

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

Русский язык

В

Армении

2013

4 (81)

Ереван - 2013

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

Ответственный за номер – Л.Г. Баласанян

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

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать

А.А. Мирзатунян

Հիմնադիր և հրատարակիչ՝ Կրթության ազգային ինստիտուտ
Հասցե՝ ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 67:
Վկայական՝ № 01Ա 044424, տրված 16.02. 1999 թ.:
Տպաքանակը՝ 2005: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 23. 07. 2013 թ.
Գինը՝ 793 դրամ:

Издатель

ЗОО „Национальный институт образования” РА.

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

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

E-mail: info@aniedu.am

Свидетельство № 01 А 044424 выдано 16.02.1999 г.

Ответственный за издание журнала

Белла Есаджян

Формат 70X100 ¹/₁₆. Объем 64 стр. Тираж 2005

Сдано в печать 23. 07. 2013 г.

Цена 793 драм.

Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

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

Դպրոցներին մեկ օրինակ անվճար, որը պետք է պարտադիր գրանցվի դպրոցական գրադարաններում:

Лицензия № 904

СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА

К ВОПРОСУ О ЯЗЫКОВОЙ СИТУАЦИИ В НКР

Г. Ю. ОСИПЯН

СШ №3,

г. Степанакерт

Развитие диалога национальных культур, прежде всего в условиях тесных языковых контактов в пределах одного или даже группы многонациональных государств, занимает сейчас одно из центральных мест в процессе формирования цивилизованных норм взаимопонимания и сотрудничества народов, связанных давними традициями совместного проживания, взаимодействием в духовной, социальной и экономических сферах.

Очевидно, что в современных полиэтнических государствах этот диалог наиболее эффективно может развиваться в условиях различных типов дву- и многоязычия. Таким полиэтническим районом является и Арцах, с его сложным переплетением языков. Большая часть населения здесь является двуязычной, определенная часть владеет тремя и более языками.

Тяга к образованию и культуре спасала население Карабаха в самые сложные периоды его истории. Во все времена передовая

интеллигенция Карабаха глубоко сознавала роль культурно-образовательных очагов, являющихся духовной пищей и важнейшими предпосылками для развития народа. Однако нелишне будет отметить в связи с этим, что благодаря присоединению Карабаха к России начался его подъем и процветание, а русский язык сыграл в этом неоценимую роль.

«В Нагорном Карабахе всегда с особым уважением относились к русскому языку, русской культуре и вообще ко всему русскому. Оно и понятно: армянский и русский народы связывают неразрывные исторические узы, духовная общность, вековая дружба», - отмечают исследователи [2: 26].

Чтобы убедиться в этом, совершим небольшой экскурс в историю края.

В начале XVIII-го века большая часть Закавказья была захвачена турками, а северо-восточные районы Куро-Аракской степи - ханами. Единственным независимым краем Армении ос-

тавались армянские области Карабаха и Сюника, население которых вело упорные бои против турецких завоевателей. Одновременно мелики Карабаха неустанно искали пути для установления дипломатических связей с рядом христианских государств Европы, в том числе с Россией.

«Золотым веком» в истории просвещения Арцахского края стал XIX век», - отмечает профессор С. Авакян [4]. В 1805 г. Карабах перешел под покровительство России, что было закреплено в 1813 г. Гюлистанским договором. Здесь была внедрена форма русского правления (именно отсюда началось формирование прорусской ориентации всего армянского народа), по которому, по словам историографа Лео, перед народом ставились новые задачи: «Вовлечься в новую жизнь, приспособиться к новым условиям и обеспечить развитие духовного потенциала в соответствии с изменившимися обстоятельствами» [цит. по 1:29].

В новых условиях особую роль в общекавказской жизни начинает играть единственный город Карабаха - Шуши. После присоединения Восточной Армении к России в 1828 году в Шуши начинается издание книг на армянском языке и выходят в свет около 20 наименований периодических изданий на армянском и русском языках.

В городе функционируют монастырь, «Карабахское женское училище святой богородицы Мариам» (его воспитанницы в совершенстве владели несколькими иностранными языками и русским языком), реальное училище, епархиальная духовная школа Карабаха, которая вскоре стала бесценным очагом просвещения Арцахского края.

В 1905-1907 и последующие годы учебные заведения в Карабахе стали закрываться. Остались только приходские школы, что не могло удовлетворить интересы народа. Под давлением масс были открыты новые школы. В Шуши, Варатахе и ряде крупных сел начали вновь нормально функционировать школы «Матевосян - Татевосян», «Мегриццо», «Агилеццо» и другие.

В составе Советского Азербайджана Шуши перестал быть административным и культурно-просветительским центром, но сохранил и армянско-русское двуязычие, и языковые традиции.

Находясь в составе Азербайджана, вплоть до 60-х годов XX-го века, карабахские армяне, обучающиеся в русских школах, были лишены возможности изучать армянский язык и историю Армении. Выпускники вузов Армении не могли получить работу по специальности в Карабахе и вынуждены были оставлять Родину. Чтобы не ассимилироваться

ся в Азербайджане и получить хорошее высшее образование, суметь найти работу в родном крае, карабахцы отдавали своих детей в русские школы. Это дало свои положительные результаты: выпускники русских школ получали возможность поступать в лучшие вузы Советского Союза; дипломы российских вузов открывали дорогу карабахским армянам для работы на родине по избранной специальности; русскоязычное образование открывало широкие просторы в области образования и науки, т. к. вся передовая мировая научная и художественная литература переводилась на русский язык раньше, чем на другие языки народов СССР.

Таким образом, можно констатировать, что русскоязычное образование формировало более широкий кругозор, воспитывало любовь и уважение к другим языкам и народам.

При этом мы вовсе не умаляем роль армянского языка. Но для карабахцев, лишенных в годы пребывания в Советском Азербайджане возможности слышать правильную красивую литературную армянскую речь, основным способом повышения общего уровня культуры речи и культуры в целом было изучение русского языка. Приобщение к мировой культуре, в том числе и, как это ни парадоксально звучит,

- к армянской, шло через русский язык.

Восстановление государственности в Карабахе привело к перегибам в области языковой политики. Были закрыты русские школы, запрещалось вести делопроизводство на русском языке. Даже заявления от населения, написанные на русском языке, не принимались чиновниками. Так целое поколение русскоязычных граждан Карабаха было отлучено от русского языка.

После распада СССР этнический баланс в Нагорном Карабахе претерпел существенные изменения. В период с 1991 по 2005 год русское население НКР значительно сократилось. Главными причинами явились война, экономическая разруха, тяжелое социальное положение. Все это послужило причиной эмиграции части русского населения. По результатам переписи населения Нагорно-Карабахской Республики, общая численность постоянного населения Нагорно-Карабахской Республики на 1 января 2010 года составила 141 400 человек, из них около 1000 русских и представителей иных славянских национальностей. Тем не менее сегодня в НКР русские по численности занимают второе место.

После развала СССР не во всех новообразованных республиках сохранилось уважительное отношение к «великому и мо-

гучему», однако в Нагорном Карабахе это уважение осталось даже после принятия Закона «О языке» НКР, когда делопроизводство было переведено на армянский, а в школах сократилось число русских классов.

Сегодня картина изменилась. В современной системе поликультурного образования в условиях НКР русскому языку отводится особое место. Считая образование составляющей национальной безопасности, республика рассматривает его в качестве одного из своих приоритетов.

В НКР в настоящее время действует пять средних специальных учебных заведений с тысячей студентов, Арцахский государственный университет (АрГУ), в котором обучается более двух тысяч студентов, и четыре негосударственных вуза с общим количеством студентов более тысячи. Русский язык, включенный в учебные планы и программы всех учебных заведений НКР, является не только определенной учебной дисциплиной со своим объемом знаний, умений и навыков, но также является средством достижения и приобретения новых знаний, в том числе по специальности. Чем выше у студента уровень знаний русского языка, тем выше уровень его образованности и культуры.

С 1998 года в республике действует общественная неправи-

тельственная организация «Русская община Нагорного Карабаха». Община осуществляет культурно-образовательные, просветительские и иные гуманитарные проекты, мероприятия по консолидации русскоязычного населения Нагорного Карабаха, содействует процессам экономической, политической и культурной интеграции НКР и России. Пожалуй, самым знаменательным событием в жизни Русской общины НКР стало установление 18 июня 2010 года в Степанакерте креста на месте возведения православного храма Покрова Божьей Матери.

В 2007 году в НКР было принято решение о повышении уровня преподавания русского и иностранных языков во всех учебных заведениях. Особое внимание к русскому языку обусловлено не только традиционной связью Нагорного Карабаха и России, но и практической идентичностью образовательных систем обеих стран. Карабахские педагоги пользуются научной и методической литературой, изданной в Российской Федерации. Особое значение придается установлению связей между учебными заведениями Нагорного Карабаха и России, в частности, сотрудничеству АрГУ с авторитетными российскими вузами.

В Степанакерте функционирует платная русская школа

«Эрудит», открыты русские классы в двух школах города, действуют школы с углубленным обучением русскому языку (№ №1, 2 и 7), продолжается реконструкция здания Средней школы №3 с обучением на русском языке. Отметим, что в 2012 г. школа вернула прежнее название, которое она носила с 1943 г. В 2000 году главное здание учебного заведения было отремонтировано на средства семьи Туфинкян, а школа названа в честь их погибшего сына - Ричарда Туфинкяна. В 2012 г. по желанию коллектива школы вернули прежнее название „Школа имени Александра Грибоедова”.

Отдавая должное семье Туфинкян за то, что они делают для Карабаха, директор школы №3 Людмила Оганисян отметила: «...нам кажется, что если школа заново перерождается в русскую, то должна носить то имя, которое носила с самого начала своего существования» [3].

Министерство образования и науки НКР регулярно организует различные мероприятия, приуроченные к историческим датам России, в частности «Дни русского слова». В организации и проведении мероприятий активное участие принимают преподаватели общеобразовательных школ НКР, АрГУ, частного университета «Месроп Маштоц». «Дни русского слова» проводятся во всех

учебных заведениях Нагорного Карабаха каждую весну уже в течение семи лет. Инициатива проведения подобного мероприятия принадлежит нижегородскому поэту Виктору Коноплеву, регулярно посещающему Нагорный Карабах и участвующему в проводимых здесь мероприятиях, посвященных русскому языку и литературе.

«Уровень преподавания русского языка в школах высокий, и не только в столице республики - Степанакерте, но и в селах. Русские традиции живут, проводятся специальные мероприятия, посвященные русским праздникам. Программы бывают очень насыщенными и содержательными», - отмечает Виктор Коноплев. При этом он замечает, что «наши народы очень близки ещё и тем, что мы думаем одинаково, говорим на одном языке». «Мы должны дать детям возможность интеллектуально развиваться, прежде всего, в культурном плане. И русский язык для этого - универсальная база», - подводит итог Коноплев [8].

Весной 2010 года в АрГУ состоялось открытие Центра друзей русской культуры. Среди задач Центра - пропаганда духовно-культурного наследия русского народа, организация различных конференций, совещаний, мероприятий по ознакомлению студентов и преподавателей

с новейшими методами, выпуск бюллетеней и т.д.

Кроме того, с 2012 года в университете по специальностям экономического, юридического, общественного профиля абитуриент может сдать экзамен по иностранному языку, выбрав русский язык.

«Знание русского языка - это достояние, оставленное нашими предшественниками. У нас есть закон, однозначно определяющий, что государственным языком является наш родной язык - армянский. Но это не означает, что мы ограничили изучение русского языка. Он сохранен во всех школах как обязательный предмет. В университетах изучают русский язык, а в нашем госуниверситете функционирует кафедра русского языка и литературы», - отмечает ректор АрГУ Степан Дадаян [10].

Как уже отмечалось, русский язык изучается во всех образовательных учреждениях республики. В средних школах русский язык изучается в качестве иностранного, наряду с английским, французским и немецким. Однако, несмотря на формальное уравнивание русского языка с другими иностранными языками в образовательном процессе, Нагорный Карабах продолжает находиться в поле большого информационного влияния русского языка. Многие официаль-

ные публикации издаются в двуязычном армяно-русском формате. Проходят презентации книг на русском языке: так, например, в сентябре 2010 года в селе Хнацах Нагорного Карабаха состоялась презентация книги епископа Макара Бархударянца «Арцах» на русском языке, вышедшей в свет в издательстве «Наука» Санкт-Петербурга [11].

Карабахское телевидение ретранслирует значительное количество российских телеканалов. С апреля 2009 года на Общественном телевидении НКР каждое воскресенье выходит двухчасовая программа «Вестник» на русском языке.

По словам спикера парламента Нагорного Карабаха Ашота Гуляна, особое внимание в школах республики уделяется не только родному армянскому языку, но и другим языкам. «Это не означает, что одно заменяет другое, каждый иностранный язык имеет свое место. А русский язык занимает особое место, это свидетельствует о том, что в Нагорном Карабахе уделяют большое внимание изучению русского языка», - заявил спикер [10].

«В Нагорном Карабахе русская речь никогда не умолкала, поскольку русская культура - неотъемлемая часть нашей духовной жизни, - говорит главный специалист русского языка министерства образования и науки

НКР Рубен Осипов. - У нас очень теплое отношение к русской литературе, к традициям русского народа. То тепло, которое имеется в отношении русского языка в самой России, мы сохраняем и у нас в Арцахе. Хотел бы отметить, что из года в год в НКР растет интерес к русскому языку. Я это всегда чувствую, когда отправляюсь на проверки по школам республики и вижу, какие хорошие учителя русского языка у нас, какие они профессионалы. Вижу также неподдельный интерес к русскому языку со стороны карабахских школьников» [6].

Рубен Осипов отмечает, что изучение русского языка в Карабахе направлено на процветание гражданственности и патриотиз-

ма, это является основным средством общения и получения знаний в разных сферах человеческой деятельности: «Изучая русскую литературу, русскую культуру, мы сохраняем свою культуру. «Дни русского слова в Карабахе» - это еще один символ тысячелетней верности и братства армянского и русского народов» [10].

Все это свидетельствует о любви и благодарности карабахцев России и русскому языку, потому что именно русский язык во многом позволил им сохранить свою национальную самобытность и возродить армянский язык и армянскую государственность в Арцахе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бадалова А.А. О некоторых проблемах влияния русского языка на формирование мировоззрения студентов Карабаха // Русский язык как важнейший инструмент мира и поликультурного воспитания. Материалы региональной конференции. –Ер., 2005, с. 26-34.
2. Бегларян А, Русская община НКР // Стратегии развития, 2010. N3.- С. 26
3. В Карабахе школы строятся на средства благотворителей // Новости Армении, 28-09-2011.
4. Голос Армении (Коммунист) № 106(16993) от 1990-05-13
5. В Нагорном Карабахе хранят тепло к русскому языку и культуре <http://baltija.eu/News/read/19877> 05.02.2013
6. Портал русской общины в Эстонии <http://baltija.eu/news/read/19877> 05.02. 2013
7. Русская община Нагорного Карабаха <http://stopxenophobia.org/?p=2524> 05.02.2013
8. Поражаюсь бережному отношению к русскому языку в Карабахе - российский поэт <http://iaHarmemaH.ru/news/8510.html> 05.02. 2013)
9. Русский медвежонок <http://100storon.ru/default/2Q1211147258525492.html> 5/02/2013 05.02.2013
10. Кавказский узел <http://www.kavkaz-uzel.ru/articles/203758/> 05. 02. 2013
11. <http://armeniva.net/2010/09/02> 05.02. 2013

МЕТОДИКА

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ БИЛИНГВИЗМА

Г.А. ГУКАСЯН,
Н.С.МИРЗАХАНЯН
ФГОУ СОШ
№ 21 МО РФ в РА

«Когда человек не знает, к какой пристани держит путь, для него ни один ветер не будет попутным».

