

**НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ
Министерства образования и науки Республики Армения
Армянская Ассоциация “Педагогическая инициатива”
Академия педагогических и социальных наук**

Русский язык В Армении

2012

1(70)

Ереван - 2012

Главный редактор – Б.М. Есаджян

Ответственный секретарь – А.М. Амирханян

Ответственный за номер – С.Б. Самуэлян

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Председатель общества „Армения-Россия“,
д.ф.н., профессор, М.Д.Амирханян
Вице-президент АПСН С. К. Бондырева
Председатель Ассоциации
“Педагогическая инициатива” В.С.Казарян
Ректор АГПУ им.Х.Абовяна, д. ист. н,
профессор Р.К. Мирзаханян
Академик АПСН, зам. министра МОН РА
М. А. Мкртчян
Доктор философских наук, профессор
Я.И.Хачикян

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.В. Акопян (ЕГУ)
Г.Г. Барикян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова)
И. Б. Геворкян (ср. шк. N 131),
А. Б. Кузьминская (ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова),
В. В. Мадоян (ЕУМО им. А. Ширакаци),
Г. В. Маркосян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова),
С. Б. Самуэлян (ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова),
Р. В.Татевосян (АГПУ им.Х. Абовяна)
А. Я. Хачикян (РАУ).

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать

А. А. Мирзатунян

Հիմնադիր և հրատարակիչ՝ Կրթության ազգային ինստիտուտ
Հասցե՝ ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 67:
Վկայական՝ № 01Ա 044424, տրված 16.02. 1999 թ.:
Տպարանակը՝ 2010: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 08. 05. 2012թ.
Գինը՝ 840 դրամ:

Издатель

ЗОО „Национальный институт образования“ РА.

Адрес: Ереван, Тигран Меци, 67. Тел: 010 571531, 571116.

[www/http: aniedu.am](http://www.aniedu.am)

E-mail: info@aniedu.am

Свидетельство № 01 А 044424 выдано 16.02.1999 г.

Ответственный за издание журнала

Белла Есаджян

Формат 70X100 ¹/₁₆. Объем 64 стр. Тираж 2010

Сдано в печать 08. 05. 2012 г.

Цена 840 драм.

Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

Խմբագրության ներկայացված նյութերը գրախոսվում են: Արտատպության դեպքում հղումն
ամսագրին պարտադիր է:

Դպրոցներին անվճար տրվում է մեկ օրինակ, որը պետք է պարտադիր գրանցվի դպրոցական գրա-
դարանում:

Лицензия № 904

|
Ì Å Ò Î Ä È Ê À

ПРИМЕНЕНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ

И.Г.АКОПЯН**АрГУ**

Применение дидактической игры в организации занятий по русскому языку с целью повышения мотивации обучения остается одним из актуальных вопросов методики. Мотивация определяет значимость того, что изучается обучающимися, определяет их отношение к учебной деятельности и её результатам, соответственно, ценность учебной игры в психолого-педагогическом контексте очевидна.

Педагоги всех времен понимали, что в игре учащийся накапливает знания, развивает способности, формирует познавательные интересы. Поэтому в истории развития педагогических систем привлечению игры как метода обучения отводилось значительное место. Проблемы стимулирования и мотивации обучения

языку с использованием занимательных материалов и игровых приемов обучения представлены также в научных исследованиях многих отечественных ученых (Бим И.Л., Занько С.Т., Полат С.С., Пассов Е.И., Филатов В.М. и др.).

Как известно, в основу обучения русскому языку как неродному положено развитие коммуникативной компетенции учащихся, что подразумевает «способность средствами русского языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения» [цит. по 4: с. 12]. Это, в свою очередь, диктует необходимость продуманного подбора методов и приёмов работы, направленных на поддержание познавательных мотивов учащихся, желания общаться на русском языке,

пользоваться языком (устно и письменно) как средством получения информации. В этом плане использование игровых приёмов при обучении русскому языку приобретает особую значимость.

В науке существует много определений учебной игры как метода обучения, однако для нас наиболее приемлемым является определение, данное Деркачом А. А.: «Учебной называется игра, используемая в учебном процессе в качестве задания, содержащая учебную проблему, проблемную ситуацию, решение которой обеспечит достижение определённой учебной цели» [3: с.127].

Практически любая учебная игра, при грамотном построении её методики и технологии, познавательна. При обучении русскому языку особый интерес представляет дидактическая игра, осмысленно ориентированная на обучение, целенаправленное развитие и обогащение интеллекта учащихся. Дидактическая игра – «вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структурой игровой деятельности и системой оценивания» (см. сайт Википедия).

Органически сочетаясь с серьёзной умственной работой, дидактическая игра развивает у учащихся произвольность таких процессов, как память, внимание, организованность. Она ориентирована как на индивидуальную, так и на парную, групповую и коллективную формы работы. Это, безусловно, позволяет каждому учащемуся максимально эффективно использовать учебное время в целях получения знаний и приобретения умений и навыков, что вполне отвечает запросам современной методики. Дидактическая игра воспитывает культуру общения и формирует умение работать в коллективе, сообща. Всё это определяет роль учебной игры как средства повышения мотивации и создания занимательности в целях обучения русскому языку и русской речи.

Как уже было отмечено, дидактическая игра – это сложное, многогранное явление, имеющее определённую структуру. В методике выделяют следующие структурные составляющие дидактической игры:

- дидактическая задача;
- игровая задача;
- игровые действия;
- правила игры;
- результат игры (итоги).

Организовать и провести дидактическую игру с сохранением всех структурных элементов – задача достаточно сложная. Следовательно, педагогу необходимо научиться сочетать занимательность и обучение, педагогически управлять игрой учащихся, учитывая её воспитательный потенциал и особенности развития учащихся в игре. Использование потенциала учебной игры в педагогической работе в значительной мере зависит от профессионализма и творческих способностей самого учителя-русиста. Учителю важно продумать поэтапное распределение игровых моментов на уроке и цель проведения игры на каждом этапе урока. Так, например, в начале урока цель игры-организовать и заинтересовать учащихся, стимулировать их активность. В середине урока дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы; в конце урока игра может носить поисковый характер. Конечно, на любом этапе урока игра должна отвечать следующим требованиям: быть интересной, доступной, включать разные виды познавательной и мыслительной деятельности учащихся. Результативность применения дидактической игры зависит, прежде всего, от систематичности её использования, уместности, целенаправленности

применения игры в сочетании с традиционными дидактическими упражнениями. Применение дидактических игр на занятиях позволяет учащимся испытать радость умственного напряжения и преодоления интеллектуальных трудностей, поэтому игры нужно использовать в системе, не упуская сути урока и не придавая игре характер обычного упражнения.

Для примера приведём небольшие фрагменты уроков русского языка с применением дидактической игры, проведенных нами во II классе армянской школы.

Фрагмент урока русского языка

№ 1

Тема урока: «Жадная жаба»

Цель урока: развитие навыков грамотного и выразительного чтения, умения пересказывать текст, отвечать на вопросы по тексту.

Задачи: работа над правильной постановкой ударения; привитие умения составлять по имеющимся частям новые слова; воспитание интереса к русскому языку, ответственного отношения к учёбе.

Дидактическая игра «Мост»

Оформление доски: на доске изображена река, мост через которую разрушен. По одну сторону ре-

ки находятся приставки: *по-, при-, рас-, вы-, у-, за-*, по другую - слова: *красить, просим, летела, сердилась, лезла, видела, плакала*. Учащимся нужно работать в парах и образовывать новые слова у имеющихся частей. В результате игры побеждает та пара, которая образует наибольшее количество новых слов. Образовывая новые слова учащиеся построят новый мост через реку.

Работа в парах при выполнении задания создает условия для организованного выполнения учебной задачи. Учащиеся помогают друг другу, исправляют ошибки. Такая форма работы способствует активизации всего класса, проявлению творческих способностей учащихся, развитию их мышления, коммуникативных способностей. Момент соревнования позволяет слабым учащимся реализовать себя, почувствовать свои потенциальные возможности. Игра способствует не только формированию интереса к учебе, но и воспитывает чувство товарищества, взаимопомощи.

Фрагмент урока русского языка

№ 2

Тема урока: “Лягушонок и лиса”.

Цель урока: развитие умения создавать целостный текст.

Задачи: развитие логического мышления, памяти, внимания; обработка умения озаглавливать текст, соотносить название текста с содержанием; повышение мотивации обучения.

Дидактическая игра «Путаница»

Для проведения игры учащиеся класса делятся на пять групп. Учитель знакомит их с условиями игры. Учащимся необходимо составить предложения, в котором перепутались слова. Из полученных предложений необходимо составить целостный текст и озаглавить его. Каждая группа учащихся получает конверт со своим “рассыпанным” предложением и приступает к работе. Использование данного раздаточного материала способствует быстрой организации работы учащихся и экономии времени.

Учащиеся получают такие наборы слов:

группа первая: *из, любил, он, глины, лепить, очень.*

группа вторая: *слона, и, лыжах, льва, на, потом, слепил.*

группа третья: *только, лепешки, он, лепил, сначала.*

группа четвертая: *как, смотрели, него, и, звери, улыбались, на.*

группа пятая: *лесу, лягушонок, в, маленький, жил, большим.*

По истечении отведенного учащимся времени представители каждой группы читают свои предложения и записывают их на доске, после чего учитель предлагает построить из этих предложений связный текст и озаглавить его.

В процессе учебной игры учащиеся объединяются в группы, что способствует сплочению коллектива, вовлечению каждого учащегося в процесс обучения. Они учатся правильно строить предложения, структурировать текст, соотносить заголовок с основной мыслью текста. Такая игра способствует развитию коммуникативных умений и навыков, создает эмоциональный фон урока, который помогает лучшему усвоению содержания материала по русскому языку.

Фрагмент урока русского языка

№ 3

Тема урока: “Цыпленок в кувшине”, “Подарок”, “Отец и мать”.

Цель урока: повторение правописания твердого и мягкого знаков.

Задачи: развитие орфографической грамотности; развитие логического мышления, памяти, внимания; воспитание интереса к русскому языку, личностных качеств (взаимопомощь, сотрудничество).

Для проведения игры учащиеся делятся на две команды. Одна команда называется «Подушка», а другая – «Камень». Все участники опускают головы и ждут команды учителя. У учителя заранее выписанные из текстов слова: *отъехал, съехал, спеть, свить, пять, пить, есть, дать, объехал, подъехал, съел, пусть, въехал, надеть, гу- деть.*

Участники команды «Подушка» поднимают головы, если прозвучит слово с мягким знаком, если же прозвучит слово с твердым знаком, то поднимают головы учащиеся команды «Камень». Верность и точность ответа команд зависит от знаний каждого ее участника. В зависимости от того, насколько правильно отвечает каждый член команды, ей присуждаются очки. По ходу работы учитель получает возможность увидеть, насколько учащиеся усвоили данный материал, кто делает больше ошибок, кто меньше, с кем необходимо дополнительно поработать.

Игра может проводиться также в более старших классах как подготовка к диктанту на данное орфографическое правило. Или же после написания диктанта такая игра позволит провести интересную работу над ошибками. Игра повышает уровень грамотности учащихся,

развивает слуховую память, звуковое восприятие слова, повышает мотивацию обучения. Объединение в группы способствует сплочению коллектива, умению работать в команде.

Итак, анализируя результаты нашей педагогической деятельности и опыт ведущих учителей-русистов, мы можем смело сказать, что применение дидактической игры на за-

нятиях по русскому языку стимулирует активную коммуникативную, познавательную и мыслительную деятельность учащихся, повышает интерес к процессу обучения и, соответственно, способствует более качественному усвоению знаний по русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Бим И.Л.** Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. -М.: Русский язык, 1977. -256с.
2. **Газман О.С.** О понятии детской игры.//Игра в педагогическом процессе. Межвузовский сборник научных трудов. - Новосибирск, 1989, с.3-10
3. **Деркач А.А., Щербак С.Ф.** -Педагогическая эвристика. Искусство овладения иностранным языком». М: Педагогика, 1991г. -224с.
4. **Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Баятян Э.А., Шахкамян Г.Г.** Методика преподавания русского языка как неродного.- Ереван: Филин, 2008,-496с.
5. **Занько С.Т.** Игра и учение./С.Т.Занько, Ю.С. Тюников, С.М. Тюникова. - М.: Логос, 1992, ч.1-125с.
6. **Карпова Е.В.** Дидактические игры в начальный период обучения. Изд-во Академия развития, Ярославль, 1997г.
7. **Козлова О.А.** Роль современных дидактических игр в развитии познавательных интересов и способностей младших школьников.// Начальная школа, N11, 2004г.
8. **Пассов Е.И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.- М., 1991.-223с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ РУССКОГО ПРАВОПИСАНИЯ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ (НЕРУСИСТОВ) НА ЗАНЯТИЯХ В ВУЗЕ

Л.Г. ПЕТРОСЯН
АрГУ

Одной из основных проблем методики обучения русскому языку в вузе является выработка у студентов-филологов (нерусистов) устойчивых навыков правописания. Актуальность данной проблемы объясняется тем, что именно орфография реализует обозначение слова: указывает в письменной речи использование средств письма для передачи мысли (буквы, дефис, пробел), то есть языковое оформление письменного высказывания. Ведь свободное владение орфографией предполагает не только знание правил и способность пользоваться ими, но и умение применять их, учитывая речевую ситуацию и необходимость передать смысл высказывания, используя при этом возможности письма.

Как известно, усвоение орфографии предполагает обеспечение также разнообразных чувственных образов слова. Орфографический навык – сложный речевой навык, в формировании которого участвует не только зрительное восприятие и

запоминание слова, но и слуховой образ слова, речедвигательные представления и двигательные восприятия (память пишущей руки).

В современной жизни, на наш взгляд, необходимо особое внимание уделить не только характеристике письменного общения, а также специфическим элементам речевого этикета при письменном дистанционном общении (SMS - сообщения, электронная почта, конференции на тематических чатах Интернета), использующимся в письменной речи.

После проведения ряда письменных работ стало очевидно, что студенты допускают ошибки, обусловленные влиянием интерференцией родного (армянского) языка. Обучение русской орфографии должно строиться с учетом особенностей произношения и написания слов в родном языке студентов. Это помогает предупредить специфические ошибки, вызванные закономерностями русского языка, а также ис-

пользовать полученные знания, которые снимают ненужное дублирование аналогичных орфографических фактов. Например, шипящие **ж**, **ш**, **ч**, **щ** в русском языке имеют некоторые особенности: **ж** и **ш** звучат только твердо, а **ч** и **щ** – только мягко, и эти особенности произношения шипящих звуков на письме не передаются, или безударные гласные, которые вызывают затруднения в правописании, так как произносятся неясно, но обозначаются теми же буквами, что и ударяемые звуки. Часто при этом возникают расхождения между произношением слова и его изображением на письме. Мы говорим *малако*, а пишется *молоко*. В родном армянском языке учащихся слова обычно пишутся так, как произносятся.

Методика обучения орфографии зависит от особенностей русского правописания, от принципов, на которых строится орфография. Как известно, наиболее важной в русской орфографии является та часть, которая реализует буквенное обозначение звукового состава слов и их частей. Подавляющее количество случаев, определяемое правилами этой орфографии, в зависимости от способов соотносительности звуков речи с буквами, подчиняется трем принципам русского правописания:

фонетическому, морфологическому и традиционному.

Фонетический принцип орфографии предполагает прямую связь между звуком речи и буквой. Этому принципу соответствует пять написаний:

1) обозначение конечной согласной буквы в приставках на-з перед глухими и согласными корня;

2) написание **ы** вместо **и** в корне после приставок, оканчивающихся на согласный;

3) написание **о-а** в приставке *роз-* в зависимости от места ударения;

4) написание **о** в суффиксах-*онок-*, *-онка-* после шипящих под

5) ударением;

6) написание **ы** в суффиксах-*ын-* после **ц**.

Морфологический принцип заключается в том, что звуки речи, входящие в состав морфемы, обозначаются на письме буквами, соответствующими сильной позиции этих звуков. Это обеспечивает быстрое и свободное взаимопонимание между пишущим и читающим.

Традиционный принцип орфографии охватывает написания, сохранившиеся в ней по традиции: слова пишутся так, как их писали в старину, не соответствуют современным или морфологическим спо-

собам обозначения звуков речи буквами.

Основными направлениями в работе с орфографическим материалом считаются следующие:

1) внимание к семантической стороне слова;

2) опора на этимологический анализ слова;

3) систематизация и обобщение знаний учащихся, которые дают представление о том, как нужно распределить материал по темам.

В соответствии с данными принципами и направлениями для достижения основных целей необходимо пользоваться эффективными методами (в данном случае можно применить прямой и переводно-грамматический методы) и приемами, такими, например, как:

1. Звуковой анализ слова, так как при обучении следует обращать внимание на произношение учащихся.

Для этого надо проводить систематическую работу по анализу звукобуквенного состава, ибо под влиянием интерференции родного (армянского) языка студенты многие звуки могут произносить неправильно.

2. Знание слова и умение применять данное правило к конкретной морфеме.

В данном случае необходимо проведение работы по усвоению

русской орфографии в тесной связи со словообразовательным анализом, так как в ряде случаев написание слова определяется его принадлежностью к определенной грамматической категории, связью с другими словами.

3. Работа с лингвистическими словарями.

Это занятие, особенно с этимологическим словарем, дает информацию не только о происхождении слова, но и объясняет, мотивирует его написание.

В методике обучения важное значение имеет определение орфографического минимума. В школьной методике в минимум входят правила, реализующие основные случаи правописания. Например, находящиеся в слабой позиции проверяемые и непроверяемые гласные и согласные в различных морфемах, правописание сложных слов, приставок на **-з (-с)**, подчиняющиеся морфологическому принципу русского правописания. В вузовской методике сводить к минимуму орфографический материал не целесообразно, так как мы обучаем будущих филологов, которые должны знать правила, уметь эффективно использовать полученную информацию в речевой коммуникации.

В процессе усвоения русской орфографии особую важность приобретает вопрос о роли и месте орфографических упражнений. Упражнения, являясь единицей обучения, помогают решить проблемы и делают процесс обучения целенаправленным, коммуникативным и результативным. Разнообразие упражнений – необходимое условие развития интереса у учащихся для выполнения постепенно усложняющихся заданий.

Следуя намеченным методам и приемам, мы разработали предлагается ряд упражнений к теме “Правописание гласных”, предполагающих определенную последовательность в выполнении. Они вводятся после определенного блока теоретического материала. Как известно, основное понятие курса – это орфограмма и орфографическое правило. Ознакомление с орфографическим правилом и его запоминание учащимися играет важную роль, так как сознательное усвоение материала обеспечивает успех в его применении. Бытует мнение, что при письменном общении мы не думаем о правилах, ведь привычные действия бессознательны, однако этой бессознательности предшествовало в свое время сознательное усвоение при помощи правила.

Итак, знание орфографического правила при совершенствовании навыков правописания – необходимое условие предлагаемой нами работы.

