



ISSN 1829-4162

РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ

4
2017

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

ISSN 1829-4162

Русский язык В Армении

2017

4 (107)

Ռուսաց լեզուն
Հայաստանում

Ереван - 2017

Главный редактор – А.М. Амирханян
Ответственный секретарь – А.А. Мирзатунян

Ответственный за номер – И.Б.Геворкян

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:	РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Председатель общества „Армения-Россия”, д.ф.н. профессор, М.Д. Амирханян	А.В. Акопян (ЕГУ)
Вице-президент АПСН С.К. Бондырева	Л.Г. Баласанян (АГПУ им.Х.Абовяна)
Председатель Ассоциации "Педагогическая инициатива" А.С. Испирян	Г.Г. Барикян (Французский университет в РА)
Ректор АГПУ им.Х.Абовяна, д. ист. н, профессор Р.К. Мирзаханян	М.М. Геворкян (АГПУ им. Х.Абовяна)
Академик АПСН, зам.министра МОН РА М.А. Мкртчян	И.Б.Геворкян (ОШ № 131 им.П.Яворова), А.Б. Кузьминская (ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова), М.Ч. Ларионова (ИСЭГИ ЮНЦ РАН, РФ)
	В.В. Мадоян (НУАС Армении), Г.В. Маркосян („АЙБ” ОЦ), И.В. Приорова (РосНОУ, Москва, РФ)
	С.Б. Самуэлян (ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова), Р.В. Татевосян (АГПУ им.Х.Абовяна)
	А.Я. Хачикян (ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова). К.И. Шарафадина (СПбГУТД, РФ).

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать А.А. Мирзатунян

Հիմնադիր և հրատարակիչ՝ Կրթության ազգային ինստիտուտ
Հասցե՝ ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 67:
Վկայական՝ № 01Ա 044424, տրված 16.02. 1999 թ.:
Տպարանակը՝ 1500: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 21 . 08. 2017թ.
ՎԱՃԱՌԻ ԵՆԹԱԿԱ ՉԷ:

Издатель
ЗОО „Национальный институт образования” РА.
Адрес: Ереван, Тигран Меци, 67. Тел: 010 571531, 571116.
[www/http: aniedu.am](http://aniedu.am)
E-mail: info@aniedu.am
Свидетельство № 01 А 044424 выдано 16.02.1999 г.
Ответственный за издание журнала **А.Амирханян**

Формат 70X100 1/16. Объем 64 стр. Тираж 1500
Сдано в печать 21.08. 2017 г.
Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

Խմբագրության ներկայացված նյութերը գրախոսվում են: Արտատպության դեպքում հղումն անսազրին պարտադիր է:
Դպրոցներին անվճար տրվում է մեկ օրինակ, որը պետք է պարտադիր գրանցվի դպրոցական գրադարաններում:

Лицензия № 904

Журнал «Русский язык в Армении» включён в Перечень принятых ВАК РА рецензируемых научных журналов, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

МЕТОДИКА

РЕАЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ-ФИЛОЛОГАМИ

(на примере работы со сказкой «Царевна-лягушка»)

С. А. КОЛОДА

Юго-Западный университет, Чунцин, Китай

В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку как иностранному на основе культурологического подхода. Автор описывает методику работы с текстом русской народной сказки, приводит примеры упражнений и заданий по организации изучающего чтения. Особое внимание уделено вопросам усвоения иностранными студентами национально-культурной информации и работе с текстовыми лакунами.

Ключевые слова: культурологический подход, национально-культурная информация, реалии, текстовые и культурные лакуны, изучающее чтение, лингвострановедческий комментарий.

Преподавание иностранных языков в современном понимании не возможно без учета национально-культурных особенностей представителей иного лингвосоциокультурного сообщества. Обучение неродному языку идет гораздо дальше простой передачи правил перекодирования одной языковой системы на другую. Оно включает также ознакомление с языковыми реалиями, составляющими основу фоновых знаний. Язык человека является средством осмысления этого мира, он вбирает и преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире. С одной стороны, язык есть порождение самой культуры и средство её выражения. С другой стороны - это часть культуры. Поэтому овладение иностранным языком - это не просто приобретение ещё одного инструмента коммуникации, но приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием. В конечном итоге предполагается, что изучающий иностранный язык должен овладеть межкультурной компетенцией.

Культурологический подход в обучении иностранному языку дает возможность подготовить обучающегося к вхождению в пространство другой культуры, учит его смотреть на мир глазами человека, принадлежащего этой культуре – культуре, имеющей не только серьезные отличия, но и достаточно много общего с родной культурой.

Культурологический подход предполагает изучение языка как порождение той или иной культуры, как её элемента. В настоящее время существуют

сотни определений культуры. Ученые классифицируют культуру той или иной страны по самым различным основаниям. В плане культурологического подхода к преподаванию языка уместно воспользоваться определением Сепира: «Культуру можно определить как то, **что** данное общество делает и думает. Язык же есть то, **как** думают» [3, 193].

Реализация культурологического подхода при изучении русского языка как иностранного (РКИ) может осуществляться в двух направлениях:

1. Извлечение культуроведческой информации из языковой единицы. В этом случае на первый план в качестве основной задачи обучения выдвигается культура.