Сенека

В условиях современных социально-экономических отношений, глобализации и интеграционных процессов билингвизм наиболее актуален. В Армении существуют исторические, культурные и образовательные предпосылки развития билингвизма. Билингвизм – это свободное владение двумя языками и попеременное использование их в зависимости от условий речевого общения. Билингвизм естественный – это способ мышления, мировосприятия, самоидентификации. Картина мира, отраженная в сознании билингвов, более объективна и многогранна (с несколькими «оттенками» одного и того же явления). Ни в коем случае нельзя говорить об одном из языков или одной из культур, составляющих мир естественного билингва, как о «чужих», даже в политических

или методических целях – это нарушает целостность дуальной картины мира билингвально растущего человека. Изначальная большая структурированность сознания – это особенность билингвов; порядок в сознании, необходимый для «уравновешивания» двойного языкового и культурного «баласта» и отражающийся на стремлении структурировать все жизненное пространство.

В Федеральном государственном образовательном учреждении № 21 Министерства обороны Российской Федерации (Республика Армения, г. Ереван) в течение шести лет проводились наблюдения за выполнением учебных действий учащимися IX-XI классов. В тестировании приняли участие 147 учеников. Выявилось: 74 ученика-билингва из 98 быстрее выполняют зада-

ния на логику и скорость мышления, у них лучше развито ассоциативное мышление, чем у учеников, в совершенстве владеющих одним языком. Современные возможности пользования различными источниками информации вызывают потребность вскрывать причины и сущность связей, отношений между предметами (явлениями), объяснения их. И эти навыки в большей степени проявляются у учеников-билингвов при выполнении различных заданий.

Среди старшеклассников периодически проводился ШТУР (Школьный Тест Умственного Развития) по К.М. Гуревичу [2: 296]. Тест состоит из 6 субтестов: 1-й и 2-й – на общую осведомленность, 3-й – на установление аналогий, 4-й – на классификацию, 5-й – на обобщение и 6-й – на установление закономерностей в числовых рядах [2: 296]. У 37 билингвов из 98, что составляет 37% опрошенных, были более высокие показатели по параметрам на общую осведомленность и установление аналогий по сравнению с 49 опрошенными учениками-монолингвами, 23% из которых имели высокий показатель.

В школе мы задались вопросом, как проявляются особенности личностных качеств учеников-билингвов в выборе профессии. Поэтому при проведении

профориентационной работы проводилось наблюдение за особенностями выбора учеников-билингвов.

В рамках образовательной программы в нашем образовательном учреждении на протяжении последних 6 лет проводятся тренинги и тестирования на тему профориентации среди учеников старших классов. Тренинги проходят в IX, X, XI классах на темы: «Цели и мечты», «Увлечения и хобби», «Мои ресурсы», «Ценности», «Мой темперамент», «Доверие», «Ролевая игра». Затем проводится тестирование на выбор профессии. Это тесты на тему: «Темперамент и профессия», дифференциально-диагностический тест по Е.А. Климову для определения интересов и склонностей человека, тест Айзенка на определение лидерских качеств и умение работать в коллективе, анкетирование по формуле профессий.

Знание себя, мира профессий и рынка труда поможет ребятам поставить перед собой реальную цель и наметить пути ее достижения. Правильный выбор профессии позволяет реализовать свой творческий потенциал, оградить себя и свою семью от неуверенности в завтрашнем дне. Счастливое совпадение требований рынка, возможностей и желания человека – самый редкий вариант, дающий возможность получить достойное воз-

награждение за работу, приносящую удовольствие.

Для наглядности мы представляем ученикам IX-XI классов список самых востребованных профессий по данным Исследования

цельского центра Superejob.ru [3]. Это те специалисты, которых чаще всего ищут работодатели, размещающие на портале объявления о вакансиях.

Топ-20 самых востребованных специалистов

13,2%	Квалифицированный рабочий
11,2	Менеджер по продажам
6,9	Продавец
5,0	Инженер
3,6	Водитель
3,4	Неквалифицированный рабочий
1,9	Бухгалтер
1,8	Торговый представитель
1,7	Менеджер по работе с клиентами
1,3	Секретарь
1,1	Врач
1,1	Программист
0,7	Мерчандайзер
0,6	Региональный представитель
0,6	Юрист
0,5	Педагог
0,4	Медицинский представитель
0,4	Супервайзер
0,4	Экономист
0,3	Менеджер по закупкам

При планировании профессиональной карьеры необходимо выделить следующие моменты:

- 1) главная цель (кем хочу стать, чего хочу достичь, каким хочу быть);
- 2) цепочка ближних и дальних конкретных целей (знакомство с будущей профессией, местом учения или работы);
- 3) пути и средства достижения целей (для кого-то – знания и умения, для кого-то – связи и деньги);
- 4) внешние условия достижения целей (выбор места учебы или работы, возможные препятствия и пути преодоления);
- 5) внутренние условия достижения целей (способности, сила воли, здоровье);

б) запасные варианты и пути достижения (это как «запасной парашют»).

Выбор профессии, как и любое другое дело, начинается с постановки цели или целеполагания – капризное и расплывчатое «хочу» должно обрести скульптурные формы. Цель – это мечта, которая должна осуществиться точно к назначенному сроку. Цели должны быть:

- конкретными, реалистичными, то есть соотнесенными с собственными возможностями:
- физическими,
- интеллектуальными,
- финансовыми,
- возрастными;
- позитивными,
- ограниченными во времени.

При первичном обсуждении темы «Профессии» проводится тренинг «За и против» для девятиклассников, где перед ними ставятся следующие задачи:

✓ На какой уровень образования я могу рассчитывать (высшее, среднее специальное, курсы или что-то еще), учитывая свою школьную успеваемость и интеллектуальные возможности?

✓ Каким должно быть содержание профессии, чтобы мне было интересно работать?

✓ Какое материальное вознаграждение я хочу получить за свой труд – реальный минимум заработной платы?

Затем после тренинга заполняется таблица, учитывая, что **достоинства** и **недостатки** – это внутренние факторы, которые зависят от человека, а **возможности** и **препятствия** – внешние, которые от человека не зависят [1: 135].

ДОСТОИНСТВА 1. _____ 2. _____	НЕДОСТАТКИ 1. _____ 2. _____
ВОЗМОЖНОСТИ 1. _____ 2. _____	ПРЕПЯТСТВИЯ 1. _____ 2. _____

Достоинства – это личностные качества, склонности, способности, знания и умения, которые помогут в достижении поставленных целей.

Недостатки – это вредные привычки, отсутствие опыта, знаний и навыков, которые могут затруднить достижение поставленных целей.

Одни и те же качества могут рассматриваться и как сильные, и как слабые. Например: молодость, зрелость, авантюризм и осторожность.

Возможности – это благоприятные внешние условия.

Препятствия – неблагоприятные внешние условия.

К внешним условиям можно отнести ситуацию на рынке труда, состояние экономики, наличие или отсутствие друзей и единомышленников и пр.

После тренинга был проведен мониторинг среди учеников монолингвов и билингвов.

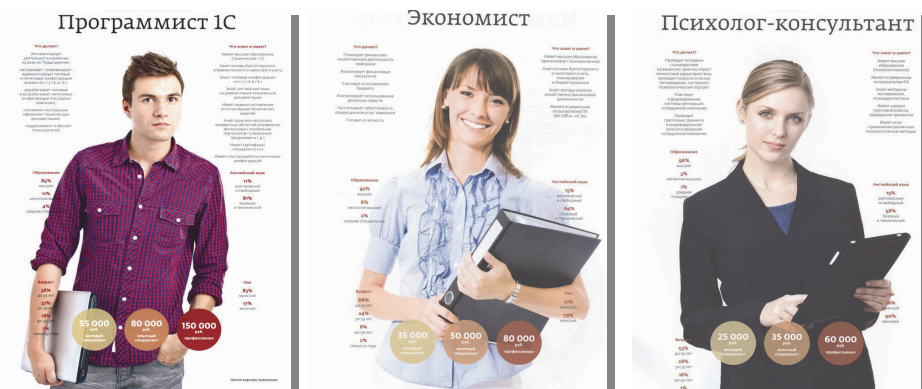
Участники тренинга: 56 учеников-девятиклассников. Из них: 18 монолингвы, 38 билингвы.

Из 38 учеников-билингвов 47% с большим оптимизмом смотрит в будущее и многие препятствия считает преодолимыми, а возможностей для самореализации, т.е. свои достоинства для преодоления препятствий отмечает больше.

Из 18 монолингвов 31% верит в свои возможности, достоинства и препятствия считает преодолимыми.

В результате мы пришли к выводу, что ученики-билингвы больше пунктов отмечают в разделах «Достоинства» и «Возможности», чем в разделах «Недостатки» и «Препятствия». Таким образом, мы можем отметить, что билингвы лучше воспринимают чужую культуру, они с легкостью общаются с людьми различной ментальности, психологически более пластичны.

Далее мы презентуем ученикам данные Superjob.ru «Профессии и обзоры заработных плат по г. Москва» [3].

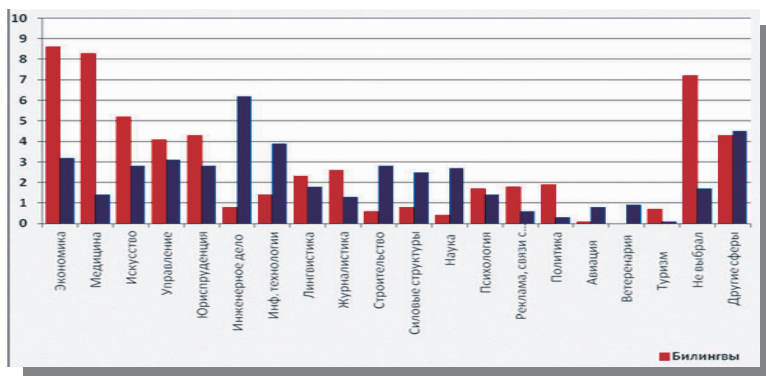


Для учеников IX-XI классов проводится дифференциально-диагностический тест по Климову [1: 173] для выбора профессий, учитывая темперамент и склонности каждого ученика. Тест состоит из перечня профессий, включенных в 4 раздела общей сферы деятельности человека. Это: «Человек-человек», «Человек-природа», «Человек-техника», «Человек-искусство».

Ниже представлены профессии, которые выбрали ученики IX-XI классов. Количество учеников, участвующих в опросе - 148. Выбор учеников-билингвов был акцентирован на профессии из раздела «Человек-человек» и «Человек искусство».

Данные 2011-2012 учебного года.

Сфера деятельности	Билингвы	Моно- лингвы	Всего
Экономика	8,6	3,2	11,8
Медицина	8,3	1,4	9,7
Искусство	5,2	2,8	8
Управление	4,1	3,1	7,2
Юриспруденция	4,3	2,8	7,1
Инженерное дело	0,8	6,2	7
Информационные технологии	1,4	3,9	5,3
Лингвистика	2,3	1,8	4,1
Журналистика	2,6	1,3	3,9
Строительство	0,6	2,8	3,4
Силовые структуры	0,8	2,5	3,3
Наука	0,4	2,7	3,1
Психология	1,7	1,4	3,1
Реклама, связи с общественностью	1,8	0,6	2,4
Политика	1,9	0,3	2,2
Авиация	0,1	0,8	0,9
Ветеринария	0	0,9	0,9
Туризм	0,7	0,1	0,8
Не выбрал	7,2	1,7	8,9
Другие сферы	4,3	4,5	9



На основании анализа вышеуказанного, т.е. шестилетних наблюдений за выпускниками нашей школы, а также данных о поступлении в вузы, подтвердилось, что ученики-билингвы на самом деле в значительной степени выбирают специальности из сферы «человек-человек» и «человек-искусство», в которых главнейшим навыком являются коммуникационные способности.

Кроме тренингов и тестирования, для более наглядного представления себя в будущей профессии, наши старшеклассники активно участвуют в профориентационном лагере «Мы вместе», организованном Национальным исследовательским университетом Высшая школа Экономики; школа организывает экскурсии в ведущие вузы России, где происходит знакомство с вузом, условиями обучения; проводятся беседы с преподавательским составом, «круглые столы» со студентами и преподавателями.

Надеемся, что данный материал поможет учителям-предметникам и классным руководителям при организации профориентационной работы со старшеклассниками-билингвами. Мы рассматриваем выбор будущей профессии как процесс принятия молодым человеком важного решения, определяющего всю его дальнейшую судьбу. Знания о потребностях экономики, рынка труда в тех или иных специалистах, а также знание своих индивидуально-психологических особенностей, важный фактор для определения в своем выборе. И в связи с этим преимущества билингвизма, как структурной организации личности, очевидны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Резанкина Г.В. Психология и выбор профессии М.: Генезис, 2005. – 208 с.
2. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики / М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др., 1-987. Ростов/н/Дону: Феникс, 1996.
3. Электронный ресурс: [http://www. superejob.ru](http://www.superejob.ru)

ПОЛИЛИНГВАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОГО МАТЕРИАЛА КАК ВОЗМОЖНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ НА ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

И. Р. САРКИСЯН

АГПУ им. Х. Абовяна

Сопоставительная типология родного и изучаемого языков дает реальную возможность построения эффективной модели обучения русскому языку с профессиональной направленностью в аспекте межкультурной коммуникации и развития мышления учащихся. Методическая система в данном случае строится таким образом, что студенты в процессе обучения получают не только профессиональные знания, приобретая навыки сопоставительного (или контрастивного) анализа (билингвального или трилингвального) языкового материала. Весь учебный процесс, базирующийся на “*внешнем*” сопоставлении языкового материала (1), строится в рамках кросскультурного подхода, при котором реально обеспечивается взаимопонимание языковых миров и культур, предполагая при этом толерантность этнических менталитетов и их языковых систем.

При сравнении языковых систем родного (армянского) и изучаемого (русского) языков (на основе специально разработанных нами билингвальных и трилингвальных упражнений, которые являют собой лингвисти-

ческие задачи) (2) обеспечивается осмысление ценностей народа изучаемого иностранного языка, осуществляется попытка проникновения в образ мышления, познание особенностей национальной психологии, структуры повседневного общения, поскольку язык и мышление тесно связаны друг с другом, что в конечном итоге ведет к развитию мышления учащихся.

Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова, “между языком и объективной действительностью стоит мышление человека. Мышление, в свою очередь, оперирует не самим предметом реальности, а понятием, которое абстрагировано от этого конкретного предмета. Модель объективной действительности, окружающей человека, представлена в трех формах: реальная картина мира, культурная (понятийная) картина мира, языковая картина мира” (3, 40-41). В данном случае можно по-новому взглянуть на страноведческий компонент в сфере преподавания русского языка на филологических факультетах, основанный именно на определенных фактах сопоставительно-типологическо-

го или контрастивного анализа языкового материала. При этом обеспечивается стабильный профессиональный мотивационный уровень учебного процесса, базирующийся на познавательном интересе, развивается профессиональное мышление учащихся, формулируются навыки научного поиска, сопоставительно-типологического и контрастивного анализа языкового материала, что, в конечном итоге, приводит как к развитию личности, так и к профессиональному развитию учащихся в аспекте кросскультурного подхода, обеспечивающего формирование новой, “второй” языковой личности.

В последнее время в научной литературе появилось много исследований, посвященных проблеме языковой личности. Нас интересует формирование новой, “второй” языковой личности в процессе изучения РКИ в армянской аудитории. По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность прежде всего предстает как *homo loquens* вообще, а сама способность пользоваться языком – как родовое свойство человека (вида *homo sapiens*). Структура и содержание языковой личности при таком рассмотрении оказываются безразличными к национальным особенностям языка, которым эта личность пользуется (4: 29). Однако на современном этапе

приходится признать, что овладение новым языком возможно только с постижением новой картины мира.

В большинстве случаев в научной литературе языковая личность рассматривается в аспекте *антропоцентризма*, который определяет новый этап развития современной науки в целом. Антропоцентрический подход становится общим научным принципом решения наиболее актуальных проблем в различных областях исследовательской деятельности. Идеи антропоцентризма эффективно реализуются при обучении второму (иностранному) языку, то есть при формировании “второй” языковой личности. При указанном подходе предполагается обязательный учет национальных особенностей родного языка в сопоставлении с изучаемым, что на современном этапе представляется нам весьма актуальным.

С позиций антропоцентризма в лингвистике, а также в методике преподавания иностранных языков (в том числе и РКИ) основное внимание уделяется не собственно языковой системе, а языковой личности, человеку, который становится центром языковой действительности. Антропоцентризм современного языкознания и методики преподавания языков открывает возможность приблизиться

к такому описанию языка, которое восстанавливает единство языка с его носителем и способствует развитию мышления.

