почему в одном из слов есть непроизносимые согласный? : 1. *Петя Митяев вел кос(?)ный образ жизни.* 2. *Кос(?)ную муку добавляют в корм животным и птицам.*

С орфограммой «Правописание чередующихся согласных в корне слова» учащиеся также знакомятся в третьем классе [4, с. 41], объяснения причин их появления нет: «Замена одного согласного другим в корнях однокоренных слов называется чередованием звуков в корне слова: *луг – лужок, пух – пушок, жук – жучок*». С точки зрения истории данные чередования можно попробовать объяснить школьникам действием такого процесса как палатализация (смягчение). Это явление, при котором заднеязычные твердые согласные К, Г, Х в позиции перед гласными разных образований и перед йот смягчались и переходили в такие звуки как Ч, Ц; Ж, З; Ш, С соответственно [8, с. 80]. Например, *пеку – печешь*. Здесь мы видим чередование К и Ч. Во втором случае К переходит в Ч т.к. находится в позиции перед гласным Е, который был гласным переднего ряда (гласный, при артикуляции которого язык сильно продвинут вперед).

Мы предлагаем следующее задание на возможность пронаблюдать данное явление: Найди однокоренные слова. Определи, какие согласные чередуются. Посмотри, перед какими гласными возникло данное чередование. Подумай, чем можно объяснить данное чередование: *пеку, печешь, лук, лучок, крюк, крючок,*

снег, снежок, печь, платок, платочек.

В данной работе среди всех орфограмм на приставки нас интересуют орфограмма «Правописание приставок на З-С». По типовой программе обновленного содержания изучение данной орфограммы предполагается в 6 классе. В учебнике данная орфограмма систематически также не имеет никакого объяснения с точки зрения исторических фонетических процессов. Напомним, школьное правило звучит так: «*В приставках на з, с перед звонкими согласными пишется з, а перед глухими с*» [6, с. 71].

На самом деле действие данной орфограммы также связано с падением редуцированных. Детям данную орфограмму можно объяснить так: раньше приставок на С- не было. Были только приставки на З-. После этой приставки стоял либо гласный, либо редуцированный Ъ (ерь) или Ъ (ер), которые тоже считались гласными. После падения редуцированных перед звонким согласным и гласным буква З сохранялась, т. к. звучание и написание слова совпадало. А перед глухим согласным происходил процесс ассимиляции (уподобление) – З оглушалась. Таким образом, закрепилось иное написание приставки на С. Исключение: сделать.

Предлагаем задание: Прочитай внимательно. Образуй от имён существительных при помощи приставки без- (бес-) имена прилагательные. Объясни написание: *Звук, крыло, опасность, помощь.*

Среди орфограмм суффиксов разберем орфограмму «Правописание суффиксов ЕК-ИК» [6, с. 15].

С исторической точки зрения И в суффикс ИК образовался из И долгого, который перешел в И, а Е в суффиксе ЕК произошел из и краткого, который стал Ъ. Таким образом на месте Е в суффиксе ЕК был редуцированный Ъ в сильной позиции, который позже перешел в Е (прим. редуцированный Ъ в сильной позиции переходил в О (сънь - сон), а Ъ в Е), то есть суффикс писался как ЪК. Поэтому при склонении слов с суффиксом ЕК в косвенных падежах Е выпадает, т. к. это является характерной чертой бывших редуцированных в слабой позиции (листочекъ – листочка (оказывается в слабой позиции)).

Предлагаем задание: Спиши. Вставь пропущенные буквы. Подумай, какой вид мог иметь суффикс в слове в старославянском языке (ЪК или ИК): *Полушубоч...к, гном...к, хлебуш...к, карниз...к, чертёж...к, телёноч...к, велосипед...к, ребёноч...к, овраж...к, порошоч...к, рожоч...к, ковр...к, копч...к самовар...к, моточ...к.*

Мы считаем, что важно объяснять взаимосвязь исторических процессов и орфограмм, которые функционируют в современном русском языке, чтобы показать, что все орфограммы - это результат становления языка, которое происходило на протяжении веков.

Орфограммы изучают еще в начальной школе и детям будет тяжело понять их возникновение. Возможно, данные явления можно изучать на кружках в более старших классах, где дети углубились бы в историю языка и смогли понять, что орфографические правила - это не бессмысленный набор.

Данная работа имеет перспективу продолжения, т. к. сюда вошла малая

часть орфограмм, которые имеют исторические корни. Работу можно дополнить такими орфограммами как: правописание ЧА - ЩА, ЧУ - ЩУ; О - Е после шипящих в корне слова; правописание сочетаний ЧК - ЧН, мягкий знак после шипящих в наречиях и др.

Использованная литература

1. Дементьев А. А. Сборник задач и упражнений по старославянскому языку. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература». М.: «Просвещение», 1975. – 343 с.
2. Иванова В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература». Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1976. – 287 с.
3. Русский язык. Учебник для учащихся 3 класса общеобразовательной шк. с русским языком обучения. Часть 1. / Е. В. Богатырева, Р. А. Бучина, Н. В. Регель, О. И. Труханова, Е. Э. Штукина. Алматы – Алматыкітап баспасы, 2019. – 96 с.
4. Русский язык. Учебник для учащихся 3 класса общеобразовательной шк. с русским языком обучения. Часть 2. / Е. В. Богатырева, Р. А. Бучина, Н. В. Регель, О. И. Труханова, Е. Э. Штукина. Алматы – Алматыкітап баспасы, 2019. – 87 с.
5. Сабитова З. К., Бейсембаев А. Р. Русский язык. Учебник для учащихся 6 класса общеобразовательной шк. – в 2-х частях. – Часть 1. – Алматы: Мектеп, 2018. – 176 с.
6. Сабитова З. К., Скляренко К. С. Русский язык. Учебник для учащихся 5 класса общеобразовательной шк. – в 2-х частях. - Часть 1. – Алматы: Мектеп, 2018. – 176 с.
7. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 5-9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию (с русским языком обучения) [Электронный ресурс]. – Приложение к приказу и. о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 25 октября 2017 года №545. – URL: https://ziatker.kz/docx/tipovaya_uchebnaya_programma_po_uchebnomu_predmetu_rys_kii_yazyk_dlya_5_9_klassov_yrovnya_osnovnogo_srednego_obrazovaniya_po_obnovlennomu_soderjaniyu_s_rysskim_yazykom_obycheniya_281.html (Дата обращения: 1.04.2022)
8. Хабургаев Г. А. Старославянский язык. Учеб. для студентов пед. ин-тов по специальности «Рус. яз. и литература» - 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986 – 288 с.

Е. А. Попова
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: к.филол.н., доцент П. В. Маркина

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ОГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация:

В статье изложены результаты исследования по совершенствованию навыков письменной речи при подготовке к ОГЭ по русскому языку в форме индивидуальной работы. Все упражнения для подготовки к письменной части основного государственного экзамена по русскому языку были апробированы. Для проведения исследования была изучена система проверки знаний учащихся при проведении основного государственного экзамена, рассмотрены типы сочинений в 9 классе, выявлены особенности письменной речи учащихся 9 классов, проведена входная диагностика и составлен индивидуальный образовательный маршрут. Итоги исследования и представляет данная статья.

Ключевые слова: Обучение русскому языку, подготовка к ГИА, ОГЭ по русскому языку, совершенствование навыков письменной речи, сочинение в 9 классе.

Целью исследования явилась апробация составленных упражнений для подготовки к письменной части основного государственного экзамена по русскому языку. Объектом исследования – обучение письменной речи в старших классах. Предметом – совершенствование навыков письменной речи ученика 9 класса К***. Новизна работы состоит в том, что предложен индивидуальный образовательный маршрут под конкретную языковую личность, Составлены упражнения для отработки пробелов по пунктуации и орфографии, применены приложения для проверки орфограмм, такие, например, как Study Russian (Рис. 1) в мессенджере «Телеграм», предложены методики визуализации сочинений, а также сочинение в схеме «Круг аргументации».

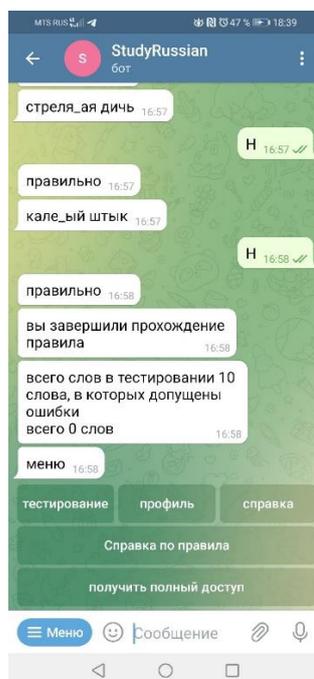


Рис. 1. Пример работы с приложением Study Russian

В современном мире отношение к языку как средству повседневного общения и получения специальности претерпевает кардинальные изменения. Бурные преобразования общества начала века, среди которых немалое место занимает информатизация, затронули все сферы нашей жизни, включая и систему образования. Общество ставит перед образованием задачу обеспечить каждому человеку подготовку к активной, самостоятельной деятельности в новых информационных условиях, к жизни в условиях стремительной информатизации, быстрой адаптации к изменяющейся социокультурной ситуации.

Проблема развития языковой личности школьника в процессе обучения в средней школе – задача сложная и многогранная, требующая теоретического осмысления, поиска новых методов и подходов, выдвижения конструктивных идей и их экспериментальной проверки. Формирование языковой личности школьника остается малоизученной проблемой.

Показательным в этом плане становится Государственная итоговая аттестация за курс основной школы. Важнейшим умением для выпускника 9-го класса, проверяемым на ОГЭ по русскому языку, является умение писать сочинения – связно и грамотно излагать мысли в письменной форме. В то же время реальная практика показывает, что у выпускников часто не сформированы важные умения речемыслительной деятельности, связанные с пониманием и порождением текстов: умения связно излагать мысли, понимать и перерабатывать текст, создавать устные и письменные высказывания, совершенствовать написанное, вести дискуссию и т. д.

У большинства обучающихся отсутствует коммуникативная мотивация, позволяющая воспринимать язык как средство общения. Возникает противоречие между требованием современной системы образования, ориентированной на становление личностных характеристик выпускника, умеющего создавать и продуцировать тексты, «вести конструктивный диалог, достигать взаимопонимания и успешно взаимодействовать» [2] и недостаточным уровнем

сформированности у обучающихся умений работать с текстом в действительности. Вместе с тем в условиях «гуманитаризации современного образования и выдвижения личности в центр исследовательского внимания» возрастает роль филологического образования, то есть «каждый человек, заинтересованный в успешном общении и культурном росте, должен быть филологом» [3, с. 6]

Обязательную аттестацию для заканчивающих девятый класс ввели в 2014 году. Однако структура проверки знаний в части письменных работ, по существу, не меняется. При хорошей изученности этого вопроса ошибки остаются в сочинениях школьников. Педагоги-практики говорят о том, что нынешние обучающиеся имеют бедный словарный запас, используют жаргонизмы и иноязычную лексику в общении, не используют в своей речи цитаты, высказывания, фразеологические обороты из русской и мировой литературы. Низким качеством отличаются творческие работы, которые в своем большинстве являются плагиатом. Одна из причин того, что учащиеся теряют интерес к русскому языку, заключается в том, что учителя, не всегда ярко и убедительно демонстрируют богатство русского языка, его способность выражать самые различные мысли и чувства, все тоны и оттенки.

Резкое падение интереса учащихся к русскому языку влечет за собой снижение грамотности, косноязычие, неумение правильно, логично выразить свою мысль. Как результат мы имеем плохие сочинения и низкий уровень письменной речи. Написание творческих работ, в частности сочинений ОГЭ сводится к подведению мыслей под образец, употребление клишированных фраз и шаблонных выводов. Письменную речь нужно развивать, ведь современному обществу требуется личность, владеющая основами коммуникативной культуры, способная неординарно мыслить и действовать.

Под сочинением в данной работе, вслед за Э.Г. Азимовым, А.Н. Щукиным, понимаем «...вид творческого задания, письменную самостоятельную работу учащихся; изложение собственных мыслей, переживаний, суждений, намерений. Сочинение рассматривается как упражнение для развития связной речи, умений построения текста и применяется на завершающем этапе обучения письму» [1, с. 289].

Входное тестирование было проведено в декабре. Для написания сочинения ученику был предложен текст Валентины Осеевой.

«9.3 Как Вы понимаете значение слова ДРУЖБА?»

Сформулируйте и прокомментируйте данное Вами определение. Напишите сочинение-рассуждение на тему «Что такое дружба», взяв в качестве тезиса данное Вами определение. Аргументируя свой тезис, приведите 2 примера-аргумента, подтверждающих Ваши рассуждения: один пример-аргумент приведите из прочитанного текста, а второй — из Вашего жизненного опыта.

Объем сочинения должен составлять не менее 70 слов.

Если сочинение представляет собой пересказанный или полностью переписанный исходный текст без каких бы то ни было комментариев, то такая работа оценивается нулём баллов.

Сочинение пишите аккуратно, разборчивым почерком»

Но сочинение было написано без опоры на текст, что говорит не только о низкой читательской грамотности школьника, но и об отсутствии метаязыковой компетенции – способности понимать задание. Часто дети не читают полностью задание, в котором акцентировано внимание на тексте.

Результаты следующие:

- нарушена структура сочинения,
- не соблюдены жанровые особенности сочинения,
- присутствуют пунктуационные и речевые ошибки,
- есть грамматические ошибки.

По результатам входной диагностики основными ошибками в сочинениях являются следующие:

- знаки препинания при сложносочиненных и сложноподчиненных союзах,
- постановка -н- и -нн- в причастиях и прилагательных,
- тире между подлежащим и сказуемым,
- обособление причастного и деепричастного оборотов,
- -ться и -тся в глаголах.

Школьнику были предложены упражнения в соответствии с допущенными ошибками. Также приложения и методики, для устранения пробелов в знаниях. Работа велась на протяжении 6 месяцев. На завершающем этапе было написано итоговое сочинение, проверка проводилась по критериям ОГЭ.

Таким образом, систематическое использование определенных на основании входной диагностики приемов позволяет развивать письменную речь при индивидуальном обучении. Информационно-коммуникационные технологии позволяют достичь обозначенного образовательным маршрутом результата – сочинение с использованием различных языковых средств. Так, современные реалии можно использовать для повышения мотивации к обучению у выпускника основной школы, вводя тестовую практику для подготовки к государственной итоговой аттестации, а также сохраняя традиционные формы совершенствования речевого творчества девятиклассников.

Использованная литература

1. Русский язык и литература. 8-9 классы: рабочие программы: учеб.-метод. пособие / сост. Е. И. Харитоновна. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2015. 167 с. 2.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Икар, 2009. – 448 с., с. 289.
3. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста: учеб. пособие. 4-е изд. М.: Флинта, Наука, 2009. 520 с
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (8-9 кл.) // Министерство образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения: 23.04.22).

*Н. А. Андриянова
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: д. филол. н., профессор Г. П. Козубовская*

**РОМАН А. С. ПУШКИНА В ИЛЛЮСТРАЦИЯХ Н. КУЗЬМИНА
(МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Аннотация

В статье, рассматривающей один из эпизодов истории иллюстрирования романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин», предложен подход к изучению романа в школе, предполагающий раскрыть специфику иллюстрирования работающего в манере пушкинской графики художника Н. Кузьмина, – соавтора поэта и его исследователя в графическом истолковании подтекста романа.

Ключевые слова: диалог культур, иллюстрация, книжная графика, наглядность, роман «Евгений Онегин», Н. Кузьмин, А.С. Пушкин

Обращение к диалогу культур в школьной практике изменило представление о прочтении произведения, потребовало понимания специфики языка каждого искусства.

Использование иллюстраций на уроке литературы при изучении произведений классики – один из аспектов принципа наглядности, появившегося еще в «Великой дидактике» Я.А. Коменского.

В книге «Межпредметные связи при изучении литературы в школе» [7], подчеркивается, что использование различных видов наглядности служит углубленному изучению литературы, активизирует познавательную деятельность учащихся впервые серьезное внимание уделено художественной иллюстрации, её видам и формам работы с ней.

Основная функция иллюстраций – интерпретация текста. Ю.Н. Тынянов, отвечая на вопрос «иллюстрируют ли иллюстрации?», подчеркивал: «...специфическая конкретность поэзии прямо противоположна живописной конкретности: чем живее, осязательнее поэтическое слово, тем менее оно переводимо в план живописи» [14; с. 311].

Роман «Евгений Онегин» активно иллюстрировали и в XIX, и в XX вв. На наш взгляд, заслуживает внимания классификация иллюстраций к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин», предложенная И.В. Зотовой в ее кандидатской диссертации [4; с. 74-77], где ею отмечена роль художника как соавтора романа.

Традиционный подход к изучению романа в школе – рассмотрение персонажной сферы, зачастую в отрыве от авторского слова.

Н. Кузьмин – единственный художник в истории иллюстрирования романа, прочитавший роман Пушкина через авторское слово. В графике Кузьмина,

кажущейся экспромтной, ощущаются свойственные Пушкину-рисовальщику черты – выразительная и точная линия, продолжающая поэтическое слово [15]. Н. Кузьмин, как сказал о нём К. Чуковский, «самый литературный из всех наших графиков» [15]. Новаторское значение иллюстраций Кузьмина сказалось в том, что он дал подробный «графический комментарий» к лирическим отступлениям, показав Пушкина во множестве ликов.

Вопрос об образе автора в романе неоднократно рассматривался в пушкиноведении [2; 9; 11; 13]. Так, В. Набоков отмечает, что «один из основных героев поэмы – сам Пушкин», «как гостеприимный хозяин Пушкин проходит через всю книгу, предлагает читателю бокал шампанского и представляет ему всех своих героев» [8]. Строя текст, как непринужденную беседу с читателем, Пушкин постоянно напоминает, что сам он – сочинитель, а герой романа – плод его фантазии.

У Кузьмина автор романа изначально персонифицирован.



Рис. 1.

На одном из рисунков профильный Пушкин, устремленный по набережной («брега Невы»). Фраза «вреден Север для меня» [10; с. 10] – пушкинский намек на обстоятельства изгнания – получает следующую реализацию: с одной стороны, пространство как будто зажато, вертикаль опущена, серое небо, нависшее над городом, прижимает к земле идущего человека. Этот эффект усилен зеркальностью неба и воды, окрашенных в мрачные тона. В комментарии Ю.М. Лотмана всего несколько строк по этому поводу – он указывает, намекая на ссылку, добавил: «Писано в Бессарабии» [6; с. 123].

Рисунок художника отсылает к пушкинской лирической миниатюре «Город пышный, город бедный...». Вполне возможно, что это стихотворение попало в поле зрения художника, работающего над иллюстрациями.

В фигуре поэта обращают на себя внимание руки в перчатках, символизирующих зябкость и сырость климата, и поза поэта, который как будто сопротивляется ветру. Распахнутая шинель, одна пола которой слегка загнута от ветра. Так символически оформляется мотив противостояния судьбе. На общем фоне выделяются цилиндр темного цвета, осветленный воротник (очевидно, тот самый «бобровый воротник», по поводу которого так зло иронично «прошелся, когда-то Д. Писарев в статье «Пушкин и Белинский») и зеленого цвета шинель как знаки «чиновничьего». В партикулярном платье – своеобразном футляре – выделяется лицо, прорисованное в манере начала XIX века – штрихами, и узнаваемое по деталям – бакенбардам. Лицо это – живое, в нем серьезность,

сосредоточенность и даже поглощенность чем-то.

Рис. 2. «Я помню море пред грозою...» (1 глава строфа XXXIII).



Кузмин выбирает ностальгические моменты в романе, создающемся на глазах у читателя, превращая их в графические композиции.

Кузьмин создает пленительный женский образ, поэтически обаятельный. Ученые спорят – насколько автобиографична строфа, связывая ее с именем Марии Раевской-Волконской, впоследствии уехавшей за мужем в Сибирь.

Ломаная волнистая линия, повторяясь, рифмует женскую фигурку и морские волны. Скрытое под шляпкой лицо – в духе изображений начала XIX века [см.: 16]: в сокрытии – недоступность для памяти воспроизведения женских черт, с одной стороны, с другой – стремление не нарушить общей гармонии внесением конкретики. Есть динамика в женской позе, в развевающемся платье, во взмахе руки – неожиданном жесте, в котором угадывается страх промочить ножки. Изображение фигуры целиком – дань пушкинскому видению – далее следует лирический пассаж о ножках. А в женской позе (ноги расположены не на одной линии, одна ближе) угадывается игровая ситуация – приближение и бегство от набегающей волны. Женский образ окрашен теплым лиризмом, как и у Пушкина. В общем строе картинки ощущается пушкинское – «с любовью лечь к ее ногам».

Рис. 3 и 4. (Глава 1 строфа L). Художник зарифмовал две строфы романа, отстоящие друг от друга.



Мотив бегства – «Придет ли час моей свободы?» (L) – обыгран у Кузмина фигурой, стоящей на берегу (спиной к зрителю), и безграничным морским пространством, противостоящим «скучному берегу». Как неоднократно подчеркивал Ю.М. Лотман, «характерной чертой художественного мышления Пушкина являются «сквозные сюжеты» – замыслы, к которым он, варьирова и

изменяя их, упорно обращается в разные моменты его творчества» [6; с. 128]. См., например, Такие замыслы были и в его жизни. Один из них – побег. На юге, в Одессе – за границу; в Петербурге конца 1820-х и в 1830-е гг. – на Кавказ или в деревню.

В тучах угадываются очертания какой-то фигуры – возможный намек на «сумрачную Россию».

Эффект ожидания – в устремленности взгляда поэта, обращенного к кораблям и парусам, плывущим по морским волнам.

LV: Фигура поэта сдвинута влево, но ракурс изображения тот же – спиной к зрителю.

В повторе – смысл: обретенная свобода на лоне природы. В строфе – мотивы поэзии Батюшкова и самого Пушкина (послание «Городок» в духе Батюшкова и топоры дружеского послания). Изображения скреплены фигурой поэта – более светлой в 1-ом и темной во 2-ом. Смысл закрашивания – бестелесность 1-ой и обретенная телесность во 2-ом, хотя в том и другом случае – стихия воспоминания. Довольно напряженная поза поэта в 1-ом сменяется более раскрепощенной во 2-м.

Организация пространства в обоих случаях сходная – отодвинутая линия горизонта. Более чистое небо во 2-м. «Очернение», «земность» во 2-м – знаки приближения к земному и ощущение полноты бытия именно в земном пространстве. Парадокс ситуации: изгнание как освобождение.

Рис. 5. (Глава 6 строфа XLIII-XLVI).



Шестая глава – кульминация романа. Традиционная элегическая тема прощания с молодостью получает здесь реально-биографическое и жизненное, а не связанное с литературной традицией решение. Это достигается сопоставлением литературных штампов («Мечты, мечты! где ваша сладость?» – точная автоцитата первых строк лицейского стихотворения «Пробуждение»; «Весна моих промчалась дней») с разговором о реальном возрасте поэта («Ужель и впрямь и в самом деле / без элегических затей весна моих промчалась дней, / что я шутя твердил доселе...») [См.: 6; с. 144].

Набор романтических тем-штампов, развивающих элегическую тематику любви и смерти (море, заходящее солнце, женская фигура в позе страдания и т.д.). Женская фигура в центре напоминает изображения Е. Кс. Воронцовой, к памяти которой поэт обращается в стихотворении «Ненастный день потух...» (1824). Кузьмин включает мотивы этого стихотворения в иллюстрацию. На

первом плане лира как атрибут поэзии и напоминание о романтизме. Элегическую тему увядания символизирует заходящее солнце и женская фигура, оплакивающая уходящую жизнь (см. изображения Афродиты на античных саркофагах). Брошенная лира отсылает к мотивам поэзии В.А. Жуковского и А.С. Пушкина о безвременной смерти певца. В целом – это картинка, воссоздающая элегическую модель, с которой связан вздох поэта по поводу приближающегося тридцатилетия.

Итак, иллюстрации Н. Кузьмина, обращенные к авторскому слою романа «Евгений Онегин», погружают в разнообразные таящиеся в тексте подтексты, придав авторскому слову объемность и глубину.

Использованная литература

1. Айзенштат, О.Д. «Евгений Онегин» в оформлении Н.В. Кузьмина / О.Д. Айзенштат // Книга: исследования и материалы. – М., 1983. – Сб. 47. – С. 198-201.
2. Билинкис, Я.С. Автор в «Евгении Онегине» / Я. С. Билинкис // Билинкис Я.С. Русская классика и изучение литературы в школе. – М., 1986. – С.69-78.
3. Другова, Н. Автор и его герой. А. С. Пушкин «Евгений Онегин» / Н. Другова // Литература в школе. – 2001. – №2. – С.29-31.
4. Зотова, И.В. Проблема творческой интерпретации романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в русской книжной иллюстрации: автореф. дис. ... канд. искусствоведения / И.В. Зотова. – М., 2008. – 24 с.
5. Кузьмин, Н. Художник и книга. Заметки об искусстве иллюстрирования / Н. Кузьмин. – М.: Детская литература, 1985. – 188 с.
6. Лотман, Ю.М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий: Пособие для учителя / Ю.М. Лотман. – Л.: Просвещение, 1983. – 416 с.
7. Межпредметные связи при изучении литературы в школе / [Е. Н. Колокольцев, А. В. Дановский, М. А. Дмитриева и др.]; Под ред. Е. Н. Колокольцева. – М. : Просвещение, 1990. – 221 с. – (Б-ка учителя рус. яз. и лит.).
8. Набоков, В.И. Комментарий к роману А. С. Пушкина «Евгений Онегин» / В. Набоков; Пер. с англ. [Е. М. Видре]. – СПб.: Искусство-СПб: Набоковский фонд, [1998]. – 924 с.
9. Никишов, Ю.М. Пушкин как герой стихотворного романа / Ю.М. Никишов // Вопросы биографии и творчества Пушкина. – Калинин, 1979. – С. 24-46.
10. Пушкин, А.С. Полное собрание соч.: в 10 т. Т. 5 / А.С. Пушкин. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 638 с.
11. Семенко, И.М. О роли образа «автора» в «Евгении Онегине» / И.М. Семенко // Тр. Ленингр. библиотечного ин-та. – Л., 1957. Т. II. – С. 127-146.
12. Сидоров, А.А. «Евгений Онегин» в иллюстрациях Н.В. Кузьмина / А.А. Сидоров // Пушкин А.С. «Евгений Онегин». – М., 1974. – С.315-322.
13. Тamarченко, Н. Д. Русский классический роман XIX в: проблемы поэтики и типологии жанра / Н.Д. Тamarченко. – М. : Изд-во РГГУ, 1977. – 203 с.
14. Тынянов, Ю.Н. Иллюстрации / Ю.Н. Тынянов // Тынянов Ю.Н. Поэтика. История литературы. Кино. – М., 1977. – С. 310-318.

15. Шелудченко, А.Г. Известный и неизвестный Николай Кузьмин / А.Г. Шелудченко. URL: <https://www.openklub.ru/events/260/>
16. Якоб, Л. Г. Начертание эстетики, или науки вкуса / Л. Г. Якоб // Русские эстетические трактаты первой трети XIX в.: В 2 т. – Т. 2. – Москва: Искусство, 1974. – 647 с.

В. С. Арефьева
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: д. филол. н., профессор Г. П. Козубовская

ПОЭТИКА ПЕЙЗАЖА В ЛИРИКЕ А. Н. МАЙКОВА

Аннотация

В статье исследуются особенности поэтики пейзажной лирики А.Н. Майкова. Рассмотрены принципы живописания А.Н. Майкова («панорамность», «взгляд из окна», «движущаяся точка зрения»), «освоение» пространства и специфика организации лирического сюжета. Выявлены функции игры с пространством в лирических стихотворениях поэта.

Ключевые слова: А.Н. Майков, пейзаж, поэтика пейзажа, принципы живописания, пространство, экранный поэтика.

В изучении творчества А.Н. Майкова – поэта второго плана - всё ещё остаются «белые пятна». Исследования по лирике А.Н. Майкова существуют, но пейзажная лирика не выделяется в отдельную область изучения.

Цель работы: исследовать пейзажную поэзию А.Н. Майкова.

Объектом исследования является поэзия А.Н. Майкова.

Предмет работы: поэтика пейзажной лирики А.Н. Майкова.

В работе применены историко-культурный, историко-генетический, системно-типологический подходы, элементы биографического метода.

Научная новизна работы состоит в том, что предпринята попытка системного исследования пейзажной поэзии А.Н. Майкова.

В творческом наследии А.Н. Майкова важное место занимает живопись во всех её проявлениях. Мастерство живописи будущий поэт постигал с детства под руководством отца, академика живописи Н.А. Майкова, который целенаправленно готовил сына к карьере живописца, и весьма успешно, поскольку одна из картин юного художника была приобретена Николаем I для венчания Марии Николаевны с герцогом Лихтенбергским [6]. Но живопись пришлось оставить из-за болезни глаз.

Интерес к живописи сохранился и получил реализацию в художественной критике А.Н. Майкова. Дебютной работой в этом направлении является статья «Выставка картин г. Айвазовского в 1847 г.», которая была напечатана в

апрельском номере «Отечественных записок».

Живописное начало сказывается в лирических произведениях А.Н. Майкова [см.: 2, с. 75-100]. И. Анненский в статье, посвященной А. Майкову, отметил следующее: «...природа, и особенно знакомая, мирная, не пугающая неожиданными эффектами и не подавляющая своей грандиозностью, должна была своим мягким привычным колоритом давать для его творчества известную музыкальность настроения» [1, с. 274]. Как подчеркивает О. Седельникова, «Майков развивает базовое требование современной эстетики о воссоздании обыденной жизни применительно к пейзажу, утверждая, что не менее достойным предметом изображения может быть и природа севера, которая <...> позволяет при отсутствии внешних эффектов перенести акцент на внутреннее содержание, к выявлению которого стремится современное искусство» [6, с. 61].

И. Анненский обозначил несколько принципов живописания природы в поэзии А. Майкова, в числе которых цвет (колорит) и скульптурность (объемность).

На наш взгляд, оригинальность Майкова заключается в освоении им пространства и запечатлении этого в пейзажных стихотворениях. Так, еще И. Анненский указывал, что Майков «открытые солнечные, морские пейзажи» «любил, по-видимому, больше закрытых лесных» [1, с. 274].

В стихотворении «Весна! Выставляется первая рама» (1821) взгляд из окна - прием, пришедший из живописи (см. об этом: [5]), - у Майкова обыгран в последовательности впечатлений – сначала акустических (уличный шум, «*И благовест ближнего храма, / И говор народа, и стук колеса*» [4, с. 131]), потом тактильных, но выраженных метафорически («*Мне в душу повеяло жизнью и волей*» [4, с. 131]) как расширение души, и, наконец, визуальных («*Вон - даль голубая видна...*» [4, с. 131]). Ощущение безграничности пространства передано через желание оказаться в бескрайнем поле: «*И хочется в поле, в широкое поле, / Где, шествуя, сыпет цветами весна!*» [4, с. 131]. Расширяющееся пространство переключает картинку в мифопоэтический план: возникает олицетворенный, пусть пока еще не антропоморфный образ идущей весны (использован высокий глагол – «шестует»). Последняя строчка – элемент экфрастической поэтики – отсылает к живописным полотнам, прежде всего к С. Боттичелли, к его картине «Весна».

Как указывают комментаторы, первым источником для Боттичелли являлся фрагмент из поэмы Лукреция «О природе вещей»: «Вот и Весна, и Венера идет, и Венеры крылатый / Вестник грядет впереди, и, Зефиру вослед, перед ними / Шествует Флора-мать и, цветы на путь рассыпая, ... земля-искусница пышный / Стелет цветочный ковёр...» [3, с. 27]. У Боттичелли олицетворение Весны – Флора, превращенная Зевсом в богиню нимфа Хлорида, над которой бог совершил насилие, но пообещал ей «вечную весну». Она стала богиней всей растительности на земле.

Цветочная аллюзия в стихотворении Майкова порождает ассоциации, развертывая мифологический сюжет в воображении зрителя/читателя.

Традиция В.А. Жуковского (в его элегии «Славянка» появилась

движущаяся точка [см.: 8, с. 132]) получила продолжение в стихотворении Майкова «Осень» (1856): воссоздается прогулка по лесу, сопровождающаяся фиксацией впечатлений, возникающих по ходу движения. «*Кроет уж лист золотой / Влажную землю в лесу...*» [4, с. 141]. «*Листья шумят под ногой*» [4, с. 141] - лейтмотив, формула, с одной стороны, итожащая утраты с наступлением осени, с другой - возвращающая в реальное пространство.

Элегическая интонация начала стихотворения, связанная с темой утрат («*Нет мне здесь прежних утех*» [4, с. 141]), звучит в повторе эпитета «последний» («*Сорван последний орех, / Свянул последний цветок*» [4, с. 141]), в отрицательных конструкциях («*Мох не приподнят, не взрыт;/ Около пня не висит...*» [4, с. 141]), наконец, в отмеченной печатью холода природе («*Холодно как-то глядит / Ясность прозрачных небес...*» [4, с. 142]). Но далее – сюжетный поворот, герой ловит себя на парадоксальной реакции на омертвление природы («*Только я весел душой...*» [4, с. 142]). «Концы» и «начала» сопряжены: созерцание угасающей природы порождает воспоминания о весне, о её символе – подснежнике («*Знаю, недаром среди мхов Ранний подснежник я рвал*» [4, с. 142]) и о цветочном летнем рае - воплощении счастья. Бодрящий холод становится символическим выражением наступающей зимы («*С холоду щеки горят;/ Любо в лесу мне бежать*» [4, с. 141]), а общение души с «душой» леса дарует безумное веселье, за которым стоит прозрение будущего воскресения природы («*Вспомню я, счастьем дыша, / В зимние ночи и дни!*» [4, с. 142]). «Безумное веселье» – знак включенности человека в круговорот природы и ожидание прихода весны.

В стихотворении «Болото» (1858) Майков, сопоставляя северное и южное пространства, говорит о смене своих эстетических принципов в обрисовке природы. Поэтичность рождается из созерцания неброской северной природы, описание которой обрамлено двумя фразами: «*Я целый час болотом занялся...*» [4, с. 136], «*Ах! прелесть есть и в этом запустенье!..*» [4, с. 136]. Картину северной природы в данном стихотворении А.Н. Майков рисует как наблюдение над болотной флорой и фауной: до бесконечности разросшаяся трава («*Там белоус торчит, как щетка жесткий; / Там точно пруд зеленый разлился*» [4, с. 136]), различные обитатели болотной местности: «*Лягушка, взгромоздясь, как на подмости*» [4, с. 136], «*Над ними мошки вьются роем целым; / И хлопоты стрекозок голубых*» [4, с. 136].

Контраст северных и южных пейзажей автор создает, переносясь в совсем иное пространство – узнаваемо пространство Италии, столь любимое поэтами и художниками: «*Пленял лишь вид подобных тучам гор*» [4, с. 136], «*Монастыри, да белых вилл ограда / Под зеленью плюща и винограда...*» [4, с. 136], «*Между колонн руины молчаливой*» [4, с. 136] - все это образы романтической природы. Но отсюда и реакция поэта: для него это пугающий безграничный мир. Уравнивая полярные типы природной красоты, автор завершает стихотворение мыслью о том, что и в северной природе тоже есть своя красота, необыкновенность и тайна: «*И так же здесь заманчиво со мной / Беседует таинственность природы*» [4, с. 137].

У А. Майкова вместе с открытыми морскими и закрытыми лесными

пейзажами можно выделить полузакрытые водные пейзажи - пруд или болото, окаймлённые деревьями и травой: *«Когда лишь заберусь на бережок ручья, Закину удочки, сижу в траве высокой...»* [4, с. 351], *«Лесистых берегов обрывы и изгибы»* [4, с. 352]. Таким образом, водное пространство становится полузамкнутым.

В стихотворении «Картина вечера» (1838) пространство берега строится оппозицией здесь /там, создавая впечатление отдаления описываемых картин. В описании берега (*«Люблю я берег сей пустынный...»* [4, с. 49]) слово «сей» в себе несёт семантику расположенного близко. На отдалённость картин указывает слово «там», расширяя пространство: *«Там в мелководье, по песку, Стада спустилися лениво; Там темные сады в реку Глядятся зеленою стыдливой; Там ива на воды легла, На вервях мачта там уснула»* [4, с. 49]. Кроме того, в изображении пространства в данном стихотворении появляется зеркальность: *«И в глади водного стекла / Их отраженье потонуло»* [4, с. 49]. Современные исследователи Е. Чубукова и Н. Мокина считают, что «отражение красоты земли и неба в воде – в “водном зеркале”, водном “стекле”» - излюбленный пейзаж у раннего Майкова [7, с. 210].

В стихотворении «Все думу тайную...» (1840) Пространство данного стихотворения не является единым, в нем несколько составляющих: лес (*«Леса пустынные, где сумрак обитает,»* [4, с. 53]), земная растительность (*«Журчит между корней раскидистого вяза,»* [4, с. 53]), пространство грота, окаймляющее стихотворение (с него начинается стихотворение и заканчивается им же: *«И грот таинственный, откуда струйка вод / Меж камней падает, звенит и брызги бьет,»* [4, с. 53]). Палитра стихотворения построена на ассоциациях: зелёный цвет передаётся через упоминание леса, вяза, травы, ив, мха, дубовых листьев и плюща, осоковый венчик; черный и серый цвета возникает через образы сумрака, змея, корней пней, камней, желтый цвет возникает в упоминании плетёных корзин и грота, а красный с розами. Нельзя не согласиться с О. Седельниковой, отметившую специфику А. Майкова в использовании цвета: он часто выстраивает цветовую гамму стихотворения с помощью ассоциативных связей предметов, явлений с их цветом. А. Майков работает и напрямую называя цвета, и вызывая ассоциативные связи в сознании читателя. Данный аспект является важным для А. Майкова, он «выявляет важность в пейзаже общечеловеческого эмоционального содержания, воспроизведенного художником» [6, с. 9].

Именно грот (*«У входа тайного в свой грот темнопустынный.»* [4, с. 53]) становится точкой пересечения реального и мифического пространств мифическое, населенное мифическими обитателей: дриады, сивиллы и фавны, пан. Все типы пространства взаимодействуют и как бы соединяются в одно с помощью «струйки вод».

В организации пространства в стихотворении «Призыв» (1838) А. Майков снова использует приём взгляд из окна: *«Уж утра свежее дыханье В окно прохладой веет мне»* [4, с. 52]. «Даль», в которую устремлен взгляд, очерчена линией горизонта, обретающего антропоморфные черты: *«На главах смоляного бора, Вдали лежащего венцом»* [4, с. 52]. Затем, взгляд направлен на лесное и

прибрежное пространства («*Между рядами черных елей, /Залив почитет в берегах*» [4, с. 52]), затем снова поднимает его ввысь («*А там, вокруг холма, где шумит / По ветру мельница крылами*» [4, с. 52], «*Как темен свод деревьев ветвистых!*» [4, с. 52]) и потом спускает вниз («*Ручей алмазными водами / Вкруг яркой озими бежит...*» [4, с. 52]). Такая игра с пространством в оппозиции неба и земли-воды наделяет сюжет стихотворения динамичностью. Кроме перемещения по вертикали, автор переносится из пространства комнаты в горизонтальное, снова сопровождая это последовательностью впечатлений: сначала в утреннее поле («*О други! в поле! Силой дивной Мне утро грудь животворит*» [4, с. 52]), передавая свое оживление тактильными ощущениями в метафоре, Завершается путешествие пространством весенней рощи: «*Чу! в роще голос заунывный Весенней иволги гремит!*» [4, с. 52], дополняя «визуальное» «акустическим». Утро и прохлада ассоциируется с ещё не залитым полностью солнцем и рассветом небом, поэтому цвет ещё синий, но уже смешан с голубым и розовым; смоляной бор с золотисто-коричнево-янтарным цветом (цвета смолы), но бор, как множество деревьев и в большинстве хвойных, соотносится с изумрудным цветом в нашем сознании. В стихотворении есть ещё оттенки зелёного – молодая черёмуха, роща.

Итак, живописность Майкова, проявляющаяся в игре с пространством, с одной стороны, и в актуализации ориентации ассоциативных планов в игре с цветом, придает его картинам динамику, разрушая пластику, ведущую к статике.

Использованная литература

1. Анненский И.Ф. А.Н. Майков и педагогическое значение его поэзии // Анненский И.Ф. Книги отражений. - М.: Наука, 1979. - 216 с.
2. Козубовская Г.П. Русская литература и поэтика зримого: монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2021. – 448 с.
3. Лукреций, Кар Тит. О природе вещей / Пер. с лат. Ф.А. Петровского. – М.: Художественная литература, 1983. – 386 с.
4. Майков А.Н. Избранные произведения. – Л.: Советский писатель, 1977. – 910 с.
5. Пигарев К.В. Русская литература и изобразительное искусство. (XVIII - первая четверть XIX в.): Очерки. – М.: Наука, 1966. - 293 с.
6. Седельникова О.В. Пейзаж как жанр современной живописи в художественной критике А.Н. Майкова // Вестник Томского государственного университета Культурология и искусствоведение. - 2019. - № 34. - С. 61-72.
7. Чубукова Е. В., Мокина Н. В. Русская поэзия XIX века Особенности русской поэзии первой половины 19 века: Учебное пособие по спецкурсу. Часть 1. Саратов, 2007. - 218 с.
8. Янушкевич А.С. Этапы и проблемы творческой эволюции В.А. Жуковского. – Томск: Изд-во ТГУ 1985. - 286

*В. В. Бердников
Казахстан, г. Павлодар,
Павлодарский педагогический университет
Научный руководитель:
к. филол. н., доцент Л. Е. Токатова*

ФОРМЫ ЛИРИЧЕСКОГО ГЕРОЯ В РУССКОЙ ПОЭЗИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ 20-ГО ВЕКА

Аннотация

Целями исследования послужили обобщение основных подходов к изучению типов лирического героя в художественном тексте и рассмотрение проблемы авторского сознания на материале поэзии Д. Пригова. Методологической базой исследования послужили работы Б. О. Кормана и М. М. Бахтина, которые позволили рассмотреть функции лирического героя и авторского сознания внутри композиции произведения в его единстве с идейным наполнением текста. В результате выведена общая формула, в основе которой лежит мысль об инверсионной трансформации в концептуальной поэзии бинарной связки «автор-текст», что является условием крайней конкретизации героя в его отвлеченности от авторского мировидения.

Ключевые слова: лирический герой, авторское сознание, лирический субъект, субъект сознания, субъект речи, перформативная поэзия

Поэзия конца 20-го века представляет собой сложное литературное явление, имеющее неоднозначные оценки. Однако нельзя отрицать факт, что смена эпох художественного сознания определяется наличием в самой эпохе характерных черт творчества, выражающих его специфику в целом. Набор определенных особенностей творчества того или иного периода и будет характеризовать эпоху, к которой зачастую относится предмет изучения. Поэтому вслед за С. С. Аверинцевым и др. считаем, что «смена типов художественного сознания, с позиций исторической поэтики, закрепляется в исторически обусловленной трансформации категорий самой поэтики» [1, с. 1]. Учитывая данный подход, было бы неправомерно говорить о конкретной литературной эпохе, игнорируя саму специфику ее жанрового и стилистического разнообразия, которые и дают нам представления о рассматриваемом предмете.

Концептуализм вошел в литературу как явление андеграунда, но тем самым предзнаменовал, что уже в 21-м веке может претендовать на главенствующую роль в искусстве. Поэтика концептуализма очистила поле для современного искусства, которое наследует традиции художественного авангарда (футуризм, кубизм, супрематизм). Мы считаем, что изучение в современном научном дискурсе литературных явлений конца 20-го века позволяет лучше раскрыть суть направлений авангарда и вообще модернизма, который все больше выступает на передний идеологический план искусства.

Если традиционно под искусством модерна понимался пласт экспериментального новаторского творчества, в основе которого лежит внутренний мир художника, то в концептуализме главные признаки модерна с его субъективизмом, провозглашающим творческое «я» как главный принцип познания бытия, уходят на второй план. Главным движущим принципом становится уже не самостоятельность творческой воли, воспетая Ф. Ницше, а чисто созерцательная объективность культурного хаоса постмодерна. Творчество здесь сводится к отвлеченной рефлексии массового сознания, мыслящего образами коллективного бессознательного. Творческий субъект растворен в мире бодрийеровского Ничто, где каждый образ отправляет нас к другому, создавая непрерывную цепь взаимозаменяемых полисемантических знаков, бесконечных в своих интерпретациях.

Важной категорией концептуалистского художественного мира является носитель авторского сознания, традиционно понимаемый в литературоведении как лирический герой. Именно благодаря этому компоненту художественной структурной организации получают свое воплощение в тексте концепты и идеи, исторически обусловленные мышлением коллективных групп, носителей идейного сознания.

Поэзия Дмитрия Пригова, на наш взгляд, представляет тот случай, когда наличие дистанции между автором и его героем является не просто особенностью авторского стиля, а задает вектор развития целого литературного направления. Обобщение и систематизация художественных особенностей концептуализма в равной степени могут отражать как первичные установки эстетической программы, заявленной концептуалистами, так и соотнести компонент проективной поэзии с корпусом произведений современной литературы.