Данный метод до некоторых пор был доминирующим в методике преподавания русского языка как иностранного.

2. Обучение восприятию языковой единицы на фоне образа, аналогичному тому, что присутствует в сознании носителя языка и культуры.

Образ, на котором строится семантика лексической единицы, создается у изучающего иностранный язык последовательно в процессе работы над значением языковой или речевой единицы и возникает во всей полноте, когда ученик сталкивается с этой единицей. При таком подходе к работе над семантикой, над национально-культурным компонентом значения на первый план изучения выдвигается не культура, а язык. Культурологический подход в данном случае не просто дополняет формирование коммуникативной компетенции, а является базой для ее формирования, обеспечивая при этом решение целого ряда проблем, в частности, главной филологической проблемы, проблемы адекватного понимания аутентичного текста. Поэтому культуроведение выступает в качестве лингвистической основы не только лингводидактики, но и перевода. Ведь для того, чтобы переводить, нужно, прежде всего, полностью понять иноязычный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, а уже затем, с учетом адресата, подбирать соответствующие эквиваленты в языке перевода.

Одним из наиболее сложных аспектов реализации культурологического подхода является изучение русского фольклора с иностранными студентами. Необходимо отметить, что значительное количество учебных тем, связанных с фольклором, включено в программу изучения РКИ в китайских университетах. На протяжении всего периода обучения студенты изучают русские пословицы и поговорки, загадки, сказки; выпускники пишут бакалаврские работы о русском фольклоре.

Изучение русского народного творчества и по отзывам самих студентов, и по мнению преподавателей, является одним из наиболее сложных разделов русского языка. Недостаточный объем фоновых знаний китайских студентов,

отсутствие соответствующих коннотаций, сама специфика народного творчества, обладающего высокой степенью ассоциативности, особый стиль русского фольклора, наличие в нем большого количества устаревшей или мало обиходной лексики приводит к появлению большого количества языковых и смысловых трудностей при работе с текстами русских народных сказок.

В программу изучения русского языка на продвинутом уровне включен большой блок «Русский фольклор». Среди ведущих целей работы с этим блоком выделены следующие: знакомство с русскими сказками на примере сказки «Царевна-лягушка», формирование представления о видах сказок.

Как видно из данных целей перед преподавателем русского языка стоит задача не просто помочь понять сюжет сказки, но и сформировать у студентов определенные культурологические понятия, дать некоторые сведения из теории литературы и стилистики. Поскольку работа с этой темой проводится на занятиях по практическому курсу русского языка, то мы поставили перед собой задачу включить теоретическую информацию непосредственно в работу по развитию языковой и речевой компетенции студентов.

Учебник русского языка (продвинутый уровень, 6) дает возможность ознакомиться с адаптированным вариантом сказки. Текст сказки снабжен многочисленными культурологическими и лингвистическими комментариями, что в значительной степени повышает эффективность самостоятельной работы студентов. Планируя цикл занятий по теме «Русский фольклор» мы, наряду с уже указанными выше общеобразовательными задачами, сформулировали следующие практические и воспитательные задачи.

Практические задачи: 1) организовать чтение текста сказки с полным извлечением информации; 2) научить студентов давать обоснованную характеристику персонажей сказки, объяснять особенности образов сказки; 3) научить студентов объяснять значения, подбирать синонимичные формы к устаревшим словам и выражениям; 4) научить проводить лексико-стилистический анализ текста.

Воспитательные задачи: сформировать устойчивый интерес к народному творчеству, повысить интерес к культуре России, формировать готовность несколько изменить свое культурное восприятие и собственную систему ценностей.

Работа над текстом сказки «Царевна-лягушка» проходила на нескольких занятиях и была организована в разных режимах: индивидуальном, парном, групповом, фронтальном.

Ведущая практическая цель серии уроков по этой теме была нами сформулирована как: обучение изучающему чтению сказки «Царевна-лягушка».

Известно, что изучающее чтение является одним из главных видов чтения, используемых при изучении РКИ. Его целью является максимально полное восприятие читаемого текста.

Этот вид чтения предполагает серьезную предварительную работу над текстом, а также целую систему упражнений и заданий, связанных с различными уровнями понимания текста после его прочтения, с выходом в устную и письменную речь.

Основные этапы работы были разделены на три: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Опишем методику работы на каждом этапе.

Предтекстовый этап. Так как при данном виде чтения предполагается более глубокая работа над содержанием текста, то, прежде всего, необходимо снять трудности восприятия культурного контекста. Особое внимание необходимо уделить использованию комментария для снятия национально-культурных лагун. Приведем примеры таких комментариев.

Комментарий 1.

А в лесу стоит избушка на курьих ножках.

Избушка на курьих ножках присутствует в русских народных сказках о Бабе Яге, представляет собой дом на куриных ногах, в котором живет злая волшебница Баба Яга.

Название «избушка на курьих ножках» пошло от строившихся в старину деревянных домов на болотистых местах. Их ставили не на землю, а на не большие столбики. В переносном значении употребляют в речи с шутливо-ироническим оттенком по отношению к ветхим, старым деревянным постройкам.

Комментарий 2.

Иван-царевич вошел в нее и видит – на печи лежит Баба Яга Костная нога.