Ключ к пониманию многих языковых проблем, которые не могут быть объяснены традиционной грамматикой, лежит в исследовании языка с позиции его носителя – человека, жизнедеятельность и культурный ареал которого неразрывно связан с языком. При этом усвоенный язык, будучи достоянием отдельной личности, индивидуален (5, 7).

В соответствии с принципом антропоцентризма знания о мире организуются не только реальностью бытия, но и языком и через него познающим мир человеком. Человек осознается как вершина эволюции, он становится создателем осмысленного бытия. При этом принцип антропоцентризма решает и проблему усвоения, понимания и осознания языка носителем иного языкового сознания, иной культурной среды.

Основными лингвистическими принципами отбора как лексического, так и грамматического материала на уроках русского языка на филологических факультетах, подлежащего сопоставительно-типологическому (или контрастивному) изучению в армянской аудитории, мы считаем следующие: частотность языкового явления в

его конкретном речевом употреблении, сочетаемость слов и грамматических категорий внутри конструкций, необходимость потенциальной наличности данной модели в сознании учащихся для осуществления общения на определенных этапах обучения, возможность усвоения отобранных моделей на данном этапе языкового мышления учащихся.

Не вызывает сомнений, что языковая личность, у которой русский язык является вторым компонентом, существенно отличается от языковой личности, у которой русский язык является первым, исходным компонентом. Возникает вопрос о формировании “второй” языковой личности при изучении РКИ. Представляется, что уместно говорить о формировании иной языковой системы, для того, чтобы обслуживать иноязычную личность в иной, неродной для него языковой среде. Таким образом, языковая личность всегда одна, она находится в состоянии постоянного развития, а иностранные языки человек выучивает после освоения своего родного языка через соотнесение изучаемого языка с теми универсальными языковыми правилами, которые реализованы на основе грамматики родного языка (6, 47).

Таким образом, лингвистическое обоснование методики преподавания русского языка в

национальной (армянской) аудитории на филологических факультетах должно вытекать как из изучения и описания самого языка, так и из сопоставления русского языка с системой и нормой родного языка учащихся. В данном случае мы не исключаем возможности трилингвального (русский, армянский, английский) анализа языкового материала. При этом целесообразно опираться на данные таких отраслей языкознания, как нормативная и функциональная

грамматика русского языка, статистика речи, сопоставительная типология русского и родного языков. Лингвистика, обращаясь к вопросам, связанным с методикой преподавания иностранного языка, изучает речь не только с точки зрения познания ее внутренних законов, но и с точки зрения процесса овладения иноязычной речью и отбора языкового материала, необходимого для осуществления этого процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Есаджян Б.М.** Виды сопоставления в различных методических концепциях. // Проблемы современной лингвистики и методики преподавания русского языка. Ереван, 1998; **Саркисян И.Р.** Внешнее сопоставление языкового материала в аспекте проблемного обучения. // Проблемы современной лингвистики и методики преподавания русского языка (Матер. международной научной конференции, посвященной памяти акад. В.В. Виноградова). Ер., 2004, с. 72-73; **Саркисян И.Р.** Зависимость методов работы преподавателей-русистов от способа сопоставления языкового материала. // Проблемы педагогики и психологии. Ереван, 2008, N 2, с. 54-59; Принцип сопоставления в методике преподавания русского языка как иностранного. – Формирование грамматических навыков и умений. /Сб.н.тр., Изд-во Ун-та Дружбы народов, 1990, с.31.
2. **Саркисян И.Р.** Билингвальные и трилингвальные упражнения в системе профессиональной подготовки студентов-филологов. //Русский язык в вузе. Проблемы и перспективы. (Матер. Международной научно-методической конференции). Ер., 2002, с. 58; **Саркисян И.Р.** Полилингвальные упражнения как одна их форм стимулирования творческой деятельности студентов-филологов. Ж-л “Русский язык в Армении”, N 1-2, 2004, с. 38 - 41; **Саркисян И.Р.** Решение лингвистических задач на уроках русского языка как способ профессионализации учебного процесса на филологических факультетах. //Русский язык в странах СНГ: современный статус и перспективы развития. II Международная научно-методическая конференция. Ер., 2005, с. 58-59.
3. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
4. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. М., 1987 г.
5. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
6. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. М., 1987 г.

ЛИНГВИСТИКА

К АТТРИБУЦИИ «ПАРИЖСКОГО СЛОВАРЯ МОСКВИТОВ»

А.Б. АБГАРЯН
ЕГЛУ ИМ. В.Я. БРЮСОВА

В эпоху позднего Ренессанса русско-французские политические, экономические и культурные взаимоотношения, несмотря на многолетний взаимный интерес, проявились лишь после смерти царя Ивана Грозного. В октябре 1585 г. его царствующий сын Федор в ответном письме королю Генриху III через посланника Франсуа де Карля разрешил французским купцам ходить морем в Холмогоры, а сухим путем – по всему царству и торговать. И уже на следующий год из Дьеппа в устье Северной Двины прибыла торговая экспедиция французского шкипера Жана Соважа, в которой приняли непосредственное участие купцы-агенты Парижской компании Жармен Колас и Никола Дю-Ренель /годы жизни неизвестны/. Результаты этого плавания были представлены в докладной записке капитана судна [13]. О личности этого французского мореплавателя мало что известно. В его отчете о северном морском пути в Московию почти

ничего нет о самом авторе, но из характера повествования, особого интереса к вопросам мореходства, способам измерения расстояния и т.д. выявляется образ привычного к крепкому спиртному моряка, а не купца. Капитан прибыл в Архангельск 26 июня, провел там 2 месяца и, осенью возвратившись в родной Дьепп, составил отчет, отправленный в Париж 20 октября 1586 г.

Еще одним результатом этой поездки можно назвать сохранившийся в восходящих не к оригиналу двух списках французско-русский торговый разговорник, точное авторство которого и время составления, в отличие от докладной записки, установить трудно. Разговорник был введен в научный оборот благодаря стараниям французского слависта Поля Буайе (Paul Boyer- /1905/) и с его легкой руки стал именоваться «Парижским словарем москвитов» (далее – Пар.словарь)¹. В основу издания была положена немелкая, точнее непоследователь-

но-алфавитная переработка архетипа в составе рукописи «Grand Insulaire et Pilotage» географа и космографа четырех французских королей Андре Тэве (André Thevet- /1502-1592/), которому по принадлежности и было неверно приписано авторство памятника [16: 5-10]. Данная ошибочность особенно наглядно проявляется при сравнении записей из Пар. словаря с воспроизведениями русских слов из его повествования о России в «Универсальной космографии» /1575/: из 11 совпадений адекватная транскрипция является лишь при передаче слова *baba* (*баба*) в отличной семантике². Обнаруживается, что русские слова в космографии (более 300 форм) по большей части заимствованы из широко известных «Записок о московитских делах» /1549/ дважды посетившего Россию австрийского дипломата, барона Сигизмунда фон Герберштейна /1486-1563/ [3], и эта компиляция служит еще одним оправданием обвинений французского географа в плагиате.

На недостоверность вывода об авторстве А. Тэве обратил внимание Б.А.Ларин. Изучив и издав вторую, тематическую копию [5], он отметил, что такое построение разговорника ближе к оригиналу и что увеличение объема на 15 безответных французских фраз немного дополнило архетип. Вслед за Ш. де ла Ронсьером

русист предположил, что авторами словаря могли быть или Ж. Соваж, или упомянутые в его отчете купцы Колас и Де-Ренель [см.: 14:129-133; 13: 13; 5: 5: 8]. Однако в авторстве следует отказать и Ж. Соважу, ибо столь короткий срок пребывания в России недостаточен для составления словаря, в котором к тому же, если учесть наблюдаемый по отчету исключительный интерес к мореходству, почти ничего нет из русских морских терминов или хотя бы того многообразия названий русских судов, которые, например, приводятся в «Русско-английском словаре-дневнике Ричарда Джемса (1618-1619 гг.)» – «важном источнике о русском разговорном языке и диалектной речи Холмогор начала XVII в.» [9].

Гипотетическое признание авторства за французским капитаном порождает ряд вопросов. Как объяснить, что привезенные в Холмогоры русскими купцами и привлечшие его внимание *grande cuirs d'ellan* 13 («большие оленьи кожи») в повествовании не именуются известным по Пар. Словарю русским *Du cuir de maroquin* («кожа с выделкой под сафьян») Safien 354 *сафьян*. Как уяснить, что занявшие повествователя *des petits chariots* 15 бесколесные «маленькие возки» в разговорнике не отражены хотя бы словом *сани*, а запрягаемые и известные по докладной те же самые *grand bestes*

qui sappellent zelan 15 (из *jelan*?) «большие животные, называемые еленями» в Пар. Словаре соотнесены с другим копытным: *Ung cerf* («олень») *Loze* 77{-4902} *лось*. Как уразуметь, что в словаре не представлены важные для моряка русские соответствия профессиональной терминологии, не указана даже *насада*, именованная в отчете Ж. Соважа плоскодонной *grand cabare* «большой баржей». Особенно убедительно для предположительного автора (будь он шкипером) несвойственное пренебрежение мореходной лексикой в Пар. словаре, выявляемое при ее сопоставлении с обилием подобной лексики в словаре капелана Р. Джемса (*якорь*, *канат*, *носник* «лоцман», *кормщик*, *лодка*, *струг*, *карбас*, *дощник*, *пауз* «перегрузочное судно» и др.) или со скрупулезным перечислением англичанином всех важных для торговых судов ветров, всех русских названий характера волнений на море. Исключительно различными интересами (и, как следствие, — несхожестью авторов) характеризуется восторг Ж. Соважа по поводу крепости русского алкогольного напитка (*d'eau de vie qui est si beau* 12, т.е. «водка, которая столь хороша») и безразличие к этому названию в Пар. словаре на фоне многочисленных свидетельств других заморских авторов о русской *яковитке*. Тем не менее, вопреки

предложенной Б.А. Лариным альтернативе, в отечественной и зарубежной русистике авторство почему-то закрепилось за Ж. Соважем [см., например: 10: 63; 1: 5; 11: 199 и др.].

По недостаточно обоснованному предположению Б.А. Ларина, купцы с Ж.Соважем на том же корабле возвратились во Францию. В действительности, если учитывать их стремление получить для своей компании особые привилегии в торговле на Руси, где уже господствовали голландские, английские, немецкие купеческие объединения, а это право мог даровать исключительно царь, не кажется ли странным (в соответствии с гипотезой Б.А. Ларина) то обстоятельство, что французы смогли доехать и возвратиться из Москвы за два месяца. Полагаем, желание заполучить торговые преимущества вынудило купцов, точнее, одного из них, а именно Никола де Ренеля (сына богатого парижского негочанта, совладельца торговой компании, снарядившей этот корабль), отправиться в Москву для переговоров с русским правителем. Результатом этого явилась оставшаяся неизвестной Б.А. Ларину жалованная грамота царя Федора Иоанновича купцам Н. де Ренелю и Гильому де Ла-Бистрату (Nicollas de Renel, Guillaum de La Bistratte /годы жизни неизв./) от 23 марта 1587 г., которая во фран-

пузском переводе, видимо по просьбе купцов, получила довольно помпезное название «Коммерческий договор» [15: 15-16]. Очевидно, Н. де Ренеля и следует признать автором, имевшим значительное время и побудительные причины для составления Пар. Словаря, так как второй купец экспедиции, господин Колас, был старшим по рангу (в отчете Ж. Соважа бочонок с грубым черным пивом в знак признательности за мзду поднесли именно ему [13: 5]). Колас на Русском Севере занялся продажей привезенных товаров и на том же судне вернулся во Францию, по причине чего его имя не нашло отражения в жалованной грамоте. Принадлежности автора к торговому сословию не препятствует и обилие военной лексики, ибо почти все европейские монархи были осведомлены или вынашивали авантюрные прожекты по захвату сказочно богатого севера Московии, и потому торговцам одновременно вменялись в обязанности и разведывательные функции.

Тематико-ситуативный характер составления словаря является исконным и пронизывает весь словарь от первой до заключительной фразы выражения благодарности должностному лицу (приставу?): *Grand mersy monsieur*, т.е. «Большое спасибо, милостивый господин». = *Espacibo aspondare* 620 *Спасибо, государь*.

Доказательством ситуативной обусловленности компоновки могут стать и две предыдущие строчки, сохранившиеся исключительно в списке А. Тэве. Они позволяют дополнить сцену расставания, когда русский провожатый просит купца в следующий визит привести разные гостинцы. В ответ на эту назойливость француз вынужден указать: *Vous ne faites que demander*, т.е. «Вы только и делаете, что просите». = *Ту (m)nedyelas rassenaya profis* 615a *Ты мне делаешь разные просы*, в смысле «просьбы». К слову, такую же идентификацию записи с опорой на словарь И.И. Срезневского предложил и П. Буайе, и данное прочтение транскрипции акцентируется следующей фразой, оставленной без русского соответствия, видимо, из-за своей неприличности или явной оскорбительности: *Vous estes un quyemant* (в совр. франц. - *quémendeur*), в смысле «Вы – попрошайка» 615b. По этой причине непонятны мотивы прочтения *profis* как *спросы* у Б.А. Ларина. Не случайно, предвидя будущие сомнения, свою дешифровку исследователь попытался оправдать большей частотностью в русских памятниках лексики *спросы* в сравнении с *просы* и пояснить тем, что якобы «такая фраза после 600 вопросов составителей этого словаря или в ходе (!?) заполнения французского «вопрос-

ника» не может вызвать удивления, не кажется сколько-нибудь неестественной в устах русского толмача» [5: 167].

Само тематическое построение наталкивает на мысль о составлении разговорника возле Москвы, когда купец со своей свитой, очевидно, был поставлен на какой-то посольский двор (в изоляции от туземцев и иностранцев); здесь они ожидали аудиенции, готовились ко встрече с царем. Вслед за несколькими общепринятыми начальными стилистическими вариациями формул приветствия, галантного обращения и повседневных бытовых просьб (фразы 1-19) составитель словаря предлагает, очевидно, приставу прогуляться: *Allons promener Monsieur.* = *Poudem colleat Asoudar* 20 *Пойдем гулять, государь*. Следующие 4 фразы представляют диалог, который мог происходить исключительно во время или вследствие прогулки по городу уже с использованием более высокого именования «ваше высочество и госпожа» в применении к царским особам (обратим внимание и на само синтаксическое построение французских фраз с известным членением тема-рема) - *Chambriere vostre maistre est il au logis?* «Служащий, ваше высочество где сейчас проживает?» – переведено толмачом как: *Chlouzachaya guedye thevoye asoudare*. 21 *Служащий, где твой*

государь? Француза интересует и царица: *Serviteur vostre maistresse est elle ceants?* «Слуга, госпожа твоя здесь=дома?» – переведено как: *Chelouga Assoudarinie thvoye domal* 22 *Слуга, государыня твоя дома ли?* Полученные отрицательные ответы побуждают продолжить вопросы: *Ou est il alle?* *Dolechellion pochol* 23 *Далече ли он (все тот же царь) пошел?*, чтобы затем услышать в ответ: *Je ne scau* «Не знаю». *Nye vydy ou* 24 *Не ведаю*.

Далее – предположительно долгий период ожидания, представленный в виде новых фраз о повседневных потребностях (25-31) типа: *дай мне хлеба, мяса, соли, вина* и пр. И вновь – вынужденное ожидание в неизвестности и изоляции: *Quelles nouvelles par la ville Mons-r?* «Каковы новости в городе, сударь?» = *Seto vestay assoudare* 40 *Что вестей государь?* Следом – новое предложение толмачу или приставу, но уже более конкретное, несомненно, подразумевающее *под словом chastau* «замок» Кремль – *Irons nous au chasteau.* = *Poudem ofgorot* 41 *Пойдем в город?* А следом звучит вопрос: *Lempereur y est il* «Император тут~там?» = *Cessarem veguorodel* 42 *Цесарь в городе ли?* Как можно заметить, значимость ответа акцентирована синонимичной фразой: *Le Roy y est il* «Король тут=там?» = *Sare veguorodel* 43

Царь в городе ль? Дальнейшие фразы, точнее, лаконичные ответы (*nyette 44 нет, yes 45 есть*) на предшествующие вопросы завершают этот отрезок диалога.