Рассматривая лирические тексты корпуса русских авторов 80-90-х годов, мы будем иметь дело уже не столько с такими традиционными понятиями как автор и лирический герой, а сколько с понятиями текст и язык. В поэзии концептуализма, которая на тот момент впервые вышла на авансцену советской литературы, важное место представляют концепты. Язык концептуализма – это язык массового сознания, отражающий существенные смысловые признаки таких лингвокультурных категорий, как понятие, смысл и идея. Опираясь на определение З.Д. Поповой и И.А. Стернина, можно охарактеризовать концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [7, с.25].

Особенность концептуализма заключается в его выражении множества дискретных значений слов и явлений языковой действительности путем максимального членения высказывания на автономные, субъективно осмысляемые единицы речи. Это постоянная игра слов и смыслов,

закрывающаяся в возможностях самого языка. С помощью игры происходит взаимодействие с реальностью, т.н. перформативность. Поэт-концептуалист постоянно оперирует концептами, идеями, выражаемыми через повседневные, додискурсивные, коллективные штампы речи. Через них художник вступает в диалогические отношения с миром. Художественный язык открывает в тексте возможность диалога с миром, который, по мнению М. М. Бахтина, есть «почти универсальное явление, пронизывающее... все отношения и проявления человеческой жизни, вообще все, что имеет смысл и значение» [2, с. 51]. Система художественно-изобразительных средств является здесь материалом для осуществления этого диалога: «...за каждым текстом стоит система языка. В тексте ей соответствует все повторенное и воспроизведенное и повторимое и воспроизводимое, все, что может быть дано вне данного текста (данность)» [3, с. 3].

Диалогичность как поле для взаимодействия разных элементов культурного дискурса становится главным содержательным планом произведения, его смысловым ядром. На периферию выносятся сам автор и его интенциональность. В связи с этим правомерно допустить расширение границ понятия «лирический герой», включая его в новую для этого понятия содержательную систему.

Заметим, лирический герой концептуализма перестает выполнять привычную для него самую функцию, он становится оторван от автора-поэта, но, тем не менее, продолжает себя выражать как часть автора-носителя-сознания, или автора-участника, служащего проводником смыслов и речевых конструкций, разворачивающихся на сцене изображаемой действительности.

Эта особенность проявлена в лирике Д. Пригова. Рассмотрим следующее стихотворение:

Я не выдумал бы Конституции
Но зато я придумал стихи
Ясно что Конституция значительней
Правда, вот и стихи неплохи
Но и правда, что все Конституции
Сызмальству подчиняться должны
А стихи – кто же им подчиняется
Я и сам Конституции скорей
Подчинюсь [8]

Темы, излюбленные для мировой литературы, здесь подвергаются деконструкции и доведению до предельного абсурда. Автор выступает здесь как медиум мира, работающий не с чувствами и переживаниями, а с ограниченным количеством фактурных идей и концептов, превращая их с помощью художественного эксперимента в своеобразную игру авторской стратегии.

В стихотворении «Я выпью бразильского кофе» через призму постмодернистской иронии проглядывает та многомерная система смыслообразующих ментальных конструкторов, которая воплощает в себе весь пласт идеологических и культурных надстроек советского общества эпохи застоя:

Я выпью бразильского кофе

Голландскую курицу съем
И вымоюсь польским шампунем
И стану интернационал

И выйду на улицы Праги
И в Тихий влечу океан
И братия станут все люди
И Господи-Боже, прости [8]

С одной стороны, среди разнообразных модусов мышления, на которые стихотворение как бы разорвано и, в то же время, слито в единое целое, выделяется модус усталости русского человека, который больше не отягощен идеями, а как бы проплывает через ряд знакомых его сознанию образов и лозунгов, полностью растворяясь в них. Герой здесь размыт и является частью безликого коллективного пространства. Через опосредованную авторской иронией интонацию этого «чужого» голоса, выражается образ мыслей советского человека, закрепленный в языковых особенностях, по-своему передающими речевой портрет, быт и своеобразие данной культурной эпохи вообще.

Лирический герой этих стихов размыт и почти отсутствует. Это объясняется спецификой концептуалистского направления, где герой уже не является маской автора. Скорее, и автор, и герой равнозначно выступают обезличенными участниками бесконечно изменяющейся перформативной игры. И возникает парадоксальная ситуация. С одной стороны, мы имеем дело с героем, растворенным в «хаосе мира», вступающим в диалогические отношения с субъектами сознания (Б. О. Корман) [5, с. 216] и, с другой стороны, с автором, который сам становится уже отдельной маской, участником дионисийского театрального представления, а не имплицитно присутствующим в тексте индивидуальным началом. Встроенность текста в эту диалогичность субъектов речи и сознания оборачивается отказом от привычной для лирики интенции авторского сознания, размывая грань между собственно авторским и неавторским мышлением, поскольку, согласно М. М. Бахтину, «диалогические отношения – это отношения между "равноправными и равнозначными сознаниями", тогда как монолог оторится на "отрицании равноправности"» [4, с. 116].

Можно сказать, что изначальная бинарная связка автор-герой меняется местами. Не автор модулирует мир художественного пространства как пропозициональный субъект модального высказывания, а само пространство, становясь чем-то самодовлеющим по отношению к автору, будет определять ту или иную модальную оценку в тексте. Подобная картина авторского отношения характерна для эстетики постмодернизма, который «воплощает принципиальную художественно-философскую попытку преодолеть фундаментальную для культуры антитезу хаоса и космоса, переориентировать творческий импульс на поиск компромисса между этими универсалиями. Диалог с хаосом, в конечном счете, в своем пределе, нацелен именно на такой поиск» [6, с. 40].

Таким же образом обратно-пропозициональны в тексте отношения субъекта

сознания к проблемам социально-идеологического плана:

Я выпью бразильского кофе
Голландскую курицу съем [8]

Отношение к чужим национальным ценностям в историческом контексте «интернационального» выступает доминирующим модусом сознания, превалирующим над авторской оценкой через стилистически коверканный слог и ироническое деконструирование наличного авторского «я»:

И вымоюсь польским шампунем
И стану интернационал [8]

Общая ирония стихотворения отражает усталость человека эпохи застоя, потерю веры в «светлое будущее» и разочарование в идеологических установках модерна.

Снижение гражданского пафоса до уровня пассивной, обесцененной самозамкнутости жизни заметно проявляется не только в иронии, но и в общем поле внетекстовой действительности, которая устанавливает эти внутритекстовые отношения. Проблемы внутренней социальной жизни и, как следствие, рожденные ими выработанные ценностные установки, накладываются друг на друга в хаотичном потоке консервированных оттисков сознания, где как итог — потеря веры в человека и надвигающийся вещизм.

Ироническая «ветреность» постутопической мечты захлестывает участников разворачивающейся феерии, и социально-бытийный ракурс произведения становится тем ключевым моментом, который устанавливает в тексте новые отношения субъектно-объектного типа между автором и лицом лирического произведения.

Финалом этого перформативного художественного плана является усиливающее комизм ситуации «И Господи-Боже, прости», который, в ту же очередь, отсылает к еще более архаичным, укорененным в сознании русского человека формам понимания действительности, наиболее ярко воплощенным в православии.

В этой автономной системе концептов авторское «я» затушевывается, вырастает в единый семиотический пласт. Поэтому говорить о лирическом герое произведения уже не приходится, поскольку привычные отношения автора и героя вытеснены целым рядом новых внутритекстовых связей, в которых реализуется идея произведения и актуализируются отдельные фрагменты разорванного семиотического пространства. Внешний мир устанавливает отношение автора к этому миру, который воплощает свои признаки внутри художественного целого. Как подмечает о себе сам автор в одном из своих стихотворений: «Что не нравится — я просто отменяю... А что нравится — оно вокруг и есть» [8]. Диалогичность носителей лирического сознания в стихотворениях концептуалистского толка носит условный характер авторского присутствия, она явлена исключительно в постмодернистском ключе. М. Н. Липовецкий также отмечает: «Специфика постмодернизма в сравнении с полифонизмом, который был описан Бахтиным... скорее видится в том, что амбивалентная постмодернистская мозаика складывается в свою очередь из

миров уже "второго порядка", представляющих собой художественное обобщение целых культурных систем, органических культурных языков - так сказать, образующих образную культурологическую формулу [6, с. 25].

Стихи Пригова отличает та особенность художественной организации, что, в отличие от общего пласта постмодернистских текстов, в них наличествует некое обобщающее начало, свидетельствующее об авторской стратегии. Последняя реализуется в целостном единстве творческого материала, анализ которого должен охватывать весь ряд произведений автора [5, с. 216]. Это та важная составляющая русской андеграундной поэзии конца 80-х годов, которая выделяет ее на фоне зарубежных авторов, близких постмодернизму.

Выделяя основные специфические стороны произведений Дмитрия Пригова, в которых фигурируют ирония, экспериментальность стиля и центоны, можно говорить о лирике концептуализма с постмодернистских позиций. Бинарная связка «автор-герой», расподобляясь на субъекты сознания и субъекты речи, открывает новые отношения художественной реальности, где авторская модальность значительно снижена, однако, присутствует в тексте как условность, благодаря которой самостоятельный текст обретает возможность своего материального воплощения.

Научные традиции Б.О. Кормана и М. М. Бахтина позволяют рассматривать тексты поэтов-постмодернистов с новой стороны. Лирическое я художественного произведения замещается лирическим субъектом, что позволяет говорить о героине как выражении авторской воли со всеми привычными для нее представлениями, а как о самостоятельной текстовой категории. Хаотичный мир коллективного бессознательного, предикативно выражаемый в пространстве текста, при новой логической связке текст-автор (где автор, тем не менее, также представляет необходимое условие реализации этого текста), позволяет просмотреть главные художественные особенности постмодернистской поэтики вееинтертекстуальности и перформативности. Рассматривая структуру лирического произведения как единство словесно-субъектной организации и некоей лежащей в ее основе картины мира, можно сделать заключение, что герой Приговского произведения выражает не только авторский взгляд на мир как таковой, но и более общие, «надавторские» культурно-языковые пласты, сокрытые в слове как лексической единице. Таким образом, первичная установка «автор-текст», расподобляясь на множественность субъектно-объектных когерентных связей, дает возможность восприятия текста как открытого, диалогического семантического единства структуры текста и объективированной в ней действительности.

Лирика Пригова представляет собой некое проективное творчество, в котором авторская программа, включаясь в общий контекст культурного языкового пространства, актуализирует сокрытые в сознании концепты и идеологемы. Каждое стихотворение представляет собой автономный эстетически оформленный знак, раскрывающий себя в единстве всех стихотворений автора (без чего нельзя было бы говорить о стихотворении как о знаке), отправляет читателя к новому уровню восприятия художественного произведения как

текстовой действительности.

Использованная литература

1. Аверинцев С.С., Андреев М.Л., Гаспаров М.Л., Гринцер П.А., Михайлов А.В. Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания: сб. статей. - М.: Наследие, 1994. - С. 3-38.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. - М.: Советский писатель, 1963. - 364 с.
3. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа. - URL: <http://www.infoliolib.info/philol/bahtin/probltext.html> Дата обращения: 08.11.2021
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. - М.: Искусство, 1979. - 424 с.
5. Корман Б.О. Избранные труды по теории и истории литературы / предисл. и составл. В.И. Чулкова. - Ижевск: изд-во Удм. ун-та, 1992. - 236 с.
6. Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм: Очерки исторической поэтики. - URL: <http://glebland.narod.ru/postmod.htm> Дата обращения: 08.11.2021
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. - Воронеж, 2006. - С. 24.
8. Современная русская поэзия. Дмитрий Александрович Пригов. «Написанное с 1975 по 1989». - URL: <http://modernpoetry.ru/main/dmitriy-aleksandrovich-prigov-napisannoe-s-1975-po-1989> Дата обращения: 07.11.2021

*А. Е. Визгалева
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: д.филол.н., профессор Е. А. Худенко*

ДИНАМИКА ТИПА ГЕРОЯ-ИНТЕЛЛИГЕНТА В ТВОРЧЕСТВЕ А. В. ВАМПИЛОВА

Аннотация

Статья посвящена исследованию динамики типа героя-интеллекта в творчестве А. В. Вампилова. В работе выделяются и описываются основные типологические источники типа героя-интеллекта в ранних и поздних произведениях драматурга. В статье обосновывается идея о том, тип героя-интеллекта также может быть рассмотрен через деталь.

Ключевые слова: герой-интеллекта, карнавал, социальная среда, деталь, мотив безумия

Александр Валентинович Вампилов – известный драматург. Он много сделал для возрождения традиций русской классической реалистической драмы. Творчество писателя сосредоточено на внимании к духовно-нравственной сущности личности.

Актуальность нашей работы обусловлена недостаточной изученностью динамики изменения героя-интеллигента в драматургии А. В. Вампилова.

Объект исследования: тип герой-интеллигента в драматургии А. В. Вампилова.

Предмет исследования: ранние и поздние драматургические произведения А. В. Вампилова.

Цель: проследить динамику изменения основных типологических черт героя-интеллигента в драматургических произведениях А. В. Вампилова.

Для достижения указанной цели поставлены следующие **задачи:**

1. Рассмотреть истоки персонажей А. В. Вампилова на примере творчества писателей XIX века;
2. Изучить сформированную литературой концепцию героя-интеллигента второй половины XX века;
3. Провести анализ героя А. В. Вампилова в литературоведении XX века;
4. Изучить основные типологические характеристики героя-интеллигента через деталь в драматургических произведениях А. В. Вампилова;
5. Разработать элективный курс с рекомендациями изучения творчества А. В. Вампилова на уроках литературы в старших классах.

Исследование опирается на следующие методы: историко-культурный, структурно-семиотический, типологический, применяются элементы биографического метода.

Методологическую базу работы составили труды Ю. М. Лотмана, В. П. Владимирцева, А. Ю. Мещанского, В. А. Тихоненко, М. Н. Липовецкого, К. А. Деменевой.

Новизна заключается в том, что выявленные типологические характеристики героя-интеллигента в произведениях А. В. Вампилова рассматриваются через динамику изменений, совершенствование данного образа в контексте преподавания литературы в школе.

Практическая значимость заключается в том, что материалы исследования могут быть использованы в курсах русской литературы в вузе и школе в рамках внеклассных занятиях.

Истоками персонажей драматурга являются произведения писателей: А. П. Чехова, Ф. М. Достоевского, Н. В. Гоголя, М. Ю. Лермонтова.

А. В. Вампилов вводит в литературу новое понимание героя. Основная проблема эволюции литературного героя Вампилова заключается, на наш взгляд, во взаимосвязи его с контекстом развития литературы своего времени.

В драмах Вампилова появляется новый герой – неудобный, противоречивый, не всегда понятый. Это герой-одиночка, живущий узкими частными интересами, оторванный от коллектива. Он лишен социальных связей, которые могут его и разрушать [1, с. 1]

Драматург исследует социально-нравственную проблематику жизни общества, которая выпестовала русскую литературу, подняв ее до уровня философского осмысления.

В произведениях «Прошлым летом в Чулимске» и «Утиная охота» проявляются все нравственные идеалы и принципы А. В. Вампилова, сформированные под влиянием социума.

Произведение А. В. Вампилова «Утиная охота» было написана в 1967 году. В нем автор впервые затрагивает тему героя-интеллекта.

Главного героя пьесы А. В. Вампилова «Утиная охота» зовут Виктор. Ему около тридцати лет. Это герой – неудачник. Он выражает черты своего времени. Виктор пытается найти свой путь в жизни, сталкивается с нравственным выбором.

Зилов – герой-интеллигент. Вся пьеса строится на его воспоминаниях. Мы видим эволюцию героя. Происходит мена, разрушение ценностей.

На протяжении всего произведения Зилов находится в состоянии душевного кризиса. Герой получает от друзей траурный венок еще при жизни.

В первом воспоминании мы видим, как Зилов и его жена Галина в своей квартире празднуют новоселье. Вера, любовница Виктора Зилова, дарит большого плюшевого кота с бантом на шее. Сложно говорить о реальной существующей жизни в новой квартире Зилова. Заметим, что кота зовут Алик. Так Вера обезличивала всех мужчин, с которыми была знакома. В связи с этим, в новой квартире Зилова возникает образ борделя, в котором помимо множества женщин находятся и мужчины.

Заметим, что обстановка в новой квартире Зиловых оставляет желать лучшего. Мы видим, что чемодан, который определяет мотив дороги, выражает роль стула.

Виктор Зилов – герой-интеллигент. Он внутренне свободен. На новоселье он просит подарить ему остров, на котором он бы обрел истинное спокойствие и свободу. У него нет никаких обязательств ни перед кем. Остров как деталь символизирует свободу. Но Зилов как герой-интеллигент не способен на духовное изменение. Для него это недостижимое.

Главное увлечение героя – охота. Зилов внутренне противопоставляет мир охоты и единственного связанного с ним человека, официанта, социальной среде [2, с.8]. Весь год Зилов живет в ожидании скорой поездки на охоту. С охотой в пьесе связано ружье. Оно впервые отмечается в авторской ремарке после сцены, в которой Зилов предает и жену, и память об умершем отце. Происходит подмена ценностей, которая подчеркивает черты характера героя-интеллекта. Обратим также внимание, что в последнем действии пьесы образ ружья соотносится с мотивом смерти, гибели героя, как и траурный венок в начале произведения.

Обратим внимание на образ телефона, которые повторяется в ремарках. Драма открывается телефонным звонком и завершается разговором по телефону. С телефоном связано все неретроспективное действие пьесы.

Мотив игры тоже прослеживается в пьесе. В судьбе главного героя прослеживается двоичность. С одной стороны, игровая модель поведения, отказ от признания внешнего предела действий дают ему ощущение свободы <...> С другой стороны, представление о жизни как игре, где возможна

реализация всех потребностей при наличии таких качеств, как ловкость и находчивость <...>, заслоняет от него находящуюся на периферии сознания необходимость реализации собственной субъективности [2, с.12].

Поведение Зилова передает карнавальное состояние. Отметим, что в основе карнавальной образности находится двуединый (амбивалентный) мотив умирания-возрождения. Карнавал переводит жизнь из будничного в праздничный ряд, уничтожает дистанцию между людьми, превращает официальное в фамильярное, объединяет противоположности (верх — низ, смех — слезы) [3, с. 143].

Мотив игры и карнавального состояния определяет конформизм Виктора Зилова. Он приспособливается в зависимости от условий. Зилов – герой-маска.

Заметим, что в отношении с обществом он находится в дисгармонии. Он постоянно находится в окружении людей, тем не менее вступает с ними в противоречия. У Зилова как героя-интеллекта происходит отказ от прошлого, от связи с поколениями. Ценность семейных отношений сводится к минимуму. Виктор Зилов теряет духовно-нравственные ориентиры.

Виктор Зилов в пьесе Александра Валентиновича Вампилова «Утиная охота» – герой-интеллигент. Это потерянный человек, неудачник. Он резко отличается от общества, в котором живет. Герой приспособливается к постоянным меняющимся событиям, но у него есть свое мнение. Он теряет духовно-нравственный ориентир. Это лишний человек в чужом для него обществе. Находясь среди людей, он регрессирует. Тем не менее жить без людей Зилов не может. Вещный мир также помогает раскрыть тип героя-интеллекта.

В противоположность ему выступает Владимир Шаманов из пьесы «Прошлым летом в Чулимске», которая была написана автором в 1972 году.

Владимир Шаманов представляет собой тип городского сознания. Герой уезжает из города в таежный райцентр в попытке начать новую жизнь, но претерпевает неудачу. Шаманов пытается найти свой жизненный путь, но в одиночестве. Ему тридцать два года. Он образован, но духовно не состоятелен. Он представляет собой тип героя – интеллигента.

Любовь в пьесе Вампилова – это единственный и определяющий маркер, который высвечивает фундаментальные слагаемые характера того или иного персонажа. Она помогает раскрыть главные черты героя. На протяжении всей пьесы прослеживается любовный треугольник: «Кашкина – Шаманов – Валентина».

Для Шаманова, как и для Зилова, свойственен мотив безумия. Это проявляется в суждениях героя. С точки зрения Шаманова «добиваться справедливости» – «это безумие». Или в другом варианте: «...добиваться невозможного – в самом деле сумасшествие» [4, с.15]. Любовь – это безумие. Безумие – состояние души Шаманова, которое проявляется в невозможности героя духовно меняться. Безумие для героя – это другое. Любая попытка изменить свой жизни, принять чувства от других для Шаманова выступает безумием. В литературе безумие определяется как выход из себя, как

вакхическое изумление. Заметим, если для Шаманова любая попытка совершить невозможное есть безумие, то для Валентины невозможного нет, ее поддерживают вера в людей, надежда на цельность и целостность (во всем), побеждающие хаос и беспорядок. Начиная с пьесы «Утиная охота», Вампилов усиливает мотив безумия в герое произведения «Прошлым летом в Чулимске».

Шаманов – это герой, который потерял в жизни. Неряшливость, попустительство, небрежность и рассеянность характерны для вампиловского героя-интеллигента. Шаманов подавлен однообразием жизни. Мотивы разочарования и скуки связывают образ Шаманова с образом лермонтовского Печорина, мотив сна – с классическим национальным образом гончаровского Обломова. Скука и разочарование определяют поведение главного героя. Мотив одиночества усиливается в пьесе.

В дальнейшем образ героя-интеллигента воплощается в женском образе. Валентина – продолжение традиций героя-интеллигента. Она ценит прошлое (заботится о палисаднике, чтит память о предках), но неспособна и не может изменить свою жизнь. Следует согласно традициям, не нарушая их.

Обратим внимание, что в конце пьесы происходит мгновенное перерождение героя Шаманова. Он берется вновь за судебное дело, которое оставил в городе, понимает, что любит Валентину. Это все объясняется сценически, но не проходит психологическую проверку. Перелом, произошедший в Шаманове, поверхностен и искусственен. Восторг и сентиментальный трепет, с которыми признается в своих чувствах зрелый герой, крайне патетичны и театральны. Глубины драматизма в страстной шамановской речи много меньше, чем в молчаливом появлении Валентины в чайной на утро следующего дня после преступного происшествия. Перед нами герой-маска.

Владимир Шаманов – герой-интеллигент. Он теряет свой духовный ориентир, постоянно меняет роли, приспосабливается под выгодную для него ситуацию. Герой – неудачник. Но в отличие от героя-интеллигента Зилова он нужен обществу. Шаманов – искусственный герой. Он принимает свою роль, которая ему не свойственна.

Итак, через тему интеллигента второй половины 20 века А. В. Вампилов показывает быт, житейские проблемы, ситуации, которые были характерны для советского времени. Жить в чужом для него обществе герой не может. Он обязательно обречен на гибель. Это основной тезис, который характерен именно для героя-интеллигента. Основной конфликт всех двух рассмотренных нами текстов – Человек и среда. Герой-интеллигент А. В. Вампилова претерпевает изменения в своем духовном развитии и поведении. В Зилове и Шаманове проявляется мотив безумия, сумасшествия, который постепенно усиливается. Герои приобретают маски и становятся искусственными. Зилов не может жить без общества, в котором он оказывается лишним. А Шаманов, наоборот, герой-одиночка, может жить без общества, которому он, наоборот, нужен. Тип героя-интеллигента в творчестве А. В. Вампилова изменяется. Деградация героя уменьшается. Тип героя-интеллигента приобретает другие

черты. Вещный мир помогает более подробно раскрыть данный образ. Отметим, что впоследствии тип героя-интеллекта проявляется себя уже в женском образе.

Использованная литература

1. Денисова, Т. Н. «Негероический» герой А. В. Вампилова / Т. Н. Денисова. – Архангельск, 2011. – 5 с.
2. Деменева, К. А. Жанровые особенности многоактных пьес А. В. Вампилова: автореф. дисс. ... к. филол. н. / К. А. Деменева. – Н. Новгород, 2008. – 21 с.
3. [Бахтин, М. М. Проблемы поэтики Достоевского](#) / М. М. Бахтин. – Москва, 1963. – с. 210.
4. Вампилов, А. В. Прошлым летом в Чулимске / А. В. Вампилов. – Санкт-Петербург, 2020. – 402 с.

*Н. А. Исмаилова
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: к. филол. н., доцент Т. А. Богумил*

ПЛОДОВЫЕ КУСТАРНИКИ В ЛИРИКЕ Б. Л. ПАСТЕРНАКА: ОБРАЗ ОРЕШНИКА И СМОРОДИНЫ

Аннотация

В статье на материале поэзии Б. Л. Пастернака рассматриваются образы смородины и ореха (орешника). Анализ стихотворения «Послесловие», где упоминается образ смородины, показал, что проявляется ягода связана с творческим началом. В остальных лирических текстах («Баллада», «Белые стихи», «Анне Ахматовой», «Вечерело. Повсюду ретиво...», «Как усыпительна жизнь!» «Орешник», «Бабье лето») образ ореха (орешника) выступает в качестве медиатора между мирами и становится символом творчества.

Ключевые слова: дерево, кустарник, орешник, смородина, Пастернак.

В любой национальной литературе особое место принадлежит природным явлениям: «Климат, ландшафт, флора и фауна накладывают на нее родовой отпечаток» [15, с.5]. Одним из важнейших символов славянской мифологии и культуры является дерево. Не случайно С.А. Есенин писал: «Все от древа – вот религия мысли нашего народа [5, с.190]. Русская поэзия наделяет исключительной функцией образ дерева, что обусловлено и природными факторами, и фольклорно-обрядовыми традициями, и многовековым земледельческим укладом жизни [15, с.40]. Т.А. Агапкина в книге «Деревья в

славянской народной традиции» выделяет признаки, формирующие образ деревьев: 1) «реальные» (приносящее плоды – неплодоносящее; большое – маленькое; листопадное – вечнозеленое; вертикальное – горизонтальное; крепкое/твердое – мягкое; цветное; свежий – сухой; аномальное; растущее среди других – одиноко стоящее; растущее в неосвоенном пространстве – растущее вблизи жилья), 2) «культурные» (чистое – демоническое; благословенное – проклятое; мужское – женское; счастливое – несчастливое) [1, С. 24 – 37]. Нас интересует оппозиция «приносящее плоды – неплодоносящее». В исследовании М.Н. Эпштейна «Стихи и стихия. Природа в русской поэзии 18–20 вв.», указано, что из всех плодовых деревьев и кустарников только смородина и орешник упомянуты в лирике Б.Л. Пастернака [15, с. 339]. Это обстоятельство определяет актуальность и новизну работы. Объект исследования – стихотворения, где появляются плодоносящие кустарники (орех, смородина, малина): «Баллада» (1916), «Как усыпительна жизнь!» (1917), «Орешник» (1917), «Послесловье» (1917), «Белые стихи» (1918), «Анне Ахматовой» (1928), «Вечерело. Повсюду ретиво...» (1931). Предмет исследования – функция плодовых кустарников (смородины и орешника) в лирике Б.Л. Пастернака.

В стихотворении «Орешник» (1917) дерево обозначает границы между человеком и временем, между природными явлениями, между человеком и природой. Остановимся на оппозиции «человек – время»: орешник становится символом перемен; он «освобождает» героя от настоящего: «Орешник тебя отрешает от дня...» [10, с. 215]. Примечательно, что вариантом звукового комплекса «ореш» в слове орешник становится и «реш» в слове отрешает, и «реш» в слове решка. Тем самым семантика ореха связана с мотивом границы и случайного выбора. Солнечные лучи случайным образом ложатся на пень или на лягушку. Все это, несмотря на наличие кажущихся границ, является единым целым: орешник действительно ограждает героя от дня (возможно, имеется в виду создание тени орешником для человека), тогда герой, находясь здесь и сейчас, становится созерцателем таинств природы. А природные элементы (опушка, на которой и пень, и лягушка), подвергаясь действию светотени оказываются в ситуации случайного выбора: «И мшистые солнца ложатся с опушки / То решкой на плотное тленье пня, / То мутно-зеленым орлом на лягушку» [10, с. 215]. Разделение на орла и решку только доказывает единство и целостность: это две стороны одной монеты.

Вторая строфа – это разделение на человеческое и природное: «Кусты обгоняют тебя...» [10, с. 215]. И здесь же: и чаща уже не та, и птичка становится гребной лодкой, лес приобретает антропоморфные черты: ряды кругляка «безмолвствует ... следя». Во второй строфе кусты орешника «ускоряют» время и «расширяют» природное пространство: «Кусты обгоняют тебя, и пока / С родимую чащей сроднишься с отвычки, – / Она уж безбрежна...» [10, с. 215]. Пастернак использует сравнение: птичка подобна гичке, т.е. шлюпке, а песня – пене: «И роща редее, и птичка – как гичка, / И песня – как пена, и – наперерез, / Лазурь забирая, нырком, душегубкой / И – мимо... И долго безмолвствует лес, / Следя с облаков за пронёсшейся шлюпкой» [10, с. 215]. Происходит

преображение окружающего мира в воображении лирического субъекта. Более того, птица – символ творчества и вдохновения, своего рода двойник поэта [7, <http://www.symbolarium.ru/index.php/Птицы>].

Финальный катрен обозначает хронотоп происходящего – это «место свиданья малины с грозой»; это тучи, настолько низкие, что достигают лишайника; это топи, болота «угасших язычеств» [10, с. 215]. Конечно, хронотоп можно понимать буквально – это локус в лесу, где разверзается гроза и тогда орешник здесь тоже неслучаен, т.к. один из универсальных его смыслов – отведение беды [1, с. 132]. Важна и гроза, которая, являясь предметным инвариантом, входит в зловещие мотивы Пастернака, где зло «предстает ...фигуральным и привлекательным» [5, с.77]. Плоды орешника связаны со сверхъестественной силой [7, <http://www.symbolarium.ru/index.php/Орех>]. Лиловый цвет, входящий в антисистему образов символистов и заменяющий розовый, становится символом демонического, а в лирике Пастернака образует парадигму, связанную с темой грозы [13, <https://studentopedia.ru/literatura/tema-cveta---temi--perenesennie-iz-liriki-v-roman-quotdoktor-zhivagoquot.html>]. Кроме того, А.К. Жолковский отмечает, что строки «Горят, одуряя наш мозг молодой, / Лиловые топи угасших язычеств» создают эффект волшебства и тайны [6, с. 74]. Также исследователь говорит об экстатическом мотиве в этом стихотворении, которое сознательно заряжено языческой энергией, «якобы ушедшей в прошлое, а в действительности повсеместно бьющей ключом» [6, с. 103]. Наконец, лиловый связан с творчеством. М.И. Цветаева писала: «Кому из творческих людей не приходилось оставлять пробелы в судьбе, окунаться в неизвестность, в “лиловые топи угасших язычеств”, в миф?» [Цит. по: 8].

Орешник как медиатор между мирами обозначен Пастернаком и в стихотворении «Как усыпительна жизнь!» (1917): «Увидят тень орешника / На каменном фундаменте?» [10, с. 168]. Кустарник сопровождает мотив перехода, дороги. Этот мотив лежит в основе всего стихотворения, которое «рисует многодневное, кружным путем, возвращение домой» [14, с. 310]. Миры здесь – прошлое, которое воспроизводится памятью и наделяется образами, и настоящее, в котором находится лирический субъект.

В стихотворении «Вечерело. Повсюду ретиво...» (1931) орешник оказывается в ином хронотопе – на Кавказе. Подтверждением этому выступают следующие детали: буйвол под арбой, набеги ногайцев, Прометей в горах Колхиды, Тифлис, Тамерлан. Кавказ – это экзотический пейзаж, противопоставленный национальному: «Здесь открывался иной мир – вольный...» [15, с. 180]. Тем самым орешник становится символом чужого (из антитезы «свое – чужое»), другого мира, пейзаж которого романтичен, наполнен историко-культурными событиями: «Колхида и Таврида – места, освященные античными мифами, дальние отростки многоветвистого эллинского дерева. <...> Кавказ – место романтическое. <...> Кавказ – чрезмерность порывов и провалов, титаническое напряжение, скованный взрыв...» [15, с. 181–182]. И здесь растение связано с преодолением границ: «Повсюду ретиво / Рос орешник. Мы вышли на скат» [10, с. 300]. Вездесущность орешника Пастернак закрепляет, используя

звукопись: рос орешник, прорешливой (образовано от «прореха»), орехов. Несмотря на внешнюю экзотичность и непохожесть по сравнению с предыдущим стихотворением, орешник и здесь связан с дорогой: «Под прорешливой сенью орехов / Там, как прежде, в петливой красе / По заре вечеревшей проехав, / Колесило и рдело шоссе» [10, с. 300].

Орешник встречается и в стихотворении «Бабье лето» (1946). Здесь он также, как и в предыдущих оказывается на границе двух миров: между замкнутым пространством дома и разомкнутым пространством внешнего мира (лес, дорога, вселенная): «Лес забрасывает, как насмешник, / Этот шум на обрывистый склон, / Где сгоревший на солнце орешник / Словно жаром костра опален» [9, с. 348].

В стихотворении «Баллада» (1916) орех находится в следующем катрене: «Потом начиналась работа граверов, / И черви, разделав сырье под орех, / Вгрызались в сознание гербом договора, / За радугой следом ползя по коре» [10, с. 113]. Цитата наталкивает на фразеологизм «разделывать под орех» в значении «делать мастерски, хорошо, безупречно» [11, с. 559]. Значит, черви, животные, обитающие на поверхности земли и внутри нее, сравниваются с гравером – художником (человеком), который создает изображения. Такая метафора привычна для поэта: «Ни у кого природа не одушевлена так, как у Пастернака» [15, с. 283]. Примечательно, что несколькими строками ранее лирический субъект уподобляется миру природы: «Я – / Плодовая падаль, отдавшая саду / Все счета по службе, всю сладость и яды» [10, с. 112]. Значит, и он одно из проявлений ореха, являющегося плодом. Известно, что орех имеет кругловидную форму, поэтому круг встречается в следующем стихе: «Я – мяч полногласья и яблоко лада» [10, с. 112]. Мяч также имеет круглую форму и способность прыгать, благодаря своим упругим свойствам; полногласье же указывает на слово; тогда, лирический субъект – поэт, способный в озорной, случайной форме слагать стихи, что доказывается и переделкой крылатого выражения «яблоко раздора» на «яблоко лада». Таким образом, орех, входя в состав фразеологизма и подвергаясь сравнению с лирическим субъектом, становится атрибутом творчества.

Стихотворение «Белые стихи» (1918) раскрывает иное значение ореха. Лирическое произведение озаглавлено эпиграфом: стихами из блоковского «О смерти» (1907): «И в этот миг прошли в мозгу все мысли / Единственные нужные. Прошли – / И умерли...» [3, с. 81]. Обращение к одной из центральных фигур серебряного века неслучайно, потому как Пастернак, по замечанию соотечественницы Л.К. Чуковской, «любил и хотел бы повторить Блока» [Цит. по: 4, с. 335]. «Белые стихи» – тому доказательство. Б.Л. Пастернак, вступая в диалог с А.А. Блоком, продолжает тему писателя и памяти. Поэтому неслучайно в начальных строках персонажами стихотворения становятся Бальзак и Эвелина Ганская. Лирический субъект Пастернака в финальных стихах, находясь в онейрическом пространстве, описывает картину, что «память сберегла»: он оказывается в природном локусе, а впоследствии на станции: «Из всех картин, что память сберегла, / Припомнилась одна: ночное поле. / Казалось, в звезды, словно за чулок, / Мякина забивается и колет» [10, с. 245]. Здесь же, на станции,

которая тесно связана с хронотопом дороги (местом встречи), происходит некое таинство, в котором задействован лирический субъект: он постигает правила бытия и смерти: «Ты видел? Понял? / Ты понял? Да? Не правда ль, это то? / Та бесконечность? То обетованье?» [10, с. 245]. Индикатором скрытого знания оказываются орехи: «У меня в карманах / Орехи. Есть за чем с тобой в степи / Полночи скоротать» [10, с. 245]. Орехи – плоды с твердой скорлупой и съедобной сердцевинкой. Так, орехи становятся символом тайного драгоценного знания [7, <http://www.symbolarium.ru/index.php/Орех>]. Однако в этом контексте есть и прямое значение – употребление орехов в пищу.

Еще одно обращение Пастернака к поэту-современнику – это стихотворение «Анне Ахматовой» (1928). Композиция стихотворения – зеркальная, что говорит о контрасте между поэтами. Финал проясняется жизнью и творчеством адресата: в 1924 году А.А. Ахматовой было написано стихотворение «Лотова жена», которое интерпретирует одноименный библейский сюжет: «Жена же Лотова оглянулась позади его и стала соляным столпом» [2, с. 160]. Предпоследний катрен «Анне Ахматовой» содержит реминисценцию на «Лотову жену»: «Таким я вижу облик ваш и взгляд. / Он мне внушен не тем столбом из соли, / Которым вы пять лет тому назад / Испуг оглядки к рифме прикололи» [10, с. 262]. Пастернака «Лотова жена» обеспокоила: «[Его] встревожило сожаление о невозвратном прошлом, сочувствие обреченности и нежелание смотреть вперед» [12, <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/vospominaniya/pasternak-takim-ya-vizhu-oblik-vashi-vzglyad.htm>]. Именно поэтому он пишет восторженное послание Ахматовой: «Он [взгляд] и во всех, как искры проводник, / Событья былью заставляет биться» [10, с. 262]. Орех здесь тоже неслучаен. Он наделен эпитетом «пустой», а это значит, что он непотопляем: «По ним ныряет, как пустой орех, / Горячий ветер и колышет веки / Ветвей, и звезд, и фонарей, и вех, / И с моста вдаль глядящей белошвейки» [10, с. 261]. Возможно, орех, плывущий в каналах, становится метафорой жизни Ахматовой, которая, несмотря на все сожаления о прошлой жизни, остается на плаву. Это и подтверждается звукописью: орех и Ахматова.

Иную семантику приобретает смородина, еще один «пастернаковский» плодовой кустарник, который выделяет Эпштейн. В лирике Пастернака смородина встречается в стихотворениях «Послесловье» (1917) и «Бабье лето» (1946). В «Послесловье»: «Нет, не я вам печаль причинил. / Я не стоил забвения родины. / Это солнце горело на каплях чернил, / Как в кистях запыленной смородины» [10, с. 180]. Смородина входит в состав сравнительного оборота: с ней сравниваются капли чернил, сквозь которые проходят лучи солнца. Смородина также ассоциируется с творчеством: она – чернила, у нее – кисти, как кисть для письма, так и кисть в анатомии человека. Это подтверждается и второй строфой: «И в крови моих мыслей и писем / Завелась кошениль. / Этот пурпур червца от меня независим. / Нет, не я вам печаль причинил» [10, с. 180]. Пастернак пишет о творческом процессе: о том, как в сознании лирического субъекта появляются образы, которые он сравнивает с кошенилью (червец, из которого производят красную краску). «Деятельность» червца случайна и

внезапна, не зависит от самого поэта (ср. в стихотворении «Февраль. Достать чернил и плакать!..» (1912): «И, чем случайней, тем вернее / Слагаются стихи навзрыд» [10, с. 77]). Важен и цвет: капли чернил сквозь солнце, смородина, кровь, кошениль, пурпур, карбункул (гранат), багрянец, малина – все это указывает на бордовые, пурпурно-лиловые оттенки, которые в контексте исследования оказываются символом творчества. В стихотворении «Бабье лето» (1946) смородина становится символом осени и плодородия, поэтому неслучайно первая строфа посвящена «сохранению» полученного урожая: «Лист смородины груб и матерчат. / В доме хохот и стекла звенят, / В нем шинкуют, и квасят, и перчат, / И гвоздики кладут в маринад» [9, с. 348].

Таким образом, исследование плодовых кустарников в лирических произведениях Пастернака показало, что орешник, как и его плод (орех), чаще всего оказывается в качестве медиатора между мирами («Орешник», «Как усыпительна жизнь!», «Бабье лето»), что роднит его и с миссией поэта, который выступает проводником между окружающим его миром и природой. Именно поэтому орешник становится символом воображения и как результат – творчества. В паре с орешником и / или смородиной встречается малина («Орешник», «Послесловье»).

Проведенное исследование позволяет систематизировать семантику орешника:

1. Только воображение: «Баллада» (1916);
2. Воображение как способ воспроизведения памяти о своей жизни: «Как усыпительна жизнь» (1917);
3. Воображение как способ видения мира вокруг, демоническое начало: «Орешник» (1917);
4. Воображение как способ воспроизведения памяти об исторических людях, тайное познание: «Белые стихи» (1918);
5. Воображение как способ воспроизведения памяти об исторических людях, устойчивость, непоколебимость: «Анне Ахматовой» (1928);
6. Воображение как способ воспроизведения культурно-исторической памяти: «Вечерело. Повсюду ретиво...» (1931).

Использованная литература

1. Агапкина Т.А. Деревья в славянской народной традиции. – Москва: Индрик, 2019. – 656 с.
2. Ахматова А.А. Стихотворения и поэмы. – Ленинград: Советский писатель, 1976. – 560 с.
3. Блок А.А. Стихотворения; Поэмы. – Ленинград: Лениздат, 1987. – 223 с.
4. Быков Д.Л. Заложник вечности. – Москва: Молодая гвардия, 2017. – 903 с.
5. Есенин С.А. Полное собрание сочинений: в 7 т. – Т. 5. – Москва: ИМЛИ РАН, 2005. – 560 с.
6. Жолковский А.К. Поэтика Пастернака: Инварианты, структуры, интертексты. – Москва: Новое литературное обозрение, 2011. – 608 с.

7. Краткая энциклопедия символов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.symbolarium.ru/index.php> (Дата обращения 19.03.2022).
8. Кустов О. Освобождение. Лиловые топи угасших язычеств прозу [Электронный ресурс]. – URL: <https://proza.ru/2015/09/18/179> (Дата обращения 19.03.2022).
9. Пастернак Б.Л. Сестра моя – жизнь: стихотворения, роман в стихах. – Москва: Эксмо, 2012. – 640 с.
10. Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы. – Ленинград: Советский писатель, 1977. – 608 с.
11. Пастернак Е.Б. Борис Пастернак: материалы для биографии. – Москва: Советский писатель, 1989. – 688 с.
12. Пастернак, Е.Л. "Таким я вижу облик ваш и взгляд... ". Пастернак и Ахматова [Электронный ресурс]. – URL: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/vospominaniya/pasternak-takim-ya-vizhu-oblik-vashi-vzglyad.htm> (Дата обращения 02.04.2022).
13. Темы, перенесенные из лирики в роман «Доктор Живаго» [Электронный ресурс]. – URL: <https://studentopedia.ru/lib/temy-perenesennye-iz-liriki-v-roman-doktor-zhivago-c49.html> (Дата обращения 6.04.2022)
14. Фёдоров, А.И. Фразеологический словарь русского литературного языка. – Москва: Астрель, 2008. – 878 с.
15. Эпштейн М.Н. Стихи и стихия. Природа в русской поэзии 18–20 вв.. – Самара: Бахрах-М, 2007. – 352 с.

Д. С. Красноходова
Казахстан, г. Павлодар,
Павлодарский педагогический университет
Научный руководитель: к.филол.н. доцент Л. Е. Токатова

АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРИЕМОВ ЦИТИРОВАНИЯ (ЦИТАЦИЯ, РЕМИНИСЦЕНЦИЯ, АЛЛЮЗИЯ) В ПРОИЗВЕДЕНИИ А.С.ПУШКИНА «КАПИТАНСКАЯ ДОЧКА»

Аннотация

Цель настоящей статьи - анализ художественных приемов цитирования в «Капитанской дочке». А. С. Пушкина. Предметом исследования - аллюзии, цитаты и реминисценции как формы интертекстуальности, их функции. Автор использует указанные приемы для того, чтобы придать тексту идейный смысл, раскрыть образ персонажей, включает в произведение историческое событие или историческую личность. В этом случае цитация применяется для усиления тематических акцентов текста. Аллюзии, используемые в романе, имеют исторический смысл. В качестве реминисценции в романе приводится «Калмыцкая сказка» и «Бурлацкая песня», создающие профиль Емельяна Пугачева и исторический антураж.

Ключевые слова: интертекстуальность, интертекст, цитата, аллюзия, реминисценция, эпитафия.

Самая очевидная и распространенная интертекстуальная форма в литературе – цитата. В «Литературном энциклопедическом словаре» приводится следующее определение цитаты: «В художественной речи и публицистике цитата – стилистический прием употребление готового словесного образования, вошедшего в общелитературный оборот. Частный случай цитаты – крылатые слова» [1, с. 333].

В указанном значении интертекстуальность сближается с феноменом прецедентности, что, в свою очередь, понимается, как «отношение, при котором некоторый известный текст или его часть, некоторая известная носителю ситуация или имя являются основанием для намеренного использования в новом речевом произведении некоторых языковых средств, принадлежащих автору исходного текста, либо для создания аллюзий на известную (реальную или вымышленную) ситуацию, личность и т.д.» [2, с. 124].