Также нельзя забывать, что при обучении языку важно учитывать психологические факторы, влияющие на процесс обучения. В процессе изучения и восприятия учебного материала по языку методика преподавания опирается на психологические данные о мотивах овладения языком, видах и роли памяти в обучении, являющихся важными факторами успешности овладения языковым материалом. Каждый учащийся имеет свое индивидуальное восприятие грамматического материала: одни запоминают лучше материал, когда видят, а другие, когда слышат, поэтому каждый из них должен быть вовлечен в деятельность (работа по карточкам, выполнение упражнения у доски, устный ответ, запись лекций в тетрадях т. д.).

Упражнение 1. Прочитайте слова. Обратите внимание на ударные слоги.

Развитие, богатый, высокий, разный, больше, Европа, горный, спорт, сосны, молод, частый, чистый, посиделки, умолять, свято, мерка.

Упражнение 2. Поставьте ударения. Прочитайте вслух следующие слова.

Стена – стены, вода – воды, гора – горы, лисы – лиса, река – реки.

Упражнение 3. Перепишите словосочетания, вставляя пропущенные буквы.

Быстро заш...гать, расск...зать о прогулке, присоед...ниться к группе, посв...тить фарами автомобиля, пок...зать картину, пос...дить яблони, погл...деть вверх.

Упражнение 4. Подберите родственные слова к приведенным парам.

Лежу – лижу, спешу – спиши, распевать – распивать, развевать – развивать.

Упражнение 5. Объясните значение следующих слов, используя словарь.

Примирять, прясть, прожевать, валять, тисненый, выпороть, частота, навивать, скрепить.

Упражнение 6. Вставьте пропущенные буквы.

Соблюдать ч...стоту, ч...стота волн;

Нав...вать скуку, нав...вать проволоку;

Прим...рял костюм, прим...рял врагов;

Скр...пить лист булавкой, скр...петь дверью;

Ст...сненный в средствах, т...сненный золотом переплет;

Упражнение 7. Употребите в предложении следующие слова.

Частота, позволить, примерять, старожил, спешить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Есаджян Б. М., Баласян Л. Г., Баятян Э. А., Шахкян Г. Г. Методика преподавания русского языка как неродного. – Ереван: Филин. 2008.
2. Петросян Л. Г. Приемы повышения мотивации в процессе изучения русского языка в вузе. Материалы международной конференции. Степанакерт. ԵՐԵՎԱՆ ԼԻՍՈՒՇ - 2011.
3. Розенталь Д. Э., Голуб И. Б. Русский язык (орфография, пунктуация). М.: Айрис Пресс, 2010.

ТЕКСТ КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ-АРМЯН НА УРОКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В АРМЯНСКОЙ ШКОЛЕ

Р. С. СААКЯН

Ст. шк. N109 г. Еревана

Современные концептуальные положения, на которые опирается современный учитель-словесник, требуют от него усиления коммуникативной направленности в преподавании русского языка как неродного. Что же предполагает коммуникативный подход в обучении русскому языку в армянской школе? Прежде всего – усиление практической направленности изучаемого в школе учебного материала. Учитель должен взять за основу положение о том, что любые теоретические сведения, предъявляемые учащимся-инофонам, должны иметь практический выход. Другим важнейшим положением системы обучения русскому языку как неродному является мысль о том, что усвоение учебного материала не только направлено на решение учеником конкретных практических задач, но и осуществляется именно в ходе практической деятельности. Наконец, необходимо помнить о том, что конечной целью обучения

русскому языку является формирование навыков свободного владения речью в ее устной и письменной формах, а свободное владение речью – это, прежде всего, адекватное ситуации, самостоятельное, произвольно создаваемое высказывание, построенное с учетом требований языковых норм. Именно на навыках коммуникации замыкается система обучения русскому языку как неродному. Коммуникативные навыки позволяют создать ту мотивационную среду, в которой овладение грамотной речью становится актуальным, значимым для любого выпускника школы. Цель педагога-практика «хочу научить» соединяется с целью ученика-инофона «хочу научиться». При данной постановке вопроса важным представляется формирование комфортной психологической атмосферы на уроках: доброжелательность, моральная поддержка, эмоциональный контакт с аудиторией класса играют значительную роль на уроках русского языка как

неродного. Учитель не только учит предмету, но и формирует определенный уровень человеческих взаимоотношений.

Психологическая составляющая процесса обучения последнее время уверенно заявляет о себе и требует к себе внимательного отношения. Это объясняется изменениями в социально-экономической обстановке в обществе. Общество требует сейчас от каждого своего члена обладания такими личностными и интеллектуальными качествами, как инициативность, ответственность, целеустремленность. Каждый выпускник школы должен уметь принимать решения и обосновывать их оптимальность и эффективность. На первый план выходит умение взаимодействовать с другим человеком, т.е. общение. Общение же предполагает свободное владение речью. Таким образом, овладение коммуникативными навыками становится мощнейшим мотивационным фактором в обучении в школе русскому языку как неродному.

Исходя из реалий и требований времени основным методом работы на уроках русского языка как неродного можно считать работу над анализом художественного текста. «Текст во всей совокупности своих внутренних аспектов и внешних

связей – исходная реальность филологии. Сосредоточившись на тексте, создавая к нему служебный «комментарий», филология под этим углом зрения вбирает в свой кругозор всю ширину и глубину человеческого бытия, прежде всего бытия духовного» [1]. Ведь именно на основе анализа художественного текста можно привить учащимся-инофонам умение создавать собственные тексты полными, доказательными, логически выверенными. Этого можно добиться лишь при условии, что в работе над четко структурированным учебным материалом на лингвистическую тему учащиеся-инофоны научатся выделять отдельные элементы текста, выявлять главную мысль высказывания, находить в тексте существенное и менее значимое, понимая, что грамотно построенное высказывание обладает логической завершенностью, т.е. предполагает возможность вывода как после отдельных смысловых кусков, так и после всего текста в целом. При подобном подходе к учебному материалу работа над анализом художественного текста может послужить средством отработки целого комплекса умений, необходимых для подготовки учащихся-инофонов к освоению любой информации, оформленной в виде текста.

Усиление самостоятельности и активности самого школьника в получении знаний заставляет пересмотреть способы и формы подачи учебного материала. Учителю, безусловно, легче и быстрее объяснить учебный материал самому, он четко, ясно и просто, правильным русским языком сообщит учащимся те знания, которые им необходимо усвоить. Но при этом знания остаются для ученика-инофона «чужими». Прослушанный материал быстро стирается в памяти, и на его усвоение необходимо потратить дополнительные усилия. Поэтому на сегодняшнем этапе развития отечественной школы от учителя требуется не только умение доходчиво рассказать, поработать самому, но и так смоделировать урок, чтобы учащиеся-инофоны сами искали ответы на поставленные учителем вопросы. Практика показывает, что знания, самостоятельно добытые учащимися, более прочные, чем при пассивном восприятии. Неограниченные возможности предоставляет для подобного типа урока текстоориентированный подход. Так как ученикам старшей школы необходимо будет сдавать ЕГЭ, то работу с текстом можно организовать таким образом, чтобы привить учащимся навыки работы с тестовыми заданиями.

В качестве примера приведем работу с текстом в старших классах армянской школы, построенную по тестовому образцу.

1. Владеете ли вы русским языком?

2. Не спешите отвечать на этот вопрос утвердительно. 3. Все зависит от того, что понимать под “владением” языком.

4. Начнем с того, что русским языком во всем богатстве его грамматики и особенно словаря вообще никто не владеет. 5. Число слов в современном русском литературном языке приближается к ста двадцати пяти тысячам. 6. Но если мы возьмем число слов, употребляемых даже самыми крупными русскими писателями, то оно далеко не будет достигать этого числа.

7. Например, А.С.Пушкин, к произведениям которого сейчас составлен полный словарь, употреблял «всего-навсего» двадцать одну тысячу слов.

8. Дело даже не в этом.

9. Владеть языком – значит максимально использовать все выразительные возможности, скрытые в нем; уметь вложить даже в самый малый запас слов, выражений все то, что можно в него вложить; уметь понять сказанное так, как оно было сказано. 10. Все это не

так просто. (Э.Вартаньян «Беседы о русском языке»)

1. Какую задачу автор ставит перед собой в этом фрагменте?

А) Интересуется, владеем ли мы русским языком. Б) Если владеем русским языком, то в какой степени.

В) Утверждает, что владеть русским языком не так уж просто. Г) Объясняет, что значит «владеть» языком.

2. Укажите неверное утверждение.

А) Начнем с того, что русским языком во всем богатстве его грамматики и особенно словаря не владеет никто.

Б) Даже А.С.Пушкин употреблял «всего-навсего» 21 тысячу слов. В) Все слова русского языка знать необходимо. Г) Владеть языком – значит максимально использовать все выразительные возможности, скрытые в нем; уметь вложить даже в самый малый запас слов, выражений все то, что можно в него вложить.

3. Определите стиль данного отрывка. А) Публицистический стиль. Б) Научный стиль. В) Разговорный стиль. Г) Научно-популярный стиль.

4. Укажите особенности данного стиля речи.

А) Использование сложных схем, таблиц. Б) Использование об-

щенаучной лексики. В) Использование специальных обозначений. Г) Использование формул.

5. Укажите признаки научного стиля. А) Логичность изложения. Б) Смысловая точность и глубина информации. В) Использование абстрактных понятий. Г) Конкретная лексика выступает для обозначения общих понятий.

6. Укажите тип речи данного отрывка. А) Рассуждение, Б) Повествование. В) Описание.

7. В каком значении употреблено слово язык? А) Подвижный мышечный орган в полости рта. Б) Металлический стержень в колоколе. В) Система звуковых, словарных и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе.

Г) Система знаков, передающих информацию.

8. Укажите лексические особенности стиля данного фрагмента.

А) Незначительное использование терминов. Б) Отсутствие образных средств. В) Использование общенаучной лексики. Г) Незначительное использование образных средств.

9. Укажите основные средства связи предложений в данном отрыв-

ке. А) Использование наречий. Б) Использование вводных слов. В) Использование существительных с указательными местоимениями.

Г) Использование повторяющихся ключевых слов.

Задания с кратким ответом

1. Назовите часть речи, к которой принадлежит слово *вообще* (предложение 4).

2. Из предложения 3 выпишите все слова, являющиеся служебными частями речи.

3. Среди предложений 4-го абзаца найдите примеры, иллюстрирующие правописание *нн* и *н* в причастиях. Выпишите эти примеры.

4. Назовите вид связи, который использован в словосочетании *владеть языком* (предложение 9).

5. Во втором абзаце укажите номер сложноподчиненного предложения с придаточным изъяснительным.

6. Среди предложений третьего абзаца назовите предложение с вводным словом.

7. Среди предложений второго абзаца укажите номер предложения с составным глагольным сказуемым.

8. В четвертом абзаце укажите номер предложения, в котором главные члены предложения выражены глаголами неопределенной формы.

Задание с развернутым ответом

Используя научно-популярный стиль, напишите в форме рассуждения статью на тему: Что значит владеть языком?

На первый взгляд подобная работа кажется достаточно сложной, однако опыт работы показывает, что целенаправленная работа по анализу художественного текста в среднем учебном звене приводит к тому, что старшеклассники с большим удовольствием выполняют подобного типа работы, совершенствуя свои умения и навыки, приобретенные в прежние годы. Не следует забывать о том, что русский язык в выпускном классе – это своеобразный учебный курс, в обобщенном виде включающий в себя все, чему учащиеся научились на уроках русского языка в предшествующих классах. Это курс, нацеленный на закрепление, совершенствование орфографической, пунктуационной, речевой грамотности учащихся-иностранцев и использование ранее приобретенных знаний и умений как базы для овладения богатствами языка, сосредоточенными в художественной и научно-популярной литературе, так и для дальнейшего развития речи учащихся. Главным здесь становится понимание текстов различных стилей и жанров, умение их анализировать, видеть использование

автором изобразительно-выразительных средств языка. Работа по совершенствованию речи учащихся строится в неразрывном единстве с формированием их личности, развитием мышления. В результате подобной целенаправленной работы учащиеся овладевают и навыками публичной

речи, необходимыми для каждого, вступающего в самостоятельную жизнь. «Ученики проходят путь от восприятия чужого текста через комплексный разноуровневый анализ к порождению собственного высказывания, совершенствуя при этом компетенции языковой личности [3].

ЛИТЕРАТУРА

1. **Аверинцев С.С.** Филология. М., 1979, с. 372.
2. **Степанова Л.С.** К проблеме восприятия текста современными школьниками. //Русский язык в школе. №9. 2011. – С. 15-18.
3. **Скоринова Ю.А.** От текста к компетенциям учащихся. // Русский язык в школе. №4. 2011. – С. 13-18.

Ё Ё Ї Ъ Ь Ъ Ъ Ъ Ъ Ъ

ИЗ ИСТОРИИ ОДНОГО РУССКОГО ЭТНОНИМА. ЧАСТЬ I. КАК САМОЕДЫ СТАЛИ “ЛЮДОЕДАМИ”

А.Б. АБГАРЯН

ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

23 іеòуáöу 2010 ä. ä äçäòä “Äïeïñ Äðíáíèè” áúèà ííóáèèèíááíà ñòàòóу “Ñàìíáäü” ðóááíà ìàðäàðуíà, ääá ìðè ííáìá÷áííé “ñàìííðíòèäíðä÷èäíñòè” ííèèòèèè äñáð ííááèðèè èèüòàííà Äçäðáäèäæáíà ìðäáìðèýòà íáóäà÷íàу è íóæäàðùàуñу ä äííííéèòäèüíüò ðäçúуñíáíéуò íííüòèà èàèàíáóðíí ñáуçàòü 3 ñíçáó÷íüò ñèíáà: íííáíçíà÷ííí ñàì~ñàìüé с èäèñáìàìè ñàìíííáäáíèä è ñíáèð. Ñàìíáä(ü) “ìðäæíáá íäçäáíèä ñèäèðñèíé íäðíáííòè”, – “íæèäèä” óííòðäáäèäèä ñòàðííí ýòíííèìà (ñí., íáìðèìäð, ñ íííáòíé “óñòàðäáäðäá” ä “Òíèèíáíí ñèíáäðä ðóññèíáí ýçüèä” Ä.Í.Óðäèíäà /1935-1940/ èèè áíèüðíí àèääáìè÷áñèíí [27: 100; ñð.: 8:1143]). Èç÷à ìðíçðä÷ííòè òíðíü è èñòíðè÷áñèíáí ñíáäðæáíéу èàæóùèéñу íáèáíüí ýòíííèì ä ðóññèíí ýçüèä óæä ñ30-ð äíáíà ìðíðèíáí ñòíèäòèу áúèçàìáíí íà ñàìíäèéòü èèè ñàìíäèèñèèä íäðíáü, ñðäèè èíòíðüò ííæíí íäçäàòü íáíóää, ýíóää, íááíàñáí, ñàèüéóííà è äð. Ä íáñòíуùää äðáíу ðáííáà èíáííááíèä ñààíñèèð èííäðäè íäðáíííüñ

èáíí: äððáíä. Íííííäðäçíááíèä ñàìíáäèä(íáíáð. ñуáà`íу, èèè íуðüòäà) èñííèüçóáòñу ä çíà÷áíèè “ðàíèä ñ àèèíííèè, èàè ó áàðèèèä, èííóàìè”. Äíðí÷áí, íáèíòíðáу ñàðèäñòè÷áñèàу èäðà ñèíà äñäæä ìðíæуäüäàòñу, èáí òíðíà ñàìíáä(ü) óæä çàèðäíèèäñу çà íñíáíé ðáíííé ííðíáíé ääèíðäðñòüò ñíáäè-ðíèòää.

Íá ýòèííèíáèè ðóññèíáí íäçäáíéу ñàìíáä(ü) (ä äðäáíáðóññèèè èñòííèèäð äñòðä÷àðòñу ðàèæä äàðèàòèäíüä ñàííáèíü ~ñàìíуäèíü, ñàìíáäòü~ñàìíуäòü è äð.) ääèíáí ííáíéу íáð. Áíèüðää ðàñíðííòðáííèä ííèó÷èèä ääðñèу í ìðíèñòíæäáíèè ñèíáà ìò ñèíáíñí÷àðáíéу ñàìí-äáíу “çáíéу ñààííà”, èíòíðáу íäðäèèèèäàòñу ñ ýòèííèíáèèçàðèèèèò ìò ñàäí. Same-jemne “Èàíèáíèè” Ì.Óàñíáðä [30:554]. Ä ìðíòèäíííèæííòü ðóññèííó ä ñíáðáíáííüò çàíááííáäðííáèñèèð ýçüèäð äèу ñàèìáííááíéу ýòèð íäðíáííòäè èñííèüçóðòñу òíðíü: ááíè. Samoyed “äðóííà íäðíáí; ííðíáà ñíáäè”; ááèíáè÷íí èñíáí. samoyedos, èòäè. samoiedo, òðáíð. Samoyed è ò.ä. Íáíáèí íàèí èí-

ló òàíáðù èçááñòíí, ÷òí à XVI–XVIII áá. ñeíáí samoyed áúeí çàèíñòáíááíí èç ðóññeíáí ýçúeà è øèðíeí óííððáá-eyeíñù ááðííáeóàíe à ñíñeá “íàðíá èpáíááíá, àèèàðè”. Ðóññeííó ýçúeó ñáíeí íðíeñòíæááíeáí íáyçáíú è ñòà-ðíííeùñe. samojad, samojedz, ÷áøñe. Samojedz’ “èpáíááú”, óeð.ñàíííáe. Áíáñòá ñ òáí à ñàííí ýçúeá-èñòí÷íeá, à áðáá-íáðóññeíe íeñuíáííe òðààeòeè èñeí-íúe ýòeííí áúe íá ñòíeù ðáñíðíñò-ðáíáí, íáøáe íòííñeòáeúíí ñeóíòá íò-ðæáíeè, è äey èð ááðííe òðàeòíáeè íáíáðíáeíí íðáæáá ñòàííáeòùñý íà ááóð íðeíá÷àðáeúíóð ñííááíííñòýð.

Áí-íáðáúð, ñ áeáeáeñeèð áðáíáí, à ñííðááðòñòáeè ñ óðááðæáááøèíeñý íí-áúíe ííðíàíe íðáeè, íeñàðáeè áííeíá çàeííííáðíí óááeyèè íðeñòáeúííá áíeíàíeá íàðíeíáe÷áñeè ñííááíííñ-òýí íáeíòíðóð íáðíáíá è, à ÷áñòííñ-òè, íá óíóñeáeè ñeó÷áy ííá÷áðeíóðù íðááíñòíáñòáí ñáíáe ñíáñòááííe éóeúòóðù íáá éóeúòóðíe ÷óæeíá, óeà-çúááy íà íáñíáíáñòeííñòù ððeñòeáíñ-éíáí ÷áeíááeíeðáey è ýçú÷áñeíáí eáí-ñeááeèçíà. Íá ñeó÷áeíí áíííðííáy òðáàeòey æáðòáííðeííðáíey íáeú÷e-éíá-íáðáííóáá ñí áðáíáí Ááðáíà áúeá íáðáíñíñeáíà, è æeçíú Èñáàeà “ñíáñ” íááí, èñòàðe çáíóðááøeéñý ííáeè-çíñòe à éóñòáð. Áíðí÷áí, ííæí íá-çáàòù è áíeáá òí÷íá áðáíý: eáe èç-ááñòíí, óíííýíóðùá à “Éíeáá íðíðíeà Èáðáíeè” [Èáðáí. 7. 30-31] ýçú÷áñeèá æáðòááííeè Òíðáð (ha-topheth; áðá÷. Τραπεθ; eàð. Topheth), óíe÷òíæeè íðòí-

áíeñáeúíí íáñòðíáííúe òáðù Èóááe Èíñey íeíeí 622 á. áí í.ý. {1}.