Само наименование – яга – в древних славянских языках «злая», «больная». С ним связана и такая постоянная примета Бабы Яги как костяная нога. Это примета подчеркивает старость, очень сильную худобу (как кости скелета) и хромоту Бабы Яги. Кстати, в некоторых славянских языках слово «ягая» обозначало человека с больной ногой.

Комментарий 3.

А Иван-царевич горько заплакал, помолился богу на все четыре стороны и пошел, куда глаза глядят.

Помолиться богу на все четыре стороны – тщательно помолится перед трудным делом.

Пойти куда глаза глядят – пойти в неопределенном направлении, неизвестно куда.

Данное предложение (А Иван-царевич горько заплакал, помолился богу на все четыре стороны и пошел, куда глаза глядят) отражает трудную ситуацию, в которой оказался Иван-царевич, потеряв жену: он в отчаянии, не знает, что ему делать, куда идти, у кого просить помощи. У него нет точного плана действий. Потому он помолился на все четыре стороны, чтобы заручиться поддержкой Бога.

Комментарий 4.

Ищи меня за тридевять земель, в тридевятом царстве, у Кащея Бессмертного.

За тридевять земель – устойчивое выражение, употребляемое в качестве наречия «очень далеко». Слово тридевять представляет сложение двух числительных: три и девять. Оно восходит к тому времени, когда на Руси существовала девятиричная система (в этой системе тридевять обозначало 27).

Такие комментарии дают студентам возможность не только понять значение неизвестных слов и выражений, но и получить дополнительные сведения из истории, культуры, традиций русского народа. Культурологические и лингвострановедческие комментарии нужны также для более глубокого понимания смысла текста.

Следующие задание этого этапа были направлены на ознакомление студентов с видами сказок, особенностями волшебных сказок. Поскольку данная информация носит теоретический характер, мы подготовили задания для предварительного самостоятельного ознакомления студентов. Материал был подготовлен с использованием формата Power Point, что позволило не только представить теоретическую информацию из исследований волшебной сказки В. Я. Проппа, но и дать возможность студентам ознакомиться с иллюстрациями к сказке.

Виды сказок.

1. Сказки о животных («Ворона и червячок», «Колобок», «Репка», «Курочка Ряба»).

2. Бытовые сказки («Каша из топора», «Барин и мужик», «Калачи и баранки»).

3. Волшебные сказки («Царевна-лягушка», «Каменный цветок», «Аленький цветочек»).

Сказки о животных.

В качестве главных героев выступают звери, птицы, рыбы, а также предметы, растения и явления природы. В сказках о животных человек играет роль второго плана или занимает положение равное животному.

Бытовые сказки

В них все действия происходят в обычных жизненных условиях и ситуациях. В этих сказках есть юмор, интересный сюжет, колоритные персонажи. Но нет магии и чудес. Цель бытовой сказки – научить ребенка воспринимать жизненные ценности, верить и любить, осознать, что добро всегда рядом.

Волшебные сказки.

Имеют сложную композицию с *завязкой, развитием сюжета, кульминацией и развязкой*. В основе – рассказ о преодолении или восполнении недостатка (*например, преодоление бедности, разлуки с любимыми, невозможности получить наследство*), при помощи чудесных средств, волшебства и волшебных помощников. Развитие сюжета - это поиск потерянного или недостающего. Кульминация - главный герой или героиня сражаются с врагом и всегда побеждают. Один из вариантов сражения – разгадывание трудных задач («принеси то, не знаю что», достать перо жар-птицы) или загадок. Эти задания герой всегда выполняет, а загадки – разгадывает. Развязка - это преодоление потери, или недостатка. Обычно герой или героиня в конце «возвращаются», т.е. получают более высокий социальный статус, чем у него был в начале сказки.

Студенты ознакомились с этой информацией самостоятельно (домашнее задание). В дальнейшем новые сведения комментировались преподавателем на занятии и обсуждались в режиме фронтальной работы.

Работа с текстом народной сказки предполагает также тщательный подбор заданий и упражнений на предтекстовом этапе, а именно снятие лексико-грамматических трудностей.

Приведем примеры таких предтекстовых упражнений.

Упражнение 1.

Ознакомьтесь со значением новых слов (способ семантизации – перевод на китайский язык): царевиц, лягушка, узор, ткать, плясать, карета, клубок, молиться, прицеливаться, селезень, щука.

Упражнение 2.

Ознакомьтесь со значением новых слов и выражений (способ семантизации – толкование на русском языке): ни в сказке сказать, ни пером описать; батюшка; боярин, боярский; купец, купеческий; сыграть свадьбу; ни вздохнуть, ни взгадать, только в сказке сказать, пир, пир на весь мир; что головушку повесил?.

Текстовый этап. На данном этапе выполняются притекстовые задания. Это собственно чтение сказки, выполненное дома, а также упражнения, которые помогут студентам не только лучше понять смысл, контекст и подтекст

сказки, но и подготовят их к анализу лексико-стилистических особенностей этого жанра литературы.

Задание 1.

Прослушайте аудиозапись сказки. Следите по графической опоре (тексту в учебнике) за сюжетом сказки.

Задание 2.

Назовите всех героев сказки. Выпишите из текста сказки все имена собственные. Скажите, почему главные герои получили именно эти имена.