Вскоре пристав получил указание явиться в Приказ, и торговец уважительно просит - *Revenez tost*. «Возвращайтесь скорей». *Prediz secora 47 Приди скоро,-* а задержавшемуся с приходом лицу задает вопрос: *Ou avez vous tant este*. = *Guedye thy boil dolgua 49 Где ты был долго?* Новые вести были также неутешительны: видимо, французу было передано, что царь на неопределенное время отложил аудиенцию. Это приводит иностранца в замешательство: *Que feron nous*. = *Seto nam duielot 56 Что нам делать?* А в ответ прозвучал совет - *Prions Dieu*. = *Moelin Boch 57 Молим Бога!* в значении «наберемся терпения». Так завершается довольно последовательный диалог, рассредоточенный вследствие длительного ожидания, которое французы с русскими соседями и пытались скоротать за игрой в карты.

В случае с ранее приведенной фразой «Царь в городе ль?» диалог порождает также один исключительно риторический вопрос, ответ на который нетрудно предугадать. Мог ли царь (или император, как его именует Ж. Соваж, в отличие от *Lempereur*

и Roy в значении «император или король» у Н. де Ренеля), тем более с царицей, без особой на то нужды, находиться в мирное время в Архангельске, городе, представлявшем, по отчету шкипера, небольшую крепость с 20-ю пушками? Столь примечательное событие не смогло бы ускользнуть от внимания повествователя, как не ускользнул факт русской посольской миссии к датскому королю [13: 8]. Несомненно, купец сам отправился из Архангельска через Холмогоры и Вологду в Москву для выпрашивания особых привилегий. И, как видно из отчета Ж. Соважа, в связи с особенностями такого пути (поездка происходила в зимнее время и длилась почти два месяца) [13: 14-15] (ср., например, с описанием секретарем Г. Мьежем английского посольства графа Ч.Г. Карлейля в Московию /1663-1664/ [12]) представитель Парижской торговой компании сумел бы добраться в столицу лишь к декабрю текущего – январю следующего, 1587 года³. Все это еще раз ставит под сомнение не только авторство Ж. Соважа, но и ларинскую приуроченность составления словаря на Русском Севере и убедительность его некоторых наблюдений и выводов, особенно в сравнении с записями Р. Джемса.

Дополнительным доказательством престольной приурочен-

ности словаря могут стать некоторые выявленные самим Б.А. Лариным особенности русской фонетической системы в воспроизведениях русских слов, обнаружение московского и поволжского типов редуций, выявление спирантного заднеязычного на месте звука [г] и целого «ряда случаев четкого различения С и Ш, З и Ж, Ц и Ч» [5: 38-39], что было несвойственно Холмогорскому говору. Среди этих черт самым значимым следует назвать регистрацию аканья, которое в сопоставлении с его проявлениями у Р. Джемса позволяет убедиться в неадекватности среды составления обоих словарей.

Исследование русских регистраций французского купца выявляет за редким исключением безошибочное воспроизведение русских ударных гласных [о, е, а, и] независимо от палатализованности соседствующих согласных и находит подтверждение в свидетельствах о России и русском языке других иностранцев. Русские записи Пар. словаря в своем большинстве показали нередуцированное качество звучания гласного [о] в безударном положении. Вместе с тем в разговорнике приводится большое количество примеров делабиализации этой безударной гласной, уподобленной автором исключительно без вариаций звуку [а]. Аканье в первом предударном слоге Пар. словарь

запечатлел в рассыпанных по всему разговорнику 47 примерах: dArogu⁴ 496, 497 *дорога*, cAlpacq 94 *колпак*, cAtable 122 *корабль*, cArisa 333 *корица* и мн. др. В приравниваемой позиции начальный [а] выявляется в 15 примерах – Aguon 89 *огонь*, Auyes 447 *овес*, Amanezissa 288 *обманищца*, Abieday 210 *обедай* (Irv.), Assettrina 415 *осетрина*, Aguarelluya 615 *ожерелье*. Это весьма примечательно, ибо спустя 30 лет, по мнению Б.А. Ларина, в сходной среде впятеро более объемный словарь Р. Джемса такой звук [а] воспроизведен лишь в словах: dAboud 18:16 *добудь* (Imp. *добыть*) и sAva 65:7 *сова*, а также Anuche 29:1a онúчи, Aprishnoi 66:16 *опричный*, Atshake 11:25 *очаг* и возможно oAteski 18:28 *очки*.

Безударный гласный [а] на месте [о] во второй предударной позиции Пар. словарь обнаруживает в 7 транскрипциях: rAguasy 100 *погаси* (Imp. *погасить*), uAsc-senya 587 *воскресенье*, rAzouteuo 590 *рождество*, rAnyedernicq 58-4203 *понедельник* и пр., – а акающее произношение соединительного гласного в двухсложных словах выводит в примерах: piuAuar 255 *пивовар*, courAt pateca (sic!) 404 *куропатка*, rouquAmoynicq 530 *рукомойник*, senApal 117 *самопал* и UinA godes (sic!) 237-5207 *иноходец* (или попытка упрощенного этимологизирования *вино+ходец*,

как бы с намеком на необычную поступь коня?) и др.

Фиксация заударного аканья во французском словаре-разговорнике представлена почти 20 регистрациями. Разговорник без существенных различий по спискам проявляет и акающее произношение финали лексем с ударением на основе (24 примера $\approx 4\%$) - *zolotA* 343-3408 *золот[a]*, *selizA* 350-3415 *желез[a]*, *gittA* 446-3609 *жит[a]*, *masselA* 499-3705 *масл[a]*, *lietA* 106{-4019 *lyetA*} *лет[a]*, *breruchA* 214 *брюх[a]*, *saulsa* 609-4210 *солнц[a]*, *nyobA* 611 *нёб[a]* и др. Аналогичный [a] английский лексикограф отразил почти в 50 ($\approx 1.5\%$) примерах, среди которых наиболее интересны: *murskA* *zaiets* 31:7 *морской заяц* «тюлень», *BielA* *ozetA* 36:15 *Белоозеро*, *maslA* *darevannA* 13:16 *масло деревяно(e)*, *zolotnA* *koren-nia* 19:22 *золотно(e) коренье*, *dó-lota* 12:29 *долото*, *molóka* 8:6 *молоко*, *okenA* 5:18 *окно*, *pradanA* 11:44 *прядено*, – а также гиперизмы: *rováloshA* 7:29 *повáлуша*, *morluskA* 30:1 *мёрлушка* «шкура ягненка» и мн. др. Ларинское соотнесение этих форм с родительным падежом единственного числа не может не вызвать недоумения. В анализируемом французском разговорнике такое изменение выявляется исключительно при передаче существительных среднего рода, тогда как существительные мужского и

женского родов зарегистрированы в именительном падеже, который, как известно, особенно употребителен для заимствований и в словарях и по статистике является наиболее частотным даже в письменной речи (более 30 %).

Наконец, анализ неакающих русских регистраций в большинстве случаев проявляет удержание от аканья чаще всего в соседстве с губными согласными, что просматривается в формах: *gOvOry* 12 *говори*, *pOvedy* 33 *поведи* (Imper.), *pOllonenicq* 509 *полоняник*, *pOllAnenyenca* >*pOllAnyenca* 510{-6008 *pollanyencq*} *полонянка*, *pO-merica* 510 *помириться*, *segOvOry-lysa* 516 *сговориться* и пр. из Пар. словаря, – и характеризует русские диалекты с диссимилятивным аканьем [2: 32-41; 6:45-48, 51-53; 7:111]. Вместе с примерами из других иностранных словарей они дают основание утверждать, что в этом случае нами наблюдается лабиализация гласных в соседстве с губными согласными, а вышеприведенные акающие записи в аналогичных условиях свидетельствуют о глубине и силе проникновения аканья в речь информантов французских авторов.

Таким образом, в сравнении с единичными случаями у Р. Джемса отраженное почти в 15 процентах регистраций аканье русско-французского разговорника позволяет отрицать его северновеликорусское происхождение,

что невольно признавал и Б.А. Ларин, искусственно отделив проявленный в Пар. словаре вокализм от консонантизма: по его словам, русские слова и фразы «32-64 записаны от служилого или торгового человека, прожившего ряд лет в Москве и усвоившего черты московского просторечия главным образом в части вокализма, но сохранившего северную основу речи, прежде всего в части консонантизма» или «шесть первых фраз записаны от южанина, быть может москов-

ского толмача или пристава» [5: 63, 67; о московском просторечном произношении в разговорнике, смешанности, скрещенности диалекта см. также сс. 76, 79, 83, 87, 90, 114, 115 и мн. др.]

В целом указанные фактические, текстологические и некоторые лингвистические данные позволяют утвердить столичномосковскую приуроченность Пар. словаря и датировать время его составления 1587 годом.

ПРИМЕЧАНИЯ:

1. Ссылки на русские записи словаря см. в тексте по порядковой нумерации, предложенной Б.А. Лариным [5]. Для сравнения обоих изданий рядом через дефис может приводиться четырехзначное число, первые две цифры которого указывают страницу, вторые две – порядковый номер строки по изданию П. Буайе [16], а при значимости разночтений воспроизведение по списку А. Тэве будет обрамлено фигурными скобками { }. Отметим здесь, что неоценимый вклад французского слависта, будучи опубликованным в малоизвестном восточноведческом журнале, так и остался не замечен русистами.

В дальнейшем цитаты и ссылки на русские словоформы из сочинений о России французских и других иностранных авторов будут приводиться в тексте статьи по пагинации цитируемой публикации в авторской, нередко устаревшей орфографии.

2. Ср. доказательное графическое различие при сопоставлении записей А.Тэве с последующими воспроизведениями из Пар. словаря: Boyar 155 – boyarin 221 *боярин*; beluga 27 – bellouga 416 *белуга*; kuez 48, 77, Knasi 176, Knesi 112 – quenez 223 *князь*; iezero 45, 46 – ozera 543 *озеро*; Czar 111 – zaar 224, sare 43 *царь*; Chleb 168 – Clieba 25, 474 *хлеб* и др.; но baba 43, 58 – baba 153 *баба*.

3. «Зимняя» приуроченность словаря косвенно подтверждается отсутствием в словаре наименования удивлявшего многих иностранцев русского кафтана (невидимого и незамеченного под шубой), упомянуты: Rasouteno 590 *Рождество*, Pervoy den vo guadou 591 *первый день в году*, – но не названа Пасха и так занимавшие иностранцев пасхальные яйца и приветствия; из огородно-бахчевых

культур упоминаются лишь огурцы, капуста, лук-порей (видимо, в засоленном виде) и дыня, некоторые сорта которой можно хранить до весны.

4. Здесь и далее исследуемый гласный во французском воспроизведении выделен нами прописной буквой.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Алексеев М.П.** Слова русского языка в памятниках французской письменности XVI-XVII вв.// Актуальные проблемы советской романистики: Научная сессия, посвященная 100-летию со дня рождения акад. В.Ф. Шишмарева. – Л., 1975. – С. 3-5.
2. **Войтович Н.Т.** К вопросу о путях развития аканья в восточнославянских языках//Общеславянский лингвистический атлас. – М., 1974.
3. **Герберштейн С.** Записки о Московии. – М., 1988.
4. **Ларин Б.А.** Парижский словарь русского языка 1586 года// Советское языкознание. – Л., 1936, т. 2. – С. 65-89.
5. Парижский словарь москвитов 1586 г./ Пер., иссл. и коммент. Б.А. Ларина. – Рига, 1948.
6. **Расторгуев П.А.** Говоры на территории Смоленщины. – М., 1960.
7. **Руделев В.Г.** Некоторые особенности вокализма говора села Черноречья Переволоцкого района Оренбургской области// Ученые записки Оренбургского ГПИ. – Оренбург, 1962, вып.15. – С. 107-124.
8. Русско-английский словарь-дневник Ричарда Джемса (1618-1619 гг.). – Л., 1959.
9. **Черных П.Я.** Историческая грамматика русского языка. – М., 1952.
10. Worth D.S. The French Captain's Russian// Russian Linguistics. 1981, vol. 5, No 3.
11. Etat de l'Empire de Russie et Grand Duché de Moscovie... Par le capitain Margeret. Paris, 1607; Россия начала XVII в. Записки капитана Маржерета/ Текст на русск. и франц. языках. – М., 1982.
12. La Relation de trois ambassades... commencées en l'an 1663 et finies sur la fin de l'an 1664. – Amsterdam, 1669.
13. Memoire du voyage en Russie, fait en 1586 par Jehan Sauvage. – Paris, 1855.
14. Roncière de la Ch. Premier toast de l'aliance franco-russe// Le Correspondant. 10 Janvier 1903. – Paris. – P. -133.
15. Traite de commerce entre le Tzar et marchands parisiens 1587 // Recueil des instruction données aux ambassadeurs et ministres de France, Russie, avec une introduction et des notes par A.Rambaud. – Paris, 1890, t.1. – P. 15-16.
16. Un Vocabulaire français-russe de la fin du XVIe siècle // Recueil de Mémoires Orientaux. Paris, 1905. – P. 1-63.

ЁЁÒÀÐÀÒÓÐ Î ÂÂÄÂ ÎÊÂ

ГЕРОЙ РОМАНА В. МАКСИМОВА «ПРОЩАНИЕ ИЗ НИОТКУДА» КАК ТВОРЕЦ СОБСТВЕННОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Ю.Л. ДМИТРИЕВА

Астраханский инженерно-строительный институт
г. Астрахань, Россия

Исследовательское направление, обозначаемое как теория повествования, или нарратология, занимает срединное положение между двумя другими филологическими школами — структуризмом и рецептивной эстетикой. «Если для первого в основном характерно понимание художественного произведения как в значительной степени автономного объекта, не зависящего ни от своего автора, ни от читателя, то для вторых типична тенденция к “растворению” произведения в сознании воспринимающего читателя» [3, с. 75]. Желая отойти от крайностей этих позиций, нарратологи предприняли попытки объединить их. Так, они поддерживают идею структуралистов о наличии в основе любого художественного произведения некой глубинной «структуры», однако предлагают рассматривать особенности ее реализации в процессе активного «диалогического взаимодействия» порождающего и воспринимающего сознаний. Такой достаточно гибкий подход к проблеме функционирования текста позволил теории повествования стать одним из наиболее авторитетных

литературоведческих течений второй половины XX в.

Одно из понятий, введенных в литературоведческую практику нарратологами, носит название «повествовательные уровни». Они понимаются как «теоретические конструкторы, дающие... схематизированное представление о процессе художественной коммуникации, в ходе которого лингвистический текст превращается в литературное произведение» [1, с. 200]. Это прежде всего уровни коммуникации, на которых, в специфической для каждого из них форме, происходит взаимодействие главных повествовательных инстанций — отправителя и получателя художественной информации.

Количество выделяемых повествовательных инстанций в трудах различных ученых сильно варьирует, однако принято говорить о четырех основных парах, первая из которых находится на внетекстовом уровне, а три оставшиеся принадлежат к внутритекстовым:

- 1) реальные автор и читатель; абстрактный, имплицитный
- 2) автор и абстрактный, имплицитный читатель, письменно в

тексте не фиксируемые и реализуемые как предполагаемые образы автора (интенция читателя) и читателя (интенция автора);

3) нарратор (рассказчик, повествователь), который ответствен за «вербализацию» (то есть выражение в языковой форме) художественной информации, и нарратор. В ходе дальнейшей детализации на этом уровне выделяется два подуровня – особого рассмотрения требует ситуация, когда нарратор ведет повествование в «личной грамматической форме» (от лица персонажа-рассказчика или от анонимного первого лица). В этом случае идет речь о фиктивной коммуникативной ситуации и, соответственно, фиктивном (эксплицитном) авторе и фиктивном (эксплицитном) читателе;

4) фокализатор как отправитель воплощенной в слове зрительной информации и имплицитный зритель как ее получатель.

На самом глубинном уровне текста художественного произведения возникают многочисленные коммуникативные ситуации: как только один из персонажей-актеров берет слово, он автоматически возлагает на себя функции нарратора, а его аудитория (в единственном либо множественном числе) становится нарратором [1, с. 196–199].

С нашей точки зрения, представляет интерес рассмотреть внутреннюю структуру романа В. Максимова «Прощание из ниоткуда» с обозначенных позиций.

