

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

Русский язык В Армении

2014

6 (91)

**Ռուսաց լեզուն
Հայաստանում**

Ереван - 2014

**Главный редактор – Б.М. Есаджян
Ответственный секретарь – А.М. Амирханян**

Ответственный за номер – А.В. Акопян

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)
Л.Г. Баласанян (АГПУ им.Х. Абовяна)
Г.Г. Барикян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова)
(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՝ 2000: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 19.11. 2014.
ՎԱՃԱՆՔԻ ԵՆԹԱԿԱ ՉԷ:

Издатель

ЗОО „Национальный институт образования” РА.

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

www//http: 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 2000

Сдано в печать 19.11. 2014.

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 գրադարաններում:

Лицензия № 904

МЕТОДИКА

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКИМ ГЛАГОЛАМ ДВИЖЕНИЯ В АРМЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

М.Г. БАБАХАНИЯН
ЕГУ

В статье рассматриваются новые требования к содержанию, формам, методам и средствам обучения иностранным языкам. В соответствии с этими требованиями в практике преподавания русского языка как иностранного/неродного все больше используются обучающие возможности компьютера, занимающие активное место в учебном процессе, что позволяет значительно повысить уровень мотивации обучения и увеличивает эффективность выполнения упражнений, охватывая широкий спектр учебных заданий, которые уже существуют в традиционной методике преподавания русского языка как иностранного, а также заданий, специально разработанных для армянской аудитории с учетом трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе изучения русского языка.

Ключевые слова: компьютерные технологии, мотивация, эффективность упражнений, коммуникативность, навыки и умения, бесприставочные и приставочные глаголы движения, интерференция.

В условиях современного научно-технического прогресса возникают новые требования к содержанию, формам, методам и средствам обучения иностранным языкам. В соответствии с этими требованиями в практике преподавания русского языка как иностранного/неродного все больше используются обучающие возможности компьютера.

Активное применение компьютера в учебном процессе позволяет значительно повысить уровень мотивации учения, увеличить эффективность упражнений, ускорить

формирование умений не только ориентироваться в функциональных средствах родного (в нашем случае армянского) и русского языков в сопоставлении, но и применять необходимые средства в соответствующих ситуациях.

Анализ учебного процесса выявляет большие положительные возможности рационального использования компьютерных технологий как непосредственно в обучении различным видам речевой деятельности (аудированию, говорению, чтению, письму), так и в информа-

ционном обеспечении процесса обучения. С помощью компьютерных программ можно реализовать достаточно широкий спектр типов учебных заданий, которые уже существуют в традиционной методике преподавания русского языка как иностранного, а также заданий, специально разработанных для армянской аудитории с учетом трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе изучения русского языка.

К сожалению, на сегодняшний день в Армении методика использования компьютерной технологии в лучшем случае является вспомогательной в общем курсе практического русского языка. Хотя следует признать, что компьютерные программы, предназначенные для формирования языковых умений и навыков, могут являться эффективным средством в достижении высоких результатов. Стремительная динамика внедрения компьютерных технологий во все сферы жизни, как представляется, способна устранить в том числе и непродуктивные, рутинные фрагменты современного образования.

Практический опыт работы показывает, что обучение русским глаголам движения – одной из наиболее сложных тем при обучении русскому языку как иностранному/неородному – осуществляется наиболее эффективно с помощью компьютера, поскольку значительно повышается активность студентов.

Организация материала, короткие, четкие задания, требующие элементарных операций, приводят к более полному восприятию русских глаголов движения и сосредоточению внимания на выполнении задания до полного усвоения материала.

Работа в компьютерном классе дает учащимся возможность самостоятельно планировать частоту повторений отдельных заданий, уделять больше внимания тем аспектам, в которых он чувствует себя неуверенно. Наблюдая за ходом выполнения заданий, преподаватель может диагностировать слабые места учащегося и отмечать для себя, на что нужно еще раз обратить внимание в аудитории.

Индивидуальный вид работы и невозможность участия в диалоге с остальными присутствующими (чья возможная реакция сковывает многих) усиливают уверенность студентов в себе, снимают языковой и психологический барьер.

Следует также отметить, что, поскольку в нашем случае обучение глаголам движения ведется в неязыковой среде, компьютер позволяет восполнить отсутствие языковой среды.

Таким образом, использование компьютера в процессе обучения русским глаголам движения способствует:

формированию устойчивых знаний и умений в области практического применения лексико-грам-

матических показателей глаголов движения;

- дальнейшему развитию аналитического и творческого мышления;
- осознанию своих индивидуальных возможностей в преодолении лексико-грамматических трудностей при осуществлении акта коммуникации;
- снятию психологических барьеров при осуществлении речевой деятельности всех четырех видов.

В армянском языке, в отличие от русского, глаголы, обозначающие движение, не дифференцируются по способу перемещения, однонаправленности и разнонаправленности. Эта специфическая особенность, присущая русским глаголам движения, создает зону интерференции, которая приводит к логическим ошибкам в русской речи армян. Например:

Я иду в Москву.

Мои друзья идут в Грузию.

Он нес из Парижа сувениры.

Для предупреждения этих ошибок нами предлагаются тренировочные упражнения, рассчитанные для работы в компьютерном классе. Выполняются данные упражнения самостоятельно, в индивидуальном порядке или (по заданию) совместно с группой, а количество тренировочных заданий каждого типа зависит от того, какого рода ошибки допускались каждым студентом чаще.

Приведем образцы упражнений разных типов.

1. Докончите предложения, ис-

пользуя глаголы *идти* и *ехать* в нужной форме.

1. До города далеко, поэтому 2. До стадиона недалеко, поэтому он 3. До университета пять минут ходьбы, поэтому я 4. От центра города до Гарни сорок километров, поэтому туристы 5. До ближайшего рынка пять автобусных остановок, поэтому

2. Вставьте вместо точек глаголы *идти* или *ехать* в нужной форме. Укажите возможные варианты употребления обоих глаголов.

1. Пассажиры этого поезда ... в Киев. 2. Наш поезд ... в Москву. 3. Я ... в автобусе и все время смотрел в окно. 4. Вы хотите ... пешком? Но до музея очень далеко. 5. Мы опаздываем в театр, поэтому ... на такси.

3. Вставьте вместо точек глаголы *нести-носить, вести-водить, везти-возить*.

1. Мой друг идет на урок и ... несет учебник и тетради. Каждый день студенты ... на урок этот учебник. 2. Этот автобус едет в аэропорт. Он ... пассажиров. Каждый день этот автобус ... в аэропорт. 3. Эта машина едет в магазин. Она ... хлеб. Но обычно хлеб ... на другой машине. 4. Я иду на день рождения к своей подруге и ... ей цветы. 5. На слонах ... грузы. 6. По парку идет воспитательница детского сада и ... детей. Она часто ... их в парк.

4. Выберите один из двух данных в скобках глаголов. Объясните свой выбор.

1. Завтра нам нужно ... в Москву

(лететь-летать). 2. Каждое утро Сергей ... в соседнем парке (бежать-бегать). 3. В прошлом году мой младший брат научился ... (плыть-плавать). 4. Мы ... свой старый телевизор к бабушке, потому что у нее нет телевизора (везти-возить). 5. Каждую субботу я должен ... свою младшую сестру в бассейн (вести-водить). 6. В нашем саду очень часто ... очень маленькая красивая птичка (лететь-летать). 7. Этот спортсмен ... к финишу быстрее всех (плыть-плавать).

Основная цель тренировочных упражнений – “автоматизация слова”, которая характеризуется как “процесс усвоения слова в речи и для речи” [1: 139]. А соответствующий уровень автоматизма может быть достигнут лишь в результате многократного повторения той или иной языковой единицы в упражнениях (как языковых, так и речевых).

Дальнейшее закрепление глаголов движения осуществляется при прохождении опорного материала – текста – основы для тренировки языкового материала, а также при выполнении послетекстовых языковых и речевых упражнений.

Основная цель при выполнении послетекстовых упражнений – закрепление, обобщение, а также активизация пройденного материала; последний вводится на синтаксической основе через речевые образцы. Это обеспечивает комплексность в подаче материала, его коммуникативность, а также приоб-

ретение учащимися прочного лексического навыка, который Е.И. Пассов характеризует как “синтезированное действие по выбору лексической единицы адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими, совершаемое в навыковых параметрах и обеспечивающее ситуативное использование данной лексической единицы в речи” [5: 139].

После работы над усвоением бесприставочных глаголов движения следует перейти к работе над усвоением приставочных глаголов, которые являются одной из труднопереводимых лексико-грамматических категорий. При изучении данной темы у учащихся возникают трудности в разграничении зон употребления, дифференциации условий употребления приставочных и бесприставочных глаголов движения.

Как отмечает В.А. Лapidус, “лексика распадается на два больших разряда: слова (словосочетания), которые нужно только запомнить с тем, чтобы при необходимости воспроизвести их, и слова (словосочетания), усвоение которых предполагает также овладение какими-то специфическими трудностями их употребления” [2: 22]. В данном случае при обучении учащихся-армян приставочным глаголам движения трудность для усвоения представляют типологические несоответствия грамматических конструкций в армянском и русском языках –

интерферирующее влияние родного языка оказывается весьма сильным.

Таким образом, при составлении упражнений мы учитывали результаты сопоставительно-типологического анализа русских глаголов движения с их армянскими аналогами.

Приведем примеры некоторых упражнений.

1. Вставьте вместо точек нужный глагол движения с приставкой.

Когда муж с женой ... на вокзал, поезд уже

– Если бы ты не собиралась так долго, мы бы ... из дома раньше и не опоздали бы на поезд.

– А если бы ты не торопил меня, мы бы ... на вокзал позже и нам не пришлось бы так долго ждать следующего поезда.

2. Вставьте вместо точек нужный глагол движения с приставкой.

1) В открытое окно ... птица.

2) Официантка ... со стола грязную посуду и ... нам счет.

3) Эти апельсины и бананы ... из Марокко.

4) Экскурсовод ... туристов к церкви и стал рассказывать ее историю.

5) Спортсмен первым ... до финиша.

3. Переведите предложения на русский язык, обращая внимание на выделенные глаголы.

1) Նա արագ անցավ փողոցը ու մտավ գրախանութ:

2) Մենք անցանք անտառով և դուրս եկանք գետի մոտ:

Նա հեռացավ լուսամուտից, մտեցավ դաշնամուրին ու սկսեց նվագել: Մենք հասանք քաղաք ուշ երեկոյան: Երկու օր անաշ էր արյուն մեկնեց Փարիզ:

При выполнении подобных тренировочных лексико-грамматических упражнений учитывалось еще и то, что, как отмечают армянские методисты, “когда учащийся получает заранее в готовом сформулированном виде необходимые знания, касающиеся построения языковых моделей, процесс усвоения действий, связанных с самостоятельным “изготовлением” моделей в тот момент, когда возникает необходимость в том или ином речевом действии, соответствующем конкретной речевой ситуации, тормозится тем, что определенная последовательность действий оказывается неотработанной” [1:17]. Поэтому для каждого урока нами предусматривается также и выполнение речевых упражнений для активизации языкового материала, при использовании которого “учащийся вынужден, постоянно выполняя необходимые действия, самостоятельно перейти к получению “готового продукта” – языковой или речевой единицы [1: 17].

Преимущество использования компьютеров в обучении языку заключается не только в том, что учащиеся могут выполнять большое количество дополнительных заданий, но и в том, что сами задания становятся более интересными.

Преимущество состоит еще и в том, чтобы заставить учащихся брать инициативу на себя, что не всегда возможно при традиционном обучении. Как считает Джон Хиггинс, “когда в классе 30 учеников, вряд ли каждому из них удастся использовать преподавателя в качестве педагога, задать вопросы в тот момент, когда они возникли, и сразу же получить на них ответы.

Именно поэтому ученики, ориентированные исключительно на изучение языка, привыкают к собственной пассивности, к тому, чтобы только отвечать на вопросы и никогда их не задавать. При работе за компьютером пассивность ученика не приносит результатов. Компьютер бесконечно терпелив и способен многократно повторять одни и те же действия” [8: 67-83].

ЛИТЕРАТУРА

1. Агабабян Г.М., Есаджанян Б.М. Структура и содержание методической подготовки учителя русского языка в армянской школе. – Ереван: Луйс, 1987. – 154 с.
2. Липидус В.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. – М.: Высшая школа, 1986. – 143 с.
3. Муравьева Л.С. Глаголы движения в русском языке. – 10-е изд., М.: Русский язык, 2006. – 236 с.
4. Николенко Е.Ю. Эффективные методики преподавания русского языка как иностранного в современной информационно-коммуникативной ситуации. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005 – 194с.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 212 с.
6. Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Шоркина Е.Н. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному. – М.: Изд-во РУДН, 2003. – 36с.
7. Серова Л.К. Компьютерные технологии на начальном этапе преподавания РКИ //Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателей русского языка как иностранного. Учебная монография. – М.: РУДН, 2002. С. 296-303.
8. John Higgins. Learning with a computer. Teaching and Teacher. Modern English Publications, 1984, p. 67-83.

THE USE OF COMPUTERS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN VERBS OF MOTION IN THE CLASS OF THE ARMENIAN STUDENTS

M.H. BABAKHANYAN

Yerevan State University

The article is about new requirements of the content, form, methods and means of teaching foreign languages. According to these requirements the educational role of the computers in the process of teaching Russian as a foreign language is increasing. The active usage of the computers in the teaching process helps to raise the level of motivation of the education, makes highly productive a wider range of the educational exercises often applied in the traditional methodology of teaching Russian as a foreign language. It also affects the productivity level of the exercises on teaching the Russian verbs of motion included into the special course of exercises developed for the Armenian students (taking into account specifics and difficulties of their studies of the Russian language).

Key words: *Computer technologies, motivation, productivity of the exercises, communication, skills and capacities, verbs of motion with and without prefixes, interference.*

ՀԱՄԱԿԱՐԳԶԻ ՕԳՏԱԳՈՐԾՈՒՄԸ ՀԱՅԱԼԵԶՈՒԻ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ՇԱՐԺՄԱՆ ԲԱՅԵՐԻ ՌԻՍՈՒՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ Մ.Հ. ԲԱԲԱԽԱՆՅԱՆ ԵՂՀ

Հոդվածում քննարկվում են նոր պահանջներ օտար լեզուների ուսուցման բովանդակության, ձևերի, մեթոդների և միջոցների վերաբերյալ: Այդ պահանջներին համապատասխան ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի դասավանդման գործընթացում ավելի մեծ կիրառություն են ստանում համակարգչի ուսուցողական հնարավորությունները, որոնք կարող են զգալիորեն խթանել ուսուցման գործընթացը, վարժությունները դարձնել ավելի արդյունավետ, ներառել հանձնարարությունների առավել լայն շրջանակ, որոնք արդեն իսկ կիրառվում են ռուսերենի՝ որպես օտար լեզվի ուսուցման ավանդական մեթոդիկայում ինչպես նաև ռուսերենն ուսումնասիրող հայկական լսարանի համար հատուկ մշակված վարժություններ, հաշվի առնելով այդ լսարանում հանդիպող ռուսաց լեզվի շարժման բայերի ուսուցման հետ կապված բարդությունները:

Բանալի բառեր՝ *համակարգչային տեխնոլոգիաներ, մոտիվացիա, վարժությունների արդյունավետություն, հաղորդակցում, ունակություններ և գիտելիքներ, նախդիրներով և առանց նախդիրների շարժման բայեր, ինտերֆերենցիա:*

ОРГАНИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

Г.А. ДЖАНДЖАПЯН
АГПУ им. Х.Абовяна

Опыт работы над усвоением базовых, наиболее частотных конструкций и моделей русского языка показывает, что при цели обучения, ведущей к речевым автоматизмам, целесообразнее исходить из такой организации грамматического материала, при которой языковой “костяк” не только сам усваивается непосредственно в речи, но и максимально способствует работе по аналогии, переносу. Говоря об организации языкового материала, отметим, что лексический минимум на практических занятиях в известной степени усваивается или запоминается. Процент же усвоения грамматических явлений невелик и нестабилен. В статье рассматриваются основные причины подобного явления. В рамках рассматриваемой проблемы обсуждаются особенности учебных текстов, их оптимальная структура и содержание, а также объем языкового материала.

Ключевые слова: рациональная организация языкового материала, грамматическая первооснова учебного материала, работа на основе переноса, условия контекста, текстовый материал, организация языкового материала, содержание и структура учебного текста.

Практика обучения, проводимого нами на занятиях в практических группах, показывает, что при соответствующих условиях обучения рациональная организация языкового материала реально способствует решению задач коммуникации и интенсификации процесса усвоения учащимися лексико-грамматической базы, первоосновы русского языка. Цель нашей работы заключается в том, чтобы с первых же занятий вырабатывать в учащихся *чувство языка*, доводить восприятие и использование форм, конструкций и моделей до автоматизированного, спонтанного уровня, находить в обуче-

нии возможности, способствующие становлению системы русского языка в сознании обучаемых во всем многообразии лексических и грамматических отношений как целостного, комплексного явления.