Íáñííððý íà íðíýáeáíey ðóáe-íáíòíá èpáíááñòáá à áíðe÷íe íeòí-éíáeè, òáeèá ííáááeè íðíðeáíðá÷eè è ýðe÷áñeè ííðíàí ðáííáe áðáíá-áðá÷áñeíe òeáeèeçàðeè. Òáe, áíáíðíæ-ááíííá Òáíðáeà çà æáðòáííðeííðá-íeá ííeíáíáí íáeíííá áíáe íáeàçáeè è íáðáeèè íà áá÷íúá òáíðáeíáú íóeè. Íáeú÷eèá íæáeèeè, à ááí íááíñòáðúáá íeá÷í, ñúáááííá áíáeíáe íeíáíðíáey Ááíáððíe à ñíñòíýíeè íááíáíýáíñ-òe, çàíáíeèè ñeííáíe éíñòùð (2). À íðýííá íñóæáíeá òáeíáí íá÷áeíáá÷áñ-éíáí ííááááíey çàðeèñeðíááí íí èðáe-íáe íáðá ñí áðáíáí “÷óæáñòðáííóð íáú÷áá” Àðeñòíðáey /384-322 áí í.ý./: “B íáçúááð çááðñeèíe [íðeáú÷eáíe òá-eèá], eáeèíe íáñeáæááðòñý íáeíòíðóá íáe÷áeúá íeáíáíá áíeðóá íííòà. Íáíe ááyò ñúðíá íýñí, áðóáe - ÷áeíáá÷áñ-éíá, òðáðóe íáæeæeááðò áðóá áðóáó ááðáe äey íeððáñòá” [18: 329]. Çááñù ííæíí íðeííííeòù è 15-óð ñàðeðó þááíáeà /íe.60-íe.127 í.ý./, à éíðíðíe íí óeàçáe íà eáíñeááeèçí ááeíðýí-íáeþááe, óñóáóáeyáíúe òáí, ÷òí ííe ááç eðáeíáe íááíáíñòe ÷áeíáá÷áñeíá íýñí ááyò ñúðùí [33:122-123] (íá ñeó÷áeíí, È.Èááe-Ñòðíñ à íðíðeáííñ-òááeáíeè ñúðíáí è ááðáííáí áeáeò óóíááíáíðáeúíóð ííííçeòeð òeáeèe-çàðeè è æeíñòe [19]). Íá÷eíáy ñ ýòíáí áðáíáíe áeóáíðeðíááíeá áíeíáíey íà ÷áeíáá÷áñeèó áíííáeèýð óæá ñòáíí-áeòñý íáíòúáíeáíúí ýeáíáíòíí ððeñ-

օձաիճէի՛ օձաձեօձե, և իժոժոժոձաձ
օձեժ օձաձաի՛ Իժեիձաձօձօ ձիձաձ-
օձաիժօժ ճեժօ (3).

Աի-աօ իժօժ, օձա ա ձձաիձաձեժ յօ-
իձաիձաձօձ-ձճեժ իժեիձաիձեժ և ձիձա-
իձաժ ի-ձաձաժօ (իձ ձիձաձաձ և ձճօձ
օձաիձօժ) իձ օժոճաձ ձիձիձաիձօձ
օժիձիձօժ իձ իձեձաիձ և իձօձ, ձաձ
իձ իձաձաձե, իձիձ իձիձիձօձ
եձիձաձաիձ (իձ ձիձաձաձ և ձճօձ –
ճիձաձիձիձօժ քձաձ), և իձօձ և ձաձաձ
օձեիձ իձաձօձաիձաիձ իձիձ օժիձօձ-
աժօժ և ձաձաիձ օձաձաձ-ի ճիձ օձիձիձօժ
եիձաձօժ իժ և իձեձաիձօժ. Более
раннее օձաձաիձ իձ քձաիձաձօժ իձիձ
աժօձօձօժ ա “Եժօձեժ” ձձաիձաձաձ-ձճ-
եիձ իժօձաձօձաիձ և և իժօձեձ Զա-
ձիձօձ /իձ.484-425 ա ի.յ./, և իժօժ
ճաձօժ իձ ճեժօ (աձ-օժ ա ճաձաիձ
օձաձաիձ Զիձաձ) ձձաձաձօձաիձօժ
ճօժաձօձաիձաիձ իձիձ իձաիձ *mar-
dvar (իձ Ա.Ա.Յաձիձօժ, *mardovar, ճի-
իժօժ իձ իձաձաիձ), ճիձիձօժ ճիձեժ
եձաիձօժօժ իժ իձաձաիձեիձ և իձիձ յօձ-
իձիձաձօժիձաիձ ևձ ձաձիձօձաձ “ք-
աիձաժ”. Կօձ ձաձաձօձ-ձճեձ իձա-
ձօձաձաիձ “իժօձ և իժօձ” ևձ ձաձ ձաձ-
ձօձաիձ և իձօձ-ևձ իձօձաձաձաիձ ա
“Աձաձօձ” Եձաձաձ իժօձաձ /օձ. 90-
160/, ճի-ևիձաձ և իժօժ ձաձ յիձօժ Զա-
իձճաիձ իձիձաձաձ իձիձօժաժ իձ-
աժօժիձ և իժօձօժ. Ճ օձ ձաձաիձ
աիձօժ ա ՕՎԻ ա. իձ աձաձաիձ ևձ ա-
օձօձօձօձ աձ իձիձաձօժաձ ձօձօժ-իձ
և ճաձաիձաձաիձօժ ձճօձաիձաձ իձաձօ-
աիձաիձ իձիձ իձիձիձօձ ձաձիձօձ-
աիձ ձաձիձօժ ևձօժ օժի-իձաձ ճեժօ-

ճիձ-օձօձօժ ձիձ-“ձիձիձիձիձ” -(և իժօժ
ճիձաձաիձիձ օձօձօձօձ) և իձաձօձ
և յօձ-ձճիձ իձիձաձաձիձօժ և ի-
ձօձաիձիձ աժօժ. Ե ճիձօ, իձ յաձաձ-
ճիձ և ճիձօձ-իձ և ձաձաիձիձ և իձաձ
ճիձիձ “Աժօձօձօձ” Աձաիձ ձճաձօձ
/իձ.605-685/ [1], և իժօժ ճիձ և իձ-
ևձօժ և ձաձաձօձ իժօձաձ իձիձ-
իձ ճաձաձաիձ իձ և ճիձօձ-քձաիձաձ,
յիձա իձօձօժ ճաձ և իձիձ-և ճիձօժ
իձիձիձօձ ձաձ իձաձօժ Եձաձաձ (4).

Իձիձիձ իձիձաձ, իձիձօժ իձ
ևձօժ (ևձաձաձ իձօձ-ձճիձ իձիձիձ
և ճիձօձօձ) և իժօձ-
և ճիձաիձօժ ձաձաիձաձիձ ճիձօձ ա-
օձօձ, ձաձաձօձ ևձ ճիձաձաձ ևձ ձճ-
ևձօձաձ, օժիձաձաձ իձ ձաձօձ
ճիձօձաձ իձօձաձ. “ձիձիձիձաձ”
իձաձաձիձօժ “ևձաձաձաձ” իձաձ-
ևձաձօժ և ա “Օձիձաձ” Աձաձ Աձ-
աիձիձ /օձ. 1081/, աձ իձիձ ձաձիձ-
օձաձ, проживающих աձ-օժ իձ ճա-
աձիձ իձաձաձաձ, քձաիձաձօձ ձաձ-
օձօձօձ և իձ-իձաձ (“իձաձաձ ճիձ-
օձիձ իձիձ Pescinagos իձօձաձ, և ի-
օժօձ իձօժօժ ևձաձ-ձճիձ իձիձ”
[17: 138]). Օժօձաձաձ ճիձիձ իձաձ
իձաձ իժօձ-աձօժ օ իձիձօձ (“ճաձօձ
ճաձօձ ճաձ ևձ ձճիձաձ”) ա “Եիձ-
օձօձօձ ձիձօձ” Աձաձաձ ձճօձ ձճ-
աձօձօձ /իձ.1150-1235?/, ա “Օձիձաձ
Եձաձ” Աձօձօձ Եձօձօձ /1227/ և
աձ., ևՅձ ճաձ ձաձ ձաձաձօձիձ
իձաձիձ իձաձօձաձ ձաձօձօձօձ.

Եժօ իձ ձաձ իձիձիձիձ իձ-
աձօձաձ իձ ձճօձ և ձաձաձ Աձիձ

èàníèáàèèçì ìíèó÷èè òñòíé÷èàíâ ñòâí-
 èáíèâ è ñòàè òàðàèòàðèçíààòù íàðàç
 æèçíé èñèèþ÷èòàèüíí òàòàð. Á “Áâ-
 èèéíé òðííèèâ” Ìàòàâü Ìàðèæñéíâí
 /íê.1200-ííñèâ 1259/ ñí ñéíâ ñàðàòèíñ-
 èèò ìíñéíâ, ìðèáúâðèò è òðáíóóçñéííó
 èíðíèþ /1238/ ñ òàèüþ íáúâàèíáíèü òñè-
 èèè á áíðóââ ìðíòèâ ìííáíèòò, áíáí-
 ðèòñü: “×óáíáèùàíè íàèèâæò ìàçü-
 ààòù èò, à íá èðáüíè, [èáí] ííè æàáíí
 ìüþò èðíâü, ðàçðüâàþ ìà ÷àñòè ìüñí
 ñíáà÷üâ è ÷àéíâ÷üâ è ìíæèðàþ òàí”.
 Íí óòââðæàáíèþ М.Парижского, ýòà
 òàðàèòàðèòèèâ ìíèó÷èèâ íáúâââ-
 ðííáèñèèè ðàçííáíñ, áúèâ èçàñò ìà íà
 Ðóñè, íáèáü ìíàòââðæàáíèâ è á ðà÷è-
 ÷àðíèáíáñéíâí ñáüùáííèèâ Ìàòàð Àèâ-
 ðíáè÷à íà Èèííèíí ñíáíðâ /1245/: ýòè
 ààðààòù “ááüò ìüñí èíðààâé, ñíáàè è
 ìðí÷ââ ìòàðàòèòàèüííâ, á èðàéííòè
 ààæâ ÷àéíâ÷àñéíâ, íà òíèüèí ñóðíâ,
 íí è ààðáííâ” [5: 136, 137, 152, 155].
 ×óòù ìíçáíââ ýòà èíòíðíàòèü áúèâ
 ìíàòíðáíâ è ìàíñèè èââàòíí Ìèáíí
 Èàðíèé /1247/, ìíáúâââñí á ñòààèâ
 òàòàðí-ìííáíèíâ: “Èò ìèùò ñíñòààèü-
 âò ññâ, ÷òí ìíáíí ðàçæàààòù, èíáííí
 ííè ááüò ñíáàè, áíèèíâ, èèñèò è èí-
 ðààâé, à á ñèó÷ââ íóæâü æèóðàþ è
 ÷àéíâ÷àñéíâ ìüñí”, – è èííèðàòèçèðí-
 âáíâ ààòíðíí ýíèçíáíí, èíâââ á ðàçóèü-
 òàòâ æèòàèüííè ññââ ìáéíâí èè-
 òàèñéíâí áíðíââ, èñ÷àðíââ ñáíè ñúñò-
 íúâ ìðèíàñü, ìííáíèí-òàòàðü ýéíáü
 ñòàèè ññòù èàæáíâí áññüòíâí [12:35].

Èàè íáíâ èç áàòââè íáúâðèñ-
 òèáíñéíè èóèùòðííè íáúííòè íá

ýàèýâòñü èñèèþ÷áíèâí è ðóññèáü òðà-
 æèòèü çáíèáííèñáíèè òíâí áðáíáíè. Íí
 ìðè ýòíí áúçüâââò òàèèáíèâ òíò
 òàèò, ÷òí ññââííèáííúâ á áðáèí-
 èàòèíñèèò ìíèñáíèüò ìáñòíúâ ààòíðü
 íâ ìíàòââðæààèè “ðíññèèñéíè” òàðè-
 òíðèàèüííè ìðèòðí÷áíííòè èðáíâáíâ
 èèè èàèâè áíèíòù áí ðóáâæâ XVI â., èíâ-
 ââ çàèèâáííèè ýòèííí ñòàè òíèèí-
 ààòñü èàè “íàðíáííòù áíáðíòâáíâ”.
 Óèàçáíèü íà èáííèáàèèçì, íàíðèíâð,
 ìòñòòñòàóþò ìðè более раннем ðóñ-
 ñèíí òííèèáíèè ñàííýàè á “Ìíâñòè
 áðáíáíííð èâò” Íáñòíðâ /íà÷àéí XII â./.
 Ííðàçèòàèüííñ ñâóíñòòòò òíâí èñ-
 òí÷èèâ, èàè íáíáíèðàòíí ìòíâ÷èè
 èññèâáíâòàèè, ýàèýâòñü ðààèèçì
 ýòííâðàòèè. Ííýòííò áíñòíèíí áíè-
 ìáíèü, ÷òí ñíñòààèòàèü èâòííèè, ìò-
 èè÷íí òñâèðíèííí á “Óðííèèâ” Ááíð-
 æèü Àíàðòíèâ /Óíâ./ (âââ èðáíââ òíí-
 ìèáíòñü ñðââè íá çáíàþèò ððèñ-
 òèáíñèèò çáííâââè è áíæüâè àèâáí-
 ààòè ýçü÷èèèâ), òâí íá ìáíââ ìèâââ
 íâ ñíñèàèñü íà ñíñèíâíâ ðíáñòâí áð-
 ðóñ. ñàííýàè è áíáðíòâáíâ, òíòü ìí-
 èíââèíýàòàð ìíâñòàóâò íáíáíèðàò-
 íí. Á ÷àñòííòè, ìàíðèíâð, òàèè èà-
 ÷àñòâíí ìðàðàèòàðèçíâáíí èíáóñü (â
 “Èíáèíí... íóòðüíáðèèíü ñòðáíâ èò÷à-
 èíââè ýáóúâ è ñòðáííòàóþèò óáèââòò,
 ìà÷â ýäüòù ýéííèè...”), à òàèæâ æèòà-
 èè “ñòðáííí ñíèíòà”, óíííýíóòùâ ñíâ-
 ìáñòíí ñ ñàííâââíè á íáííí áàçàòâ:
 (ìíâ 1096 áíáíí) “Ðàðâ æâ èðáüâ áñòù
 ýçüèü ìú ìú è ñááüòù ñ ñàííýàþ íà
 ìíèóííííðü ñòðáíâòù. Ðàðâ æâ ðàèí-

[illegible]

Í ÷ à à è á í í, ÷ ò í è ç í ã ð ã ñ è á ç í á Ñ þ-
 ð à ò ú Ð í á í à ÷ ÷ (í í è ð à ã ð ã í ñ ý í à ñ è í à à
 ò í à è ã ð ã í á à Ñ è á è ð ú í í è í á í á í í á á í-
 ð í á ò à) á à ò í ð á í ñ ò í é í ú í ñ ç à í è ñ è í ð è ç-
 í á è è è ð ú í á í í í á è á ñ á á á á í è ý, à è í á í í,
 ò í è ú è í í à ð á á ð è á í í ð à ã á ð æ á á í è á à
 ç í á è í í í é í í ç á í á á ð á ÷ á ñ è í é ò ð á á è ò è è.
 Ó í è ÷ á í è á è á ò í í è ñ ò á í è á í é á á è è ç í á

èèè èàèîé-èèâî îâîâû÷îîñòè ñàîîââîâ
 çîà÷-èìââ òâì, ÷òî îí îâ îðâìèéíóé àà-
 æâ ðîâñòââîíûð îîëýíàì ñèââýí (âðââ-
 ëýí, ðââèè-÷âé, âýð-÷âé é ñâââðýí) îî-
 ðâââèèèòü ñèîâàè-è "æèâýðó çââðèí-
 ñèíûì îâðâçîì, æèâîóòâ ñèîòùñèè íó-
 áèââðó âðóâú âðóââ ýâýðó âñâ îâ÷-èñòî",
 à î îîèîâòâð çâýâèèòü, ÷òî îí "ýâóòâ
 îâðòòââ÷-éíó âñþ îâ÷-èñòîòò ðîíýè è
 ñóñíèü" (ò.â. ñóñèèèîâ; [15:6, 16]).

Nò iēu æ̃ ððēlā÷àðāēūī ē īī-
 āāñòāīāāīēā ī āāyòāēūīīñòē āīēñēīā
 Nòāòāīā īāðīñēīāī ā Nīòēēñēīē ēā-
 òīīēñē īā 1398 āīāīī. Çāāñū ððē āā-
 òāēūīīē ðāēēāēīçīīē ðāðāēòāðēñòēēā
 ñāīīāāīā ē āðòāēð “īāāāðīūð” æēòāēāē
 Åāēēēīē īāðīē ðāēæā īāð òēāçāīēē īā
 ēpāīāāñòāī, īī çàðī īā òīòūāīā āīç-
 īīæīīñòū īīā÷āðēīóðū ēçóāāðñòāī
 yçū÷ēēīā, ñīāðāāæðē ñ īēññēīīāðā ēī-
 æò çà ððēñòēāīñēēā ðīīīīāāē.

Áíēāā ģíāēíāí īīāñōāīāíēā ōā-
 ċēāāí òā ōðāíōóċñēíāī ēíðīēý Āēēuīā
 Ðóáðóēā /īē.1215-īē.1295/, ēíðīðūē
 āñēāā ċā īēāíī Ēāðīēíē ā 1553-1555āā.
 nīñāðēē īīāūē ōāíðð īīāīēuñēíē
 āāðæāāū Ēāðāēīðōí ē nīāðēāēūíī ēíðā-
 ðāñīāāēñý íāðīāāíē īīāīēuñēíē ēīīā-
 ðēē (ñī. āēāāū 5, 23, 28, 40 ē āð.). Ōæā ā
 íā-āēā ēíēāē īí íāċāāē òāðāð īīæēðā-
 òāēýíē īāāāēē, ā āāæāāðēī īīā ēð
 íāðēñēī ēóīāíāī-īīēíāðāī īðēīēñāē
 ēpāīāāñōāī [11: 90,95]. Āāðīðñēíā
 óðī÷íāíēā āðāīāíē ē, в īñīāāíīīсти,
 āāðñā āīñðī÷íūð ēāíñēāēíā ñðīāíī ñ
 ðóññēēī ēāðīīēñíūī íāðāðēāēīī ī
 “ñððāíā Nīēíðā”, īī īðēē÷āāðñý īð

âîiú è íáú÷ââiú íãñùèiú ãëâââiú ñà-
iíâââiú [âað. Ñâiíââiú]. Êaç. eâð.,
210. XVII~XVI б." [26: 23, 39]. Êñðîây èç
ñëàçàííâi, ííâëâæð èñîðââëâièp
çàâëóæââiëâ Ë.Ë.Ñðâçíââñëiâi, ííëà-
âââðââi ñî ññùëëië íà iàiyò iëê XVII â.,
÷òî ýòîíiëi "â âðââiâðóññëi ýçùëâ
âëëèi íâiçíà÷àë èpâiââiâ" [28: 254].