Продуктивную типологию интертекстуальности предложил один из основателей теории интертекстуальности и интертекста Ж.Жаннетт, которую затем активно использовали в своих научных работах другие исследователи (Н.А. Фатеева, Н.С. Олизько, И.П. Смирнова и др.). Согласно этой классификации, интертекстуальные формы подразделяются на «собственно интертекстуальные, образующие конструкции «текст в тексте», паратекстуальные, метатекстуальные, гипертекстуальные, архитектстуальные. Архитекстуальность носит самый общий характер, это отношение текста и рода, к которому он принадлежит. Паратекстуальность включает предисловие, иллюстрации и т.д. Метатекстуальность носит отношение комментирования и выполняет критическую функцию. А собственно интертекстуальные элементы включают в себя цитаты, аллюзии, реминисценции» [3, с. 27].

Теория интертекстуальности во многом опирается на известные работы М. М. Бахтина, одной из центральных идей которых явилась идея диалогизма, сыгравшая, по выражению Натали Пьеге-Гро, «решающую роль в генезисе интертекстуальности» [4, с. 65]. По мнению М. М. Бахтина, «диалогическая ориентация слова – явление, свойственное всякому слову. На всех своих путях к предмету, во всех направлениях слово встречается с чужим словом и не может не вступать с ним в живое напряженное взаимодействие» [5, с. 32]. Вместе с тем следует подчеркнуть, что термин «интертекстуальность» не использовался, но давая определение «чужой речи» М.М.Бахтин определяет ее как «речь в речи, высказывание в высказывании, но в то же время это и речь о речи, высказывание о высказывании» [6, с. 445].

В произведении «Капитанская дочка» А.С.Пушкин использует разные способы художественных приемов цитирования: цитаты, аллюзии, реминисценции. В романе отчетливо определяются связь «Капитанской дочки» с другими не менее известными произведениями.

Так, например, во второй главе Пушкин приводит строки из оды Дениса

Ивановича Фонвизина «Послание к слугам моим, Шумилову, Ваньке и Петрушке», с которой общается к Ивану Зурину - ротмистр гусарского полка, с которым Гринёв познакомился по дороге в Белогорскую крепость, в Симбирском тракте.

И денег, и белья, и дел моих рачитель [7].

Многие изречения из «Капитанской дочки» А.С.Пушкина используются в общелитературном контексте. Подтверждая вышесказанное, приведем пример из любовной лирики М.Ю.Лермонтова «Договор»:

В толпе друг друга мы узнали,
Сошлись и разойдемся вновь.
Была без радостей любовь,
Разлука будет без печали [8].

Еще один пример. В форме крылатого словечка Зощенко М. М. использует словесный оборот А.С.Пушкина: *«А если не признала и не полюбила, то уж тут, как говорится, и сам прокурор не поможет. Советуем завить горе веревочкой и передать все забвению. Была без радости любовь, разлука будет без печали»* [9, с. 342].

Более сложная форма интертекстуальности – аллюзия. Известно, что термин «аллюзия» введен в научный оборот уже в XVI веке. Обратимся к словарю: «Аллюзия (от лат. Allusio - шутка, намёк), в художественной литературе, ораторской и разговорной речи одна из стилистических фигур; намек на реальный политический, исторический и литературный факт, который предполагается общеизвестным» [10, с. 215].

В науке о литературе аллюзию избегают называть тропом или фигурой. По определению Л.К. Граудиной и Е.Н. Ширяева, аллюзия «представляет собой прием текстообразования, заключающийся в соотношении создаваемого текста с каким – либо прецедентным фактом – литературным или историческим [11, с. 132].

В тексте выявлены примеры использования аллюзий, которые делятся на три группы: 1. указания на литературных героев; 2. указание на реальное историческое лицо (Екатерина Вторая, Емельян Пугачев); 3. указания на литераторов (Александр Сумароков).

Следует отметить, что аллюзии, использованные в романе, связаны с принципом историзма и используется писателем, в основном, для создания образа Петра Гринева и Емельяна Пугачева.

На протяжении всего романа встречаются аллюзии, которые открывают трансцендентный смысл художественного текста: в главе тринадцатой, Гринев говорит: *«Не приведи бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный»* [12].

Ключевая аллюзия произведения расположена в описании главного героя - Емельяна Пугачева. Она предполагает отсылку к народному восстанию, которое происходило под предводительством Емельяна Пугачева в 1773-1774 гг.

Все вышеперечисленные исследования позволяют глубже осмыслить, почему Гринев называет бунт «беспощадным»? Развитие романа дает ответ на

поставленный вопрос: «судьба бунтовщиков была плачевна, их казнили, пытали. Пугачева везли в клетке, будто какого-то зверя, а после четвертовали» [12].

Более того, обстоятельства причастности Гринева к мятежным событиям на Яике, его вовлеченность в гуцу бунта (пусть и крестьянского), последующие эпизоды связаны следственной комиссией, осуждения и заключения Гринева написаны Пушкиным таким образом, что явно продуцируют двойственную перспективу, второй план, подтекст и затекст. Так, эпизод ареста и отправки Гринева в Казань для проведения следствия композиционно организован таким образом, что отчетливо проецирует аллюзии на сравнительно недавние (актуализируемые в 1836 году) события, транспонируя выразительные детали отдаленного прошлого на современность. Со слов О.В. Богдановой [13, с. 365], передавая атмосферу и обстановку ареста, Гринев сообщает: *«Меня посадили в тележку. Со мной сели два гусара с саблями наголо, и я поехал по большой дороге* [12].

Очаков был взят во время русско-турецкой войны 1768 года, а во время Семилетней войны 1758 года было взятие Кистрина (Кюстина), отразившееся в произведении в одном из эпизодов в романе «Капитанская дочка», Пушкин напоминает о двух известных событиях, а также описывает комнату Миронова, подчеркивая причастность героя к военному делу: *«В углу стоял шкаф с посудой; на стене висел диплом офицерский за стеклом и в рамке; около него красовались лубочные картинки, представляющие взятие Кистрина и Очакова, также выбор невесты и погребение кота. Пушкин напоминает о двух известных нам событиях»* [12].

Резюмируя предшествующие рассуждения, можно сказать, что автор обращается к указанным военным эпизодам, чтобы напомнить читателю об участии в них Емельяна Пугачева. Будучи не вымыслом автора, а историческим моментом, данные эпизоды выстраивают аллюзивные отношения. Следующий вопрос, которого мы коснемся, связан с реминисценцией.

Т.М. Мелгасова под реминисценцией понимает использование «чужого» измененного и неизмененного текста, как поэтического так и прозаического [14].

Пушкин в романе «Капитанская дочка» переосмысливает произведение «Недоросль» Фонвизина. У Дениса Ивановича Фонвизина Митрофанушка учил урок географии, которую в тексте Митрофанушка называл «еография»:

Г-жа Простакова (Правдину). Как, батюшка, назвал ты науку-то?

Правдин. География.

Г-жа Простакова (Митрофану). Слышишь, еоргафия.

Митрофан. Да что такое! Господи боже мой! Пристали с ножом к горлу [15].

Опираясь на ассоциации, задействуя общелитературный контекст, Пушкин описывает Петрушу Гринева: *«...для меня выписана была из Москвы географическая карта. Я решил сделать из неё змея* [12].

Таким образом, Пушкин вводит «знакомые» образы, усиливая их приемом антитезы: Митрофанушка, достигнув совершеннолетия, не поступает на государственную службу, а недоросль Гринев становится офицером.

Тема милости, звучащий у Владимира Войновича в произведении «Трибунал», лежит в основе произведения Пушкина «Капитанская дочка». Известный филолог Ю. М. Лотман, писал, что у позднего Пушкина присутствует тема милости. Например: «*Я приехал просить милости, а не правосудия*», - *говорит Марья Ивановна Екатерине*» [8]. Сравним с «Трибуналом» Владимира Войновича:

Посылает он нам радости - это милость.

Посылает страдания - это милость [16].

Героини Мария Миронова из романа «Капитанская дочка» и Лариса Подоплекова из произведения «Трибунал» являются носителями милосердия.

Обратимся к тексту А.С. Пушкина: «*Однажды орел спрашивал у ворона: скажи, ворон-птица, отчего живешь ты на белом свете триста лет, а я всего-на-все только тридцать три года? — Оттого, батюшка, отвечал ему ворон, что ты пьешь живую кровь, а я питаюсь мертвечиной. Орел подумал: давай попробуем и мы питаться тем же. Хорошо. Полетели орел да ворон. Вот завидели палую лошадь; спустились и сели. Ворон стал клевать да похваливать. Орел клюнул раз, клюнул другой, махнул крылом и сказал ворону: нет, брат ворон, чем триста лет питаться падалью, лучше раз напиться живой кровью, а там что бог даст*» [12].

В качестве реминисценции А. С. Пушкин использует калмыцкую сказку; в ней он раскрывает сюжет об орле и вороне, тем самым сравнивая Пугачева с орлом. Сказка, включенная в исторический роман, является своеобразной философской притчей. Ворон для Пугачева имеет смысл казни/мертвечины. Важно отметить, что для Гринева не было разницы между орлом и вороном. Петр говорит о том, что он не готов питаться мертвечиной. Здесь важно обратить внимание на то, что в данной сказке также используется прием антитезы, сталкивающий взгляды Гринева и Пугачева.

Еще одна реминисценция, которая представлена в романе в качестве «чужого» текста, – бурлацкая песня: «Сосед мой затянул тонким голоском заунывную бурлацкую песню, и все подхватили хором:

*Не шуми, мати зеленая дубровушка,
Не мешай мне, доброму молодцу, думу думати.
Что завтра мне, доброму молодцу, в допрос идти
Перед грозного судью, самого царя.
Еще станет государь-царь меня спрашивать:
Ты скажи, скажи, детинушка крестьянский сын,
Уж как с кем ты воровал, с кем разбой держал,
Еще много ли с тобой было товарищей?
Я скажу тебе, надежа православный царь,
Всеё правду скажу тебе, всю истину,
Что товарищей у меня было четверо:
Еще первый мой товарищ темная ночь,
А второй мой товарищ булатный нож,
А как третий-то товарищ, то мой добрый конь,*

*А четвертый мой товарищ, то тугой лук,
Что рассыльщики мои, то калены стрелы.
Что возговорит надежда православный царь:
Исполать тебе, детинушка крестьянский сын,
Что умел ты воровать, умел ответ держать!
Я за то тебя, детинушка, пожалую
Среди поля хоромами высокими,
Что двумя ли столбами с перекладиной» [12].*

Бурлацкая песня является олицетворением пугачевского бунта, она демонстрирует силу власти над народом. Цель у песни, которую запели разбойники, показать дух русского народа. Для разбойников песня была близка, потому что они находили в ней отражение своей жизни.

Еще одна особенность «Капитанской дочки» - это эпитафии. Эпитафии к главам «Капитанской дочки» играют важную роль, которая функционально распределена. Так, изречение, открывая роман, наталкивает читателя на дальнейшее развитие действия в произведении: «*Береги честь смолоду*» [12]. Направляя читателя на раскрытие идеи романа, автор сокращает пословицу. Приведем апофегму в ее настоящем виде: «*Береги платье снову, а честь смолоду*» [12]. Дословное продолжение этой пословицы прозвучит от отца Гринева, когда он будет давать напутствия сыну, отправляя его в армию.

Восьмая глава открывается читателю эпитафией: «*Незванный гость хуже татарина*» [12]. Обратим внимание на то, что высказывание, которое использует Пушкин, раскрывает читателю образ Емельяна Пугачева.

Еще один вид: эпитафия раскрывает сюжет главы. В этом случае, как и в других, Пушкин очень аккуратно и тщательно подходит к выбору эпитафий. Так, к главе девятой «Разлука» писатель приводит следующий эпитафия:

*Сладко было спознаваться
Мне, прекрасная, с тобой;
Грустно, грустно расставаться
Грустно, будто бы с душой.*

Херасков [12].

Десятая глава открывается нам реминисценцией, эпитафией, которой намекает на разлуку Маши Мироновой и Петра Гринёва.

В этом случае нам представляется принципиально важным указание Б. М. Гаспарова на то, что при исследовании интертекстуальных элементов «происходит тотальная фузия смыслов, в результате которой каждый отдельный компонент вступает в такие связи, поворачивается такими сторонами, обнаруживает такие потенциальные значения и смысловые ассоциации, которых он не имел вне и до этого процесса» [17, с. 279].

Итак, в «Капитанской дочке» А.С.Пушкин акцентирует внимание на видах интертекстуальности - цитатах, аллюзиях и реминисценциях. Анализ в аспекте обозначенной темы исследования показал, что в романе «Капитанская дочка» Пушкин активно использует интертекст. Все приемы художественного цитирования классифицированы в зависимости от приемов межтекстовых связей.

Автор использует указанные приемы для того, чтобы придать тексту смысл, раскрыть образ персонажей, включает в произведение историческое событие или историческую личность. Для цитирования автором используются тексты из произведений Фонвизина, Лермонтова. В этом случае цитация применяется для усиления тематических акцентов текста. Аллюзии, используемые в романе, имеют исторический смысл. Тем самым, вырисовывая образ Петра Гринёва и Емельяна Пугачева, Пушкин придает художественному миру границы реального мира. В качестве реминисценции в романе приводится «Калмыцкая сказка» и «Бурлацкая песня», создающие профиль Емельяна Пугачева и исторический антураж.

Использованная литература

1. Гришунин А.Л. Цитата // Литературный энциклопедический словарь. - М.: Просвещение. 1987. - С. 333.
2. Новиков С.А. Явление прецедентности в языке и современная когнитивная теория / С.А. Новиков // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2013. - №10 (77). - С. 124-127.
3. Фатеева Н.А. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи // Известия Академия наук СССР. Серия литературы и языка. - М.: Наука, 1998. - Т.57. - С. 27.
4. Пьего-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности / Натали Пьего-Гро [пер. с фр.; общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова]. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. –240 с.
5. Бахтин М. М. Собрание сочинений: в 7 т. / М. М. Бахтин. – М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 1997–2012.
6. Бахтин М. М. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. Статьи: сборник трудов / сост., текстолог. подготовка И. В. Пешкова; коммент. В. Л. Махлина, И. В. Пешкова. – М.: Лабиринт, 2000. –640 с.
7. Фонвизин Д.И. Собрание сочинений в двух томах. М.; Л.: Гос. Изд-во Художественной Литературы, 1959. - Т. 1. - С. 209-212.
8. Лермонтов М.Ю. Собрание сочинений в 4-х т. Библиотека отечественной классики. -Москва: Правда, 1969. - 335 с.
9. Зощенко М. М. Личная жизнь: Рассказы и фельетоны (1932— 1946) / Собрание сочинений. — Состав, и примеч. И. Н. Сухих. — М.: Время, 2008. - С. 385-390.
10. Прохоров А.М. Аллюзия // Большая Советская энциклопедия: в 30 т. - М.: Сов. Энциклопедия, 1960. - Т.1. - С. 215.
- 11.Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи. Средство речевой выразительности. М.: Наука, 2005. - 132 с.
12. Пушкин А.С. Собрание сочинений в шести томах. Том 4. Библиотека «Огонек». - М., «Правда», 1969.
13. Богданова О. В. Аллюзийный подтекст в романе А.С.Пушкина «Капитанская дочка». Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2019. - С. 365.
14. Мелтасова Т.М. Интертекстуальность, реминисценция и авторские

маски в романе Н.Г. Чернышевского «Повести в повести». – Саратов, 2006.

15. Фонвизин Д.И. Собрание сочинений в двух томах. - М.; Л.: Гос. Изд-во Художественной Литературы, 1959. - Т. 1. - С. 105-179.

16. Войнович В. Трибунал // Войнович В. Трибунал. Брачная комедия, судебная комедия и водевиль. - М.: Эксмо, 2014. - С. 5-118.

17. Гаспаров Б.М. Литературный лейтмотив. Очерки русской литературы XX века.- М.: Наука, 1994.

К. А. Любавина

Россия, г. Барнаул,

Алтайский государственный педагогический университет

Научный руководитель: к.филол.н., доцент Т.А. Богумил

ИЗУЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ПЕРСОНАЖЕЙ В ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Е. ЧИЖОВОЙ «ВРЕМЯ ЖЕНЩИН»

Аннотация

Цель работы – рассмотреть особенности изучения системы персонажей в школе на примере романа Елены Чижовой «Время женщин». Объект исследования – методы изучения системы персонажей в школе. Предмет исследования – система образов в романе Е. Чижовой «Время женщин». В результате проделанной работы сделан вывод, что в анализируемом романе образ тоталитарной эпохи представлен с точки зрения женщин. Именно они являются хранительницами исторической памяти. Продуктивная форма работы с системой персонажей в школе – составление интеллект-карты.

Ключевые слова: персонаж, образ, интеллект-карта, мотив, гендер.

Елена Семеновна Чижова – прозаик, переводчик, эссеист. Роман «Время женщин» вызвал большой интерес у читателей, особенно после завоевания ею престижной премии «Русский букер» в 2009 г. Место действия в романе – Ленинград, время – конец 50-х–начало 60-х гг. прошлого века, а с учетом эпилога – конец 80-х, 90-е и далее. В повести рассказывается о том, как деревенская девушка Антонина, работница одного из ленинградских заводов, становится матерью-одиночкой. Она получает от завода комнату в коммунальной квартире и три ее соседки – три старухи (суровая Евдокия, легкомысленная в сравнении с ней Гликерия и образованная в сравнении с ними обеими Ариадна) берутся воспитывать, растить почти с пеленок Сюзанну/Софию [1, с. 29].

«Время женщин» – это рассуждение о женской судьбе. Вечная страдальца и вечная счастливица через свое страдание, святая грешница, мученица и Богородица – все эти ипостаси вбирают в себя героини Е. Чижовой. Три поколения женщин – старшее, среднее и младшее, пять женщин, у каждой свой путь, и в то же время он един для всех [1, с. 30].

Повествование в романе ведется от разных лиц. Произведение состоит из

глав: «Мать», «Дочь», вновь «Мать», «Гликерия», «Евдокия», «Отчим», «Ариадна», «Соломон» и «Внучка». По названию глав мы можем догадаться, кто является рассказчиком. При этом мысли девочки присутствуют во всех частях романа. Они выделены курсивом. Постоянная смена субъектов речи в романе «Время женщин» позволяет автору включить судьбы пяти героинь в контекст жестокой эпохи. Гликерия, Евдокия и Ариадна пережили революцию, гражданскую и две мировых войны, блокаду, голод, репрессии, гибель детей и внуков, жизнь в постоянном страхе, когда не спасали ни преданность делу партии, ни пролетарское происхождение, ни деньги. Чижова позволяет почувствовать силу духа и мужество своих героинь, но вместе с тем дает понять, что сами эти качества рождены горьким опытом отчаяния, присущим этому поколению. Жестокая эпоха растоптала надежду на счастье, лишила их веры в справедливость.

В этом плане символична ситуация выбора крестной матери для Сюзанны, немой ответ старух на вопрос батюшки, есть ли среди них Вера, Любовь или Надежда: «Головами покачали: нету» [3, с. 221]. Отсутствие данных имен, но воплощение этих качеств и объединяет прямую и строгую Евдокию, тихую и интеллигентную Ариадну, восторженную и улыбчивую Гликерию. Примечательно и то, почему в итоге крестной решили выбрать Ариадну, символика имени которой говорит, что именно стало в это страшное время «путеводной нитью»: «У тебя все – слава богу: муж – на Первой, сын – на Второй, внуки с невесткой в блокаду померли. Все по-людски» [3, с. 222].

Практичности и дальновидности старшего поколения противопоставлена в романе доверчивость и безответность Антонины, которая представляет среднее поколение. Одним из определяющих ее качеств является рабская покорность всему и всем: требованиям соседок по коммуналке, случайному прохожему-соблазнителю, расчетливому коллеге Николаю. Но эта покорность – не столько индивидуальное качество ее характера, сколько особенность социальной психологии, сформированная постоянным страхом за жизнь собственную и своих близких в эпоху тотального контроля.

Обращает на себя внимание и загадочная немота малолетней Сюзанны, смысленной и чувствительной девочки, которая получает знания о мире, прислушиваясь к разговорам взрослых. Внешний мир воспринимается ею как враждебный: атланты, поддерживающие свод Зимнего дворца, кажется, готовы раздавить своими массивными ногами, львы у мостика через Неву постоянно следят и могут укусить. За этим кроется не просто фантазия впечатлительного ребенка, но все тот же страх и чувство незащищенности, закрепившиеся на генетическом уровне [3, с. 223].

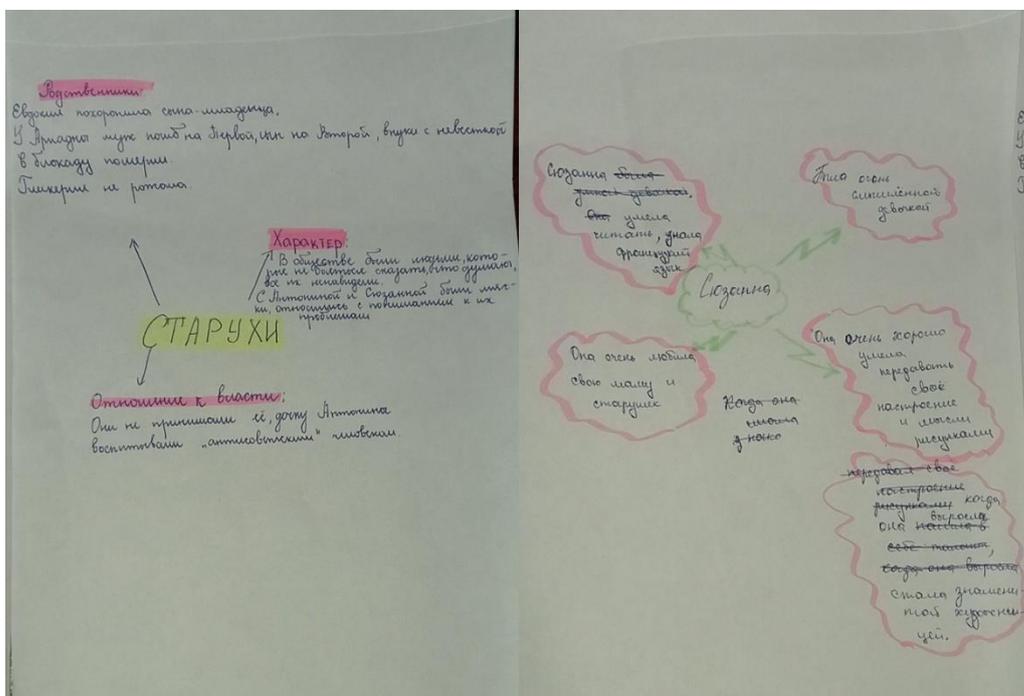
Таким образом, три поколения женщин в романе «Время женщин» олицетворяют прошлое, настоящее и будущее. При всей разности характеров каждая из героинь выражает некое качество народа, обожженного эпохой войн и революций. При помощи множественных точек зрения автор создает картину мира, в центр которого он помещает женщину – хранительницу традиций, исторической памяти, хозяйку дома, но прежде всего мать. Мотив материнства в

романе тесно переплетается с мотивом сиротства [4, с. 57].

На проведенном нами внеклассном мероприятии были использованы следующие формы работы:

- **Вопросы** на знание текста и осмысление содержания («Какие женские образы мы встречаем в романе?», «Расскажите о происхождении старух, почему автору было важно подчеркнуть их возрастную составляющую?»);
- **Характеристика литературного героя по схеме «Имя-Поведение-Речь-Внешность»;**
- **Составление интеллект-карты.**

Интеллект-карта – это графическое выражение процесса мышления. Составляя мыслительные карты, т.е. рисуя мысли, учащиеся продемонстрировали индивидуальный способ восприятия, обработки и представления информации. В результате применения интеллект-карты обучающиеся с интересом и удовольствием работали, самостоятельно делали выводы.



В результате проделанной работы можно сделать следующие выводы: в анализируемом романе Елены Чижовой «Время женщин» образ тоталитарной эпохи представлен с точки зрения женщин. Именно они являются хранительницами исторической памяти. Система образов позволила писательнице не только выразить разные грани времени народных страданий, но одновременно и воплотить идею сохранения связи поколений. Вот почему концептуальное значение здесь приобретает мотив материнства.

Использованная литература

1. Берёзкина Е.П. Мотив спасения в романе Елены Чижовой «Время женщин» // Вестник бурятского государственного университета. – 2018. – № 2. – С. 29–33.

2. Фролова Г.А., Т.Г. Прохорова Проблема памяти и беспамятства в романах Е. Чижовой «Время женщин» и О. Славниковой «Стрекоза, увеличенная до размеров собаки» // Филология и культура. – 2013. – № 3. – С. 220–223.
3. Чижова Е. Время женщин: романы. – Москва : АСТ: Астрель, 2011. – 348 с.
4. Чижова Е. «Умение начинать со звука...» // Вопросы литературы. – 2011. – № 3. – URL: <http://magazines.russ.ru/voplit/2011/3/ch17.html> (дата обращения: 03.04.2022)

Д. А. Майорова
Россия, г. Саранск,
Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева
Научный руководитель: доктор филол. н., проф. О. Ю. Осьмухина

ТРАДИЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПИСАТЕЛЕЙ-УТОПИСТОВ XVIII–XIX ВВ. В РОМАНЕ И. А. ЕФРЕМОВА «ТУМАННОСТЬ АНДРОМЕДЫ»

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению традиций отечественных писателей-утопистов XVIII – первой половины XIX в., которые нашли отражение в творчестве

И. А. Ефремова. В результате исследования были выявлены параллели с текстами утопий А. Сумарокова, В. Левшина, М. Щербатова, В. Одоевского, А. Улыбышева. Установлено, что, во-первых, среди особенностей произведений предшественников, типологически близких роману И. Ефремова, можно отметить культ науки и искусства, построение общества на основе равенства перед законом, принципов справедливости. Во-вторых, при создании «Туманности Андромеды» И. Ефремова, по всей вероятности, ориентировался прежде всего на утопию В. Одоевского, что проявляется в активном использовании приёмов научной фантастики в создании идеального, несуществующего мира.

Ключевые слова: И. Ефремов, научная фантастика, утопия, ухрония.

Пожалуй, самой знаковой советской утопией, явившейся воплощением одного из наиболее значимых советских «проектов» по покорению космоса, является «Туманность Андромеды» И. А. Ефремова. Вышедший в 1957 году, этот роман и по сей день вызывает множество споров. Нам представляется весьма продуктивным исследовать специфику преломления традиций предшественников в нём.

Целью данной статьи является рассмотрение романа И. Ефремова сквозь призму традиций отечественных писателей-утопистов XVIII-XIX вв.

Объектом исследования является роман И. А. Ефремова «Туманность Андромеды». **Предмет** - специфика преломления традиций отечественных прозаиков-утопистов XVIII-XIX в. в романе «Туманность Андромеды».

Теоретической базой нашего исследования являются работы, посвященные осмыслению жанровой природы утопии: К. Мангейм «Идеология и утопия» [5], Н. В. Ковтун «Становление русской утопической парадигмы. Опыт жанрового

анализа» [3], Д. В. Бугров «Утопия в России: к истории развития литературного жанра во 2-й половине XVIII – 1-й трети XX в.» [1], Т. А. Чернышева «Русская утопия» [9] и другие.

В настоящей статье мы использовали историко-генетический, культурно-исторический, сравнительно-типологический методы, а также метод целостного анализа художественного текста.

Новизна исследования заключается в том, что впервые в отечественном литературоведении выявляются традиции русских писателей-утопистов XVIII-XIX вв. в романе И. Ефремова «Туманность Андромеды».

Сразу подчеркнем, что вслед за Н. В. Ковтун и Т. А. Чернышевой [3, 9] мы будем придерживаться мнения, что утопия в отечественной литературе возникла в период европеизации в XVIII столетии, но отнюдь не с появлением религиозных рассказов о «земном рае», поскольку для утопии как феномене светской литературы основанием становится социальное и экономическое переустройство общества (от «Красной звезды» А. Богданова, «Путешествия моего брата Алексея...» А. Чайнова до «Сатаны мысли» А. Платонова и др.).

Рассмотрим произведения, которые легли в основу утопической традиции в России и сопоставим их с утопией И. А. Ефремова «Туманность Андромеды». Повесть Сумарокова «Счастливое общество» (1759) [7] – классицистическая утопия эпохи Просвещения, ориентированная на монархическую форму правления. Писатель изображает идеального просвещенного монарха: «Страна сія обладаема великимъ человекомъ, котораго неусыпное попеченіе, съ помощію избранныхъ ево помощниковъ подало подвластному ему народу благоденствіе» [7]. Желая показать, что идеальный правитель должен быть беспристрастным, мудрым, благочестивым, Сумароков описывает различные сферы общества (религия, наука, армия) и демонстрирует то, какими должны быть люди, принадлежащие этим сферам. Подобное всестороннее описание свойственно всем утопиям, в том числе и «Туманности Андромеды», где Ефремов изображал различные процессы, происходящие в утопическом будущем. Однако произведение Сумарокова носит описательный характер, героев в нем нет, автор описывает людей обобщенно как классы (духовенство, светские люди, военные). Автор утверждает, что достичь его идеальной модели общества можно, строя общественные отношения на основе соблюдения законов. Причем нравственный закон в стране Благочестия возводится в ранг нормативно-правового акта: «Книга узаконеній ихъ не больше нашего Календаря, и у всехъ выучена наизусть, а грамоте тамо все знаютъ. Сія книга начинается тако: ЧЕВО СЕБЪ НЕ ХОЧЕШЪ, ТОВО И ДРУГОМУ НЕ ЖЕЛАЙ. А окончается: ЗА ДОБРОДѢТЕЛЬ ВОЗДАЯНІЕ А ЗА БЕЗЗАКОНІЕ КАЗНЬ» [7]. Сходство с социалистическими утопиями реализуется через принцип равенства перед законом и судом, поощрение любого труда, культ науки: «и тако не судьи тамо страшны, но судъ, который основанъ на узаконеніяхъ, а узаконенія на истинне», «Всякая наука, всякое полезное упражненіе, всякое художество, и всякое ремесло, по размеру своя доброты и по размеру успеха труждающагося, тамо въ почтеніи, а тунеядство въ превеличайшемъ презреніи» [7]. Те же черты можно обнаружить и

в «Туманности Андромеды». Так, в мире ефремовской утопии суд осуществляет общество (эпизод совета Звездоплавания). Все герои стремятся трудиться на благо общества, многие из них являются учеными. Наука занимает ведущее место в общественной жизни: «Все шире развивавшаяся наука охватила всю человеческую жизнь, и творческие радости открывателя новых тайн природы стали доступны огромному числу людей. Искусство взяло на себя очень большую долю в деле общественного воспитания и устройства жизни» [2, с. 50].

В утопии В. Левшина «Новейшее путешествие, сочиненное в городе Белеве» (1784) [4] фантастика уже используется как нарративный прием. Примечательно, что писатель трансформирует миф о Дедале и Икаре, привлекая также произведения о путешествиях на Луну («Человек на Луне, или Рассказ о путешествии туда, совершенном Доменико Гонзалесом» Френсиса Годвина, «Иной свет, или Государства и империи Луны» Сирано де Бержерака). В экспозиции главный герой Нарсим размышляет о свойствах воздуха, чтобы создать средство, которое поможет ему летать, при этом уже в начале повести появляется, условно говоря, «космический» хронотоп: «Какое множество видит он звезд! Умоначертания его пробегают по неизмеримому пространству и теряются в бесчисленном собрании миров» [4]. Это произведение можно, на наш взгляд, считать генетическим истоком в отечественной литературе всей последующей традиции, связанной с освоением космоса человечеством. Писатель указывает на множество миров, что подразумевает и наличие разумной жизни во вселенной. Примечательно, что эта идея позже появится в сочинениях К. Циолковского, А. Толстого и И. Ефремова. Кроме того, Нарсим рассуждает о физических законах, сделавших возможным такое путешествие. Прозаик делает фантастическое допущение, согласно которому между Луной и Землей есть эфир, от него и отталкивался аппарат, изобретенный во сне Нарсимо. Однако научно-фантастические элементы в произведении играют вспомогательную роль: так герой добирается до места, где находится утопический лунный город. У Ефремова же фантастика пронизывает все повествование. Основанием утопии Левшина служит представление об обществе геронтократии, в котором нет единого правительства, а решения принимают старшие (=мудрые) люди. Отчасти эта мысль справедлива и для «Туманности Андромеды»: главой совета Звездоплавания является Гром Орм, которому больше ста лет. Очень показательной является сцена правосудия над Квалбоко, напоминающая библейскую притчу о возвращении блудного сына. Квалбоко раскаивался в том, что отправился на Землю, а затем рассказывает старцу-отцу о своем путешествии. Мир Луны и Земли описываются как противоположные. Особенный акцент Квалбоко делает на религии. Реальность подвергается критическому осмыслению, что вносит в произведение черты дистопии.

Весьма примечательную параллель можно провести с социально-политической утопией «Путешествие в землю Офирскую г-на С... швецкаго дворянина» (1784 г.) М. М. Щербатова [10]. Произведение соответствует каноническим текстам, которые строят идеальную модель действительности. Равно как и в «Утопии» Т. Мора, писатель помещает главного героя в хронотоп

путешествия. Это утопия периода просвещенного абсолютизма, призванная выявить отрицательные стороны жизни екатерининской России и предложить пути исправления. М. Щербатов преследует прежде всего цель раскритиковать существующий порядок, антитезой которому служит жизнь в Офире. Что касается связи с социалистическими утопиями, то отметим, что и в этом произведении, и в «Туманности Андромеды» присутствует эпизод суда над героями, которые нарушили закон. Матросы с корабля спровоцировали драку, находясь под действием вина, которое хранилось на судне. Несмотря на то, моряки в драке убили человека, отношение к остальным членам команды не поменялось, но виновников судили. Таким образом, автор показывает справедливость законов и механизм осуществления правосудия. В утопии Ефремова суд не только является следствием происшествия, виновником которого оказался Мвен Мас, но средством изображения общественных порядков Земли будущего. Совет Чести и Права оправдал героя, осудившего самого себя на изгнание, так как вследствие нарушения им закона было открыто нуль-пространство. Это одновременно и сюжетный ход, и подача авторской позиции, его отношения к герою, что соответствует цели подобного приема в утопии Щербатова. На этом параллели заканчиваются, так как устройство общества, описанного М. Щербатовым, сильно отличается от социалистических представлений. В Офире есть разделение людей на сословия, есть правитель. Автор делает акцент на описании государственного устройства и законов, некоторые из которых С... даже цитирует.

Повесть «4338-й. Петербургские письма» В. Одоевского (1835) [6] гораздо ближе к фантастическим произведениям XX в., нежели другие тексты схожей тематики этого периода. С ними «4338» сближает пребывание рассказчика во сне, а точнее в сомнамбулическом состоянии. Он перемещается в тело китайского студента Ипполита Цунгуева. Читатель сталкивается с более сложным приемом создания образа повествователя – авторской маской. В предисловии говорится, что письма представлены неким человеком, обладающим магнетическим зрением, и уже это допущение вполне справедливо рассматривать как элемент научной фантастики Примечательны, кроме того, пересечения с идеями И. Ефремова. Так, Одоевский пишет о «теплохранилищах», которые помогли русским «победить даже враждебный свой климат» [6]. Мотив изменения природы встречается и в «Туманности Андромеды»: «Мы сильно уменьшили ледяные шапки, образовавшиеся на полюсах Земли в четвертичную эпоху оледенения, и изменили климат всей планеты» [2, с. 53]. Описаны технологии коммуникации на расстоянии, летающий транспорт (гальваностаты), которые играют важную роль в более поздних фантастических произведениях. В частности, у Ефремова можно найти описание «винтолета», а сообщения могут передаваться даже на другие планеты (концепция Великого Кольца). Развитие науки и искусств является приоритетным направлением развития общества. Ипполит в седьмом письме описывает зал Ученого Конгресса, в котором собираются лучшие ученые для обсуждения новых открытий, проектов, например, для предотвращения падения кометы Вьелы. Как и у Ефремова, у Одоевского присутствует мотив

преждевременной смерти людей некоторых профессий. И если у фантаста XX в. это звездолетчики, то у Одоевского – судьи: «Вообще заметим, что жизнь сих сановников бывает кратковременна, – непомерные труды убивают их, и не мудрено, ибо он не только должен заботиться о спокойствии всего государства, но и беспрестанно заниматься собственным совершенствованием, – а на это едва достаёт сил человеческих» [6].

Однако, по Одоевскому, люди всегда остаются людьми, даже в будущем «останутся все те же страсти, все те же побуждения» [6]. В его утопическом обществе есть и «пятна на солнце». К примеру, возле Академии всегда располагается толпа людей, считающих себя учеными и литераторами, но ничего из себя не представляющих. Светское общество В. Одоевский описывает в галантно-романтической стилистике: дамы флиртуют с главным героем; в салоне обсуждается появление кометы так же, как на это событие реагировали бы в XIX столетии.

В утопической повести А. Улыбышева «Сон» (1845) [8Error! Reference source not found.] рассказчик оказывается в Петербурге будущего. Писатель использует излюбленный прием фантастов – сон главного героя, что и отражает название повести. Антитеза сна и яви подчеркивает критическое отношение автора к действительности Николаевской России, что особенно ярко выразилось в заключительном абзаце: «Я собирался перейти мост, как внезапно меня разбудили звуки рожка и барабана и вопли пьяного мужика, которого тащили в участок. Я подумал, что исполнение моего сна еще далеко...» [8Error! Reference source not found.] В противопоставление этому рассказчик во сне видит государство, в котором царит культ науки и искусств, в котором религия очищена от всего земного и в храмах исполняют произведения Гайдна, а армии в ее традиционном понимании не существует. Кроме свойства, присущего всем утопиям (описание разумно устроенного общества), у А. Улыбышева прослеживается ориентация на Античность: «огромные памятники римского величия, от которых мы видим одни лишь осколки» [8]. Ефремов также обращался к античной культуре, однако предметом его восхищения была Эллада. Элементы ухронии вычлняются у обоих авторов. Так, Улыбышев обобщенно заглядывает в будущее, возвращая Россию к древнерусским корням, к её историческим истокам: «Великие события, разбив наши оковы, вознесли нас на первое место среди народов Европы и оживили также почти угасшую искру нашего народного гения» [8]. Писатель продолжает историю, но на 300 лет вперед, в то время как утопия Ефремова охватывает тысячелетия. Кроме этого, фантаст видит будущее человечества в объединении и глобализации, тогда как Улыбышев – в возвращении к этническим корням.

Таким образом, традиции утопистов XVIII – XIX вв. повлияли не только на дальнейшее становление этого жанра в отечественной литературе, но и оказали очевидное влияние на творчество И. Ефремова (общие идеи всех русских утопий – культ науки и искусства, построение общества на основе равенства перед законом, справедливости). Наиболее близким к «Туманности Андромеды» И. Ефремова оказалось произведение В. Одоевского «4338-й. Петербургские

письма», опирающееся в создании утопического мира на приёмы научной фантастики.

Использованная литература

1. Бугров Д. В. Утопия в России: к истории развития литературного жанра во второй половине XVIII - 1-й трети XX век [Электронный ресурс]. – URL : <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1633933920&tld=ru&lang=ru&name=dc-2000-1-008.pdf&text=бугров%20утопия%20в%20россии&url=https%3A%2F%2Felar.urfu.ru%2Fbitstream%2F10995%2F49881%2F1%2Fdc-2000-1-008.pdf&lr=192&mime=pdf&110n=ru&sign=5afa1cbce2479c7746f3b716fb27d884&keyno=0&nosw=1> (Дата обращения: 07.10.2021).
2. Ефремов И. А. Туманность Андромеды. – М. : Патриот, 1991. – 336 с.
3. Ковтун Н. В. Становление русской утопической парадигмы. Опыт жанрового анализа // Философский век. Альманах 14: История идей как методология гуманитарных исследований: программы спецкурсов. – СПб : Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2001. – С. 204-223.
4. Левшин В. Новейшее путешествие, сочиненное в городе Белеве [Электронный ресурс]. – URL: <http://lib.ru/RUFANT/LEWSHIN/journey.txt> (Дата обращения 12.03.2022).
5. Мангейм К. Идеология и утопия // Утопия и утопическое мышление : антология зарубежной литературы. – М. : Прогресс, 1991 – 405 с.
6. Одоевский В. Ф. 4338-й. Петербургские письма [Электронный ресурс]. – URL: http://az.lib.ru/o/odoewskij_w_f/text_0490.shtml (Дата обращения 12.03.2022).
7. Сумароков А. П. Сон счастливое общество [Электронный ресурс]. – URL: <http://sumarokov.lit-info.ru/sumarokov/publicistika/public-25.htm> (Дата обращения 12.03.2022).
8. Улыбышев А. Д. Сон [Электронный ресурс]. – URL: http://az.lib.ru/u/ulybyshev_a_d/text_1845_son.shtml (Дата обращения 21.03.2022).
9. Чернышева Т. А. Русская утопия // Литературнохудожественный и общественно-политический двухмесячник. Сибирь. – 1990. – № 6. – С. 118-127.
10. Щербатов М. М. Путешествие в землю Офирскую [Электронный ресурс]. – URL: http://az.lib.ru/s/sherbatow_m_m/text_1784_puteshestvie_v_zemlyu_ofirskuyu.shtml (Дата обращения 12.03.2022).

М. К. Маркова
Россия, Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: д.филол.н., профессор Г.П. Козубовская

КОСТЮМ И ЕГО ФУНКЦИИ В ПОВЕСТЯХ И.С. ТУРГЕНЕВА 50-Х-60-Х ГГ. («АСЯ»)

Аннотация

В статье рассматривается сюжетообразующая функция костюма в прозе И.С. Тургенева (повести «Ася» и «Первая любовь»). Показано, как «переодевание персонажа», заданное точкой зрения рассказчика, формирует сюжет, а костюмные детали – нарратологические знаки – его динамику.

Ключевые слова: И.С. Тургенев, костюм, нарратология, рассказчик, сюжет, экфрасис

Исследование костюма в художественной литературе – область, пока еще малоизученная.

Костюм человека, запечатленный на страницах литературных произведений, выполняет разнообразные функции – информативную, характерологическую и др. [1].

В отечественном литературоведении костюм традиционно рассматривался как часть вещного мира. Но костюм выполняет и сюжетную роль, этот аспект в меньшей мере привлекал ученых. Аналогично и динамика костюма в художественном произведении не была предметом специального рассмотрения.

И.С. Тургенев, воспитанный на дворянской усадебной культуре, испытывал интерес ко всему эстетическому – к природе, к культуре, произведениям искусства [8]. Обладая талантом пластических описаний, Тургенев уделял внимание описанию внешности своих героев, в том числе и костюмам. Подробные описания внешности – в русле тенденций русской литературы середины XIX века.

Повесть «Ася», хотя и была объектом исследования тургенистов, не попадала в поле зрения исследователей в плане разработки поэтики костюма.

Герой повести, путешествуя за границей, скупая, внимательно разглядывает окружающий его мир и людей. В его едких замечаниях относительно встречных скрыт подтекст: невыраженная тоска по России.

Русские, с которыми познакомился рассказчик, отличались от тех чванливых, с которыми он сталкивался раньше. Обратим внимание: нелюбезные размышления о русских за границей содержат указание на одежду, по которой они узнаваемы: «...Я их узнавал даже издали по их походке, покрою платья, а главное, по выражению их лица...» [7; с. 202].

Русский, с которым познакомился герой повести, – Гагин – противоречивый персонаж; с одной стороны, он художественная натура, с другой – дилетант: «...Это была прямо русская душа, правдивая, честная, простая, но, к сожалению,

немного вялая, без цепкости и внутреннего жара. Молодость не кипела в нем ключом; она светилась тихим светом. Он был очень мил и умен, но я не мог себе представить, что с ним станется, как только он возмужает» [7; с. 210]. Рассказчика одолевают сомнения относительно планов Гагина быть художником: «Без горького, постоянного труда не бывает художников... а трудиться, думал я, глядя на его мягкие черты, слушая его неспешную речь, – нет! трудиться ты не будешь, сжаться ты не сумеешь» [7; с. 210].

Детали костюма Гагина – шляпа в духе художника а la Van Dusk и блуза – скрыто ироничны, в этой иронии отношение рассказчика к Гагину как легкомысленному, инфантильному человеку, не способному трудиться, чтоб достичь цели.

Упоминание о знаменитом фламандском художнике-портретисте здесь совсем не случайно: для работ Антониса Ван Дейка характерна реалистичная проработка черт облика моделей и деталей их костюмов. В знаменитом автопортрете Ван Дейка, «баловня, судьбы» (так его называли современники), художник воплотил свой идеал творческой личности, артистичной, независимой, утонченной» – отмечает А. Алексеева-Маркезин [2], а «живописная фактура картины демонстрирует редкий артистизм ван Дейка: раскованная свобода, с которой художник владеет кистью, граничит с эскизной импровизацией» [2].