Опыт работы над усвоением базовых, наиболее частотных конструкций и моделей русского языка, показывает, что при цели обучения, ведущей к речевым автоматизмам, целесообразнее исходить из такой организации грамматической первоосновы учебно-программного материала, при которой языковой *костяк* не только сам усваивается непосредственно в речи, но и мак-

симально способствует работе по аналогии, переносу. Такая организация учебного процесса в целом и языкового материала, в частности, и освобождает сознание учащихся от решения довольно сложных мыслительных задач, таких, например, как поиски правильной формы; соизмерение с каждой новой лексической единицей грамматических форм; переключение с внешних, языковых особенностей речи на ее внутреннее, присущее ей по природе логическое содержание [1].

Работа на основе переноса, по аналогу, не только продуктивна сама по себе с учетом лингвистических, методических, мотивационных и других аспектов и стимулов — она выявляет очень важный постулат обучения, а именно: для овладения новым языком нет необходимости знать всю языковую систему изучаемого языка, что практически и невыполнимо. Учебный материал не может быть безграничным по своему объему. В то же время полнота усвоения в учебном процессе очень желательна, необходима, если иметь в виду качественную полноту усвоения. Если полнота усвоения не равна полноте языкового материала, что в количественном смысле очевидно, то в целях оптимизации учебного процесса необходимо обеспечить такую

полноту языковой базы, прежде всего задействовать такой лексико-грамматический оптимум, который мог бы, в свою очередь, обеспечить усвоение системы изучаемого языка *в целом*, чтобы на основе усвоенного материала студенты могли самостоятельно и продуктивно работать по аналогии.

Говоря об организации языкового материала, отметим, что лексический минимум на практических занятиях в известной степени усваивается или запоминается. Процент же усвоения грамматических явлений невелик и нестабилен. По нашему мнению, речь учащихся бедна и ненормативна не потому, что им не хватает русских слов, а потому, что попытки словоупотребления в речи сопровождаются всеми возможными нарушениями языковых парадигм: в согласовании, управлении, в видо-временных парадигмах, в падежных вариантах. Мы думаем, что одной из основных причин подобного явления является то, что на занятиях по русскому языку традиционно отрабатывается скорее *связь форм*, нежели грамматических *значений*. Ведь если даже незначительно меняется речевая ситуация, а это происходит постоянно, поскольку речевые ситуации очень мобильны, то соответственно ситуации автоматически должна меняться и фор-

ма речевой конструкции. Какую именно из выученных форм выбрать и спонтанно употребить в данном конкретном случае – эту задачу учащийся не в силах решить не только в свободной связной русской речи, но даже в учебных условиях – в классе или в аудитории. Как быть, на что обратить особое внимание при обучении, чтобы, с одной стороны, освободить студента от языковой заштампованности, заученности, с другой, – раскрепостить его языковое мышление, продуцировать речь, научить мыслить широко, гибко средствами нового языка?

В методике преподавания РКИ преимущественно реализуются два пути решения проблемы:

- через систему текстов;
- через рациональную систему упражнений.

При выполнении упражнений рекомендуется опираться на условия контекста, поскольку в соответствующем текстовом содержании выбор и использование грамматических форм могут быть в необходимой степени конкретизированы. В этом случае текст (шире – контекст) и упражнения начинают играть в учебном процессе очень важную, определяющую роль. С этим трудно не согласиться. Остается решить более трудную задачу, а именно: какими же

должны быть на практике тексты и упражнения, каково должно быть их содержание, чтобы они могли послужить ориентировочной основой обучения?

Одним из аспектов рассматриваемой проблемы является текстовый материал, поскольку организация языкового материала в период формирования системы русского языка в сознании учащихся – армян в решающей степени базируется на содержании и структуре *учебного текста*. Важнейшей особенностью учебного процесса должно быть создание таких условий проведения занятий, когда значение неусвоенных, новых слов и их форм становится понятным из самой речи, из контекста [2]. **Оптимальная структура и четкое, конкретное содержание текстов** являются одним из тех краеугольных условий обучения, без которых невозможно представить в аудитории атмосферу непосредственного понимания обучаемыми лексического и особенно грамматического материала. Реализация лексико-грамматического материала должна происходить *в реальном речевом контексте*. Несмотря на сюжетное разнообразие урока и чередование различных форм работы, общий языковой, шире – текстовый уровень учебного материала – должен выдерживаться примерно

на одном уровне сложности. Это стимулирует динамику учебного процесса и одновременно способствует ненавязчивости повторений лексических и грамматических форм.

Если рассмотреть некоторые виды работ на уроке с точки зрения возможностей усвоения трудных случаев языкового материала в условиях активной речевой деятельности на единой реально-речевой текстовой основе, становится очевидно, что перспективен только такой подход, когда содержание языковых (грамматических) форм раскрывается через значимый для учащихся речевой контекст. Реальное содержание учебной речи при этом оказывается незамкнутым, т.е. состоит из множества текстовых вариаций.

Желательно и целесообразно, чтобы лингвистический, психологический или же собственно-методический аспекты речи проявлялись внутри самого содержания речи. В таком случае отличительной особенностью языкового материала и учебных текстов в целом является возможность их реализации не только языковыми, но и экстралингвистическими средствами, например: интонацией, мимикой, жестами и пр. [3].

Иными словами, языковые особенности материала выявляются в том числе и благодаря

возникающей на занятии *обстановке ситуативной реальности происходящего* (например, в ролевых, деловых играх, в жизненно важных мотивационно подкрепленных ситуациях). Такая “настоящая”, реальная ситуативность, с одной стороны, пробуждает у учащегося желание приобщиться к общей работе в аудитории, понять то, о чем идет речь, чтобы самому участвовать в разговоре на русском языке; с другой стороны, она, ситуативная реальность, предоставляет учащемуся такую возможность говорения.

Долгое время внимание составителей учебников при подборе текстов сосредоточивалось на их *многочисленности и разнообразии*. В практикуемых методиках обучения РКИ эта особенность доминирует и сегодня. Возможно, именно этим обстоятельством можно объяснить тот факт, что большая часть видов упражнений построена на обособлении слов и выражений, не объединенных единым реально-речевым контекстом. Упражнения, лишенные в своей основе реального содержания, которое может дать учащемуся *речевую информацию* и сделать понятными слова и формы слов, как показывает практика, утрачивают коммуникативную направленность, что, в свою очередь,

тормозит весь процесс обучения языку в целом.

Сегодня одним из важнейших условий понимания языкового материала урока большинство методистов, составителей учебников, учебных пособий считают не только и не столько разнообразие и детализацию текстов, сколько информативную и профессионально ориентированную насыщенность сообщения, его значимость [4]. Что касается **объема языкового и текстового материала**, то в сложных условиях минимизации аудиторного учебного времени необходимым фактором успешного обучения является сочетание высокоинформативных элементов с количественным ограничением информации. По нашим наблюдениям, понимание материала урока не всегда прямо зависит от краткости речевого отрезка.

Иногда приходится намеренно расширять текстовый материал, варьировать, модифицировать его, чтобы сделать его понятным без объяснения, без перевода. При чрезмерно сжатой фразе или общей компрессии текста возможны колебания как в понимании текста учащимися, так и в использовании ими нужных грамматических форм. В небольшом количестве случаев субъективно переживаемая обучаемым трудность речевой деятельности снимается именно в случае расширения контекстов.

Таким образом, важнейшей особенностью учебных текстов при всех видах работы должна быть их помощь в создании на уроке мобильной речевой среды, чтобы значение новых слов и их грамматических вариантов было понятно учащемуся в самой речи, в контексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А.Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе // Система обучения иностранным языкам как оптимизационная деятельность. М., 1989. С. 9-15.
2. Артемов В.А. Психологические предпосылки активизации научения иностранным языкам // Текст. Методическая мозаика. 2008. N 8. С. 2-8.
3. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2004. - 256с.
4. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие. М., 2007. - 464 с.

ORGANIZATION OF LANGUAGE MATERIAL IN RUSSIAN CLASSES AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

GAYANE A. JANJAPANYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

As experience in work for the assimilation of basic and most frequently met Russian constructions indicates, it is more reasonable to proceed from such organization of the grammar material as enables learners not only to assimilate the most essential material immediately in speech, but also highly contributes to the work in analogy, transmission, especially when the objective is to make an automatic use of speech patterns. It should be noted that the essential vocabulary is to a certain extent assimilated and remembered. As for the grammar material, here assimilating is of smaller degree and lacks stability. The present articles discusses the main reasons for this phenomenon. In the context of this issue, the article covers the peculiarities of the texts found in academic books, their structure and content, as well as the volume of the language material.

Key words: *reasonable organization of language material, grammatical basics in language material, transference-based activities, context features, textual material, organization of language material, content and structure of the text.*

ԼԵԶՎԱԿԱՆ ՆՅՈՒԹԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒՄԸ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ

ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻՆ ԲՈՒՀԵՐՈՒՄ

Գ.Ա. ՃԱՆՃԱՊԱՆՅԱՆ

Խ.Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ

Ռուսաց լեզվի առանցքային և առավել հաճախակի կիրառվող կառույցների յուրացմանն ուղղված աշխատանքի փորձը վկայում է, որ խոսքային ավտոմատացման նպատակի դեպքում նպատակահարմար է կազմակերպել քերականական նյութը այնպիսի եղանակով, որ լեզվի “կմախքը” ոչ միայն յուրացվում է հենց խոսքում, այլև առավելագույնս նպաստում է համանմանության աշխատանքին: Լեզվական նյութի կազմակերպման մասին խոսելիս, հարկ է նշել, որ անհրաժեշտ բառապաշարը գործնական պարամունքներին համեմատաբար հեշտ է յուրացվում և հիշվում: Քերականական երևույթների յուրացման տոկոսը ավելի ցածր է և անկայուն: Հոդվածում քննարկվում են նման երևույթի պատճառները: Սույն խնդրի շրջանակներում քննարկվում են տեքստերի առանձնահատկությունները, դրանց օպտիմալ կառուցվածքը և բովանդակությունը, ինչպես նաև լեզվական նյութի ծավալը:

Բանալի բառեր. *լեզվական նյութի ռացիոնալ կազմակերպում, ուսումնական նյութի նախահիմքը, համանմանության հիմնված աշխատանք, համատեքստի պայմանները, տեքստի նյութ, լեզվական նյութի կազմակերպում, ուսումնական տեքստի բովանդակությունը և կառուցվածքը:*

О СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

М.И. МЕЛКУМЯН
ЕГУ

В статье рассматривается методический прием сопоставительного представления поэтических текстов. Эффективность достигается привлекательностью тематики, своеобразием лексико-семантических средств. Проводится сопоставительный анализ двух стихотворений М. Лермонтова и С. Есенина.

Ключевые слова: методика, поэтический текст, эффективный прием преподавания, заучивание наизусть, привлекательность тематики, углубленное восприятие лексико-семантических значений.

При обучении языку работа над поэтическим текстом является одним из наиболее привлекательных, а главное – весьма продуктивных приемов преподавания языка (и неродного, и даже родного, и тем более иностранного). Об этом не единожды писалось в методической литературе. Преимущества поэтического текста как учебного материала заключаются в том, что, во-первых, заученные наизусть выражения из стихотворения воспроизводятся без страха допустить ошибку, что является одним из главных сковывающих факторов, удерживающих студентов или учеников выражаться на обучаемом языке. Во-вторых, ритмика поэтического текста помогает безошибочно определить ударные слоги, что опять-таки внушает уверенность в правильности произношения. Ну и в-третьих, “сколь бы ни была велика доля интимного, узколичного, вы-

сказанного в поэтическом слове” [5, 461], оно неизменно находит отклик в грядущих поколениях и не утрачивает своей привлекательности для наших юных подопечных. Потому что поэт в своих произведениях “по-своему открывает новый мир души”, потому что он умеет чувствовать сильно и глубоко; мыслить оригинально. Одним словом, по справедливому наблюдению В.Я. Брюсова: “видеть в явлениях то, что другие в них не видят” [5, 427]. Вот этими своими качествами поэзия и делается близкой и притягательной для обучаемой молодежи.

Именно в поэзии, особенно лирической, “более всего определяемы и индивидуальность субъективного таланта, и колорит эпохи” [5, 428]. Но и при всей субъективности, особенностях каждого поэта и каждой эпохи в лирической поэзии во все времена неизбежными оказываются определенные темы, ко-

торые не может обойти и не затронуть ни один поэт. В литературной критике принято, что рассмотрение наследия поэта “требует подхода к нему с точки зрения именно тех “вечных” проблем, над разрешением которых бились мыслители и художники многих поколений” [5, 362]. Это темы природы, родины, любви, жизни и смерти и т.д., и т.д.

Одной из примечательных тем лирической поэзии является тема одиночества. Едва ли найдется поэт, в произведениях которого не прозвучала бы эта тема. Может быть это оттого, что поэтическое творчество как раз предусматривает одиночество. Ведь даже в прозе возможно соавторство, в других видах искусства (художник – натура, натурщик; композитор – исполнитель) да и в любой деятельности нет такой необходимости отгороженности и уединенности. И только поэт творит один на один со своей душой, в которой заключен весь видимый только ему – но для всех – богатейший мир его чувств, мыслей, переживаний.

Сопоставление произведений разных поэтов на одну тему представляется весьма интересным не только с литературно-критической, но особенно с методической точки зрения. Ведь не секрет, что учащиеся часто заучивая стихотво-

рения, все же не вникают в его содержание, не уточняют, попросту не понимают выговариваемых ими слов. В результате получается формальное заучивание на один урок для оценки. В значительной мере избежать такого подхода может помочь сопоставительное рассмотрение поэтических текстов. Сравнивая особенности изображения чувств, “технические средства стиха” (В.В. Виноградов), лексическое своеобразие выражений в стихотворении, студенты глубже вникают в тонкости языковых возможностей, легче запоминают и в конечном счете уже сами смело используют заученные, а главное – понятые слова и выражения.

В литературоведении существует тенденция “видеть литературные параллели только или преимущественно в тех случаях, где налицо сходство сопоставляемых произведений ... однако “преемственность” – это не только продолжение и развитие, но и расхождение различных творческих индивидуальностей и полемика времен, различных эпох” [1, 255]. Основываясь вот на этом суждении Д.Д. Благого, попробуем рассмотреть два стихотворения: одно М.Ю. Лермонтова, другое – С.А. Есенина на объединяющую их в данном случае тему одиночества, столь широко представленную в лирической

поэзии (о чем говорилось выше). Оба эти поэта довольно известны, приняты и даже любимы нашими студентами, что не столько облегчает работу, сколько делает ее более продуктивной и успешной. И это тем важнее, что язык поэзии содержит “сжатое и образное выражение мыслей и сложных чувств, психологическую глубину, романтическую красочность, внутреннюю исповедь личности” [2, 328]. Овладение таким языком, несомненно, может обогатить знания и направлять их в нужном русле. И хотя два этих поэта разделены целой эпохой в развитии литературного, исторического и поэтического процесса, понятие “памяти жанра” (определение М.М.Бахтина) роднит их произведения и дает замечательную возможность для сопоставления их стихотворений.

Итак, стихотворение “Выхожу один я на дорогу” М.Ю. Лермонтова и “Отговорила роща золотая” С.А. Есенина. Лермонтовское стихотворение написано в год смерти, есенинское – за год до кончины, т.е. в обоих случаях это подведение итогов столь недолгой жизни поэтов – 27 и 30 лет. Важно, а точнее необходимо, чтобы студенты имели перед глазами эти два текста, потому что даже визуально заметно формальное сходство: оба стихотворения не имеют названия, в одном

5, в другом 6 строф-четверостиший с одинаковой перекрестной рифмой. Если мы сравним ритмический рисунок этих стихотворений

Лермонтов: _ _ \ _ \ _ _ _ \ _
 _ _ \ _ \ _ _ _ \
 Есенин: _ _ _ \ _ \ _ _ _ \ _
 _ \ _ _ _ \ _ _ _ \

то увидим, что и звучат они одинаково. Но это все, так сказать, внешние, формальные признаки схожести. На содержательном уровне анализ становится еще интереснее, глубже и поэтому продуктивнее. Настроение одиночества окрашивает эти стихотворения печалью, печалью прощания, ухода: “Как дерево роняет тихо листья, / Так я роняю грустные слова.”

В обоих стихотворениях фоном служит природа, и хотя мы можем найти общие краски, общие интонации, даже общие слова и выражения – восприятие природы у этих поэтов разное, и это подчеркивает их индивидуальность, особенность их таланта. У Есенина – поздний осенний вечер: роща золотая, журавли улетают, широкий месяц над *голубым* прудом. У Лермонтова глубокая ночь: спит земля в сиянье *голубом*. У Есенина – “стою *один* среди равнины голой”; у Лермонтова – “выхожу *один* я на дорогу”. Оба поэта ни о чем не сожалеют,

подводя итоги своей недолгой жизни: “Уж не жду от жизни ничего я, / И не жаль мне прошлого ничуть...” – “Кого жалеть? Ведь каждый в мире странник.../ Но ничего в прошедшем мне не жаль”.