Óîiíyíóðíâ ñëàçàíëâ, èçâñòòíâ
â ââóò ñòâððëò ðóëiíëíiúò ðâââëëëüò
ià÷àëâ XVI ââëâ, ðâi íâ iâiââ íâ ííëó-
÷ëëi ðâñîðíòòâiâiëü, è ííiúðëë çà-
iââiíâðîiâëñëëò ââòîðíâ "íñiâðâiâ-
iëòü", iðëóðî÷ëòü è ñîiòíâñòë ài-
òë÷iúò àiòðîiíòââiâ íâ iðâëðâùâ-
ëëñü è â XV- ià÷àëâ XVI ââ. Âiçðíë-
ââièp ââðò â ýëiâú ñóùâñòâiââiëâ
ëâiëââëiâ ñîiñiâñòâiââëi è èçââiëâ
(iðë ñiââëñòâëë Ëâðíëià iðíòâðâ-
iíiâðâðëòñâ) èñòîðëëi-ââiâðâòë÷âñ-
ëiâi ñî÷ëiâiëü àiëòðâ iââëëëiú
Òâðòòâiâiâ Øâââëü /1493/. Ñiââðæâùâý
iëiëi 600 ñòâiëò èâòëiñëiâi ðâëñòâ
è âiëââ 2000 ëëëpñòðâòëë (âëëp÷âý
ðëñóíëë ýëiâú ñiâðâiâiúò iíiâi÷ë-
ëâiíiúò íâiâú÷iúò è óââ÷iúò iâðíâiâ),
ýòâ ióâëëëâðëü, ëâë è ññâ ëiëóíââóëü,
iâ ëiâëâ íâùââi iâçââiëü è ñòâëâ
ëiâiíââòüñý "Ëiëâië ððíëë è èñòîðëë
ñ òëâòâië è ëâðòëiëâië iëðâ âiëiòü
âi iâðëò âiâë". Óñiâò "Óðíiëëë Øâââëü"
âúë ñòíëü ââëëë, ÷òî â òîi æâ âñýòë-
ëâòëë íiâ âúëâ iâðâëçââiâ iâ ëâòëi.
ýçùëâ /1497/ è â iâðââiââ iâ iâiâð.
/1493, 1496, 1500/.

Â 1486-1487ââ. ñ ðâëiíâiââòâëü-
iúî iëñüiíi ëiíâðâòðâ Òðëâðëòâ III,

à â 1489 â. óæâ â ëâ÷âñòââ
iðëòëâëüiâi ííëâ ðëiñëië ëiíâðëë
iíñëâò iíñâòëë iâiâð iëëiëâë iíiëâò
ëëë iíiíâëü – ëë÷iñòü âññüâ
ëðâñi÷âý è çâiâ÷âòâëüâý. Ýòò
òîðíîi íâðâçíââiíië ÷âëiââë, ðâââðüë
âââiòpðëñò, ëñëóñiüë â ðüðâññëò
òòðíëðâò è, âiâñòâ ñ ðâi, âëâñòýùëë
iðâòðî ií âiçâðâùâiëë â Ââðâièp
ðâññëàçâë ñòíëü iíiâi íâiâú÷iâi,
÷òî âúçââë iââiââðëâ Òðëâðëòâ III è
ââi iëðóæâiëü. Â ðâçóëüòâòâ iíiíâëü
âúë âúíóæââi ÷âðâç iâðî÷iâi iðíëëòü
ñëiíâòëçëðòpùââi âiò òâðý Ëââiâ III
iðëñëâòü â iíââðíë ëiíâðâòðò 4-ò
iíëiâúò ëíâë è âóëüòëiâ (ií iâ
çúðýiëiâ ëëë ñâiíâââ), ií÷ââðëiíiò
iíòðââëýâðââi ñúðíâ iýñi [23: 54-55].
Ë ñëiâò, âóëüòë iâ iòòâ÷âi â ðóññëò
èñòîðë÷âñëë ñëiââðýò, â âëââië
âóëüòü â ñiúñëâ "óðíâëòü iâ iðíiúñâë,
iâ iòòòò" è âúðâæâiëâ âóëü÷â iðî÷âë
èpâë ââòëðòâòñý òíëüi ðóâââií XVI-
XVIIââ. [26: 4, 157].

Íâ iâiââ iðëiâ÷âòâëüi iò-
ñòòñòâëâ ýòîíiëiâ ëëë ââiíiúò i
ñëâëðñëëò ëâiñëââëâò è â "Òðâëòâòâ i
ââóò Ñâðiâòëüò" iðâëðâñií
ëiòðòëðíââiíiâ i. iâðíâñëiâi/1517/
ëiòðòüë â iðíëiââ ññiâiíë çâiúñâë
ñi÷ëiâiëü iíðâââëëë ðâi, ÷òî iððò
должны быть èçâñòòíi iíñëiâñëâý
ðóñü è "ñëââðíiâ ëðâý ñ iâðíââië, æëâó-
ùëië ó Ñëââðíiâ iëââiâ è âñòòëó". Â
iíââñòâiââiëë, âââ ññüâýññü iâ
âiòë÷iúò ââòîðíâ, ëðâëiâñëëë ëâiíiëë
æëòâëâë ñâââðî-âñòî÷iúò iò

l iñêîâêê çàlâêü (Baskird, Corela, Viatka, lugra è Vahulczka âîäóëñêây) êñêëp÷-òâêüíî ðàðàêòâðêçóâð êîñííñòüð â ýçü÷-âñòââ è èâîêîíîêêîíòââ. Ýòè íàðîä "íà íàðòò, íà ñàðò, íà èìàðò íè ðåâââ, íè äâíââ, íèòàðòòñý èâñííî çââðâî, êîòîðîâî ó íèò íííâî, à íüðò òíèèîî âíâó. Æèâóòò ííè â ÷àòââ èâñíâ, â ðàèâðâð, ñââèâííóò èç ââòââè. Ëâñâ, ííèòüââðüèâ ýòè ñòââíü, ñââèâè èðââè äèèèè è çââðîííâíâííè" [20:117]. Çââñü æâ ííèèíèèè ñí÷èèòâèííâââè î æèâíââñòòââ íàçââíííóò æèòâèè Æèèèèíè íâðè (êîòîðîââ ýèíâü èìâè íâñòî "èâò 20 òííò íàçââ"), "ííèèâèâ" ñèâç î æèââüèâ Ñòâòââ íâðíèíí íà òâèíâ ñòíèâòâèâ.

Äâííüâ ííèèíèíâî êñòîðèèâðàòà ííèíí ñííòíâñòè ñí ñââââíèèè î ííèèâèè äâíèèíâî âíèèííâ Ë.Òââðâ, ñííâüâíííèè âíò ðòññèèè ííèèâè Ë.Çâñèèèíí è Ñ.Ä.Òòîòèíâü /1525/. È â ýòíí ñèó÷ââ âíèèâèèââ ââòîðâ çâíñòòâíí íà íâíâü÷íüò èíòîâòâð Ñíññèè, íí äâç óííèèâèè ýòííèèâ ñâííââ è óèâçâíèè íà âíòòîííòâñòâí: "Ä ÷èèââ ííâââíííüò ííèèíâñèíâî âíñòââñòââ âñòü è òâèèââ, èíè íè æèíâ, íè ðèâââ íâ óííòòââèèðò è íâ èìàðò èò, à íèòàðòòñý, èâè çââðè, íâíèíí ýñíí æèâíòíüò. Ýòíòò ííòíæèè íà òâòâð, íâèçââñòííè è ñíââðâííí äèèèè íâðî æèââò äèèç Òâòâðèè, â èâñâò, íà äâðââ Ëââíâèòíâ íèââââ" [13: 304].

Äüââèè è íèââââè ííââòò òâíííñòüò íòñòòñòâèð ñââââíèè î ñâííââòò òè óííèèâèèè ñèâèòññèè

íâðîâîâ èòâèèíèè èñòîðèèâðàòíí Ì.Èíâèâ /1525/, êîòîðîè òè ííèèâèè Ñíññèè â òâèí ííèèâèè íà ííèâçâíèè Äèèòèè Äâíèèâ÷â Äâñèèâ÷â Äâñèèíââ /1465-?, òíèíâ÷â òâðñèíâî íííèèíòââ â Ñè /1525-1526/. Íâââââíííè äâòíí çâíâ÷âòâèíâî ðâññèâ÷÷èâ ñí ñèâçí÷íèè òâíòâçèè è ñíòíí, ýòíòò âññíèíâðâçíââííèè ÷âñíââ â èâòíèèíü âíðâè ííâ ññâââíèèíí íèòü íâèèè. Èâè èçââñòíí, íí â ííèíâñòè â Èââíèè èçó÷âè íâíòèè è èâòèíèèè ýçüèè è èìâè íâíèíââíèââ ííâð÷âââòü íââ âíââ÷âèèè èíñòòâííèè ñèóðâòâèèè, èçèâââý çâ "ðòññèèð" ðââèíííòüò íâèíòîðüò òâíòâçèè (ñââ èìâíâí ñâýçâíü âíííèè î íèâíâýò, ñèâçèè îñññèíí ííñâýíèíâ è íââââèèââ, íâ âñòòââñíèíí âíðâíâ), è ââââ èè óíñòèè âñ âíçííæííòüò ðâññèâçâòü ÷òííèââü î ñâííââò. Íýòííò èðâíââñòâí, èâè ýèíâ ñâíèèòâí ðíññèèíèè ñâííâè, ííèíí êñêëp÷èè èç ýòííâðòè÷âñèíâ èòâíçíòâ íâðâçíââííâî ðòññèíâ íâüâñòââ âíèòüò âí íâðâè ÷âòââðòè ÕV Æ.

Ñðââè èíñòòâííüò ðâííýý, èâòèíèèâ òðââèèè èçââñòèè ñâííââ è ò íâðîâíí-ðòññèíí ýòèíèèâèèè ðíââèèè ýòííèèââ âíñòíâèè êñêëp÷èèòâèíí è "Çâíèèââ î ííèèâèèèè ââèâò" /1549- íà èâò./ ââââü ííâüââââââ â ííèèâèè ââñòèèíèíâî âèíèíââ Ñèâèçííââ òíí Äâðââððâèíâ /1486-1563/, è ñèâââòâèíòâó, êîòîðîââ â íèèâèèââ, â íâðââíââ è èííèèèèèââüò âüââðâèí íèíè 30 èçââíèè. Ä "Çâíèè-

èaò" ó aĩđũ Èaĩáĩúé ĩĩŷñ (Cameni Poias), "ĩēĩēĩ ēđāĩĩñòē ĩōñòĩçãđà ĩāēđàpò đāçĩĩĩáđāçĩũā ē āāñ-ēñēāĩ-ĩũā ĩāđĩāũ, ēĩđĩđũā çĩāóđñŷ ĩāĩēĩ ĩāũēĩ ēĩāĩāĩ ñāĩĩāũ [ā ēàđ. èçā.-Samoged, ā ĩāĩ. ĩāđāāĩāā- Szamoyed], ò.ā., òāē ñēāçàđũ, "āāŷũēā ñāĩēđ ñāāŷ" [10: 157]. ĩĩ ñēĩāāĩ āāđĩđā, ñāĩē āāĩĩũā ĩ ñēāēđñēēđ ēpāĩāāāđ ĩĩ èçāēāē èç ēāēĩāĩ-đĩ đōññēĩāĩ đōēĩĩēñĩāĩ āāĩ-āđāđē-āñēĩāĩ "Āĩđĩāēĩēā" (ā ēàđēĩñ-ēĩĩ òāēñđā ēĩāĩĩāāĩĩĩ ēāē ĩtēnēr-ium). ĩā āĩāāđŷđũ āĩó ĩāđ ñĩĩĩāāĩēē, ĩāĩāēĩ ñāŷçũ ĩĩāñđāĩāāĩēŷ ñĩ ñēāçā-ĩēāĩ "ĩ ÷āēĩāāđāđ ĩāçĩāāĩũđ" ñĩĩĩā-ĩēē ĩā āũçũāāāđ.

Ī ĩĩāēçĩā òāēĩē ĩāĩēĩ÷ēē āēŷ ñòāđĩāĩ ĩĩŷŷđēŷ ñāēāāđāēũñđāóāđ ē āā āāđēāđēāĩĩñđũ. ĩđāĩēĩñēē đōññēĩ-āĩ ñēāçāĩēŷ "ĩ ÷āēĩāāđāđ" ē ēĩĩā ĩāç-āāĩēā ñēāēđñēēđ ēpāĩāāĩā ĩāĩāđōāēāā-đñŷ ā āĩĩāñāĩēē ĩāēçāāñđĩāĩ ēđā-ēũŷĩđā ĩ ĩĩñēĩāēē /ĩē. 1557/. Ÿđĩ ñāē-āāđāēũñđāĩ ĩđēāĩ÷ĩĩ ĩđēĩēñũāāāđñŷ āāĩāđēāĩóđ èç āđāāĩāēđāāĩ ē çĩāđĩĩāĩ đĩāā ĩāđēĩ Őĩñēāđēĩĩ, ā ā đāēĩĩ ñĩ çĩā÷ēđāēũĩũĩē ēñēāāēĩēŷĩē āāçēđōāđ-ñŷ ĩā ñāāāāĩēŷđ ĩ.Ēĩāēŷ ē ÷āñđē÷ĩĩ-Ñ.Āāđāāđđōāēĩā. Ēĩĩēēŷŷđēŷ ñĩāāĩĩ ĩđ÷āđēēāĩ ĩđĩñĩāđđēāāāđñŷ ā òĩē ÷āñđē ñĩ÷ēĩāĩēŷ, āāā, ĩĩāñđāóŷ ĩ ĩē-ĩũđ ñāĩēñđāāđ ĩāēĩē ñēāēđñēĩē ĩāđĩā-ĩĩñđē, āāđĩđ ēđ ĩĩ ĩāāĩēĩāđāēũĩĩñđē ēĩāĩóāđ ñāđđēĩĩāĩē (Setriponi). Āāç ñĩĩĩāĩēŷ, ĩĩā ŷđēĩ ĩāçāāĩēāĩ ñēāāóāđ ĩĩēĩēāđũ ñāđĩĩĩāđāā (Serponovutzi) Ñ.Āāđāāđđōāēĩā, ā ēĩāĩĩĩ æēđāēāē

ēđāĩĩñđē Ñāđĩĩĩāā, ēāāāāē ā Ēōēĩĩĩđũā, ĩā āĩđāđ çā đāēĩp ĩāũp.

Ÿđĩ ĩĩē ó āāñđēēñēĩāĩ āēĩ-ēĩĩāđā òĩēđāpò ā ēĩĩōā ĩñāĩē ē ĩæē-āāpò ā ñāđāāēĩā ñēāāópũāē āāñĩũ. Ā ĩĩñēĩēũēō ēĩĩēēŷđēŷ đāĩ ĩā ĩāĩāā ĩđāñđāāēŷāđ ē ĩāñĩĩāĩĩũē ēōēũđō-đĩēĩāē÷āñēēē ēĩđāđāñ, ĩĩçāĩēēĩ ñāāā ĩāñēĩēũēĩ ĩđĩñđđāĩĩā òēđēđĩāāĩēā:

"Ēđĩĩā āũđāĩāđā÷ēñēāĩĩũđ, āñđũ òāĩ āũā ĩāđĩāũ, ñ ēĩđĩđũĩē òđōāĩĩ ĩĩçĩāēĩēđũñŷ āĩ āđāĩŷ ĩóđāñđāēŷ ĩĩ ŷđĩē ñđđāĩā. ĩ ĩēđ đĩāŷđ āāñĩ-ñēĩāĩũā đāññēāçũ, ĩāñĩĩđōŷ ĩā òĩ, ÷đĩ ĩāđ āĩçĩĩāĩĩñđē ĩĩāũāāđũ ā ēđ ĩđāāāēāđ. Ő ĩēāāĩā, ēāē đāññēāçũāāpò, æēāāđ ēāēĩē÷đĩ ĩāđĩā, ēĩđĩđũē āĩēũ-đóp ÷āñđũ [āđāĩāĩē] ĩđĩāĩāēđ ā āĩāā ē ĩēđāāđñŷ ēñēēp÷ēđāēũĩĩ ñũđĩē đũāĩē. Ÿđē ēpāē, ĩĩāĩāĩĩ đũāāĩ, ĩĩēđũđũ ÷āđōāp ē āĩāñđĩ [-ēāĩĩ-đāçāāēũĩĩē] đā÷ē èçāāpò ēāēĩē÷đĩ ñāēñđ. ĩāĩāĩ ēç ĩēđ ŷ ñāĩ āēāāē ā ĩĩđĩāĩāēē, ēāē [āĩđĩ÷āĩ, āēāāēē ē ĩĩĩāēā āđōāēā; ĩĩŷđĩĩó ŷ ē ĩĩāó òđ-āāđæāāđũ, ÷đĩ ĩĩ ĩĩđĩæ ĩā ÷ōāĩāēũā; òāēēĩ ŷ āāĩ ē ĩĩēñũāāp āāĩ. Āñđũ òāĩ òāēāā Ñāđđēĩĩĩũ (Setriponi), ĩāđĩā çāāđñēēē ē ñāēđāĩũē. ĩĩē ñĩāñāĩ ēēđā-ĩũ ñĩĩñĩāĩĩñđē ÷ēāĩđāçāāēũĩĩē đā÷ē ē òēāēēçāđēē ē āāŷđ ā ñũđĩĩ āēāā ĩĩēĩāĩĩũđ ēĩē ēpāāē. ĩĩē æēāóđ ñđāāē ĩāĩđēñđōĩĩũđ āĩđ ē āđāĩó÷ēđ ēāñĩā, ēōāā ĩĩē ñēđũāāpđñŷ, ēĩāāā ĩā ĩēđ ĩāĩāāāpò. ĩāāāāpđñŷ ĩĩē ā đēđđũ ĩāāāāāē ē āđōāēđ çāāđāē. Ő ĩēđ ñāē-đāĩĩā ēēđĩ, đāñĩóũāĩĩũā āĩēĩñũ, ĩđĩĩ-