Для Гагина шляпа в стиле его кумира и блуза как атрибут костюма – знаки подражания, это в своем роде «прикосновение» к гениальности. В живописных работах Гагина рассказчик отмечает правду, свободу и широту, но подчеркивает: «... но ни один (этюдов. – М.М.) из них не был окончен, и рисунок показался мне небрежен и неверен» [7; с. 185]. Но при всей ироничности оценок рассказчик признается: «...Но не полюбить его не было возможности: сердце так и влеклось к нему» [7; с. 210].

Переодевание нередко является одним из способов построения сюжета в произведениях И.С. Тургенева. Каждый жизненный этап героя или героини сопровождается новым туалетом, который отражает внутренние перемены. Одежда может стать «маской» в женском мире, когда подлинное лицо скрывается за внешними эффектами и выбранной ролью. Особенно очевидно это в образе Аси.

Первое, что замечает герой при знакомстве с Асей, – ее соломенная шляпка: «...он (Гагин. – М.М.) держал под руку девушку невысокого роста, в соломенной шляпе, закрывавшей всю верхнюю часть ее лица...» [7; с. 202].

Соломенная шляпка, несомненно, – романтический атрибут женской одежды, «девушки и женщины в соломенных шляпках кажутся существами, влетевшими в земной мир из страны фей и эльфов» [3].

Шляпка выполняет характерологическую функцию – это сокрытие «дикий» Аси, оказавшейся в чуждом ей мире, и ее спасение.

Вместе с тем, соломенная шляпка, наполовину закрывающая лицо героини, – символична: Ася так и останется для героя неузнанной и непонятой до конца.

Характерологическую функцию выполняет и шарф, который она обыгрывала в шуточном ржании: «...Ася продолжала сидеть неподвижно, подобрав под себя ноги и закутав голову кисейным шарфом; стройный облик ее

отчетливо и красиво рисовался на ясном небе...» [7; с. 208]. Легкий кисейный шарф отражает ее чистоту, непосредственность, юную и свободную натуру. И тот же шарф становится элементом игры: «...На возвратном пути она пуще хохотала и шалила. Она сломала длинную ветку, положила ее к себе на плечо, как ружье, *повязала себе голову шарфом*» [7; с. 209]. Манипуляции с шарфом – демонстрация своей свободы и независимости: «Вы находите мое поведение неприличным, – казалось, говорило ее лицо, – все равно: я знаю, вы мной любуетесь» [7; с. 185].

Провокационная игра продолжается дальше, девушка предстает в образе чопорной дворянки: «Воротясь домой, она тотчас ушла к себе в комнату и появилась только к самому обеду, *одетая в лучшее свое платье, тщательно причесанная, перетянутая и в перчатках*. За столом она держалась очень чинно, почти чопорно, едва отведав кушанья и пила воду из рюмки. Ей явно хотелось разыграть передо мною новую роль – роль приличной и благовоспитанной барышни...» [7; с. 210]. Каждый «выход» Аси в новом образе совершенно сбивает героя с толку – какая же она на самом деле? Горделивая барышня доигрывает свою роль до конца – к концу вечера наш герой уже позабыл недавние страдания по ушедшей любви и всеми мыслями был сосредоточен на Асе.

Между тем, все ее неожиданные поступки легко объяснимы. Так внешне проявляется глубокое первое чувство девушки.

Увидев Асю на следующий день, герой был поражен произошедшим переменам: «...странное дело! – оттого ли, что я ночью и утром много размышлял о России, – Ася показалась мне совершенно русской девушкой, да, простою девушкой, чуть не горничной. На ней было *старенькое платьице, волосы она зачесала за уши и сидела, не шевелясь, у окна да шила в пальцах*, скромно, тихо, точно она век свой ничем другим не занималась. Она почти ничего не говорила, спокойно посматривала на свою работу, и черты ее приняли такое незначительное, будничное выражение, что мне невольно вспомнились наши доморощенные Кати и Маши...» [7; с. 212].

Ни тени кокетства, ни принятой роли не было в поведении Аси. И одежда, в которую она была одета, – старенькое платьице, выбрана героиней неспроста. Это выражение душевной печали, своеобразная скорлупа, в которой девушка прячет внутренние переживания.



Рис. 1. В.А. Тропинин. Кружевница. 1823

Рис. 2. В.А. Тропинин. Золотошвейка. 1825.

Образ Аси ассоциируется с женскими образами мировой и русской живописи. В работах русского художника В.А. Тропинина угадываются черты «русской» Аси, которая оказалась так близка тоскующему по родине герою повести Тургенева. В этом плане интересно наблюдение Г.Л. Ачкасовой и А.Г. Белых по поводу песни «Матушка, голубушка», которую напевала Ася: «Упоминание об этой музыке рождает ощущение сиротливости, близости героини к народу (она думает о своей матери и мысленно обращается к ней), передает ее душевную чуткость» [4].

В основе картин не конкретный персонаж, а обобщенный, идеализированный женский тип. Грациозная миловидная молодая девушка лукаво смотрит на зрителя. Искусствоведы связывают образ юной очаровательной простолюдинки с традициями сентиментализма, считая ее воплощением поэзии простоты и уютного домашнего быта, подчеркивая, что художнику важно показать красоту, над которой не властны ни нормы, ни условности. Кружевница, хоть и крепостная, изящна и кокетлива, ее взгляд пронизателен, а улыбка добра [2].

Очевидна параллель между Асей и кружевницей – сочетание разных характеров в одном образе, игра с деталями. Таким образом, можно говорить об экфрасисе – описании в литературном тексте произведения искусства [см., например, 6].

В признании рассказчика обнаруживается его ностальгия по родине – своя, русская, домашняя. Барышня в соломенной шляпке, какой предстает Ася в начале – образ, характерный для дворянки – благовоспитанной, сдержанной, в некоторой степени высокомерной. Однако открывшийся образ «русской» Аси оказался ему наиболее мил и близок.

В кульминационном эпизоде объяснения Аси с главным героем ключевую роль играют детали костюма героини.

В начале разговора она – испуганная, растерянная: «...Закутанная в длинную шаль, она сидела на стуле возле окна, отвернув и почти спрятав голову, как испуганная птичка. Она дышала быстро и вся дрожала...» [7; с. 234].

В. Даль дает такое определение шали: «долгий платок на плеча, двойной плат» [5; с. 620]. Слово «шаль» заимствовано из персидского языка и обозначает тканое или вязаное полотнище разного вида и размера (квадратное, длинное прямоугольное или в виде прямоугольного треугольника). Шаль накидывают на плечи, чтобы преобразить скромное платье, сделать наряд более выразительным, придать строгость костюму или, напротив, смягчить его «деловитость», в конце концов, просто согреться в холодные осенние или зимние дни.

Закутанность в шаль для Аси – попытка защититься, скрыть терзающие ее чувства и страх перед неизвестностью.

А в счастливый момент воображаемая «скорлупка» раскрылась, «шаль покати́лась с плеч», обнажая не только плечи девушки, а всю ее душу: «...Я забыл все, я потянул ее к себе – покорно повиновалась ее рука, все ее тело повлеклось вслед за рукою, *шаль покати́лась с плеч*, и голова ее тихо легла на мою грудь, легла под мои загоревшиеся губы. – Ваша... – прошептала она едва слышно.» [7; с. 235]. Шаль, обрамляя ситуацию свидания, подчеркивает готовность Аси раскрыться любимому человеку и следовать за ним, в этом полная и безоглядная отдача себя. Сброшенная шаль – намек на невысказанное слово, это символ мгновения, в котором «живое» превратилось в «неживое». Повесть обрамлена образом статуи маленькой мадонны, с детским лицом и красным сердцем на груди, пронзенным мечами.

Таким образом, костюм в прозе И.С. Тургенева является ключевым средством в создании характера, становится визуальным обозначением внутреннего содержания образа. Костюм, участвуя в повествовании, зримо являет смысл происходящего. Значимые костюмные символы, присутствуя в основных сюжетно-композиционных узлах, аккумулируют содержание произведения, становясь его смылосодержащим обрамлением. Костюм выступает как структурообразующая деталь, связанная с логикой развития.

Использованная литература

1. Абиева, Н.М. Поэтика костюма в прозе А.П. Чехова: монография / Н.М. Абиева. – Барнаул: АлтГПУ, 2018. – 230 с.
2. Алексеева-Маркезин, А. В. Тропинин. Кружевница. [Электронный ресурс]. – URL: «<https://proza.ru/2017/06/22/410>. (Дата обращения: 15.03.2022).
3. Антонова, Н. Шляпные истории [Электронный ресурс]. – URL: <https://ok.ru/myjaneru/topic/62224811982953>. (Дата обращения: 15.03.2022).
4. Ачкасова, Г.Л. Музыкальный лейтмотив повести И.С. Тургенева «Ася» / Г.Л. Ачкасова, А.Г. Белых // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Языкознание и литературоведение. – 2016. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnyy-leytmotiv-povesti-i-s-turgeneva-asya>. (Дата обращения: 15.03.2022).
5. Даль, В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. IV / В.И. Даль. – Москва: Русский язык, 1980. – 683 с.
6. Рубцова, Н.С. «Триумф» Аси как воплощение рафаэлевского сюжета в повести И.С. Тургенева «Ася» / Н.С. Рубцова Е.Н. Васильева // Вестник Удмуртского университета. – 2019. – Т. 29, вып. 5. – С. 819-824.
7. Тургенев, И.С. Собрание сочинений: в 12 т. Т. 6 / И.С. Тургенев. – М.: Художественная литература, 1978. – 368 с.
8. Фокин, П. Тургенев без глянца / П. Фокин. – М.: ЗАО ТИД «Амфора», 2009. – 492 с.

А.Н. Семащенко
Республика Казахстан, г.Экибастуз,
Павлодарский педагогический университет
Научный руководитель: д. ф. н., профессор Темиргазина З.К.

ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация

Одним из наиболее спорных вопросов в лингвистике является статус текста как языковой единицы. Осуществляя свою, авторскую дискурсию, продуктом которой является текст, автор закладывает в него интерпретационную программу для реального читателя. В процессе чтения человек создает мир, который является одновременно как авторским миром, так и субъективным миром читателя. В связи с многомерностью понятия «интерпретация», «понимание», возникает вопрос: существует ли единственно верная интерпретация того или иного художественного произведения, или все интерпретации имеют равноправный характер? Если считать, что все интерпретации имеют равноправный характер, то возникает потребность в поиске способов установления релевантности тех или иных интерпретаций художественного текста. Коммуникативное и когнитивное направление в изучении структуры текста находит отражение в разработке проблем смысловой интерпретации и концептуального структурирования текста. Наличие ошибок в понимании учащимися при изучении художественного текста объясняется незрелостью читательской компетенции, узкой картиной мира. В этой связи представляется необходимым формирование базовых умений работы с текстовой информацией на уроках. Обучающиеся должны овладеть следующим перечнем умений, обеспечивающих полноценное чтение (т.е. восприятие, понимание и интерпретацию) художественных текстов. В данной статье демонстрируются возможности применения коммуникативного анализа художественного текста на уроках литературы, приводятся результаты проведенного исследования в одной из общеобразовательных школ города Экибастуза Павлодарской области Республики Казахстан.

Ключевые слова: художественный текст, антропоцентрический подход, интерпретация, коммуникативный анализ, читатель-адресат.

Текстоцентричность в современных исследованиях позволяет не только глубже понять природу текста, но и рассмотреть как инструмент формирования мышления, указать связи языка и общества, взаимоотношения автора и читателя. Особое место среди подходов занимает антропоцентрический подход, который

основан на интерпретации текста с учетом двух противоположных сторон: порождение (авторская интенция) и интерпретация в процессе понимания читателем-адресатом. М.М. Бахтин указывал на диалогическую природу сознания и самой человеческой жизни. «Жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться [2, с. 81]. Образ себя самого для себя самого и мой образ для другого. Человек реально существует в формах я и другого («ты», «он» или «man»). Но мыслить человека мы можем безотносительно к этим формам его существования, как всякое иное явление или вещь [2, с. 105].

Обращение к интерпретации, т. е. к пониманию смысла, заставляет искать принципиально новое представление структуры текста: понимание — это динамический процесс; в процессе чтения новые образы не "прикладываются" к старым, а как-то их модифицируют. [7, с. 97]. Неканоническая ситуация, в которой автор отделен от своего высказывания и не принадлежит «миру создаваемого им текста», создает для интерпретатора дополнительные затруднения. Все это выражается в особом коммуникативном режиме общения, где рождаются несколько типов повествователя, а также воссоздаются варианты интерпретаций. Границы интерпретаций заложены в языковых средствах, деталях, которые заложены в самом тексте, также ограничителем числа интерпретаций является целостность текста, авторская интенция.

В ходе анализа представляется важным определить, кто отвечает в данном отрывке за отбор нарративных единиц? Которой из фиктивных инстанций автор поручает акт отбора имеющихся в повествуемой истории, а не отсутствующих единиц — нарратору или персонажу? Если отбор нарративных единиц соответствует горизонту персонажа, то нужно поставить вопрос о том, являются ли эти единицы актуальным содержанием сознания персонажа или же воспроизводит их нарратор по логике восприятия и мышления того же персонажа? Другими словами — предстает ли персонаж как актуально воспринимающий, чувствующий, мыслящий? 2. Кто является в данном отрывке оценивающей инстанцией? 3. Чей язык (лексика, синтаксис, экспрессивность) определяет стиль данного отрывка? [10, с. 80]

Профессор З.К. Темиргазина при анализе художественного текста предлагает рассматривать текст как лингвистическую единицу, особо выделяя языковые средства в оценочных высказываниях субъекта оценки, так как он тем не менее фигурирует в оценочных фреймах коммуникантов и всегда может быть восстановлен согласно принципу умолчания. Именно поэтому возможна постановка вопроса Кто считает книгу интересной/ платье красивым/ день хорошим? к оценочным предложениям типа Книга интересная, Платье красивое, День хороший [8, с. 105].

В процессе обучения пониманию и интерпретации текста важно не давать готовых ответов, так как учащиеся принимают точку зрения учителя как должное и редко в ней сомневаются (что не способствует формированию критического мышления). Именно поэтому педагог, используя оценочные речевые акты, всегда должен предвидеть их перлокутивное воздействие на антиципационном уровне.

Использование позитивно-оценочных РА похвалы, одобрения в речевой ситуации успеха не вызывает у учащихся ответно вербальной оформленной реакции (благодарности, согласия, несогласия с положительной оценкой, возражения), т.е. перлокутивный эффект локализуется в его внутреннем эмоциональном мире – радость от похвалы, радость, смущение [9, с. 103].

Авторами современных работ чтение рассматривается как вид речевой деятельности, а связанные с ним умения осуществлять интерпретацию текста осознаются как важнейшие коммуникативные умения. Следует отметить, что использование приёмов интерпретации на уроках является перспективным направлением в методике. При отборе методов и приемов обучения важно дифференцировать, какой прием будет наиболее эффективен при обучении осмысленному чтению. Исследователь В.Шмид предлагает методику анализа точки зрения. Этот метод заключается в постановке трех вопросов, затрагивающих основные акты: 1) отбор, 2) оценку и 3) обозначение нарративных единиц — акты, которые соответствуют планам точки зрения 1) перцептивной, 2) идеологической и 3) языковой [10,79]. Этот метод можно применить при анализе небольших фрагментов текста, например, при изучении рассказа А.И. Чехова «Попрыгунья» в 9 классе. Так на вопрос перед анализом текста, почему автор, акцентируя внимание на главном герое, дает ему оценку «какой-то», некоторые ученики дают неадекватную интерпретацию, что Чехов А.П. «был доктором, но, разочаровавшись, стал писателем». Поэтому на этапе изучающего чтения оптимальными представляются возможности применения коммуникативного анализа художественного текста для понимания авторской интенции, разграничения точек зрения автора и персонажей.

Предварительным этапом анализа этого фрагмента является определение автором рассказа речевой композиции фрагмента, состоящей из чередования авторской речи и речи персонажа, т.е. смены субъектов речи между несобственно-прямой и несобственно-авторской [5,35]. Этот фрагмент свидетельствует о включении автором его личной оценки и оценки самих персонажей. Эти оценки не сливаются, расширяя узуально-стилистический диапазон языкового употребления наличием коннотаций: «давно признанный», «отличный чтец», «изящный», «уже известный», «производил чудеса» и т.д. Данные различия характеристик свидетельствуют о разных «голосах»: автора и персонажей. Причем голоса персонажей иногда перекрывают голос автора, в этом можно усмотреть прагматическую причину – создать противоречие, и в этом противоречии – цель – выразить авторскую иронию по отношению к «не совсем обыкновенным людям» -«деликатной», «скромной», «свободной» «артистической компании». Тексты нарратора и персонажа могут различаться по оценке отдельных тематических единиц и по смысловой позиции вообще. [10,113]

Здесь зарождается содержательное пересечение точек зрения персонажей и рассказчика, как внутренний элемент речевой композиции текста. Автор в своих характеристиках старается быть максимально объективным, поэтому использует безоценочную лексику. Оценочные суждения принадлежат уже другому лицу – персонажу Ольге. В какой-то момент голоса сливаются, и голос автора становится

пародийным, создавая на этой основе авторскую иронию по отношению к своим персонажам: «на законченных тарелках он *производил буквально чудеса*; «какой-то доктор». Автор, адресуя текст читателю, принимал во внимание аксиологическую картину мира своего абстрактного читателя, поэтому предполагал, что, сливаясь оценкой со своими персонажами, может вызвать противоречие и читательский отклик.

Упражнение на развитие интерпретации и умение определять голоса персонажей в несобственно-прямой речи.

Задание 1. Ответьте на вопросы: кто является повествователем в данном тексте?

- Кто характеризует Ольгу Ивановну, используя оценочные характеристики «губит себя», «из нее, может быть, выйдет толк», «из нее вышла бы замечательная певица»?

- Кто является друзьями Ольги Ивановны? Как их характеризует Ольга Ивановна?

- Кто из персонажей характеризует друзей как «не совсем обыкновенных людей»?

Задание 2. Заполните недостающие графы таблицы (возможны варианты заполнения таблицы с пробелами). Выделите оценочную лексику. Какие языковые средства использует автор?

Голоса персонажей в несобственно-авторской речи		
Голос автора	Голос Ольги Ивановны	Оценка Ольги Ивановны ее добрыми знакомыми
Друзья	Добрые знакомые	
Артист из драматического театра, молодой певец из оперы	большой, давно признанный талант, отличный чтец добродушный толстяк	учит ее читать губит себя: если бы она не ленилась и взяла себя в руки, то из нее вышла бы замечательная певица
несколько художников и во главе их Рябовский, лет двадцати пяти	жанрист, анималист и пейзажист, очень красивый белокурый молодой	из нее, <i>быть может</i> , выйдет толк
виолончелист	у которого инструмент <i>плакал</i>	что из всех знакомых ему женщин умеет аккомпанировать одна только Ольга

		Ивановна
литератор	Молодой, <i>уже известный,</i> писавший повести, пьесы и рассказы	
помещик	Василий Васильич - барин, виньетист, <i>сильно чувствовавший</i> старый русский стиль, былину и эпос; на бумаге, на фарфоре и на законченных тарелках он <i>производил буквально чудеса</i>	
артистическая, свободная и избалованная судьбою компания	деликатной и скромной	
Какой-то доктор	казался чужим, лишним и маленьким	Дымов
- Обладала ли Ольга Ивановна талантами?		
- Кто характеризует Дымова как «какого-то доктора»? В чем разница в оценочных суждениях: Дымов – доктор. Дымов – какой-то доктор.		
- Кому <i>кажется</i> Дымов чужим, лишним и маленьким? Поясните значения слов чужой, лишней, маленький.		

В качестве последующего упражнения можно учащимся предложить задание выделить цветными карандашами оценочные высказывания, принадлежащие тому или иному персонажу и автору для разграничения точек зрения в коммуникативном пространстве текста.

Таким образом учащиеся на этапе изучающего чтения анализируют художественный текст, определяют взаимодействие нескольких голосов: автора и персонажей. Последующий выбор методов и приемов на восполнение «проблемных зон» позволил определить, что комплексный подход в анализе фрагментов художественного текста: эвристическая беседа, лингвокультуроведческий комментарий, коммуникативный анализ, а также упражнения по переводу сплошного текста в несплошной текст и использование приемов КМ, - способствуют динамике процесса понимания и интерпретации текста.

В процессе чтения человек создает мир, который является одновременно

как авторским миром, так и субъективным миром читателя. Соответственно и персонажи являются сами по себе и субъектом авторского сознания, и фикционального мира художественного текста, и моделируемого читателем представления о нем.

Использованная литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. - 896 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Сост. С.Г.Бочаров, примеч. С.С. Аверинцев и С.Г. Бочаров. М.: Искусство, 1979, 423 с.
3. Богданова Е.С. Проблема интерпретационной деятельности старших школьников.
Ссылка на источник: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-interpretatsionnoy-deyatelnosti-starshih-shkolnikov>
4. Болотнова Н.С. «Филологический анализ текста». учебное пособие.ООО «Флинта», 2007
5. Винокур Т.Г. «Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения». М: «Наука», 1993г. – с. 35
6. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999.
7. Падучева Е. В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. 2-е изд., испр. и доп. — М.: Языки славянской культуры, 2010. — 480 с. — (Язык. Семиотика. Культура).
8. Темиргазина З.К. Современные теории в отечественной и зарубежной лингвистике. – Павлодар, 2009. – 135 с.
9. Темиргазина З.К., Бачурка М.С. Речевые акты похвалы и одобрения в педагогическом дискурсе // Вестник РУДН. Теория языка. Семиотика. Семантика. Vol. 8. №1. 2017. С.97–105. DOI: 10.22363/2313-2299-2017-8-2
10. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры [Текст] / Ю.С. Степанов. — М.: Академический Проект, 2004. — 992 с.
11. Шмид В. Нарратология. - М.: Языки славянской культуры, 2003. - 312 с. - (Studiaphilologica).

*Н.Е. Тлеугабылова
Казахстан, г. Павлодар
Павлодарский педагогический университет
Научный руководитель: к.филол.н., доцент М.К. Каирова*

РОЛЬ ШКОЛЫ В ФОРМИРОВАНИИ, РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ, МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация

В статье представлено исследование, которое, развивая идеи транскультурализма, презентует спецкурс по русской литературе, направленный

на формирование межкультурных и межэтнических отношений, толерантности, безопасность и стабильность в поликультурном мире.

Транскультурная парадигма является на сегодняшний день той парадигмой, которая решает вопросы межкультурной коммуникации, взаимоотношений между этносами, а также другие актуальные проблемы, встающие перед лицом современной науки и образования.

Цель настоящего исследования состоит в анализе языковой личности П. Васильева на фактическом материале: художественные тексты мастера слова.

Одной из практических составляющих работы становится спецкурс по русской литературе «П. Васильев – певец Великой Степи», который создан благодаря определенным результатам анализа языковой личности П.Н. Васильева.

Многие исследователи считают творчество П. Васильева евразийским, мы, в свою очередь, выдвинули тезис о том, что П. Васильев является транскультурным поэтом, языковая личность которого формировалась на стыке двух культур: русской и казахской. Исследование проводится согласно модели анализа языковой личности Ю.Н. Караулова. За точку отсчета мы взяли понятие языковой личности по Ю.Н. Караулову, то есть языковая личность – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)» [5, с. 104].

Методологическую основу исследования составляют контент – анализ, элементы филологического анализа художественного текста, сравнительно – сопоставительный, ассоциативный, описательный и биографический методы, историко – литературный и другие.

Ключевые слова: транскультурность, языковая личность, П.Н. Васильев, Ю.Н. Караулов, модель языковой личности, спецкурс.

Современные вызовы глобализации заставляют задуматься о таком вопросе, как сохранение идентичности культуры и языка. Шолте Я. А., анализируя проблемы современности, актуальные вызовы глобальных масштабов, пишет о транскультурных процессах, которые дают возможность решения данного вопроса: «Идея транскультуры сама по себе не нова. Еще в 40-х годах XX века антрополог Фернандо Орtiz создал термин «транскультурация», который описывает смешения и объединения разных моделей мироустройства. С недавних пор идеи транскультурализма появились в исследованиях Артуро Эскобара, Уолтера Миньоло, Вольфганга Уэлша и других. Предотвращая поспешное отрицание и жестокое подавление культурных отличий, в рамках модели транскультурализма человечество тем не менее имеет возможность создать основы для уважительного сосуществования» [9, с. 82-87]. Н.В. Жигинас, Н.И. Сухачёва подчеркивают: «Идеи транскультурализма являются наиболее востребованными как в педагогическом сообществе, так и в современном обществе в целом... Познание специфики другой культуры в существенной степени облегчает постижение субъектом собственной личности, позволяет достичь объективности в оценке роли своих социальных институтов. Для этого

необходимо изучать своеобразие национального характера, образ жизни и стиль поведения отдельных граждан» [4, с. 103]. З.К. Темиргазина пишет, что «в транскультурной литературе автор порождает собственный неповторимый художественный мир из культурно разнородных элементов, используя разные эстетические приемы и средства, доступные ему в обеих культурах и освоенные им, т.е. создает «гибридные» в культурно-языковом отношении тексты. В гибридных текстах транскультурность проявляется не столь явно, не бросается в глаза, ее менее очевидные эстетические признаки искусно вплетены в ткань поэтики текста, отражая «пограничное мышление» автора» [8, с. 36]. Таким образом, транскультурность и транскультуральность – это термины, которые являются тождественными, а значение транскультурных процессов и их исследований очевидна.

Целью настоящего исследования является анализ языковой личности П. Васильева, который позволит практически применить наработанные результаты в сфере образования, а именно разработка и введение в общеобразовательных школах спецкурса по творчеству П. Васильева. Мы изучаем языковую личность П. Васильева по модели Ю.Н. Караулова. Материалом исследования стали поэтические и прозаические произведения П. Васильева, критические, научно-исследовательские материалы по творчеству поэта и писателя, архивные документы, публикации, русские и казахские фольклорно-этнографические источники, произведения русского фольклора, казахского фольклора, песенные сборники и казаков Сибири и Семиречья, образцы казахской литературы.

Как известно, П. Васильев родился и вырос в Казахстане, он с детства был погружен в мир двух культур: русской и казахской. Жизненный путь П. Васильева берет начало в городе казахстанском городе Зайсане. Для П. Васильева пользоваться двумя языками: русским и казахским, было вполне естественно. Его дедушка Корнила Ильич и бабушка Варвара Федоровна сочиняли и рассказывали сказки, исполняли песни старины. Маленький Павел также слышал напевы, легенды, поверья казахского народа. Дом Васильевых был рад встретить и других близких людей. Это были тамыры, так по-казахски величают очень близких друзей. Вместе готовили баурсаки, ставили самовар и пили чай. «Все разговоры в доме шли на казахском языке — члены семьи прекрасно им владели. Павел Васильев часто использовал казахские слова в своих стихах, для него пользоваться двумя языками было вполне естественно», - пишет Попова М. [6, с. 3].

О.К. Андрющенко и Д.А. Ибраева пишут о том, что «говоря о фольклоризме Васильева, следует отметить, что фольклорные мотивы и образы становятся прекрасным средством как для выражения авторской позиции, так и для глубинного описания народной жизни» [1, с. 134-135]. Как тонко подмечают исследователи: «Использование фольклорных образов указывает на деабсолютизацию в эстетике художника личного, субъективного начала. Фольклор проецирует формы сознания, связанные с дорефлексивным познанием предмета, поэтому Васильев, с его сверхчувственным восприятием, в большей степени, чем другие русские поэты, осуществляет сложное творческое

перевоплощение непосредственно в восточного народного певца-сказителя (акына), сохраняя образно-стилистический колорит источника и выражая через инонациональные идеи красоты собственное понимание прекрасного, что особенно явственно ощутимо в цикле «Песни киргиз - казаков» [1, с. 140]. Поэтика становится не только прекрасным средством выражения авторской позиции, описания жизни и культуры того или иного народа, но и является способом передачи мировидения и мироощущения, в том числе и других, «иных» культурных кодов и картин мира.

В художественных текстах П. Васильева на жанрово-стилевом, художественном, когнитивном, мировоззренческом уровнях мы находим влияние культурных традиций казахского и русского фольклоров: 1. Казахского фольклора: малые жанры фольклора, песню – плач, песню-заклятие. Малые жанры фольклора представлены пословицами, приговорками, поговорками, они встречаются в произведениях «Песни киргиз-казаков», «Песня о Ленине», «Песня о торговцах звездами и Джурабае», «Рыжая голова», «Улькун-вошь», «Охота с беркутами», «Самокладки казахов на Семиге», «Соляной бунт» и других: «Лучше иметь полный колодец воды, / Чем полный колодец рублей, / Но лучше иметь совсем пустой колодец, / Чем пустое сердце» («Лучше иметь полный колодец воды»); «Но и с хитрыми бывает несчастье, / И лиса в капкан попадает, / И мулла в дураках бывает, / И у бая не всё в порядке, / Если шлет Павлодар декреты» («Песня о торговцах звездами и Джурабае»). Народные песни отображены в произведениях: «Песня о Серке» (Серке — легендарный казахский певец, герой фольклорных произведений), «Поднявшееся солнце», «Песни киргиз-казаков», «Самокладки казахов КзылОрды», «Соляной бунт», «Поднявшееся солнце», «Самокладки казахов на Семиге» [3, с.5-498]. Героические черты народного эпоса: мужество, свободолюбие, отвага, сила, ловкость, стремление защищать свою родную землю, борьба за независимость, присущие батырам казахского фольклора: «Товарищ Джурбай! / Мы с тобою вдвоем. / Юрта наклонилась над нами. / Товарищ Джурбай, / Расскажи мне о том, / Как ты пронесил под седым Учагом / Горячее шумное знамя, / Как свежую кровью горели снега / Под ветром, подкошенным вровень, / Как жгла, обезумев, шальная пурга / Твои непокорные брови. / Товарищ Джурбай! / Расскажи мне о том, / Как сабля чеканная пела, / Как вкось по степям, / Прогудев над врагом, / Косматая пика летела» («Товарищ Джурбай»); «Товарищ Джурбай! / Не заря ли видна / За этим пригнувшимся склоном? / Не нас ли с тобой / Вызывает страна / Опять — как в боях — поименно?» («Товарищ Джурбай»); «Джурабаем звать меня, повстречавшиеся. / Ремесло у меня почетное: / Я преследователь кашкыров, / Золотопогонных и ненавистных. / Ремесло у меня похвальное: / Я ловец мохнатых тарантулов / С черным ядом и белым именем», «Джурабай рассмеялся весело, / И вся степь рассмеялась весело: / «Нет, не буду я покупателем, / Я и сам себе звезд достану!»). / Он пришпорил коня чернохвостого, / Прыгнул в самое небо скакун его, / Чуть луну не разбил копытами» («Песня о торговцах звездами и Джурабае») [2, с. 5-444]. 2. Русского фольклора: малые жанры русского фольклора (загадки, запевки, песенки с подпевками, колыбельные песни, небылицы, частушки и другие): «У

рябого милую / Отберу я силою...», «Ну, кака-никака песня, / А лучше драки, / Кака-никака мила / Лучше собаки...», «Сто двадцать одеж, / А поверху – плешь, / Посоли да съешь...», «...Пылают, светают / На яру костры, / Белы гуси / В воде плещутся» песенки с подпевками (поэма «Соляной бунт. Жанры обрядовой казачьей поэзии: песни свадебного обряда, похоронный плач, рекрутские, походные песни, заговоры. Похоронный плач: «Да чьи тебя руки вынянчили? / Да чьи тебя груди выкормили? / Да кто тебя только / Жи-и-ить учил?»... «Без тебя мы в темени, / В холоду» (Песня о гибели казачьего войска). В поэзии П. Васильева встречается такой традиционный образ, как образ сизого голубя в свадебном обряде: «А парень шел среди двора / То сизым голубем, / То вдруг / Чертя, что ястреб, полный круг. / Невеста! Струнный лепет тих, / Зовет рукой тебя жених...» («Христоробовские ситцы», 1935-1936)» [3, с.5-498]. Анализируя влияние фольклорных традиций в поэме «Соляной бунт» П. Васильева, Попова Н.В. отмечает: «Каждый фрагмент, описанный в поэме, соответствует определенному уставу русской свадьбы» [7, с. 59].

Таким образом, проведенный анализ биографии, творчества П. Васильева доказывает, что с детства колоссальное влияние на становление языковой личности П. Васильева оказывалось русскими и казахскими фольклорными традициями, которые являются отражением и частью русской культуры и казахской культуры. Следует отметить, что данные традиции в текстах П. Васильева сосуществуют в симбиотическом пространстве, не гомогенизируясь, сохраняя свою уникальность. Мы наблюдаем, что языковой личностью П. Васильева порождаются гибридные тексты, имеющие в структуре образы, жанры, миропонимание, присущие как «своей», так и «иной» культуры. Как совершенно справедливо отмечает З.К. Темиргазина, что такие гибридные тексты «порождены транскультурной эстетикой художественного мировоззрения поэта, создающего своеобразную семиотику двух граничащих в авторском сознании культур» [8, с. 37]. Это дает возможность утверждать, что языковая личность П. Васильева на когнитивном уровне порождает тексты, которые отражает ее транскультурность. Кроме того, применение традиций словесного творчества казахской и русской культур в поэзии П. Васильева проецирует и мировоззренческие взгляды, идейные замыслы, мотивационные предпосылки автора. Так, Попова П.В. в диссертации по изучению фольклорных традиций в творчестве поэта резюмирует: «В целом можно охарактеризовать фольклоризм П. Васильева как творчески свободный, полностью отвечающий идейно-художественному замыслу автора и выступающий как одно из сильнейших средств реализации этого замысла. В ряде случаев фольклоризм П. Васильева выходит на высшую ступень обобщения – становится мировоззренческим, когда художественные принципы отображения действительности автором и народным поэтическим сознанием сближаются максимально» [7, с. 145].

Сегодня мир становится более глобальным, транснациональным. В образовательной среде одной из задач становится, не навязывая ценности какой-либо культуры этноса, позволить учащемуся сформировать и развить навыки успешной коммуникации в мире глобальных взаимодействий национальных

культур. Спецкурс «П. Васильев – певец Великой Степи» предназначен для учащихся средних школ 7 – 9 классов, основан на изучении транскультурного творчества П. Васильева. Благодаря спецкурсу можно воспитать стремление понять, принять культурное этническое разнообразие как положительный фактор развития человечества, сохраняя при этом свою культурную идентичность, ибо диалог культур обогащает каждую нацию. Спецкурс позволяет учащемуся раскрыть, увидеть красоту культур других этносов. Именно так можно сформировать и развивать уважение и интерес к другому этносу, другой культуре, раскрыть границы своего мира, взглянуть через призму другого миропонимания, сохраняя при этом свою этническую культурную самобытность.

Использованная литература

1. Андриющенко О.К., Ибраева Д.М. Средства создания картины мира в лирике Павла Васильева [Электронный ресурс]. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27475798> (Дата обращения: 20.03.2022).
2. Васильев П.Н. Собрание сочинений в 2-х томах. - Алматы: 2009. Т. 1. Стихотворения - 444 с.
3. Васильев П.Н. Собрание сочинений в 2-х томах. - Алматы: 2009. Т. 2. Поэмы. Проза. Письма - 498 с.
4. Жигинас Н.В., Сухачёва Н.И. Транскультурализм как актуальная задача современной педагогики. – Томск: Изд-во «Научно – педагогическое обозрение», 2015. - № 4 (10). – С. 103-108.
5. Караулов Ю.С. Русский язык и языковая личность. - М.: Наука, 1987. - 261 с.
6. Попова М. Акын Павел Васильев: на решение о его расстреле понадобилось 20 минут [Электронный ресурс]. - URL: <https://voхpopuli.kz/akyn-pavel-vasilev-na-reshenie-o-ego-rasstrele-ponadobilos-20-minut/> [(Дата обращения: 21.03.2022).
7. Попова Н.В. Фольклорные традиции в творчестве Павла Васильева: дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 2016. – 169 с. [Электронный ресурс]. - URL:http://oreluniver.ru/public/file/defence/Popova_Nina_Viktorovna_12.12.2016.pdf (Дата обращения: 6.02.2022).
8. Темиргазина З.К. Транскультурность и ее проявление в поэтике лирических текстов. – Москва // Вестник РУДН. Серия: Полилингвальность и транскультурные практики, 2021. - Том 18 № 1 – С. 29-43.
9. Шолте Я. А. Транскультурный путь к демократическому глобальному сотрудничеству // Международный журнал исследований культуры, 2014. - № 1 (14) – С. 82-87.

О. Г. Удовицкая
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: д. филол. наук, профессор Г. П. Козубовская

ЛИРИКА А. А. АХМАТОВОЙ: МИФОПОЭТИКА МУЗЫКАЛЬНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

Аннотация

В статье исследуется мотив музыки в динамике лирических книг и в мифопоэтическом аспекте. Выясняется семантика и функции музыкальных инструментов (смычковых и духовых) с учетом историко-культурного контекста и многообразия смыслов. Представлена попытка описать музыкальные инструменты в лирике А. Ахматовой, используя мифопоэтический подход.

Ключевые слова: А. Ахматова, мифопоэтика, миф, музыкальный инструмент, музыка, мотив, символ.

Музыка всегда интересовала Ахматову. Знавший ее Виталий Яковлевич Виленкин вспоминает: «Почти не бывало случая, чтобы, придя ко мне, Анна Андреевна не попросила музыки (так и слышу ее: «А музыка будет?»). Ей достаточно было нашего убогого проигрывателя и заигранных пластинок» [3].

Музыка Д. Шостаковича (его Седьмая симфония), ставшая своеобразным гимном блокадному городу, помогла Ахматовой выжить в страшное время. Позднее она посвятит ему стихотворение «Музыка» (1958). В последнее десятилетие жизни Ахматовой музыка становится неотъемлемой частью ее повседневного существования.

В уникальной книге двух авторов – музыканта и литературоведа, Бориса Каца и Романа Тименчика – «Анна Ахматова и музыка» [6], рассматриваются разнообразные аспекты соприкосновения музыки и поэзии в творчестве поэта.

Однако мифопоэтика музыкальных инструментов в поэзии Ахматовой остается малоизученной.

В поэзии Анны Андреевны упоминание музыкальных инструментов не так часто.

Остановимся подробнее на некоторых из них.

Скрипка появилась в поэзии Ахматовой, начиная с первых лирических книг. В культуре скрипка считается одним из самых изысканных и утонченных музыкальных инструментов, ее чарующий певучий тембр очень похож на человеческий голос (к скрипке часто применяют глаголы «поёт», «плачет»). Именно скрипке отдана роль «королевы оркестра».

Скрипка появится в стихотворении «Тот город, мной любимый с детства...» (книга «Тростник»):

Тот город, мной любимый с детства,
В его декабрьской тишине

Моим промотанным наследством
Сегодня показался мне.

Все, что само давалось в руки,
Что было так легко отдать:
Душевный жар, молений звуки
И первой песни благодать –

Все унеслось прозрачным дымом,
Истлело в глубине зеркал...
И вот уж о невозвратимом
Скрипач безносый заиграл [1, с. 175].

Сюжет стихотворения – возвращение в родной город и его узнавание. Город детства Ахматовой – это Царское село (см., например, «Дом Шухардиной» – автобиографические заметки и горестное замечание: «Людям моего поколения не грозит печальное возвращение – нам возвращаться некуда ...» [2, с. 242]). Именно звучание скрипки ассоциируется с погружением в память, голос скрипки как будто вызывает из небытия прошлое, хотя осознается это прошлое как необратимое.

Скрипка – главный музыкальный инструмент из рода смычковых. Она – явный образ тоски. Скрипач действует через струны своей могущественной помощницы на души слушателей. Существует поверье, что звуки скрипки останавливают время и уносят в другое измерение, создав ностальгическую атмосферу. Скрипка, с одной стороны, погружает в сладостные сны, с другой – ставит на грани жизни и смерти.

В стихотворении загадочна и не совсем понятна фигура «скрипача безносого».

О. Рубинчик, автор работы о соотношении поэзии Ахматовой и живописи, возводит этот образ к картине Арнольда Беклина «Автопортрет со смертью», предполагая, что Ахматова знала эту работу художника [8; 12]. На картине над художником, держащим палитру, наклоняется скелет, играющий на скрипке. Он располагается за левым плечом художника, словно что-то нашептывая ему. Немного рассеянный взгляд художника сосредоточен на картине, он словно что-то прозревает в ней, додумывает, попав под власть музыки.

«Безносый скрипач» у Ахматовой – соединение в одном двух фигур – художника и его двойника. «Безносый скрипач» напоминает о смерти, хотя по традиции смерть чаще предстает в женском облике: обычно это скелет (соответственно, безносый) женщины с косой. В стихотворении 1929 г. смерть – мужчина, а косу замещает скрипка. Согласно мифопоэтической традиции, музыка – водительница в иные миры, здесь музыку издает скрипка [См. о скрипачах М. Шагала: 8] .

Помимо этого толкования, можно предложить и другие.

Отсутствие носа у древних статуй – установленный факт. «Это сделано

целенаправленно, нос – источник дыхания, дыхания жизни; самый простой способ убить внутренний дух [статуи] – задушить, отбив нос. Без носа статуя, т.е. дух умершего человека, переставала дышать, а, следовательно, ее прообраз не мог возродиться» – объясняет американский археолог и египтолог Эдвард Блайберг [7]. Лишенные одного из частей тела, органов, статуи лишены мистической силы.

Нос – атрибут жизни: славянские вилы (разновидности русалок) обладают неземной красотой, но лишены носа, так как связаны с миром мертвых [5].

Итак, безносый скрипач связан с миром мертвых, он материализованная смерть и одновременно символ победы над ней.

Укажем ещё одно толкование. В «Царскосельской оде» (1961) Ахматова упоминает имя Марка Шагала: «Но тебя опишу я / Как свой Витебск – Шагала» [1, с. 250].

Играющий скрипач в творчестве живописца Марка Шагала – мотив достаточно постоянный. Анализируя образ скрипача (скрипач у Шагала зеленого цвета), одни исследователи видят в нем символ всей жизни человека, а другие – символ перерождения человека через искусство.

Чуткость уха не менее важна, чем чуткость духа, именно дух и душевное состояние помогают передать музыкальные инструменты в лирике А.А. Ахматовой. В ее стихотворениях нет громких звуков ударных и духовых инструментов, все больше тонкие и приятные в звучании губные и смычковые.

В другом сюжете мы находим флейтовый напев:

Потускнел на небе синий лак,
И слышнее песня окарины.
Это только дудочка из глины,
Не на что ей жаловаться так.
Кто ей рассказал мои грехи,
И зачем она меня прощает?..
Или этот голос повторяет
Мне твои последние стихи?

[«Потускнел на небе синий лак, 1912, 1, с. 80]

Важно отметить, что «дудочка из глины» может быть и инструментом символической Музы – ночной гостьи героини.

В древние времена в разных цивилизациях окарина была инструментом жрецов и шаманов, ее использовали в ритуальных обрядах для того, чтобы общаться с богами, вызывать дождь и отгонять злых духов. У Ахматовой тонкая и прощающая песня окарины обладает магическим действием: она способна видеть человеческую душу насквозь, имеет свойство прощать, что поистине божественное свойство. Мелодия окарины будто бы выстраивает гармонию между душой и окружающим космосом.

В книгах «Четки» и «Белая стая» наблюдается упоминание таких инструментов, как, бубен или бубенец.

И давно удары бубна не слышны,
А я знаю, ты боишься тишины.

Я пришла тебя сменить, сестра,
У лесного, у высокого костра»
[«Я пришла тебя сменить, сестра», 1912, 1, с. 71]

Звучание бубна имеет ритуальный смысл: звучание как неотъемлемая часть экстатического полета шамана во время ритуала неразрывно связано с представлением о многоголосной песне и звучании бубна, «поднимающих шамана» и помогающих ему лететь. Пение и звучание бубна сопровождают именно путешествие, полет шамана. Когда шаман останавливается в пути, пение и звуки бубна замолкают [4, с. 81–90].

Этот мотив беззвучия сопровождает бубен в стихотворении, страх той самой тишины означает разорванную связь с сестрой – Музой.

И все чудилось ей, что пламя
Близко... бубен держит рука.
И она как белое знамя,
И она как свет маяка
[«Я пришла тебя сменить, сестра», 1912, 1, с. 72]

Однако в конце стихотворения бубен обретает смысл как символ надежды, света (Не случайно здесь появляется образ маяка). В мифологии селькупов рисунки и цвет на бубне имели космологическое значение, в тексте стихотворения – отголоски этого: ассоциация его с белым знаменем, символом Верхнего мира [10, с. 83].

Бубенцы в древние времена имели ритуальное значение, они были оберегами, аксессуарами праздничных одежд, их, как и звоночки, часто находят во время раскопок.

И поет, поет постылый
Бубенец нижегородский
Незатейливую песню
О моем веселье горьком.
[1, с. 103-104]

Однако в данном тексте к слову бубенец подобран эпитет «постылый», что означает чужой, вызывающий неприязнь. В большинстве же произведений русской литературы звон бубенца – предвестник радости. Могучая тройка коней, которая воплощает образ родины, России, всегда сопровождалась звуком бубенцов.