Но вот видят, слышат и воспринимают природу поэты по-разному. Если Есенин слышит веселый березовый язык золотой рощи, то Лермонтов слышит, как “пустыня внемлет богу, и звезда с звездою говорит”. Если у Есенина дерево роняет тихо листья, то у Лермонтова темный дуб вечно зеленеет. У Есенина – есть движение, движение времени (журавли пролетают, их относит ветер вдаль, листья падают, ветер разметает, сгребает все в один ненужный ком); у Лермонтова – торжественная и чудная неподвижность, все замерло, спит, и поэт внимает таинственным звукам природы. И если Есенин “грустно роняет слова”, то у Лермонтова вообще нет слов – у него звуки “без слов, но живые”: шум дуба, мелодия любви, напетая сладким голосом, разговор звезд, в котором, естественно, нет слов человеческого языка. Поэт вместе с пустыней внемлет богу.

Считается, что “истинный поэт обязан быть творцом, а не описателем, вкладывать в описываемое чувства и мысль” [5, 407]. У Лермонтова эти мысли и чувства

уже содержатся в описываемом. Если у Есенина природа окрашена авторским *переживанием*, то у Лермонтова – это авторское *восприятие*, то есть Есенин видит себя естественной частью природы, он описывает ее и свое состояние, а Лермонтов вникает в природу и постигает ее. Таким образом для Есенина природа – его среда обитания, она как бы приземленная, обычная, естественная. Для Лермонтова природа неизменно возвышенна, божественна. Его поэтическому восприятию ближе позиция А.Фета: “природа – она имеет свой язык, который порою более выразителен, чем человеческая речь: что не выскажешь словами – звуком на душе навей” [5, 367]. У Лермонтова именно такое вслушивание, постижение, настроенное улавливание этих звуков природы, вечная тяга к природе как единственному достойному почтения собеседнику и наставнику. И если в другом своем стихотворении Есенин пишет: “понятен мне глагол земли”, то Лермонтову больше понятен глагол небес. Ведь это ему “песен небес заменить не могли скучные песни земли”.

Конечно, во всем этом разобратся студентам должен помочь преподаватель. Немаловажно, чтобы студенты узнали, что эти два сопоставленных стихотворения

Лермонтова и Есенина, как и многие другие их произведения, положены на музыку, т.е. имели свое второе рождение в виде замечательных романсов. Прослушивание этих романсов еще прочнее закрепит в восприятии студентов эти изумительные поэтические тексты, вызовет у них интерес вообще к творчеству этих поэтов, т.е. и к другим их произведениям, и, конечно же, к фактам творческой биографии, сформировавшей мировоззрение этих блистательных представителей русской лирической поэзии.

После проведения такой работы уже можно поручить студентам самостоятельно рассмотреть лирические произведения этих же авторов на другие темы или других авторов. Например, стихи о матери у Есенина и Некрасова, провести параллели с армянскими поэтами;

темы природы, любви у разных поэтов; патриотические стихотворения и т.д., и т.д. Довольно эффективных результатов можно достичь, поручив одну и ту же тему разным студентам с последующим представлением и обсуждением в аудитории или предложить сделать перевод стихотворения на родной язык, сравнить сделанные переводы.

На более продвинутом этапе обучения можно провести подобную работу с прозаическими произведениями со схожими типами героев (или как раз противоположными), с перекликающимися сюжетами. Отметить при этом языковые средства, используемые авторами. Разнообразить такую работу можно бесконечно, но результаты от нее, несомненно, будут всегда положительными, к чему и стремимся мы все в своей работе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Благой Д.Д.* От Кантемира до наших дней // Цит. по: ВЛ. М., 1973. № 11.
2. *Виноградов В.В.* Очерки по истории русского литературного языка. М., 1982.
3. *Есенин С.А.* Стихотворения. М., 1969.
4. *Лермонтов М.Ю.* Стихотворения и поэмы. М., 1980.
5. *Эвентов И.С.* Три поэта. Л., 1984.

THE COMPARISON OF POETIC TEXTS

Melkumyan Marika
Yerevan State University

We suggest the comparison of poetic texts as a methodical way in teaching language. The subjects of poetry and original vocabulary of poets make it attractive and interesting for students. As example we bring the deep analyse of two poems by M. Lermontov and S. Yesenin.

Key words: *teaching language, poetic texts, effective method, learning by heart, attractive topics, perception of word's meanings.*

ԲԱՆԱՍՏԵՂԾԱԿԱՆ ՏԵՔՍՏԻ ԶՈՒԳԱԴՐԱԿԱՆ ՄԱՏՈՒՑՈՒՄԸ ԼՍԱՐԱՆՈՒՄ ՄԱՐԻԿԱ ՄԵԼԳՈՒՄՅԱՆ ԵՂԶ

Հոդվածը ներկայացնում է բանաստեղծական տեքստերի զուգադրական մատուցման մեթոդական միջոցը: Թեմայի գրավչությունը, բառիմաստային արտահայտման յուրահատկությունը դարձնում են ընկալումն առավել արդյունավետ: Բերվում է Մ.Լերմոնտովի և Ս.Եսենինի երկու բանաստեղծությունների համեմատական վերլուծությունը:

Բանալի բառեր՝ *մեթոդիկա, բանաստեղծական տեքստ, դասավանդման էֆֆեկտիվ միջոց, անգիր սերտում, թեմայի հրապուրանքը, բառաիմաստային նշանակության ընկալումը:*

О ФОРМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА УРОКА

Т.С. ТАРВЕРДЯН
АГПУ им. Х. Абовяна

Психологический анализ – один из двух основных мыслительных процессов. В качестве психологических «компонентов» урока выступают два активных субъекта учебного процесса – учитель и учащийся. Психологический анализ урока позволяет разграничить три его плана. В то же время он – инструмент, средство совершенствования педагогической деятельности учителя.

Ключевые слова: толкование, психологический анализ, самосознание, разбор урока, процесс воспитания.

Характеристика основной формы психологического анализа урока основывается на исходном теоретическом определении анализа как одного из двух основных мыслительных процессов в мышлении человека. Анализ, по С.Л. Рубинштейну, «это мысленное расчленение предмета явления, ситуации и выявление составляющих его элементов частей моментов сторон; анализом мы вычленим явление из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны нам в восприятии». Формы анализа многообразны, наиболее полной его формой является анализ через синтез, где «...синтез восстанавливает расчлененное анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов».

Учитель на уроке включается в многообразные связи с каждым отдельным учащимся, с классом в целом, с преподаваемым материалом. В силу этого сам учитель, вступая в определенную связь с тем учебным предметом, содержание которого осваивается учащимися, выступает для обучающихся во все новых свойствах и качествах: как учитель (когда объясняет новый материал), как интересный собеседник (когда организует коммуникативную ситуацию, ситуацию общения), как исследователь (когда вместе с учащимися решает задачи), как исполнитель (когда декламирует или поет при обучении дошкольников или младших школьников). В силу новых связей, в которые он включается, из него как бы «вычерпывается» все новое содержание: предметное личностное, ин-

теллектуальное, деятельностное поведенческое.

В качестве психологических «компонентов» урока, подлежащих психологическому анализу, прежде всего рассматриваются два активных субъекта учебного процесса – учитель и учащиеся, опосредующий их взаимосвязь учебный предмет и объединяющий все стороны процесс взаимодействия (сотрудничество, общение). Поскольку урок представляет собой целостную систему, его компоненты взаимосвязаны и взаимозависимы.

Анализ урока чаще всего проводится с общепсихологических позиций основополагающего принципа русской психологической школы – принципа развивающего и воспитывающего обучения. Соответственно и урок трактуется с этих позиций. Приведем в качестве иллюстрации следующее развернутое толкование урока по Л.Т. Охитиной.

«1. Урок проводится не ради самого урока, а ради того, чтобы, воздействовать на личность ученика; не ради того, чтобы «пройти» какие-то вопросы программы, а ради того, чтобы на материале этих программных вопросов формировать определенные интеллектуальные, моральные, волевые и другие ка-

чества личности. Необходимо сочетать воздействие через интеллект на чувства (убеждение) и воздействие через чувства на интеллект (внушение). Процесс обучения должен вносить изменения не только в интеллектуальную сферу ученика, но и в психическое развитие его личности в целом. Обучение не будет развивающим, если оно не вносит изменений в структуру личности.

2. Изменения в структуре личности происходят лишь в том случае, если ученик действует по внутреннему побуждению. Действие, усвоенное по принуждению, разрушается сразу же, как только меняются условия. Действие, усвоенное по внутреннему побуждению, остается и при изменившихся условиях, так как вплетается в структуру личности. Отсюда следует: не ругать за лень, а стимулировать познавательную активность и интересы, не наказывать за невыполнение требований, а так организовать деятельность учащихся, чтобы требования учителя стали внутренними побуждениями самих ребят.

3. Воспитывающее обучение нельзя свести к воспитательным моментам урока. Все элементы урока должны быть воспитываю-

щими по своей сущности. Координирующим центром всех воспитательных средств, форм и методов урока должна быть конкретная психологическая цель.

4. Центральный компонент любого урока – организация познавательной деятельности учащихся. Ведущими познавательными процессами являются мышление и воображение.

На основе аналитикосинтетической деятельности, посредством этих двух процессов происходит формирование знаний и интеллектуальных умений, исследование проблемных вопросов и творческое решение задач.

Необходимыми условиями продуктивной работы мышления и воображения будут правильная организация восприятия и памяти учащихся, создания определенной установки и организация внимания.

5. Успех обучения зависит не только от внешних факторов – содержания уроков, совершенствования методики мастерства учителя и т.д., но и от внутренних условий – индивидуально: психологических особенностей учащихся» [3].

Приведенная трактовка урока исчерпывающе полно отражает не только принцип развиваю-

щего обучения, но и фиксирует его проблемность, мотивированность, необходимость учета индивидуальных особенностей обучающихся.

Говоря о психологическом анализе урока как явлению в целом, можно четко разграничить три его плана. Первый план – это психологический анализ, относящийся к воспитанию, развитию личности учащегося, формированию его научного мировоззрения, нравственности в процессе обучения. Этот план входит частью в общепедагогический разбор урока, где в целом рассматривается его соответствие общеобразовательным и воспитательным целям современного образования. Очевидно, что в общем контексте реформирования образовательного процесса необходимо усилить именно воспитательную сторону обучения, включив в психологический анализ урока более широкий круг вопросов о воспитании ученика как личности и осуществляя более детальное их рассмотрение. Актуальным становится психологический анализ самого убеждающего воздействия учителя на формирование позитивных социальных установок активной социальной позиции ученика, его готовности отстаивать

и защищать свои убеждения. Важным является здесь и психологический анализ процесса воспитания у обучающихся чувства ответственности, готовности к сотрудничеству; условий формирования нравственно здоровых, объединенных социально значимой целью учебных коллективов как групп высшего типа.

Второй план тесно соотносится с методическим разбором урока: обоснованием его целей содержания, организации и т.д. В ходе анализа рассматривается, насколько урок соответствует уровню подготовки учащихся и их интеллектуальному развитию. Анализируются психологическая природа усвоения учебного материала, развития интеллектуальной активности учащихся в учебном процессе соответствие приемов и способов работы возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся и т.д.

Третий план анализа урока имеет двух адресатов: первый — это ученик, его познавательно-коммуникативная потребность условия ее формирования и развития; особенности его речемыслительной деятельности его коммуникативные способности, индивидуально-психологические

особенности и т.д., т.е. ученик как субъект учебной деятельности, педагогического общения с другими учениками, с учителем. В то же время психологический анализ урока — это инструмент, средство совершенствования собственной педагогической деятельности учителя, что особенно важно в условиях современной школы. Поэтому вторым адресатом является сам учитель. В этом случае психологического анализа урока задействован механизм рефлексии, т.е. осознания, осмысления, вербализации собственного внутреннего мира человека (мотивов, состояний, направленности личности, уровня притязаний, протекания собственной деятельности, ее успеха и т.д.). Существенно отметить, что «педагогическая рефлексия» соотносится с профессиональным самосознанием учителя как субъекта педагогической деятельности, личности социально ответственной за воспитание и обучение других людей [2].

Объектами педагогической рефлексии в процессе психологического анализа урока, прежде всего, являются мотивы собственной педагогической деятельности. Исследования показывают, что наряду с позитивными социально-значимыми мотивами

(желание работать с молодежью, детьми, понимание общественной значимости своего труда и др.) учителя руководствуются и мотивами, связанными с влиянием внешних обстоятельств (возможность заниматься любимым предметом, например математикой, иностранным языком, интерес к профессии умственного труда и др.), а не с самой педагогической деятельностью. Соответственно, ответ на поставленный самому себе вопрос: «ради чего я выполняю эту деятельность» может положительно повлиять на характер ее выполнения, повышение ее эффективности. Наряду с этим важно осознание учителем характера самого педагогического процесса, т.е. функций, отраженных в профессиограмме учителя-предметника. К ним, как было отмечено, прежде всего, относится группа операционально-структурных функций (конструктивно-планирующая, организаторская коммуникативно-обучающая, исследовательская).

Не менее важна и собственная эмоциональная реакция учителя на процесс и результат своей деятельности в классе как объект психологического анализа. Другими словами, учитель может

осознавать в этом процессе то эмоциональное состояние, которое возникает у него в ответ на управляемую им деятельность учащихся. Как известно, положительные эмоциональные реакции укрепляют эту деятельность, отрицательные деструктурируют, парализуют ее.

Когда объектом рефлексии в ходе психологического анализа выступают результаты педагогической деятельности, то, прежде всего, имеется в виду осознание учителем сильных и слабых сторон собственной деятельности. При этом, как отмечается, «чаще и тщательнее учителя анализируют свои неудачные уроки: 98 из 100. Только два учителя фиксируют причины удач, и то они пришли к этому после 15-летнего опыта работы, когда поставили перед собой задачу найти закономерности удачного урока». Говоря об анализе собственной деятельности учителя, необходимо подчеркнуть, что в плане совершенствования педагогического мастерства учителю особенно важно анализировать урок как бы в разных временных планах на разных уровнях подготовки к нему и его проведения [1].

ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А., Ильинская Е.С. Психологический анализ урока иностранного языка. Москва, 1984.
2. Иванов С.В. Анализ урока. Воронеж, 1975.
3. Охитина Л.Т. Психологические основы урока. Москва, 1977.

ԴԱՍԻ ՀՈԳԵԲԱՆԱԿԱՆ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ՁԵՎԸ

Տ.Ս. ԹԱՐՎԵՐԴՅԱՆ

Խ.Արթուրյանի անվ. ՀՊՄՀ

Հոգեբանական վերլուծությունը մտավոր երկու հիմնական գործընթացներից մեկն է: Դասի հոգեբանական «բաղադրիչների» դերում հանդես են գալիս դասընթացի երկու ակտիվ սուբյեկտ՝ ուսուցիչ և սովորող: Դասի հոգեբանական վերլուծությունը թույլ է տալիս սահմանափակել նրա երեք ծրագրերը: Մինևույն ժամանակ այն ծառայում է որպես գործիք, ուսուցչի մանկավարժական գործունեության կատարելագործման միջոց:

Բանալի բառեր՝ բացատրություն, հոգեբանական վերլուծություն, ինքնագիտակցություն, դասի վերլուծություն, դաստիարակման ընթացք:

FORM OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE LESSON

T.S. TARVERDYAN

Armenian State Pedagogical University after Kh. Abovyan

The psychological analysis is one of two basic mental processes. As psychological “components” of a lesson there are two active subjects of educational process – teacher and pupil. The psychological analysis of a lesson allows differentiating its three plans. At the same time it is tool, means of perfection of pedagogical activity of the teacher.

Key words: *interpretation, psychological analyses, identity, the process of education, process of educating.*

ЛИНГВИСТИКА

О ВЫДЕЛЕНИИ И ВЗАИМОСВЯЗИ НЕКОТОРЫХ ТЕКСТЕМ

А.В. АКОПЯН
ЕГУ

В статье рассматривается вопрос выделения некоторых промежуточных между предложением и макротекстемой единиц письменного художественного текста – текстом. Это выделение основано на структурном анализе менее объемных текстовых единиц и выявлении их общих функциональных характеристик. Исследуется также вопрос пересечения двух текстом, имеющих формально-содержательную общность. Этими пересечениями создаются цепочки линейно расположенных взаимосвязанных текстом, входящих в макротекстему.

Ключевые слова: структура, текстовая единица, текстема, макротекстема, пересечение

Одним из основных вопросов исследования формально-содержательной структуры текста является выявление ее композиционных составляющих элементов. В текстологических исследованиях для выделения этих составляющих часто используют такие понятия, как текстема, сверхфразовое единство, сложное синтаксическое целое, компонент текста, прозаическая строфа, период и др., являющиеся промежуточными единицами между предложением и текстом, обладающие довольно сложной замкнутой структурой и взаимосвязанные семантически и синтаксически. Этими понятиями представляются достаточно схожие единицы текста, и в названии каждой из них подчеркивается

тот или иной языковой аспект, чем объясняется большое внимание исследователей к многогранной структуре текста в целом [1, 2, 4, 6].