Ôài íá íáíá, áéääíàäý òíñ-
 òíòá è ñíçá÷-èp ñ áíóòðáííáé òíð-
 íé, çíá÷-áíéä "ìíñéíàèòñéèé éáííéääé"
 çàèðáíéèíñù çà éäèñáííé ñàííáä. Òðà-
 äèòèp òíííéííáíéý ýòíáí ñéíáà á íá-
 íáòéèé ýçùé ííæíí ñííòíáñòè ñ àà-
 òíðñéèì 1557 á. íáíáòéèì íäðááíáíí
 áäðáäðòòáéííáñéèð "Çàíèñíé". Íðááéä
 ííæéäèò ýéíáú ðáííáá óéàçáíéä íá
 Samoyed~Samoyede 1613 á. á àíäé. Ýòèííéíáè÷-
 áñéèð ñéíáäýð, ò.é. éäé-
 ñáíà áúèà èçááñòíà óáá ñí áðáíáí
 Ñ.Áäðòíó, á 1555-1556 áá. Ñíááððèä-
 ðáíí íèääáíéä é íéä, à á äèäá
 Samoyedà - á ííááñòáíááíèè è íá
 èàðòá Ðíññèè Ä.Äæáíéèíñííà /1562/ [4:
 114-115, 304], çíáéííùð ñ ñí÷-éíáíéäí
 èíáíéòíáí àèíéííàðà. Çááñù æá óéææáí
 è çàíèñé samued 27:4, samuites 62:12
 ñáííáá á íáááçùçááñòííí "Ñéíáäðá-
 áíááíéèä" Ð.Äæáííà /1619/. Íí ñéíáàí
 ýòíáí áàòíðà, "samued, gentem illiam
 sic vocant Russi quasi αυτοβόρυς [sic!]
 quod verisimile est...", ò.á. "ðàé
 íáçúáàp ò ðóññéèä ýòí íéáíý, ÷òí çíá-
 ÷èò "ñàíííííæèðàpùèä". Ýòí íá èèðáíí
 íðáááíííáíáéý, òàé èäé òá, éíòíðùð
 íù äèääéè, íèðàéèñù áñýéíé íá÷-èñòùp,
 ñùðùíè ííòðíðàíè, ñíááèàíè, èèñèòà-
 íè, íáááááýíè" [16: 109, 375]. É ñéíáó,
 èàðéíñéíá ííááñòáíááíéä íá áíáðíòà-
 áäð (ñ èñèäæáííùí äðá÷-áñéèì íà÷-
 òáíéäí), òà æá òíáý÷-áý íáðíáíáý ýòè-
 ííéíáéý ñéóæàð áùá íáíéì ííäòáäðæ

aaíeàì ññííààòàëüííâí çíàêíñòàà
 ýòíâí àíàëè÷àíeíà ñ íðàáúáóùáé
 èííñòðàíííé òðààèòèáé, à÷àì áíóíò-
 èàçúààè èèíààñò Æ.À.Èàðéí. Èíòà-
 ðñííí òàèæá, ÷òí íðèàèíàëüííâ ýòíí-
 àðàòè÷àñéíâ ñèàçàíeà, à ñáíð í÷àðááú,
 ýàèèññü íáíèì èç ðàííèò íáúáèòíâ
 àíàèèèñéíé íàðááí÷àñéíé àáýòàëüííñ-
 òè ñ ðñññéíâí: óæá à 1558 á. ííí áúèí
 íàðáááááíí ðè÷àðáíì Ææííñííí
 ñòàèí àíñòòíííí à àíàèèèñéíí ñáíðíe-
 èá íóòàáðñòàèé 1598 á. èçàáíeý [3:81;
 34]. Ñ ýòííâ íííáíòà íí÷òè àí àñáð
 àíàèèèñéè ñí÷èíáíeýò íðè ííèñáíeè
 Ñèáèðè ñéíâí ñòàèí íáyçàòàëüííí ýè-
 íáíòíí ýòíííeíèèè. Íá ýòèò ñàííáàò
 ó ðàñíèèðà ðàññèàçúààè è íòàèí (I, 3):
 "...í èàííeáàèàð, ÷òí àáýò àðóá àðóá,
 íá àíòðíííòààò è èðäýò, ó èíòíðóò
 íèæá íeá÷ ðàñòóò èð áíeíáú. È Æàç-
 àáíííà óñáðáíí ñéóðàèà... è æàáííí
 óòíí àèíòàèà ííé ðàññèàç" /1603-1604/.

Ñ èíáíâí Ñ.Àáðááððòàéíà ñííò-
 íñýòñý è ðàííeà íðííeííááíeý ñéíâà
 àí òðàíóóçñéè ýçúè. Á íáíáú÷íí èà-
 ÷àñòàà èíáííááíeý ííèíóò ðíññèèñéèò
 íóñòóíí (!?) ííááú "Ñàííáàèý" è íàè-
 ààçàè "íàíáàçáý" (desertes et solitudes
 de Moede et Molgousay) ñéíâí áúèí çà-
 èíñòàíááíí àí "Àñáíèðíóð óíèááðñàëü-
 íóð èíñííàðàòèð" /1575/ Õðàííòà áá
 Áàëüòíðý /1530-1583/ [34]. Ýòà óñá-
 ÷áííáý òíðíà ýàèýàòñý ñèáñòàèàí íá-
 áíeíàòàëüííñòè ààòíðà. Ííà, àèàèíí,
 áúèà ñ÷èòàíà ñ óíííýíóòíé èàðòó
 ðíññèè Æ.Ææáíeéíñíá (ííàòíðèí, ííè-
 ðààðááíñý íà ñàáááíeý Ñ.Àáðááððòàé-

íà), íà èíòíðíé íà÷àëüííé ñéíâ
 íàáíèñè çíà÷èòàëüíí íòñòíèò íò
 íñòàëüííé ÷àñòè. Á ýòí æá àðáíý
 Samoged ñàííáà èç ñàèáàòàëüñòàà
 Ñ.Àáðááððòàéíà áúè èíííèèèðíááí á
 "Èíñííàðàòèð" /1575/ À.Óýáá (qui
 signifie se mangeant soyemesme, ò.á.
 "÷òí íçíà÷àò àáýùèà ñàíèò ñááý" [38:
 54]). Àáíííà óíííeíáíeà áíeáá ÷àí íà
 ñòíeàòèà ííàðáààò íðèçáííóð
 ñòàððáé àí òðàíóóçñéíí ýçúèà ðà-
 àèñòðàòèð Samoyede (/1701/- 36: 566),
 ðíðý ñí÷èíáíeà èñòíðèíáðàòà òðàí-
 óóçñéíâí èíðíeý è óíííýíóòíí à÷èèà
 èñòí÷íèèâà òèèèðáííâí íííàòíííí-
 àí òíèèíâí-èñòíðè÷àñéíâí ñéíâàðý
 Áíðí÷àí, ààòèðíáèà ñéíâàðý íðá-
 àñòàóáò è íàðáíâ ààòàèèèèíáíííâ
 òðàíóóçñéíâ ííèñáíeà íáèèèà ñàííáíâ
 ííñéíáèè á "Ííâíí òààòðà ñòðáí è
 èííáðèè íèðà" /1668, 1681/ íàñòíýòàèý
 è èàíííeèà íííàñòóðý Ð.Í.Áóñéíáíeà.
 Ííí àáðíýòíí çàèíñòàíááíí èç òðàí-
 óóçñéíâí íàðááíâà ñàèáàòàëüñòàà
 À.Íèáàðèý /1656/ (7) è óæá íáðíàèò íè-
 ÷áíeàí (ííæáò áúòó, èàè íá áíóðàð-
 èè àíáàðèý?) íðèíèññàáííé ñàííá-
 àí èàííeáàèèçí:

"Ces peuples Samoiedes ont
 seulement environ quatre pides de
 hauteur, le visage large et bazane, le teste
 plous grande...", à èíáííí, "Ñàííááú -
 ýòí íàðíâ áúñíòíé íðèàèèèèòàëüíí á
 4 ñòííú [!], èèòí ó íèð ðèðíéíâ è
 ñíóàèíâ, áíeíâà í÷áíí áíèùàý... è íðí-
 òèáíðà÷èò íðíííðèè ñ òàèíí, àèàçà
 íàèáíèèè, ííàè èíðíèèè è èðèáúâ,

íúð éíññòðáííúð èàðòàð Ðíññèè, ííóáèèíááííúð áí 1549 á. Ááðíýðíí, ñèàç ííèð÷èè íðèíáíáíèà è íðèíáðáè íñíáíá çáò÷àíèà ñí àðáíáí áíòàðáíèý Èàáíà Áðíçííáí. Ñòíèù ñèíðíà (á òá÷áíèà íí÷òè ááòò ááñýðèèáðèè) ðàñíðíñòðáííèà ñðáàè éíññòðáííòá çèíááùèð ñèòííà í èáíèáàèèçíà ñàííáíá, í÷áàèáíí, ýàèèññù íðèèèèèííé ííèèèèèíé ííñèíàèè ñ òáèùð ííóíáðèèòù íàññíáòð ýèñíáàèèèíííóð èèðíðáàèò áíñóáàðñòá Çàíàáííé Ááðííú, éíòíðùá (ííà íðáàèíáíí èçùñèáíèý íàððòóòà á Èèðáé) íàçíèèèáí áùááùáàèè íóðè è áíáàðñòááí ðòññèíáí Ñáááðà è Ñèáèðè áíèíòù áí òàðñèíáí çàíðáòà íðáíèáàáíèè éíññòðáííòá íá íáú /1619/.

ÍÐÈÌÁ×ÁÍÈÈ:

Áúðàý íáñòíí òàèèò ñàèááíèè-ííáððòáíáíèè àèý “íáíáñòóííáí” ííèíðà áíèèíà è þáó íð Èáðóñàèèíà íáíáíèà èçááñòíà ííà íàçááíèáí Ááí-Òèíííí èèè Áááíáí; íðñþàà áéáè. *áááíá íáíáíáý* àèý íáííáí èç íáíçíà÷áíèè íðáðàðèèèèíáèðááí ááà á òðèñòèáíñòáá, èóáàèçíà è èñèáíá.

Èþáíáñòáí – íðáñòóíèáíèà ñííèèááòðùèí íàèàçáíèáí, ááñ÷áñòýùáà è èþááè, è áíáíá. Áñííííèí, íáíðèíáð, íèòù í çàñèóæèáðþáí èàðù Èðíííá, ííæèðááðáí ñáíèð ááðáé, áñííííèí ííðíæááíèè çááñíí Àðèíú íàèááù áííèííí áííðóæáíèè èç ñáíáé áíèíáù ííñèà òíáí, èàè íí íðíáèíðèè ñáíþ çáááðáííááòòð ñóíðóáó íáðèáó, í Àèíèíá, ó éíòíðíáí á áùòííñòù

íðááúááíèý ááí áíáíí íðáèñííáíáé, æèçíú íàèù÷èè áùèà áùèóíèáíà æáððáíé èíçèà. Õòíáðèí ñááááíèý í÷áèíá÷áñèèò æáððáííðèííðáíèýò Çáá-ñó Èñáíèþ á èèíðñèíí áíðíáá Áíóóóí-òá èç “íáòáííðòíç” íóáèèý íàèàèý íàçííà /43 áí í.ý.-18 í.ý./ è ò.á.

Áíðí÷áí, è ýòííó àðáíáíèè ñèá-áóáð áíáíðèèòù íá íáùá÷áèíáá÷áñèòí íááàðèáííí áíñíðèýðèè èáííèáàèèçíà, èáí á áíííèíííí ñí÷èíáíèè “Áèèíáèíèè íèðà” (íà íáðñèáñèíí ýçùèá) íáðáíé÷áðááðòè XII áàèà áàæá Èáèèñ “áüýáíè” òáðýáòñý íáðáá íáèèèè èþáùíèèáííèáàèèèè ñ ñíáà÷èèè íðááíè [2].

Á ýòíé ñáýçè çàñèóæèááð ò èèèèðíáíèý ñèíáà óíííýíóòíáí áðíýíñèíáí ááíáðàòà íðííñèòáèùíí èþáíáíá è íèòáðþèxñý ñùðùí íýñíí èþááè á Èí-àèè: “Ðáèà Ááíá, ò.á. Õèñííí, ðàçáàèýáð Èíáèþ íà ááá÷áñòè. Á çàíàáííé÷áñòè æèáòò 55, á á áíñòí÷ííé 72 íáðíáà. Íáíè èç íèð èþáíááù, áðóáèà íèòáðþòñý ñùðùí (q w j p t u w l t p p , íáðááíá ñèíáà γριφάγος); èíúá èíáðòòáíñòù, áðóáèà íá òáíðýò íáíðá-áááíúð ááè è íá ááýò íýñá (u w p u h u “òáèà”) æèáíðíúð”.

Ííèñáíèà ðèòóàèà èþáíáñòáá ñíýñííí æáððááííúð æèáíðíúð ó íàññá-áàòíà è èññááííá (íðááííèíèèèèíí íáèèááèèò á íðáááíðèýò Õýíú-Øáíý) áíñòíáèò è ííýíá “Áðèíáñíáý” Áðèñòáý íðíèíííáññèíáí /íè. 670 áí í.ý./, íðèòáá áùèí íáðáíýòí Áíáèðáííòíí /íè. 570-478 áí í.ý./, Ááðíáíòíí (íè. 484-426 áí í.ý. -Ááðíáíò 1972), á “Áñòáñòááíóð

34

ЛИТЕРАТУРА

1. **Áaðàíyí Á., Íaððíñyí Á.** Áíáíey Øeðàeàøe. Åð., 1970.
2. **Åæàèà àà áóíeà / Íað. ñ íaðñ. Ë.Í.Ñìèðííâíé.** Ì., 1993.
3. **Åæàñààà Ì.Í.** Ðóññeèe ýçûe à Áíàèeè è àíàèeèñeèe ýçûe à Ðíññeè // Ó÷áíúà çàíeñeè ËÁÓ. Ñàðey òeèíe. íàóe. Ë., 1944., Åûí.9.
4. **Áíàèeèñeèà íóðàðñòàáíeèe à ìíñeíâñeí ñííóààñòàà à ÕVI ààeà // Íaðàáíà ñ áíàe. Þ.Á.Ãíðòúà. Ë., 1938.**
5. **Áíàèeèñeèà ñðàáíààñeíáúà eñò ì÷íeèe IX-ÕIII àà.** Åðàáíáeøeà eñò ì÷íeèe ìí eñò íðeè íàðíáíà ÑÑÑÐ. Ì., 1979
6. **Áííeíñeèe Ñ.Á.** Ëçàáñòey àáíààññeè ìeññeííáðíà XIII-XIV àà. í òàð-ðàð è Áíñò ì÷íeèe Áaðííå // Ëñò íðe÷áñeèe àððeà. Ì.-Ë., 1940, ò.3.
7. **Áíó÷eí Á.** Ë eñòðíðeè íçíàeííeáíey ñ Ñeáeðûþ áí Áðíàeà // Åðàáííñ-òe. 1890, ò.14. Ñ.227-313.
8. **Áíeüðíe òíeèíáúe ñeíààðü ðóññeíáí ýçûeà/ñíñò. Ñ.Á.Ëóçíáðíà. ÑíÁ., 2000.**
9. **Åæe Áíííeí.** Õðííeèa è àáýíey éíýçáe èeè íðààeòàeáe ííeüñeè. Ì., 1961.
10. **Åððàððòàéí Ñeáeçíóíà.** Çàíeñeè í ìíñeíàeè. Ì., 1988.
11. **Åeüíí àà Ðóáðóe.** Íóðàðñòàeà á áíñò ì÷íúà ñòðáíú. Ì., 1957.
12. **Åñíàáíe ààeü Íeáíí Ëàðíeíe.** Ëñò íðey ìííàeíà. Ì., 1957.
13. **Áííáñáíeà ä.** Ëíáíá Õàáðà ááí áóñí÷áñòáó Õàðeíáíáó... í íðààð è íáú÷áý ìíñeíàeòýí // Íðà÷áñòàáííúà çàíeñeè 1826. ×.27. No 75.
14. **Áííáñáíeà í ìíñeíàeè àðíðíe ííeíàeíú 16 á.** Ì., 1913.
15. **Ëààðáíóðàñeàý eàðííeñü/ Ííeííà ñíáðáíeà ðóññeè eàðííeñáe.** Ì., 1962. Õ.1.
16. **Ëàðeí Á.Á.** Ðóññeí-áíàèeèñeè ñeíààðü-áíàáíeè Ðe÷àðàà Åæáíà (1618-1619 áá.). Ì., 1959.
17. **Ëàðeííýçû÷íúà eñò ì÷íeèe ìí eñò íðeè Åðàáíáe Ðóññe: Åðíàíey, ÍÕ-íàðàáý ííeíàeíà ÕII á.** Ì.-Ë., 1989-1990.-×.1-2.
18. **Ëàðóðàà Á.Á.** Scythica et Caucasica e veteribus scriptoribus Graecis et Latinis" (5 áúí. ÑíÁ., 1893 – 1906): Ëçàáñòey àðàáíeð íeñàðàeáe í Ñeèòeè è Ëààeàçá // Ááñò íeè àðàáíáe eñò íðeè 1947, No 2.
19. **Ëàe-Ñòðíñ Ë.** Íeðíeíàeèe á 4-ð òííàð. Õ.1: Ñúðíà è íðeáíòíàeáííà. Ì., 1999.
20. **Ìáðíàñeèe Ì.** Õðàeòàð í ááóð Ñàðíàòeyð. Ì., 1936.
21. **Ìeèeàð Á.Õ.** Ííeñáíeà ñeáeðñeè íàðíáíà. Ì., 2009.
22. **Íeáàðeè Á.** Ííáðíáíà ííeñáíeà áíeðòeíñeíáí ííííeüñòàà à ìíñeíàeþ è Íáðñeþ á 1633, 1636, 1639 áíààð. Ì., 1870.
23. **Íàíýðíeèe àeíeííàòe÷áñeè ñííáíeèe Åðàáíáe Ðíññeè ñ èííàðeàþ Ðeíñeíþ: 1488-1594. ÑíÁ., 1851. ò.1**

24. **Ἰόδοι ἀνατολῆς ἀπὸ τοῦ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς** XVII αἰῶν ἀπὸ τοῦ
Ἰωάννου, ἱερογλύφου ἀπὸ τοῦ ἡλίου, ἀπὸ τοῦ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς. Ἰ., 1898.
Ἄρ' 1-5.
25. **Ἰόδοι ἀνατολῆς** B. Νεαπολίτῃ ἀπὸ τοῦ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ὁ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς
Ἰόδοι ἀνατολῆς ἰ ἰ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς. Ἰ., 1905.
26. **Νεαπολίτῃ ἀπὸ τοῦ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς** ὈΙ-ὈVII αἰ. Ἰ., 1975- 2006.- ἄρ' 4, 23.
27. **Νεαπολίτῃ ἀπὸ τοῦ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς** ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς. Ἰ., 1962. Ὀ.13.
28. **Νεαπολίτῃ ἀπὸ τοῦ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς** ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς. Ἰ., 1989. Ὀ.I-III (5 ἑί.).
29. **Ἰόδοι ἀνατολῆς** Ἀ.Ι. Ἐπαύριος ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς. Ἰ., 1979.
30. **Ἰόδοι ἀνατολῆς** Ἰ. Ἰόδοι ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς. Ἰ., 1986. Ὀ.III.
31. **Ἰόδοι ἀνατολῆς** Ἰ.Ε. Ἰόδοι ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς. Ἰ.,
1990.
32. **Ἰόδοι ἀνατολῆς** ἀπὸ τοῦ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς/ Ὀ.Ε. Ἀπὸ τοῦ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς
ἀπὸ τοῦ ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς
ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς ἡλίου ἄρ' ἀνατολῆς. Ἰ., 1868, ἑί.1.
33. **Ἰόδοι ἀνατολῆς**. Νεαπολίτῃ. Ἰ., 1994.
34. **Belleforest** /Belle-Forest/ de F. La Cosmographie Universelle de tout le
Monde. Paris, 1575. Ὀ.2.
35. **Hakluyt R.** The Principal Navigations, Voyages, Trafficks and Discoveries. L.,
1598. Vol.1.
36. **Le Grand Robert** de la langue Francais / de Paul Robert. 2-^eme ^ed., rev. et
enrich. par Alain Rey. Monreal, 1989. T.8.
37. **Le Theatre** de la Moscovie, par le R.P.A. Boussingault. Paris, 1859.
38. **Thevet A.** Cosmographie Moscovite /Recueillie et publ. par prince A.Galitzin.
Paris, 1858.