Ключ к этому – в отношении А.А. Ахматовой к тверской земле: «Это не живописное место: распаханное ровными квадратами на холмистой местности поля, мельницы, трясины, осушенные болота, “воротца”, хлеба, хлеба... Там я написала очень многие стихи “Чётки” и “Белой стаи”» [2, с. 238]. Сенин комментирует: «Леса в окрестностях города Бежецка были вырублены во времена

строительства Петербурга, и открытые земли были распаханы местными жителями. Такой и увидела эту землю А.А. Ахматова» [9, с. 44]. И в стихотворении «безлесный земледельческий край» ассоциируется с заточением: «Столько раз я проклинала // Это небо, эту землю...» [1, с. 103-104].

Таким образом, звучание музыкальных инструментов, создающее спектр музыкальной образности, мотивирует многозначность музыкального образа.

Использованная литература

1. Ахматова, А.А. Сочинения: в 2 т. т. 1 / А.А. Ахматова. – М.: Художественная литература, 1986. – 511 с.
2. Ахматова, А.А. Сочинения: в 2 т. т. 2 / А.А. Ахматова. – М.: Художественная литература, 1986. – 463 с.
3. Виленкин, В. В сто первом зеркале / В.Я. Виленкин. – М.: Советский писатель, 1987. – 316 с. – URL: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/vospominaniya/vilenkin-v-sto-pervom-zerkale/index.htm>. (Дата обращения: 14.09.2021).
4. Добжанская, О.Э. Шаманский бубен: музыкальный инструмент или ездовой олень шамана / О.Э. Добжанская // Томский журнал ЛИНГ и АНТР. – 2016. – № 2 (12). – С. 81-90.
5. Иванов В.В. Вилы / В.В. Иванов, В.Н. Топоров // Мифы народов мира: в 2 т. Энциклопедия. – М., 1991. Т. 1. – С. 236.
6. Кац, Б. Анна Ахматова и музыка. Исследовательские очерки / Б. Кац, Р. Тименчик. – Л.: Советский композитор, 1989. – 334 с.
7. Наконец раскрыта тайна древнеегипетских статуй? Почему у них нет носов? – URL: <https://zen.yandex.ru/media/dnauka/nakonec-raskryta-taina-drevneegipetskih-statui-pochemu-u-nih-net-nosov-5d7695d6e882c300af10ecd8>. (Дата обращения: 12.09.2021).
8. Рубинчик, О. «Пленительный город загадок» и «Волшебный Витебск» / **О. Рубинчик** // Сборник трудов факультета истории искусств Европейского университета в Санкт-Петербурге. – СПб., 2007. – С. 209-235. – URL: <http://ahmatova.niv.ru/ahmatova/kritika/rubinчик-plenitelnyj-gorod-zagadok.htm>. (Дата обращения: 12.09.2021).
9. Сенин, С.И. Небесные краски А.А. Ахматовой / С.И. Сенин // Сенин С.И. «В долинах старинных поместий...». – Тверь, 2002. – С. 48-55.
10. Тучкова, Н.А. Мифология селькупов / Н.А. Тучкова, А.И. Кузнецова, О.А. Казакевич, А.А. Ким-Малони А.А. и др. – Томск, 2004. – 380 с. (Серия: «Энциклопедия уральских мифологий»).
11. Федотова, Е. Арнольд Беклин / Е. Федотова. – М.: Белый город, 2001. – 47с.

МОТИВ ЕДЫ/ПИЩИ В ПОЗДНЕЙ ПРОЗЕ А.П. ЧЕХОВА

Аннотация

Рассматривается функционирование мотива еды/пищи в рассказе А.П. Чехова «У знакомых». Показана сюжетообразующая функция мотива в связи с категорией телесности, костюмными вкраплениями и с сюжетной метафорикой «ловушка/клетка». Раскрыта роль алкогольного кода (коньяк, лимон).

Ключевые слова: А.П. Чехов, еда, код, коньяк, мотив, нарратив, пища.

В последнее время привлекательными для исследователей культуры стали коды повседневности. Проводятся научные конференции, издаются сборники научных статей [1; 2; 6; 7].

Пища, как необходимейшее средство существования человека, считается одним из наиболее устойчивых элементов материальной культуры любого этноса, что можно объяснить местом еды в первичной оппозиции природа / культура [9; 12].

Специальных исследований мотивов еды – гастрономического и кулинарного – в прозе А.П. Чехова в отечественной науке почти нет [см., например, 3].

В рассказе А.П. Чехова «У знакомых» (рассказ был объектом изучения в чеховедении: 5; 8) упоминаний еды не так много, однако, еда играет существенную роль в понимании замысла автора, его художественной концепции.

Рассказ начинается с письма, которое получает М. Подгорин от своих давних знакомых, которых он помнит, как Та и Ва. Он, с трепетом вспоминая о тех вечерах, которые они провели вместе, едет в усадьбу с мыслью, что не приехать – значит обидеть, а далеко не с желанием увидеть Надежду, которой когда-то мечтал сделать предложение («*То, что он давно уже не был у Лосевых, камнем лежало у него на совести*» [12; с. 8]).

Неудовольствие, которое испытывает Подгорин, связано с пониманием того, что Кузьминки уже не те, они утратили для него прежнее впечатление подобия рая. Неудовольствие подогревалось еще и тем, что приглашают его, очевидно, для юридической консультации, т.к. Лосев – муж Татьяны – разорил имение. И хотя «мужское» объединяет этих персонажей, Подгорин к Лосеву не испытывает никаких чувств, кроме безразличия.

Мужских персонажей дифференцирует отношение к алкоголю: для Подгорина – это временное состояние, часть его «мужской» жизни, не мешающая ни карьере, ничему другому («*Подгорина алкоголь вводил в холодное, безрассудное состояние, которым он пытался заглушить безразличие*» [12; с. 8]), тогда как для Лосева, не способного заняться ничем полезным, безвольного,

никчемного, – это способ уйти от настоящего с его безысходностью. Глагол «встряхнуться» (так Лосев оправдывает свои загулы) здесь несет иронический смысл: «встряхивание» значит временное освобождение от тягот и груза забот настоящего, опьянение, дарующее забвение. Повтор имени в отчестве – Сергей Сергеевич – знак «топтания на месте», ситуации, зашедшей в тупик. Как выяснится далее, Лосев – сплошное подражание; это очевидно в эпизоде первого ужина Подгорина в имении («Сергей Сергееч небрежно ткнул угол салфетки за ворот – подражая кому-то» [12; с. 13]). Деепричастие «подражая» говорит о театральности, неестественности поведения Лосева.

Брезгливость пронизывает и восприятие внешности Лосева Подгориним: «У него были крупные черты, толстый нос, негустая русая борода. Его упитанное тело и излишняя сытость стесняли его, и он, чтобы легче дышать, всё выпячивал грудь, и это придавало ему надменный вид» [12; с. 9].

Встречающие Подгорина Лосев и Надежда задают два мотива, взаимодействие которых выстраивает сюжет: «заземленности» Лосева, его избыточной телесности противостоит «воздушность» Надежды.

А.М. Турков в книге «Чехов и его время» подчеркивает связь этого рассказа с комедией «Вишневый сад», отмечая большую беспощадность в характеристике владельцев имения» [10].

Радушие, чрезмерная радость и преувеличенная приветливость, граничащая с какой-то приторностью и наигранностью, присущая хозяевам, контрастируют с «некоммуникативным» настроением главного героя. Приглашение старого знакомого к себе в имение не лишено корысти: они хотят от него, чтобы он уладил их дела с имением, которое теперь выставлено на торги. Большая ставка делается на его брак с Надеждой, ибо благополучное разрешение этого интимного вопроса, сулит для них удачную развязку в делах материальных.

За неточной цитатой из Шекспира («Что у вас тут в Кузьминках новенького? Все ли благополучно в Датском королевстве?») [12; с. 11]), в которой узнаются перефразированные слова Марцелла из трагедии Шекспира «Гамлет»: «Нечисто что-то в датском королевстве») скрыто желание Подгорина скорее закончить дела (он сразу догадался о причинах его приглашения).

Застолье – центр рассказа, именно оно демонстрирует разрушение коммуникативности, реализуя варианты обхаживания Подгорина, введение его в состояние опьянения.

В описании первого совместного ужина упоминание алкоголя – водки: «Давайте выпьем, – сказал он, наливая водки себе и Подгорину. – Пью за ваше здоровье, дружище, а вы выпейте за здоровье старого дураля-идеалиста» [12; с. 13-14]. Здесь желание Лосева закрепить за собой ярлык идеалиста, чем якобы объясняются все неудачи Лосева.

В ситуации трапезы просматриваются взаимоотношения персонажей, открываются скрытые тревоги: озабоченность Татьяны о здоровье мужа («Татьяна всё время за ужином посматривала нежно на мужа, ревнуя и беспокоясь, как бы он не съел или не выпил чего-нибудь вредного» [12; с. 14]), страх сестер относительно того, что он их бросит, решительный жест Варвары,

требующей убрать со стола водку, в котором очевидно раздражение против Лосева: *«Вы отравляете себя, Сергей Сергеевич. Вы легко можете стать алкоголиком. Таня, вели убрать водку»* [12; с. 14].

Застолье дублируется во втором, наедине с Лосевым в саду, тайком от надоевших ему своими заботами женщин: *«Выпьем, душа моя, – продолжал он, вздыхая, – а то уж очень тяжело стало»* [12; с. 19].

Коньяк в культуре является символом солидности, статусности, в отличие от водки. Предлагая коньяк, Лосев надеется устранить недоговоренность, чтобы серьезный, «мужской» разговор все-таки состоялся.

Застолье завершилось вполне ожидаемо для Подгорина – просьбой Лосева о деньгах, но, очевидно, не на благо семьи.

Подготовка этой просьбы просматривалась и в жестах еще пока трезвого Лосева, обнимающего Подгорного: *«Это выражение в глазах, что ему что-то нужно от Подгорина, производило тягостное впечатление, как будто он прицеливался из револьвера»* [12, с. 19]. И в ситуации с коньяком (*«Он говорил и зорко следил за Подгориным, как бы выжидая удобного момента. И вдруг Подгорин увидел близко его глаза, почувствовал на лице его дыхание...»* [12, с. 19]) – угадываемая поза Лосева – удав, который в любой момент готов наброситься на жертву.

Напряжение между героями пытается исправить алкоголь, но он лишь усугубляет внутреннее состояние Подгорина. Для Подгорина – это кульминация ситуации захлопнувшейся ловушки – последовательно выстраиваемой ситуации спасения имения его хозяевами. Для Лосева – полупьяное признание в готовности к самоубийству: *«Если бы не дети и не жена, то я давно бы уже покончил с собой»* [12, с. 20].

В резкую отповедь вылилась вся ненависть Подгорина к этому бесполезному и ноющему человеку: *«Посмотрите на себя в зеркало, – продолжал Подгорин, – вы уже не молодой человек. Всю жизнь ничего не делать, всю жизнь эта праздная ребяческая болтовня – неужели не надоело так жить? Тяжело с вами! Скучно с вами до одурения!»*

Сказавши это, Подгорин вышел из флигеля и хлопнул дверью. Едва ли это не в первый раз в жизни он был искренен и говорил то, что хотел» [12, с. 20].

Впечатление захлопнувшейся ловушки окончательно отравляет пребывание Подгорина в Кузьминках.

Бегство героя подготовлено постепенно: это не совсем неожиданный жест.

Своеобразное опьянение переживает Подгорин, сначала гуляя по саду с Надеждой (прогулка чуть не кончилась его внезапным решением жениться на ней), потом, танцуя с женщинами, в которых росла уверенность, что имение спасено. И неожиданно пришедшее прозрение: *«Вдруг вспомнил, что ничего не может сделать для этих людей, и притих, как виноватый»* [12, с. 18].

Мотив ожидания близкой перемены участи хозяев имения достигает своего максимального воплощения в финале рассказа, когда Надежда, почти уверенная в счастливом решении своей судьбы, когда осталось лишь только объясниться,

стоит ночью около башни, не видя, но чувствуя присутствие любимого человека. Она даже улыбается, надеясь на близкое счастье. Но ее ожидание ответного жеста со стороны Подгорина не увенчивается успехом.

«Иллюзорность» любви обязана своим качеством мужчине, для которого все, что происходило в Кузьминках, тоже было не больше, чем иллюзией, о которой он, приехав домой, через десять минут забыл.

«Романтическое» утрачено с прозрением своей участи: бегство Подгорина из имения – спасение от себя прошлого, живущего романтическими впечатлениями, не знающего жизни.

Бегство подготовлено нарастающей телесностью, которая не так остро ощущалась в состоянии опьянения.

Излишняя телесность Лосева, потерявшего имение, как бы «разлита» в атмосфере имения, наложив отпечаток на всех персонажей. Сгущается телесность в хозяйке имения и ее отпрысках («Татьяна, глядела с любовью на своих двух девочек, здоровых, сытых, похожих на булки, и накладывая им полные тарелки рису» [12, с. 14]), а также в Надежде, ожидающей его решения («Красивые ноги Нади в чулках телесного цвета...» [12, с. 18]). Чулки телесного цвета – это штрих красоты, под обаяние которой попал Подгорин, но именно эта деталь в финале приобретает негативный смысл.

И одна-единственная нотка, вносящая пока еще не ощутимый диссонанс в общее веселье, – мозоль на ноге или метафора боли, омрачающая будущее, скрытая причина состоявшегося бегства.

Так сомкнулись два мотива, разведенные в начале рассказа, мотивируя бегство Подгорина.

Таким образом, застолье как центр сюжета рассказа «У знакомых» становится ядром семантического комплекса еда/пища. Застолья героев такие же неестественные, наигранные, как и их чувства, искренность которых осталась в прошлом. То, что вызывает отвращение, герои запивают алкоголем, в частности мужские персонажи, пытаясь уйти от проблем реальности. В финале рассказа теряется всякая надежда на возрождение усадьбы, которая так была прекрасна в воспоминаниях Подгорина. Сюжет представляет собой развернутую метафору несостоявшегося пожирания: строящие планы на спасение усадьбы за счет Подгорина терпят крах. Опьянение – временное состояние – снимается, с одной стороны, чувством вины, в другой – нарастающей брезгливости, связанной с переживанием чужой телесности и утраты собственной духовности.

Использованная литература

1. Загидуллина, М. Международная конференция «Пищевой код в славянских культурах» / М. Загидуллина // НЛО. – 2009. – №95. – С. 418-428.
2. Коды повседневности в славянской культуре: еда и одежда. – СПб.: Алетейя, 2011. – 560 с.

3. Козубовская, Г.П. Проза А.П. Чехова: архетип еды / Г.П. Козубовская // Культура и текст. – 2011. – № 12. – С. 445-464.
4. Козубовская, Г.П. Фетовский код в прозе А.П. Чехова / Г.П. Козубовская // XXII Фетовские чтения: Афанасий Фет и русская литература. – Курск: КГУ, 2008. – С. 148-162.
5. Кубасов, А.В. Нарратив и время в рассказе А.П. Чехова «У знакомых» / А.В. Кубасов // Уральский филологический вестник. Серия: Русская классика: динамика художественных систем. – 2013. – С. 138-152.
6. Марушкина, Н.С. Пища людей: культурологический аспект / Н.С. Марушкина // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №3. – С. 327-329.
7. Мелешко, Е.Д. Феномен еды как культурный код / Е.Д. Мелешко // Гуманитарные ведомости ТГПУ. – 2017. – №4. – С. 26-30
8. Петровская, Н. И. Литературные коды в рассказе А. П. Чехова «У знакомых» : маркеры других произведений в виде цитат, аллюзий, реминисценций в рассказе А. П. Чехова «У знакомых» / Н. И. Петровская // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. Спец. выпуск. – Таганрог, 2008. – С. 101-105.
9. Топоров, В.Н. Еда / В.Н. Топоров // Мифы народов мира: в 2 т. Т. 1. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – С. 427-429.
10. Турков, А.М. Чехов и его время / А.М. Турков. – М.: Geleos, 2003. – 461с.
11. Фрейденберг, О.М. Семантика еды; литургия / О.М. Фрейденберг // Фрейденберг О.М. Поэтика сюжета и жанра. – М.: Лабиринт, 1997. – С. 53-67.
12. Чехов, А.П. Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. А.П. Чехов. Т. X. – М.: Наука, 1977. – 495 с.

Т. А. Шантай
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: к.филол.н., доцент Т. А. Богумил

КНИДСКИЙ МИФ В РОМАНЕ М. УСПЕНСКОГО «ЧУГУННЫЙ ВСАДНИК»

Аннотация

В статье в рамках сравнительно-исторического литературоведения рассматривается «бродячий» сюжет оживания статуи, который встречается в художественных произведениях разных стран, эпох и культур. Характеризуется функционирование «Книдского мифа» в романе М. Успенского «Чугунный всадник». Делаются выводы об интертекстуальных связях данного романа с произведениями П. Мериме и А. С. Пушкина

Ключевые слова: мифопоэтика, мотив, сюжет, Книдский миф, интертекст

В трудах А. Н. Веселовского по сравнительно-историческому

литературоведению рассматривается термин «бродячий» сюжет, который понимается как «устойчивая система сюжетно-фабульных мотивов, составляющих основу литературного произведения и переходящих из одной культуры в другую, претерпевая контекстуальные изменения в зависимости от страны и эпохи, в которой создано произведение» [2, с. 45]. Одним из таких «бродячих» сюжетов является Книдский миф. Первоначально термин «Книдский миф» использовался для обозначения сюжета рассказов о любовниках Афродиты Книдской, благодаря которой он и получил свое название. Уже в произведениях II века нашей эры Лукиана из Самосаты – «Панфея, или Статуи» и «Две любви» – фигурирует легенда о статуе Афродиты (Венеры) работы древнегреческого скульптора Праксителя (XV век до н. э.) из храма богини на полуострове Книд, которая оживает и мстит своему осквернителю – делает его безумным и убивает. В. Е. Багно отмечает, что первоначальная сюжетная схема данного мифа начала претерпевать изменения в Средние века. Основным мотивом стало разъединение мужчины и женщины потусторонними силами, которые находили свое воплощение не только в ожившей статуе Венеры, но и в мертвце, скелете и т.п. [1, с. 132]. Р. Г. Шульц обозначил основные фабульные узлы данного мифа: вызов, брошенный скульптурному демону и принятый последним; место действия – пиршество; метаморфоза статуи (оживание косной материи); ее месть; насильственное разъединение юноши с его возлюбленной; и две встречи (сначала демон, получив приглашение от человека, отвечает на него; затем человек отвечает на полученное от демона приглашение) [7, с. 81].

В русской литературе одним из авторов, который реализует мотивы Книдского мифа, является А. С. Пушкин. Р. О. Якобсон отмечает, что в творчестве классика Книдский миф трансформируется, т. е. в произведениях появляются не просто статуи Командора, золотого петушка и Медного всадника, а существа, неразрывно связанные с этими статуями и обладающие сверхъестественной, непостижимой властью. Исследователь рассматривает образ статуи как вершителя человеческой судьбы. Например, в поэме «Медный всадник» (1833) памятник Петру I оживает и «несется», скачет «с тяжелым топотом» вслед безумному Евгению, который осмеливается взбунтоваться против «горделивого истукана», «грозного царя» [8, с. 145].

В современной литературе примером реализации мотивов Книдского мифа служит роман М. Успенского «Чугунный всадник» (1990), который и является главным объектом анализа в настоящем исследовании. Данное произведение представляет собой сатирический памфлет на советскую действительность, где автор высмеивает устройство общества. Название романа прозрачно намекает на поэму А. С. Пушкина «Медный всадник», являясь пародийной отсылкой, так как вынесенные в заглавие герои произведений противоположны. Статуя М. Успенского представлена комично, ее образ совмещает в себе черты различных культурных традиций: «Торс его (всадника) был одет в гимнастерку, поверх которой небрежно была наброшена римская тога. Нижняя часть всадника носила персидские шальвары, причем литье весьма искусно передавало особенности восточного орнамента. Ноги были босиком, но со шпорами» [6, с.

63]. Возможно, данное описание соотносится с известной одой древнеримского поэта Горация «К Мельпомене» (Памятник), первоисточником которой послужил египетский текст «Памятник нерукотворный», где представлен образ хранителя всего происходившего и текущего в истории, сохраняющего память о великих делах прошлого во имя будущих свершений. Ода была переведена многими поэтами, в том числе и А. С. Пушкиным. Многочисленные переводы привели к образованию текстуального (а в приведенной цитате – статуарного) палимпсеста, т. е. множественного варианта одного и того же памятника, который достигается благодаря разнообразию авторских версий.

Конечно, такое пародийное и, можно сказать, центонное описание памятника у современного автора демонстрирует постмодернистскую технику работы с претекстами. Особенно наглядно это проявляется на фоне вполне серьезного экфрасиса Пушкина, где памятник Петру Первому наделён силой, властью и могуществом:

«Во мраке медною главой,
Того, чьей волей роковой
Под морем город основался...
Ужасен он в окрестной мгле!
Какая дума на челе!
Какая сила в нем сокрыта!
А в сем коне какой огонь!
Куда ты скачешь, гордый конь,
И где опустишь ты копыта?» [5, с. 178].

Интересны в данном контексте материалы, из которых изготовлены статуи: медь и чугун. В диалоге писателей содержится реминисценция древней легенды о смене эпох, рассказанной римским поэтом Овидием Назоном в «Метаморфозах». Сначала на земле был золотой век, повсюду царили справедливость, мир, счастье; затем наступил серебряный век, менее благополучный; он уступил место третьему, медному, – уже стали бушевать войны. Наконец, пришел четвертый – железный век, где одержали верх злодейские нравы. У Овидия по этому поводу говорится так: «В век сей, из худшей руды сотворенный, правда, и честность исчезли. Место их заступили тогда и обман, и коварство» [Цит. по: 9, с. 24]. Итак, медь и чугун символизируют нарастающее усиление отрицательных признаков общества. Чугун, как мы знаем, является сплавом железа с углеродом, именно поэтому чугунный всадник появляется в тот момент, когда в Заведении достигнута пиковая точка бесчеловечности, беззакония и корысти.

В обоих произведениях статуи являются представителями власти, вершителями судеб. Чугунный всадник – это пародия на правителя как такового, не только Петра I: «Лицо всадника выражало то ли вовсе ничего, то ли очень сложную гамму чувств. При желании можно было найти в нем и уверенность в единожды принятом решении, и непримиримость ко всякого рода отклонениям от веками выработанных норм, и глубокую заботу о самых широких слоях населения, и подспудную связь с этими самыми слоями, и надежную охрану материнства и детства, и судьбоносную прозорливость, и готовность в любую

минуту дать отпор самому грозному агрессору» [6, с. 63]. Ироничность здесь достигается при помощи использования речевых клише, штампов советской официальной риторики.

Книдский миф в романе проявляется в том, что статуя имеет признаки inferнальности, демонические черты: Чугунный всадник жутко смеется, говорит на непонятном языке. Кроме этого, он оживает и карает виновных, но сам процесс оживания и его условия новы, поскольку миф трансформируется в иных исторических реалиях. М. Успенский «играет» с претекстом с помощью инверсии, которая является основной чертой пародии. Наглядно это проявляется в употреблении в романе фразы из поэмы А. С. Пушкина: «Ужо тебе». Если у А. С. Пушкина этой фразой Евгений угрожает статуе: «Добро, строитель чудотворный!.. Ужо тебе!..» [5, с. 154], и после этого Медный всадник оживает, покидает постамент и преследует Евгения, то в романе М. Успенского данная фраза выполняет «волшебную» обратную функцию, возвращает Чугуняку в родную материю – землю, откуда он был выкопан.

Форма имени, Чугуняка, представляет особый интерес. Суффикс -як- в данном случае выполняет сразу две функции: 1) образует имя существительное – название лица мужского пола, носителя признака (ср. бедный – бедняк); 2) значение предмета, характеризующегося отношением к материалу, из которого изготовлено (ср. железный – железяка). Данный авторский прием является игрой слов. Причем суффикс, обозначающий лиц мужского пола, дополнен женским окончанием, что говорит о гендерной неоднозначности персонажа. Тем самым выстраивается дополнительная связь с Книдским мифом, так как первоначально в сюжете фигурировала и оживала именно женская статуя богини Венеры. Помимо этого, у чугуна есть не только реальные, но и переносные, метафорические смыслы: чугуном называют руку или кулак человека, удар которого ощущается как очень сильный, тяжёлый, а об очень глупом человеке или о человеке, который долго думает, говорят, что у него чугунная голова.

Первый эпиграф к роману – «Каменщик, каменщик с верной лопатой...» – взят из произведения В. Брюсова «Каменщик» (1901). Персонаж стихотворения строит тюрьму, что отсылает нас к мотиву власти, так как образ тюрьмы всегда связан с несвободой. Заведение, в котором проживают герои М. Успенского, трудно назвать однозначно психиатрической больницей или все-таки тюрьмой: «...однако закон больничной палаты или тюремной камеры един для всех времен» [6, с. 12], – в любом случае, обитатели данного места не имеют права выходить за пределы территории, живут по расписанию, выполняют рабскую работу, которая диктуется непосредственными начальниками.

Интересно, что конь, на котором восседает Чугунный наездник, сразу предстает живым, а всадник оживает только после обливания его «кровой» рудой: «А вот бежать наверх за водой для Чугуняки Тихону стало лень, он спустился в один из шурфов и черпанул крови. "Даже красивее будет!" – радовался он за всадника. Наскоро окатил его, кое-как вытер тряпкой...» [6, с. 67]. Данная процедура символична, так как Чугуняка – представитель власти, нуждается в «кровяных» жертвах, своеобразном идолопоклонничестве. Данный

мотив объединяет чугунного всадника со статуей из новеллы П. Мериме «Венера Илльская» (1837), которая наделена поистине разрушительной силой. Это идол, который требует не только поклонения, но и жертвоприношения (перелом ноги у рабочего, смерть Альфонса).

Чугунный всадник был выкопан жителями Заведения во время строительства, его появление предвещало собой беду: «...по трансляции самым наглым образом начала вещать божественная радиостанция путем распевания песни:

И не думаешь ты
Ни о чем, человек,
Что ты скоро умрешь,
Что короток твой век» [6, с. 61].

Аналогичным образом в новелле «Венера Илльская» после того, как идол Венеры был выкопан из земли, последовали несчастья (ранения, смерть), а когда статую переплавили в колокол (ср. звук колокола и звук радио) начались заморозки и неурожаи.

На предплечье Венеры Илльской было написано таинственное предостережение («Save amantem» = «берегись того, кто любит тебя, остерегайся любящих» [4, с.238]) и имя автора скульптуры, Eutyches Муго, которое является криптограммой имени автора новеллы. Имя Евтихий и Проспер переводятся как «счастливый», фамилия Муго является параграммой Мериме. Мериме сотворил и статую, и рассказ о ней [3, с. 12]. Голову же всадника украшала сатирическая надпись: «...чугунная спортивная шапочка с иностранной надписью "Оклахома-сити"» [6, с. 63]. За счет представленной аналогии создается комический эффект. К тому же, автор использует прием параграммы, так как в слове зашифровано имя Успенского – Михаил: окЛАХоМа-сИтИ. Ведь М. Успенский так же, как и П. Мериме, является создателем не только шапочки Чугунного всадника, но и статуи целиком, и ее текстового аналога – романа.

Другой эпиграф к роману взят из монографии В. Я. Проппа «Исторические корни Волшебной сказки»: «Русская яга не обладает никакими другими признаками трупа. Но яга как явление международное обладает этими признаками в очень широкой степени... Если это наблюдение верно, то оно поможет нам понять одну постоянную черту яги – костеность» [6, с. 3]. Он позволяет предположить, что статуя связана с образом Бабы яги. Эта связь более очевидна при сопоставлении Венеры Илльской с Бабой ягой, так как они обе символизируют материнское начало, являются хозяйками того места, где обитают. Баба яга в сказке выполняет функцию проводника между мирами и испытателя-дарителя, как и Венера, которая имеет связь с потусторонними силами и проверяет искренность чувств Альфонса де Пейрорада. Аналогичные функции выполняет и Чугуняка в романе М. Успенского: он появляется из земли, чтобы не только подвергнуть испытанию устройство Заведения, но и наказать виновного во всех происходящих там злодеяниях – руководителя и основателя идеологии кузьмизма-никитизма Гегемона. С фразой: «У-у-зурр...прр...», что, по-видимому, является словом узурпатор, чугунный всадник прокалывает Кузьму

Никитыча, из тела которого выходит весь воздух и остается только оболочка. Именно поэтому мотив оживания статуи тесно связан с мотивом смерти, так как ожившая материя приходит за грешником, чтобы наказать его и убить.

Таким образом, Книдский миф имеет не только определенную сюжетную схему, отраженную в работе Р. Шульца, но эволюционирует в литературном процессе. Исконный сюжет оживания статуи Венеры, карающей своих обидчиков, представлен в новелле П. Мериме «Венера Илльская»: она является идолом, представляет собой потусторонние силы, карает смертью за нелюбовь. В произведениях А. С. Пушкина разнообразные статуи (Каменный гость, петушок и др.) мстят человеку по разным причинам. В «Медном всаднике» памятник Петру Первому, олицетворяющий государственную власть, наказывает маленького человека за непокорность и своеволие. У М. Успенского в романе «Чугунный всадник» на первый план выходит постмодернистская пародийность, ироничная игра с претекстами. Гендерно неопределенная статуя Чугуняки оживает, чтобы убить непутевого руководителя, а затем, подобно Каменному гостю, уходит вместе с жертвой под землю.

Использованная литература

1. Багно В. Е. Дон Жуан // Пушкин: Исследования и материалы: Т. XVIII/XIX. – Санкт-Петербург: Наука, 2004. – С. 132–140.
2. Веселовский А. Н. Историческая поэтика. – Москва: Высшая школа, 1989. – 648 с.
3. Зенкин С. Н. Французская готика: в сумерках наступающей эпохи // С. Н. Зенкин. – *Infernaliana*: Французская готическая проза XVIII–XIX веков. – Москва: Ладомир, 1999. – С. 5–24.
4. Мериме П. Венера Илльская // Полное собрание сочинений: в 4 т. / П. Мериме. – Т. 2. – Москва: Правда, 1983. – С. 236–248.
5. Пушкин А. С. Медный всадник // Полное собрание сочинений: в 16 т. / А. С. Пушкин. – Т. 5. – Москва-Ленинград: АН СССР, 1950. – С. 146–182.
6. Успенский М. Г. Чугунный всадник. – Москва: Эксмо, 2010. – 512 с.
7. Шульц Р. Г. Пушкин и Книдский миф. – München: Wilhelm Fink Verlag, 1985. – 134 с.
8. Якобсон Р. О. Статуя в поэтической мифологии Пушкина // Работы по поэтике / Р. О. Якобсон. – Москва: Прогресс, 1987. – С. 145–180.
9. Эткинд Е. Г. Разговор о стихах. – Москва: Детская литература, 1970. – С. 21–25.

А.Н. Швец
Казахстан, г. Павлодар,
НАО «Торайгыров университет»

Научный руководитель: к. пед. н., преподаватель-исследователь Павлодарского педагогического университета Старченко Г.Н.

СИНТЕЗ ИСКУССТВ НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В 10 КЛАССЕ

Аннотация

Развитие творческих способностей личности вообще, способности творчески воспринимать искусство в частности является важнейшей задачей преподавания литературы. Чередование различных методов обучения на уроке должно быть так продумано, чтобы развивались различные стороны личности учащихся – их эстетическое чувство, воображение, память, логическое мышление, чувство слова.

В статье рассмотрены возможности использования синтеза искусств на уроках литературы в 10 классе в соответствии с обновленным содержанием образования в Республике Казахстан и с целями обучения. Изучив заявленную проблему с учетом ее разработки в педагогической практике, автор рассматривает возможности использования различных видов искусств в качестве одного из вариантов реализации целей обучения, связанных с навыком «Оценка и сравнительный анализ».

Ключевые слова: синтез, оценка, искусство, навыки, компетентность.

Художественная литература является основным предметом эстетического цикла во взаимосвязи с другими видами искусств. Школьники учатся понимать эстетическую природу художественной литературы, потому что и в качестве учебного предмета литература остается прежде всего видом искусства. В практике преподавания литературы важное место принадлежит взаимодействию литературы с другими видами искусства. Взаимодействие видов искусства в эстетическом развитии личности связывается с формированием целостного сознания школьников на основе интеграции. Синтез искусств – это «органическое единство художественных средств и образных элементов различных искусств, в котором воплощается универсальная способность человека эстетически осваивать мир» [1, с. 315].

Проблема взаимодействия видов искусства не обуславливается только межпредметными связями, она понимается значительно шире и глубже, так как предметом искусства являются эстетические отношения человека к действительности, его основной задачей – художественное освоение мира. Об использовании разных видов искусств в школьном курсе литературы написано немало работ, таких как «Наглядность на уроках русской литературы» В.С. Гречинской, «Содружество искусств на уроках литературы: из опыта работы» З.С. Старковой, «Произведения живописи в школьном изучении литературы»

Е.Н. Колокольцева, «Литература как вид искусства» З.С. Смелковой и др.

Каждый вид искусства отражает реальность по-своему. Живопись передает всю яркость, пестроту и красочность окружающего нас мира. Музыка выражает эмоции и чувства человека. Литературное творчество может подробно описать конкретные события. Ни один из перечисленных видов искусства в отрыве друг от друга не сформирует полноценное видение мира.

Синтез искусств на уроках литературы способствует развитию у школьников умений и навыков высокого порядка, таких как анализ и интерпретация художественного текста, сравнение его с другими видами искусства. На уроках литературы учитель ставит перед собой цели воспитать грамотного и компетентного читателя, выработать у учащихся привычку и потребность в чтении, чтобы школьники могли познать окружающий мир и сформировать взгляды и убеждения. Стоит также отметить, что уроки литературы способствуют развитию восприятия любого вида искусства, так как педагог чередует разные методы и приемы обучения, чтобы развивать эстетическое чувство и воображение учащихся.

Обновление содержания среднего образования в Республике Казахстан подразумевает разработку уроков исходя из *целей обучения*, основанных на таксономии Блума. Каждая цель способствует формированию определенного мыслительного навыка. Самыми высокими из них являются *оценка и сравнительный анализ*. Если говорить об анализе, то «эта категория обозначает умение разбить материал на составляющие части так, чтобы ясно выступала его структура. Сюда относятся вычленение частей целого, выявление взаимосвязей между ними, осознание принципов организации целого» [2, с.14]. Оценка представляет собой уровень, который «обозначает умение оценивать значение того или иного материала» [2, с.16].

На уроках литературы в 10 классе самой сложной в плане реализации и достижения является цель «сравнивать художественное произведение с произведениями других видов искусства, характеризуя сходства и различия, влияющие на целостное восприятие образов, оценивая степень эмоционального воздействия» [3]. Учителю необходимо не только определить содержание уроков, но и хорошо продумать форму их проведения. Применение различных видов искусств на уроке значительно повысит мотивацию, снизит утомляемость учащихся, будет способствовать формированию у каждого обучающегося собственного отношения к изучаемому материалу. Главной остаётся «установка на самостоятельную работу, так как глубина знаний будет зависеть от того, насколько заинтересованными и серьезными будут поиски ответа на поставленные вопросы» [4, с.4].

Одной из задач курса литературы в старших классах является изучение творческого пути писателя, развитие его личности, реакции на историческое и эстетическое движение эпохи. На занятиях по изучению жизненного и творческого пути писателя используются различные виды наглядности. Одним из средств, способствующих развитию связной речи учащихся, является *живопись*. Это репродукции картин известных художников, различного рода рисунки и

учебные картинки обучающего характера.

В живописи восприятие является главным и выступает на первый план благодаря конкретно-образному воспроизведению мира. Использование цвета, рисунка, композиции, выразительного наложения мазков в изобразительном искусстве, позволяет воспринять пространственно-временные масштабы. Кроме того, зрительные впечатления способствуют установлению связей с воображением. Разбор картин можно соединить с такими элементами анализа литературного произведения, как «тема», «идея», «сюжет», «герой», «описания» (обстановка, наружность героя, вещи, пейзаж, художественная деталь), «композиция».

В Республике Казахстан творчество А.С. Пушкина в основной средней школе изучается с 5-го класса. Учащиеся хорошо знакомы с внешностью великого русского классика. Изучая его наследие в старших классах, мы рассматриваем портреты Пушкина как произведения искусства.

На уроках в 10 классе используем портреты В.А Тропинина (1827), О.А. Кипренского (1827), П.Ф. Соколова (1836), а из ранних – Е.И. Гейтмана (1822). Знакомство с историей создания этих картин, сопоставительный анализ произведений выдающихся художников позволит учащимся, во-первых, понять, как, художникам удалось не утратить то главное, что для всех нас живет в самом слове – Пушкин; во-вторых, увидеть, как каждый из них открыл в нем то, что ему было понятнее и ближе, проследить сходства и различия в изображении одного и того же лица, обратить внимание на особенности творческой манеры художников.

При рассмотрении образа Татьяны Лариной из романа «Евгений Онегин» используем рисунок И.В. Волкова «Сон Татьяны». Учащимся дается задание определить эпизод из литературного произведения. Затем демонстрируем иллюстрацию К.И. Рудакова «Татьяна». С помощью графического органайзера «Диаграмма Венна» учащиеся сравнивают пушкинское описание героини в тексте и образ Татьяны на картине.

На уроке литературы в 10 классе по роману Л.Н. Толстого «Война и мир» при изучении образа Наполеона учащиеся знакомятся с картиной В. Верещагина, на которой изображен французский полководец, сидящий на кургане у Шевардино и пьющий пунш. Школьники получают задание такого типа: «Объясните, почему писатель показал Наполеона именно в такой момент? Что Л. Толстой хотел этим сказать?».

Эффективным средством сопоставительного анализа является и сопутствующий ему искусствоведческий комментарий произведений живописи, который, соединяясь с литературоведческой трактовкой художественного произведения, конкретизирует историко-литературные и теоретико-литературные знания школьников и ведет их к глубокому знанию изучаемого произведения. Рассматривание и анализ произведений живописи в процессе изучения литературного произведения, благодаря зримому и особенно запоминающемуся образу живописного полотна, делают более доступным для учащихся постижение мысли писателя, его эстетического идеала, способствуют углубленному

пониманию специфики искусства слова и изобразительного искусства.

Существенным компонентом специфического понимания видов искусства является эмоциональность, которая наиболее выражена в *литературе и музыке*. Произведения Пушкина стали неотъемлемой частью мировой культуры. Уже полтора столетия звучат музыкальные сочинения, написанные на стихи поэта, со сцен больших и малых театров, концертных залов мира. Появление лирической оперы «Евгений Онегин» в 1878 г. ознаменовало собой новый этап в русском оперном искусстве. Драматические произведения Пушкина, предназначенные для театра, ставятся на разных сценических площадках России и других стран.

На заключительном уроке в 10 классе по роману «Евгений Онегин» нами был организован просмотр нескольких постановок балета «Онегин» в интерпретациях различных хореографов: постановка «Онегин» в Большом театре и в Мюнхене под руководством Джона Кранко. Задания для учащихся: «Сравните балетные постановки. Какая из них и почему впечатлила вас в большей степени? Обоснуйте свой ответ».

Уроки литературы делают шаг навстречу *кинематографу*. Необходимо сделать доступными и понятными интересные и сложные связи художественного текста и кинофильма. Обращение к диалогу кино и литературы позволяет сформировать кинематографический взгляд на художественное явление. Видеофрагменты на уроке литературы используются как иллюстрация к произведению: а) для сопоставления авторской и режиссёрской интерпретаций; б) для сравнения фрагментов художественного текста и видеофрагмента.

На уроках литературы широко используются [фрагменты экранизаций литературных произведений](#). Нами собрана большая видеотека по всем программным произведениям. Просмотр предваряется заданиями. Наиболее простым является задание такого типа: «Какие события предшествовали данному фрагменту и какие последуют за ним?». Можно предварять просмотр эпизода вопросами по содержанию, а после просмотра вести беседу по заданным вопросам.

На заключительных уроках по произведению А.Н. Островского «Бесприданница» изучается экранизация Э. Рязанова «Жестокий романс». В учебнике «Русская литература» представлены следующие задания: 1) «Организируйте просмотр художественного фильма «Жестокий романс». 2) Как вы считаете, удалось ли режиссеру Э. Рязанову и актерам, сыгравшим главные роли, воплотить на экране авторский замысел? 3). Как вы думаете, почему режиссер назвал фильм «Жестокий романс», а не «Бесприданница?» [5, с.123]. В качестве домашнего задания предлагается изучить рецензии на фильм «Жестокий романс» и критические отзывы о произведении Островского «Бесприданница». В современном искусстве нередко художественные образы одного вида искусства становятся источниками рождения произведений другого вида.

Таким образом, уроки литературы с использованием разных видов искусства дают широкий простор развитию творческой фантазии учащихся. Фрагменты кинофильмов, картины, видеофрагменты театральных постановок, музыкальные произведения – неперенные атрибуты таких уроков.

Взаимодействие разных видов искусства на уроках литературы повышает интерес к предмету, развивает образное мышление и речь, способствует глубокому осмыслению художественного текста, учит ценить красоту слова. Через произведения искусства школьники постигают нравственные ценности – основу жизни человеческого общества.

Использованная литература

1. Эстетика: Словарь / Под ред. А.А. Беляева и др. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
2. Мурзагалиева А.Е., Утегенова Б.М. Сборник заданий и упражнений. Учебные цели согласно таксономии Блума. – Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» Центр педагогического мастерства, 2015. – 54 с.
3. Типовая учебная программа по предмету «Русская литература» для 10-11 классов естественно-математического направления уровня общего среднего образования по обновленному содержанию, 2019.
4. Смелкова З.С. Литература как вид искусства. Книга для учителя и учащихся. – М.: Флинта, Наука, 1998. – 280 с.
5. Салханова Ж.Х., Демченко А.С. Русская литература. Учебник для 10 кл. естес.-матем. направления общеобразоват. шк. – Алматы: Мектеп, 2019. – 184 с.

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

*В. А. Алтушкина
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: к.филол.н., доцент П. В. Маркина*

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В 6 КЛАССЕ

Аннотация

В статье предлагаются примеры заданий для активизации учебной деятельности в 6 классе. Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка может стать хорошим средством развития учебно-познавательной деятельности учащихся. Это, прежде всего, дополнительный материал к учебникам, позволяющий расширить кругозор учащихся. В работе даются для развития навыков орфографии учащихся разработанные упражнения на платформе learning.apps.

Ключевые слова: Активизация учебной деятельности, информационно-коммуникационные технологии, уроки русского языка в 6 классе, развитие навыков орфографии.

Целью работы является изучение особенностей активизации учебной деятельности на уроках русского языка в 6 классе. Объект исследования – процесс активизации учебной деятельности на уроках русского языка. Предмет исследования – методы работы, позволяющие активизировать учебно-познавательную деятельность учеников.

Новизна исследования состоит в том, что в работе исследуются возможности применения ряда методов, способных заинтересовать школьников изучением русского языка, усилить их познавательную активность. Предлагаются разработанные упражнения на платформе learning.apps, посвященные развитию навыков орфографии учащихся.

Активизация и развитие учебной деятельности учащихся является одной из основных проблем современной педагогики. Чаще всего для решения данного вопроса предлагается следующее: повысить теоретический уровень преподаваемого материала, углубить знания школьников в области методов познания окружающего мира, обучить основным методам и способам самостоятельной работы и приобретения знаний.

Однако возможности целенаправленного освоения операций мыслительной деятельности в современных условиях реализуются не полностью. Такая неполная реализация чаще всего объясняется тем, что достижение каких-либо

высоких показателей в обучении еще не означает высокое влияние на умственное развитие учащихся. Школьники накапливают теоретические знания, однако не всегда могут их применить в реальной жизни. Получается, что теоретическую информацию, полученную на уроке, необходимо как-то трансформировать, сделать ее более применимой к жизненным условиям, тогда и появится возможность говорить о доподлинной активизации познавательной деятельности учеников.

И. Ф. Харламов понимает познавательную активность как «деятельное состояние ученика, которое характеризуется стремлением к учению, умственным напряжением и проявление волевых усилий в процессе овладения знаниями» [6, с. 123]. Активизация познавательной деятельности школьника заключается не только в готовности решать задачи из учебника, выполнять все те задания, которые предложит ему учитель, а в желании заниматься самообразованием – самостоятельно искать учебный материал, прорабатывать его, усваивать полученную информацию и применять ее на практике.

На разных этапах обучения самоконтроль рассматривается как одно из средств управления учебной деятельностью, позволяющему обучающемуся самостоятельно оценивать эффективность и рациональность применяемых приемов и методов умственного труда, находить в нем допускаемые недочеты и на этой основе проводить необходимые коррекции [1]. Системно осмыслена и роль тестов учебной деятельности как педагогического условия активизации учебно-познавательной деятельности [3]. Привлекали внимание исследователей вопросы активизации учебной деятельности обучающихся на основе формирования у них ценностного отношения к самостоятельной познавательной деятельности [2], а также аспекты учебно-исследовательская деятельности [5].