В письменном тексте и предложение, и абзац являются составной частью таких более объемных текстовых единиц, как предисловие, главы, части, разделы, заключение, тома, книги и др. Эти единицы образованы автором в результате “объемно-прагматического членения текста” [3, 52], при котором взяты за основу объем части и отношение к ней читателя. Полученные в результате такого членения текстовые единицы мы будем называть *макротекстемами*. Макротекстемы характеризуются четкими формальными границами, являются

формально связанными или неразрывными отрезками письменной речи, по тем или иным причинам установленными автором в результате расчленения всего текста, и состоят из абзацев, линейно расположенных друг за другом.

При исследовании единиц художественных текстов, являющихся частями макротексты, мы будем использовать термин *текстема* (от *textus* – лат. *соединение*). Текстемами являются структурно-семантические образования, представляющие собой отрезки речи, состоящие из одного или нескольких тесно взаимосвязанных законченных линейно расположенных предложений, которые объединены общим смысловым содержанием. Процесс выделения такой группы предложений облегчает восприятие и анализ текста в целом и является довольно сложной задачей, поскольку при этом необходим выбор общих функциональных лексических, морфологических, синтаксических и стилистических характеристик для рассматриваемых предложений. Разные исследователи могут по-разному субъективно выбирать эти характеристики, в результате чего в рамках одной макротексты могут быть выделены отличные друг от друга тексты.

Во многих случаях границы группы линейно расположенных предложений, имеющих общее смысловое содержание и образующих текстему, выделяются самим

автором определенными фразами. При формальном выделении таких текстов мы предлагаем учитывать эти обрамляющие фразы, которые назовем *начальной* и *конечной* фразами тексты. Отметим, что начальные и конечные фразы тексты могут как входить, так и не входить в саму текстему.

В композиционном плане текстема аналогично абзацу с формально-содержательной точки зрения может иметь три части, которые мы назовем *инициальной*, *медиальной* и *финальной* частями. В них, соответственно, даются зачин, развитие и концовка темы тексты. Отметим, что наличие всех этих частей не является обязательным фактором, и среди выделенных текстов могут встречаться такие, в которых опущены некоторые из этих частей.

Отметим, что инициальная или финальная части некоторых текстов могут не совпадать с началом или концом абзаца, т.е. текстема может начинаться или заканчиваться внутри абзаца. Рассмотрим, например, часть макротексты, состоящей из двух абзацев (здесь и далее иллюстративный материал приведен из романа М.Ю. Лермонтова “Княгиня Лиговская”). Тексты мы будем обозначать через T1, T2 и т.д.).

Серьги по большей мере стоили [...]. Печорин [...]. Это озадачило князя. Он ничего не отвечал [...]. (T1) Разговор сделался общим раз-

меном городских новостей, московских известий: князь, несколько развеселившись, объявил очень откровенно, что если б не тяжёбое дело, то никак бы не оставил Москвы и Английского клуба, прибавляя, что здешний Английский клуб ничто перед московским. (Т2) Наконец Печорин встал, раскланялся [...]. Печорину хотелось [...]. Княгиня улыбнулась [...] улыбкою, которая разливается на устах танцовщицы, оканчивающей пируэт.

С горьким предчувствием он вышел из комнаты: пройдя залу [...] она исчезла.

Здесь выделена текстема Т2, обрамленная начальной фразой *наконец Печорин встал* и конечной *он вышел из комнаты*, которые сами являются составляющими частями текстымы. Инициальная часть этой текстымы не совпадает с началом абзаца, а находится в медиальной части первого абзаца.

Надо отметить, что пятое предложение этого абзаца, приведенное здесь полностью, является отдельной самостоятельной текстымой Т1, которое тоже начинается и заканчивается внутри абзаца.

Примером текстымы, где обрамляющие фразы не входят в саму текстему, является следующая текстема Т3, состоящая из 17 абзацев: она начинается абзацем *Полтора года тому назад [...]* и заканчивается абзацем *Это был жестокий удар для Елизаветы Николаевны [...]* совершенно ее оставили. Здесь

начальная фраза *Лизавета Николаевна вступила в этот период*, но последний удар нанес ей не беспечный шалун и не бездушный франт; — вот как это случилось находится в абзаце, предшествующем данной текстеме. А конечной фразой *и точно, с этого дня Печорин стал с нею рассеянее [...]* начинается следующий за этой текстымой абзац.

Заметим, что приведенная текстема является также примером объективно-авторской ретроспекции, где автор прямо указывает на то, “как это случилось”.

Текстеме, состоящую из одного или нескольких линейно расположенных абзацев, назовем *абзацной*. С формальной точки зрения абзацная текстема может иметь первый, один или несколько срединных и последний абзацы. Когда абзацная текстема состоит из менее трех абзацев, срединные абзацы отсутствуют, и в текстеме, содержащей два абзаца, первый и последний совпадают. Заметим, что наличие всех этих абзацев не является обязательным, и могут встречаться текстымы с опущенными теми или иными абзацами или состоящие только из одного абзаца.

В качестве примера рассмотрим следующие четыре абзаца из текста.

(Т4) *Когда она села в карету, то отец ее начал длинную диссертацию насчет молодых людей нынешнего века. “Вот, например,*

Печорин [...]. Бывало [...], а ты [...] замуж захотелось!”

Лизавета Николавна хотела отвечать [...]. Катерина Ивановна за нее заступилась!..

“Уж ты всегда [...]. Что ж делать [...]. Печорин жених богатый [...]. Ведь не век же сидеть дома [...]. Да кабы замуж не выходили, так что бы было...” и проч...

Эти разговоры повторялись в другом виде всякий раз, когда мать, отец и дочь оставались втроем... дочь молчала, а что происходило в ее сердце в эти минуты, один бог знает.

Эти абзацы образуют тексту Т4, в которой содержательная связь обрамлена начальной фразой *отец ее начал длинную диссертацию насчет молодых людей нынешнего века* и конечной фразой *эти разговоры повторялись в том или другом виде всякий раз*. Здесь эти фразы также принадлежат самой текстеме.

Следующий отрывок с диалогической речью также образует текстему Т5, в которой десять абзацев выступают чисто формальным средством разграничения реплик двух лиц.

(Т5) Печорин [...] старался протраться к дверям. Он поравнялся с Лизаветою Николавной Негуровой [...] но был задержан следующим вопросом: “Отчего вы так серьезны, monsieur George? — вы недовольны спектаклем?”

- Напротив, я во всё горло вызывал Голланда!

- Не правда ли, что Новицкая очень мила!

- Ваша правда.

- Вы от нее в восторге?

- Я очень редко бываю в восторге.

- Вы этим никого не ободряете! — сказала она с досадою и стараясь иронически улыбнуться...

- Я не знаю никого, кто бы нуждался в моем ободрении! — отвечал Печорин небрежно. — И притом восторг есть что-то такое детское...

- Ваши мысли и слова удивительно подвержены перемене... давно ли...

- Право...

Начальной фразой этой текстемы является *Печорин [...] поравнялся с Лизаветою Николавной Негуровой [...]* но был задержан следующим вопросом, а конечной фразой служит фраза *Печорин не слушал*, которая не включена в данную текстему, и ею начинается следующий за этой текстемой абзац.

Многие из рассмотренных нами текстом состоят из одного абзаца. Исследование таких текстом показывает, что среди них особенно выделяются те, которые носят описательный характер и служат для передачи дополнительной информации о лицах или предметах. Примером таких текстом являются следующие три текстемы Т6, Т7, Т8.

(Т6) Княгиня Вера Дмитриевна была женщина 22 лет [...]. Она была не красавица [...]. Овал лица [...]. Бесперывная изменчивость ее физиономии [...]. Ее стан был [...]. Видя ее в первый раз, вы бы [...]. Увидавши же ее [...] не знали бы вовсе, что сказать.

(Т7) Столовая была роскошно убранная комната [...]. Действующие лица этих картин [...]. Брошенные на этот холст рукою художника [...]. В одежде этих людей [...]. В одеждах их встречались [...]. У мужчин прически [...] кстати было бы тут привести стих Пушкина: “какая смесь одежд и лиц!” Понятия же этого общества были такая путаница, которую я не берусь объяснить.

(Т8) Варенька покраснела и надула розовые губки... а брат ее преспокойно опять опустил в свои кресла. Между тем подали свеч, и пока Варенька сердится и стучит пальчиком в окно, я опишу вам комнату, в которой мы находимся. — Она была [...]. Драпировка над окнами была [...]. Против окна стоял [...]. На полу [...]. Картина эта была [...]. Лицо это было написано [...]. Голова была [...]. Глаза [...]. Товарищи, которым он ее с восторгом показывал, называли ее порядочной картинкой.

Заметим, что начальной фразой последней текстымы Т8 является я опишу вам комнату, в которой мы находимся, а конечной фразой, не включенной в данную текстыму,

служит фраза между тем, покуда я описывал кабинет, и этой фразой начинается следующий за этой текстымой абзац. Описательный характер последней текстымы в явном виде отмечается самим автором в обрамляющих эту текстыму фразах.

Текстыма, состоящая из одного абзаца, может быть монологической речью автора, обращенной к читателю. Здесь необходимо отметить, что если текстыма состоит из одного предложения, то, в основном, она составляет один отдельный абзац. Примером такой одноабзацной текстымы является следующая текстыма Т9.

(Т9) Почтенные читатели, вы все видели [...], вы все с громом вызывали [...] и поэтому я [...] замечу только, что Печорин [...] дал себе слово не смотреть.

Отметим также, что реже встречаются текстымы из одного предложения, которые расположены внутри некоторого абзаца и не имеют самостоятельных абзацных отступов. Таким примером является приведенная выше текстыма Т1.

При дальнейшем структурном анализе макротекстымы важным вопросом является необходимость выявления функциональной взаимосвязи текстом, выделенных в рамках этой макротекстымы. Две различные текстымы, взятые из одной и той же макротекстымы, могут иметь как структурно-формальную, так и содержательно-смысловую общность. Для выявления этой общности, по

нашему мнению, в первую очередь необходимо рассматривать расположенные рядом соседние тексты. “В основании всего структурного синтаксиса лежит соотношение между структурным порядком и порядком линейным” [5, 30]. В том случае, когда две тексты содержат одну и ту же цепочку линейно расположенных предложений, т.е. имеет место наложение одной тексты на другую, мы будем говорить, что они формально *пересекаются*. В этой общей пересекающейся части содержится финальная часть первой и инициальная часть следующей тексты, поэтому в том случае, когда тексты не имеет финальной части, она не пересекается со следующей тексты, и не пересекается с предыдущей, если не имеет инициальной части. Заметим, что одноабзацная тексты не может иметь формального пересечения с соседними текстами. Так как рассматриваемые нами пересекающиеся тексты с формальной точки зрения содержат одну и ту же общую группу взаимосвязанных по смыслу предложений, то содержательно-смысловая нагрузка этой группы предложений является общей для таких текств. Отметим также, что в какой-то степени содержательную общность могут иметь и те тексты, которые не расположены или расположены рядом и формально не пересекаются. Рассмотрим, например, три

следующих линейно расположенных абзаца из текста.

(Т10) *Между тем белый султан и гнедой рысак пронеслись вдоль по каналу, поворотили на Невский, с Невского на Караванную, оттуда на Симионовский мост, потом направо по Фонтанке — и тут остановились у богатого подъезда, с навесом и стеклянными дверьми, с медной блестящею обделкой.*

(Т11) - *Ну, сударь, - сказал кучер, широкоплечий мужик с окладистой рыжей бородой, - Васька нынче показал себя!*

Надобно заметить, что у кучеров любимая их лошадь называется всегда Ваською, даже вопреки желанию господ, наделяющих ее громкими именами Ахилла, Гектора... она всё-таки будет для кучера не Ахел и не Нектор, а Васька.

Первые два абзаца образуют одну тексты Т10, в которой содержательная связь обрамлена начальной фразой *между тем белый султан и гнедой рысак пронеслись* и конечной фразой *ну, сударь, — сказал кучер [...]*. *Васька нынче показал себя*. Вторым и третьим абзацами образована вторая тексты Т11, где содержательная связь обрамлена начальной фразой *Васька нынче показал себя* и конечной фразой *у кучеров любимая их лошадь называется всегда Ваською*. Как мы видим, формальным пересечением этих текств является весь второй абзац. Заметим, что в данном случае

мы имеем дело с текстами, которые обрамлены фразами, и при этом конечная фраза первой совпадает с начальной фразой второй.

Линейно расположенные тексты могут образовывать цепь из пересекающихся текстов. Таким примером является следующая линейная цепь из пяти текстов

T12 – T13 – T14 – T15 – T16,
где рядом расположенные тексты пересекаются.

(T12) *Получив такой решительный отказ, Печорин, [...] не удивился [...]. Он [...]. Многие жители Петербурга [...]. Какое-то печальное равнодушие [...]. В эту минуту [...]. В подобном [...]. Неожиданный успех [...]. Чрез несколько минут [...]. Какое-то болезненное замирание [...]. Вспоминая [...] спокойствие.*

Вот сани [...]. Он сам [...]. Какие были его намерения [...]. Наконец дверь отворилась [...]. На вопрос швейцара, кого ему угодно, он отвечал вопросом: “дома ли княгиня Вера Дмитриевна?”

- Князь Степан Степанович у себя-с.

- А княгиня? — повторил нетерпеливо Печорин.

- Княгиня также-с.

(T13) *Печорин сказал швейцару свою фамилию, и тот пошел доложить.*

Сквозь [...]. Один только кабинет [...]. “Странно [...]. Какая причина?.. но нет, любить [...] я ручаюсь головой”.

(T14) *В эту минуту швейцар взвошел и торжественно произнес:*

- Пожалуйста, князь в гостиной.

(T15) *Медленными шагами Печорин прошел через зал [...]. Он чувствовал [...]. Молодая женщина [...]. Это был сам кн<язь> Степан Степанович.*

Молодая женщина [...] сказала ему:

- Моп аті, [...] рекомендую вам моего мужа.

Князь бросил [...] отрывистые слова:

- Конечно [...] я имел честь быть вчера с ней с женой.

(T16) *- Матушка с сестрой хотела сама быть у вас сегодня, но она немного нездорова и поручила мне засвидетельствовать вам свое почтение.*

Печорин сам не знал, что говорил. Опомнившись [...]. Княгине показалось [...]. Выражение лица [...]. Она подозревала [...]. Потом она [...] заняла сама прежнее место, а князь взял опять в руки свои газеты.

Текст T12 начинается фразой *получив такой решительный отказ [...]* не удивился и кончается фразой *Печорин сказал швейцару свою фамилию, и тот пошел доложить*, которая является начальной фразой текста T13. Конечная фраза текста T13 *в эту минуту швейцар взвошел и торжественно произнес: “Пожалуйста, князь в гостиной”* является начальной для

текстемы Т14, которая в свою очередь заканчивается фразой *это был сам кн<язь> Степан Степанович*. А текстема Т15 начинается фразой *медленными шагами Печорин прошел через зал* и заканчивается фразой *матушка с сестрой хотела сама быть у вас сегодня, но она немного нездорова и поручила мне засвидетельствовать вам свое почтение*. И, наконец, текстема Т16, начавшись с последней фразы текстемы Т15, заканчивается фразой *потом она [...] заняла сама прежнее место, а князь взял опять в руки свои газеты*.

Таким образом, исследуемой промежуточной текстовой единицей между предложением и макротекстемой в нашем рассмотрении является текстема. Такой выбор объясняется еще и тем, что если при текстологическом анализе рассматривать текстовые единицы более низкого уровня, чем текстема, то структурная схема текста во многих случаях сильно усложняется большим количеством таких единиц, а если же в качестве текстовой единицы взять макротекстему, то структурная схема текста будет представляться довольно простой схемой из-за наличия в нем сравнительно небольшого количества таких единиц.

Как уже было отмечено выше, одной из основных и сложных задач является процесс выделения текстом в рамках макротекстемы. Этот процесс предполагает достаточно

четкое и полное восприятие исследователем формально-объемного авторского членения текста. При этом немаловажным условием является накопление достаточного количества эмпирического материала, обобщение которого позволяет проводить более глубокое структурное исследование текста в целом. При структурном анализе макротекстемы основной задачей является выявление взаимной связи составляющих текстем, которая позволяет осуществить моделирование схемы макротекстемы. С этой целью нами предлагается структурную модель текстемы представлять в виде гиперграфа [7, 389]. *Гиперграфом текстемы* является гиперграф, где вершинам соответствуют предложения, входящие в эту текстему, а ребрами являются подмножества тех вершин, соответствующие предложения которых имеют определенные общие свойства. В частности, в том случае, когда абзац целиком входит в текстему, вершины, соответствующие предложениям этого абзаца, образуют ребро гиперграфа. Ребрами гиперграфа представляются также инициальная, медиальная и финальная части текстемы. Из определения гиперграфа текстемы следует, что гиперграфы пересекающихся текстем имеют общие вершины и ребра, и содержательная связь пересекающихся текстем формально передается через них.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Апресян Ю.Д.* Идеи и методы структурной лингвистики. М.: Просвещение, 1966.
2. *Валгина Н.С.* Теория текста. М.: Логос, 2003.
3. *Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 5-е, стереотипное. М: КомКнига, 2007.
4. *Джаукян Г.Б.* Универсальная теория языка. Прологомены к субстанциональной лингвистике. М.: Институт языкознания РАН, 1999.
5. *Теньер Л.* Основы структурного синтаксиса. М., Прогресс, 1988.
6. *Черняковская Л.А.* Смысловая структура текста и ее единицы. ВЯ, 1983, 6.
7. *Berge C.* Graphs and Hypergraphs. New York, Elsevier, 1973.