Основной отправляющей повествовательной инстанцией в произведении является нарратор,

чьи функции на уровне романного мира чаще всего выполняет Владислав Самсонов, состоявшийся писатель с весьма насыщенной судьбой. Введение в текст множества биографических подробностей, упоминание реальных исторических лиц и свободное обращение Самсонова в их кругу дает компетентному читателю право «узнать» в нем писателя Владимира Максимова и в достаточной степени сближает эти две фигуры. Таким образом, повествовательную инстанцию имплицитного автора можно также считать совпадающей с образом повзрослевшего Влада.

На тех отрезках повествования, где Самсонов высказывается лично («письма», «прощальные» и «покаянные» отрывки и т.п.), возникает «фиктивная коммуникативная ситуация», и взрослый Влад начинает выполнять функцию эксплицитного автора, а адресаты «писем» и другие персонажи, вовлеченные в коммуникацию в каждом конкретном случае, – функцию эксплицитных читателей. В то же время на данном повествовательном уровне выделяется еще несколько пар «отправитель – получатель» информации. Речь идет о рассмотренных нами выше примерах обращений к герою во втором лице. Как мы установили, адресантом высказывания, наряду с повествователем, здесь может выступать неперсонифицированный «голос» родины или высшая божественная сущность, которые в каждом конкретном случае и принимают на себя функцию абстрактного автора, обращающегося непосредствен-

но к абстрактному читателю – центральному герою романа Владу Самсонову.

Во второй книге «Прощания из ниоткуда» дистанция между временем действия и временем рассказывания начинает стремительно сокращаться, пока не исчезает вовсе. Соответственно, уменьшается и разница между Владом – действующим лицом и Владом-повествователем. В сцене на борту самолета Москва – Париж они сливаются воедино, и фигура, обозначаемая нами как «взрослый Влад», присваивает функцию актора.

Одним из наиболее интересных специфических свойств автобиографического героя романа «Прощание из ниоткуда» – свойством, как раз и обусловленным автобиографическим характером данного образа, – оказывается его принадлежность к разряду «авторов», творцов собственной художественной реальности. Остановимся на данной проблеме более подробно.

В качестве «творца» Влад предстает на первых же страницах произведения: под влиянием «голоса» государственной идеологии, озвученного на страницах «Правды», «в нем победно расправлял крылья солнечный графоман» [2, т. 4, с. 13], внезапно осознавший, как легко и быстро можно рифмовать официальные штампы, клеймя позором «предателей Родины», «выродков» и «наймитов фашизма». Не случайно, говоря как об этих, самых первых, так и о последующих, уже юношеских стихотворных опытах Влада, повествователь использует сам и вкладывает

в уста персонажей-критиков лексемы с одинаковой предельно сниженной семантикой: «...споро испражняло его...» [2, т. 4, с. 14], «дерьмо» [2, с. т. 4, с. 15, 272]; «Читать тошно!» [2, т. 4, с. 272]; «Какая белиберда! <...> Испражняются стихами... Какая-то поэтическая дистрофия!..» [2, т. 4, с. 307].

С нескрываемой иронией подается повествователем пример работы Влада над своим поэтическим текстом. В стихах, отданных героем на суд «игаркскому знакомцу» Домбровскому, того чрезвычайно раздражает строчка «Как простой комар в таежной топи, в синем небе тонет самолет». Использованный юным рифмоплетом образ превращается в устах его критика в символ «плохой поэзии», небрежного отношения к творчеству, неудачной метафоры: «...уж если так невтерпеж бумагу изводить, так хоть по делу, а не ради вот этого комара, будь он неладен!» [2, т. 4, с. 273]. Немногим позже перед героем, представившимся выпускником литинститута, рассыпается в похвалах директор красноярского издательства: «Удивительно образно! “Словно стрекоза, в высоком небе, чертыхаясь, тает самолет”. <...> А главное, я гляжу, много зачеркиваете. Это очень хорошо. Это свидетельствует о требовательности. Я же вижу “комар” зачеркнуто. Конечно, “стрекоза” лучше и точнее» [2, т. 4, с. 305–306]. Повествователь обнажает путь, которым Влад идет в попытке придать совершенство своим опусам, и демонстрирует, что прос-

тая замена слова не способна сделать «плохую» поэзию «хорошей». Потому и вердикт поэта Игнатия Рождественского звучит практически как цитата не знакомого ему мнения Домбровского: «Хоть бы слово, намек, тень таланта! Все, кому не лень, изводят бумагу. Стрекоза! Какая к черту стрекоза!» [2, т.4, с. 307].

В то же время на менее искушенных читателей стихотворения Влада производят неплохое впечатление: «Я, знаешь, сам балуюсь, но у тебя лучше ...у тебя талант, его беречь требуется» [2, т. 4, с. 204]. Однако даже в таких «непрофессиональных» отзывах акцент делается не на настоящих, а на возможных будущих успехах: «...вижу, что сжигает вас какой-то неподдельный уголек изнутри. Не знаю еще, зачем он горит, но знаю, что Господь таких угольков даром не бросает» [2, т.4, с.272].

Пройдя через публикации в альманахах, журналистскую практику в провинциальной прессе, занятия переводами национальных поэтов с подстрочников и издав-таки сборник своих стихотворений, Влад, откликаясь на «просьбы творческой интеллигенции», создает для театра города Черкесска пьесу «в лучших традициях советской драматургии» [2, т. 5, с. 35]. В романе приводится ее краткий пересказ: «...действие о некоем блудном сыне», завербованном иностранной разведкой и возвратившемся в лоно семьи с целью выкрасть у отца, ученого-атомщика, «тайные документы оборонного значения». «По всем правилам заданной игры в пьесе фигуриров-

ала жена-отроковица из породы искательниц профессорских последствий, старая нянька, так сказать, глас народа, битком набитая трухой истертых поговорок, и талантливый аспирант, он же проницательный чекист, зорко охраняющий мир во всем мире» [2, т.5, с.35]. Развязка драматического «шедевра» под названием «Волчья тропа» также вполне предсказуема: враг обезвреживается, заблудшая «отроковица» духовно возрождается, «а окончательно прозревший ученый в финале выходит на авансцену с вдохновенным взглядом, устремленным в атомные дали человечества» [2, т.5, с.35].

Кажущийся сценический успех пьесы вызывает у Влада, который видит все недоработки и ошибки провинциальных актеров, искажающих авторский текст и путающих мизансцены, «опустошающую ярость». «Ему тогда еще не дано было понять источника ее происхождения, но у него возникло такое ощущение, будто его мелко надули, заставив сделать какую-то непростительную гнусность, а теперь вот хотят заплатить за эту гнусность шумной, но пустой дешевкой» [2, т.5, с.57–58]. В действительности в приведенном пассаже находит отражение неприятие В. Максимовым творчества по «соц-заказу», на заданные и одобренные свыше темы.

Подробностей последующего прозаического творчества Влада в романе приведено немного, однако читатель уясняет главное: молодой писатель стремится к отражению в своих произведениях тех жизненных ситуаций,

которые ему когда-то довелось созерцать и пережить и которые кажутся критикам надуманными, излишне экзотичными и малоактуальными для «космической эпохи»: «Тоже мне проблемы! <...> Нищий с нищей переспал, бродяжка бродяжке исповедовалась! Деятнадцатый век...» [2, т.5, с.101]. В. Максимов больше не цитирует отрывков, не пересказывает сюжетов, почти не упоминает заглавий, и здесь оказываются особенно значимыми немногочисленные намеки, разбросанные в тексте романа «Прощание из ниоткуда» и проецирующие творчество Владислава Самсонова рассматриваемого периода на произведения В. Максимова 1960-х гг.

Первый из них связан с фигурой Сереги, «вора в законе» и верного старшего товарища Влада. Из посвященного ему «покаянного» отрывка выясняется, что Самсоновым создано «трехчасовое действие о тебе, Серега, о твоей судьбе, какой он представил ее себе после вашего горького расставания...

Он назвал это действие “Жив человек”, и чужие ему люди более или менее сносно разыграли его в небольшом театре, что на Малой Бронной. ...оно благодарно свидетельствовало о том, как сквозь тьму и скверну бытия ты нес в своей душе, не извращая и не расплескивая, Божественный Дар Совести» [2, т. 4, с. 182–183].

Факты реальной биографии В. Максимова свидетельствуют, что в 1965 г. в театре на Малой Бронной действительно была поставлена его пьеса «Жив чело-

век», созданная по мотивам одноименной повести. Образы ее протагониста Сергея Царева и Сереги из «Прощания из ниоткуда» на фабульном уровне не сближает ничто кроме имени и одного факта биографии – немецкого плена в годы Великой Отечественной войны, и если бы не это прямое указание, счесть раннюю повесть предтекстом романа в части, касающейся образа ее главного героя, было бы проблематично. Но указание присутствует, причем вполне конкретное.

Второй случай касается такого этапа жизни Влада, как работа на затерянном в степях кирпичном заводе под началом мастера Парфеныча. Этот герой однажды «крепко погрешил против совести», и повествователь замечает: «Если б ты знал, Парфеныч, какую казнь он придумает тебе потом на бумаге, хотя позже и раскается в этом» [2, т. 4, с. 406]. Здесь нет необходимости в том, чтобы приводить название текста, – ситуация на кирпичном заводе явно сближена с событиями, описанными в повести «Баллада о Савве».

Дальнейшее повествование подтверждает сделанный нами вывод о достаточно большой степени сближения самсоновских текстов с максимовскими: в романе, выросшем из созданной в Казани повести, который Влад пишет в Черкессии и публикует за рубежом, легко угадывается «Семь дней творения», а в последующем его произведении – «Карантин». В обоих случаях в тексте приводятся прямые цитаты из названных текстов В. Мак-

симова. Одна из таких цитат подтверждает, например, что ответственный секретарь Союза писателей Ильин фигурирует в «Прощании из ниоткуда» одновременно как полноправный персонаж со своей собственной биографией и как прообраз героя «Семи дней творения» Вилкова.

Затем Влад начинает писать книгу, более других наполненную «мстительными химерами и соблазняющими фантомами» прошлого, книгу, которой «не видно было конца – она, как и его судьба, могла и оборваться через мгновение, и затянуться до бесконечности» [2, т. 5, с. 204]. Речь, без сомнения, идет о том самом романе, который в художественном мире рассматриваемого нами текста является принадлежащим перу Самсонова «двойником» «Прощания из ниоткуда».

Таким образом, специфика Влада Самсонова как актора заключается еще и в том, что он, будучи субъектом истории, понимаемой в нарратологии как наиболее глубокий, событийный уровень произведения, который «содержит в себе действие, являющееся объектом дискурса нарратора, и события, воссоз-

даваемые дискурсом акторов, и, следовательно, охватывает как мир повествуемый, так и мир цитируемый» [3, с. 105], в то же время является творцом художественной реальности – автором собственных литературных произведений. Автореминисценции и – в редких случаях – прямое цитирование позволяют утверждать, что тексты Влада если не совпадают, то в достаточно большой степени сближены с произведениями, автором которых вне коммуникативной ситуации романа «Прощание из ниоткуда» является конкретный, телесно воплощенный автор Владимир Максимов, а внутри нее – абстрактный (имплицитный) автор, невербализованная интенция читателя, чьи функции, как мы уже выяснили, принимает на себя писатель Владислав Самсонов. Следовательно, глубинный повествовательный уровень текста расширяется из-за включения в сферу «цитируемого мира» дополнительных, «внешних» источников и обретает выходы на уровень более высокого порядка – «внутритекстовый уровень абстрактной коммуникативной ситуации» [3, с. 103].

ЛИТЕРАТУРА

1. **Ильин, И.П.** Постмодернизм: словарь терминов / Илья Ильин ; науч. ред. А. Е. Махов. – М.: ИНИОН РАН (отдел литературоведения) – INTRADA, 2001. – 386 с. – ISBN 5-87604-044-2.
2. **Максимов, В.Е.** Собрание сочинений : в 8 т. / В. Е. Максимов; худож. оформл. И. Сайко. – М.: Терра, 1991–1993. – Т. 4: Прощание из ниоткуда : кн. I. Памятное вино греха. – 432 с. – ISBN 5-85255-033-7; Т. 5: Прощание из ниоткуда: кн. II. Чаша ярости. – 272 с. – ISBN 5-85255-034-5.
3. Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины : энциклопедический справочник / сост. и науч. ред. И. П. Ильин, Е. А. Цурганова. – М.: Интрада – ИНИОН, 1996. – 319 с. – ISBN 5-248-00162-5.

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

ПЕРСПЕКТИВЫ СТАНОВЛЕНИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

М. А. МКРТЧЯН

МОН РА

1. Проблемы современной дидактики

В последнее время замечается усиленное внимание к проблемам становления современной дидактики. Это происходит не случайно. С одной стороны, педагогическая практика насыщена разнообразными новаторскими находками, которые нуждаются в теоретических обобщениях. С другой стороны, необходимость в существенных изменениях в области образования предполагает предварительное теоретическое обоснование концептуальных разработок (подробности см., например, в [1] - [3]).

Многие ученые с разной аргументацией, с разными подходами, но единодушно отмечают, что нынешняя дидактика уже не может ухватить, объяснить многие явления, возникающие в педагогической практике. По сути дела, существующая дидактика не позволяет понять, что происходит. Если мы и понимаем кое-что в современной педагогической практи-

ке, то не за счёт существующей дидактики. Когда мы пытаемся обменяться опытом, то обнаруживаем, что нам, зачастую, не хватает понятий и терминов, через которые можно передать свой опыт, свои мысли.

Проблема новой современной дидактики – это проблема разработки нового понятийного аппарата. Не уточнение старого терминологического аппарата, а:

- Во-первых, разработка новых дидактических понятий, **через которые можно было бы ухватить новую ситуацию в образовании.**
- Во-вторых, выработка общедидактического понятийного аппарата, **позволяющего проследить ход исторического развития обучения.**
- В-третьих, обобщение на теоретическом уровне новых явлений нынешней практики обучения, при этом **уровень абстракции должен позволять ухватить все многообразие в единую сущность.**

• И наконец, разработка теоретических положений, **опережающих становление новой образовательной практики**, что позволит усилить рациональный компонент становления новой образовательной практики и **обеспечит преемственность образовательных реформ**.

2. Дидактика В. К. Дьяченко

Существенный вклад в решение этой проблемы внес В. К. Дьяченко ([4]; [5]). Как отмечает сам В. К. Дьяченко: «Наш подход к преобразованию дидактики в науку мы назвали *естественно – научным*» [5, стр. 4]. Такой общеметодологический уровень представления об обучении предполагает наличие объективных законов его существования и объективных закономерностей исторического развития.

Виталий Кузьмич выделяет три общественно-исторических способа (стадии) организации обучения: **первый захватывающий период до средних веков, второй – до наших дней**, третий – в будущем.

На теоретическом уровне дидактические представления В. К. Дьяченко проявлены в таких понятиях как *общественно исторический способ организации обучения* и его три общественно-исторические формации: индивидуальный способ организации обучения, групповой способ организации обучения, коллективный

способ организации обучения. А также *общие формы организации обучения*: индивидуальная форма организации, парная форма организации, групповая форма организации, коллективная форма организации обучения.

В этом смысле решающее значение имеет адекватное понимание смысла понятия “способ организации обучения”. Это понятие используется в самом широком смысле, а именно, как атрибут организации общественной жизни. Введение данного понятия позволяет различать и классифицировать способы организации обучения, как результат исторического процесса развития общества. Фактически, введенные В. К. Дьяченко понятия: “индивидуальный способ обучения”, “групповой способ обучения” и “коллективный способ обучения” используются в смысле стадии общественно исторического развития способа обучения, для обозначения прошлого (до средних веков), настоящего (от средних веков до наших дней) и будущего.

В этих названиях проявляется сущностное обобщение. Например, групповой способ обучения – это сущность, а проявления этой сущности могут быть разные: любая концепция классно-урочного обучения – это проявление группового способа обучения, лекционно-семинарская система – это другое проявление той же

самой сущности – группового способа обучения. Понятие «групповой способ обучения» ухватывает сущность того обучения, которое сегодня распространено везде в мире и повсюду. Можно говорить о разных концепциях обучения, но все они исходят из одной сущности – группового способа обучения.