ЁЁÒÀÐÀÒÓÐ Î ÂÀÄÀ Í ÈÀ

К ВОПРОСУ О ПОЭТИКЕ “ВЕЧНЫХ ОБРАЗОВ” У ГОГОЛЯ, ДОСТОЕВСКОГО И ДИККЕНСА

С.Э.НУРАЛОВА

ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова

История литературных мотивов соотносится с традициями и преемственностью в рамках одной и той же национальной литературы, а также с системой межлитературных связей и отношений. В данной статье затронут вопрос “историко-типологических аналогий или схождений” (В.М.Жирмунский) на уровне универсалий – воды и огня, выбор которых подсказан тем, что они долго существовали и продолжают существовать в самых разных литературах, воплощаясь в различные образы и становясь сигналами определенных идей.

В современном литературоведении найдется немало работ, исследующих персональную мифологию Гоголя, Достоевского, Диккенса [10;8;4;13]. В.Н.Топоров, Г.Д.Гачев, Е.М.Мелетинский, Л.В.Карасев принимают попытку пройти всю предшествующую литературу в поисках литературных архетипов, трансформированных в творчестве

русских классиков. Интенция авторского мышления Гоголя заключалась в страстном стремлении “увидеть через вещи нечто другое, высшее, проломиться сквозь стену вещей в надвещный мир, обрести вневременную и общечеловеческую истину” [7, с.277]. Достоевский, по определению В.В.Розанова, “в своем мощном воображении, гениальном уме и сердце, на тех уединенных путях, которыми проходил жизнь, несколько переиначив действительность, возвел ее к вечному смыслу и значительности” [12, с. 176]. Новое прочтение творчество Диккенса получает через мифопоэтическую интерпретацию, когда в ином культурном и художественном контексте трансформируются устойчивые элементы, реализуя свой прежний смысловой потенциал и обретая дополнительный [1, с. 133, 144, 176]. Сознание Диккенса – художника “всегда стремилось к новым емким формам выразительности”, и широ-

кие “мифологизированные картины мира” особенно характерны для поздних романов писателя.

Обращение всех трех авторов к фундаментальным стихиям воды и огня позволяет увидеть определенное сходство в их интерпретации архетипических констант природного бытия и обнаружить ряд особенностей, отличающих их друг от друга.

Образ водной стихии, реки, играет, как известно, важную роль в мифологиях мира, в сказочных мотивах, является элементом сакральной топографии. Символически переосмысленная реальная река выступает рубежом между мирами, между своим пространством и чужим [9, с. 374-376]. Река – своеобразный “фронт” между цивилизацией и варварством.

Многокрасочность поэзии народной жизни в “Вечерах на хуторе близ Диканьки” у Гоголя определяется природой фольклорных представлений. В громах хохота и песен веселящегося народа на сельской ярмарке слышится что-то, похожее на ропот отдаленного моря, да и сама ярмарка напоминает валяющийся водопад (“Сорочинская ярмарка”). Гоголевский гиперболически необъятный Днепр, как известно, мало напоминающий реальную реку, становится воплощением свободы, простора, могущества и величия Украины. На берегах этой реки люди обретают душевное равновесие и вступают в гармонию с окру-

жающим миром, или наоборот, река грозит людям опасностью и ужасом. Казака, переплывшего Днепр против течения, торжественно принимают в казацкие круги. Здесь реализуется важный мотив переправы через реку как вступления в новую жизнь и обретение нового статуса. Поэтика создания образа Днепра опирается на фольклорную систему с присущими ей традиционными признаками этнопространства, образами – символами. По Днепру скитается мрачный Колдун, из его волн “вереницами выбегают погубившие свои души девы” (“Страшная месть”). В темной заглохшей воде прячутся русалки, прекрасная утопленница Ганна “живет удвоенною жизнью” (В.Розанов), обретая мистически-реальную одухотворенность. Днепр то “глухо шумит”, подобно старику “ворчит и ропщет”, и несет жалобу в Черное море на прибрежные горы, леса и луга, то он бушует и “нет ему ни до кого дела”. Поэтический гоголевский Днепр включается в авторские философские размышления, и внешне красочное прочитывается как верхнее наслоение на пути к глубинным. В мифологии воды у Гоголя соединяются мотивы смерти и возрождения. Радостно вспыхнули очи старого атамана Тараса Бульбы, глядящего на сверкающий Днестр, спасающий казаков от пуль и погоны. Круга “доброй воды” на короткое время спасает Хому Брута (“Вий”), решившего бежать перед

последним испытанием у гроба панночки. Водой и огнем лечат местные знахари болезни, ибо в них заключен смысл “неумирания”. Портрет, обмытый водой, в одноименной повести Гоголя, обретает необыкновенную силу воздействия. Совет мыть чаще холодной водой “голое место” на лице слышит от доктора майор Ковалев (“Нос”). Кстати, цирюльник Иван Яковлевич в той же повести спешит избавиться от неожиданного сюрприза, швырнув потихоньку тряпку с носом в воду с Исакиевского моста.

“Вознесение” над мирской суетой и возможность духовного перерождения также соотносится с мотивом воды в художественном мире “Мертвых душ”. Мечтательный созерцатель Манилов думает о том, как “хорошо было бы жить с другом на берегу какой-нибудь реки”. Но реки в этом принципиально ограниченном пространстве нет и не может быть. Есть затхлый пруд, покрытый зеленью, есть грязные лужи, в одну из которых угодит Чичиков перед приездом к Коробочке, в пути его застает дождь, хлынувший как из ведра. По Дворцовой набережной с мостами, провисшими “этаким чертом” над императорской Невой, уныло бредет капитан Копейкин. Холодная, безжалостная река – граница между верхним и нижним мирами, четко делящая пространство на свое и чужое, запретное и недоступное. В реку забвения, Лету, канули и слухи о самом капитане Ко-

пейкине. Наконец, знаменитый поэтический образ-символ Родины в 11-ой главе художественно синтезирует тоскливую, несущуюся от моря до моря песню, “шум и вечную пыль водопадов”, и “грозное облако, тяжелое грядущими дождями”.

Как и у Гоголя, стихии воды и огня оценивают духовную зрелость героев Диккенса, способствуют осознанию ими собственной сущности в кризисных ситуациях. У Диккенса было достаточно предшественников в английской литературе, развивающих сходные мотивы. В частности, образы водной стихии у Байрона соединяют мотивы рождения, первоначала и конца. Водная бездна дает человеку возможность соприкоснуться с вечностью. Водопад Велино “как Вечность, страшен для живых” (IV песнь “Паломничества Чайльд-Гарольда”). И море – “лик Вечности, Невидимого трон”. Вечность в сознании романтиков – категория постоянная, и это романтическое стремление рассматривать “под углом зрения вечности” стихию воды, зачастую выступающую как неизменный фон, “равнодушный к определенному пространственному месту” [2, с. 236], пронизывает художественный мир Диккенса. Вода, являя собой начало, спасает тех, кого можно спасти, и губит тех, кто не способен к возрождению у Диккенса: гибель Квилпа в романе “Лавка древностей”, смерть Хедстона и спасение Рейберна в “Нашем общем друге”.

Морская стихия вершит высший суд в романе “Давид Копперфилд”, когда, как в высокой трагедии, гибнут невинный и виновный: Хэм и Стирфорт. Быстрая и стремительная река, бегущая к океану - метафора смерти для маленького Поля Домби. Сходным значением наделит реку поэт XX века Т. С. Элиот. Но вода не только знаменует конец, она же, преодоливая, с неумолчным говором волн, соотносится с актом омовения, возвращающего человека к исходной чистоте.

Мироздание Достоевского тоже может быть прочитано на языке стихий древней натурфилософии. Ветер и дождь врываются стихийными порывами в город на воде – Петербург, и наводнения Невы – по своему восстания “угнетенной воды”. Своеобразное ритуальное омовение, как бы второе рождение, очищение от скверны присутствует в сне Раскольникова: у журчащего источника отдыхает караван, а герой пьет прохладную “чудесную-чудесную голубую воду”, бегущую по разноцветным камням с золотым песком. Под проливным дождем в некрытой телеге едет Дуня, оклеветанная и оскорбленная в доме Свидригайловых. С водой в романе связан мотив самоубийства: женщина, случайно оказавшаяся рядом с Раскольниковым, пытается утопиться в реке, но оказывается спасенной, да и сам герой подумывает об этом (“нет, гадко..., вода ... не стоит, - бормо-

тал он про себя”). В ночь самоубийства Свидригайлова разверзается “хляби небесные”: нескончаемый дождь, прибывающая в Малой Неве вода, которая к утру хлынет в низины города. В воду же первоначально Раскольников хочет бросить вещи, взятые у убитой старухи, затем бросает в воду двухгривенный – милостыню, поданную купчихой: “ему показалось, что он как будто ножницами отрезает себя сам от всех и всего в эту минуту”.

Вода как простейший род жидкости выступает эквивалентом всех жизненных “соков” человека, прежде всего крови. Раскольников, совершив преступление, наблюдает, как “кровь хлынула как из опрокинутого стакана, и тело повалилось навзничь”. И Диккенс, рисуя в романе “Мартин Чезлвит” убийство Монтегю Джонасом Чезлвитом (отметим, что непосредственного изображения убийства нет), пишет: “Если существуют жидкости <...> которые перед ветром, дождем или морозом сжимаются и уходят в стеклянные артерии, то отчего же более сложному раствору крови не чувствовать, в силу присущих ей свойств, что уже подняты руки, для того, чтобы расточить и пролить ее и не холодеть, замедляя свой бег в жилах, как холодела его кровь в этот час?” [6, с. 355]. Темное пятно в романе Диккенса обагрят “всю летнюю ночь от земли до небес”, смачивая и окрашивая листья, служившие уби-

тому подушкой. Эти сцены у английского писателя несут отпечаток мелодраматичности и некоей театральности. Достоевский не оскверняет трагического заблуждения Раскольникова изображением “картинного преступления”. Трансформации мифологемы воды у Диккенса и Достоевского связываются с философским вопросом о смысле жизни и выборе пути. Диккенс к тому же утверждает неизбежность саморазрушения зла, выявляя взаимосвязи человека и мира посредством образов водной стихии.

Символика огня в творчестве Гоголя, Диккенса и Достоевского, при всей неоднозначности интерпретаций, также указывает на антиномию добра и зла в жизни человека и его душе. Рамки небольшой статьи диктуют известную ограниченность и произвольность отбора материала, поэтому говоря о гоголевской трактовке мотива огня, сошлемся на известные сочинения В.Я.Брюсова “Испепеленный огнем. К характеристике Гоголя” и А.М.Ремизова “Огонь вещей”[3; 11]. “Всепожирающий” огонь в жизни Гоголя играл ключевую роль, и в трагическую ночь 12 февраля 1852 года в душе писателя завершилась последняя борьба со злым духом сожжением глав “Мертвых душ”, которые Гоголь одно время думал оставить друзьям на память после своей смерти. Гоголь “сгорел” в добре, по проницательному утверждению критика

И. Золотусского, сделанному в одной из телевизионных передач накануне юбилея писателя.

Огонь выступает как священная, грозная и очищающая стихия, воплощение божественной справедливости и символ женщины в романах “Домби и сын” и “Идиот”. Настасья Филипповна постоянно ассоциируется с огнем, в нем она черпает силы и вдохновение, огненные искры мелькают в ее взоре (“большие черные глаза ее сверкали на толпу как раскаленные угли”). Можно утверждать, что некоторые структурные элементы, связанные с этой героиней, поспудно отложились в памяти Достоевского после чтения романа “Домби и сын”. Эта трансформация связана с образом Эдит Домби. В обеих героинях есть что-то демоническое, обеих называют “падшим ангелом”. Обе вписаны в “интерьер” огня. Эдит протягивает к огню руки, как бы желая обжечься пламенем камина, то она царственно восседает, освещенная яркими отблесками каминного огня (гл. 45). Величие гневной красоты и сверкающих темных глаз Эдит в сцене последнего разговора с Каркером оттеняется ослепительным блеском восковых свечей (гл. 54). Диккенс явно тяготеет к мифу, мифологической символике. В античных мифологиях олицетворение огня восходит, в частности, к таким корням, как домашний очаг и женщина – хранительница его огня, целитель-

ная, но и грозная, опасная сила. Целительная стихия огня выступает, к примеру в эпизодах романа “Лавка древностей”, когда несчастные скитальцы Нелл и ее дед находят утешение у бедного человека, приютившего их у своего горна. В некоторых древних мифах первоначальное обладание огнем приписано женщине, есть даже намеки на связь огня с половой функцией женщины в архаической эпике. И Достоевский – безусловный создатель собственной мифологической системы в романе “Идиот”. Если у Диккенса трансформация выполнения долга в похвальную жертву (Флоренс Домби) приводит к награде, а жертвенный акт Эдит имеет двойственный характер (жертва безрассудна, но автор приводит героиню к относительно благополучному жизненному выбору), то для героини Достоевского принесение жертвы сопря-

жено с вариантом подлинной трагедии и воплощает идею невозможности личного счастья.

Подводя итог, отметим, что даже это небольшое количество приведенного материала позволяет получить определенное представление о цепи литературных фактов, связанной сходством. Писатели одного практически поколения, сформировавшиеся в разных культурных и духовных традициях, жившие в разных странах, оказываются близкими друг другу, несмотря на все специфические различия. Мифологические коды-символы воды и огня очевидно и “созвучно” проступают сквозь реалистическую природу романов Диккенса и Достоевского и ощутимы в поэтике Гоголя, для которого Пушкин – “точно сброшенный с неба поэтический огонь, от которого, как свечки, зажглись другие самоцветные поэты” [5, с. 357].

ЛИТЕРАТУРА

1. Английская литература в контексте мирового литературного процесса. Рязань, 2005.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. 1986.
3. Брюсов В. Я. Собр. соч.: В 7 тт. Т. 6. М. 1975.
4. Вопросы философии. 1994. N 10.
5. Гоголь Н. В. Собр. соч.: В 8 тт. Т. 7. М., 1984.
6. Диккенс Ч. Собр. соч.: В 30-ти т. Т. 11. М., 1959.
7. Историческая поэтика. Итоги и перспективы изучения. М., 1986.
8. Мелетинский Е. М. О литературный арбетица. М, 1994.
9. Мифы народов мира. Энциклопедия. Т. 2. М., 1992.
10. Проблемы поэтики и истории литературы, Саранск, 1973.
11. Ремизов А.М. Неумный бубен. Кишинев, 1988.
12. Розанов В.В. Сочинения. М., 1990.
13. Силантьев И. Поэтика мотива. М., 2004.

ДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ НОВЫХ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ

Красноярский ИПК работников образования

Чем разнообразнее рассматриваемые явления, тем больше возможностей проникнуть в их сущность. Например, традиционно в дидактике основными элементами обучения наряду с содержанием образования считают преподавание и учение. Однако, в системе коллективного обучения по индивидуальным программам, принципиально иной чем классно-урочная, появились новые самостоятельные деятельности в учебном процессе: деятельность управления и деятельность формирования универсальных компетентностей [8].

Отправными точками создания новых систем обучения являются три вопроса: сущность обучения, особенности его структурной организации и исторического развития.

Сущность обучения

Основополагающий вопрос дидактики – сущность обучения. Если дидактика претендует быть наукой, то остальные дидактические понятия должны быть производными от сущности обучения. Такая позиция позволяет не только конкретизировать его устройство и ответить на вопрос, *каким образом* оно может (или должно) быть организовано, но и выяснить объективные законы его развития [1; 2; 6].

«Если рассматривать обучение как вид познавательной деятельности, то обучение надо организовать по способам познавательной деятельности. Если обучение есть трансляция культуры, значит, его надо организовать на основе механизмов трансляции культуры. Если обучение является общением, организованным особым образом, то надо организовать обучение так, как происходит общение между людьми», – подчёркивает М.А. Мкртчян [6].

Часто обучение определяется как вид познания – процесс нахождения истины, отражение объективной реальности в сознании учащегося. Однако ориентация на такую точку отсчёта вынуждает учёного и

практика концентрироваться вокруг происходящего в голове человека, подменять дидактическую позицию психологической.

В ходе обучения накладываются друг на друга два вида активности: взаимодействие между субъектами и действия обучаемого с учебным материалом, образовательными объектами. В.В. Краевский подчёркивает, что с дидактической позиции отношение «обучающий – обучаемый» является первичным, порождающим отношение «обучаемый – учебный материал» [3, с. 24, 57]. На первый план выступает событийная ситуация, организованная определённым образом.

Потребность в дидактике как отрасли знаний появилась тогда, когда стало необходимым обучать не одного ученика, а сразу нескольких. Вопрос, как организовать обучение одновременно многих людей, и задаёт смысл всей дидактической теории. Неслучайно, что даже в познавательных парадигмах формы организации обучения традиционно делятся на фронтальные, групповые и индивидуальные. Эта типология никак не вытекает из форм и способов познания, в её основу положен другой признак – событийный – охват учащихся учебного коллектива, участвующих в определённой учебной ситуации.

Всё больше учёных придерживаются позиции, что обучение – это процесс взаимодействия субъектов. При этом точнее всех его сущность выявляет В.К. Дьяченко, определяя обучение как частный случай общения. В науке под общением понимается осуществляемое звуко-знаковыми средствами взаимодействие субъектов в целостности трёх его сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной. В ходе общения воспроизводятся и усваиваются все виды человеческой деятельности, общественный опыт, культура [1; 2]. «Такой общеметодологический уровень представлений об обучении предполагает понимание обучения как материального процесса с наличием объективных законов существования и объективных закономерностей исторического развития» [7, с. 31].

Во многих определениях обучения акцентируется только отношение «профессиональный обучающий – ученики (студенты)». В.К. Дьяченко своей трактовкой обучения как особым образом организованного общения «между теми, кто обладает знаниями и определенным опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает» поднимается на более высокий уровень абстракции, поскольку ухватывает более широкий круг разных явлений как проявление одной сущности. В частности, от-

ношение «ученик – ученик», которое в не классно-урочных системах обучения имеет наиважнейшее значение [8].