Послетекстовый этап. Цель данного этапа – контроль понимания содержания текста. Поскольку мы ставили задачей не только само чтение, но и более глубокое понимание текста сказки, то применили два методических приема: лингвострановедческое чтение и анализ текста.

Лингвострановедческое чтение включается методистами в группу изучающего чтения, так как его задачей является извлечение из текста лингвострановедческой информации и ознакомление с элементами культуры через факты, лексические единицы или невербальные средства общения [1, 337].

Мы предлагаем такие задания для этого приема.

Задание 3.

Посмотрите на иллюстрации к сказке. Расположите их в последовательности, соответствующей сюжету сказки.

Задание 4.

Дайте краткое описание сюжета сказки. Для этого ответьте на вопросы:

1. Как получилось, что Иван-царевич взял в жены лягушку?
2. Что приказывал царь своим сыновьям? Как выполняли Царевна-лягушка и жены старших царевичей царские просьбы?
3. Почему Царевна-лягушка покинула своего любимого мужа?
4. Как разыскивал царевич свою жену?
5. Как пришел конец Кащею?
6. Кто помог Ивану-царевичу снова встретиться со своей любимой женой?

После выполнения этих заданий мы предложили студентам провести лексико-стилистический анализ сказки. Для этого выполнялись такие задания:

Задание 5.

Проанализируйте грамматическое значение сказуемых и особенности их употребления.

Пришел Иван-царевич домой, грустный, печальный.

Вернулся Иван-царевич домой невеселый.

Задание 6.

Проанализируйте употребление выражения тот же самый и составьте с ним предложения.

Жены старших царевичей увидели, что она делает, и то же самое сделали.

Задание 6.

Найдите в сказке синонимы следующих слов и выражений:

1) в старые годы	11) я приеду вслед за тобой
2) вот когда сыновья стали на возраст	12) это моя лягушонка в коробёнке едет
3) что ж, батюшка, благослови	13) что ни вздумать, ни взгадать, только в сказке сказать
4) стрелу подхватила	14) не бойтесь
5) закручинился	15) а последки себе за левый рукав бросила
6) которая из ваших жен	16) в ту пору
7) батюшка велел	17) закручинилась
8) и обернулась Василисой Премудрой	18) обернулась Василиса Премудрая
9) не тужи, Иван-царевич	19) он осерчал
10) как же мне не печалится?	20) ступай за ним

Это задание было направлено на сравнение оригинального текста сказки, который они слушали на текстовом этапе, с его адаптированным варианте в учебнике. На наш взгляд, выполнение такого упражнения дает возможность студентам лучше понять особенности употребления устаревших слов и выражений, ознакомиться со стилистическими особенностями русских народных сказок.

Задание 7.

Найдите в тексте сказки все части ее композиции завязку, развитие сюжета, кульминацию и развязку.

Какие события, явления, предметы вы можете назвать для характеристики этой сказки как волшебной? Какую роль они играют в сказке?

Данное задание было направлено на подготовку студентов к дальнейшей дискуссии.

Заключительным этапом серии уроков была дискуссия по теме: «Какие черты характера русских людей отражаются в народных сказках?» Дискуссию студенты готовили по группам, каждая группа представляла свое мнение и аргументировала его.

Таким образом, предложенные задания для работы над сказкой «Царевна-лягушка» представляет собой четкую систему, направленную на осмысление содержательной стороны, анализ стилистических приемов, особенностей употребления лексики и грамматических конструкций. Такая тща-

тельная работа необходима для более глубокого понимания контекста и подтекста сказки, уяснения особенностей языкового оформления сказки и осознания специфики народного творчества. Подобная работа помогла студентам не только познакомиться с примерами русского народного творчества, но и осознать его истоки и глубокое влияние на развитие русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 480 с.
2. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. – М.: Лабиринт, 2001. – 147 с.
3. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Прогресс, 2001.

REALIZATION OF CULTUROLOGICAL APPROACH IN THE CLASSROOM FOR RUSSIAN LANGUAGE WITH CHINESE STUDENTS-PHILOLOGISTS

S.A. Koloda

Southwest University, Chongqing, China

In the article the peculiarities of teaching Russian as a foreign language on the basis of culturological approach. The author describes how to work with texts in Russian folk tales, gives examples of exercises and tasks for the organization of studying of reading. Special attention is paid to the assimilation of foreign students of the national cultural information and working with text gaps.

Key words: *culturological approach, national cultural information, realia, textual and cultural gaps, reading, linguistic review*

ՄՇԱԿՈՒԹԱԲԱՆԱԿԱՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄՆԵՐԻ ԻՐԱԿԱՆԱՑՈՒՄԸ ՌՈՒՍԱՑ ԼԵԶՎԻ ԴԱՍԸՆԹԱՑԻՆ ԶԻՆԱՍՏԱՆԻ ՌԻՍԱՆՈՂ-ԲԱՆԱՍԵՐՆԵՐԻ ՀԵՏ՝ «Царевна-лягушка»