Применение информационно-коммуникационных технологий на уроках русского языка может стать хорошим средством активизации учебно-познавательной деятельности учащихся. Сейчас имеется большой выбор компьютерных программно-методических комплексов, созданных для формирования навыков орфографической и пунктуационной грамотности. Широко применяются тестовые опросы с использованием электронной техники, различные образовательные программы с тренировочными упражнениями. Многие исследователи пытались осмыслить применение этих ресурсов для разных предметов в школе [4].

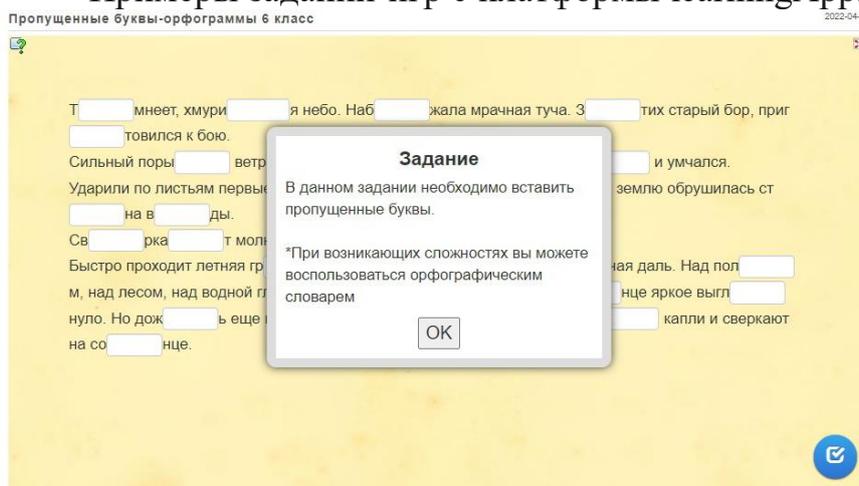
Заметим, что обучение русскому языку не может ограничиваться только этими возможностями ИКТ, выполняющими лишь автоматизирующую функцию. Использование информационных технологий на уроке дает большие преимущества – это, прежде всего, дополнительный материал к учебникам, позволяющий расширить кругозор учащихся. Приведем примеры разработанных для развития навыков орфографии учащихся упражнения на платформе `learning.apps` для урока по теме «Повторение орфографии и пунктуации» в 6 классе.

Тип урока – урок рефлексии (урок повторения, обобщения и систематизации знаний). Цель – повторение, обобщение и систематизация знаний

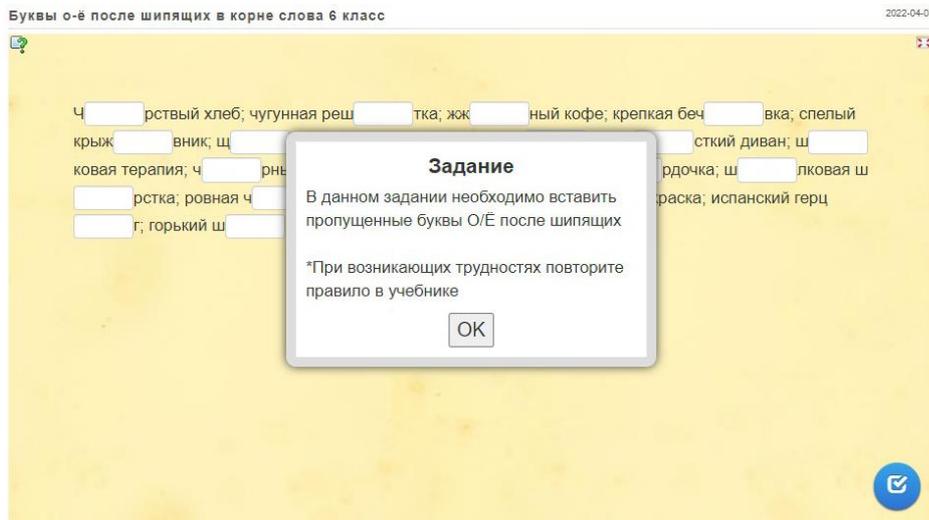
по орфографии и пунктуации. Задачи: 1) обобщить и систематизировать знания, полученные из области орфографии (исходя из изученного материала); 2) совершенствовать умение определять наличие орфограмм в слове, дифференцировать их и приводить примеры; 3) формировать умения применять правило в письменной речи, аргументируя свой выбор; 4) повторить знаки препинания при однородных членах, при причастном и деепричастном обороте; 5) формировать навык самоконтроля, взаимоконтроля, коммуникативные навыки.

Приведем в пример этап урока по применению знаний и умений в новой ситуации. Слово учителя может быть таким: «Ребята, обычно мы с вами выполняем какие-либо упражнения письменно или устно из учебника или из специальных карточек, однако сегодня предлагаю нам с вами немного поиграть. Как будет происходить наша с вами игра? Вы сейчас делитесь на 5 команд, каждый из вас достает свой планшет (если вдруг у кого-то его нет с собой, то тот работает в паре с одноклассником), переходите по ссылке, которую я сейчас покажу на слайде презентации. Каждая команда должна одновременно переходить по моим ссылкам и выполнять задания. После каждого задания у вас будут показаны баллы, которые вы набрали, общее количество набранных баллов суммируется, и та команда, которая набрала по итогу всех игр большее количество баллов, будет считаться победителем.

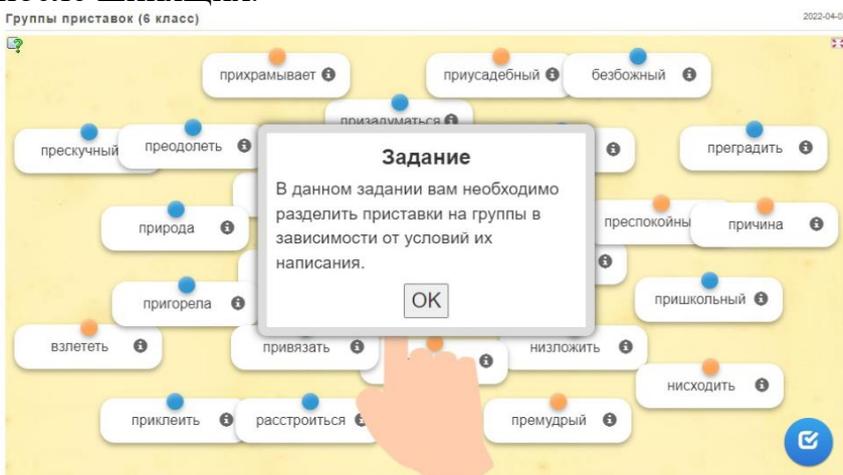
Примеры заданий-игр с платформы learningApps.com:



В данном задании учащимся необходимо вставить пропущенные буквы. Здесь проверяется знание разных видов орфограмм.



В этом задании учащиеся вспоминают правила написания гласных О/Е после шипящих.



Здесь ученики вспоминают правило, касающееся написания приставок: ученикам необходимо правильно сгруппировать слова с одинаковым написанием приставок.

Следующий этап урока – обобщение и систематизация знаний. Слово учителя: «Итак, мы с вами успешно справились с тремя заданиями-играми, сейчас в качестве закрепления и обобщения предлагаю вам выполнить еще одно задание на платформе, на которой мы работали:



Завершает работу рефлексия: «Итак, наш урок подошел к концу, поэтому прошу вас ответить на мои вопросы: что мы сегодня делали? Что вы на сегодняшнем уроке узнали нового? Что для вас уже было хорошо знакомым? Понравилась ли вам такая форма выполнения заданий? Чем она удобнее, интереснее?»

Итоговый кроссворд – это задача-головоломка, интеллектуальная игра, тренинг умственной деятельности шестиклассника. К тому же, благодаря учебным кроссвордам у школьников тренируется память, развивается способность логически мыслить, приобретается умение работать со справочной литературой, энциклопедиями и пр., расширяется кругозор, и, в конечном счете, стимулируется интерес к изучаемому предмету.

Также одним из наиболее эффективных средств активизации учебной деятельности учащихся 6 класса при изучении русского языка является игра. Процесс игры позволяет формировать качества активного участника игрового процесса, учиться находить и принимать решения; развивать способности адаптироваться в изменяющихся условиях, заданных игрой; учиться умению общаться, установлению контактов. Примерами таких игр могут служить: упражнения-викторины, ребусы, кроссворды, головоломки, объяснения пословиц и поговорок, высказывания великих людей, загадки.

Таким образом, для того чтобы урок заряжал позитивом и учителя, и ученика необходимо привнести в него занимательно-мотивационный аспект. Одним из таких аспектов, направленных к тому же на развитие поисково-творческих способностей учащихся, и являются предложенные формы работы. Игровая деятельность подходит учащимся указанной возрастной группы как по сформированности умственных характеристик, так и по отношению к основному виду деятельности.

Использованная литература

1. Городецкая Е.Я., Роговая Н.А. Роль самоконтроля в активизации учебной деятельности аспирантов по усвоению английского языка // Тенденции развития науки и образования. – 2020. – № 59-4. – С. 11-16.
2. Горшкова Е.Б. Вопросы активизации учебной деятельности обучающихся на основе формирования у них ценностного отношения к самостоятельной познавательной деятельности // Мир образования – образование в мире. – 2017. – № 1(65). – С. 250-255.
3. Иванова С.В. Тесты учебной деятельности как педагогическое условие активизации учебно-познавательной деятельности студентов среднего профессионального образования // Управление качеством среднего профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22 апреля 2021 года / Редколлегия: Т.А. Корчак [и др.]. – Екатеринбург: Государственное автономное

- образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Свердловской области «Институт развития образования», 2021. – С. 86-91.
4. Козинцева Т.Л. Информационно-компьютерные технологии как средство активизации учебной деятельности // Музыкальное образование в XXI веке. Преподавание в области электронного музыкального творчества: Сборник материалов Международной научно-методической конференции, Москва, 17–18 сентября 2017 года. – Москва: Международный центр «Искусство и образование», 2018. – С. 114-116.
 5. Плуталова С.С., Халатян К.А. Учебно-исследовательская деятельность как средство активизации учебной деятельности учащихся // Вопросы педагогики. – 2019. – № 6-1. – С. 115-117.
 6. Харламов И.Ф. Педагогика. Курс лекций. – Минск: Университетское, 1979. – 512с.

В. С. Антипова
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: д.филол.н., доцент О. В. Марьина

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С АУТЕНТИЧНЫМИ И АДАптированными ТЕКСТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (УРОВЕНЬ В1): ПРИНЦИПЫ ОТБОРА И СПОСОБЫ АДАПТАЦИИ

Аннотация

В статье решается одна из методических проблем, связанных с адаптацией художественных текстов при обучении русскому языку как иностранному. В ходе исследования рассмотрены принципы и способы работы с аутентичными текстами на занятиях по русскому языку как иностранному. Определено, что лингводидактический, лингвокультурологический и тематический принципы являются ведущими принципами адаптации. Выявлены и описаны способы адаптации, позволяющие специалистам в области русского языка как иностранного, всем заинтересованным данной проблемой подготавливать тексты для работы с ними – это дает возможность расширить не только круг текстов, но и круг проблем, поднимаемых в них.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, адаптированный текст, аутентичный текст, принципы адаптации, способы адаптации

Проблема использования текстов – аутентичных и адаптированных – на занятиях по русскому как иностранному (далее: РКИ) интересовала и продолжает интересовать лингвистов и методистов. Вопрос подготовки текстов для занятий по РКИ, их отбора решается в исследованиях Т.М. Балыхиной, А.А. Вейзе,

Е.В. Носоновича, О.О. Понтус и др. Задача адаптации, с позиции А.В. Брыгиной, заключается в том, чтобы «сделать текст понятным, доступным с тем, чтобы реципиент – читатель, слушатель, студент впоследствии мог совершать самостоятельно необходимые текстовые трансформации» [1, с. 5].

Поясним выбор темы: во-первых, ни в Государственном образовательном стандарте, ни в учебниках и учебных пособиях по РКИ нет объяснений, комментариев относительно того, какие тексты стоит брать для работы. Во-вторых, согласно Государственному стандарту текст для уровня В1 должен быть аутентичным, однако может допускать минимальную степень адаптации. При этом нет информации относительно того, что значит «минимальная степень адаптации» и что должно «адаптироваться».

В настоящей работе мы обращаем внимание на принципы и способы адаптации аутентичных текстов, т.к. необходимо понимать, что и как нужно изменять, сокращать, а порой и добавлять, чтобы получился понятный, доступный, информативный, иными словами «рабочий» вариант текста, предназначенный для использования его на занятиях по РКИ. Предполагаем, что выявленные принципы и способы адаптации текстов для уровня В1 будут полезны для адаптации любого художественного текста, необходимого для работы на занятии по РКИ.

В качестве материала исследования выступили художественные тексты из учебного пособия по русскому языку как иностранному для 1 сертификационного уровня: рассказы «Кружевница Настя» и «Корзина с еловыми шишками» К.Г. Паустовского, «Состязание» В.В. Вересаева и «Как я болел всеми болезнями» – отрывок из романа «Трое в лодке, не считая собаки» Дж. К. Джерома, взятые из учебника «Русский язык для вас» под редакцией Т. В. Шустиковой [8].

Новизна исследования состоит в комплексном представлении принципов отбора текстов для уровня В1 и способов их адаптации.

Методисты (А.Р. Зайцева, А.Л. Максимова, З.А. Шамзи и др.) предлагают ряд принципов отбора учебного текста: доступность, коммуникативность, последовательность, преемственность, нарастание трудности и др. Н.А. Маркина отдельно отмечает, что подбор текстов тесно связан и с профилем подготовки и уровнем образования. Обучение же «профессиональному языку проходит на материале учебных текстов по специальности» [4, с. 506].

Проанализировав тексты из сборника «Русский язык для вас» [8], мы пришли к выводу, что основными принципами отбора являются лингводидактический, лингвокультурологический и тематический. Первый принцип основан на постепенном усложнении языкового материала: чем больше знает инофон, тем меньше степень адаптации текста и, безусловно, сложнее уровень самого текста. Согласно второму принципу можно говорить о ценности русской художественной литературы, знакомящей инофона с вечными проблемами: мира, любви, человечности. Тематический принцип задан самим учебным пособием: все тексты составляют тематические группы. Например, наука, искусство в жизни человека, мир и война; человек: портрет, характер.

Для определения способов адаптации текстов был использован метод сплошной выборки. Сравнение первичного и вторичного текстов позволило установить разницу, которая и легла в основу отграничения одной единицы от другой. Было выделено 125 единиц анализа – это предложения, сложные синтаксические целые и абзацы.

В ходе исследования были выявлены следующие способы адаптации аутентичных текстов:

Синтаксические, из них:

1) преобразование:

- сложного предложения в простое предложение: из *«Слух о Насте дошел и до береговой батареи, где служил Балашов»* [7] в *«Балашов тоже услышал эту легенду»* [8, с. 83];

- одного типа сложного предложения в другой тип: из *«И только сам он чувствовал в душе некоторый страх: он знал силу молодого Единорога, своего ученика»* [2] в *«И только он сам сомневался в своей победе, потому что знал силу таланта одного своего ученика, молодого художника»* [8, с. 53];

- сложного предложения в два простых предложения: из *«Глашатаи ходили по городу и привычно зычными голосами возвещали на перекрестках состоявшееся постановление народного собрания: назначить состязание на картину, изображающую красоту женщины; картина эта, огромных размеров, будет водружена в центральной нише портика на площади Красоты, чтоб каждый проходящий издали мог видеть картину и неустанно славить творца за данную им миру радость»* [2] в *«В одном городе происходило состязание художников. Каждый должен был нарисовать картину, изображающую красоту женщины»* [8, с. 53];

- сложной синтаксической конструкции в сложное предложение: из *«Чья картина окажется достойною украсить собою лучшую площадь великого города, тот будет награжден щедрее, чем когда-то награждали цари: тройной лавровый венок украсит его голову, и будет победителю имя – Трижды-Венчаный»* [2] в *«Тому, чья картина будет признана лучшей, наденут на голову лавровый венок»* [8, с. 53];

- сложной синтаксической конструкции в два самостоятельных предложения: из *«Случилось так, что Настя нашла, наконец, батарею, где служил Балашов, но не нашла Балашова – он был убит за два дня до того и похоронен в сосновом лесу на берегу залива»* [7] в *«Настя, наконец, нашла отряд, где служил Балашов, но не нашла Балашова. Он погиб за два дня до этого»* [8, с. 83];

2) исключение:

- обособленных членов предложения: из *«Балашов, ничего не подозревая, шутливо ответил, что вернется очень скоро»* [7] в *«Балашов весело ответил, вернется очень скоро»* [8, с. 82];

- однородных членов предложения: из *«Прошла осадная ленинградская зима с ее железными ночами, канонадой»* [8] в *«Зима пришла и кончилась»* [8, с. 83];

- уточняющего члена предложения: из *«Ровно через год, в месяц винограда, картины должны быть выставлены на всенародный суд»* [2] в *«Картины эти должны были стоять на главной площади города, чтобы каждый человек, проходя мимо, мог любоваться ими»* [8, с. 53];

- вставной конструкции: из *«Помнится, однажды я пошел в Британский музей – почитать средство от слабого недомогания, которое меня прихватило (кажется, это была сенная лихорадка)»* [3] в *«Однажды я зашёл в библиотеку, чтобы прочитать в медицинском справочнике о том, как лечить мою болезнь»* [8, с. 20];

3) замена:

- предложения сочетанием слов / словосочетанием: из *«Настя сняла с головы старенький платок, подарок матери, и повесила его на перила. Потом она поправила тяжёлые косы и поставила ногу на завиток перил»* [7] в *«Настя сняла с головы старый платок, подарок матери, повесила его на перила и шагнула вперёд»* [8, с. 82];

- двусоставного неполного предложения двусоставным полным предложением: из *«Лифтерша ругала Настю, а Настя радовалась. Радовалась, что она не обманута, и все еще надеялась увидеть Балашова»* [8] в *«Жена полотёра ругала Настю, а Настя радовалась. Она радовалась, что Балашов не обманул её, она опять захотела увидеть его»* [8, с. 83];

4) объединение:

- двух предложение в одно предложение: из *«Я взялся за справочник и нашел все что искал. Потом, от нечего делать, я начал перелистывать книгу, проглядывая, безо всякой мысли, болезни»* [3] в *«Взяв справочник, я нашёл там всё, что мне было нужно, а потом стал читать дальше»* [8, с. 20];

- трех предложений в одно предложение: из *«Я сидел и соображал. Мне подумалось, какой же я, должно быть, интересный случай с точки зрения медицины! Какое приобретение для учебы!»* [3] в *«Я заволновался, подумав о том, какой интересный случай я представляю собой для медицины»* [8, с. 21].

Лексические, из них:

1) исключение:

- слова, сложного для понимания: из *«Раненого принесли в дом сельского учителя. Удрученный несчастьем, старик послал Настю ухаживать за раненым»* [7] в *«Раненого перенесли в дом учителя, и отец послал Настю ухаживать за ним»* [8, с. 81];

2) замена:

- лексической единицы синонимом: из *«Настя приняла их»* [7] в *«Настя взяла его»* [8, с. 82]; из *«Вскоре пошел снег»* [87] в *«Скоро пошёл снег»* [8, с. 60];

- словосочетания одним словом: из *«Однажды на охоте отец Насти неосторожным выстрелом ранил Балашова в грудь»* [7] в *«Однажды на охоте отец Насти нечаянно ранил Балашова»* [8, с. 81]; из *«Григ писал о глубочайшей прелести девичества и счастья»* [6] в *«Григ писал о юности и счастье»* [8, с. 60].

Представленный материал позволил установить, что адаптация текста – это не только упрощение, но и усложнение текста. Усложнение текста – процесс

единичный, однако он наблюдается в анализируемых текстах на синтаксическом уровне:

- добавление союза как средства связи между предложениями в составе сложного синтаксического целого: из *«Всюду...она искала Балашова»* [7] в *«И всюду она искала Балашова»* [8, с. 83];

- добавление предложения: из *«Бойцы завидовали неизвестному человеку, которого ищет девушка, и вспоминали своих, любимых. У каждого были они в мирной жизни, и каждый берег в душе память о них. Рассказывая друг другу о северянке, бойцы меняли подробности этой истории в зависимости от силы воображения»* [7] в *«Солдаты завидовали человеку, которого так долго ищет девушка, вспоминали своих любимых. Каждый говорил, что Настя девушка из его родных мест. Так история Нasti превратилась в легенду»* [8, с. 83];

- выделение предложения, заменяющего сочетание слов: из *«Полотер только покачал головой и сказал. – В такое время что задумала, дура!»* [7] в *«Полотёр только сказал: «Ты что делаешь, дура! И в такое время!»* [8, с. 82];

- преобразование простого предложения в сложное предложение: из *«Ровно через год, в месяц винограда, картины должны быть выставлены на всенародный суд»* [2] в *«Картины эти должны были стоять на главной площади города, чтобы каждый человек, проходя мимо, мог любоваться ими»* [8, с. 53].

Проведенная работа позволяет сделать вывод, что основными принципами отбора являются лингводидактический, лингвокультурологический и тематический. Если два первых были выявлены путем анализа текстов, то третий был «продиктован» самим учебным пособием.

При сопоставлении первичных и вторичных текстов были выявлены следующие способы адаптации аутентичных текстов: преобразование, исключение, замена, объединение. Адаптации подверглись синтаксический и лексический уровни. Помимо этого, проведенный анализ позволил установить, что наблюдается процесс усложнения текста, для которого характерны такие способы, как преобразование (в отличие от упрощения текста, где преобразуются сложные предложения в простые, при усложнении простые предложения преобразуются в сложные), добавление, выделение.

Представленная работа будет полезной специалистам в области изучения русского языка как иностранного, при подборе текстов для иностранцев.

Использованная литература

1. Брыгина А. В. Лингвистические принципы адаптирования художественного текста: автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Москва, 2005. – 20 с.
2. Вересаев В. В. Состязание. – [Электронный ресурс]. – URL: <https://litlife.club/books/129817/read?page=1> (Дата обращения: 28.09.2021).
3. Джером, Дж. К. Трое в лодке, не считая собаки. – [Электронный ресурс]. – URL: https://librebook.me/three_men_in_a_boat_to_say_nothing_of_the_dog/vol1/2 (Дата обращения: 28.09.2021).

4. Лукьяненко И.Н. Адаптированный научный текст на начальном этапе обучения студентов-медиков / И.Н. Лукьяненко // Сборник статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов(отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции. – 2021. – С. 506–511.
5. Маркина Н.А. Принципы адаптации учебного текста / Н.А. Маркина // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан. – 2017. – С.213–215.
6. Паустовский, К. Г. Корзина с еловыми шишками. – [Электронный ресурс]. – URL: <http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/text/rasskaz/korzina-s-elovymi-shishkami.htm> (Дата обращения: 20.04.2021).
7. Паустовский, К. Г. Кружевница Настя. – [Электронный ресурс]. – URL: http://lib.ru/PROZA/PAUSTOWSKIJ/kruzhewnica_nastyu.txt (Дата обращения: 20.04.2021).
8. Русский язык для вас. Первый сертификационный уровень: учебник русского языка для иностранных учащихся / Под. ред. Т.В. Шустиковой, В.А. Кулаковой. 2-е изд., доп. – Москва : РУДН, 2009. – 322 с.

А. А. Дубровина

А. А. Титова

Россия, г. Барнаул,

Алтайский государственный педагогический университет

Научный руководитель: к.филол.н., доцент П. В. Маркина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБОРУДОВАНИЯ VR И AR НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: МАКЕТ SMART-УЧЕБНИКА ДЛЯ 6 КЛАССА

Аннотация

Цель статьи – рассмотрение существующих VR/AR технологий с демонстрацией макета SMART-учебника по русскому языку, что определяет научные и практические результаты. Объектом исследования статьи является образовательный процесс, предметом – использование VR и AR на уроках русского языка в 6-м классе. В статье использованы описательный метод, анализ, синтез, метод сбора материала и моделирования. Научная новизна состоит в ранее не проводившемся анализе возможностей использования технологий AR, VR на уроках русского языка в средней школе.

Ключевые слова: Smart-учебник по русскому языку, индивидуализация, инновационные средства обучения, виртуальная и дополненная реальность, обучение русскому языку.

Введение. В начале 2020 г. образовательные учреждения, безусловно, столкнулись с экстраординарной ситуацией. Прошло уже два года с начала

пандемии COVID-19, и анализ произошедшего в начале этого периода даётся исследователям легче, статьи, посвященные этой теме, встречаются в научных изданиях чаще. Важным для понимания обстановки пандемийного времени стал аналитический доклад «Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после неё», который был подготовлен по поручению МОН РФ рабочей группой ректоров ведущих университетов. Согласно этому докладу, «проблема, с которой столкнулись университеты мира в марте-апреле 2020 г., ещё 30 лет назад привела бы к полной остановке образовательной деятельности на неопределённый период» [3]. В современных условиях очевидный перерыв в образовательной деятельности не возник, но пандемия выступила в роли индикатора, который выявил «слабые места в системе»: например, цифровые технологии, которые помогли продолжить образовательный процесс, были не до конца освоены педагогами и учащимися. Так называемая «постпандемийная эра», события которой мы наблюдаем в данный момент, требует переосмысления способов организации многих сфер деятельности, в том числе и образования. Ни одна страна не застрахована от «форс-мажорных» ситуаций, следствием которых может являться полный или частичный, временный или постоянный переход на дистанционную форму обучения. Следовательно, примирение с современными цифровыми технологиями необходимо каждому действующему педагогу.

Дистанционное обучение, традиционные средства обучения и их недостатки. Дистанционную форму обучения специалисты по стратегическим проблемам образования называют образовательной системой XXI века [7]. Но пандемийный период серьезно сказался на формировании коммуникативных компетенций учащихся, что наиболее заметно по снижению качества обучения таким дисциплинам, как русский язык и литература.

Все сказанное заставляет пересмотреть подходы к реализации учебного процесса. Учебник выступает как «навигатор, координатор действий, позволяющий субъектам обучения (ученику и учителю) выстраивать свою, соответственно, учебную и обучающую деятельность» [2]. Из этого положения следует, что А.А. Колесников в статье «Smart-учебник по иностранному языку: попытка обоснования в контексте вызовов современности» справедливо обосновывает необходимость встраивания учебной деятельности в виртуальную образовательную среду, отмечая важность реформ не только в форме обучения, но и в средствах. Становится очевидной потребность в разработке инновационного дополнения к традиционному учебнику.

Электронный учебник должен был решить указанные выше проблемы. Электронный учебник – «электронное издание, где систематически изложены темы, дисциплины, различные разделы, которые выстроены с помощью определенных программ, представляющих возможность поместить аудио-, видео-, графические файлы, обеспечивающие непрерывность обучения и соблюдение всех дидактических целей, для использования его в образовательном процессе» [6]. Но «даже лучшие образцы электронных учебников не смогли в полной степени решить проблему регуляции взаимодействия ученика, учителя и образовательной среды: действующие электронные учебники не обладают

требуемой в современных условиях интермедийностью и интерактивностью. Необходим принципиально новый интегрированный ресурс, который обеспечивал бы удобную синхронизацию учебных средств, интерактивность, индивидуализацию и преемственность очного и дистанционного обучения русскому языку» [8].

С недавних пор в публикациях встречается термин «Smart-учебник» – это перспективное учебное средство, которое в ближайшем будущем должно прийти на смену и бумажному, и нынешнему электронному учебникам. SMART-учебник – это вид электронного учебника с интерактивными средствами, возможностью интерактивного взаимодействия с другими учащимися, возможностью подключения различных дополнительных устройств (например, очков дополненной реальности, шлема виртуальной реальности) для получения и проверки знаний в различных форматах. Основные его задачи – дополнить и разнообразить основной учебник.

SMART-учебники на основе VR и AR уже использовались и используются при обучении иностранным языкам, в то же время для русскоговорящих школьников таких изданий нет. Более того, SMART-учебники остаются мало исследованными в области обучения русскому родному языку, поэтому цель нашей работы – изучение существующих современных цифровых технологий, разработка упражнений с их использованием в рамках фрагмента макета SMART-учебника по русскому языку для шестого класса общеобразовательной школы.

Технологии виртуальной и дополненной реальности и СанПиН. За последние годы в школах прочно укрепилось использование различной техники: интерактивных досок, ноутбуков и компьютеров, планшетов и проч. Однако перечисленное оборудование больше не является инновационным, – в образовании все чаще применяется технологии виртуальной и дополненной реальности, что служит благоприятной средой для создания SMART-учебника.

Важно различать дополненную реальность, в которой какие-либо информации или объекты добавляются в реальную область зрительного восприятия («технология, позволяющая интегрировать информацию с объектами реального мира в форме текста, компьютерной графики, аудио и иных представлений в режиме реального времени» [1]); и виртуальную реальность, которая полностью переносит восприятие человека в виртуально-смоделированную среду (в «иммерсивный виртуальный мир при использовании специализированных устройств» [1]). Для использования этих технологий в учебном заведении должно быть соответствующее техническое и программное обеспечение.

Существуют и другие современные цифровые средства. Например, видео 360 градусов – самая простая технология, которая может быть использована в школе. Такая система переводит 2D-изображения в 3D путем взаимодействия с очками виртуальной реальности, создавая обволакивающие изображения. Однако такие видео не считаются полноценным VR даже несмотря на эффект иммерсии (погружения), который они создают.

Среди оборудования для погружения в VR популярны очки виртуальной реальности – это способ перенестись в симуляцию, созданную при помощи компьютерных технологий. С их помощью мы получаем возможность воспринимать окружающее виртуальное пространство органами чувств. Виртуальный шлем – это устройство для погружения в VR, которое отличается от очков большим набором функций: создается и звуковой, и визуальный эффект присутствия в симуляции.

Общепринятых временных и возрастных ограничений по использованию устройств виртуальной и дополненной реальности не существует. Однако производители не рекомендуют VR- и AR-очки и шлемы детям младше 12-ти лет, а максимальное время пользования не должно превышать 15-ти минут для детей и 45-ти минут для взрослого мужчины.

Что касается программ AR, работающих через планшет или компьютер, то их использование регламентируется СанПиН, согласно которым время использования планшета или компьютера в 5-9 классах на уроках не должно превышать 30-ти минут.

Из всего вышеперечисленного следует, что SMART-учебник на основе VR и AR не может заменить бумажный, однако может разнообразить и дополнить его.

Особенности разработанного макета фрагмента SMART-учебника. За основу был взят учебник по русскому языку за 6-й класс Л.М. Рыбченковой, О.М. Александровой, А.Г. Нарушевича и др., для исследования были адаптированы упражнения под интерактивные задания или «видоизменена» подача теоретической части.

Считаем важным отметить, что SMART-учебник возможно разместить как в виде веб-сайта, так и в форме приложения, которое устанавливается на определенное устройство (компьютер, планшет, смартфон).

В связи с тем, что по разным причинам не во всех общеобразовательных школах есть оборудование, необходимое для виртуальной и дополненной реальности, в нашем макете учебника есть функция включения или отключения соответствующих технологий. Все упражнения или теоретические блоки адаптируются под надлежащие условия. К примеру, при отсутствии очков виртуальной или дополненной реальности учащиеся могут выполнить задания на планшете или компьютере.

SMART-учебник предназначен для использования его на уроках, а также самостоятельно учениками. Основная функция такого учебника – сделать обучение интереснее, привить ученику интерес к предмету. Таким образом, дистанционное обучение при грамотном подходе к его использованию может способствовать развитию компетенций учащихся.

В SMART-учебник входят как собственно обучающие, так и игровые задания. У учеников также есть возможность работать не только индивидуально, но и в командах [5].

Отличительная черта предлагаемого нами учебника – сюжетное начало, наличие сквозных героев, которые становятся активными участниками процесса

обучения и вносят элемент игры в учебный процесс. В основе нашего SMART-учебника – путешествие персонажа Ифимки (изображен на рисунке ниже), имя которого пишется через «и». Имя персонажа было выбрано в честь названия нашего института (ИФиМК – Институт филологии и межкультурной коммуникации). С Ифимкой так или иначе связаны все разделы, темы, упражнения. Это главный помощник учащихся в процессе обучения, которого они видят и на экране, и в режимах дополненной или виртуальной реальности.



В начале обучения ученик сможет создать своего персонажа: выбрать нужный пол, изменить внешность, подобрать одежду. В качестве дополнительной мотивации за успешное прохождение заданий ученику будет выдаваться валюта – «жишишки», которые он впоследствии может потратить на «прокачивание» своего персонажа. Например, купить ему новую одежду, аксессуар или прическу. Также аватар будет фигурировать в некоторых игровых заданиях, например, в игре-бродилке.

Стартовая страница нашего макета SMART-учебника, которую учащиеся в первую очередь видят при входе на сайт или в приложение, представляет собой отправной пункт с указанием всех разделов и соответствующих им «точкам» (теоретическим блокам, упражнениям на отработку полученных знаний и проч.).

На стартовой странице у учащихся есть возможность продолжить обучение, изменить персонажа или обсудить задания с одноклассниками (чат). Но большее пространство на отправной странице занимают «деревья навыков» – разделы о языке в порядке, соответствующем их последовательности в учебнике. В каждом разделе располагаются связанные между собой кнопки, нажимая на которые ученик начинает прохождение упражнений или изучение теории. Ввиду того, что SMART-учебник – дополнение к основному учебнику, учащиеся не могут пройти все уровни сразу. Педагог контролирует процесс обучения, постепенно открывая ученикам доступ к заданиям и теории в приложении.

Макет SMART-учебника

Раздел «Введение». Рассмотрим фрагмент макета SMART-учебника по параграфам в учебнике Л.М. Рыбченковой. При изучении первого параграфа «Русский язык – государственный язык Российской Федерации и язык межнационального общения» ученикам доступны два режима погружения: VR и AR. Рассмотрим их по порядку.

Погружаясь в виртуальную реальность, учащийся оказывается на Красной площади, перед ним – Ифимка. Ифимка проводит экскурсию, перемещая ученика в разные уголки России, при этом рассказывая о русском языке и его функциях. За основу его рассказа мы взяли текст из учебника Л. М. Рыбченковой:

«Русский язык в России выполняет три основные функции: является языком русской нации, государственным языком Российской Федерации и языком межнационального общения. Национальный русский язык представляет собой средство общения всех этнических русских, живущих в России, и включает в себя все разновидности русского общенародного языка: русский литературный язык, просторечие, диалекты (народные говоры) и жаргоны. Национальный русский язык используется во всех сферах общения, в том числе бытовой. В словарном составе русского национального языка и его организации отражаются особенности русской культуры и мировосприятия русского народа. Национальный русский язык является основой великой русской литературы. Наличие единого национального языка есть основное условие существования русской нации».

Вариант дополненной реальности представляет собой следующее: ученик наводит камеру приложения на QR-код и на экране видит объемное изображение Ифимки, который также рассказывает материал.

§ 3. Понятие о функциональных разновидностях языка. Виртуальный речевой тренажер направлен на развитие у ученика коммуникативных компетенция. Учащемуся доступны как голосовая связь, так и чат с Ифимкой. Учащийся должен употреблять ту лексику, которая соответствует тому или иному функциональному стилю речи: разговорному, художественному, официально-деловому, научному или публицистическому. Допущенные ошибки обрабатываются искусственным интеллектом и ребенку предлагаются слова, которыми можно заменить неправильно подобранное слово.

Рассмотрим одну из ситуаций, которая может быть предложена ученику:

Напишите небольшую научную статью по теме «Функциональные стили речи», следуя тем языковым нормам, которые характерны данному стилю.

Приведем несколько ошибок, которые может допустить ученик:

«Научный стиль – это стиль, *кoемy* характерны...». «Кoемy» следует заменить на «*которому*».

«Разговорная речь может быть *нормативной* и *ненормативной*». Слово «нормативный» заменить на «нормированный». Эти слова – паронимы и имеют разное лексическое значение.

После того, как все допущенные учеником ошибки будут исправлены, он сможет перейти к следующей теме.

Раздел «Морфемика, словообразование, орфография». § 5. Состав слова. В связи с тем, что макет SMART-учебника имеет общий стиль – космос и всё, что связано с ним – изучение раздела «Морфемика, словообразование, орфография» соотнесено с космическими образами. Основной приём – мнемотехника, которая «даёт возможность не просто прослушать, но и понять объяснение, вызывает интерес, позволяет расширить границы восприятия» [15]. Строим чёткую ассоциацию, соединяя образ созвездий с обликом слова.

Теоретический блок можно подать с помощью анимации в дополненной реальности или полного погружения в космический мир в виртуальной реальности. Если нет оборудования, предусмотрена возможность изучить видео-анимацию. Во всех вариантах будет одна идея: персонаж по имени Ифимка сравнивает слова с созвездиями, которые тоже состоят из нескольких разнородных частей – звёзд. С помощью ассоциативного ряда ученики повторяют уже знакомую информацию и узнают новые сведения о составе слов, о различии словообразующих и формообразующих морфем.

Задания на отработку полученных знаний также предполагается в той же стилистике. Учащиеся в очках виртуальной реальности или с помощью ПК должны составить слова из звёзд-морфем, выбрать слова с определенным морфемным составом, отметить изменение лексических значений при изменении состава слов и проч. В подобные задания можно включить и метапредметные знания, давая настоящие названия созвездиям после соединения звёзд-морфем в слово.

§ 6. Основные способы образования слов в русском языке. Теоретический блок при необходимости дается учащимся в форме обучающего видео с Ифимкой. Задания также в стилистике космоса: учащимся необходимо, например, распределить слова-планеты по «галактикам»-способам, образовать слова от исходных слов или определить, от каких слов образованы данные слова и проч.

§ 7. Сложные и сложносокращённые слова. Продолжение космической темы. Развитие сюжета: Ифимка берет на себя роль лётчика-космонавта, который потерял букву в слове «косм_лет» и из-за этого не может продолжить путешествие. Персонаж просит помощи у учащихся, и те узнают о сложных и сложносокращённых словах. Вместе с Ифимкой ученики придумывают космическому кораблю название, состоящее из нескольких слов – аббревиатуру. Например, МГТС – межгалактическое транспортное средство. Теоретический блок, таким образом, преподносится в виде анимации (варианты: на экране ПК, в режиме виртуальной или дополненной реальности) и наводящих вопросов, дальнейшей практики и проч.

§ 8. Понятие об этимологии. Начало изучения этимологии – анимация с теоретическим блоком, а также короткие сюжеты об интересных для учащихся этимологических фактах, связанных с историей языка. К примеру, Ифимка говорит о таких исконно однокоренных словах, как бык и пчела, конец и начало [14] и проч. с короткими анимационными справками об их этимологии, рассказывает о крупнейшем этимологе-слависте Максе Фасмере.

Параграфы 10 и 11 («Буквы О и А в корнях -гор-/гар-, -зор-/зар-, -раст-/рос» и «Правописание приставок пре-/при-») отрабатываются в игровой форме, напоминающей известную игру «Волк и яйца». Волк (герой ученика) ловит падающие звезды/яблоки со словами на них. Ловит по определенному принципу: например, только звезды-слова, в которых пропущена буква «о» или буква «а», или слова без чередования корней, или слова с приставкой «при-». Например, из града слов «к_снулся, сл_гаемое, предл_гать, изл_жение, к_силка» ученик должен поймать слова «коснулся, изложение, косилка», если его «корзинка» – слова с «о» в корне. Упражнение возможно реализовать как в виртуальной реальности (ученик ловит предметы со словами при помощи консоли), так и на экране ПК.

Параграф 12 («Повторение темы «Морфемика, словообразование, орфография») – игра-бродилка на повторение пройденного материала, о которой будет сказано в следующем разделе.

Раздел «Лексикология, орфография. Культура речи». Объединяем параграфы 14 и 15 («Метафора» и «Лексические выразительные средства»), так как считаем, что они дополняют друг друга и могут быть отработаны в одном задании.

Данное задание представлено в игровой форме и доступно как VR- и AR-формате, так и в формате игры, доступной на планшете или другом электронном устройстве. Независимо от того, каким устройством будет пользоваться ученик, суть игры остается неизменной. Разберём задание подробнее.

В этой игре участвует персонаж ученика, созданный в начале курса. На яблони растут яблоки, на которых написаны слова или словосочетания. В начале игры они начинают падать. Задача учащегося заключается в том, чтобы поймать только те слова или словосочетания, которые являются метафорой. За успешное прохождение задания учащийся получает награду.

§ 16. Чередование гласных в корнях -скак-/скач-, -равн-/ровн-, -твар-/твор-.

Задание на чередование гласных в корнях отрабатывается вновь в формате известной многим игры «Волк и яйца». На месте волка – ученик, который должен поймать только те «яйца» (в нашем случае – яблоки, с написанными на них словами), в которых пропущена буква «а» или буква «о» («вск_чить», «р_вный», «тв_рение» и проч.). Игра может быть реализована во всех форматах: в VR, AR и на ПК.

Параграфы 17 («Исконно русские слова») и 18 («Заимствованные слова»). Задание на отработку теории по этим материалам представлено в нескольких форматах: виртуальная реальность, дополненная реальность и ПК. Задача ученика заключается в том, чтобы распределить «яблоки» по корзинкам: в одну – исконно русские слова, в другую – заимствованные. Например, «рука», «голова», «море», «аптека», «фиалка», «шоу», «арена» и другие. Чем больше правильных «яблок» в корзину ученик закинет, тем больше баллов получит.

Параграф 20 – «Лексика русского языка с точки зрения её активного и пассивного употребления. Архаизмы и историзмы». Это тема отрабатывается в формате квеста «Поиск предметов». Локация – русская изба.

Задание направлено на изучение пассивной лексики: архаизмов, историзмов, диалектизмов и так далее. Ученик должен найти те предметы, названия которых указаны. Например, кушак, кокошник, кичку, ухват и другие предметы. Задание доступно во всех форматах: в виртуальной реальности, дополненной, а также на ноутбуке, компьютере или планшете.

Параграф 21 – «Общепотребительные слова. Диалектизмы. Профессионализмы. Жаргонизмы. Стилистически нейтральная и книжная лексика». В задании на отработку темы учащимся будет предложено вернуться к формату голосового или письменного чата с Ифимкой. Задача учащегося заключается в том, чтобы подобрать стилистически нейтральный синоним к диалектизму, профессионализму или жаргонизму, который использует Ифимка. Например, слово «хата» заменить на «дом», «капуста» – на «деньги», «клава» – на «клавиатура».

Параграф 26 – «Фразеологизмы. Источники фразеологизмов». Фразеологизмы и их происхождения изучаются как в VR и AR, так и на ПК. Перед учеником предстают разные люди, которые занимаются тем, что «бьют баклуши», кричат «на всю ивановскую», «точат лясы» и «валяют дурака»; «кота в мешке» и «точку зрения». Каждый из этих фразеологизмов имеет свой источник и значение, которое и узнает ученик, выбирая то или иное устойчивое сочетание.

В начале нашей статьи мы говорили о том, что ученикам будут доступны не только индивидуальные, но и командные задания. В конце разделов (§12 и §28) предусмотрены игры-бродилки на повторение пройденного материала.

Ученики заходят в игру командами по 5-7 человек. Цель игры заключается в том, чтобы повторить и закрепить пройденный материал. Соревновательный элемент добавит мотивации и интереса к прохождению игры. Первый ученик делает ход и берет карточку соответствующего цвета, на которой расположен вопрос по теме. Задача ученика – правильно ответить на вопрос. Если ответ неверный, ученика возвращают к правилу, затем он снова отвечает на вопрос. Пока ученик не ответил на вопрос верно, он не может продвинуться дальше и пропускает ход. После правильного ответа ученик двигается дальше.

В игре принимает участие аватар ученика. Доступ к игре может быть осуществлен через компьютер, ноутбук или планшет.

Важно отметить, что все вышеперечисленные задания разработаны с учетом норм СанПиН. На каждое задание ученику отводится столько времени, сколько нужно для успешного прохождения, но не более пятнадцати минут на задания VR, и не более тридцати на задания AR и на те, что выполняются на ПК.

Использованная литература

1. Аксенов Е. И. Технологии виртуальной и дополненной реальности в здравоохранении / Е. И. Аксенова, С. Ю. Горбатов. – М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2021. – 40 с.
2. Биболетова М.З., Трубанёва Н.Н. Координирующая роль учебника в условиях современной образовательной среды // Учебник как инструмент

национально-культурного самоопределения обучающихся: Сборник статей конференции. – М., 2021. – С. 25-29.

3. Болгова, В. В. Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку? / В. В. Болгова, М. А. Гаранин, Е. А. Краснова, Л. В. Христофорова // Высшее образование в России. – 2021. – №7.

4. В Роспотребнадзоре рассказали о нормах использования гаджетов в школах // Российская газета. – 2021. – 1 января.

5. Данченко, Л. А. Smart-учебник как элемент фундамента smart-университета / Л. А. Данченко, П. Ю. Невоструев // Статистика и экономика. – 2014. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smart-uchebnik-kak-element-fundamenta-smart-universiteta>? (дата обращения: 25.04.2022).