Уровни структурной организации обучения

Системный подход предполагает рассматривать сложные объекты как иерархически организованные, каждый уровень которого является элементом системы более высокого порядка. Например, выделяют структурные уровни жизни: молекулярный, клеточный, организменный, популяционно-видовой, биогеоценотический и биосферный. Обучение как система тоже имеет сложную структурную организацию. Неслучайно В.В. Краевский и И.Я. Лернер обращают внимание на то, что субъект обучения – коллективный, оно не является простой совокупностью действий учителя и ученика [3, с. 54; 10, с. 21-22, 54].

Выделим четыре уровня (масштаба) организации обучения:

1. Масштаб деятельности индивидуальных субъектов учебного процесса. Этот уровень задаётся разными позициями субъектов процесса обучения в их непосредственном взаимодействии с другими субъектами, а также позициями субъекта «индивидуального» действия. К сожалению, многие работы по дидактике не выходят за пределы этого уровня организации обучения.

Повторим, не возникла бы дидактика как отрасль знаний, остановись человечество на индивидуальном обучении; достаточно было бы знаний о закономерностях формирования понятий и умений.

2. Масштаб учебного коллектива (учебного занятия).

3. Масштаб системы обучения (образовательного учреждения) – институциональный уровень.

4. Масштаб общечеловеческого бытия образовательной действительности – уровень общественно-исторического способа организации обучения.

Уровень учебного коллектива. На втором уровне структурной организации обучения (уровне учебного коллектива) рассматривается вопрос, как субъекты учебного коллектива включены в со-бытийные образовательные ситуации. Это ухватывается такими понятиями, как общие формы организации обучения, учебное занятие, со-бытийная ситуация и др.

Общие формы организации обучения. Классификацию общих (базисных) форм организации обучения создал В.К. Дьяченко. Исходя из понимания обучения, он в её основу положил возможные структуры взаимодействия людей:

- опосредованному общению людей соответствует индивидуально-опосредованная форма обучения

(индивидуальная работа обучающегося с учебными материалами);

- взаимодействию в паре постоянного состава – парная;

- общению в группе, когда каждый говорящий направляет сообщение одновременно нескольким слушателям, – групповая;

- взаимодействию в группе, когда общение происходит в парах сменного состава, – коллективная.

Общие формы – неделимые далее единицы, из которых складывается организационная структура учебного процесса в его конкретных формах [1; 2]. Общей (базисной) формой организации обучения характеризуется определённый вид событийных связей между субъектами занятия, показывается, что происходит в учебном коллективе в целом или в отдельных его частях.

Типы учебных занятий. Чтобы охарактеризовать учебное занятие, кроме структуры его организационных форм, необходимо осветить систему взаимосвязанных элементов: целей, содержания, этапов, методов, средств обучения. Учебное занятие организуется в рамках определённого первичного объединения обучающихся и педагогов: школьного класса, студенческой группы, разновозрастного учебного коллектива и т.п.

Традиционная типология учебных занятий (урок, лекция, семинар,

экскурсия...) носит эмпирический характер, а потому может быть использована для объяснения ограниченного круга явлений, связанных с обучением.

В противоположность такому подходу М.А. Мкртчян создал теоретическую типологию учебных занятий, разделив всё их многообразие на три группы – индивидуальные, групповые и коллективные. Для выделения их сущностных характеристик учёный ввёл три новых понятия: общий фронт, учебный маршрут, временные кооперации учащихся [7].

Общий фронт – ситуация, когда все ученики класса делают одно и то же в данный промежуток времени, одним и тем же способом и одними и теми же средствами. Учебный маршрут – определённая последовательность освоения разделов и тем учебной программы. Временные кооперации учащихся – это непостоянные по составу группы или отдельные пары для выполнения какой-либо конкретной учебной задачи. Когда задание выполнено всеми членами временной кооперации, она прекращает свое существование, образуются новые объединения.

Признаками индивидуальных учебных занятий являются отсутствие общего фронта, минимальный уровень коллективности (системооб-

разующей является работа учителя с каждым учеником по очереди и индивидуальная деятельность учащихся). Маршрут может быть один для всех учащихся учебной группы или разные. Индивидуальные занятия положены в основу таких институциональных систем обучения, как система М. Монтессори и Дальтон-план.

Основным признаком групповых учебных занятий является общий фронт. Второй отличительный признак – одинаковый для всех учащихся учебный маршрут освоения учебной программы. Это следствие организации занятий общим фронтом. Групповые учебные занятия положены в основу классно-урочной и лекционно-семинарской систем обучения, Йена-плана (Jena-Plan), бригадно-лабораторного «метода». Разновидностью групповых учебных занятий является урок. Подчеркнём, понятие «групповые учебные занятия» обозначает не работу учащихся в малых группах, а ухватывает деятельность учителя со всем классом (т.е. групповым субъектом) как одним учеником, неважно при этом, делится ли класс на подгруппы или нет. Главенствует отношение «обучающий – группа».

Для коллективных учебных занятий характерны следующие сущностные признаки:

- обучающиеся реализуют разные цели, изучают разные фраг-

менты курса, используя разные способы и средства, затрачивая разное время, т.е. отсутствует общий фронт;

- разные ученики осваивают общее содержание курса по разным учебным маршрутам;

- создаются временные кооперации учащихся на местах пересечения их учебных маршрутов. Как правило, *одновременно* действуют несколько коопераций, отличающихся темами, формами, методами работы, численностью учащихся. Например, в одно и то же время одни ученики работают в парах (постоянных или сменных), другие – в малых группах, а третьи – индивидуально. Иногда весь учебный коллектив может представлять собой одну временную кооперацию.

Термин «коллективные занятия» является производным от понятия «коллектив» и его сущностных признаков как социально-психологического феномена, в основе которого лежит совместная деятельность и высшие формы кооперации [9].

Благодаря многоплановости коллективных учебных занятий, здесь можно использовать всё богатство позитивного опыта, накопленного педагогической теорией и практикой, либо применительно ко всему коллективу, либо к некоторым группам, либо отдельным учащимся.

Организационная структура учебных занятий. Ведущая органи-

зационная форма обучения. Учебное занятие строится на характерном сочетании базисных форм организации обучения. Одна из форм играет роль ведущей. Термин «ведущая организационная форма обучения» введено И.Г. Литвинской [5].

В основе индивидуальных учебных занятий лежит сочетание парной формы организации обучения («учитель – ученик») и индивидуально-опосредованной. Это позволяет обеспечить разные темпы, маршруты, способы освоения учениками учебного материала.

Общий фронт на групповых учебных занятиях становится возможным благодаря использованию такой ведущей формы организации обучения, как групповая в своих двух разновидностях: фронтальной работы и работы в малых группах (взаимодействие организуется по типу «один говорит, действует – остальные слушают, наблюдают».) В качестве вспомогательных форм используются индивидуально-опосредованная и парная («учитель – ученик», а иногда «ученик – ученик»).

Заметим, что расширение организационной структуры групповых учебных занятий работой в парах сменного состава не меняет сущности этих занятий, т.к. коллективная форма организации обучения здесь может быть только вспомогательной, а её возможности очень

ограниченными. (В отдельных методических материалах, посвящённых будто бы коллективному способу обучения, на этот факт не обращается внимания.)

Коллективные занятия строятся на сочетании коллективной формы организации обучения (взаимодействия участников группы в парах сменного состава) и вспомогательных: индивидуальной, парной («учитель – ученик», «ученик – ученик») и групповой (малых групп, а иногда фронтального взаимодействия). Это позволяет обеспечить разные учебные маршруты и создать временные кооперации обучающихся. Построить коллективные занятия при ведущей роли в малых группах, организованных фронтальным образом, невозможно, т.к. общий фронт сохраняется на уровне группы, что не даёт возможность обеспечить достаточно много степеней свободы для реализации индивидуальных учебных маршрутов.

Таким образом, общий фронт или его отсутствие обусловлено тем, какая организационная форма обучения является в этом типе учебных занятий ведущей. На основе ведущей формы удерживается единство изучаемого содержания образования, осуществляется управление деятельностью учащихся. Она определяет темп обучения, время начала и окончания занятий, особенности ис-

пользуемых программ и учебных средств [5].

К ведущей форме подстраиваются все остальные. Они играют хотя и важную, но всё же дополнительную роль. Каждая из четырех базисных организационных форм обучения, взятая в отдельности от других, обладает своими объективными возможностями и ограничениями. Но в сочетании с той или иной формой обучения, являющейся в данный момент ведущей, эти объективные особенности реализуются фрагментарно, в разных сочетаниях проявляются по-разному.

Уровень институциональных систем обучения. Тип учебных занятий определяется на уровне первичного учебного коллектива, достаточно понятий общего фронта, учебного маршрута и временной кооперации обучающихся. Но для рассмотрения институциональных систем обучения этих понятий недостаточно. На третьем уровне структурной организации обучения – уровне институциональных систем – обсуждается вопрос, как организовано образовательное пространство учреждения.

Полагаем, что следует различать типы систем обучения: институциональные и методические. Не вдаваясь в подробности, смеем предположить, что методические системы обучения охватывают способы

разворачивания содержания образования (обычно в рамках определенной институциональной системы). В частности, система обучения по Эльконину-Давыдову является методической: внимание сосредоточено на разворачивании содержания учебного предмета на основе восхождения от абстрактного к конкретному. Пока это осуществляется в рамках классно-урочной системы обучения, но переход к иной институциональной системе позволит получить другой вариант реализации этого метода.

Ученым еще предстоит дать точное определение институциональной системе обучения. Заслуживает внимания точка зрения А.М. Кушнера, который системой обучения называет «устойчивый организационно-технологический комплекс... Система обучения включает в себе функциональную составляющую образования, причем в неё входит только та часть процессуальности, которая остается неизменной при любой степени вариативности содержания» [4, с. 22].

Через какие же характеристики раскрывается понятие институциональных систем обучения? Во-первых, тип учебного процесса: индивидуальные, коллективные или групповые учебные занятия.

Во-вторых, масштаб отсутствия общего фронта. Он определяется

объемом фрагмента учебной программы и временем, отведённым на его изучение. Этот фрагмент может быть разным: тема, раздел, программа учебной четверти, года, ступени или всего учебного предмета, а также интегрированная программа по всем предметам в целом. Например, в течение одного урока весь класс изучает одну и ту же тему, но в ходе её освоения разные обучающиеся выполняют различные виды работ. Это незначительный масштаб отсутствия общего фронта. Совершенно другой масштаб, когда общим для всех участников разновозрастного коллектива является программа по всем предметам в объёме нескольких лет обучения, а последовательность и методы её освоения школьниками самые разнообразные [7, с. 41-42].

В-третьих, специфика первичных учебных объединений – класс, студенческая группа, разновозрастный коллектив и т.п.

Кроме того, нужно описать принципы организации образовательного процесса, содержание, режим занятий, тип и структурные единицы управления в образовательном учреждении, объективные возможности и ограничения системы, профессиональный состав педагогов, возраст обучающихся и др.

Все институциональные системы обучения можно разделить на

две группы: фронтальные и нефронтальные. Это определяется их системообразующим элементом – ведущим типом учебных занятий. Во фронтальных системах, например, в классно-урочной и лекционно-семинарской, системообразующий элемент – групповые учебные занятия; в нефронтальных системах – коллективные и индивидуальные.

Уровень общественно-исторических способов организации обучения охватывает эпохальный масштаб времени и всю полноту бытия педагогической действительности. Рассматривая содержание понятия «общественно-исторический способ организации обучения», М.А. Мкртчян предлагает обсуждать три плоскости вопросов. Во-первых, предназначение сферы образования среди других сфер общества; базовые образовательные процессы и процессы, их обслуживающие, включая подготовку кадров, научные изыскания, инспектирование и т.п. Во-вторых, структурные единицы, обеспечивающие разворачивание базовых и обслуживающих процессов – учреждения образования. В-третьих – морфологию участников сферы образования [7, с. 42]. Все эти вопросы конкретизируются в определённой совокупности ведущих институциональных систем обучения; в настоящее время

такими являются классно-урочная и лекционно-семинарская.

Переход от одного способа организации обучения к другому связан с обострением объективных противоречий институциональных систем обучения, обусловленных их организационной структурой, не позволяющих далее реализовать потребности общества в нужной мере.

Так, общественную потребность *обучать многих* классно-урочная система выполняла удовлетворительно на протяжении нескольких веков. Достаточная эффективность этой институциональной системы обучения фронтального типа долгое время обеспечивалась особым педагогическим изобретением для поддержания одинакового уровня их знаний и умений – отсевом тех обучаемых, кто не справлялся с положенным объёмом учебного материала. Необходимость обеспечить *всеобщий* культурно-образовательный уровень (что уже проявилось, например, в прекращении массового отсева) рано или поздно вынудит отказаться от классно-урочной системы.

Формационный подход к развитию обучения

Развитие – всеобщий принцип природы, общества и познания как исторически протекающих событий. Развитие любого объекта характеризуется двумя свойствами: законо-

мерным (направленным) и качественным изменением. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава и структуры.

Идея развития пока не стала нормой научного мышления в дидактике. Поэтому одним из главных оснований для разработки новых систем обучения должен стать формационный подход – ориентация на объективное направление развития процесса обучения. Конечно, субъективные факторы могут тормозить или ускорять наступление нового, влиять на его конкретную форму и содержание.

Классификация базисных форм организации обучения, производная от его сущности, позволила В.К. Дьяченко проследить ход исторического развития обучения и предвидеть его будущее. Учёным замечено, что та или иная общественно-историческая стадия организации обучения определяется организационной структурой учебного процесса. В организационную структуру каждого следующего способа обучения включается новая организационная форма в качестве системообразующей.

Человеческая цивилизация пережила два общественно-исторических способа обучения: индивидуальный (ИСО) и сегодняшний групповой (ГСО). Очередную педа-

гогическую формацию Виталий Кузьмич назвал коллективным способом (КСО) [1; 2].

Предназначение ИСО состояло в обучении *отдельных* членов общества, ГСО – чтобы *многие* приобрели образовательно-воспитательные качества, соответствующие потребностям общества, а КСО – чтобы их освоил *каждый* член общества.

Каждый общественно-исторический способ соотносится не только с потребностями, но и организацией общественного бытия своего времени: ИСО – с ремесленно-цеховой организацией, ГСО – с фабрично-заводской, КСО – (вероятно) с сетевой.

В ГСО во главу ставится не *каждый* обучающийся, а группа как единое целое, нет программ отдельных обучающихся, а есть программы целых групп (коллективов). В КСО *каждый* обучающийся будет реализовывать свою индивидуальную образовательную программу за счёт большого спектра разных по содержанию, типу, форме и месторасположению взаимодействий с другими обучающимися, которые тоже реализуют свои индивидуальные программы. Программы максимально индивидуализируются, а сам процесс обучения в большей мере примет коллективный характер.

Потребности современной цивилизации всё более вынуждают

учёных и практиков искать новые системы обучения, в которых школьники (студенты) учатся совместно, но каждый по своей индивидуальной программе, маршруту.

Необходимый для этого теоретико-дидактический инструментарий позволяет определить направление исследований и разработок.

ЛИТЕРАТУРА¹

1. **Дьяченко В.К.** Организационная структура учебного процесса и её развитие. -М.: Педагогика, 1989.
2. **Дьяченко В.К.** Новая дидактика. -М.: Народное образование, 2001.
3. **Краевский В.В.** Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ).- М.: Педагогика, 1977.
4. **Кушнир А.** Новая Россия подрастает... // Народное образование. 1997. № 5.
5. **Литвинская И.Г.** К вопросу о формах организации обучения. // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. 2007. № 9.
6. **Мкртчян М. А.** Перспективы развития дидактики. // Инновации в образовании. 2011. № 5. С. 42-50.
7. **Мкртчян М.А.** Становление коллективного способа обучения: монография.-Красноярск, 2010.
8. Новые модели обучения в малочисленных сельских школах: методическое пособие [институциональные системы обучения на основе индивидуальных учебных маршрутов и индивидуальных образовательных программ учащихся] /В.Б. Лебединцев, Н.М. Горленко, О.В. Запятая, Г.В. Клепец; под ред. В.Б. Лебединцева. - Красноярск, 2010.

¹ Работы М.А. Мкртчяна, В.Б. Лебединцева, И.Г. Литвинской размещены в свободном доступе на сайтах: <http://www.pedlib.ru> и <http://phido.ru/BrowseArticles.aspx>. В качестве поискового слова следует использовать фамилию нужного автора.

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

«ИСТОРИЯ ДУШИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ...» ЛИТЕРАТУРНО-МУЗЫКАЛЬНАЯ КОМПОЗИЦИЯ, ПОСВЯЩЕННАЯ М.Ю.ЛЕРМОНТОВУ

Л.В.МАРТИРОСЯН
ЕГЛУ ИМ.В.Я. БРЮСОВА

Музыка (вальс А. Хачатуряна – в драме М.Ю. Лермонтова «Маскарад»).

Танцуют пары.

Слайды (портреты Лермонтова художников П.Е. Заболотского, А.И. Клюндера, К.А. Горбунова, Д.П. Палена).

I ведущий: «Через всю жизнь проносим мы в душе образ этого человека – грустного, строгого, нежного, властного, скромного, смелого, благородного, язвительного, мечтательного, насмешливого, застенчивого, наделенного могучими страстями и волей и проницательным беспощадным умом.

II ведущий: Поэта гениального и так рано погибшего. Бессмертного и навсегда молодого». (Ираклий Андроников).

I ведущий: Сохранилось 15 прижизненных изображений поэта, и ни одно из них в отдельности не дает представления о личности Лермонтова. «Дело, видимо, не в

портретистах, а в неуловимых чертах поэта, - писал Ираклий Андроников. – Они ускользают не только от кисти художников, но и от описаний мемуаристов».

II ведущий: Лучшая характеристика Лермонтова – его сочинения, в которых он отразился весь, каким был в действительности и каким хотел быть.

Чтец «Нет, я не Байрон, я другой...» (1832).

I ведущий: Перелистывая томики его сочинений, мы можем прочесть историю его души, понять его как поэта и человека. «История души человеческой, хотя бы самой мелкой души, едва ли не любопытнее и не полезнее истории целого народа...» - признавался поэт в предисловии к «Журналу Печорина». «А душу можно ль рассказать?» - страстно вопрошал лермонтовский Мцыри.

II ведущий: Страницы его книг напоминают стихотворный днев-

ник, полный размышлений о жизни и смерти, о вечности, о добре и зле, о прошлом и будущем...

«Печально я гляжу на наше поколенье!

Его грядущее – иль пусто, иль темно,

Меж тем, под бременем познания и сомненья

В бездействии состарится оно»
(«Дума», 1838)

І ведущий: Поэзия Лермонтова – это поэзия мужественной мысли и глубокого анализа, действия и подвига, поэзия вольности и гордого одиночества. А сам лермонтовский герой – личность могучая, мятежная, трагически прекрасная, словно вобравшая в себя все великие «думы» эпохи...

ІІ ведущий: С детства входят в наше сознание лермонтовские строки об одиноком белеющем парусе. Многими поколениями русских читателей символика «Паруса» воспринималась как выражение свободолюбивых, революционных настроений. С музыкой А.Е.Варламова «Парус» стал народной песней.

Слайды (иллюстрации «Парусу» И.К.Айвазовского, В.М.Конашевича, М.Панова).

Романс А.Варламова «Белеет парус одинокий».