հեքիաթի օրինակի վրա

Ս.Ա. Կոլոդա

Հարավ-արևմտյան համալսարան, Չունցինգ, Չինաստան

Մշակութային մոտեցման հիման վրա օտար լեզու ուսուցանողներն ունի իր առանձնահատկությունները: Հոդվածում նկարագրվում է, ինչպես աշխատել լսարանում ռուսական ժողովրդական հեքիաթների տեքստերի հետ, ընթերցանության ուսումնասիրման կազմակերպման համար ընտրել վարժությունների և առաջադրանքների օրինակներ: Հատուկ ուշադրություն է դարձվում ազգային տեքստի բացերի հետ աշխատելու և մշակութային տեղեկություն փոխանցելու եղանակները օտարերկրացի ուսանողների մոտ:

Բանալի բառեր՝ *մշակութաբանական մոտեցում, ազգային մշակութային տեղեկատվություն, իրականություն, տեքստային և մշակութային բացեր, ընթերցանություն, լեզվաբանական վերլուծություն:*

ЛИНГВИСТИКА

РЕЧЕВОЙ АКТ ПРОСЬБЫ В ПИСЬМЕННОМ ДИСКУРСЕ

В.А. АДАМЯН
ЕГУ

Речевой акт просьбы варьируется в зависимости от жанра – устного и письменного. В письменном дискурсе, где все излагается в максимально прозрачной и прямой форме, преимущественно встречаются эксплицитные формы выражения речевого акта просьбы – перформативные просьбы. Такая разновидность письменного жанра, как переписка в социальных сетях, расходуется с особенностями этого жанра. Он фактически близок к устному дискурсу.

Ключевые слова: речевой акт просьбы, устный дискурс, письменный дискурс, перформативные просьбы.

Речевой акт просьбы имеет разные выражения в зависимости от жанра – устного или письменного. В настоящей статье рассматриваются особенности выражения просьбы в письменном дискурсе. В этом жанре в силу ограниченных возможностей средства выражения просьбы представлены «скуднее» по сравнению с устным. Вследствие этого просьба должна быть максимально ясной и, следовательно, эксплицитной. Если в устной речи при обращении с просьбой решающая роль принадлежит интонации, и можно обходиться без конкретных указателей просьбы¹, то в письменном дискурсе это почти невозможно. Исследователи отмечают: «...письменная речь лишена интонационной выразительности – сильнейшего средства воздействия на людей. Отсюда стремление письменной речи к чеканному, до деталей выверенному слогу» [3, 29].

¹ В устном дискурсе (в фамиллярной беседе, при эмоционально недистанцированных отношениях) для выражения речевого акта просьбы типичными для носителей русского языка являются императивные конструкции без актуализаторов вежливости, в которых конкретизация значения просьбы происходит посредством интонации: «–*Вместо денег пригласите меня на балет, – попросил он*» (Дашкова, «Место под солнцем»); «–*Возьмите меня к себе! – попросил автор*» (Попов, «Автора!»); «– *Остановись, – попросил бывший муж жалобно...*» (Устинова, «Жизнь, по слухам, одна!»); «– *Дай мне наволочку, – попросил Костя*» (Токарева, «Стрелец») и др. Во всех приведенных примерах после речевых актов просьбы, выраженных императивом, следует словесное указание авторами на просьбу с помощью лексемы “попросил”. Отсутствие лексических показателей речевого акта просьбы делает роль интонации особенно значимой. Письменный дискурс (речь идет о просьбе в официальных документах) лишен таких возможностей.

Перейдем к самым способам выражения письменной просьбы. В письменном дискурсе распространены перформативные просьбы. Это обусловлено вышеперечисленными причинами. Здесь мы имеем дело с эксплицитной просьбой, с просьбой как с действием, выражающейся с помощью самих лексем «*просить*» и «*просьба*». Перформативные (от «perform» – «исполнять», «выполнять», «делать», «осуществлять») высказывания выделял Дж.Остин в своей работе «Слово как действие». Исследователь отмечает, что при использовании перформативных предложений, или просто перформативов, «производство высказывания является осуществлением действия: естественно предполагать, что в этом случае происходит не просто говорение» [см. 8, 27]. Исследователь справедливо отмечает, что побудительные высказывания всегда перформативны. Соглашаясь с мнением Дж.Остина, Е.В. Падучева пишет в связи с этим: «Произнесение побудительного предложения Закройте дверь! само по себе служит просьбой или повелением в той же мере, что и произнесение перформативного предложения “Прошу вас закрыть дверь”» [9, 23]. На наш взгляд, данное мнение правомерно лишь отчасти: перформативные и побудительные предложения различны по семантике и ситуации общения, несмотря на то что преследуют одинаковые цели.