ON THE ALLOCATION AND THE RELATIONSHIP OF CERTAIN TEXTEMS

ANUSH V. HAKOBYAN
YEREVAN STATE UNIVERSITY

The article deals with the allocation of certain intermediates between supply and macrotextem units of written artistic text – the textems. This allocation is based on a structural analysis of less bulk text units and identifying their common functional characteristics. The issue of the intersection of two textems having formally meaningful community has been investigated as well. These intersections create linearly arranged chains of interrelated textems included in macrotextem.

Key words: *structure, text units, textem, macrotextem, intersection*

ՈՐՈՇ ՏԵՔՍՏԵՄՆԵՐԻ ԱՌԱՆՁՆԱՑՄԱՆ և ՓՈԽԿԱՊԱԿՑՎԱԾՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ ԱՆՈՒՇ Վ. ՀԱԿՈԲՅԱՆ ԵՊՀ

Հոդվածում դիտարկվում է գրավոր գեղարվեստական տեքստի նախադասության և մակրոտեքստեմի միջև գտնվող միջանկյալ միավորը՝ տեքստեմը: Այդ առանձնացումը հիմնված է ավելի փոքր ծավալով տեքստային միավորների կառուցվածքային վերլուծության և դրանց ընդհանուր ֆունկցիոնալ առանձնահատկությունների բացահայտման վրա: Ուսումնասիրվում է նաև ֆորմալ-բովանդակային ընդհանրություն ունեցող երկու տեքստեմների հատման խնդիրը: Այդ հատումներով ստեղծվում են մակրոտեքստեմի մեջ մտնող զծային փոխկապակցված տեքստեմների շղթաներ:

Բանալի բառեր՝ *կառուցվածք, տեքստային միավոր, տեքստեմ, մակրոտեքստեմ, հատում*

О ЧАСТЕРЕЧНЫХ МЕХАНИЗМАХ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ КОНТИНУАЛЬНОСТИ

(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»)

С.Г. ГРИГОРЕНКО
МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ТЕЛЕВИДЕНИЯ
И РАДИОВЕЩАНИЯ «ОСТАНКИНО»

В статье рассматривается пространственно-временное значение имен и глаголов в художественном тексте М.А. Булгакова. Наиболее частотными и стилистически емкими в языке автора оказываются глагольные формы прошедшего времени совершенного вида и собственные имена существительные.

Ключевые слова: часть речи, пространственно-временной континуум, глагол, онимы, темпоральность, категория, семантика.

Согласно традиционным представлениям, частеречные антиподы имя–глагол отражают характер влияния на язык глобальных онтологических категорий пространства и времени. Известно также, что ядром категории темпоральности является грамматическая категория времени и что именно глагол участвует в передаче динамики и движения, поэтому наложение и соположение пространственно-временных континуумов и их слияние мы рассматриваем, прежде всего, на материале глаголов. Единственный способ включить героя в рамки текстового времени – заставить его действовать, двигаться. Соответственно, исследование языковых механизмов движения помогает постигнуть сущность и своеобразие художественного времени и художественного пространства в произведении.

Наиболее частотными в романе М.А. Булгакова являются формы совершенного вида прошедшего времени. Известно, что эти формы наиболее насыщены повествовательным динамизмом. Такие глаголы являются сюжетными, даже если не обозначают собственно движения: *осведомился, прибавил, рассмеялся, вскричал, поглядели, заговорил, подумал, сказал, отколол (такую штуку), бухнул, подтвердил, нахмурился, возразил, повторил, наловчился, отозвался, усмехнулся, прищурился, управил, подумал, заинтересовало* и т.п.

О глаголах прошедшего времени совершенного вида В.В. Виноградов писал, что они обозначают перелом процесса в направлении к результату действия и наличие этого результата: «Настоящее время само по себе лишено движения. Лишь в смене глагольных форм, в их движущейся веренице настоящее время

приобретает динамическое значение. Форма прошедшего времени совершенного вида – потенциальный сюжет с эпилогом, законченный драматический акт с ещё не опущенным занавесом» [3: 229].

В художественном нарративе М.Булгакова сюжетное время способствует энергичному развёртыванию сюжета, известной кинематографичности изображения с перемежающимися кадрами, изображающими отдельные акты события.

Высокая частотность глаголов однократного действия в романе «Мастер и Маргарита» частично объясняется спецификой большого жанра, стремлением автора изобразить ситуацию в самый момент её действия, сделать читателя сиюминутным наблюдателем. Но смысловая и стилистическая ёмкость этого глагольного ряда в системе булгаковского стиля значительно актуализируется, если учесть, что в этом романе практически отсутствуют внесюжетные описания природы, внесюжетные характеристики обстановки. В принципе, отсутствует и биографическое время, традиционно свойственное русскому роману. Почти нет даже небольших экскурсов в историю жизни персонажей до начала главного действия романа – появления Воланда в Москве, что придаёт ещё большую смысловую и экспрессивную силу указанным глагольным формам, создавая исключительную динамику романских событий.

Глаголы «олицетворённого», однократного, МГНОВЕННОГО движения часто используются для обозначения внутреннего состояния героя: *«Сердце его стукнуло и на мгновенье куда-то провалилось, потом вернулось, но с тупой иглой, засевшей в нем»*; *«Тупая игла выскочила из сердца...»*; *«Всё та же непонятная тоска, что уже приходила на балконе, пронизала все его существо»* [2: 7-384]. Несмотря на то, что в данных контекстах глаголы передают последовательные, дробные фазы состояния героя, высокая их частотность, насыщенность отрывка глаголами оборачивается для содержания отрывка высокой динамичностью. Чувства субъекта протекают во временной последовательности, что придаёт повествованию художественную рельефность. То, что герои являются, скорее, объектами, нежели субъектами романного действия, подтверждается лексическими константами: *«...попав в тень чуть зеленеющих лип...»*; *«...и приятели как-то невольно раздвинулись»*. Такую художественно-изобразительную манипуляцию с глаголами следует признать яркой стилеобразующей чертой романа «Мастер и Маргарита» и в целом языка художественной прозы М.А. Булгакова.

Формы настоящего времени глаголов в языке романа М.Булгакова репрезентируют идею «вневременности» или «всевременности»: *«Будит же учёного и доводит*

его до жалкого крика в ночь полнолуния одно и то же. Он видит неестественного безногого палача, который подпрыгнув и как-то ухнув голосом, колет копьем в сердце привязанного к столбу и потерявшего разум Гестаса» [2: 382]. Формы настоящего времени в романе далеко не частотны, нередко они обслуживают дискурс сна. Сон трактуется как событие настоящее, протекающее в момент речи, то есть в максимально реально ощущаемое время: «После укола все меняется перед спящим. От постели к окну протягивается широкая лунная дорога (реминисценция гоголевского образа), и на эту дорогу поднимается человек в белом плаще с кровавым подбоем и начинает идти к луне (редкий случай использования фазового глагола применительно к глаголу *идти*!). Рядом с ним идёт какой-то молодой человек в разорванном хитоне и с обезображенным лицом» [2: 382].

Частотность глагольных форм совершенного вида в романе позволяет обратиться к проблеме актуализации внутреннего времени в стиле М.Булгакова. Поскольку такие глагольные формы более частотны, нежели формы несовершенного вида, значение внутреннего предела распространяется на всё глагольное время романа в целом. Глагольное время в стиле М.Булгакова дискретно, пронизано семантикой лимитативности. Высокий уровень частотности глаголов в тексте романа

становится СИГНАЛОМ ТЕКСТОВОГО НАПРЯЖЕНИЯ, что свидетельствует о пульсирующей смысловой ёмкости этой части речи у М. Булгакова, а также о роли глагола в моделировании темпоральных отношений, причём, наиболее значимы в изобразительном плане такие глагольные категории, как вид и время.

Важную текстопорождающую функцию выполняют существительные. Так, наряду с апеллятивами (*город, квартира, неизвестный*), имена собственные, онимы, также являются носителями пространственно-временной семантики. Более того, в выражении времени-пространства семантическая роль некоторых онимов (например, топонимов в репрезентации художественного пространства) даже более ярко и ясно выражена, нежели роль апеллятивов. Приведем весьма выразительный в стилистическом отношении отрывок: «Заплясал **Глухарёв** с поэтессой **Тамарой Полумесяц**, заплясал **Квант**, заплясал **Жукопов-романист** с **КАКОЙ-ТО** киноактрисой в жёлтом платье. Плясали: **Драгунский, Чердакчи, маленький Денискин** с гигантской **Штурман Жоржем**, плясала красавица-архитектор **Семейкина-Галл**, крепко схваченная **НЕИЗВЕСТНЫМ** в белых рогожных брюках. Плясали свои и приглашённые гости, московские и приезжие, писатель **Иоганн** из **Кронштадта**, **КАКОЙ-ТО Витя Куфтик** из Ростова,

кажется, режиссёр, с лиловым лишаём во всю щёку, плясали виднейшие представители поэтического подразделения Массолита, то есть **Павианов, Богохульский, Сладкий, Шпичкин и Адельфина Буждяк**, плясали НЕИЗВЕСТНОЙ ПРОФЕССИИ молодые люди в стрижке боксом, с подбитыми ватой плечами, плясал КАКОЙ-ТО очень пожилой с бородой, в которой застряло пёрышко зелёного лука, плясала с ним хилая, доедаемая малокровием девушка в оранжевом шёлковом измятом платье» [2: 77]. Имена собственные комически-иронического разлива (16 единиц на абзац, а если исчислять отдельно части фамилий, фамилии при имени, то насчитаем 21 имя) сочетаются с пятикратным авторским признанием в неведении лица (*какой-то, неизвестный*) и с подчеркнута сниженной деталью портрета (в бороде *пёрышко зелёного лука, в оранжевом шёлковом измятом платье, с лиловым лишаём во всю щёку, с подбитыми ватой плечами*), добавим два топонима: *Кронштадт, Ростов* на общем московском фоне изображения. Многообразие кинематографических кадров держится на анафоре: *заплясал, заплясал, плясали, плясали, плясали, плясал*.

Всё это вкупе с динамикой перечисления и «пляса» передаёт уникальность пространственно-временного континуума происходящего не только «здесь и сейчас», но и в

описываемые 20-е годы в целом. Здесь, в этих фамилиях и характеристиках, даны приметы времени, дана оценка «литературного процесса», одновременно укреплен и жанр самого произведения, поскольку роман требует имён и имён, не допуская их монотонности, о чём пишет М.А. Кронгауз, отмечая, что составление всего только списка имён собственных может служить свидетельством дарования писателя: «В истории мировой литературы были писатели, которые мастерски составляли списки, в том числе списки собственных имён. Эта традиция идёт от Гомера, а если говорить о современности, достаточно назвать имена Набокова, Сэлинджера, Стругацких. Именно после них стало ясно, что, скажем, список одноклассников может стать художественной прозой» [4: 139].

Мы рассматривали глагол и имя крупным планом, подчёркивая их роль в выстраивании пространственно-временной перспективы. Однако и язык, и текст состоят ещё из мелочей, едва ли заметных, но по-своему влияющих на экспрессию понимания. Такой «частеречной мелочью» в исследуемом романе является морфологическая омонимия, чаще трактуемая как переход одной части речи в другую.

Исследуя специфику изменения системных свойств в сфере частей речи как следствие процесса омонимизации, Т.А. Бардина случайно ли (а нам представляется, далеко не

случайно!) аргументирующими контекстами выбрала контексты из произведений именно М.А. Булгакова, останавливаясь на характеристике выделенных далее слов. **Знакомые** всей Москве – наши знакомы; **арестованных** в Еришалаиме – живо отвечал наш арестованный; **несчастливого** конференсье увезли – Милиционер устремился к несчастной; Э-эх, а ещё **взрослый** человек – зашнырял между **взрослыми**; **убитый** Стёпа – **убитую** свистом Фагота галку, бросается к **учёным** врачам – **Учёные** и врачи специально приезжают. Более того, подобное сближение омонимичных частей речи встречается даже в одном и том же контексте, в контактном расположении: «...одетого в **чёрное** и в **чёрном** берете». Исследователь подчёркивает как результат процесса перекаатегоризации разрушение традиционной категориальной сетки и возникновение новых системно-смысловых связей и отношений [1: 51], с чем нельзя не согласиться. Но, делая акцент на авторстве текста, откуда в статье почерпнуты примеры, мы бы сделали ещё один вывод о континуальных свойствах частей речи со всеми их характеристиками. Это, прежде всего, присутствие времени в глагольных формах и отсутствие времени в именных. Роман демонстрирует такую динамику. Если язык стремится, если не устранить, размежевать морфологическую омонимию, то писатель, похуже, преднамеренно играет на ней,

создавая дополнительную, «грамматическую» экспрессию восприятия: «Сидел **неизвестный**, **тощий** и **длинный** гражданин...»; «бросается к **учёным** врачам; а ещё **взрослый** человек; **убитый** Стёпа».

Зависимое слово тоже может сыграть свою роль в усилении такой континуальности. Отыщем соответствующие сказанному примеры: «...улыбался ей, как будто **знакомой** **хорошо** и **любимой**»; «...к этому саду **протянулась** **долгожданная** **прокуратором** лунная дорога». Тем самым переходность, континуальность частей речи становится в романе ещё одним средством повышения и экспрессии, и эмоциональности восприятия текста. Континуальность может быть рассмотрена и в пределах одной и той же части речи, тех же существительных (и/или глаголов). Так, писатель, например, в повести «Собачье сердце», одни и те же слова повторяет то в прямом, то в переносном значении, что детально через призму пространственного архетипа «верх–низ» (верх – это хорошо, низ – это плохо) показано в работе Н.И. Маругиной [5: 3-150].

Таким образом, в режиме неоднократно высказываемой нами гипотезы о целостности пространственно-временного континуума неизбежно встаёт вопрос о том, что пространственно-временное содержание создаётся всеми уровнями художественного текста, а не только отдельными лексическими или

грамматическими единицами. Части речи, наряду с дейксисом текста, лексическими темпоральными единицами, являются хронотопически нагруженными, при этом выпол-

няют важную не только тексто- порождающую, но стилеобразующую функцию в произведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бардина Т.А. Специфика изменения системных свойств в сфере частей речи как следствие процесса омонимизации // Когнитивно-прагматические векторы современного языкознания: сб. научн. трудов. – М.: Флинта: Наука, 2011. – С. 46-51.
2. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. Собрание сочинений в пяти томах. Том 5. – М.: Худ.лит., 1990. – С. 7-384.
3. Виноградов В.В. О языке художественной прозы // Избранные произведения, М., 1980.
4. Кронгауз М. Несчастный случай для одинокой домохозяйки // Новый мир, 2005, № 1.
5. Маругина Н.И. Метафора в процессах текстопорождения (на материале повести М.А.Булгакова «Собачье сердце» и её переводов) // Дис. ...канд. филол. наук. – Томск, 2005.

ABOUT THE PART OF SPEECH MECHANISMS OF SPATIAL-TEMPORAL CONTINUITY (BASED ON THE MIKHAIL BULGAKOV'S NOVEL "MASTER AND MARGARITA")

SERGEY G. GRIGORENKO

MOSCOW INSTITUTE OF TELEVISION AND RADIO BROADCASTING "OSTANKINO"

The article considers the spatial and temporal meaning of names and verbs in a literary text of M.A Bulgakov. The most frequent and stylistically capacious in the language of the author are verb forms past perfect and own nouns.