6. Егорова, Т. А. Определение понятий «электронный учебник» и «электронное пособие» их характеристики / Т. А. Егорова, О. К. Сазонова // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества : Сборник научных трудов, Горно-Алтайск, 15 декабря 2016 года / Редактор Лизунова Г.Ю.. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2017. – С. 174-177.

7. Козлова, Д. Дистанционное обучение как инновационный подход в реализации непрерывного образования / Д. Козлова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова : [сайт]. – 2013. – №1с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obuchenie-kak-innovatsionnyu-podhod-v-realizatsii-nepreeruyvno-obrazovaniya>? (дата обращения: 25.04.2022).

8. Колесников, А. А. Smart-учебник по иностранному языку: попытка обоснования в контексте вызовов современности / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2021. – № 7. – С. 29-38.

9. Коннова З. И. Технологии дополненной и виртуальной реальности: инновации в обучении иностранным языкам в вузе / З. И. Коннова, Г. В. Семенова // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – №3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smart-uchebnik-kak-element-fundamenta-smart-universiteta>? (дата обращения: 26.04.2022).

10. Мухамадиева К. Б. Дополненная и виртуальная реальность в образовании / К. Б. Мухамадиева // Образование и проблемы развития общества. – 2021. – №1 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnennaya-i-virtualnaya-realnost-v-obrazovanii>? (дата обращения: 26.04.2022).

11. Рыбченкова Л. М. Русский язык. 6 класс. Учебник для общеобразовательных организаций. В 2 частях. Часть 1 / Л. М. Рыбченкова, О. М. Александрова, А. Г. Нарушевич, О. В. Загоровская. – Изд. 10-е. – Москва : Просвещение, 2020, - 175 с.

12. Сотников А. М. Дополненная и виртуальная реальность в образовании как инструмент осознанного обучения / А. М. Сотникова, А. Ю. Тычков, Р. В. Золотарев, М. А. Николаева, А. А. Петкилева // Вестник ПензГУ. – 2021. – №4 (36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnennaya-i-virtualnaya-realnost-v-obrazovanii-kak-instrument-osoznannogo-obucheniya> (дата обращения: 26.04.2022).

13. Усенков Д. Ю. Виртуальная реальность / Д. Ю. Усенков // КИО. – 2006. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-realnost-1?> (дата обращения: 26.04.2022).

14. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / пер. с нем. и доп. О. Н. Трубачёва. – 2-е изд., стер. – М. : Прогресс, 1986–1987. – Т. 1-4.

15. Шакирова Р. Р. Использование приемов мнемотехники на уроках русского языка / Р. Р. Шакирова // cyberleninka.ru : [сайт]. – 2021. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-priemov-mnemotehniki-na-urokah-russkogo-yazyka> (дата обращения: 23.04.2022).

Е.Д. Пчелкина

Россия, г. Барнаул,

Алтайский государственный педагогический университет

Научный руководитель: к.филол.н., доцент Е.А. Косых

БЛОГ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

Актуальность работы связана с модернизацией учебного процесса, что позволяет на базе веб-технологий наиболее продуктивно осуществлять учебный процесс. Цель данной работы – выявить достоинства и недостатки использования блога преподавателя в процессе обучения иностранным языкам. Проанализировав данную ситуацию, мы можем сделать вывод, что практика создания блога в образовательных целях имеет не только большие перспективы в своем развитии, но и явные недостатки, которым нужно найти свое решение.

Ключевые слова: дистанционное обучение, блог, учебный процесс, иностранный язык, учебная информация.

Современное общество нуждается в хорошо подготовленных и образованных специалистах, отличающихся мобильностью, гибкостью, коммуникабельностью и самоорганизацией. Создание творческой атмосферы обучения, а также ориентация на личностные интересы учащегося позволяет достичь наибольших успехов в учебной деятельности. Модернизация образования в XXI веке требует применения инновационных технологий, направленных на творческое воспитание личности не только на интеллектуальном, но и на эмоциональном уровне. Под этими нововведениями подразумеваются проблемное обучение, игровое обучение, самостоятельное проектирование, погружение в культуру страны изучаемого языка, обучение в электронной среде.

В последнее время наибольшую популярность начинает набирать обучение в электронной среде. Это связано, во-первых, в связи с неблагоприятной эпидемиологической ситуацией в мире, когда многие учебные учреждения вынуждены переходить в формат дистанционного обучения, во-вторых, в связи с расширением образовательных возможностей, благодаря которым людям теперь не обязательно присутствовать на каждом занятии, а можно спокойно совмещать

учебу, работу, путешествия и другие дела, и в-третьих, человек может получать образование в любой точке мира. Например, человек из России, не имея возможности переехать в другую страну, может получать образование в любой другой стране через Интернет.

Но если взрослый человек уже может самостоятельно решать вопросы, касающиеся его образования, ответственно выполнять задания, то у школьников с этим возникает множество проблем. Многие школьники, перейдя в формат дистанционного обучения, либо теряют интерес к учебе, так как нет прямого контакта с учителем, как это было в учебной аудитории, теряются возможности проведения игр, групповых заданий, либо ввиду своей несамостоятельности не могут в домашней обстановке сконцентрироваться на учебе. Есть еще и третий вариант, когда педагог, никогда не работавший в таком формате, выбирает вариант проведения уроков и проверки домашнего задания через запись темы урока на видео, а проверку домашнего задания – через текстовые сообщения от учеников в виде файла. При такой форме обучения ученики не могут задать вопросы учителю, следовательно, какая-то часть материала у учеников не усваивается. К тому же, появляется много соблазнов отвлечься от учебы: поиграть в компьютерные игры, уйти гулять с друзьями, заняться просмотром фильмов.

Как известно, иностранные языки советуют изучать исключительно в очном формате, создавая при этом живую среду для общения. Если рассматривать обучение иностранным языкам в дистанционном формате, то отличным помощником может стать Веб-блог преподавателя.

Блог – это виртуальный дневник, личный сайт пользователя, состоящий из добавляемых в иерархическом порядке записей (постов), изображений, видео- и аудиофайлов [4, 210]. Существует три основных вида блогов: блог преподавателя, ученический блог и классный веб-блог, но мы остановимся на рассмотрении веб-блога преподавателя.

Так как большинство обучающихся большую часть своего времени проводят в сети Интернет, то современным учителям приходится искать подход к своим ученикам именно в этой среде. Но, начиная работать с веб-блогом, педагог не должен забывать, что блог должен содержать не только учебный материал, но и развлекательный, игровой, чтобы ученики чувствовали себя максимально комфортно. Таким образом, педагоги стараются быть и на одной волне с учениками, и выдавать учебный материал. Используя технологию Веб-блога, педагоги, как считает А.В. Филатова, решают сразу несколько задач:

1. Развитие интереса к иностранному языку ввиду необычности преподавания;
2. Стимулирование активности среди учащихся;
3. Организация живого общения на иностранном языке (через видео-звонки);
4. Снятие стресса и напряжения посредством выполнения творческих и игровых заданий.

Использование веб-блогов на уроках иностранного, в том числе и русского языка дает множество преимуществ и возможностей, а также способствует:

1. росту мотивации к использованию иностранного языка для осуществления коммуникации в обычной жизни;
2. повышению устных и письменных навыков;
3. развитию умений использовать сеть Интернет для удовлетворения познавательных интересов к иностранному языку;
4. выражению собственного мнения и его аргументации при обсуждении любых образовательных вопросов, которые не всегда возможно обсудить в классе;
5. более эффективному обсуждению изучаемой темы [3, 114].

Объяснение темы урока учитель может осуществлять в формате конференции, то есть видео-звонка со всеми учениками. В таком режиме учитель может проверить, насколько хорошо учащиеся усвоили новый материал, а также ответить на их вопросы. Проверку домашнего задания можно произвести также в формате конференции. Например, в качестве домашнего задания был задан пересказ текста на иностранном языке или монолог. В таком формате учитель может сразу внести правки и замечания, касающиеся каждого ученика, или же задать вопросы. Ученики тоже могут задать уточняющие вопросы учителю в плане говорения, какими словами лучше выразить то или иное действие/состояние.

В своём блоге педагог может публиковать информацию как учебного, так и развлекательного характера. Например: напоминать ученикам о предстоящем занятии и домашнем задании, публиковать важные новости, интересные истории о стране изучаемого языка, различные видео и фотографии, материал для самостоятельного изучения, оставлять ссылки на различного рода учебный материал (статьи, квизы, презентации), проводить опросы, устраивать игры и викторины по иностранному языку и т.п., всё, на что хватит фантазии педагога.

Кроме этого, как отмечают П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев, А.В. Филатова, веб-блоги позволяют организовать сетевое взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса на иностранном языке. Более того, социальные сервисы и службы Интернет могут служить платформами для реализации телекоммуникационных проектов, партнерами в которых могут быть учащиеся разных стран [1, 3].

Если ученики заинтересованы в изучении иностранного языка и им мало того, что выдается на уроке, то педагог может в своем веб-блоге публиковать дополнительный и при этом проверенный материал. Учащиеся, глубоко погруженные в иностранную культуру, зачастую не знают, где найти качественный материал для самостоятельного изучения, так как в Интернете можно легко наткнуться на статьи псевдо-учителей или других таких же учеников. Например, если ученик изучает китайский язык и находится на начальном уровне, то, занимаясь поиском дополнительного материала, учащийся может легко спутать китайским язык с японским или корейским.

В блоге преподавателя ученики могут развивать все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование, письмо и перевод.

1. Чтение: навыки чтения можно развивать при помощи различного рода статей и историй, опубликованных в блоге преподавателя. Для наиболее продуктивного

закрепления данного материала после текста, как и в учебниках, обычно прилагаются варианты заданий;

2. **Говорение:** навыки говорения можно осуществлять посредством осуществления видео-звонков как при обсуждении любой темы, заранее выбранной учениками и учителем, так и при проверке домашнего задания;
3. **Аудирование:** преподаватель в своем блоге публикует различные аудио- и видеоматериалы, по которым ученики в дальнейшем могут выполнять определенные задания;
4. **Письмо:** в блоге преподавателя намного легче осуществлять контроль за грамотностью письменной речи, чем в блоге ученика. К вариантам развития письменной речи в веб-блоге преподавателя можно отнести следующие варианты работ: 1) педагог может опубликовать любую фотографию из реальной жизни, картинку или видео, после просмотра которого ученики должны описать, что они увидели на фотографии или в видео; 2) учитель формулирует тему для обсуждения, а ученики в комментариях начинают саму дискуссию, при этом учитель тоже может участвовать в обсуждении, задавая различные вопросы ученикам или высказывать свою точку зрения. Допускается внесение в обсуждение спорных, противоречивых вопросов и фактов, что вызовет у учащихся много вопросов и желание высказать свою точку зрения по данному вопросу; 3) учитель в качестве задания может дать сочинение на заданную тему, которую необходимо будет опубликовать в блоге преподавателя в разделе комментариев к определенному посту. Так не только учитель сможет увидеть эссе ученика, но и другие ученики тоже могут ознакомиться с сочинением своего одноклассника и либо задать вопросы этому ученику для дальнейшего обсуждения, либо просто дополнить, высказав своё мнение по этому вопросу [2, 23];

Из наблюдений учителей, активно использующих блоги в образовательных целях, следует, что возможность публикации заданий в письменном варианте меняет у учащихся отношение к их выполнению. С одной стороны, ученик таким образом получает внешнюю оценку, получив не только балл за выполненное задание, но и комментарий или ответ на свое задание или эссе, а иногда даже критику и замечание не только со стороны педагога, но и со стороны своих одноклассников. Именно поэтому учащиеся начинают более внимательно и ответственно подходить к качеству выполнения домашнего задания. Но, с другой стороны, не все ученики способны адекватно реагировать на критику окружающих и публиковать результаты своих работ на всеобщее обозрение. Это может происходить по нескольким причинам:

1. Низкая самооценка и неуверенность в своих силах;
2. Плохие отношения с одноклассниками;
3. Неадекватная оценка учителем (например, когда ученик имел ввиду одно, а учитель понял иное);
4. Возможность копирования работы другими людьми, списывание одноклассниками.

Если же мы рассматриваем веб-блог в очном формате обучения, то веб-блог выступает не в качестве замены основным урокам, а идет в дополнение к ним. В таком случае учитель может публиковать домашнее задание, которое будет видно и ученикам, и их родителям, различные интересные истории о культуре и самом иностранном языке, делиться ссылками на материал для самостоятельного изучения, публиковать тематическую лексику, подробное объяснение грамматики, выкладывать домашнее задание, которое можно выполнить в самом блоге преподавателя и т.п.

Но и тут могут проявиться те же недостатки, о которых мы говорили ранее. Некоторые ученики и их родители могут выступать против такого рода работы, предпочитая только аудиторные занятия в классическом варианте, чтобы учитель мог контролировать весь учебный процесс. Следует учитывать и тот момент, что не все люди готовы идти в ногу со временем. Не все ученики обладают достаточным количеством мотивации для освоения нового нетипичного вида работы. К основным недостаткам внедрения веб-блогов относят следующее:

1. Отсутствие прямого контакта с учителем;
2. Низкий уровень самодисциплины у учеников;
3. Технические проблемы;
4. Соблазн к несамостоятельному выполнению заданий.

У преподавателя тоже могут возникнуть определенные сложности в ведении веб-блога. Самая главная трудность заключается в оценивании работ учащихся. Работая в таком формате, учитель испытывает сложность, а порой невозможность отследить насколько ученик был честен при выполнении домашнего задания, обращался ли он за помощью к сторонним материалам (например, к переводчику). Работая же в аудитории, ученик должен сразу отвечать на вопросы учителя, без возможности долгого обдумывания, что допустимо в работе с веб-блогом.

Но на этом список недостатков в ходе работы не заканчивается, проблемы могут возникнуть по абсолютно разным причинам, которые необходимо решать незамедлительно.

Чтобы минимизировать недостатки, возникающие в процессе использования веб-блога, педагогу необходимо решить следующие моменты:

1. Перед тем, как внедрять веб-блог в обучение, необходимо посоветоваться по этому поводу с учениками, готовы ли они на занятия такого рода, ведь не все ученики, особенно в подростковом возрасте, готовы публиковать свои задания на всеобщее обозрение;
2. Предлагать альтернативный вариант выполнения заданий, так как не все учащиеся имеют для этого технические возможности;
3. Заранее озвучить правила работы в веб-блоге.

Веб-блог позволяет хранить и классифицировать различную учебную информацию (аудиоматериалы, видеозаписи, карты, таблицы, графики, фотографии), осуществлять контроль за усвоением учебного материала через онлайн-тесты, опросы. Поэтому проблемы, возникающие в процессе работы,

нужно решать незамедлительно, ведь в современных условиях образовательного пространства веб-блоги могут стать отличной базой для обучения не только иностранным языкам, но и другим учебным предметам.

Использованная литература

1. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 12–18.
2. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Книжный дом «Либроком», 2013.
3. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологии : автореф. дис. канд. пед. наук. М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005.
4. Шишковская, Ю. В. Использование преподавательского блога в обучении студентов иностранному языку / Ю. В. Шишковская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014 – № 4-3 (34) – С. 210-212.

М.В. Руденко

Россия, г. Барнаул,

Алтайский государственный педагогический университет

Научный руководитель: к.филол.н., доцент В.Ю. Краева

ИЗУЧЕНИЕ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РОДНОГО (РУССКОГО) ЯЗЫКА В 7 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В данной статье представлен анализ программы предмета Родной (русский) язык с позиции возможности включения в программу регионального компонента, в частности, изучения диалектной лексики. На основе опыта применения интерактивных методов в условиях реализации ФГОС, представленного в методической литературе, рассматривается реализация игровой формы на уроке «Диалекты как часть народной культуры» в формате игры «Своя игра». Предлагается описание и анализ разработанного урока, который был апробирован в 7 классе общеобразовательной школы в период производственной практики.

Ключевые слова: диалектная лексика, игра, интерактивный метод, родной русский язык

Любой язык помимо того, что является основным средством общения, выполняет функцию родного языка для определенной нации. Посредством языка народ высказывает свои мысли, выражает эмоции. Русский язык является родным для русского народа. Согласно приказу Федерального Министерства образования и науки от 31 декабря 2015 г. в Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) внесены изменения, предусматривающие выделение предметных областей «Родной язык и литературное чтение на родном языке» и

«Родной язык и родная литература» как самостоятельных и обязательных для изучения. На этом основании Государственной Думой РФ принят законопроект об изучении родных языков, предполагающий изучение русского языка как родного [1, с.7].

Исходя из этого, были созданы учебные пособия по предмету Родной (русский) язык. В учебном процессе образовательной организации, на базе которой проходила производственная практика используется учебник О.М. Александровой по родному (русскому) языку. Анализ материала по диалектной лексике в этом пособии позволил нам сделать вывод, что информация представлена сжато.

Диалектную лексику рассматривают на уроках родного русского языка в учебнике О.М. Александровой «Родной русский язык». Теоретический материал представлен в параграфе «Диалекты как часть народной культуры» из раздела «Язык и культура». По календарно-тематическому планированию данную тему разделяют на три урока:

1. Диалекты как часть народной культуры
2. Диалектизмы и их роль в языке
3. Диалектная лексика в произведениях художественной литературы

На уроке «Диалекты как часть народной культуры» учащиеся знакомятся с диалектизмами и их национально-культурным своеобразием, что формирует общее представление о диалектном членении русского языка на современном этапе.

Перед началом работы с понятием диалекта учащиеся рассуждают о национальном языке, работают с текстом из книги Л.В. Успенского «Слово о словах», в котором говорится о наречиях северных и псковских. В «Поурочных разработках по родному русскому языку к УМК О.М. Александровой» Н.В. Егоровой представлено следующее определение диалекта: диалект — это неискаженный вариант языка, а его разновидность, которая употребляется для общения между людьми, живущими на одной ограниченной территории. Диалекты — явление не только русского, но и других языков: немецкого, французского, английского и др. [3, с.31].

Из рубрики «Лингвистические заметки» учебника учащиеся узнают о фонетических особенностях и группах территориальных диалектов: «Современные говоры русского языка принято объединять в небольшие группы. К северу от Москвы расположено северно-русское наречие, которое характеризуется многими чертами, в том числе «оканьем» (в[о]дА, др [о]вА) К югу от Москвы располагается южнорусское наречие, для него характерно «аканье» (г[а]рА, ст [а]лЫ). Севернорусские говоры не переходят на юге непосредственно в южнорусские. Между этими двумя наречиями – полоса среднерусских говоров, возникших в результате взаимодействия, «смешения» севернорусских и южнорусских диалектов» [4, с.18-19].

В учебнике и в поурочных разработках нет определений понятий «оканье» и «аканье». Примеры, указанные в скобках, на наш взгляд, не могут заменить теоретический момент, поэтому необходимо дать определение этим терминам,

рассказать про ударную безударную позиции и указать, какую роль они играют в данных явлениях.

На уроке «Диалектизмы и их роль в языке» делается акцент на такой характеристике диалектной лексики, как ограниченность сферы её употребления (сфера семьи, обычаев, хозяйства и быта). Даются сведения о диалектных названиях предметов быта, о значениях слов, не свойственных литературному языку и несущих информацию о способах ведения хозяйства, особенностях семейного уклада, обрядах, обычаях, народном календаре и др. Учащиеся применяют на практике знания, полученные на уроке «Диалекты как часть народной культуры», и знания о синонимии. Для выполнения упражнений № 15 и №16 из учебника О.М. Александровой школьники обращаются к статье, посвященной слову *дождь*, в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля [2, с.513].

В результате выполнения данных упражнений предполагается вывод о том, что диалектные названия явлений природы, предметов быта, особенностях ландшафта, крестьянской работы несут информацию о связи человека и природы, о способах ведения хозяйства, об особенностях семейного уклада, обрядах, обычаях, народном календаре и т.д.

На уроке «Диалектная лексика в произведениях художественной литературы» учащиеся работают с упражнением № 17. Учитель дает пояснение: «Местные слова и выражения оттеняли авторский, грамотный, нормированный литературный язык, обогащали его. И.С. Тургенев преследовал и познавательную цель: он давал примечания к диалектизмам, объясняя их значение. Некоторые диалектизмы со временем переходят в литературный язык. Например, глагол *шуршать*. Изображая звук раздвигаемых камышей, Тургенев в рассказе «Бежин луг» пишет: *«Камыши... шуршали, как говорится у нас» (то есть в Орловской губернии). Сейчас этот глагол- общеупотребительное слово, которое прижилось в литературном языке благодаря своей выразительности»* [3, с.37].

Изучение родного (русского) языка в 7 классе начинается с раздела «Язык и культура» в учебнике О.М. Александровой «Родной русский язык». Данный раздел открывает параграф «Русский язык как развивающееся явление». Было принято решение о том, чтобы провести урок актуализации знаний и умений по диалектологии в формате игры «Своя игра». Учащиеся не только вспомнят изученный материал, но и в полной мере сформируют понятие о языке, как развивающемся явлении.

Интерактивные формы занятий способствуют эффективному усвоению учебного материала, оказывают многоплановое воздействие на обучающихся и осуществляют обратную связь, а рассматриваемая нами тема в силу своей значимости и объема, с одной стороны, и небольшого количества времени, отведенного на ее изучение, с другой, позволила нам выбрать данную форму.

В основу разработки урока «Диалекты как часть народной культуры» был взят формат интеллектуальной игры «Своя игра». Правила игры были адаптированы для учащихся 7 класса общеобразовательной школы: мы сократили количество категорий на игровом поле и убрали некоторые типы заданий.

Материал, представленный в заданиях, не выходил за пределы школьной программы. В основу вопросов из категории «Термины» легли знания о диалектах, диалектологии, литературном языке, национальном языке, оканье, аканье и др. В категориях «Соотнесение диалектизмов и их значений», «Распределение диалектизмов по тематическим группам» была представлена диалектная лексика из упражнений рассматриваемого учебника, а также добавлены примеры из «Толкового словаря живого великорусского языка» В. И. Даля.

Материал представлялся в форме презентации, где изображено игровое поле, которое разделено на 3 категорий: «Термины», «Соотнесение диалектизмов с их значением», «Распределение диалектизмов по тематическим группам». Каждая категория включала в себя 5 вопросов, ответы на которые оценивались в 100, 200, 300, 400 и 500 очков. Из всех представленных вопросов вызвали трудности: «Язык, сложившийся как общенациональный в пору образования русской нации и государственности-это...» (Термины за 500); «Кто является автором словаря «Русская деревня — XX в. Культурологический словарь»» (Соотнесение диалектизмов с их значением за 300)

Затруднение при ответе на вопрос «Язык, сложившийся как общенациональный в пору образования русской нации и государственности — это...», на наш взгляд, связано с некоторой расплывчатостью определения «литературный язык» в учебнике.

Вопрос про автора словаря вызвал затруднение несмотря на то, что данный материал представлен в учебнике. Это можно связать с тем, что большую часть времени ученики работали с «Толковым словарем живого великорусского языка» В. И. Даля. По поурочным разработкам работы со словарем «Русская деревня — XX в. Культурологический словарь» Андреева И.В., Баско Н.В. не предполагается.

Задания из категорий «Соотнесение диалектизмов с их значением», «Распределение диалектизмов по тематическим группам» ребята решали быстро, до истечения 1 минуты.

Анализ теоретического материала по диалектной лексике в рамках предмета родного русского языка показал, что данный вопрос представлен недостаточно объемно. В программе на его изучение отводится 3 часа, что не позволяет в полной мере раскрыть понятие диалектизмов, охарактеризовать их роль в родном языке. На уроках родного русского языка в среднем звене общеобразовательной школы даются базовые знания в области диалектной лексики. В учебнике представлены понятия: диалект, диалектология, литературный язык, национальный язык, оканье, аканье и др. Выполняя упражнения, учащиеся знакомятся непосредственно с диалектизмами, работают с «Толковым словарем живого великорусского языка» В. И. Даля. На протяжении трех уроков формируется, но, по нашему мнению, не углубляется и не закрепляется представление о диалектах как части народной культуры, о диалектологии как науке, о национально-культурном своеобразии диалектизмов и их роли в языке.

Обращение учителя-словесника к углублённым знаниям в области

диалектологии, например, о типах диалектизмов, их тематических группах и др. помогает расширить знания учащихся, усилить их интерес к родному языку, культуре. Педагог может корректировать план поурочных разработок, вносить изменения в теоретический материал, чтобы в полной мере сформировать представление у учащихся о диалекте как части народной культуры, показать национально-культурное своеобразие диалектизмов и их роль в языке.

Использование учителем интерактивных технологий, а именно: проведение уроков в формате интеллектуальных игр, способствует реализации планируемых результатов. Логическая последовательность развития и действий игры учащихся помогла раскрыть значимость изучения родного русского языка, диалектизмов и места диалектной лексики в национальном языке. Эмоциональная приподнятость деятельности помогает воспитывать любовь и уважение к национальному языку, что является основной задачей курса родного русского языка, ФГОСов.

Использованная литература

1. Александрова, О. М. Русский родной язык. 5–9 классы : примерные рабочие программы : учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова, Ю. Н. Гостева, И. Н. Добротина. – Москва : Просвещение, 2020. – 159 с.
2. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 томах. Том 1. А–З. / В. И. Даль. – Москва : РИПОЛ Классик, 2006. – 700 с.
3. Егорова, Н. В. Поурочные разработки по русскому родному языку. 6 класс : к УМК О. М. Александровой [и др.] : пособие для учителя / Н. В. Егорова. – Москва : ВАКО, 2021. – 174 с.
4. Русский родной язык. 6 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова, О. В. Загоровская, С. И. Богданов [и др.]. – Москва : Просвещение, 2019. – 111 с.
5. Русский родной язык. 7 класс : учебное пособие для общеобразовательных организаций / О. М. Александрова, О. В. Загоровская, С. И. Богданов [и др.]. – Москва : Просвещение, 2019. – 111 с.

*А. Г. Ткешелашвили
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: к.филол.н., доцент П. И. Петров*

АНАЛИЗ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ 6 КЛАССА ГРУЗИНСКОЙ ШКОЛЫ

Аннотация

В статье представлены результаты анализа современного состояния обучения

русскому языку в Грузии на примере комплексного рассмотрения школьного учебника для 6 класса. Дается описание обучения предмету «Русский язык» в системе общего среднего образования в Грузии, выявляется содержание предмета «Русский язык» в 6 классе грузинской школы, определяются лингводидактические принципы построения учебника русского языка как иностранного, обозначаются эти принципы в анализируемом учебнике по «Русскому языку».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, русский язык в Грузии, обучение русскому языку, школьный учебник по РКИ, иноязычная среда обучения.

Цель работы – проанализировать учебник по русскому языку для 6 класса грузинской школы. Объектом исследования становится изучение русского языка в средней школе в Грузии. Предмет исследования – анализ лингводидактических принципов в учебнике по русскому языку для 6 класса. Новизна исследования определяется лингводидактическим анализом учебника, рассчитанного на грузиноязычную аудиторию, с позиций комплексного подхода и интеграция различных наук, в первую очередь таких, как методика преподавания, лингвистика и лингвокультурология, с учетом особенностей обоих (родного и изучаемого) языков, культур и народов.

Таким образом, актуальность данного исследования определяется тем, что до сих пор не получила должного лингводидактического осмысления и описания новое изучение русского языка в средней школе в Грузии, возникновение которой связано: 1) с изменением статуса русского языка в Грузии; 2) с разработкой и началом использования в Грузии новых учебных школьных программ и стандартов по русскому языку, которые практически недоступны исследователям в России, из-за чего их содержание не подвергалось изучению; 3) с изменением уровня и качества профессиональной подготовки учителей-русистов в Грузии.

Материалом исследования является учебник по «Русскому языку» для 6 класса грузинских школ М. Барсеговой [1]. Исследование также опирается на описание системы образования в Грузии [3].

Традиционно в учебных пособиях по русскому языку для 6 класса материал собран с учетом заинтересованности обучающихся, также их возрастных отличительных черт.

Материал внутри темы структурирован следующим образом:

1. Материал для прослушивания. Сам текст для прослушивания дан в конце учебника и в «Книге для учителя», а также на CD, а визуальная поддержка, то есть картинка, иллюстрирующая содержание текста или эпизод аудируемого текста, дана в учебнике. В качестве аудируемого материала предложены тексты разного типа: связный текст, сказки, стихи, загадки, объявления, информационный текст, отдельные лексические единицы и диалоги. В учебнике представлены задания и упражнения по проверке понимания аудируемого материала.

2. Материал для чтения. Как правило, это авторские или аутентичные тексты, содержащие образцы русской детской литературы. В учебник включены произведения А. Барто, Е. Носова, В. Драгунского и других русских авторов. Основным принципом отбора учебного материала и его методической отработки является принцип развивающего и воспитывающего обучения. Здесь незыблемо единство воспитания, обучения и развития.

3. Упражнения по развитию речи. Задания: «Ответь на вопросы», «Вставь нужные слова», «Докончи предложения», «Разыграй диалоги» – способствуют приобретению первичных навыков интеракции, помогают ввести в речь учащихся изученные слова и выражения.

4. Грамматика. Элементарные грамматические сведения даны в основном в таблицах и усваиваются эмпирически, путем наблюдения и выполнения практических операций по моделям, по аналогии. Основной приём усвоения грамматики – это осознание и многократное повторение.

5. Игры. В учебнике по русскому языку для 6 класса даны игры, способствующие повышению интереса, вовлеченности учащихся в процесс обучения, развитию речи.

6. Страноведческий материал, позволяющий приблизиться к иноязычной культуре, познакомиться с русскими реалиями, географическими названиями, национальной одеждой, кухней и др.

7. Рубрика «Это интересно» содержит материал, который предлагает ученикам дополнительные сведения по теме и может вызвать интерес учащихся, расширить их кругозор.

8. «Что я знаю, что умею» – под этой рубрикой дан материал для самооценки. Ученики получают возможность подумать, чему они научились, какие навыки и умения получили при изучении той или иной темы. Каждая рубрика имеет свое конкретное место, дается в определенной последовательности, имеет свою логику. Постепенно учащиеся привыкают к ним, приучаются к работе над учебником. Все это позволяет быстро ориентироваться в учебном материале, прививает навыки работы с книгой.

В учебнике М. Барсеговой «Русский язык» для 6 класса много иллюстраций, картинок, рисунков, которые выполняют роль не только наглядности, но и своеобразной опоры при развертывании речемыслительной деятельности. Учитель должен максимально использовать их для осознания материала, развития речи, познания окружающего мира, расширения кругозора.

В учебнике М. Барсеговой имеется материал для поддержки интереса и активности ребёнка в течение всего урока, а также для индивидуальных, групповых и межгрупповых контактов.

В учебнике по русскому языку 6 класс имеется русско-грузинский словарь.

Работа над блоками строится по-разному. Можно и в той последовательности, как они представлены в учебнике. Можно и в другой последовательности, переставляя, дополняя, расширяя материал. К работе с учебником можно подходить творчески, в зависимости от конкретных целей, подготовленности класса, а также потенциала и опыта педагога-русиста.

Количество блоков внутри темы – разное. Учитель может компоновать их по-своему, прибегать к ним в процессе предтекстовой или послетекстовой работы. Какую стратегию выберет учитель для того, чтобы урок получился ярким, запоминающимся, чтобы состоялось взаимодействие и настоящее сотрудничество учащихся друг с другом и с педагогом, зависит от того, насколько школьники инициативны, активны, готовы к сотрудничеству, хотят, умеют и могут взаимодействовать в процессе педагогического общения [2].

Учебный материал в учебнике структурирован так, чтобы обеспечить взаимосвязанное овладение всеми видами речевой деятельности. Внутри темы материал разбит на отдельные уроки, что поможет учителю при составлении календарного плана.

Исходя из возрастных и психолого-педагогических особенностей учащихся, в частности таких, как объём памяти, способность концентрации внимания, наличие аналитико-синтетических навыков, сформированность речевого аппарата и моторики, наличие языковой способности, которая к 10-11 годам ещё не достигла критического периода, после которого она снижается и даже может пойти на убыль, в связи с этим учебно-методический комплект предполагает подачу учебного материала по тематическому принципу, интегрировано, при параллельном овладении знаниями, речевыми умениями и навыками, с ориентацией на практическое овладение языком как средством общения в устной и письменной форме, с учетом трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся грузинской школы.

В системе общего среднего образования в Грузии к обучению предмета «Русский язык» снижается интерес. Курс стал по выбору, поэтому не все школьники изучают русский язык. В методике преподавания все больше внимания уделяется реализации лингвистического и культурологического принципов, это объясняется тем, что иностранный язык сегодня воспринимается не только как средство общения, но и как средство приобщения учащихся к национальной культуре, ментальности и образу жизни носителей изучаемого языка.

Содержание предмета «Русский язык» в 6 классе грузинской школе заключается в коммуникативно-деятельностном подходе, для которого характерны органическое соединение в процессе обучения языковых, речевых и социокультурных факторов и центрированное на ученика обучение, предусматривающее учёт личности ученика как основного субъекта обучения.

Основные лингводидактические принципы построения учебника по русскому языку как иностранному и/ или неродному заключается в следующем:

- 1) тематика урока иллюстрируется при помощи прилагаемого словаря новых слов и выражений и диктует целевое лексическое наполнение всех упражнений;
- 2) применяются переводные упражнения (устные) с русского на родной язык, направленные на облегчение понимания темы;
- 3) применяются переводные упражнения (письменные) с грузинского на русский язык, направленные на проверку усвоения нового материала;

4) с учетом контингента обучаемых условия к заданиям и упражнениям, а также необходимые грамматические пояснения специально излагаются на родном языке, что способствует и лучшему пониманию и усвоению темы, и более результативной организации работы школьников.

В учебнике М. Барсеговой видим, что из перечисленных принципов используют лишь следующее: тематика урока иллюстрируется при помощи прилагаемого словаря новых слов и выражений и диктует целевое лексическое наполнение всех упражнений; применяются переводные упражнения (устные) с русского на родной язык, направленные на облегчение понимания темы.

Данное исследование имеет несомненные перспективы как в плане анализа системы образования, так и в аспекте исследования обучения русскому языку и на русском языке в Грузии на всех уровнях образования

Использованная литература

1. Берсегова М. Русский язык для 6 класса. Книга для ученика. – Издательство: «Двадцать один». – 2018. – 128 с.
2. Патараиа Л., Саралидзе Э. Русский язык 6 класс. Книга для учителей. 2018. [Электронный ресурс]: URL: http://saqmatsne.ge/wp-content/uploads/2018/07/rus_mas_6.pdf (Дата доступа 09.02.2022).
3. Попова Е.В. Функционирование русского языка в Грузии после распада СССР // Постсоветский материк «Языкознание и литературоведение». 2016. [Электронный ресурс]: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-russkogo-yazyka-v-gruzii-posle-raspada-sssr?> (Дата доступа 17.02.2022).

*А. Х. Хиджурова
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный педагогический университет
Научный руководитель: к.филол.н., доцент П. В. Маркина*

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация

Статья посвящена проблемам формирования коммуникативной компетенции в школах с нерусским языком обучения. Целью исследования было определение оптимальных методов и приемов преподавания русского языка в условиях билингвальной образовательной среды. В статье рассмотрены особенности организации обучения не на родном, а на изучаемом языке, что определяет специфику профессиональной подготовки учителей. В работе описаны методы и приемы формирования коммуникативно-речевой компетенции учащихся-билингвов, способствующие успешной образовательной деятельности детей. В результате выделены и охарактеризованы методы работы с текстом, приемы развития речи с учетом билингвальной образовательной среды, которые

направлены на формирование коммуникативно-речевых компетенций младшего школьника, повышают мотивацию к обучению, развивают творческие способности ребёнка. Описаны различные методы для сбора данных, результаты учащихся до и после исследования.

Ключевые слова: билингвальная образовательная среда, коммуникативно-речевая компетенция.

Проблема преподавания русского языка в условиях билингвальной образовательной среды в системе образования является одной из самых острых. Формирование коммуникативной компетенции особенно сложно происходит у учащихся, для которых русский язык неродной. Проблема билингвизма является многоплановой, ей посвящены научные труды выдающихся отечественных и зарубежных ученых: Л. Блумфилда, У. Уайнрайха, Е.М. Верещагина, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, М.Б. Успенского и др. По уточненным данным ряда исследователей (Л. Блумфилд 1933; У. Уайнрайх 1999; А.В. Баранникова 1969; А.С. Маркосян 2004 и др.) в современном мире детский билингвизм охватывает почти половину детей на планете, и эта тенденция будет расти и в будущем.

Материал, преподаваемый на русском (неродном) языке, усваивается с трудом, снижается грамотность детей, наблюдается ограниченность словарного запаса и неумение логически излагать свои мысли, в результате чего учащийся не достигает более высоких результатов обучения. Хотя учёные У. Уайнрайх и А.М. Шахнарович считают, что уровень абстрактного мышления двуязычного ребёнка гораздо выше уровня большинства его одноязычных сверстников [5, с. 7], анализ характера ошибок устных и письменных работ показывает, что закономерности русского языка ученики воспринимают через призму родного и переносят явления родного языка в русскую речь, что часто приводит к ошибкам.

Этот факт требует от преподавателя овладения методикой преподавания русского языка как неродного, которая существенно отличается от методики преподавания русского языка как родного. По мнению М.Ю. Боченковой, чтобы усвоение нового материала на неродном языке проходило успешно, необходимо целенаправленное создание ряда условий обучения ребенка в билингвальной среде [3, с. 19]. Выстраивая работу с детьми-билингвами, педагог должен тщательно отбирать речевые образцы (в соответствии с возрастом, интересом, степенью активности детей и так далее). По мнению доктора педагогических наук Е. В. Архиповой, речь учителя определяется тем, что менторский стиль сменяется диалогом, цель которого — сотрудничество и сотворчество в постижении учащимися знаний. Профессиональная речь педагога должна стать отдельным предметом рассмотрения в курсе методики развития речи учащихся, поскольку речь учителя-словесника является примером для подражания [2, с. 11].

Как утверждает Х.Х. Амшонов, большую роль в курсе обучения русскому языку в национальной школе играет начальный этап [1, с. 11]. Поэтому важно начинать работу с детьми-билингвами в начальной школе, когда у детей начинают формироваться теоретические представления о законах языка. На этом этапе должна быть создана прочная и относительно завершённая

коммуникативная основа для общения в устной и письменной форме на элементарном уровне в пределах простейших сфер и ситуаций.

Но как «заставить» ученика полюбить уроки русского языка? Как привить любовь к чтению? Как научить детей думать, мыслить творчески, образно, самостоятельно? Если в середине и конце XX века большую роль в формировании коммуникативных навыков играли дворы, в которых дети проводили много времени, играя и общаясь, то сейчас значительную часть времени школьники и дошкольники проводят у компьютера и телевизора. Современные школьники перестали читать, их больше интересует виртуальный мир за голубым экраном, нежели художественная литература. А.В. Лапшова, к.п.н., доцент Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина, утверждает, что чтение является ведущим методом речевой деятельности обучающихся, позволяющим самостоятельно участвовать в учебно-познавательной деятельности, улучшать умения поиска, обработки и использования информации, повышать языковые навыки и главное формировать коммуникативные компетенции [6, с. 2]. С целью развития коммуникативно-речевых навыков, развития литературоведческих навыков, развития познавательных способностей, нравственных качеств личности ребенка и была разработана авторская программа «Сказочный мир литературы» [7, с. 2].

В решении главной задачи школы – формировании образованной культурной личности – программа «Сказочный мир литературы» будет иметь большое значение, поскольку содержание этой программы – изучение детьми художественных произведений, а цель – формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся-билингвов, восприятие и освоение учениками-читателями эстетических и нравственных ценностей, содержащихся в художественном тексте. Основная задача – организация динамичной системы работы учителя и учащихся по формированию читательской личности учащихся, испытывающей потребность в развитии речи и чтении, как в источнике дальнейшего саморазвития. Занятия программы нацелены на развитие способностей учащихся приобретать новые знания с помощью произведений художественной литературы, нравственный потенциал которых очень высок. Чтобы привить детям любовь к чтению, необходимо вывести обучение за рамки формальной обстановки урока, преодолеть ролевые отношения «учитель – ученик». Полюбить книгу ребенок сможет только в процессе свободного чтения, когда книга ему интересна, а само чтение не вызывает стресса и он уверен, что его не накажут низкой отметкой, если он прочитает медленнее, чем другие или выскажет не «то» мнение о прочитанном. Ребенок полюбит чтение, если оно сопровождается собственным сочинительством, рисунками и свободным рассуждением, коллективным осмыслением – все это способствует развитию коммуникативно-речевой компетенции, развитию любознательности и способности к оригинальному мышлению.

Содержание работы по формированию коммуникативно-речевой компетенции складывается из обучения нормам литературного языка, работы по обогащению словаря и грамматического строя речи учащегося и развития их

связной речи. Система речевых упражнений эффективна лишь тогда, когда есть условия, составляющие фон для речевого развития. Таким фоном является атмосфера постоянного внимания к языку и речи, здоровая речевая сфера, которую создает школа и которую расширяет классное и внеклассное чтение, изучение грамматики и орфографии, другие языковые занятия.

По своей структуре программа представляет собой учебно-методическое пособие, рабочую тетрадь, а также среднесрочное и краткосрочное планирование, где определена последовательность этапов урока, конкретизированы цели обучения, определены инструментальный и методы измерения результатов, в виде мониторингов, листов самооценивания, эссе, тестирования и др. методов. К программе прилагается сборник сказок.

Основное содержание рабочей тетради структурировано по темам. Особенность учеников начальной школы – это быстрая утомляемость, поэтому программа включает различные виды деятельности, многообразные формы и методы работы. То есть дети не просто читают, они анализируют, учатся оценивать поступки героев, исследуют, учатся находить в тексте изобразительно-выразительные средства языка, учатся оценивать действия и поступки героев, выражать свое отношение к прочитанному, объяснять мотивы их поступков, находить аналогичные примеры в реальных жизненных ситуациях; учатся творчески осмысливать содержание прочитанного, создавать собственные тексты сочинений.

При организации опроса учащихся по теме, часто использую прием «Тонкие и толстые вопросы», при котором «тонкий» вопрос предполагает (репродуктивный) однозначный ответ, а «толстый» (проблемный) требует глубокого осмысления задания, рациональных рассуждений, поиска дополнительных знаний и анализа информации. Дети учатся не только отвечать на такие вопросы, а сами составлять вопросы к тексту, что гораздо сложнее, и способствует развитию коммуникативно-речевой компетенции.

Важным компонентом в получении коммуникативных компетенций является обсуждение прочитанного текста. В процессе чтения необходимо понимать текст, каждое слово, словосочетание, фразеологический оборот, таким образом, способность понимать смысл, осознавать восприятие, воспринимать текст автором. Самый распространенный прием «чтение с остановкой» содержит все стадии технологий: вызов, осмысление, рефлексия. Процесс чтения завершается формированием собственного мнения, выражающего отношение к прочитанному тексту. Такая работа с текстом развивает речь учащегося в билингвальной образовательной среде, способность выявлять связь отдельных частей, анализировать и оценивать прочитанное.

Организация работы с текстом на уроке чтения с применением стратегии «Диафильм», способствует обучению четкого деления текста на части, отбору существенного и озаглаиванию частей, обучению пересказу. Для того, чтобы создать диафильм, нужно изучить текст, понять идею произведения, передать замысел автора. Читая произведение, дети определяют количество частей текста. Каждая группа изучает свою часть текста, при этом выписывает ключевые слова.

Далее, дети обсуждают заголовок к своей части текста, выполняют рисунок или аппликацию к данной части текста, обсуждают озвучивание рисунка (подготовка к пересказу). Учащиеся выходят к доске и озвучивают свой рисунок, пересказывая свою часть сказки. В результате, получается «Диафильм» данного произведения. На таких уроках царит атмосфера творчества, эмоционального подъема, что, безусловно, оказывает влияние на формирование интереса к книге, становлению школьника как читателя.

Для детей-билингвов с низким уровнем речевого развития концептуальные карты идеально подходят для развития коммуникативно-речевой компетенции, логического мышления, анализа комплексных систем и обзора отдельных идей в контексте общей картины.

Дискуссия – действенный метод обсуждения изучаемого вопроса. На занятии по сказке О. Уайльда «Мальчик-звезда» школьники искали ответ на вопрос: «В чем истинная красота человека?» Поиск ответа на поставленный вопрос вели с помощью метода Эдварда де Боно «Шесть шляп мышления». Вначале были опасения, сумеют ли учащиеся понять суть метода, но они быстро вникли в поставленную задачу, им очень понравился метод. Когда школьникам было предложено найти выход из сложившейся ситуации после чтения 1 части, ребята в черных шляпах, (они называют себя критиками) сказали, что человек, которого все не любят, может опять стать злым. А школьники в зеленых шляпах, предложили ему совершать добрые дела, тогда люди будут помнить только его доброту, и не будут видеть его страшное лицо.

Один из действенных методов, способствующих формированию коммуникативно-речевой компетенции детей-билингвов - театрализация, использование средств театра в педагогическом процессе. Учащиеся вместе с учителем «пишут» сценарий. Используются такие виды упражнений, как сценические этюды, пантомима, составление словесного портрета героя. Учитель с детьми работает над развитием речи, сценической выразительностью: определение движений, действий, мимики, жестов персонажа, его интонации.