В официальных письмах просьба выражается с помощью лексемы “просить” в форме настоящего времени первого лица единственного и множественного числа: *прошу/просим*. Приведем отрывки из переписки Вяч.Иванова и богослова и философа Я.Гоммеса по поводу энциклопедической статьи о русской духовности для японских католиков. Так, последний пишет В.Иванову:

*«Мы обращались к Вам изрядное время назад в связи со статьей «Русская литература и духовность с христианской точки зрения» <...> в случае, если Вы, многоуважаемый господин профессор, не могли бы написать к этому сроку запрошенную статью, мы были бы вынуждены **теперь, в последний момент**, подыскать нового сотрудника. В связи с этим **прошу** в любом случае о возможно скорейшем ответе»* [5, 466]. Лексема «просить» в первом лице настоящего времени единственного или множественного числа, как правило, завершает деловое письмо: *«Убедительно **просим** Вас не задерживать ответ»*; *«**Просим** извинить нас за задержку с ответом»* [см. 7, 122]. В связи с этим, однако, следует отметить, что специалисты по теории коммуникации не рекомендуют навязывать адресату ожидаемый исход освещаемого в письме вопроса, типа *«Прошу изучить и решить вопрос положительно»*, *«Прошу утвердить эту кандидатуру»*. Также не рекомендуется составителям деловых писем побуждать адресата к спешке при вынесении решения словами «срочно», «незамедлительно», «в возможно более короткие сроки». В этом случае специалисты советуют использовать следующие формулы:

«Прошу Вас ответить до такого-то числа», «Убедительно прошу Вас сразу же сообщить о своем решении» [6, 310]. Относительно анализируемого выше письма заметим, что слова **«теперь»**, **«в последний момент»** содержат в себе упрек, что, хоть и с большой натяжкой, однако дает основание считать это косвенным способом выражения просьбы, точнее, упоминанием-просьбой. Здесь интересно и использование слова «запрошенная».

Приведем еще примеры использования лексемы «просить» в первом лице настоящего времени, с которой обычно начинается и заканчивается деловое письмо: «...Учитывая обострившуюся в результате непродуманной деятельности правительства России ситуацию, еще раз **просим вас**, уважаемый Владимир Владимирович, **принять** представителей делегатов съезда рыбаков» (Володин. Рыбакам надоело правительство // «Ежедневные новости» (Владивосток), 2003.01.14); «И далее приписка: «Вместе с тем **просим Вас пожаловать** завтра в 1 час дня в помещение гор» (Щукин, «Белый фартук, белый бант...»); «Украинскими общественными организациями был создан «Комитет защиты СКР-112», обращавшийся к Верховной Раде, президенту и Министерству обороны: «На металлолом отправляют нашу историю. **Просим вас не допустить** этого святотатства. Цена металла в сотни тысяч раз меньше цены нашего духа» (И. Ларичев, «Беглец из Донузлава»); «**Мы просим вас принять участие** в нашем опросе, который посвящен изучению образа жизни современного человека» (Тарасевич, «Их не испугает кризис»// «Русский репортер», № 1-2, 2009).

Данный тип просьбы встречается и в официальных заявлениях: «Ниночка подходила и читала снова и снова – «имущественные претензии ... непонимание ... **прошу дать развод**» (Устинова, «Жизнь, по слухам, одна!»).

Перформативная просьба используется в деловых письмах, где просьба носит формальный этикетный характер и требует обязательного выполнения: «**Просим выслать** оригиналы документов»; «**Просим выслать** прайс-лист»; «**Просим подписать** и один экземпляр **вернуть** в наш адрес»; «**Просим вернуть** ошибочно перечисленные денежные средства» и др.

В случае если выполнение просьбы требует больших усилий для адресата, адресант прибегает к косвенным способам выражения просьбы. На наш взгляд, весьма умело составлено и следующее письмо:

«Я очень **благодарен Вам** за Ваше письмо от 13 марта и **интереснейший комментарий** по поводу нашей деятельности в Белоруссии. Мне пока не удалось встретиться с представителем Вашей компании, которого Вы порекомендовали. Я собираюсь это сделать, если смогу приехать в Белоруссию в связи с проектом в области образования, которым я сейчас занимаюсь.

Между тем, по словам Джеффри Буша, у Вас, возможно, есть небольшие средства, которые Вы согласились использовать для поддержки его деятельности в Белоруссии. Я надеюсь, что и мне Вы сможете помочь. Одним словом, было бы хорошо, если бы Ваша компания смогла бы компенсировать хотя бы мои транспортные расходы на поездку в Лондон и обратно. Другие расходы, вероятно, будут покрыты Минским гуманитарным университетом или какой-либо иностранной благотворительной организацией. Я буду держать Вас в курсе планов развития моего проекта. Искренне Ваш Джордж Мардл» [взято из 6, 393].

Автор, во-первых, придерживается требований делового письма: краткость, простота, ясность, обращение к конкретному лицу, правильное оформление. Как справедливо отмечается, письмо построено так, чтобы «сразу привлечь внимание адресата, заинтересовать его и заставить продолжать чтение до того момента, когда в письме будет изложена просьба о финансовой помощи. При этом автор старается представить проект в выгодном свете, стремясь показать, что он может принести пользу не только ему, но и адресату» [там же, 392]. Действительно, автор письма использует все манипулятивные приемы и технологии: в начале письма он как бы снимает напряженность, сделав комплимент адресату – благодарность за «интереснейший комментарий», далее направляет беседу в нужное русло. При этом делает он это не прямо, а косвенно: «Я надеюсь, что и мне Вы сможете помочь», «было бы хорошо, если бы Ваша компания смогла бы компенсировать хотя бы мои транспортные расходы на поездку в Лондон и обратно». Как видим, каузатор как бы не настаивает, он лишь выражает надежду на то, что адресат поможет ему. Так, выражение «было бы хорошо, если бы...» можно с легкостью заменить на «*пожалуйста, компенсируйте мои расходы*». И заметим, что уступительная частица «хотя бы» намекает на нечто большее, чем компенсацию транспортных расходов. При этом автор письма «предупреждает», что осведомлен о наличии средств, тем самым устраняя возможность отказа данным аргументом. Заметим также, что автор минимизирует свою просьбу: «...у Вас, возможно, есть **небольшие средства**...», то есть указывает на то, что оказываемая услуга небольшая, и как же высокоуважаемый человек может отказаться от передачи «небольших» средств. Тем не менее, каузатор употребляет максимум возможностей, чтобы не слишком навязываться адресату: «у Вас, **возможно, есть небольшие средства**», «**было бы хорошо, если бы ваша компания смогла бы...**», «**Я надеюсь, что и мне Вы сможете помочь**».