В определении понятия *общественно исторический способ обучения* исходным является положение о том, что учебный процесс есть системообразующий компонент организации обучения, и, следовательно, в зависимости от организационной структуры учебного процесса осуществляется тот или другой способ обучения. Сама организационная структура определяется взаимосвязями и взаимоотношениями общих форм организации обучения.

Анализируя исторический эмпирический материал В.К. Дьяченко заметил, что когда добавляется какая-то организационная форма обучения в качестве ведущей, то возникает принципиально новый способ обучения. Он заметил, что переход от индивидуального способа обучения к групповому осуществился через добавление групповой организационной формы обучения в качестве ведущей. Если мы сейчас попытаемся дать объяснение многим явлениям, а именно: почему класс такой, почему урок такой,

почему классы разновозрастные, почему программы одномаршрутные,... - то это всё объясняется ведущей, приоритетной ролью в учебном процессе групповой организационной формы обучения. Более того, весь дидактический пафос Коменского и состоял в том, чтобы показать, что на основе этой организационной формы можно организовать целостный процесс обучения.

Организационная структура *коллективный способ обучения* складывается из всех четырёх форм организации обучения: индивидуальный, парный, групповой и коллективный. При этом ведущей, системообразующей является **коллективная форма**, т. е. работа в парах сменного состава.

Таким образом, в отличие от группового способа обучения, при коллективном способе групповая форма является не основной, а вспомогательной. Учебные занятия организуются не на основе уроков, а учебные группы по составу не однородные, а разноуровневые и разновозрастные. Именно этому способу и предстоит проявиться в конкретных разновидностях как господствующих и приоритетных.

3. О фазах осуществления перехода от группового способа обучения к коллективному.

Групповой способ организации обучения в своих формах проявления – классно-урочной и лекционно-семинарской организа-

ции обучения давно исчерпал себя как технология решения общественно необходимых образовательных задач. Давно уже созрела необходимость перехода к новому способу организации обучения. Этот переход предполагает особую методологию организации инновационной деятельности и осуществления коренных преобразований. Его осуществление невозможно, если в новых исторических условиях будет решаться задача воспроизводства известных действующих форм. Это есть построение будущего через создание и закрепление исторически новых форм организации. Заметим, что для подобных задач недостаточны также достижения в области разработки общеметодологических средств.

Сказанное не следует понимать как предложение непосредственного отказа от классно-урочной системы и немедленного перехода к иной системе. Безусловно, переход от нынешнего общественно-исторического способа организации обучения к новому может быть осуществлен только постепенно, целенаправленно и в соответствии с особенностями текущего момента (Подробнее см. в [6]).

Коллективный способ организации обучения обусловлен коллективным типом учебного процесса. Следовательно его становление обусловлено созданием

и повсеместным распространением коллективного учебного процесса. Именно задачами постепенной реализации этих целей и обусловлены особенности и характеристики фаз переходного периода от группового способа обучения к коллективному (см. в [6], стр. 42 - 48).

Первая фаза. Условно назовем ее периодом использования приемов работы в парах.

На этой фазе учебные занятия являются групповыми, т.е. организуются на основе групповой оргформы. А для закрепления, повторения изученного используются другие формы, в том числе и работа в парах сменного состава. Таким образом, коллективная организационная форма используется как дополнительная, вспомогательная. Общий фронт в рамках урока нарушается незначительно. Организация же учебного процесса при этом остается традиционной: обычные сорока-пятиминутные уроки, одновозрастные классы, узкоспециальные предметы, обычный вариант расписания, режим работы и т.д.

Вторая фаза. Период организации коллективных занятий по отдельным предметам.

На этой фазе изучение некоторых предметов в классе организуется через коллективные занятия. Общий фронт обычно отсутствует в пределах какого-либо раздела, ученики в классе могут

изучать различные вопросы этого раздела по разным маршрутам. Остальные предметы изучаются по-старому на групповых занятиях.

Третья фаза. Коллективные занятия в классе.

На этой фазе обучение какого-либо класса организуется посредством коллективных занятий по всем (или практически по всем) предметам. Изменяется традиционный режим работы, практикуется погружение в отдельные предметы: учащиеся какой-либо период (неделю, месяц) изучают только часть (один, два или несколько) предметов. Общий фронт отсутствует в пределах годовой программы, содержание которой разные ученики класса проходят по отличающейся последовательности. Таким образом, вместо групповых занятий (уроков) проводятся коллективные, но класс как тип учебной группы ещё сохраняется, а программа учебного предмета делится на годичные блоки.

Если во всех классах школы организуются коллективные занятия, то это значит, что вся школа перешла в III-ю фазу. Тогда существенно меняется управление школой. Речь идет уже не о классно-урочно-предметной, а о классно-предметной системе обучения.

Четвертая фаза. Создание разновозрастных, разноуровневых учебных групп.

На этой фазе в образовательном учреждении, наряду с разновозрастными классами, выделяются отдельные учебные коллективы, которые по составу являются разновозрастными.

Отсутствует деление предметов по классам (математика 5-го класса, физика 8-го класса), есть просто предметы: математика, физика и т.д. В одно и то же время члены группы изучают разные предметы: одни математику, другие физику, третьи химию и т.д. Нет расписания для группы, но есть план работы для отдельных членов группы. Учебная группа становится самообеспечивающимся коллективом.

Пятая фаза. Организация обучения в школе через разновозрастные учебные группы.

Эта фаза отличается от предыдущих тем, что если на четвертой фазе предполагается организация обучения в школе в основном через разновозрастные классы (разновозрастных групп может быть лишь несколько), то на пятой фазе школа переходит полностью на разновозрастные учебные группы.

Остальные фазы. Переход от группового способа обучения к коллективному связан с существующими изменениями в других сферах социальной жизни, по времени является более отдаленным и пока может представлять только теоретический интерес.

4. Концептуальные основы коллективных учебных занятий (подробности см. в [6], стр. 48 – 56)

Сущность коллективных учебных занятий, отсутствие в группе ситуации общего фронта. Члены учебной группы временно распределяются по разным подгруппам, в зависимости от образовательных задач. Однако состав подгрупп и время работы разных учеников неодинаковы.

Каждый член учебной группы реализует свои учебные цели и задачи с помощью других членов группы. Каждый есть и обучаемый, и обучающий, и организатор учебного процесса. Учебная группа по способу организации работы является самообеспечивающимся самоуправляющимся коллективом (см. например, [6], глава 4; или, например, [7]).

Коллективным учебным занятиям и обусловленному ими коллективному способу обучения присущи следующие отличительные особенности:

- отсутствует общий фронт, учащиеся реализуют разные цели, изучают разные фрагменты учебного материала разными способами и средствами за разное время;
- разные ученики осваивают общее содержание курса в неодинаковой последовательности – по маршрутам прохождения программы;

- обучающиеся группируются во временные кооперации как места пересечения маршрутов;

- учебная группа состоит из учащихся разного уровня и разных возрастов;

- в ходе учебных занятий, есть возможность общаться на разных языках;

«Каждый – цель; каждый – средство» – ведущий принцип коллективных учебных занятий. Это значит, что всё, что делается в учебной группе, должно делаться ради каждого и через каждого. По сути, в этом принципе обобщены два принципа – индивидуализации обучения и всеобщего сотрудничества.

Основой функционирования коллективных учебных занятий являются временные кооперации учащихся, создаваемые для выполнения какой-либо конкретной учебной цели. Временную кооперацию, если в её состав входит три человека и больше, мы назвали сводным отрядом. На коллективном занятии, как правило, действует несколько временных коопераций, *отличающихся* как осваиваемыми темами, так и формами, методами работы, численностью, качественным составом.

Переход участников учебного процесса из одной временной кооперации в другую координируется пультом управления. Пульт – это специально отведён-

ное место, где решаются управленческие задачи, лежит ответственность за организацию учебного процесса.

5. Практика и перспективы становления коллективного способа обучения.

Становление коллективного способа обучения как общественно-исторического этапа развития сферы образования представляет собой единство двух видов процессов – естественно-стихийный и искусственно-организованный.

Естественно-стихийные процессы задаются постоянными попытками и поисками специалистов, решающих актуальные проблемы образования. Эти проблемы вызваны необходимостью реализовать идеи индивидуального подхода в условиях массовости образования, которые в рамках классно-урочной системы просто не решаемы. Поэтому поиски и достижения специалистов постепенно расшатывают её, казалось бы, незыблемые основы.

Искусственный компонент становления (т.е. процессы создания) коллективного способа обучения задаётся деятельностью тех субъектов, которые осознанно и целенаправленно строят систему обучения, отличную от классно-урочной. Зависит этот компонент не только от понимания этими людьми законов общественно-исторического развития и их представлений о будущих системах об-

разования, но и от их реальных способностей, от умения и возможностей воздействовать на развитие образования.

Историю деятельности педагогического движения сторонников коллективного способа обучения за последние 15-20 лет можно реконструктивно переосмыслить как деятельность по реализации некоторой программы создания новой образовательной практики.

Были исследованы проблемы организации коллективного обучения (работы в этом направлении продолжаются и сейчас), разработаны соответствующие концепции, созданы разнообразные формы образовательных пространств, каждое из которых можно воспринимать как проявление новой образовательной практики [8]:

1. *Коллективные учебные занятия.* Есть достаточно полные представления и концепции на уровне 4-5 фазе перехода к КСО. Особенно это ощутимо в рамках малокомплектных сельских школ. Здесь уже есть ряд реальных достижений.¹

¹ Богатова В.И. Модель школы с разновозрастными учебными группами [Опыт Ивановской школы Красноярского края] / В.И. Богатова, Л.Д. Фомина // Справочник руководителя сельской школы. – 2006. – № 5. – С. 11-17.

Климанова Г.И. Становление системы разновозрастного обучения в малочисленной сельской школе / Г.И. Климанова, В.В. Чеберяк // Методист. – 2009. – № 8. – С. 46-51.

Лебединцев В.Б. Методика проектирования учебных занятий в разновозрастном коллек-

2. *Организационно-деятельностные игры* как форма, способ организации коллективного мышления. Это место образовательного пространства, где решаются особым образом организованные образовательные задачи.

3. *Краевые инновационные комплексы*. Это уникальная форма организации инновационного развития образовательной практики, через которую реализуется методологический принцип педагогической инновации: исследования направленные на становление новой образовательной практики могут быть организованы только в процессе построения этой новой практики, как необходимый составной компонент этого процесса. С одной стороны, такой инновационный комплекс является местом сотрудничества и совместной деятельности методологов, философов, теоретиков педагогики, управленцев и практиков. С другой стороны, комплекс дает возможность иметь ситуации будущей практики для формирования субъектов новой образовательной практики.

4. *Университет непрерыв-*

ного образования – особый вариант организации образовательного пространства. Он был реализован как уникальная форма непрерывного образования педагогических кадров. Были проведены сборы университета непрерывного образования (УНО), в состав которого входил сектор организации ОДИ (организационно-деятельностной игры). И наоборот, были организованы ОДИ, в рамках которых был сектор УНО, при этом сама ОДИ рассматривалась как сессия УНО. Словом, из разных форм и моделей складывались и реализовались принципы и ценности новой образовательной практики.

5. *Сетевая организация образовательного пространства*. Это новый подход, позволяющий включить все остальные формы в единую целостность. Задача реализации этой идеи будет инициировать новые программы исследований и построений. Здесь могут выделиться разные направления и группы, которые могут действовать автономно, но объединять их в единое движение будут общее представление об основах и ценностях новой образовательной практики и сетевая организованность самого движения.

тиве // Школьные технологии. – 2008. – № 2. – С. 99-108.

Сорокина Т.А. Организация образовательного процесса, отличного от классно-урочного // Педагогическая техника. – 2007. – № 1. – С. 106-112.

Не классно-урочное обучение: модели, содержание образования, управление: сборник статей. – Красноярск, 2006. – 124 с.

ЛИТЕРАТУРА

1. Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: материалы III Всероссийской научно-методической конференции, Красноярск, 19-21 января 2011 /под ред. П.А. Сергоманова, И.Г. Литвинской, М.В. Миновой. Красноярск. 2011. 284 с.
2. Современная дидактика и качество образования: проблемы и решения новой школы: материалы научно-методической конференции. Красноярск, 21-23 января 2010 /под ред. П.А. Сергоманова, И.Г. Литвинской, М.В. Миновой. Красноярск. 2010. 136 с.
3. Перспективные направления развития дидактики: круглый стол //Педагогика. № 6. 2007. С. 43-53.
4. **Дьяченко В.К.** Организационная структура учебного процесса и ее развитие. М.: Педагогика, 1989. – 160 с.
5. **Дьяченко В.К.** Дидактика. Т. 1. М.: Народное образование, 2006. 400 с.
6. **Мкртчян М.А.** Становление коллективного способа обучения. Красноярск, 2010. – 228 с.
7. **Мкртчян М.А.** Методики коллективных учебных занятий. Ч. 1 и ч. 2 // Справочник заместителя директора школы. №12. 2010 г., стр.. 50-63; № 1. 2011 г., стр. 55-64.
8. **Мкртчян М.А., Литвинская И.Г.** Новые формы организации образования взрослых: учебно-методическое пособие //Красноярск, КИПК, 2012г.-120 с.

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКИХ РАБОТ

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ И ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА

А. С. ПУШКИНА

Ф.Е. БАБАЯН

СШ № 1 им. А.Бакунца,
Сюник, Горис

Общеизвестно, что внеклассная работа является неотъемлемой, органической частью всей учебно-воспитательной работы школы. Рациональное сочетание классных и внеклассных форм занятий способствуют максимальной оптимизации учебно-воспитательного процесса как в целом, так и в преподавании любого учебного предмета. В условиях же национальной школы внеклассная работа приобретает особое значение как один из важнейших источников создания и расширения русской языковой среды в целях совершенствования преподавания и изучения русского языка.

Внеклассная работа по русскому языку повышает интерес учащихся к предмету, расширяет и углубляет их знания, обогащает словарный запас, воспитывает чувство языка. Продолжая и развивая классные занятия, внеклассная работа в то же время имеет присущую только ей специфику в содержании, организационных формах, методах и приемах реализации поставленных задач.

В условиях отсутствия русской речевой среды внеклассная и внешкольная работа по русскому языку и литературе активно способствует практическому овладению учащимися-армянами русским языком, созданию русской речевой среды и речевых ситуаций, которые содействуют формированию речевых умений и навыков, развитию у учащихся творческих способностей, удовлетворению их индивидуальных запросов, интересов, склонностей. Внеурочная и внеклассная работа важна не только для учащихся. Она творчески обогащает и самого учителя, приближает его к многогранной жизни ученического коллектива вне урока.

Создание общешкольной русской речевой среды возможно только в том случае, если весь педагогический коллектив будет оказывать помощь учащимся в живом общении на русском языке. Так,

при проведении Дня русского языка в старшей школе всем учащимся и учителям предлагается общаться на русском языке. В связи с этим предварительно объявляется день проведения мероприятия, вывешивается план работы. Большую помощь оказывает школьный радиозел.

Особая роль принадлежит учителям родного, армянского языка и литературы, так как от степени сформированности умений и навыков в области родного языка и литературы во многом зависит организация работы в школе по русскому языку. Именно здесь особенно ощутимо проявляются возможности осуществления межпредметных связей. Практика показывает, что если у учащихся хорошо развита речь на родном языке, они быстрее овладевают и русской речью.

Одной из особенностей проведения внеклассной работы на русском языке в армянской школе является взаимосвязь тематики мероприятий и уроков русского языка и литературы, формирующих языковую базу учащихся. При этом широкое распространение получили комбинированные формы внеклассной работы: конкурсы, лекции, встречи с интересными людьми, тематические и литературные вечера, школьные радиопередачи. Дни и недели русского языка позволят учащимся лучше познать мир литературы. Хотелось бы на примере изучения жизни и творческой деятельности А.С. Пушкина показать, как и какие формы внеклассной работы можно использовать.

Организация внеклассной работы позволит учителю углубить и расширить представления и знания учащихся. Мероприятия проводятся в зависимости от уровня знаний и степени подготовленности класса. Сразу после введения на уроке биографии поэта учащимся предлагается подготовить рефераты. Это делается на добровольных началах, контролируется и координируется учителем, чтобы впоследствии ребята имели возможность поучаствовать в конкурсе на лучший реферат.