Для того, чтобы заинтересовать учащихся, была создана игра «Знатоки сказок». Чтобы играть в нее, нужно обязательно знать содержание сказки. Можно использовать на пользу любовь детей к компьютерным играм. Игра также поддерживается на смартфонах. Все родители получили диск с игрой. И школьникам игра очень понравилась. Вопросы составлены по таксономии Блума, то есть на знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценку.

Каких же результатов удалось добиться? К каким выводам прийти? Какие прогнозы определить на будущее? Чтобы проверить эффективность программы, было проведено исследование. Актуальность исследования обусловлена наличием большой теоретической базы использования различных методик работы с текстом на занятиях по русскому языку как иностранному. Был важен практический эксперимент, который смог бы доказать эффективность данных методик. Исследование проводилось в средней школе № 19 Кордайского района Жамбылской области. В ходе исследования было выявлено, что с помощью чтения обучающиеся наделяются ценными качествами общения в коллективе,

умением находить общий язык друг с другом, это требует применения разных форм деятельности. Говоря о влиянии чтения на формирование коммуникативно-речевой компетенции, следует учитывать, что текст используется практически во всех видах лингвистической деятельности. Чтение является главным навыком, направленным на самостоятельное познание мира.

Все перечисленные методы и приемы, позволили значительно повысить интерес к чтению у младших школьников, их уровень речевого развития, проявить нравственные качества учащегося. Подача дидактического материала преимущественно в игровой форме, наиболее доступной для указанного возраста, помогает субъекту обучения раскрыться, прочно освоить изучаемый материал, способствует формированию читательской компетенции младшего школьника, повышает мотивацию к учебной деятельности, развивает творческие способности личности ребёнка внимание, логическое мышление и память.

Использованная литература

1. Амшоков Х.Х. Теоретические основы двуязычия и практика взаимосвязанного обучения устной речи на родном и русском языках/диссертация.–Москва, 1999.–204с. [Электронный ресурс]– Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-dvuyazychiya-i-praktika-vzaimosvyazannogo-obucheniya-ustnoi-rechi-na-r> (Дата обращения 11.03.2022).

2. Архипова Е. В. Основы методики развития речи учащихся: учебник и практикум для среднего профессионального образования. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2020. – 177 с.

3. Боченкова, М.Ю. Дидактические, лингвистические и психолого-педагогические аспекты подготовки будущих педагогов к работе с детьми-билингвами// Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». – 2016. – № 3 (46).

4. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования.– Киев:Вища школа,1979. –264с. / [Электронный ресурс]–Режим доступа:<file:///C:/Users/USER/Desktop/%D0%92%D0%A3%D0%97/text.pdf> (Дата обращения 10.03.2022).

5. Лапшова А.В. Чтение как средство формирования коммуникативных компетенций обучающихся, [Текст] / Лапшова А.В., Ваганова О.И., Карпова М.А., , Максимова К.А., Лапшина И.А. [Электронный ресурс] // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования, №5 (39), 2019 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/chtenie-kak-sredstvo-formirovaniya-kommunikativnyh-kompetentsiy-obuchayuschih-sya> (Дата обращения 28.03.2022).

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РУССКО-КИТАЙСКИХ ТАБУ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

Объект данного исследования представляет собой табуированную лексику, связанную со смертью и созвучным ей числовым эквивалентом в китайском языке. В статье посредством сравнительного анализа сопоставляются китайские и русские табуированные средства в аспекте культуры и религии, изучается их функции в китайском и русском языках. В частности, выясняются сходства и различия соответствующих табуированных слов в двух языках. Обобщаются различные причины, порождающие языковые табу. Приводятся примеры эвфемизмов – важного способа обхода табуированной лексики в межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: табу; китайский язык; русский язык; русско-китайское сравнение; межкультурная коммуникация; эвфемизм.

Введение

Термин «табу» широко используется в разных науках, таких как антропология, социология, этнография и т.д.. В китайском языке этот термин впервые встречается в «Хань Шу·Ивэньчжи» Бань Гу во времена династии Восточная Хань: «Когда становится трудно, люди попадают в плен табу, цепляются за мелкие детали, не прилагают усилий как бог велит» (及拘者为之, 则牵于禁忌, 泥于小数, 舍人事而人鬼神). Русское слово «табу» происходит от полинезийского языка. Антрополог Норткот Уитридж Томас в «Encyclopedia Britanica» написал о том, что табу включает только: а) священный (или противоположный, нечистый) признак лиц или вещей; б) род ограничения, запретов, вытекающих из этого признака и в) святость (или её противоположность – нечистоту), происходящую вследствие нарушения этих запретов» [4, с. 390]. Таким образом, очевидно, что термин «табу» имеет глубокие исторические корни во всем мире. Культуры Китая и России не являются исключением.

Объект исследования – табу в русском и китайском языках. Цель – рассмотрение табуированных языковых средств в русском и китайском языках; выявление лингвокоммуникативных и лингвокультурологических особенностей функционирования табуированной лексики в русском и китайском языках. Исследование состояло из следующих этапов: 1) изучение специфики табу в русском и китайском языках; 2) анализ конкретных примеров в обоих языках; 3)

выявление сходств и различий изучаемых табу; 4) обобщение результатов исследования.

Материал и методы анализа

В качестве материала выбраны примеры из русских и китайских публицистических произведений, записей живой речи и словарей.

Методы анализа – приемы описания и сопоставления; сравнительно-исторический метод; приемы сопоставительного и контекстуального анализа.

Представление результатов

«Рождение, старость, болезнь и смерть» – непреодолимые законы природы. Первое рассматриваемое языковое табу – это табу на тему смерти. С древних времен, чтобы сохранить хорошее отношение, не задеть чувства друг друга и уменьшить страх смерти, люди обычно использовали эвфемизмы или нейтральные слова для замены слова «смерть». Это является основным способом избежать табуированных слов в межкультурной коммуникации. В китайской культуре существует множество табу на «смерть». Обнаруживается, что в китайском языке есть яркие и тонкие выражения «смерти», такие как «уйти из мира» (离世), «скончаться» (逝世), «покинуть мир» (辞世) и т.д. В зависимости от причины смерти, социального статуса, возраста умершего употребляются различные выражения. Так, смерть императора в древнем Китае называется «цзя бэн» (т.е. почить в боге 驾崩); в буддизме смерть монаха называется «цзо хуа или юань цзи» (т.е. паринирвана 坐化、圆寂); смерть родственников и друзей называется «цы ши» (т.е. уйти из мира 辞世); смерть героя называется «вэй го цзюань цюй или чжань сы ша чань» (т.е. умереть за страну, умереть в бою,为国捐躯、战死沙场); смерть ребенка называется «яо чжэ» (т.е. смерть в раннем возрасте 夭折); смерть в пожилом возрасте называется «шоу чжун чжэн цинь» (т.е. конец жизни 寿终正寝). Хотя в Китае нет единой религиозной веры, под влиянием даосской мысли возникли некоторые специальные слова с религиозной окраской, такие как «юй хуа деэ сянь» (т.е. почувствовать себя на седьмом небе после смерти,羽化登仙), «цзя хэ си цюй» (т.е. верхом на журавле унести на запад,驾鹤西去) и «не пань» (т.е. уйти в мир иной,涅槃).

Как и в китайском, в русском языке также есть много эвфемизмов, связанных со словом «смерть». Такие, как «ушёл из жизни», «вернулся к Создателю», «ушёл от нас», «уйти к Богу», «уснуть вечным сном», «вечное упокоение», «его не стало», «отошёл на лучший мир» и пр. Также есть слова, похожие на китайский разговорный язык, например «окочуриться», «отъехать», «протянуть ноги», «дать дуба», «сыграть в ящик» и т.д.

Обнаруживается, что семантическое поле китайской лексики с ядром «смерть» чрезвычайно богато, по оттенкам значений выбранных выражений можно судить о возрасте, личности и социальном статусе умершего. В отличие от выражений «смерти» на китайском языке, связанных с культурными факторами, в русском языке выделяются сферы высокого и сниженного, в официальных светских публикациях часто используются эвфемизмы, которые исторически

носят религиозный характер. Влияние православного мышления на самосознание русского народа огромно, поэтому при общении с русскими следует понимать функционирование подобных языковых средств.

Другим примером языкового табу является определенное число. Различные культуры способствуют тому, что люди придают числам особое значение. В Китае число это, как известно, «4», поскольку его произношение похоже на слово «смерть». Оно крайне непопулярно для использования в повседневной жизни. Носители китайского языка стараются избегать употребления фонетических омонимов. Другие запреты накладываются на осторожное употребление на числа «13» (иероглиф «ши сань», т.е. не иметь контакта) и «8» (иероглиф «фа», т.е. обогащаться).

Свободное от указанной фонетической омонимии в русской культуре число «4» является скорее символом справедливости и честности. В христианстве оно соотносится с четырьмя авторами Евангелий – Матфей, Марк, Лука и Иоанн. А вот число «13» в русском языке считается более табуированным. Православие относит происхождение этого числа к библейским сюжетам. Согласно библейским преданиям, среди участников Тайной вечери было 13 человек – Иисус Христос и его 12 апостолов. Один из его апостолов, Иуда, стал предателем для своего учителя. Возможно, именно поэтому число 13 считается несчастливым. Табу на число «13» также отражено в русском языке. К примеру, «тринадцатым за стол не садись, не то быть беде». В России также называют число «13» «чёртовой дюжиной».

Выводы

Табу русского и китайского языков различны, так как испытывают влияние разных культур, религиозных верований, социальной среды, политических систем и ценностей. Табу в китайском языке тесно связано с культурными факторами, а в русском – с религиозными.

Эвфемизм – это эмоционально нейтральное слово или выражение, употребляемое вместо слов или выражений, представляющих говорящему неприличными, грубыми или нетактичными (например, пожилой вместо старый) [1, с. 521]. Эвфемизм как средство избежания табу позволяет говорящим варьировать речь в зависимости от коммуникативных условий и намерений, тем самым избегая неудач в общении.

Использованная литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Жаркова Т.И. Табу в межкультурной коммуникации. – М.: Челябинск, 2013.
3. Реформатский А.А. Табу и эвфемизмы // Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 536 с.
4. 大不列颠百科全书 (第16卷), 中国大百科全书出版社, 1999年.
5. 付春红. 论俄汉禁忌语语言交际功能异同[J].现代交际, 2013.

ОСОБЕННОСТИ МЕТАЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье определяются особенности метаязыка объяснения теоретического материала в первом учебнике «大学俄语» (Русский язык в университете) для китайских студентов, начинающих изучать русский язык в университете Китая. Метаязык расходится с языком-объектом. В работе остановлено внимание на основных особенностях метаязыка, приведены примеры из терминосистемы.

Ключевые слова: метаязык, терминосистема, русский язык как иностранный, этнопедагогика, обучение в иноязычной языковой среде.

Цель работы – определить особенности метаязыка объяснения теоретического материала в первом учебнике для китайских студентов. Объектом исследования является метаязык в обучении русскому языку китайских студентов на начальном этапе. Предметом исследования является метаязык объяснения теоретического материала в первом учебнике для китайских студентов до уровня А 1. Научная новизна работы заключается в изучении и определении особенностей метаязыка, использованного в теоретических материалах учебника «大学俄语» для китайских студентов в иноязычной среде обучения [3].

Описание языковой политики Китая в отношении функционирования русского языка на его территории за весь период развития российско-китайских дипломатических отношений, характер которых на протяжении всей истории напрямую отражался на степени значимости русского языка в Китае особенно полно изложен в работе Лю Лиминя «Русский язык в Китае: 1949-2009» [4].

Объяснение языкового материала на начальном этапе преподавания иностранного языка является важной частью обучения китайцев русскому языку, так как большая часть потенциала языка заключена именно в метаязыковых знаниях, которые послужат надежным инструментом мышления и простимулирует студента читать, писать, слушать русскую речь и, конечно, говорить по-русски. Это помогает развиваться китайскому студенту и сочетать в себе не только общепрофессиональные знания, но и знания гуманитарных дисциплин. Однако многими преподавателями-практиками отмечается, что чем выше у китайских студентов языковая компетенция, тем меньше и охотнее они говорят по-русски. Необходим детальный анализ всей системы обучения, чтобы определить причины этой негативной закономерности.

Под метаязыком понимается «язык, средствами которого проводится описание и последующее исследование свойств другого языка, выступающего по отношению к первому объектом его исследования» [2, с. 709].

Метаязык объяснения теоретического материала в первом учебнике для китайских студентов имеет некоторые важные особенности.

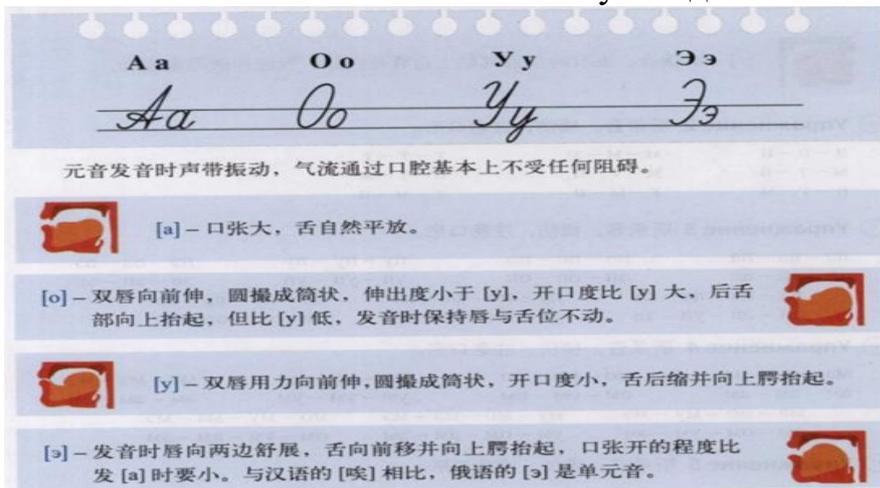
1. Эта часть метаязыка состоит из большого количества слов, и можно сказать, что терминология поддерживает всю систему метаязыка. Большое количество терминов является краеугольным камнем. Без этих терминов анализ, интерпретация и описание теоретического материала были бы невозможны.

Указанная лексика образует уникальную терминологическую систему вокруг различных объяснительных объектов, таких, как произношение, ударение, интонация, грамматика, анализ смысла слова и т. д.

Например, первым разделом первого урока, начинающим первый учебник для студентов, изучающих русский язык в Китае, является, конечно, фонетика. На первой картинке встречаем следующие термины:

声带、咽喉、口腔、鼻腔、上下唇、上下齿、齿龈、硬腭、软腭、小舌、舌尖、振动、元音、辅音、清辅音、浊辅音、重音、连读，等等 (Голосовые связки. Горло. Полость рта. Полость носа. Верхняя и нижняя губа. Верхние и нижние зубы. Десна. Твердое небо. Мягкое небо. Маленький язычок. Кончик языка. Вибрации, гласный звук, согласный звук, Глухой согласный (звук), Звонкий согласный (звук), ударения, много слогов, связанных вместе и т.д.).

На первом уроке студент учится слушать, слышать, распознавать звуки, соотносить их с написанным. Метаязык нужен для объяснения артикуляции:



Не приводя всего перевода, остановимся на общем объяснении (元音发声时声带振动，气流通过口腔基本上不受任何阻碍。 Когда люди произносят гласные звуки, голосовые связки вибрируют, и поток воздуха через рот практически не затруднен) и на таком сложном для китайских студентов звуке [y]. В учебнике объясняется, что во время произношения этого звука «губы вытянулись вперед и сохранили цилиндрическую форму. Рот открывается сравнительно мало. Втяните язык назад и поднимите его по направлению к верхней челюсти».

Как видно из приведенных примеров, ядро метаязыка составляет большое количество терминов. Вся объяснительная деятельность, осуществляемая метаязыком, опирается на терминологию.

В современной лингвистике принято говорить о терминосистеме, так как

указанные лексические единицы не являются самостоятельными и отделенными друг от друга. Наоборот, они взаимосвязаны, зависят друг от друга и дополняют друг друга, образуя огромную сеть. Они составляют базу и в объяснении теоретического материала присутствуют от начала до конца учебника, например:人称、时态、词尾、变格 (лицо, окончание слова, время, спряжение) и т. п.

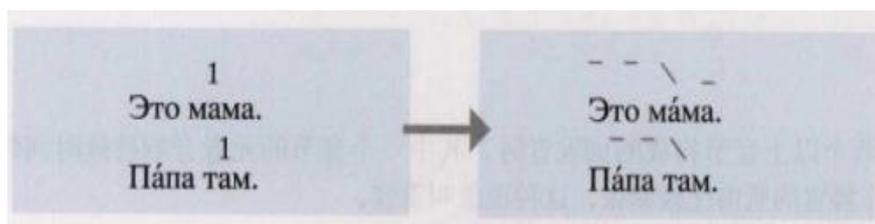
2. Метаязык служит главной цели – это, конечно же, помочь учащимся понять и применить языковое знание, подчерпнутое из учебника. Метаязык не просто объясняет материал определенного урока, но и формирует и развивает лингвистическую компетенцию студентов, расширяя их знания о языке и выводя сознание на уровень обобщения языковых явлений, то есть повышает уровень метаязыка учащихся и далее ведет к повышению способности усваивать и принимать знания. Приведём в пример объяснение ИК-1:

俄语语调：

语调是指说话或朗读时，在声音高低、音调起伏、用力轻重和音响持续长短等方面的变化。每个调型中有调心、调心前部与调心后部。

调号用阿拉伯数字1、2、3、4、5、6、7标出，标在重读元音上方，表示调型的类别及语调中心的位置。

调型1用于陈述句，表示一句话的结束。例如：



调型1的调心前部用说话人的中调，调心的元音用低于调心前部的降调，调心后部用低于调心前部的音调。音调的起伏变化可用线段表示如下

Русская интонация. Интонация относится к изменениям высокого или низкого голоса, колебаниям высоты звука, интенсивности и продолжительности звука при разговоре или чтении вслух. У каждой интонации есть центр тона, центральная передняя часть тона и центральная задняя часть тона. Номер интонации обозначается арабскими цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6 и 7, которые отмечаются над ударной гласной, указывая тип интонации и положение центра интонации.

Тип интонации 1 используется для повествовательных предложений, что означает конец предложения. Например, тип интонации 1 требует использования среднего тона говорящего перед центром интонации. Гласный в центре интонации имеет более низкую высоту, чем передняя часть центра интонации. Задняя часть интонационного центра использует тон ниже, чем передняя часть интонационного центра. Взлеты и падения высоты тона могут быть представлены линейными сегментами следующим образом.

Как видно из приведенного примера, здесь не только объясняется, что такое ИК-1, но и даются базовые знания об интонации. Это значительно поможет студентам, в родном языке которых нет такого явления, в дальнейшем изучении ИК2-5.

3. Метаязык объяснения теоретического материала имеют ярко выраженные характеристики: точность и понятийная строгость.

При изучении иностранных языков усваиваемое содержание часто абстрактно, неясно и трудно для понимания. В это время очень важно уметь точно и ясно донести до студентов то, что хочет выразить автор учебника, и избежать непонимания учащихся и бесполезного умственного переутомления.

Так, метаязык максимально нацелен на краткость текста. Это стиль письменного языка, а не разговорного (китайские студенты, изучающие русский язык, предпочитают разговорный стиль, потому что письменный язык кажется скучным и сонным). Метаязык, скрупулезно излагающий материал, излучает строгость, дисциплинирует студентов, настраивает на серьезное отношение к учебе и РКИ.

Метаязык содержит огромное количество информации в небольшом текстовом пространстве. Часто в тексте, хотя текст и небольшой, каждое слово содержит важные и нужные смыслы. Студентам приходится много работать, чтобы понять эти абстрактные теоретические знания, нужно снова читать и перечитывать предложенный текст, чтобы осмыслить написанное. В этом случае серьезно проверяется не только способность студентов к обучению русскому языку, но и металингвистическая компетенция.

Всем известны языковые предпочтения научного стиля, которые были описаны в ряде работ. Это лексические средства – особая лексика, термины. Морфологические и синтаксические особенности – именной характер научной речи, особенности употребления глагола, бессубъектность изложения, сложные предложения, стандартная сочетаемость, узкое употребление приемов выразительности речи, клишированные речевые структуры и пр.

Обозначенные параметры предъявляют свои требования и к метаязыку первого учебника для китайских студентов, так как обозначенный жанр относится к научному стилю, научно-учебному подстилю. Тем не менее использование родного языка студентов в качестве метаязыка по-своему преломляет изучаемый предмет в языковом сознании субъекта обучения.

В заключении отметим, что метаязык представляет собой особый уровень естественного языка, так называемый «язык второго порядка» [1]. Метаязык строится на основе тех же единиц, что и естественный язык, а его основная функция состоит в описании языка-объекта. В первом учебнике для китайских студентов метаязык и язык-объект не совпадают. Метаязыковая функция как часть деятельности носителей китайского языка может проявляться в разнообразных ситуациях общения, в том числе и в ситуации перевода.

Использованная литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
2. Комарова З. И. Методология, метод, методика и технология научных исследований в лингвистике: учебное пособие. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. – 818 с.
3. 东方大学俄语新版1学生用书/史铁强, 张金兰主编:北京外国语大学俄语学院编著.-北京:外语教学与研究出版社, 2019.11
4. 刘利民 新中国俄语教育 60年. 上海:上海外语教育出版社, 2011.

*Ван Цзяжуй
Пекин, КНР,*

*Столичный педагогический университет
Научный руководитель: к.филол.н., доцент П.В. Маркина*

РАЗЛИЧИЯ МЕЖДУ ПОКОЛЕНИЯМИ В ПРИВЯЗАННОСТИ К РОДНЫМ МЕСТАМ В ПОВЕСТИ «ПРОЩАНИЕ С МАТЕРЬЮ»

Аннотация: «Прощание с Матерью» – важное программное произведение В. Распутина. В статье ощущение малой родины раскрывается в конфликте отцов и детей через понимание привязанности к родным местам у трех поколений. Для этого анализируются и сопоставляются различия в чувствах к топосу природы и селения у Ангары. Исследуется сибирский текст так называемой деревенской прозы.

Ключевые слова: «Прощание с Матерью», В. Распутин, привязанность к родным местам, различия между поколениями, сибирский текст.

Введение. Валентин Григорьевич Распутин – один из представителей русской «деревенской прозы». Писатель, родившийся и выросший в Сибири, стал свидетелем трагедии маленького человека при строительстве гидроэлектростанции на Ангаре. Распутин был знаком с бескрайними землями, бурными реками и густыми девственными лесами Сибири, любил богатую и красивую природу родного края, понимал русскую душу. Все это обогатило литературное творчество писателя. Традиционные добродетели сибирской деревни воспитали гуманистические чувства писателя [9]. В 1960-е годы в советском обществе произошли изменения. Бурное развитие науки и техники привело не только к быстрому развитию производительности, но и к изменению сознания и нравственных представлений людей. С развитием товарного хозяйства и урбанизации многие традиции русского народа и русские национальные особенности размываются и нивелируются. В это время Распутин создал серию произведений, отражающих нравственные ценности России переходного периода («Деньги для Марии», «Последний срок», «Живи и помни», «Прощение с

матерой» и др.).

«Прощание с Матерой» – одно из ключевых произведений Распутина. В повести для строительства плотины гидроэлектростанции в низовьях Ангары необходимо затопление острова Матера, что становится поводом к осмыслению своей жизни для старшего поколения сельских жителей. Дарья размышляет о внезапных переменах в жизни, обозначая конфликт между прогрессом и традицией, новым и старым. Описывая происходящее, Распутин считает, что деревня является колыбелью русской традиционной культуры, духовных корней, а также родиной сохранения, наследования и развития деревенской культуры и традиционной нравственности. В большинстве его произведений условия жизни и духовное мировоззрение людей, их понимание труда, их привязанность к стране, их размышления о жизни и смерти, прошлом и будущем, развитии и прогрессе, их уважение к древним нравственным традициям неделимо слиты с сильной любовью к локусу малой родины [5].

В повести показаны три разных поколения, а именно старшее поколение в лице тети Дарьи и тети Настасьи, среднее поколение в лице Павла и Петрухи, младшее поколение в лице Андрея. Каждое поколение имеет свои различные отношения к заглавному месту.

Старшее поколение – поколение Хранителей. Жители деревни старшего поколения (в лице тети Дарьи и тети Настасьи) демонстрируют исходный комплекс чувств, определенных любовью к малой родине. Это поколение, которое имеет сильную «привязанность к родным местам». Здесь защита традиций и сопротивление современной жизни. Старухи добры и щедры и любят помогать другим. Они словно выросли в русскую землю и изо всех сил сопротивляются бездумному изменению жизни.

Когда узнала, что остров Матера вот-вот будет затоплен из-за строительства гидроэлектростанции, тетя Дарья первой выступила против этого, заявив, что хочет защитить Матеру, что полна решимости жить и умереть вместе с Матерой. Когда старая женщина узнала, что погост в деревне был разрушен рабочей командой, она стала бесстрашной воительницей и в ярости повела жителей деревни защищать кладбище и защищать свои дома. Очевидно, что путь модернизации для человечества не гладок, а даже тернист, он приносит людям тревогу и душевную боль. Селяне, несмотря на надвигающуюся катастрофу, продолжают свой неторопливый быт: томятся разлучной с малой родиной, наслаждаются дымящимся самоваром и, казалось бы, простым, но толстым деревянным домом. Образ избы, переходящей из поколения в поколение, есть полное воплощение смысла жизни деревенских людей [8]. Оставляя родину, тетя Дарья тщательно покрасила дом изнутри и снаружи и заперла дверной замок, совершив торжественную церемонию прощания с Матерой. Тетя Настасья вытерла самовар начисто, она была полна решимости не дать никому его толкнуть в машине, а бережно держать его обеими руками. Тетя Настасья думает, что это символ удачи. Это отношение к чаепитию проецируется и на иной топос.

Отсюда нетрудно увидеть, что и в сельской, и в городской жизни отношение старшего поколения к русским традициям не изменилось, старики своими действиями охраняют то, чему научились у своих отцов. Эта позиция ясна:

решительное, но бесперспективное сопротивление современной жизни с целью возвращения к традиционному русскому деревенскому укладу. В этом весь смысл существования старшего поколения.

Среднее поколение – блуждающее поколение. Среднее поколение в лице Павла и Петрухи не полностью восприняло современную жизнь, но и не полностью погрузилось в традиционную русскую деревенскую жизнь. Павел всегда был противоречив в своем отношении к старой и новой жизни. Он понимает, что необходимо приспособливаться к новой жизни, которая постоянно наступает, и что строительство гидроэлектростанций – это необходимость. Однако он видит нелепость нового поселка и непоправимость потерь, несопоставимых с дешевизной электроэнергии. Захваченный современной жизнью он в то же время слабо ощущал необъяснимую душевную пустоту. Он не мог найти чувство принадлежности к этой жизни. Петруха – самая неоднозначная фигура. Его можно считать предателем Матеры. Он лично сжег особенный дом своей семьи. Он не спас самовар, который лелеяла его мать Катерина. Аккордеон Петрухи стал знаком разгула человека без корней.

Отсюда видно, что среднее поколение, представленное Павлом и Петрухой, не имеет общей эмоциональной установки и понимания деревни, и они принадлежат к поколению посередине, кочующему поколению. По сравнению с новым поколением, представленным Андреем, нельзя утверждать, что у них нет привязанности к родным местам, но по сравнению со старшим поколением их привязанность к родным местам не укоренена и не действенна, поэтому их можно назвать «блуждающим поколением». При выборе между двумя жизнями у среднего взгляды стали расплывчатыми и шаткими: они скучали по традиционной русской деревенской жизни, не отказываясь при этом от удобств современной городской жизни. Они породили младшее поколение.

Молодое поколение – современное поколение. Андрей – представитель молодого поколения, он деятелен, стремится идти в ногу со временем и рассчитывает найти смысл и ценность собственного существования в современной жизни. Он не только выступает против практики старого поколения придерживаться своей родины, но и не разделяет расквашивающейся нерешительности поведения отцов. Он живет в риторике лозунгов: «человек – хозяин природы», «не надо склонять голову перед судьбой, ты должен управлять ею сам» (здесь и далее дословный перевод автора статьи) [2]. Он отчаянно хотел броситься на стройку, которая нуждалась в рабочей силе, и не мог дожидаться, чтобы утопить свою малую родину – Матеру. На фоне двух других поколений показательна его концепция миропорядка и разница хронотопов: люди «там живут, чтобы работать, а вы здесь как бы наоборот, работаете, чтобы жить» [6]. Жизнь, которую он понимает, не уходит корнями в землю, а посвящена обезличенному строительству, осмысленна способностью построить что-то новое и вечное — гидроэлектростанцию. Он не думает об удовольствии, наоборот, он находит в современной жизни свое истинное «я» и новые ценности, отличные от древних традиций.

Однако этот пафос великих перемен в подрастающем поколении как раз и беспокоит автора. Молодое поколение отказывается от традиционной русской

деревенской жизни, осмысляя ее в негативных эмоциональных установках. Распутин неоднократно заявлял, что он не противится развитию, не отрицает и удобств, которые общественное развитие приносит в жизнь людей, а лишь хочет напомнить, чтобы в процессе великих преобразований «обращали внимание на основу человеческого существования» не забывали про человека: «то ли безжалостно урезать его, то ли бережно переселить» [3].

Забвение малой родины – причина краха моральных устоев. На первый взгляд три поколения в «Прощании с Матерой» имеют разное понимание привязанности к родным местам. По самой своей природе это явление как раз и свидетельствует о том, что традиционная русская моральная система стоит на пороге распада.

Как известно, традиции и нравы русского народа зарождались в земле и развивались в деревне. Хайдеггер говорил: «Самая таинственная красота родного города заключается именно в этой близости к истоку, и ни в чем другом. Поэтому судьба состоит в том, что только родной город может быть близок к истоку. Отказаться от близости к истоку и покинуть родной город всегда ведет к тоске и угрызениям совести» [4]. От родителей происходит наследование и развитие традиционной национальной морали и культуры. Только находясь рядом с Родиной, можно соприкоснуться с истоками национальной культуры и традиционной нравственностью, только защищая Родину, можно защитить культуру и нравственность нации. Бердяев отмечал: «Русские не испытывают таинственности в отношении расы и крови, но тайна земли вызывает у них чувство интимности», национальность и этническая принадлежность не важны, а важны привязанность человека к стране, в которой он прожил долгое время, к своей родине и своей земле [7]. Следовательно, измена земле означает измену русскому национальному самосознанию, а также является проявлением разрыва с традиционной нравственностью. Причина в том, что бурное развитие науки и техники и большие перемены в обществе вызвали эту трагедию.

Во-первых, стремительное развитие науки и техники привело к отсутствию у людей нравственных убеждений, смене их на противоположные: от «поклонения родине» к «поклонению технологиям». В этом процессе люди отказываются от морали и традиции, чтобы получить передовые технологии и удовлетворить свои эгоистичные желания, что неизбежно приводит к всеобщему нравственному кризису и кризису традиционной ценностной идентификации. Распутин когда-то сказал: «Когда уничтожается природа – уничтожается человек, уничтожается человек – разрушается общество, разрушается общество – разрушается государство. Все это взаимосвязано» [1]. Можно увидеть, что практика ставить технологическое развитие на первое место, а защиту родины на последнее приносит непоправимые последствия для всей нации и всей страны.

Во-вторых, великие социальные перемены не только рушат традиционную моральную систему нации, но даже ускоряют скорость ее краха, освобождая место глубокому влиянию чуждой культуры. Отсюда возникает «идеологический прессинг» и «моральный вакуум». Отброшены исконные национальные традиции, запрещены исконные национальные ценности.

Вывод. Туман в конце повести – драматическое ощущение автором

потерянного поколения. Трагедия Матеры не индивидуальна, а глобальна. Память как привязанность человека к земле, природе, предкам, прошлому составляет ядро нравственной системы русского человека. Распутин предостерегает человека, обозначая противоречия между деревней и городом, новым и старым, традицией и современностью. Без вдумчивого чуткого отношения с пониманием людей ждет кризис крушения традиционной национальной моральной системы.

Использованная литература (перевод с китайского)

1. Краткая история русской литературы / гл. ред Жэнь Гуансюань. – Пекин: издательство Пекинского университета, 2006. – 382 с.
2. Распутин В. Прощание с Матёрой / переводчик Дун Ливу и др. – Пекин: Издательство иностранной литературы, 1999. – 333 с.
3. Распутин В. Современные советские писатели говорят о творчестве: речь на творческом симпозиуме в Московском университете / переводчик Ченг Чжэнминь. – Пекин: издательство Пекинского педагогического университета, 1984. – 104 с.
4. Хайдеггер М. Люди, поэтическая резиденция / пер. Гао Юаньбао. – Гуйлинь: Издательство Гуансиского педагогического университета, 2000. – 69 с.
5. Чжан Ян. Анализ привязанности к родным места в «Прощании с Матёрой» // Молодые писатели. – 2017. – № 29. – С. 138.
6. Чжао Ян. Привязанность к родным местам в произведениях Распутина. – Шанхай: Шанхайский университет иностранных языков. – 73 с.
7. Шаповалов В. Ф. Истоки и смысл российской цивилизации / пер. Ху Сюэсина и др. – Нанкин: Издательство Нанкинского университета, 2014. – 265 с.
8. Ши Чэнцюнь. Конфликт между привязанностью к родным местам и стремлением к городской цивилизации в процессе урбанизации: о главном значении повести Распутина «Прощание с Матёрой» // Журнал Мяньянского педагогического университета. – 2020. – № 4. С. 139.
9. Ян Сумей, Янь Цзицин. Русская экологическая литература. – Пекин: Издательство народной литературы, 2006. – 226 с.

ОСОБЕННОСТИ МЕТАЯЗЫКА ЗАДАНИЙ ДЛЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

В статье определяются особенности метаязыка заданий в первом учебнике «大学俄语» (Русский язык в университете) для китайских студентов, начинающих изучать русский язык в университете Китая. Метаязык расходуется с языком-объектом. В работе остановлено внимание на двух аспектах: терминосистеме, являющейся ядром метаязыка заданий, и глаголах, формулирующих необходимость определенного действия.

Ключевые слова: метаязык заданий, терминосистема, русский язык как иностранный, этнопедагогика, обучение в иноязычной языковой среде.

Цель работы – сформулировать особенности метаязыка заданий для китайских студентов, изучающих русский язык до уровня А1. Объектом исследования является метаязык для китайских студентов на начальном этапе изучения русского языка как иностранного. Предметом исследования является метаязык заданий в первом учебнике для китайских студентов, изучающих русский язык в иноязычной языковой среде.

Научная новизна заключается в исследовании метаязыка заданий в первом учебнике «大学俄语» (Русский язык в университете) [4] для китайских студентов, изучающих русский язык. В работе дается описание универсального языка в его пошаговом усложнении в соотношении с ходом освоения русского языка как иностранного. Метаязык заданий не совпадает с языком-объектом.

В современных научных исследованиях все больше времени уделяется проблемам языка науки. В центре стоит базовый вопрос о метаязыке как основе научного общения и обучения иностранцев (особенно в иноязычной среде обучения). Психо-педагогические механизмы развития языковой личности исследуются учеными на разных возрастных этапах. Изучается и освоение того или иного иностранного языка различными этносами. Русский язык как иностранный осмысливается как в плане лингвистики, так и в аспекте методики.

Современный лингвокультурологический подход в обучении позволяет проектировать метаязыковое образовательное пространство как пространство пересечения разных языков, предметной и метапредметной, когнитивной и языковой картин мира, взаимодействия разных речевых практик.

Проблема языка специальности уже поднималась в науке. Под этим термином понимается совокупность всех языковых средств, которые

применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации. На современном этапе развития науки предпочтительным оказывается термин «метаязык», подчеркивая, что это особый вид языка для специальных целей (подъязыка), поскольку метаязык служит средством специального общения, обслуживает особую профессиональную сферу деятельности.

Под метаязыком понимается язык, средствами которого проводится описание и последующее исследование свойств другого языка, выступающего по отношению к первому объектом его исследования. В словаре лингвистических терминов под редакцией О. С. Ахмановой содержится такое определение «Метаязык (англ. Metalanguage):

- язык «второго порядка», то есть такой язык, на котором говорят о языке же (языке-объекте);

- язык, объектом которого является содержание и выражение другого языка; ср. металингвистика (во 2 знач.)» [1, с. 232]. Принимая это определение за рабочее, отметим, что изучение особенностей метаязыка остается одним из актуальнейших направлений современной науки.

Одной из характеристик современной лингвистики становится многополярность и разнообразие. Важнейшей частью метаязыка является терминосистема, которая есть ядро метаязыка. Терминосистема метаязыка заданий в учебнике «大学俄语» (Русский язык в университете) включает множество аспектов, таких, как лексикология, фонетика, синтаксис, грамматика и т. д. Конечно, на начальном этапе изучения вся терминология дается на китайском языке.

Остановимся на двух важнейших составляющих метаязыка заданий – на лексике и грамматике.

1. Как уже было сказано выше, ядром лексического пласта является терминосистема, которая в первом учебнике представлена следующими терминами: 名词 (существительное), 形容词 (прилагательное), 动词 (глагол), 数词 (числительное), 序数词 (порядковое числительное), 谓语副词 (предикативное наречие), 物主代词 (притяжательное местоимение), 指示代词 (указательное местоимение), 前置词 (предлог), 单词 (слово), 词组 (словосочетание), 句子 (предложение), 性 (род), 单数 (единственное число), 复数 (множественное число), 第一格 (первый падеж), 第二格 (второй падеж), 第三格 (третий падеж), 第四格 (четвёртый падеж), 第五格 (пятый падеж), 第六格 (шестой падеж), 动词变位 (спряжение глагола), 过去时 (прошедшее время), 将来时 (будущее время), 体 (вид), 完成体 (совершенный вид), 未完成体 (несовершенный вид), 主语 (подлежащее), 谓语 (сказуемое), 补语 (дополнение), 定语 (определение), 状语

(обстоятельство), 反义词 (антоним) и так далее.

Возьмем два упражнения в качестве примера. Урок 12, упражнение 5 将下列名词构成复数第四格 (Поставьте следующие существительные в форму четвертого падежа множественного числа): отец, мать, бабушка... Урок 12, упражнение 14 用合适的动词体填空 (Заполните пропуски соответствующей формой вида глагола): (1) – Ты знаешь урок? / – Да, я _____ его. (учить, выучить)...

Таким образом, уже на уровне введения терминов видно, как используется системный принцип обучения, студенты получают информацию о русском языке как о системе постепенно, осмысляя разделы языка от фонетики, лексики, грамматики до речевой устной и письменной практики. На первых уроках это термины фонетические: звук, интонация, оглушение, редукция. Далее спряжение, склонение множественного числа прилагательных с мягкой основой, а потом уже вид совершенный и несовершенный, предикативные наречия.

Усложнение материала от урока к уроку, повторение на новом уровне через определенное количество времени говорит о принципе концентризма – это многократное обращение к уже изученному материалу с постепенным его углублением и расширением: переход от легкого к трудному, от уже усвоенного к новому и возможность расширения ранее пройденного материала в соответствии с содержанием урока. Важными являются принципы функциональности (языковой материал на занятиях вводится с учетом содержания высказывания) и минимизации языка (отборе языковых и речевых средств для занятий).

О. С. Ахманова в предисловии к «Словарю лингвистических терминов» одна из первых обратила внимание на ошибочность отождествления метаязыка и терминологии, которая «не просто список терминов, а семиотическое выражение определённой системы понятий, которая, в свою очередь, отражает определённое научное мировоззрение» [1, с. 9]. Таким образом, терминосистема – это важнейшая составляющая часть метаязыка, но не единственная.

2. Синтаксические особенности. В центре предложения метаязыка находится глагол, побуждающий студента к определённому действию. Это определяется функцией метаязыка заданий. В учебнике «Русский язык в университете» все задания представляют собой повелительные предложения. Все эти предложения имеют одинаковую структуру, центральной частью которой является форма повелительного наклонения: 听 (слушайте), 模仿 (повторяйте), 注意 (обращайте внимание), 说出 (скажите), 背诵 (рассказывайте), 使用 (используйте), 读 (читайте), 学习 (учите), 提问 (задавайте вопросы), 巩固 (закрепляйте), 回答 (отвечайте), 看 (смотрите), 问 (спрашивайте), 记住 (запомните), 解释 (объясняйте), 编 (составляйте), 变成 (превращайте), 找出 (найдите), 转述 (пересказывайте), 翻译 (переведите), 抄写 (переписывайте), 填空 (заполняйте пропуски) и т.д.

В качестве примера приведем два упражнения. Урок 9, упражнение 9 用动词的适当形式填空 (Заполните пропуски нужной формой глагола): (1) Нина живёт в городе. Раньше она _____ в деревне. Урок 9, упражнение 10 回答下列问题 (Отвечайте на следующие вопросы): (1) Где вы живёте? А где вы жили раньше?.. Введение глаголов обнаруживает те же принципы системности и концентризма. Задания даются от простого к сложному, сначала слушайте, потом слушайте и повторяйте, затем обращайтесь внимание. Во всех 18 уроках учебника есть базовые задания, на форму которых наращивается новое содержание по разным разделам (фонетика, лексика, грамматика, письмо, речевой этикет). Например, по фонетике сначала нужно слушать звуки, соотносить звучащую речь с написанным текстом, потом слушать слоги, слова, предложения, разные интонационные конструкции. Обращать внимание на редукцию, оглушение, смену ударения в отрицательных предложениях и пр.

При полном несовпадении словарей метаязыка и языка-объекта в первом учебнике для китайских студентов в метаязык может включаться в качестве материала русские звуки и слова. К примеру, в 18 уроке есть упражнение 3: «读下列单词, 注意[s']- [ш']的发音» (Читайте следующие слова, обращая внимание на произношение [s']- [ш']). Или такие задания: 朗读课文, 并将王华改为女生李敏(Ли Минь), 朗读, 演练对话, 注意否定句中быть的重音, 以мой друг (моя подруга)为题进行对话. Здесь нужно изменить текст и прочитать его от лица девушки Ли Минь, обратить внимание на смену ударения в отрицательном предложении с «быть» (не был, не были, не была) или рассказать о своём друге (подруге).

В некоторых случаях привычная терминология не используется, а вместо нее используются для описания обычные слова. Указанный учебник имеет вторую часть, в которой уже вводится термин, например, в объяснении грамматики о глаголах движения. Здесь же в уроке 18 для упражнения 11 студент должен пока только увидеть разницу: 用идти-ходить的适当形式填空 (заполните пропуски соответствующей формой глаголов «идти – ходить»). То же только с другой парой глаголов в упражнении 12: 用бежать-бегать的适当形式填空, в упражнении 13: 用ехать-ездить的适当形式填空, в упражнении 14: 用лететь-летать的适当形式填空.

И. Куликова и Д. Салмина считают, что, «...зная лучше других, что такое термин, какова его природа, лингвисты не могут справиться с болезнями собственной терминологии» [2, с. 6]. Так, проблема терминологии выдвигается в центр проблем метаязыка лингвистики. Соотношение терминологии лингвистики и метаязыковой функции языка уже был рассмотрен Н. А. Слюсаревой [3]. Нужно понимать, что существует разница между русским как метаязыком для изучения РКИ и китайским. В Китае не вводятся терминологические названия

падежей (именительный, родительный, дательный, винительный, творительный, предложный), так как они ничего не говорят обещающемуся. Они заменяются порядковым номером – первый, второй, третий, четвертый, пятый и шестой падеж. Урок 12, упражнение 5: 将下列名词构成复数第四格 (Поставьте следующие существительные в форму четвертого падежа множественного числа). Урок 14, упражнение 4: 将下列名词构成复数第二格形式 (Поставьте следующие существительные в форму четвертого падежа множественного числа).

Особенности метаязыка заданий в первом учебнике для китайских студентов можно кратко сформулировать так: 1. В качестве метаязыка выбран родной язык студентов – китайский язык. 2. Формулировки заданий просты для понимания. 3. Повторение одних и тех же заданий с добавлением нового материала и постепенным усложнением заданий, с одной стороны, поддерживает привычность и понятность действий, с другой стороны, позволяет продвигаться вперед в изучении языка. 4. Поэтапный процесс обучения максимально подходит для обучающихся в Китае. 5. Включение терминов в задания развивают у учащихся способность описывать и понимать язык, который они изучают и используют, то есть развивают металингвистические навыки студентов.

Использованная литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
2. Куликова И.С., Салмина Д.В. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии). – СПб.: Сага, 2002. – 352 с.
3. Слюсарева Н.А. Терминология лингвистики и метаязыковая функция языка // Вопросы языкознания. – 1979. – № 4. – С. 69–76.
4. 东方大学俄语新版1学生用书/史铁强, 张金兰主编: 北京外国语大学俄语学院编著.-北京: 外语教学与研究出版社, 2019.11

АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ МОЛОДЫХ УЧЁНЫХ

«ПЯТЫЙ ЭТАЖ»

№8

Барнаул, 2022