Key words: *the part of speech, the space-time continuum, verb, anime, temporality, category, semantics.*

ՁԵՎԱԲԱՆԱՅԻՆ ԺԱՄԱՆԱԿԱՏԱՐԱԾԱԳՐԱԿԱՆ ՄԵԽԱՆԻԶՄՆԵՐԻ ԾԱՌՈՒՆԱԿԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ (Մ.ԲՈՒԼԳԱԿՈՎԻ «ՎԱՐՊԵՏՆ ՈՒ ՄԱՐԳԱՐԻՏԱՆ» ՎԵՊԻ ՆՅՈՒԹԵՐՈՎ)

Ս.Գ. ԳՐԻԳՈՐԵՆԿՈ

ՄՈՍԿՎԱՅԻ ՆԵՌՈՒՍՏԱՏԵՍՈՒԹՅԱՆ և ՌԱԴԻՈՅԻ ԻՆՏԵՏՈՒՏ «ՕՍՏԱՆԿԻՆՈ»

Հոդվածը նվիրված է ժամանակատարածագրական անունների և բայերի նշանակության ուսումնասիրությանը Մ.Ա. Բուլգակովի գրական տեքստում: Հեղինակի լեզվին առավել բնորոշ են անցյալ կատարյալ բայի ձևերը, հաճախականական և ոճական նշանակալի, և սեփական գոյական անունները:

Բանալի բառեր. *խոսքի մաս, ժամանակատարածագրական շարունակականություն, բայ, անուններ, տեքստային ժամանակը, կատեգորիայի, իմաստաբանություն:*

СИСТЕМА ДОКУМЕНТАЦИИ ВОЛОНТЕРСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

(НА ПРИМЕРЕ ВОЛОНТЕРСКОГО ЦЕНТРА «ПРОРЫВ» ВОЛГУ)

Э.У. САИДГАСАНОВА

Волгоградский государственный университет

В статье изложены результаты анализа документационной системы Волонтерского центра «Прорыв» ВолГУ – одного из 26 всероссийских центров, открытых для привлечения и подготовки волонтеров XXII Олимпийских и XI Паралимпийских зимних игр 2014 г. в г. Сочи. Показано, что система документации Центра состоит из семи подсистем, предназначенных для сопровождения, обеспечения и регулирования деятельности ВЦ, что особенностью данной системы является группа документов обеспечивающего типа, отражающая добровольческую направленность деятельности Волонтерского центра «Прорыв».

Ключевые слова: документ, система документации, документы обеспечивающего типа, волонтерский центр.

Термин «добровольчество», а в западной традиции «волонтерство» (далее эти слова используются в качестве синонимов), применяется для обозначения добровольческого труда как деятельности, осуществляемой людьми на безвозмездной основе и направленной на достижение социально значимых целей, решение проблем сообщества. Во многих странах мира добровольческий труд сегодня – повседневная социальная практика [3].

В современной России добровольчество, по мнению исследователей, пока не стало нормой повседневной жизни [2]. Толчок к росту движения волонтеров произошел после объявления Сочи столицей XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр 2014 г. (далее Игры). Оргкомитетом «Сочи

2014» был разработан уникальный проект по развитию и популяризации волонтерства в России. В 2011 г. на базе вузов и ссузов России открылись 26 волонтерских центров, образующих целую систему по привлечению, отбору и обучению волонтеров Игр. Деятельность центров не ограничивается Играми, волонтеры принимают активное участие в различных социальных проектах, добровольческих мероприятиях, направленных на благотворительность, патриотическое воспитание, донорскую помощь, культурное просвещение, пропаганду здорового образа жизни и т.п.

Работа волонтерских центров, образующих всероссийскую систему, сопровождается созданием различных документов. Изучение состава документов таких новых форм добро-

вольческих объединений представляется актуальным, имеющим теоретическую и практическую значимость для документоведения в целом, а также для работы подобных организаций, которые, возможно, будут создаваться в будущем.

На базе Волгоградского государственного университета в 2011 г. в качестве структурного подразделения был создан Волонтерский центр «Прорыв» (далее ВЦ «Прорыв» или Центр). Игры успешно проведены, но ВЦ «Прорыв» продолжает функционировать. Работа Волонтерского центра «Прорыв» ВолГУ сопровождается созданием многочисленных документов, образующих систему документации ВЦ. «Система документации – совокупность документов, взаимосвязанных по признакам назначения, сферы деятельности и единых требований к их оформлению» [1].

Система документации ВЦ включает в себя следующие подсистемы:

- 1) организационно-правовая документация;
- 2) плановая документация;
- 3) распорядительная документация;
- 4) отчетная документация;
- 5) информационно-справочная документация;
- 6) договорная документация;
- 7) документация обеспечивающего типа.

Данные подсистемы выявлены в соответствии с классификацией, предложенной В.Ф. Янковой [4]. Выделение первых шести групп документов достаточно распространено и в том или ином виде встречается у многих исследователей (В.А. Кудряев, Т.В. Сиганова, К.А. Волков, А.Н. Приходько, Т.А. Расина, И.М. Шутова и др.). Документы обеспечивающего типа выделяются в работах по документоведению гораздо реже, однако мы считаем нужным вслед за В.Ф. Янковой отметить данную группу документов, так как, несмотря на свою разнородность и видовое разнообразие, именно они отражают специфику деятельности Волонтерского центра «Прорыв» ВолГУ.

Уже из названий первых шести подсистем можно сделать выводы о том, какие документы входят в их состав. Остановимся более подробно на седьмой группе. Документация обеспечивающего типа – значительная по объему и разнообразная по видовому составу группа документов. В.Ф. Янковая к данной подсистеме документации относит документы, в которых отражается основная (производственная) деятельность организации. Состав этих документов определяется содержанием основной деятельности организации [4]. Данную группу документации сложно систематизиро-

вать, так как сюда входит множество документов разных видов с различными функциями. По мнению В.Ф. Янковой, особенностью подсистем документации обеспечивающего типа является то, что основная масса составляющих их документов представляет собой документы учетного характера, что отражается и в названиях этих документов: ведомость, лист, листок, табель, карта, карточка, книга, журнал (учета) и др. [4].

Выделение подсистемы документации обеспечивающего типа не очень распространено среди исследователей-документоведов. Однако, на наш взгляд, трудно отрицать существование документов, которые отражают деятельность организации и которые при этом достаточно сложно отнести к одной из перечисленных выше подсистем. Документация обеспечивающего типа ВЦ «Прорыв» имеет неограниченный состав, часто приурочена к конкретным мероприятиям, поэтому характеризуется определенным сроком действия. Некоторые документы могут носить индивидуально-авторский характер (программы и сценарии мероприятий), многие документы реализуют функцию учета (выгрузки зарегистрированных кандидатов в волонтеры, ведомости выдачи волонтерам формы, грамот и различных предметов с

символикой Центра). Кроме того, к документам обеспечивающего типа относятся анкеты и бланки собеседований с кандидатами в волонтеры Игр, положения о конкурсах, заявочные пакеты документов для участия в конкурсах социальных проектов и другие документы, отражающие добровольческую деятельность Центра.

Таким образом, документация Волонтерского центра «Прорыв» ВолГУ представляет собой полноценную систему документов, включающую в себя различные документационные подсистемы. Документы сопровождают деятельность ВЦ на всех этапах работы: начиная с создания Центра, планирования, регулирования и учета его деятельности, развития отношений с другими организациями и заканчивая непосредственной реализацией целей и задач ВЦ. Организационно-правовые документы регламентируют деятельность ВЦ, соответственно, влияют на все остальные группы документов. Плановые документы и распорядительные документы определяют, какой будет отчетность Центра. В свою очередь, для плановой и распорядительной подсистем документаций, а также для договорных документов во многом имеет значение информация, содержащаяся в информационно-справочных документах.

Состав рассмотренной документационной системы ВЦ «Прорыв» определяется его спецификой как структурного подразделения, не обязательного для учебного заведения и отсутствующего во многих вузах. Особенностью данной системы документации является группа документов обеспечивающего типа, отражающая добровольческую направленность деятельности Волонтерского центра «Прорыв». Благодаря этим документам, можно получить представление о том, чем конкретно занимается ВЦ, каким образом реализуются те или иные задачи, поставленные перед Центром. На составление документации обеспечивающего типа оказывают влияние все остальные подсистемы документов.

Кроме того, специфической чертой всероссийских центров привле-

чения волонтеров на Олимпийские и Паралимпийские игры, к числу которых относится и «Прорыв», является взаимодействие с АНО «Оргкомитет «Сочи 2014». Это не вышестоящая организация, которой ВЦ «Прорыв» обязан подчиняться, а главный координатор всех волонтерских центров страны. Условия сотрудничества, порядок работы с Оргкомитетом закреплены в соглашении о взаимодействии ВолГУ и Оргкомитета «Сочи 2014», а также в других соглашениях ВолГУ и АНО «Оргкомитет «Сочи 2014». Эти соглашения носят нормативно-правовой характер, так как устанавливают не только условия взаимодействия, но и правила поведения, права и обязанности сторон, определяют условия использования изображений с олимпийской и паралимпийской символикой и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ Р 7.0.8-2013. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения [Электронный ресурс] – Введ. 17.10.2013. – Доступ с информационно-правового портала «Гарант».
2. *Кудринская Л.А.* Добровольческий труд: опыт теоретической реконструкции : автореф. дис. ... докт. соц. наук / Л.А. Кудринская. – М., 2006. URL: <http://dissers.ru/1raznoe/1/9554-1-kudrinskaya-lyudmila-aleksandrovna-dobrovolcheskiy-trud-opit-teoreticheskoy-rekonstrukcii-sp.php> (дата обращения 27.06.2014).
3. *Ситаров В.А.* Добровольческая деятельность как школа нравственного становления молодежи / В.А. Ситаров, Л.Е. Сикорская // Знание. Понимание. Умение. – 2009. – № 4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/dobrovolcheskaya-deyatelnost-kak-shkola-nravstvennogo-stanovleniya-molodezhi-nachalo> (дата обращения 27.06.2014).
4. *Янковая В.Ф.* Документы и системы документации / В.Ф. Янковая // Секретарь-референт. – 2006. – № 1. URL: http://www.profiz.ru/sr/1_2006/1563/ (дата обращения 26.05.2014).

**DOCUMENTATION SYSTEM OF THE VOLUNTEER UNION
(BY THE EXAMPLE OF THE PRORYV VOLUNTEER CENTER)
ELNARA U. SAIDGASANOVA
Volgograd State University**

The article presents the analysis results of the Proryv Volunteer Center documentation system. This Center is one of 26 Russian volunteer centers organized for recruiting and training volunteers for the XXII Olympic and the XI Paralympic Winter Games 2014 in Sochi. The author concludes that the Center documentation system consists of 7 subsystems designed for maintenance, provision and regulation of the Center activity, the feature of this documentation system is the group of providing documents, reflecting the Proryv volunteer activities.

Key words: document, documentation system, providing documents, volunteer center.

**ԿԱՄԱՎՈՐԱԿԱՆՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՈՒԹՅԱՆ
ՓԱՍՏԱԹՂԹԱՅԻՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ
(ՎՈԼԳՈԳՐԱԴԻ ՊԵՏԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆԻ «ПРОРЫВ» ԿԱՄԱՎՈՐԱԿԱՆ
ԿԵՆՏՐՈՆԻ ՕՐԴԻՆԱԿԻՑ)
Է. ՈՒ. ՍԱԻԴԳԱՍՆՈՎԱ
Վոլգոգրադի պետական համալսարան**

Հոդվածը ներկայացնում է 26-րդ ռուսական կենտրոնը՝ Վոլգոգրադի պետական համալսարանի «Прорыв» կամավորական կենտրոնի փաստաթղթային համակարգի վերլուծության արդյունքները XXII Օլիմպիական և 2014 թ. Սոչիում XI ձմեռային օլիմպիական խաղերում: Այն ցույց է տալիս, որ կենտրոնի փաստաթղթային համակարգը բաղկացած է յոթ ենթահամակարգերից, որոնք նախատեսված են աջակցել անվտանգության կարգավորմանը, ինչը բնորոշ է մի խումբ այն տեսակի տրամադրված փաստաթղթերի համակարգին, որը արտացոլում է կամավորական կենտրոնի աշխատանքը:

Բանալի բառեր՝ փաստաթուղթ, համակարգի փաստաթղթերը, մատուցող բնակարանի փաստաթղթեր, կամավոր կենտրոն:

У НАС В ГОСТЯХ

КТО ТА КНЯЖНА, КОМУ И А. С. ПУШКИН, И Х. АБОВЯН ПОСВЯТИЛИ СТИХИ?

Е. А. САРКИСЯН
НИО РА

Литература В 30-ые годы 19-го века (почти одновременно) А.С. Пушкин и Х. Абовян посвятили стихи княжне Анне Абамелек – Лазарян.

Княжна Анна Давидовна – дочь Давида Семеновича Абамелека (1774 – 1833), который происходил из знатного армянского княжеского рода. Предки его переселились в Россию при Петре I. По традиции Давид Абамелек поступил на военную службу, в 1805-1807 гг. воевал против Наполеона, за что получил орден Анны 2-ой степени с алмазами. В 1812-1813гг., уже в чине подполковника, отличился в боях под Вилькомиром, Островной, Бородиным, Тарутином, Малым Ярославцем, Вязьмой, Дрогобужем, вплоть до Парижа.

Из донесения М. И. Кутузова узнаем, что под Красном полковник Давид Семенович Абамелек с неустрашимой храбростью атаковал с полком неприятеля, нанес ему поражение. Давид Семенович Абамелек за отличие награжден золотым оружием с надписью “За храбрость”, несколькими русскими и иностранными орденами.

Давид Семенович в декабре 1815 года был назначен коман-

диром Таганрогского Уланского полка, в 1818 г. произведен в генерал-майоры, в 1824 г. вышел в отставку, переехал в Москву. Вместе с ним в том же полку служили его братья – Петр и Александр.

Д. С. Абамелек был женат на дочери Екима Лазарева – Марфе Екимовне, происходившей из известного рода армянских промышленников Лазаревых (Лазарян).

Лазаревы (Лазаряны) переселились в Россию в XVIII веке из Персии. В России они также занимались промышленной деятельностью – устройством мануфактур по выделке шелковых и бумажных тканей, горных заводов и соляных промыслов.

Один из Лазаревых – Иван (Ованес) Лазарев (1735-1801) после смерти оставил значительную сумму (200000 рублей) и завещал своему брату Екиму (1744-1826) основать в Москве учебное заведение для детей армян, построив для него здание. В те годы в Москве проживало около двух тысяч армян.

Местом для строительства был выбран Столпов переулок, где жили армяне и находилась армянская церковь, возведенная на сред-

ства Лазаревых. Позднее переулочек стал называться Армянским.

Открытие учебного заведения состоялось в 1815 году и вскоре получило название Лазаревского института восточных языков. Первым попечителем института был Еким Лазарев – дед Анны.

Помимо дочери Марфы у Екима Лазарева было четыре сына. Трое из них – Лазарь Екимович (1780-1870), Иван Екимович (1786-1858) и Христофор (Хачатур) Екимович (1789-1871) были не только военными, но и крупными общественными и культурными деятелями (подобно своим предкам). Так, Лазарь Екимович состоял и успешно сотрудничал в миссии Александра Сергеевича Грибоедова. Христофор Екимович представил русскому правительству программу экономического развития Закавказья, был организатором типографии при Лазаревском институте восточных языков.

Четвертый сын Екима Лазарева – Артемий Екимович (1781-1813) принимал непосредственное участие в 42 сражениях Отечественной войны 1812 года. Погиб в битве под Лейпцигом (в возрасте 32 лет).

Анна родилась 3 апреля 1814 года. В собрании музеев Пушкинского Дома хранятся два небольших портрета Анны Давидовны, поступивших из дома Абамелек-Лазаревых.

На первом небольшом по размеру портрете изображена девочка двух лет с вьющимися короткими волосами и большими серыми глазами, обнимающая сидящую рядом собаку. Второй рисунок сделан

итальянским художником, растущей и чуть подкрашенной акварелью. На этом рисунке Анне 6 лет. У нее уже сильно вьющиеся волосы, характерный изгиб губ, большие карие глаза, складка у подбородка.

Знакомство А. С. Пушкина с семьей Абамелек-Лазаревых состоялось в период его учения в лицее, в Царском Селе, а затем продолжалось в Петербурге и Москве.

Александр Сергеевич Пушкин впервые увидел Анну, когда ей было 2 года. Это произошло, когда Марфа Екимовна посетила в Царском Селе братьев Христофора и Ивана, которые учились в лицее и дружили с А. С. Пушкиным.

Анна Абамелек была одной из просвещенных женщин своего времени, отличалась живым привлекательным умом. В 1832 году она была зачислена Фрейлиной императрицы Александры Федоровны, что вызвало отклик в популярном “Дамском журнале”, поместившем ее портрет с надписью:

Умом и красотой кому же, как не ей,

Блистать в чертогах у царей...

Княжна Анна владела английским, немецким, французским, греческим и армянским языками. Переводила на английский стихи Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Тютчева, Козлова и других.

9 апреля 1832 года – в год, когда Анна Абамелек-Лазарева стала фрейлиной императрицы, Александр Сергеевич Пушкин записал в ее альбоме известные стихи:

Когда-то (помню с умилением)
Я смел вас нянчить с восхи-
щением,
Вы были дивное дитя.
Вы расцвели — с благогове-
нием
Вам ныне поклоняюсь я.
За вами сердцем и глазами
С невольным трепетом ношусь
И вашей славою и вами,
Как нянька старая, горжусь.

В годы учебы в Дерптском университете Хачатур Абовян жил в среде, тесно связанной с русской литературой и культурой. Дружил с сыновьями Н. М. Карамзина — Андреем и Александром. Он часто ездил в Петербург, где брал частные уроки русского языка.