Еще одной конструкцией, встречающейся в официальных письмах, правда не столь часто, является конструкция «*Не могу ли я попросить*». Она

содержит в себе долю неуверенности адресанта относительно способностей каузируемого в плане выполнения просьбы. Так, рассмотрим эту конструкцию в следующем письме:

«Многоуважаемый тов. Владимиров!

***Не могу ли я попросить Вас** перенести мое выступление на второй (не ранее) день конференции? Обстоятельства складываются так, что к открытию приехать никак не смогу. Вылечу лишь 25-го рано утром, к 11 часам смогу быть в институте. Убедительно прошу Вас исполнить мою просьбу.*

С уважением Б. Л. Леонидов» [пример взят из 2, 176].

В данном случае мы имеем дело с конструкцией **вопрос-просьба**. Это, разумеется, несколько смягчает просьбу, более того, частица “не” еще более ослабляет ее.

Как видно из приведенных примеров, характерной чертой делового письменного общения является использование категории вежливости, обладающей рядом функций. О.А. Агаркова и А.П. Пахомова выделяют следующие функции: **воздействующую**, отвечающую за успешную реализацию коммуникативных намерений; **регулятивную**, цель которой – создание, поддержание и сохранение социального равновесия и партнерских отношений; **гармонизирующую**, отвечающую за выбор необходимой тональности высказывания и снижение степени категоричности; **презентационную**, цель которой – создание имиджа, самопрезентация адресанта как воспитанного человека [см. 1, 78].

Рассмотрим, как выглядит просьба в частном неофициальном письме.

«Риточка, извините меня, пожалуйста, но у меня к Вам большая просьба: пришлите для моей сестры лекарство. У нее тяжелая и редкая форма ревматизма. “Томанол” в этом случае помогает. Если можете, то помогите. Я буду Вам очень признательна.

Заранее благодарю и прошу прощения за навязчивость.

Обнимаю Вас и желаю всего самого лучшего. Ваша Нина» [взято из 2, 176].

На то, что мы имеем дело с неофициальным письмом, указывает уменьшительно-ласкательная форма имени адресата. Говорящий, по-видимому, чувствует себя неловко, что должен обратиться с просьбой. И поэтому, сначала просит извинения за то, что вынужден был обратиться с просьбой. Следствием этого становится гиперболизация просьбы: *у меня к Вам большая просьба*. После того, как озвучивается просьба, адресант опять дает возможность не выполнить ее, написав *«Если можете, то помогите»*, а не в форме “навязчивого” императива: *«Помогите, пожалуйста»*. И далее она пишет о своей признательности в случае выполнения просьбы. Однако заметим, что невыполнение просьбы представляется не очень возможным.

Адресант пишет: «*заранее благодарю*», и это значит, что он глубоко в душе надеется на то, что просьба будет выполнена. Это не что иное, как косвенный речевой акт просьбы. Поэтому адресант справедливо считает необходимым просить прощение за «навязчивость».

В частном неофициальном письме также встречается перформативная просьба. В таких письмах она имеет оттенок усиления: «— **Прошу вас еще раз не сердиться** на меня и быть уверена в том всегдашнем почтении и в той привязанности, с каковыми честь имею пребыть наипреданнейшею и покорнейшею служницею вашей Варварой Доброселовой» (Достоевский, «Бедные люди»).

Говоря о жанре письма в сегодняшнем мире, следует обратить внимание на SMS-сообщения и переписку в социальных сетях. Здесь наблюдаются все свойства устного дискурса, это, по всей вероятности, обусловлено главным сходством с устным жанром – сиюминутностью характера: «*—Сделай это для меня, аaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa???*» (SMS-сообщение подруге); «*—Тань, ну помоги, а?*» (примеры из т/с «Универ»). Данные средства выражения просьбы распространены и в устном дискурсе.

В объявлениях, так называемых **просьбах-регулятивах**, встречается перформативная просьба с лексемой «просьба». Просьбы регулятивы – побудительные акты, предполагающие «воздействие на адресата с целью согласования его поведения с установленными нормами языковой культуры» [4, 121]. Приведем ряд примеров таких просьб: «**Просьба сохранить билет до конца посещения**» (объявление в Государственном Эрмитаже Санкт-Петербурга); «**Уважаемые посетители, мы обращаем ваше внимание: Убедительная просьба, не задерживайтесь на выходе**» (объявление в Государственном Эрмитаже, СПб).