І ведущий: Стихотворение Лермонтова «Выхожу один я на дорогу...» (1841) – одно из тех проникно-

венных, «вечных» стихотворений, над которыми не властно время.

Чтец «Выхожу один я на дорогу...»

ІІ ведущий: Поющий «сладкий голос», «лелея слух», прекрасно сливается с мечтой поэта о любви, о счастье, о единении с миром природы. «Гармония, несомненно, побеждает дисгармонию» (С.И.Кормилов).

Романс Е.С.Шашиной. «Выхожу один я на дорогу...»

Слайды (Тарханы, Середнеково, Москва).

І ведущий: Верой для Лермонтова, причем самой высокой, страстной и всепоглощающей, была любовь к родной земле, к отчизне, к России... И в этой любви, в этой неистовой вере он тоже спорил сам с собой, жестоко и непримиримо спорил: «Люблю Отчизну я, но странною любовью...».

І ведущий: «Москва! Москва!.. люблю тебя, как сын,

Как русский, сильно, пламенно и нежно!»

І ведущий: «Великим приемным сыном Кавказа», поэтом, «чей дух нам близок», назвал Лермонтова Ованес Туманян.

Вторая сцена

Слайды (иллюстрации к поэме «Мцыри» - Л.О. Пастернака, В.Д. Замирайло, В.Я. Суренянца).

I ведущий: «Странное дело! – удивлялся В.Г. Белинский. – Кавказу как будто суждено быть колыбелью наших поэтических талантов, вдохновителем и пестуном их музыки, поэтической их родиной».

Чтец: «Синие горы Кавказа, приветствую вас!..» (1832).

II ведущий: «О, я как брат
Обняться с бурей был бы рад!
Глазами тучи я следил,
Рукою молнии ловил...»

I ведущий:

М.Ю.Лермонтов был наделен не только поэтическим гением. Он был одарен удивительной музыкальностью, и вместе с тем ему было свойственно живописное видение мира.

II ведущий: Не много рождалось поэтов, которые бы так «слышали» мир и видели его динамично и красочно, как Михаил Юрьевич Лермонтов. В этом Лермонтову-поэту помогал глаз художника. До нас дошли блестящие образцы его живописи – пейзажи, портреты, рисунки.

Слайды (акварели и рисунки М.Ю.Лермонтова).

Чтец: Отрывок из поэмы «Мцыри» (главка 3).

Чтец: Отрывок из поэмы «Мцыри» (главка 6).

Чтец Отрывок из поэмы «Мцыри» в переводе Ов.Туманяна.

II ведущий:

«Младенческой» удивленностью перед свежестью мира пронизана

поэма Лермонтова «Мцыри», – пишет исследователь Д.Е. Максимов. – Удивление и трепетная жажда жизни, затаенная горячая грусть составляют «одну из главных внутренних интонаций поэмы, ее скрытую музыку».

Чтец: Песня рыбки из «Мцыри» (главка 23) (под аккомпанемент музыки - танец).

Слайды: (иллюстрации М.А. Врубеля, В.В. Верещагина, В.Я. Су-реньянца).

I ведущий: Среди всех поэм Лермонтова совершенно особое место занимает поэма «Демон», к работе над которой поэт возвращался на протяжении всей своей творческой жизни.

По мнению исследователя Д. Е. Максимова, это «самое загадочное и противоречивое произведение», как и сам Лермонтов. К образу Демона, олицетворяющему «дух отрицания», обращались А.С. Пушкин и многие европейские поэты. Однако Лермонтов вполне оригинален и в разработке сюжета, и в трактовке главного образа.

Чтец: «Мой Демон» (1831).

Чтец: Клятва Демона (отрывок из главки X поэмы «Демон»).

II ведущий: Автор "Демона" занимал особое место и в жизни Аветика Исаакяна. «Еще начиная с детских лет, — признавался армянский писатель, — любимым поэтом моим был возвышенный, точно Казбек, и глубокий, словно Дарьял, Лер-

монтов, творчеством которого я часто вдохновлялся, а именно: его лирическими стихотворениями, «Демоном», «Мцыри» и особенно «Песней про купца Калашникова».

Третья сцена

Слайды (иллюстрации А.М. и В.М. Васнецовых, М.А. Врубеля, И.Я. Билибина).

І ведущий: Представляем вашему вниманию сценку из II главки «Песни про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» (1837).

Четвертая сцена

Музыка

II ведущий:

«Разобщенность разных миров – мотив, проходящий через все творчество Лермонтова, будь то лирические стихотворения «о небе и земле», будь то поэма «Демон», – справедливо считает современный исследователь С.И.Кормилов.

Чтец: «Небо и звезды» (1831).

Песня «Нежность» (слова С. Гребенникова и Н. Добронравова, муз. А. Пахмутовой).

Чтец: «Я жить хочу! хочу печали...» (1832).

І ведущий: Мятёжный и гордый дух лермонтовской поэзии, его активная жажда жизни, трагизм его судьбы были близки и основоположнику новой украинской литературы – Тарасу Григорьевичу Шевченко.

Чтец Т.Г. Шевченко. «Мне кажется, но сам не знаю...» (1850).

Пятая сцена

II ведущий: В лирических произведениях Лермонтова, справедливо отмечает В.Г. Белинский, «виден избыток несокрушимой силы духа и богатырской силы в выражении; но в них уже нет надежды, они поражают душу читателя безотрадностью, безверием в жизнь и чувства человеческие, при жажде жизни и избытке чувства».

Чтец: «И скучно, и грустно» (под музыку) – романс А. Гурилева.

II ведущий Н.Ф. Иванова, В.А. Лопухина, П.А. Бартенева, М.А. Щербатова – вот имена женщин, которым Лермонтов посвятил свои удивительно грустные, исповедальные стихи.

І ведущий: «Гармонически и благоуханно» высказывается душа поэта в этих стихотворениях. «Какую длинную и грустную повесть содержит каждое из них!».

Слайды (портреты женщин).

Чтецы:

1. «К.Н.И...» (Я не достоин, может быть...) – 1831.

2. «К*» («Я не унижусь пред тобою...») – 1832.

3. «Она не гордой красотой...» (1832) – исполнение под гитару музыки песни «Гори, гори, моя звезда».

4. «Расстались мы, но твой портрет...» (1837)

5. «Молитва» (1837).

6. «Она поет – и звуки тают...» (1838).

7. «Отчего» (1840) – романс А. Даргомыжского «Мне грустно».

8. «Благодарность» («За все, за все тебя благодарю я...») - 1840.

9. «Нет, не тебя так пылко я люблю!». (1841) – романс П. Булахова.

И ведущий: Пусть счастье в любви является мечтой, но поэт верит в осуществление мечты... Пленительный образ женской красоты, созданной в воображении поэта, может найти реальное воплощение.

Чтец: «Из-под таинственной, холодной полумаски...» (1841) – музыка М.А. Балакирева.

Шестая сцена

И ведущий: Читая лирические стихи, бурные романтические поэмы, трагический «Маскарад», «Героя нашего времени», переводы Лермонтова из английской и немецкой поэзии, мы невольно вспоминаем, что сказал Пушкин о Байроне: «Он исповедовался в своих стихах, невольно увлеченный восторгом поэзии».

Чтецы «Еврейская мелодия» («Душа моя мрачна. Скорей, певец, скорей!...») – перевод Лермонтова стихотворения Байрона (исполняется на русском и английском языках, под гитару).

И ведущий: Стихотворные переводы Лермонтова тесно связаны с его собственным поэтическим творчеством. Он переводил только те

произведения Байрона, Шиллера, Гейне, Гете, которые были близки ему и созвучны его духовному миру.

Чтецы: Из Гете («Горные вершины...») - на немецком и русском языках.

Чтецы: «Они любили друг друга так долго и нежно...» (1841) – вольный перевод стихотворения Г. Гейне. Романс А.А. Спендиарова.

Слайды: (Иллюстрации М.Ю. Лермонтова и И.И. Шишкина).

Чтецы: «На севере диком...» (1841) – вольный перевод стихотворения Г. Гейне.

Седьмая сцена

Музыка (Вальс А.Хачатуряна). Сценка из драмы Лермонтова «Маскарад». (действие третье, сцена вторая, выход второй).

И ведущий: «Маскарад» (1835-1836) - драма Лермонтова, рассказывающая о трагических судьбах мыслящих людей современной поэту России, об их порывах к действию и роковых заблуждениях.

И ведущий: Закончить композицию нам хочется словами великого русского поэта 20-го века - Анны Ахматовой. В заметке «Все было подвластно ему» (1965) она пронизательно заметила:

И ведущий: «Лермонтов подражал в стихах Пушкину и Байрону и вдруг начал писать нечто такое, где он никому не подражал, зато всем уже целый век хочется подражать ему. Но совершенно очевидно, что это не-

возможно, ибо он владеет тем, что у актера называется «сотой интонацией... Слова, сказанные им о влюбленности, не имеют себе равных ни в какой из поэзий мира».

Слайды: (Памятники М.Ю. Лермонтову).

ЛИТЕРАТУРА

1. **Лермонтов М.Ю.** Стихотворения. Поэмы. Маскарад. Герой нашего времени. М., 1984.
2. Лермонтовская энциклопедия. -М. 1981.
3. **Максимов Д.Е.** Поэзия Лермонтова. -М.-Л. 1964.
4. **Кормилов С.И.** Поэзия М.Ю.Лермонтова. -Изд. Моск. университета. 1997.
5. Романсы на слова М.Ю.Лермонтова (сост. Е.М.Шендерович). -Л. 1974.
6. **Джордж Гордон Байрон.** Избранная лирика. М. «Радуга», 1988. (на английском и в переводах на русский язык). George Gordon BYRON. Moscow. Raduga Publishers. 1988.
7. Chrestomathie der deutschen Literatur 18-20 Jahrhundert.

ХРОНИКА

НЕКРАСОВСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ В ЕРЕВАНЕ

19-20 ноября 2011 года в Ереване состоялась международная научно-практическая конференция «Н.А. Некрасов: Русская и национальные литературы», организованная Обществом дружбы «Армения-Россия» и Ереванским гуманитарным институтом. Обличительная, социально заостренная поэзия Н.А. Некрасова с особой актуальностью воспринимается в наше сложное время. Полвека назад наследие поэта не выглядело столь современным. Конференция, посвященная 190-летию со дня рождения русского поэта, «столкнула», сопоставила различные точки зрения литературоведов, лингвистов и методистов России, Армении, Грузии. Начиная с 2009 года, в Ереване прошли конференции по творчеству Н.Гоголя, А.Чехова, Л.Толстого, М.Лермонтова. Некрасовская конференция продолжила сложившуюся в Ереване традицию. Доктор филологических наук, профессор М.Д. Амирханян, выразив благодарность Министерству культуры РА, Посольству РФ, руководству «Арментел» за поддержку в организации конференции, отметил особую значимость встреч ученых, знатоков и любителей русской словесности, которых на этот раз собрал Некрасов.

В ноябрьской дискуссии, к сожалению, не смогли непосредственно принять участие коллеги из университетов Москвы, Толмска, Смоленска, Тбилиси. Их доклады, вошедшие в изданный к началу работы конференции некрасовский сборник, затрагивают различные грани жизни и творчества русского поэта. Особый интерес представило выступление замдиректора Музея-усадьбы Некрасова «Карабиха» Е. Яновской. Она зачитала приветственное слово директора музея А. Ивушкина, в котором выражалась благодарность ереванским филологам за вклад в сохранение и изучение наследия поэта, творчество которого вошло в сокровищницу русской культуры. Сотрудница Музея-усадьбы Л.Толстого «Ясная Поляна» Е.Белоусова, не впервые участвующая на литературных чтениях в Ереване, представила интересные детали о контактах Толстого и Некрасова. Ведь русский поэт разглядел талант автора «Войны и мира» и опубликовал первые его рассказы. Интересно, что яснополянский докладчик некоторые свои тезисы подтверждает цитатами из

Гранта Матевосяна. Значит, и на русской земле есть интерес к культуре Армении. Значит, тради-

ции наших многовековых связей не прервутся. Доктор фил.наук Р.Багдасарян проследил динамику переводов Некрасова армянскими авторами, начиная с 1870 г. (Хорен Степаннэ). Доклад М. Гиляван (АГПУ) продолжил тему армянских переводов детских стихотворений поэта, выполненных Атабеком Хнкояном. Многие материалы сборника затрагивают тему борьбы поэта-певца тяжелой крестьянской доли с крепостным правом. В.Баевский (Смоленск) пишет о некрасовском влиянии не только на своих современников, но и поэтов последующий поколений В.Брюсова, С.Есенина, В.Маяковского, Е.Евтушенко. С.Захарян (Ванадзор) в сопоставительном анализе любовных мотивов в лирике Н.Некрасова и Б.Пастернака подмечает схожесть их судеб. Доцент ГГПИ из Т.Меликян, независимо от Ванадзора, также обратила внимание на общность судеб двух поэтов. Докладчик из ЕГУ М.Мелкумян подчеркнула современное звучание некрасовской лирики, связав с акциями антиглобалистов и мечтателей о захвате Уолл-стрита, о чем почти полтора века назад пророчески предупреждал Некрасов. Много интересных мыслей и наблюдений в материалах других докладчиков.

Эта некрасовская конференция является практическим вкладом в динамику развития культурных связей Армении и России, выражает искреннюю дружбу и уважение друг к другу. Особое значение имеет и сборник материалов конференции – письменное свидетельство продолжающихся взаимосвязей. Заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии А.Т. Твардовского, заведующий кафедрой истории и теории литературы доктор филологических наук, профессор Смоленского ГУ В.С. Баевский отмечает: «Замечательно, что конференция получила такой резонанс. Начиная от красивой обложки, замечательная книга. Главное, конечно, содержание. То, что это издание серийное, отображающее связь двух, а по сути даже большего количества, культур». Некрасовский сборник есть и в фонде РГБ (Ленинке). Зам. зав. отделом Н.О. Мамаева от имени Российской Государственной Библиотеки выразила глубокую благодарность за книгу "Н.А.Некрасов: Русская и национальные литературы" (Ереван, 2011), которая занесена в Книгу даров библиотеки и включена в действующий фонд библиотеки.



Ի Ա ՆՈՒ Է Ի ԷՆԱՆԷ

ЭДУАРД ЛАЗАРЕВИЧ НУРАЛОВ

Ушел из жизни Эдуард Лазаревич Нуралов... Для многих поколений «брюсовцев» это большая потеря. Трудно представить, что мы больше не встретим его идущим по коридору своей быстрой походкой, не услышим его выступлений, не увидим его улыбки, с которой он неизменно встречал своих коллег и студентов. Он был для нас живой историей нашего родного университета, с которым была связана вся его жизнь. В Ереван и именно в наш университет, бывший тогда пединститут, он приехал в 1951 году после окончания школы в Тбилиси и остался навсегда, пройдя достойный уважения путь от лаборанта кафедры до профессора. В разные годы Эдуард Лазаревич заведовал кафедрой русской литературы, кафедрой литературоведения и зарубежной литературы, был деканом русского филологического факультета и всегда пользовался искренней любовью и уважением. Десятки поколений студентов помнят его лекции, которые он читал увлеченно и интересно, щедро делаясь своими богатыми знаниями, поэтому нас не удивляет, что даже давно закончившие наш университет студенты при встрече всегда интересуются: «Как наш Нуралов?». Мы уверены, что сегодня, при известии о его кончине, каждому из них станет грустно и как-то сиротливо.

Профессор Нуралов оставил достойное научное наследие – монографии, учебные пособия, статьи. Основным предметом его исследований была эстетика Л. Толстого, причем многие его труды были высоко оценены армянской и российской научной общественностью. Он всегда ярко и содержательно выступал на международных и республиканских научных конференциях в Ереване, Москве, Ясной Поляне и других городах. Последние годы жизни, словно стараясь как можно больше успеть, он посвятил изысканию и публикации ценнейших материалов об истории нашего университета, своих выдающихся коллег, которых он лично знал и которые вместе с ним создавали историю не только нашего университета, но и в целом русистики в Армении.

Вклад Э.Л. Нуралова в армянскую науку и его плодотворная педагогическая деятельность были высоко оценены: он был удостоен многих Почетных грамот Министерства высшего образования, Министерства просвещения Армении, общества «Знание», Посольства РФ в РА, а в 2005 году за выдающийся вклад в армянскую культуру, искусство, литературу, образование, гуманитарные науки Э.Л. Нуралов был удостоен высшей государственной награды Республики Армения – медали «Мовсес Хоренаци».

Эдуард Лазаревич не дожил нескольких месяцев до своего 80-летия, которое мы, его коллеги и ученики, будем отмечать, увы, без него, но навсегда сохранив в памяти его светлый образ...

Коллектив ЕГЛУ им.В.Я Брюсова

ОГЛАВЛЕНИЕ

Методика

И.Г. Акопян	Применение дидактической игры как условие создания мотивационной основы обучения русскому языку как неродному.....	3
Л.Г. Петросян	Совершенствование навыков русского правописания у студентов-филологов(нерусистов)на занятиях в вузе.....	9
Р. С. Саакян	Текст как средство совершенствования речи учащихся-армян на уроке русского языка в армянской школе.....	14

Лингвистика

А.Б. Абгарян	Из истории одного русского этнонима. Часть I. Как самоеды стали “людоедами”	20
--------------	---	----

Литературоведение

С.Э. Нуралова	К вопросу о поэтике “вечных образов” у Гоголя, Достоевского и Диккенса.....	37
---------------	---	----

Новое в педагогике РА и РФ

В. Лебединцев	Дидактический аспект создания новых систем обучения	45
---------------	---	----

Для практичекой работы

Л.В. Мартиросян	«История души человеческой...»: Литературно-музыкальная композиция, посвященная М.Ю.Лермонтову.....	51
-----------------	---	----

Хроника

Некрасовская конференция в Ереване.....	60
---	----

ПАМЯТИ КОЛЛЕГИ

<u>Эдуард Лазаревич Нуралов</u>	62
---------------------------------	----

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРИСЫЛАЕМЫМ В ЖУРНАЛ

Для публикации в журнале «Русский язык в Армении» принимаются научные статьи, отражающие широкий спектр проблем лингвистики, литературы, педагогики и методики преподавания.

Обязательным условием публикации результатов кандидатских исследований являются наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Объем статьи не менее 9 и не более 16 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [2, с. 23-24]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи. Фамилия и инициалы в использованной литературе выделять жирным шрифтом.

Под названием статьи через интервал 1,5 пт печатается фамилия, имя, отчество полностью, место работы и/или наименование организации, которую представляет автор, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в виде распечатанного текста с обязательным приложением электронного варианта.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакторскую правку (не меняющую смысла) в авторский оригинал.

В случае использования материалов, опубликованных на страницах нашего журнала, ссылка обязательна.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия

Вышли в свет...

В N 8. 2011 под рубрикой „Вышли в свет...” были представлены работы видных русистов и методистов Армении, опубликованные в предшествующие десятилетия. Мы и в дальнейшем намерены, без изменения заглавия рубрики, представлять нашим читателям книги, которые будут полезны учителям, особенно начинающим филологам в профессиональной деятельности.

Редакционная коллегия