В 1836 году по пути на Кавказ Х. Абовян задержался в Петербурге с тем, чтобы заручиться поддержкой влиятельных особ в своей дальнейшей деятельности в Тифлисе. В числе таких влиятельных особ, которых посетил Х. Абовян, была и императрица Александра Федоровна.

Не исключено, что известная в Петербурге поэтесса ввела поэта и своего соотечественника Х. Абовяна в литературный мир и, будучи фрейлиной императрицы, способствовала встрече Х. Абовяна с императрицей.

Беседа Александры Федоровны с Х. Абовяном была довольно продолжительной. Х. Абовян, своим безупречным русским языком и уровнем знаний, произвел сильное впечатление на императрицу, что и помогло ему заручиться поддержкой столь высокой и важной особы.

О том, что Х. Абовян был знаком с Анной Абамелек-Лазаревой пишет в своем дневнике В. Даль (автор "Толкового словаря живого великорусского языка"). В записи от 26-го апреля 1835 года написано о том, что Х. Абовян рассказывал о княжне Абамелек-Лазарянц. Абовян первый, кто произнес эту фамилию на армянском языке — Лазарянц.

В. Даль пишет и о том, что Х. Абовян посвятил княжне Анне восторженное и содержащее глубокие чувства стихотворение, названное "Посвящение к Н.Н.". Оно датировано январем-февралем 1835 года.

Ниже приводим его краткое содержание, дабы дать общее представление о нем. "Посвящение к Н. Н." Состоит из сорока строк, направление содержания которых можно разделить на три части, логически вытекающих одна из другой.

Посвящение начинается с того, что автор с подкупающей искренностью, нежностью и восторгом говорит о божественной красоте княжны Анны. Эпитеты и сравнения, которые, не называя имени, использует Абовян, поражают своей простотой и поэтичностью.

Далее — естественный и логический переход к возникшим чувствам.

Как красочно излагает автор! Не только внешняя красота, но и голос, походка, любое движение, которые, как вечерняя прохлада, оживляют все вокруг, нарушили его душевный покой. Он просит разрешить жить и дышать под ее оздоравливающим светом. Называет себя

ее планетой, которую удерживают любовь и мысли только о ней.

Подчеркивая глубину и постоянство своих чувств, Абовян с той же поэтичностью обращается к той таинственной силе, которая пробудила в его душе столь глубокие и бурные чувства. Считая, что ему не дано обсуждать почему и как это произошло, он хочет восхищаться и восхвалять это новое чудо.

Естественно, что столь краткое представление содержания поэтического произведения дает довольно поверхностное представление о нем.

Хочу надеяться, что найдется поэтическая личность, владеющая древнеармянским и русским языками, кто возьмется за перевод “Посвящение к Н. Н.”, не только тем самым обогатив наши представления о Хачатуре Абовяне – человеке многосторонних и глубоких знаний, обладающим поэтической и ранимой душой, но и позволит нам проникнуться теми же чувствами восторга и уважения, которые питали к княжне Анне Абамялек-Баратынской-Лазаревой А. С. Пушкин и Х. Абовян.

В 1835 году Анна вышла замуж за брата известного русского поэта Евгения Абрамовича Баратынского – Ираклия Абрамовича. Ираклий Абрамович Баратынский (1802-

1859) был генерал-лейтенантом и сенатором.

Княжна Анна Давидовна Баратынская-Абамялек скончалась в 1889 году.

1 октября 2014 года на Новодевичьем кладбище при финансовой поддержке представителя армянской диаспоры Г.М. Погосяна состоялось торжественное открытие восстановленного надгробия на могиле четы Баратынских, затерянного временем, на котором участвовал директор Эрмитажа Михаил Борисович Пиотровский и др. видные деятели культуры Петербурга. „Памятник на могиле четы Баратынских был установлен еще при жизни А.Д. Баратынской, пережившей супруга на 30 лет. Перед своей кончиной в 1889 году она поручила уход и заботу о своем семейном захоронении монахиням Новодевичьего монастыря. Надгробье бесследно исчезло в советское время. Никаких изображений и чертежей не сохранилось, поэтому было решено изготовить крест с общим пьедесталом на две могилы”[4], - пишет Михаил Пиотровский.

Восстановление памятника - это признание и благодарность княжескому роду Абамялек-Лазаревых во имя сохранения вековых традиций и дружбы между Арменией и Россией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян К. В. “Я стал спускаться к свежим равнинам Армении” А. С. Пушкин Ереван, “Айастан”, 1990 – с.20-24.
2. Даронян С. “Посвящение к Н. Н.” – газета “Коммунист” от 16-го ноября 1984 года.
3. Сантросян М. А. Выдающийся армянский педагог. Москва, “Учпедгиз”, 1957г.
4. Пиотровский М. Чета Баратынских является образцом русских дворянских деятелей культуры //Русская народная линия. 03.10.2014.

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

ДЕВИАЦИИ В ЮВЕНАЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ: РЕСУРСЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Г. БОЛЕЛОВА

ФГБНУ «Центр исследования проблем воспитания, формирования
здорового образа жизни, профилактики наркомании, социально-
педагогической поддержки детей и молодежи»
Российская Федерация, г. Москва

В статье рассматриваются проблемы социальной адаптации и девиантного поведения детей и подростков, описаны ресурсы системы дополнительного образования в социальном ориентировании, приобретении и восстановлении социального функционирования взрослеющего человека.

Ключевые слова: социальная адаптация, ювенальный возраст, девиантное поведение, отклоняющееся поведение, социальные риски, дополнительное образование детей

Одним из основных направлений социальной политики в России является целенаправленная работа по преодолению и профилактике социальных отклонений в ювенальной среде. В обществе вызывает озабоченность увеличение числа преступлений, совершенных несовершеннолетними и при их соучастии, количество попавших в учреждения здравоохранения из-за употребления алкоголя, наркотических и токсических веществ, рост проституции среди несовершеннолетних девушек. По статистике 1/5 часть детей школьного возраста не посещают школу по тем или иным причинам, на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних и защи-

те их прав состоят до 3% от общего числа несовершеннолетних¹.

Количество детей и подростков с трудностями в социальной адаптации в России значительно и большинство из них составляют так называемую «группу социального риска», так как склонны совершать девиантные (отклоняющиеся) поступки.

Проблема отклоняющегося поведения, несмотря на огромное количество эмпирических и теоретических исследований в различных областях научного знания, относится к категории наиболее сложных, неоднозначных и одновремен-

¹ Федеральная служба государственной статистики

http://www.gks.ru/free_doc/new_site/population/pravo/10—03.htm [дата обращения 1 июля 2014 г.]

но актуальных. Актуальность ее заключается в том, что с каждым годом все более прослеживается тенденция увеличения числа детей с отклонениями в поведении, большинство из которых испытывают трудности социальной адаптации.

Сегодня ученые по-разному объясняют причины девиантного поведения детей и подростков. Ряд ученых объясняют девиантное поведение биологическими особенностями человека, другие видят корни проблемы в психическом отклонении личности, наличии у нее различных комплексов [8]. Социальный феномен девиантного поведения объясняется криминализацией общества, социальным неравенством, противоречивостью развития общества, распадом целого ряда социальных институтов, ранее работающих на детство, и т.д. В обществе дискутируется проблематика под общим названием «Дети 90-х» и всерьез высказываются суждения об «отсутствии механизма возврата потерянного поколения».

Профессионалы в области социологии, психологии утверждают, что постепенно стирается грань между «трудными» и «обычными» подростками. Происходит нормализация многих видов девиантного поведения – употребление ПАВ, половая распушенность, мелкое воровство, социальное иждивенчество, пассивно-гедонистическая жизненная позиция, криминализации сознания становятся атрибутами «нормальной», не попадающей в сферу профилактики, активности молодежи. Эти процессы несут в

себе комплекс рисков, связанных с нарушениями социализации (как следствие – опасное увеличение масштабов личностного и социального неблагополучия молодежи), снижением качества социального и культурного воспроизводства [9].

Ювенальный возраст известен своими важными переменами в физиологическом, личностном и социальном смысле. Безусловно, подростковый возраст, с одной стороны — это возраст активной социальной адаптации, а с другой — возраст индивидуализации, утверждения своего уникального неповторимого «Я». Ярко это проявляется в стремлении к активному действию и лидерству. Ребенок учится овладевать своими инстинктами и единственная продуктивная тактика по отношению к нему — активная помощь и поддержка в приобретении им индивидуального опыта самовыражения, самореализации, самоутверждения в русле социальных ценностей и норм поведения [1]. Особенно это важно для детей находящихся в ситуации *социальных рисков*.

В результате социологического исследования Института социологии РАН [5] были выявлены пять основных типов социальных рисков, с которыми могут столкнуться современные дети и подростки. Первый из них связан с *«виртуальным исчезновением» значимых взрослых*, в первую очередь родителей, сводящих к минимуму время живого общения с ребенком. Физически находясь рядом, каждый из членов семьи пребывают в своем информационном пространстве.

Еще один тип рисков касается *изменения роли учителей* в жизни взрослеющего человека. Из воспитателей в широком смысле этого слова они превратились в «поставщиков образовательных услуг». Результатом этого стало разрушение в школе особой доверительной атмосферы, помогавшей в исправлении даже самых «трудных» учеников. Между тем, исследования показывают, что в средних и старших классах через ухудшения отношений с учителями проходят до трети учащихся!

Другим рискогенным фактором является *страх одиночества*, проявляющийся, например, *в склонности к суицидам и в зависимости от социальных сетей и Интернета*.

У подростка ярко выражена аффилиативная потребность, стремление найти своё место в обществе, быть значимым. Неспособность достигнуть эти цели вызывает не только фрустрацию, но и страх быть отвергнутым, изгоем, страх одиночества [3]. По мнению исследователей психосемантического пространства самосознания личности суицидента, для внутреннего мира молодежи, склонной к суицидальному поведению, более характерна дисгармония, неполное понимание своего предназначения в жизни» [2], а интернет-зависимость, по мнению специалистов ГНЦ Социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, есть клинический феномен, требующий по ряду показателей (деградация социальных связей, невозможность обходиться без сетевой активности, компульсивное влечение к сетевой активности и др.)

включения в перечень психических расстройств [7]. И если раньше сигналами к необходимости оказания социально—психологической помощи подросткам служили проявления девиантного поведения, такие как употребление психоактивных веществ, правонарушения, драки, то с перемещением ситуаций общения в Интернет такими сигналами становятся: дистанцирование подростка, сложности с распознаванием и выражением им своих чувств, депрессивные паттерны поведения. Эти признаки значительно менее наглядны по сравнению с девиантным поведением, их гораздо труднее обнаружить. Таким образом, дезадаптация становится замаскированной [11].

Не мене актуальными являются *риски злоупотребления аудиовизуальными источниками информации* в противовес любви к книгам и чтению. Психологические последствия уже сейчас проявляются в снижении навыков критического мышления и задержке развития абстрактно-логического восприятия [4].

Наконец, часть рисков обусловлена *культурной инверсией ценностей*, проявляющейся в том, что образцом для подражания несовершеннолетнего все чаще выбирается какой-либо криминальный романтический персонаж из современных фильмов и сериалов [6]. Другими словами, кризис традиционной модели детства в том, что оно лишено тех общепризнанных символических маркеров взросления, которые были в советское время и к которым привыкли как учителя, так и родители. Тогда их функцию выполняли

пионеры и комсомольцы – герои Великой Отечественной войны, показывая, что даже подростки могут добиться много. Но вместо коллективизма сейчас в моде у молодежи «адаптационный индивидуализм» — нацеленность на личный жизненный успех, настойчивость в достижении собственных целей и неразборчивость в средствах получения результата [10].

Важной социальной средой, играющей ведущую роль в социальной адаптации личности взрослеющего человека, являются образовательные социальные институты. Являясь, по сути, основным ресурсом социальной адаптации взрослеющего человека и средством социального проектирования, образовательные институты должны помочь ему не только в развитии социально значимых качеств личности, но и социальном ориентировании, в приобретении и восстановлении социального функционирования в обществе. В этом плане необходима ревизия, переработка и разработка новых педагогических форм и методов, направленных на решение проблемы социальной адаптации подростков в системе образования. Особенно продуктивно использование традиций и ценностей института дополнительного образования, целью которого является организация специфического образовательного пространства, способствующего самовыражению, саморазвитию, самоопределению взрослеющего человека на основе подхода к нему не как к объекту, а как к субъекту обучения и воспитания.

Не случайно образовательная деятельность учреждений дополнительного образования детей обусловлена социальным заказом, региональными особенностями и характеризуется многообразием видов и направлений (общекультурных, художественных, социальных, бытовых, профессиональных и прочих) интересов обучающихся. При этом дополнительное образование нацелено не столько на передачу знаний, формирование навыков и умений, но и призвано решать проблемы отклоняющегося поведения и дезадаптации детей и подростков за счет специальной воспитательной и социальной работы.

Как показал отечественный опыт, именно среда учреждений дополнительного образования детей способна взять на себя функцию переориентации детей с трудностями в социальной адаптации за счет имеющихся ресурсов: ориентация на личность ребенка, созидательная деятельность, добровольный выбор, многообразный спектр различных форм образовательной деятельности и психолого-педагогического сопровождения и т.д. Личный контакт с педагогом, почти семейные отношения внутри детского коллектива — необходимые условия для успешной социализации современных детей и подростков, в том числе детей с трудностями в социальной адаптации.

Однако в ходе исследования было установлено, что дети и подростки «особой категории» — не частые участники внешкольных образовательных мероприятий. Для них дополнительные занятия скорее

не «отправная площадка» для расширения социальных связей, профессионального старта и сфера для дальнейшего индивидуального развития во всех смыслах (накопления социального и культурного капитала), а скорее место, где дети находятся в положении «вечно догоняющих». Такие дети не всегда готовы без напряжения и страха совершить свой выбор в пользу дополнительного образования, особенно его структурированных форм: лишь 6% опрошенных подростков, с трудностями в социальной адаптации регулярно посещают кружки и секции, большинство из них предпочитают досуг в следующих формах организации свободного времени: неформальное общение на территории двора; бесцельное времяпрепровождение в торгово-развлекательных центрах, «зависание в сети», употребление алкогольных напитков, например, пива в компании негативной репутации и т.д.). При этом более 36% из них испытывают трудности в общении со сверстниками, более 74% не могут наладить контакт с представителями противоположенного пола, не владеют способами конструктивного взаимодействия с педагогами более 40%, а с родителями — более 81%. Не оптимистична картина результатов опроса мотивации педагогов учреждений дополнительного образования. Сами педагоги (более 37%) отмечают, что не хотели бы работать с детьми, имеющими трудности в социальной адаптации, поскольку такие дети требуют большего внимания и времени, а также навыков оказания социально—

педагогической поддержки и коррекционной работы.

Это актуализирует необходимость подготовки (переподготовки) и повышения квалификации специалистов системы дополнительного образования, способных осуществлять психолого—педагогическую профилактическую, коррекционную работу, оказывать помощь детям с трудностями в социальной адаптации и их семьям.

Исследования показали, что одним из самых эффективных методов профилактической и коррекционной работы с подростками является социально-психологический тренинг. Тренинг позволяет предоставить детям и подросткам недостающую информацию, сформировать навыки устойчивого поведения в стрессовых ситуациях, противостоять негативному давлению взрослых или сверстников; способствует формированию навыков безопасного образа жизни, мотивации отказа от рискованного поведения, развития навыков предотвращения заражения социально опасными заболеваниями с целью сохранения репродуктивного здоровья.

Не менее эффективными способами социальной адаптации является использование:

- Коучинг—технологии (система реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата).

- Технологии «социально—психологического скрининга» (скрининг представляет собой специфическую

диагностическую деятельность, набор экспресс-методик).

- Технологии «социальной навигации».

- Технологии «Равный учит равного» и др.

Для вовлечения детей и подростков в социально значимую деятельность хорошо зарекомендовал себя опыт волонтерского движения. Дети и подростки становятся активными участниками или инициаторами акций, событий с целью решения доступных социальных и экологических проблем, пропаганды здорового образа жизни среди населения, в том числе, детей и подростков. Все это создает условия для развития социального творчества учащихся, направленного на преобразование окружающих социальной среды и самих себя.

С целью развития навыков социальной адаптации применимы туристический ресурс и выездные лагерные сборы для отработки навыков совместного проживания, формирования безопасного поведения и чувства ответственности за себя и других. Для отработки навыков работы в команде применимы психологические игры, тренинги по отработке навыков социальной безопасности и пр.