В школе стали традиционными литературно-музыкальные мероприятия, посвященные творчеству Пушкина: «Пушкинский бал», «Путешествие в мир Пушкина», конкурсы на лучшее чтение произведений А.С. Пушкина, спектакли или инсценировки из отдельных произведений А.С. Пушкина («Моцарт и Сальери», «Цыганы»).

Практика проведения таких мероприятий убедила меня в том, что ни один учащийся в классе не должен оставаться в стороне. Организация и проведение подобных мероприятий осуществляется с учётом индивидуальных особенностей класса и каждого ученика в отдельности. Дифференцированный подход дает возможность раск-

рыться каждому ребенку и во многом помогает избавиться от комплексов.

Самый любимый и долгожданный праздник учащихся - «Пушкинский бал». К нему готовятся тщательно, долго, потому что необходимо подготовить платья придворных дам, костюмы кавалеров, а главное – хорошо выучить текст, отработать произношение, технику чтения.

Для создания музыкального фона используются разнообразные музыкальные стили: армянская народная музыка, русская и зарубежная классическая музыка, звучат шви и скрипка в исполнении учащихся, музыка Грига и Свиридова, Чайковского. Арама Хачатуряна и Вивальди, придуманная учащимися музыка на слова А.С.Пушкина. Все это делается с целью подчеркнуть бессмертие поэта, никогда не угасающую современность пушкинской поэзии.

Вот как выглядит сценарий театрализованного представления.

Цели внеклассного мероприятия:

- Расширение кругозора учащихся, осознанное знакомство с большим количеством литературного, поэтического и музыкального материала.

- Воспитание, основанное на умении ребят воспринимать окружающий мир, благодаря которому они имеют возможность познать лучшие образцы мировой художественной культуры через музыкальный материал, историко-бытовой танец, литературные и исторические источники.

- Создание необыкновенной, неповторимой атмосферы, где каждый и актер, и зритель одновременно. Эстетическое воздействие на эмоции учащихся посредством использования разных видов искусства.

- Развитие творческих способностей через участие в танцах, театральных постановках, инсценировании.

Оборудование:

Портрет А.С. Пушкина, выставка произведений А.С. Пушкина, свечи, компьютер, проектор, экран, презентация.

Звучит музыка Грига.

1 ученик

- Пушкин... Его короткая жизнь вместила в себя столько душевных бурь, невзгод, что их хватило бы на столетия.

2 ученик

- Воля. Дружба. Любовь... Так можно охарактеризовать поэзию А.С. Пушкина. Но сегодня, сегодня любовь, только любовь.

На сцене стол, на нём свечи в старинных подсвечниках, чернильница и перья. Входит Татьяна Ларина, садится за столик и пишет письмо Онегину.

Ведущий:

О вы, которые любовью не горели,
Взгляните на нее — узнаете любовь.
О вы, которые уж сердцем охладели,
Взгляните на нее: полюбите вы вновь.

Музыка звучит чуть громче. Татьяна встает, медленно читает письмо вслух.

Ученица:

Я к вам пишу — чего же боле?
Что я могу еще сказать?
Теперь, я знаю, в вашей воле
Меня презреньем наказать.

Письмо передается Онегину. Появляется Е. Онегин. «Ответ»

Ученик:

Вы мне писали,
Не отпирайтесь ...
Поверьте совесть в том порукой
Супружество нам будет мукой,
Я, сколько, не любил бы вас,
Привыкнув, разлюблю тотчас.
Закрыв лицо руками, девушка убегает.
Вслед за ней уходит и Е. Онегин.

➤ Стихотворение «Сожжённое письмо»

Декламируя, ученик сжигает письмо.

1 ведущий:

Вера... Надежда... Любовь... Женщина в творчестве поэта – огромный мир, мир нераскрытый, часто необъяснимый, мир необыкновенный.

Звучит музыка Вивальди.

2 ведущий:

- Но что это? Кажется, начинается бал. Необыкновенный бал. А почему необыкновенный - вы скоро догадаетесь.

Музыка звучит громче. Парами выходят на сцену придворные дамы с кавалерами. Они выстраиваются на сцене. Вот-вот начнется дворцовый танец. Звучат сообщения дворецкого о прибывших гостях.

Ученик:

- Анна Алексеевна Оленина
- Амалия Разнич
- Граф Николай Раевский
- Татьяна Ларина с супругом
- Князь и княгиня Голицыны
- Анна Петровна Керн
- Наталья Гончарова и Александр Пушкин
- Мария и Софья Волконские

После танца пары устраиваются на сцене. 6 пар становятся полукругом. Здесь Ризнич, Керн, Гончарова, Оленина. Остальные 7 пар устраиваются на противоположной стороне. Дамы садятся, а каждый кавалер устраивается рядом со своей дамой. Первыми начинают выступление стоящие в полукруге ученики.

Ученица:

-Судить по стихам Пушкина о его увлечениях трудно: случайная встреча могла породить прекрасные стихи, а сильное чувство – не оставить почти никаких следов.

Ученик:

-Любя, был глуп и нем
Прошла Любовь – явилась муза
И прояснился темный ум.

Ризнич. Ученица:

- С именем Амалии Ризнич связан целый цикл стихотворений. Поэт познакомился с ней летом 1823 года, когда приехал из Кишинева в Одессу. Амалия была необыкновенно красива. Она всегда носила длинное платье, которое тянулось шлейфом по земле. Она ходила в мужской шляпе и одевалась в наряд полуамазонки. Все это придавало ей оригинальность и увлекало молодые и немолодые головы и сердца.

Ученик:

- Он увлекся ею очень сильно, хотя увлечение и оказалось недолгим. В мае 1824 года она, тяжело больная, покинула Одессу и уехала на свою родину в Италию, где вскоре скончалась.

Ученик:

Все кончено: меж нами связи
нет.
В последний раз обняв твои
колени,
Произносил я горестные пени.
Все кончено - я слышу твой

Тебя тоской преследовать не
буду,
Прошедшее, быть может, поза-
буду -
Не для меня сотворена любовь.
Ты молода: душа твоя

ответ. прекрасна,
Обманывать себя не стану вновь, И многими любима будешь ты.

➤ Песня: «Не пой красавица ...»

Ученик: А. П. Керн

- Едва увидев ее, он влюбился. Через 2 дня после ее отъезда поэт писал: «Каждую ночь гуляю по саду и повторяю себе: она была здесь. Камень, о который она споткнулась, лежит у меня на столе, я пишу много стихов. Все это, если хотите, очень похоже на любовь, но клянусь вам, что это совсем не то».

Ученица:

➤ Стихотворение «Я помню чудное мгновенье»

Ученик: Олениной

- Петербург ... Здесь поэт переживает сильное увлечение Олениной. Он был так увлечен мыслью о женитьбе на Олениной, что то и дело рисовал ее на полях своих рукописей. Он сделал ей предложение и получил отказ.

Ученик:

➤ Стихотворение «Ты и Вы»

Ученик:

-Спустя полвека, племянник Анны Алексеевны спросил у тетушки, почему она не приняла предложение поэта, и услышал в ответ: «Он был вертопрах, не имел положения в обществе, и наконец, не был богат

➤ Чайковский «Танец цветов» (*танцуют девочки*)

Ученик: Наталье Гончаровой

- Гончарова была единственной героиней пушкинской лирики последних лет. Впервые он увидел ее на балу. Это было зимой 1828-29 года. Ей только недавно исполнилось 16 лет.

Звучит вальс Арама Хачатуряна. Через весь зал он проходит, подходит к Гончаровой, приглашает на вальс

- «Я полюбил, голова у меня закружилась, я сделал ей предложение», - вспоминал поэт. «Но как она молода!»- в сердцах восклицает поэт.

Ученик:

Через несколько лет он скажет:

- Я должен был на тебе жениться, потому что всю жизнь был бы без тебя несчастлив.

Ученица: Стихотворение «На холмах Грузии»

Ученик: - Это очень молодая и красивая особа, тонкая, стройная, лицо Мадонны. Стихотворение «Мадонна»

Ученица:

В 1834 году Александр Сергеевич пишет Натали письмо, очень грустное, полное страшных предчувствий.

➤ Песня «Пора, мой друг, пора . . .» (автор музыки ученица)
Дамы с кавалерам прогуливаются, беседуют. Чуть слышен шорох платьев, шепот. Звучит легкая мелодия. На середину сцены выходит первая пара.

Первая пара:

Он – Стихотворение «Я вас любил. . .»

Она - Стихотворение «Я думал сердце позабыло. . .»

Вторая пара:

Он - Стихотворение

«О дева –роза, я в оковах. . .»

Она - Стихотворение «Адели»

Играй, Адель,

Не знай печали;

Хариты, Лель

Тебя венчали

И колыбель

Твою качали;

Твоя весна

Тиха, ясна;

Для наслажденья

Ты рождена;

Час упоенья

Лови, лови!

Младые лета

Отдай любви,

И в шуме света

Люби, Адель,

Мою свирель

Звучат звуки свирели. Народная армянская мелодия.

Третья пара:

Он – Стихотворение «Я вас люблю, хоть я бешусь . . .»

Она - Стихотворение «Что в имени тебе моем . . .»

Звучит испанская музыка (танго). На сцене два рыцаря. В руках шпаги. Дуэль. Неожиданно появляется испанка с алой розой в волосах. Одним движением руки она останавливает дуэль.

Песня «Пред испанкой благородной» (автор музыки ученица). Дворецкий сообщает о приходе Е. Онегина. Тот направляется к группе мужчин, оживленно беседующих о чем – то. Приветствует поклоном головы.

Ученик:

Генерал:

- Слышал я, что вы только из путешествия. Наверное, вам есть что рассказать.

Ученик:

Онегин:

- О да, конечно!

Звучит цыганская музыка. Появляется цыганка, подходит к офицеру.

➤ Стихотворение «Талисман» Инсценировка.

Музыка звучит громче, появляются цыгане, танцуют, в центре танцующая Земфира. Земфира устраивается на ковре, гадает на картах. В стороне Алеко, поглядывает на нее. В углу, покуривая трубку, сидит старик. Земфира вскакивает, смотрит в сторону Алеко.

Ученик.

Земфира.

Старый муж, грозный муж,
Режь меня, жги меня:
Я тверда, не боюсь
Ни ножа, ни огня.

Ненавижу тебя,
Презираю тебя;
Я другого люблю,
Умираю любя.

Ученик.

Алеко.

Молчи. Мне пенье надоело.
Я диких песен не люблю.

Ученица.

Земфира.

Не любишь? Мне какое дело!
Я песню для себя пою.
Режь меня, жги меня;
Не скажу ничего;
Старый муж, грозный муж,
Не узнаешь его.

Он свежее весны,
Жарче летнего дня;
Как он молод и смел!
Как он любит меня!

Ученик.

Алеко.

Молчи, Земфира! я доволен...

Ученица.

Земфира.

Так понял песню ты мою?

Ученик.

Алеко.

Ученица.

Земфира!!!

Злится, хватается за нож. Она, пугаясь, убегает. Он остается на сцене со стариком. Алеко, схватившись за голову, глубоко задумался.

Ученик.

Старик.

О чем, безумец молодой,
О чем вздыхаешь ты всечасно?
Здесь люди вольны, небо ясно,
И жены славятся красой.
Не плачь: тоска тебя погубит.

Ученик.

Алеко

Отец, она меня не любит.

Ученик.

Старик

Утешься, друг: она дитя.
Твое унынье безрассудно:
Ты любишь горестно и
трудно,
А сердце женское - шутя.
Алеко

Ученик.

Старик

Однажды близ Кагульских вод
Мы чуждый табор повстречали;
Цыганы те, свои шатры
Разбив близ наших у горы,
Две ночи вместе ночевали.
Они ушли на третью ночь, -
И, брося маленькую дочь,
Ушла за ними Мариула.
/пауза/

Ученик.

Алеко

Да как же ты не поспешил
Тотчас вослед неблагодарной
И хищникам и ей коварной
Кинжала в сердце не вонзил?

Ученик.

Старик

К чему? вольнее птицы младость;
Кто в силах удержать любовь?

По залу, беседуя, прогуливаются пары.

Е. Онегин и генерал.

Как она любила!

Как нежно преклоняясь ко мне,
Она в пустынной тишине
Часы ночные проводила!

/пауза/

И что ж? Земфира неверна!

Моя Земфира охладела!...

Я мирно спал; заря блеснула;

Проснулся я, подруги нет!

Ищу, зову - пропал и след.

Тоскуя, плакала Земфира,

И я заплакал - с этих пор

Постыли мне все девы мира;

Меж ими никогда мой взор

Не выбирал себе подруги

Онегин

"Скажи мне, князь, не знаешь ты,
Кто там в малиновом берете
С послом испанским говорит?"

Ученик.

Генерал

"Ага! давно ж ты не был в свете.
Постой, тебя представлю я".

Ученик.

- "Да кто ж она?"

Ученик.

- "Жена моя".

Ученик.

"Так ты женат!"

Не знал я ране! Давно ли?"

- "Около двух лет".

- "На ком?" –

"На Лариной". - "Татьяне!"

"Ты ей знаком?"

- "Я им сосед".

Звучит классическая музыка Моцарта: «Ближе к мечте»

Ученик.

«Свидание». Онегин

Нет, поминутно видеть вас,
Повсюду следовать за вами,
Улыбку уст, движенье глаз
Ловить влюбленными глазами,

Внимать вам долго, понимать
Душой всё ваше совершенство,
Пред вами в муках замирать,
Бледнеть и гаснуть... вот блаженство!

Ученица.

Татьяна

Вы должны,
Я вас прошу, меня оставить;
Я знаю: в вашем сердце есть
И гордость и прямая честь.
Я вас люблю (к чему лукавить?),
Но я другому отдана;
Я буду век ему верна».

На сцену выходит учительница – автор сценария и задаёт вопросы зрителям: Что думают они о спектакле? О героях спектакля? Что понравилось зрителям в игре учеников? И т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев И. И. Соч.: В 2 т. СПб., 1895. Т. 2.
2. Лернер Н. О. Пушкинологические этюды. // Звенья. М.; Л., 1935. Вып. V.
3. А. С. Пушкин в воспоминаниях современников: В 2 т. М., 1974.
4. Тынянов Ю. Н. Пушкин и его современники. М., 1968.
5. В. И. Новиков «Все шедевры мировой литературы в кратком изложении. Сюжеты и характеры. Русская литература XIX века. М.: Олимп : АСТ, 1996. — 832 с.

РОМАН А.С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» В XI КЛАССЕ: ОТКРЫТЫЙ УРОК

С.А.ВАРДАНЯН

СШ с. Востан, Арагатский марз РА

В современной школе за последние годы были реализованы многочисленные образовательные программы, которые были направлены на расширение границ гуманистической педагогики, которая, в свою очередь, предполагает не только отношение к каждому человеку как к личности, индивиду, но и создание условий для самореализации каждой личности через развитие своих внутренних способностей. На наш взгляд, это значит, что в учебном процессе обучения и воспитания необходимо обеспечить наличие не только знаний и умений, полученных в процессе обучения, но и развитие способностей у наших учащихся по-новому решать уже известные задачи и проявлять творческий подход к делу.

Внеклассная деятельность – это та деятельность, которая позволяет учащимся и учителю проявить свои творческие способности. Надо отметить, что внеклассная работа неизменно остается важным средством по освоению художественной литературы школьниками. Она создает широкие возможности для проявления и развития литературно-художественных склонностей наших учеников. Что, в свою очередь, обеспечивает большой интерес учащихся к учебным занятиям, в процессе которых могут реализовываться приобретенные во внеклассной работе умения, знания, навыки.

Следовательно, изучение видов внеклассных занятий и их функций является актуальной задачей в настоящее время. Мы же считаем, что наша цель – не только определить роль внеклассной работы в структуре изучения литературы в национальной школе, но и основные задачи, решаемые учителями и учениками во время внеклассных занятий.

Разработанный конспект внеклассного мероприятия всегда можно использовать в школе в качестве дополнительного внеклассного материала по литературе.

Тему нашего урока определили сами ученики:

«А счастье было так возможно, так близко... Онегин и Татьяна»

Тип урока: урок-исследование.