Специалист системы дополнительного образования должен владеть технологией установления контакта и рабочего сотрудничества с детьми и подростками и их социальным окружением, включающей:

- диагностическую деятельность, направленную на организацию мониторинга индивидуальных образо-

вательных потребностей детей и их родителей; диагностику проблем в развитии личности ребенка, имеющего трудности в социальной адаптации (включенное и не включенное наблюдение; беседа; анализ продуктов деятельности; использование технологии проективных методик и пр.);

- аналитическую деятельность, направленную на составление индивидуальной программы развития ребенка, с учетом выявленных в ходе диагностики проблем в развитии личности подростка, имеющего трудности в социальной адаптации;

- развивающую деятельность, направленную на реализацию основных и коррекционных программ для детей, имеющих трудности в социальной адаптации;

- мониторинговую деятельность, направленную на промежуточный контроль и обобщение результатов реализации индивидуально—ориентированных программ;

- коррекционную деятельность, направленную на коррекцию индивидуально-ориентировочных программ, с учетом результатов мониторинга.

В качестве критериев эффективности социальной адаптации применимы следующие показатели: участие подростка в общественной деятельности (систематичность и интерес); повышение его социометрического статуса; освоение и принятие им новых культурных норм и правил (культура общения, деятельности и поведения); достижение им успехов в различных видах деятельности (с учетом его стартовых возможностей); инициа-

тивное включение подростка в социальную, познавательную и творческую деятельность (стремление к наибольшей реализации своих возможностей, проявление активности, лидерских качеств); осознание себя как объекта и субъекта социума; психологическая удовлетворенность средой (стремление к поддержанию положительного микроклимата в среде сверстников и др.); сформированность коммуникативных навыков (общительность, стремление завести новые знакомства и пр.)

Указанные критерии и показатели эффективности социальной адаптации можно использовать для определения уровня протекания

социальной адаптации, выявления обстоятельств, тормозящих или, наоборот, благотворно влияющих на нее.

Система дополнительного образования детей — это составная часть общей системы образования государства, это сущностно-мотивированное образование, важный ресурс, позволяющий ребенку приобрести устойчивую социальную активность, максимально реализовать себя, самоопределившись профессионально и личностно. Эффективное управление этим процессом требуют большой организационной работы всех педагогов—специалистов учреждений системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болелова А.Г. Естественные лидеры — потенциальные доминанты (психологический очерк о проблемах социальной иерархии в ювенальном возрасте) // Электронный журнал «Общество. Культура. Наука. Образование». 2014. Вып. 2. URL: http://cipv.ru/static.php?mode=page_293 [дата обращения 1 июля 2014 г.]
2. Ефимова О.И., Ощепков А.А. Социальные установки и ценностные ориентации молодежи «группы риска» // Образование личности. 2013. № 3. С. 113–118.
3. Карандышев В. Страх смерти в детском и подростковом возрасте [Электронный ресурс]. URL: http://adalin.mospsy.ru/1_02_00/1_02018.shtml [дата обращения 5 июля 2014 г.].
4. Коротеева М. Смеемся вместе с телевизором. Телевизионные предпочтения подростков раскрывают социальные риски // 1 Сентября. 2013. №1, 12 января.
5. На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России (опыт социологического анализа) / Коллективная монография: под науч. ред. М.Е. Поздняковой и Т.А. Хагурова. Краснодар: Кубанский гос. Ун-т. — М.: Институт социологии РАН. М.; Краснодар, 2012.
6. Панова Е.В. Образ значимого другого у современных подростков // Материалы VII Международной научно—практической конференции «Девиация в контексте трансформации общественных отношений и модернизации образования» (2013 г., г. Москва). [Электронный ресурс]. URL: <http://www.b17.ru/article/1049>.
7. Пережогин Л.О. Клиника абстинентного синдрома при интернет-зависимости // Психолого-педагогические аспекты формирования ценности здоровья, культуры здорового и безопасного образа жизни в системе образования: Сборник научно-методических материалов / Выпуск II / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. М.: АНО «ЦНПРО», 2014. С.120–124.
8. Пережогин Л.О. Систематика и коррекция психических расстройств у несовершеннолетних с беспризорностью и криминальной активностью: Монография. М.: ФГБНУ «ЦПВиСППДМ», 2009.—288с.

9. Риски взросления в современной России: концепции и факты. Опыт социологического анализа / Т.А. Хагуров, А.А. Остапенко, А.П. Резник, Е.А. Войнова, М.Е. Позднякова, А.А. Щипкова, Л.Н. Рыбакова, Н.Е. Хагурова; под науч. ред. Т.А. Хагурова. М.: Институт социологии РАН; Краснодар: Кубанский гос. Ун-т, Парабеллум, 2013. 276с.
10. Стратегия — 2020: Новая модель роста — новая социальная политика. Итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 года. Книга 1; под научн. ред. В.А. Мау, Я.И. Кузьмина. М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2013.
11. Хломов К.Д., Москвичев В.В. Восстановительный подход — инструмент организации помощи подросткам, находящимся в социально-дезадаптирующей ситуации // Сборник тезисов участников Третьей Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М., 2011.

DEVIATION IN JUVENILE AGE: RESOURCES FOR SOCIAL ADAPTATION IN THE SYSTEM ADDITIONAL EDUCATION

A.G. Bolelova

**The Federal Child Development Research Centre
(Research Centre for upbringing problems, the formation of a healthy lifestyle,
prevention of drug addiction, and the socio-pedagogical support of children and
youth),**

Russian Federation, Moscow

This article discusses the social adaptation and deviant behavior of children and adolescents, describes the resources additional education system in the social orientation, acquisition and restoration of social functioning of a growing person.

Key words: *social adaptation, juvenile age, deviant behavior, deviant behavior, social risks, additional education of children.*

**Շեղումները անչափահասության տարիքում. լրացուցիչ կրթության համակարգում
սոցիալական հարմարման հնարավորությունները**

Ա.Գ. Բոլելովա

**Ռուսաստանի դաշնային պետական բյուջետային գիտական հաստատության
«Դաստիարակության, առողջ ապրելակերպի ձևավորման, թմրամոլության
կանխարգելման, երեխաների և երիտասարդների սոցիալ-մանկավարժական
աջակցության հիմնախնդիրների ուսումնասիրման Կենտրոնի»**

Հոդվածում դիտարկվում են երեխաների և դեռահասների սոցիալական հարմարման և շեղված վարքագծի հիմնախնդիրը, բնութագրված են սոցիալական կողմնորոշմանը նպաստող լրացուցիչ կրթության հնարավորությունները, ռեսուրսները, ինչպես նաև զարգացող անձի սոցիալական գործառնությունները:

Բանալի բառեր՝ *սոցիալական հարմարում, անչափահասության տարիք, շեղված վարքագիծ, հետ մնացող վարքագիծ, սոցիալական ռիսկեր, երեխաների լրացուցիչ կրթություն:*

ХРОНИКА

НОВЫЕ ВСТРЕЧИ В ЕРЕВАНЕ: САЛТЫКОВ-ЩЕДРИН ВЧЕРА И СЕГОДНЯ

**И.В. ПРИОРОВА,
П.Л. КАРАБУЩЕНКО,
И.В. ЛЕБЕДЕВА,
Л.К. ЛЕБЕДЕВА**

Астраханский государственный университет

Так сложилось, что последние пять лет Ереван стал центром притяжения для многих учёных гуманитарного профиля. И в этом году ученые в очередной раз приняли участие в работе Международной научно-практической конференции «М.Е. Салтыков-Щедрин: русская и национальные литературы», которая состоялась 26-27 сентября 2014 г. на базе Ереванского государственного университета языков и социальных наук им. В.Я. Брюсова. Это мероприятие является продолжением цикла международных конференций о наследии классиков русской литературы «Русские писатели: Русская и национальные литературы», которые организует доктор филологических наук, профессор ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова М.Д. Амирханян. За 5 лет – это десятая международная научно-практическая конференция, которая была приурочена к 125-летию со дня смерти русского классика. Спустя 125 лет после кончины художника представители различных национальных культур собрались в Ереване, чтобы обменяться мнениями о заслугах писателя, смело обличающего «хамство и сытость» власть имеющих.

Благодаря организатору и вдохновителю ереванских встреч доктору филологических наук Михаилу Давидовичу Амирханяну вместе с Министерством культуры Республики Армения, Представительством Россотрудничества в Армении, Университетом им. Брюсова, Обществом "Армения – Россия" на этот раз удалось мобилизовать представителей 12-и стран. Очередная встреча исследователей русской классики в этом году расширила состав участников, представляющих постсоветское (Армения, Грузия, Казахстан, Россия) и европейское пространство (Германия, Испания, Италия, Румыния, Словакия, Турция), к которому прибавился и Китай.

Сборник, объемом в 750 страниц, включил 87 докладов и статей, раскрывающих различные грани творчества русского классика. Актуальность его философских воззрений считается в узнаваемых типажах, а своеобразие языка – в описании общественно-политических явлений жизни, нашедших продолжение в творчестве многих авторов

русской и мировой литературы. Параллели и сравнения начинаются с известных классиков (И.Тургенева, Ф.Достоевского, Л.Толстого) и прослеживаются в творчестве более поздних художников (Д.Андреева, М.Горького, Н.Лескова, Л.Леонова, Е.Замятина, А.Ахматовой).

Благодаря стараниям председателя Армянского общества Дружбы «Армения – Россия» М.Д. Амирханяна, учёные уже не раз принимают участие в конференциях такого рода и это поддерживает и развивает взаимное научное сотрудничество. В этом году исследователи Астраханского ГУ представили девять докладов. Уже не в первый раз приходилось сталкиваться с недоумением сотрудников визово-паспортной службы при пересечении границы, когда приходилось называть цель поездки. Каждый раз возникал один и тот же вопрос: «А что такое ещё бывает? Неужели это ещё кому-то нужно?» Результаты конференций говорят, что нужно и даже очень.

Творчество М.Е. Салтыкова-Щедрина созвучно нашему времени и его современное прочтение позволяет находить всё новые сходства и сравнения в произведениях как российских, так и зарубежных писателей не только филологам. В статье П.Л. Карабущенко «Элитологические взгляды М.Е. Салтыкова-Щедрина» сатира художника рассматривается как «развлекательная» критика пороков современной ему элиты и отношение к «властимушам». В статье профессора кафедры общего языкознания и речеведения И.В. Приоровой «Д. Андреев о вестничестве М.Е. Салтыкова-Щедрина в «Розе мира» рассматривается оценка, данная М.Е. Салтыкову-Щедрина Д. Андреевым, которая никак не вяжется с уничижительной характеристикой «сказочника», поскольку всё творчество писателя было пронизано триединством риторических вопросов: «Что такое свобода без участия в благах жизни? Что такое развитие без ясно намеченной конечной цели? Что такое справедливость, лишенная огня самоотверженности и любви»? Статья профессора кафедры литературы АГУ Г.Г. Исаева «К вопросу о традиции М.Е. Салтыкова-Щедрина в творчестве Л.М. Леонова 1930-х годов» отражает суть влияния Салтыкова-Щедрина на творчество Л.Леонова. А в статье профессора Е.Е. Завьяловой «Категория нечистоты в романе М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа Головлёвы» представлена «физиологическая» школа русского литературного натурализма, отражённая в бытописании Салтыкова.

Старший преподаватель кафедры немецкой филологии АГУ Лебедева Л.К. совместно со своими зарубежными коллегами из Испании и Румынии (Морару М. и Пелес М.Х.К.) выступила с докладом «Особенности сатиры в национальной литературе», где проводились параллели с творчеством немецких авторов. Благодаря глубине и разнообразию творческих сюжетов, произведения Салтыкова-Щедрина стали объектом исследования ученых-гуманитариев, изучающих современные аспекты развития общества и культуры. Кандидат социологических наук Лебедева И.В. вместе со своими соавторами из Германии и Испании (Махо Т. и Циллес К.) написали статью

«Семья в контексте социума XIX века» о семейных проблемах в российском обществе того времени в контексте произведений М.Е. Салтыкова-Щедрина. Как и Томас Манн в своем романе «Бuddenброки», М. Е. Салтыков-Щедрин изобразил распад семьи и распад семейных ценностей в романе "Господа Головлевы", где причиной несчастий становится женщина, считающая своих детей обузой. Авторы сравнили процессы в обществе XIX века с процессами современного общества, проводя параллель с модной сегодня и для Европы, и для России идеологией «чайлдфри».

Кандидат филологических наук М.М. Бичарова в статье «Феномен добровольной бездетности в современной России как проекция закона эгоистического самообмана М.Е. Салтыкова-Щедрина» увидела аналогию с идеями добровольной бездетности «чайлдфри». А в статье кандидата филологических наук Бычкова Д.М. «Традиция М.Е. Салтыкова-Щедрина в оценке Д.С. Мережковского: к вопросу о «мнимо-сатирическом» дискурсе» рассматривается продолжение социально-политических и историософских взглядов Щедрина в творчестве Д.С. Мережковского. О вольнолюбии и иллюзорности жизни размышляла в своём исследовании «Мотивы сна в сказке М.Е. Салтыкова-Щедрина «Баран-непомнящий» доцент Н.Г. Арефьева.

Ценность подобных конференций очевидна, поскольку М.Д. Амирханян и его ереванские коллеги олицетворяют точку отсчёта ДРУЖБЫ и предоставляют возможность посетить свою гостеприимную страну, где искренне любят и уважают русскую литературу и русский язык, не только российским учёным. Несмотря ни на какие политические потрясения и благодаря такой самоотверженной любви крепнет традиция, объединяющая исследователей всего мира, усиливается резонанс по всему миру, расширяется пространство взаимопонимания между самыми разными странами. Как важно это в наше беспокойное время, поэтому, наверняка, не только мы будем ждать новых незабываемых встреч!

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ОБ УЧЕБНИКЕ Л.Г. БРУТЯН «БЕСЕДЫ О МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

Р.Р. ГРДЗЕЛЯН
ЕГУ

Книга доктора филологических наук, профессора Лилит Георгиевны Брутян «Беседы о межкультурной коммуникации» своевременна и востребована – прежде всего потому, что проблемы межкультурной коммуникации в наши дни становятся всё более насущными, и решение многих важных задач невозможно без участия представителей разных стран и культур.

Сегодня издано большое количество книг, учебников и учебных пособий по межкультурной коммуникации, что само по себе свидетельствует об актуальности и перспективности этой научной и учебной дисциплины. Однако это именно та дисциплина, которая не может ограничиться небольшим числом учебников, универсальных и пригодных для любой аудитории. Проблемы межкультурной коммуникации, опираясь на общую теорию, должны при этом затрагивать вполне конкретные и частные вопросы, связанные с описанием и сопоставлением двух конкретных культур. Таким образом, в контексте данной дисциплины особенно важно создавать учебники, адресованные не широкому и универсальному кругу учащихся, а студентам конкретных вузов, изучающих сходства и различия двух конкретных культур. В ЕГУ – это в частности сопоставление армянской и русской, армянской и английской лингвокультур. Это обстоятельство делает рецензируемый учебник особенно актуальным и востребованным.

В учебнике Л.Г. Брутян затрагиваются вопросы теории и практики межкультурной коммуникации и культурного обмена в современном мире, но при этом книга содержит обширный иллюстративный материал, позволяющий студентам увидеть сходства и различия между русской и армянской, английской и армянской лингвокультурами. Книга также позволяет учащемуся приобрести эрудицию как в профессиональной области, так и в области той или иной национальной культуры. Учебник также отражает основные аспекты межкультурной коммуникации, затрагивает круг важных проблем, возникающих в процессе межкультурного общения, в частности вопросы формирования культурных стереотипов.

Данная книга направлена на выработку у учащихся знаний, необходимых для снятия культурных сбоев при коммуникации, а также на формирование позитивных представлений об иных культурах, позитивного отношения к участникам коммуникации.

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ

ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА КАРАБЕГОВА



Ушла из жизни Елена Владимировна Карабегова...

Еще несколько дней назад она была полна творческих и научных планов. Оборвалась ее работа над программным учебником немецкой литературы на немецком языке, над исследованием “Давида Сасунского” и “Нибелунгов”, над переводом романа Виланда “Агатон”....

Елена Владимировна прошла славный путь от лаборанта до доктора наук. Окончив филологический факультет МГУ, она там же защитила кандидатскую, а позже и докторскую диссертацию, посвященную почти неисследованному движению “Молодая Германия”. Через всю свою жизнь Елена Владимировна пронесла любовь к своей *alma mater*, где сегодня ее помнят, ценят и скорбят вместе с нами.

Армянская литературоведческая наука в ее лице понесла тяжелую утрату. Елена Карабегова была членом Специализированного совета, членом многих редколлегий, не говоря уже об авторстве более ста научных трудов. Как высокопрофессиональный специалист, Елена Карабегова была востребована не только в нашей стране, но и в России, и в Германии.

Литература была смыслом и содержанием ее жизни. Верность науке, высокие представления о честности и предназначении ученого Елена Владимировна передавала своим ученикам – студентам и аспирантам, которые достойно продолжают ее дело.

В нашей памяти она останется скромным, отзывчивым человеком, всегда готовым помочь, поделиться своими поистине энциклопедическими знаниями не только со своими аспирантами и коллегами, но и всеми, кто в этом нуждался.

Всем членам кафедры мировой литературы и культуры ЕГУЯСН им.В.Я. Брюсова трудно смириться с потерей Елены Владимировны Карабеговой – любимого коллеги, ученого и друга.

Светлая ей память...