Технология: развивающее обучение

Цели: развитие познавательной активности учащихся на основе сотрудничества в атмосфере творческого поиска; формирование навыков самореализации в ходе коллективно-распределительной деятельности.

Оборудование: иллюстрации художников к роману «Евгений Онегин», рисунки учащихся с изображением главных героев.

Ход урока

Вступительное слово учителя.

Пушкин - солнце русской литературы, родоначальник новой русской литературы. Он входит в жизнь каждого человека с детства и становится надежным другом, мудрым учителем. По утверждению М.Цветаевой «никто из русских поэтов не был таким воспитателем молодого поколения и облагораживателем юных чувств, как Пушкин».

Действие романа "Евгений Онегин" развивается в 1819-1825 годы. Именно в это время, насыщенное большими политическими событиями в истории России и Европы, сложился тип человека, подобного герою романа А.С. Пушкина "Евгений Онегин".

Характер главного героя Пушкин взял из жизни, обобщив черты, типичные для целого поколения молодых людей. Это люди, обеспеченные трудом крепостных крестьян, получившие беспорядочное воспитание и образование. Но, в отличие от большинства представителей господствующего класса, эти молодые люди - более умные, чуткие и благородные - испытывали неудовлетворенность и недовольство собой.

Главный герой романа — молодой помещик Евгений Онегин. Он показан Пушкиным как человек с очень сложным и противоречивым характером. Социальное положение и воспитание определили основные черты характера Онегина. Он сын богатого барина, «наследник всех своих родных». Ему не нужно было работать из-за куска хлеба, «труд упорный ему был тошен». Воспитание, полученное Евгением, было самое скверное. Он рос без матери. Отец, легкомысленный барин, чиновник, не обращал на сына никакого внимания, поручив его наемным гувернерам и гувернанткам. Они почти ничему не учили мальчика, никак не воспитывали его и только слегка бранили за шалости. Но получив самое поверхностное образование, Онегин дважды пытался пополнить и расширить его. Во всяком случае, встретившись с Ленским, получившим высшее образование в лучшем университете Германии, Онегин мог спорить с ним по серьезным политическим, историческим и философским вопросам как равный с равным.

Не мудрено, что из Онегина вышел настоящий эгоист, думающий только о себе, о своих желаниях и удовольствиях, не умеющий обращать внимание на чувства, интересы и страдания людей, спо-

собный с легкостью обидеть, оскорбить, причинить горе человеку, даже не замечая этого. Однако это не самодовольный, влюбленный в себя эгоист, а, как назвал Онегина В. Г. Белинский, "страдающий эгоист". Сегодня мы снова встретимся с героями знаменитого романа «Евгений Онегин», обратимся к удивительному миру их чувств и мыслей, и, может быть, вы найдете ответы на многие волнующие вас вопросы. Уверена, что вы не раз задумывались над тем, что такое счастье, дружба, любовь. В чем заключается истинная красота человека? Как обрести то самое счастье, о котором мечтает каждый человек, о котором мечтали пушкинские герои.

I. Осмысление темы.

«А счастье было так возможно, так близко...»

Вопрос: Кто произносит эти слова?

Задание: В признании Татьяны ключевым словом является слово «счастье». Попробуйте объяснить, что же такое счастье. (схема «Кластер»).

1. Что такое счастье в понимании героев?

2. Возможно ли было оно?

Попробуем провести небольшое исследование.

II. Постановка задач урока.

Классу была предложена работа в группах над заданием: проследить движение образов Онегина и Татьяны.

III. Работа над образами в группах по плану.

Группа 1- «Загадка Онегина и её разрешение».

Группа 2 -«Татьяна, милая Татьяна»

Слово учителя

Вопрос: Какое главное испытание на пути к счастью проходят герои? – Любовь. Любовь-самое загадочное чувство. Любящий человек прекрасен, его сердце открывается для красоты и добра.

Выразительное прочтение письма Татьяны

Вопросы:

- Удивила ли вас Татьяна?
- Как вы относитесь к её поступку?
- Одобряете или осуждаете?

Анализ письма

Вопрос для обобщения:

- Какие чувства переданы в письме?
- Почему Онегин отверг любовь Татьяны?

IV. Продолжение работы в группах по плану.

Характеристика образов.

- Группа 1 - «Разгадка Онегина». «Кто он таков? Ужель Евгений?»

Группа 2 - «Как изменилась Татьяна?»

V. Чтение письма Онегина

Вопросы:

1. Почему Онегин отверг любовь Татьяны, а потом так страстно полюбил её в Петербурге?
2. Спасительна или губительна любовь к Татьяне?

VI. Чтение отповеди Татьяны

1. Поняла ли Татьяна Онегина?
2. Почему она отвергла Онегина?
3. Было ли возможно счастье спустя время?
4. Решение главного вопроса:
Правильно ли поступают герои? (ответы учеников).

Мы выяснили, что для пушкинских героев счастье заключается в любви. Пушкин трепетно относился к этой теме.

VII. Подведение итогов урока

Какие чувства вызвали в вас герои романа?

Слово учителя:

Свобода, творчество, любовь — три стихии духа, прекрасные в человеке, три страсти, делающие его существом поистине благородным, три сферы активности, наполняющие жизнь значением и смыслом. Все они могли быть доступны Онегину, но все они заглушены в нем его окружением, воспитанием, условиями жизни.

Онегин чужд высокой страсти свободы, как и страсти творчества, поэзии, неспособен он к возвышенной любви. Это не вина, а беда Онегина. Вина Онегина — невольная, трагическая. Вина Онегина есть вина света. Евгений Онегин не нашел своего места в жизни. Он оторвался от светского общества, но не примкнул ни к какому другому. «Светская жизнь не убила в Онегине чувства, а только охлodiла к бесплодным страстям и мелочным развлечениям... Онегин не любил расплываться в мечтах, больше чувствовал, нежели говорил, и не всякому открывался. Озлобленный ум есть тоже признак высшей натуры... но силы этой богатой натуры остались без приложения, жизнь без смысла», — писал об Онегине В. Г. Белинский.

VIII. Комментирование оценок

IX. Домашнее задание.

Выучить понравившийся отрывок наизусть.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 16 т. М., 1937. Т. 6.
2. Путеводитель по Пушкину. М.; Л., 1931.
3. Цявловский М. А. Летопись жизни и творчества А. С. Пушкина. М., 1951 Т. 1.

РОЛЬ РАЗВИВАЮЩИХ ИГР НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В V-ОМ КЛАССЕ

А.Р. МАРТИРОСЯН

СШ N 1, с. Кармиргюх,
Гегаркуникский марз РА

Игра является первой школой мысли для ребенка. Она первая учит разумному и сознательному поведению. Польский исследователь Стефан Шуман отмечал, что игра - характерная и своеобразная форма активности ребенка, благодаря которой он учится и приобретает опыт. Шуман указал на тот факт, что игра пробуждает в ребенке самые высокие эмоциональные переживания и активизирует его самым глубоким образом. Согласно Шуману, игру можно воспринимать как процесс развития, направленный своеобразным образом на формирование наблюдательности, воображения, понятий и навыков. Лучший способ организовать внимание подростка связан с умением так организовать учебную деятельность, чтобы у ученика не было ни времени, ни желания, ни возможности отвлекаться на длительное время. Интересный урок способен захватить подростка, и он с увлечением работает весьма продолжительное время, не отвлекаясь. Активная познавательная деятельность - вот что делает урок интересным для подростка, вот что само по себе способствует организации его внимания. Этого, я, думаю, достаточно, чтобы понять, насколько серьезны научные рассуждения о роли игры в жизни ребенка. Вывод следующий: игра учит. Следовательно, стоит поговорить об игре как средстве обучения.

До недавнего времени было принято считать, что игровое обучение эффективно на начальном этапе обучения, когда у детей формируется интерес к русскому языку через занимательные игры. Но опыт работы показывает, что развивающие игры необходимы на уроках русского языка и на среднем уровне обучения, например в 5-ом классе. На этом уровне игры предоставляют возможность учащимся раскрыть свои потенциальные возможности, создают ситуацию успеха для слабых учеников, благотворно влияют на качество усвоения учебного материала, за счет повышения интереса к предмету. А интерес, в свою очередь, прекрасно стимулирует деятельность школьников и является одним из главных мотивов учения. Школьникам предоставляется возможность работать в группе, высказывать свое мнение, анализировать ситуацию, искать пути решения, и тем самым игры способствуют развитию мышления, памяти внимания, речи, воображения.

В процессе игры воспитываются и нравственные качества. Работая в группе, ученики учатся общаться, т.е., развиваются их коммуникативные особенности, учатся помогать одноклассникам, что воспитывает чувство товарищества, взаимопомощи.

Игра создает рабочую развивающую атмосферу в классе. Если развивающая игра проводится в начале урока, ученики на протяжении всего оставшегося времени прекрасно работают, слабые ученики проявляют достаточную активность. И в середине, и в конце урока развивающая игра также позволяет сосредоточить внимание, поддерживать интерес к уроку. Организатором игр на уроке, конечно же, является учитель. Именно от его мастерства, от его знаний зависит активность учащихся на уроке.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком - четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом. Учитель, учитывая возрастные и психологические особенности детей, должен понимать, что только в игре ребенок раскрепощается, а, раскрепостившись, он может творить и познавать. Традиционная дидактическая классификация игр основана на тематическом принципе:

1/ фонетические игры; 2/ лексическо - фразеологические; 3/ игры по морфемике и словообразованию; 4/ игры по синтаксису и пунктуации.

В своей работе с детьми на уроках русского языка в 5-ом классе я использую обучающие, контролирующие и обобщающие игры, развивающие познавательную способность и творческий потенциал учащихся. Очень эффективны фонетические игры в пятом классе для развития речевого аппарата у детей и выявления степени языкового материала. Из личного опыта могу сказать, что, например, при изучении темы „Звонкие и глухие согласные” пользуются вниманием игры „Найти пару” „Поймай мяч”, „Эхо”. Ученики называют парные звонкие- глухие согласные, всегда звонкие и всегда глухие согласные, а также называют слова, в которых есть звонкие-глухие согласные. Не менее интересна игра по различению фонем „Отгадайте слова”. Ученики разгадывают загадки, записывают отгадки и говорят, какими звуками различаются слова.

Различие между двумя словами есть ,
И ты сейчас о них понятие составишь.
Когда я с и - меня ты будешь есть,
Когда я с о - перешагнешь, а есть не станешь / пирог-порог /.
Конечно, метаграмма эта весьма проста и несложна:
Я с у- далекая планета,
А с и- я в Азии страна. / Уран-Иран /
С буквой б мучительной бываю,

С буквой м одежду пожираю,
 С буквой р актеру я нужна,
 С буквой с для повара важна /боль- моль -роль-соль /.

В лексико-фразеологическом разделе очень популярны игры по составлению слов с подбором синонимов-антонимов, прилагательных, характеризующих людей, животных и т.д. в пятом классе при изучении темы „Все́м нужны друзья” часто использую игру „Кто больше”. Ученики называют прилагательные, характеризующие друга.

Мой друг- преданный, верный, чуткий, отзывчивый, внимательный... Если приходит беда, мой друг становится храбрым, отважным, смелым, мужественным, бесстрашным.

Привести антонимы к словам, характеризующим друга: верный - неверный, храбрый- трусливый, чуткий - эгоистичный, внимательный - невнимательный, угрюмый - веселый, и т.д.

Для закрепления пройденного материала целесообразно использовать загадки. Например, закрепляя материал „Антонимы” можно использовать загадки:

Я антоним к слову зной,
 Я в реке, в тени густой,
 И в бутылке лимонада.
 А зовут меня...
 / прохлада/.

Я антоним шума, стука
 Без меня вам ночью мука.
 Я для отдыха, для сна,
 Да и в школе я нужна,
 Называюсь... /тишина /.
 Кроссворд „ Антонимы ”

К данным словам надо подобрать антонимы, записав их в правый столбик. В этом столбике зашифрована тема урока:

Сухой-влажный
 Начинать-кончать
 Ветер-затишье
 Рыхлый- плотный
 Трудолюбивый- ленивый
 Короткий- длинный
 Свет-темнота
 Медлительный - прыткий.

Думается, что лексико-фразеологические игры являются кладезью для развития у учеников познавательного интереса, творческой способности мыслить. Поэтому могут быть использованы все виды лекси-

ческих игр, иногда даже независимо от темы, в качестве занимательных элементов: анаграммы, шарады, ребусы, логогрифы, метаграммы.

Анаграмма:

Я – дерево в родной стране
Найдешь в лесах меня повсюду,
Но слоги переставь во мне
И воду подавать я буду /сосна-насос /

Шарада:

Всего две ноты и предлог
Построить я на даче смог. /домик /.
Ребус: р 1 а /родина /.

Логограф:

В ранце я всегда лежал, букву как - то потерял.
Если руки с мылом мыли,
То меня с водою смыли. /Пенал – пена /.

Метаграмма:

С К я в школе на стене.
Горы, реки есть на мне.
С П – от вас не утаю-тоже
В школе я стою. /карта-парта /.

Элементы занимательности должны присутствовать и в таком разделе лингвистики как „Словообразование”. При прохождении темы „Однокоренные слова” эффективная игра „Третий лишний”. Даются цепочки однокоренных слов, нужно исключить лишнее слово в каждой цепочке.

1. Горе, нагорный, горевать /нагорный/.
2. Переносить, переносица, носовой / переносить/
3. Длина, длительный, длинный /длительный /.

Игра „Капитан и его команда ”.

Класс разбивается на несколько команд, в каждой выбирается капитан. Каждая команда получает конверт с корнем слова. Задача команды- за определенное время / 5-10 мин / составить гнездо однокоренных слов. О результатах работы докладывает капитан. Побеждает та команда, которая уложилась в срок и дала максимальный список слов, входящих в словообразовательное гнездо.

Одной из популярных игр в разделе орфографии, по моему, является игра „Проверка безударных”. Ведущий ученик называет слово с безударной гласной в корне и бросает другому ученику мяч.

Ученик, поймавший мяч, находит проверочное слово и возвращает мяч ведущему и т.д.

При изучении темы „Словосочетание и предложение” могу предложить следующие игры:

„Расставь слова” – расставить слова так, чтобы получилось предложение, объяснить знаки препинания.

Первая команда - дерево, хвойных, семейства, сосна.

/Сосна дерево семейства хвойных /.

Вторая команда - ставьте, кресла, сумки, не товарищи, на.

/товарищи, не ставьте сумки на кресла /.

„Кто больше?” - команда составить как можно больше словосочетаний из предложения.

Маленький пушистый котенок гулял по крыше и громко мяукал. /Маленький котенок, пушистый котенок, гулял по крыше, громко мяукал, гулял и мяукал/.

Обучение русскому языку подразумевает не только освоение норм письменной речи, но и норм произношения. Вот почему целесообразно на уроках находить возможность для отработки произносительных норм. Задания можно представить в разных формах. Например задание "Составь текст и озвучь его".

Слова записаны на доске:

Алфавит, звонить, магазин, музей, предметы, конечно, яичница.

Задача учащихся - за 2-3 минуты составить текст, /используя данные слова, /и прочитать его, соблюдая орфоэпические нормы. Вариант текста, составленного из предложенных слов: "Когда я учил алфавит мне позвонил друг. Он позвал меня в музей. В музее нам показывали разные интересные предметы.

На обратном пути мы зашли в магазин".

Опыт работы показывает, что наиболее успешно составляются тексты со словами из пройденных уроков.

Обобщая все вышеизложенное, можно прийти к следующему выводу: чтобы урок был эффективным, на нем надо создавать, по словам психологов, ситуацию интеллектуального затруднения или проблемную ситуацию в виде развивающей игры.

Успешному разрешению проблемных ситуаций способствует формированию мышления школьников. Это положительно влияет на развитие активности, самостоятельности, языкового чутья учащихся, на повышение их грамотности, общее развитие, пробуждает интерес к предмету.

Конечно, приемы игрового обучения, представленные мной, - это лишь малая часть в их огромном количестве. Каждый учитель выбирает свои методы и приемы, которые считает целесообразным использовать на уроке. Но все они должны нести детям свет и тепло не только знаний, но и общения, успеха, веры в себя и радости.