Заметим, что в армянском языке в официальных просьбах и объявлениях также употребляется перформативная просьба: «Հարգաթա՛նք քաղաքացիներ **խնդրում ենք** տրամադրել Երևանի թ. 136 դպրոցին 6 ավտոբուսներ երեխաներին ծիծեռնակաբերդ տանելու համար»; «**Խնդրում ենք** ճաշելուց հետո ազատել սեղանները» (в студенческой столовой). В последнем случае мы имеем дело с просьбой-требованием, ибо высказывание, хоть и излагается в форме просьбы, но является требованием, поскольку адресату не предоставляется выбора, и те, кто не выполнит просьбу, подвергнутся наказанию. Это значит, что просьбы такого типа имеют характер безоговорочного предписания. Таковы и устные объявления: «Երեխաների բաժնի սենեգերին **խնդրում ենք մոտենալ դրամարկղին**».

Таким образом, рассмотрение особенностей выражения просьбы в письменном дискурсе выявило основные стратегии выражения речевого акта просьбы в официальном письме: эксплицитность, конкретность, ясность,

простота. Ограниченные возможности этого типа дискурса обусловили распространённость перформативных просьб (*прошу/просим/у меня к Вам просьба*) в данном жанре. Просьба в неофициальном письме соотносится с устным жанром и поэтому во многом схожа с ним.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаркова О.А., Пахомова А.П. Прагматические аспекты реализации категории вежливости в информационном письме// Вестник Оренбургского государственного университета. Вып. № 11 (172), 2014. – С.78-82.
2. Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма. – М.: Русский язык, 1981. – 200с.
3. Боженкова Р.К., Боженкова Н.А., Шаклеин В.М. Русский язык и культура речи. – М.: Флинта, Наука, 2011. – 608 с.
4. Бойчук Е.В., Чаплыгина И.Д. Языковые средства выражения семантики просьбы в русском и французском языках: монография. КамГУ им. Витуса Беринга. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. – 182 с.
5. Вахтель М. Неизвестное немецкое письмо Вяч. Иванова: штрихи к портрету русского мыслителя в Европе //Вячеслав Иванов. Исследования и материалы. Вып. 1. Отв. ред. К.Ю. Лаппо-Данилевский, А.Б. Шишкин. – СПб.: Пушкинский дом, 2010. – С.462-468.
6. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи: учеб. пособие для вузов/ Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 544с.
7. Культура устной и письменной речи делового человека: Справочник. Практикум. – М.: Флинта; Наука, 2008. – 315с.
8. Остин Дж. Л. Слово как действие// Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVII. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22-129.
9. Падучева Е.В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений). – М.: Наука, 1985. – 271с.

THE SPEECH ACT OF REQUEST IN THE WRITTEN DISCOURSE

V. Adamyan

YSU

The Speech Act of Request varies depending on the genre – oral and written. In written discourse, where everything is set out in the most transparent and direct form, mostly meet the explicit forms of expressing the Speech Act of Request – performative requests. This kind of written genre, like correspondence in social networks, is at variance with the peculiarities of this genre. He is actually close to oral discourse.

Key words: *The Speech Act of Request, oral discourse, written discourse, performative requests.*

ԽՆԴՀԱՆՔԻ ԽՈՍՈՂԱԿԱՆ ԱԿՏԸ ԳՐԱՎՈՐ ԽՈՍՈՒՑԹՈՒՄ

Վ. Ադամյան

ԵՊՀ

Խնդրանքի խոսքային ակտը տատանվում է կախված ժանրի՝ բանավոր և գրավոր: Գրավոր խոսույթում, որտեղ ամեն ինչ ներկայացվում է առավել թափանցիկ և ուղիղ ձևով, հիմնականում հանդիպում են խնդրանքի արտահայտման ուղղակի ձևեր՝ պերֆորմատիվ խնդրանքներ: Գրավոր ժանրի այնպիսի տեսակ, ինչպիսին է սոցիալական ցանցերում նամակագրությունը, հակասում է այս ժանրի հատկանիշները: Դա, ըստ էության, մոտ է բանավոր խոսքին:

Բանալի բառեր՝ *խնդրանքի խոսողական ակտ, բանավոր խոսույթ, գրավոր խոսույթ, պերֆորմատիվ խնդրանքներ:*

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ У СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ (на материале русского и армянского языков)

В.В. МАДОЯН

Национальный университет архитектуры и строительства

В статье рассматривается развитие семантики существительного в русском и армянском языках путем внутреннего и внешнего преобразования значений, которые направлены на усиление выразительности речи, что сопровождается размытием границ литературной нормы, активным внедрением в живую речь просторечной лексики и словообразовательных средств, общим снижением стилистического уровня разговорного и литературного языка.

Ключевые слова: *литературный язык, стили речи, семантические преобразования, стилистические эффекты*

В период строгого следования установленным нормам принято было считать, что язык средств массовой информации – нейтральный стиль литературного языка и он служит основанием для определения литературности/нелитературности той или иной лексической единицы. С этой точки зрения происходящее сегодня в русском и армянском, это процессы, характеризующие живую речь, которые так или иначе влияют на литературное словоупотребление, что, естественно, должно отразиться и на литературной норме.

Во времена коренной ломки социальных и духовных устоев такие преобразования активнее входят в язык средств массовой информации, а в условиях отсутствия языковой цензуры они, будучи стилистически маркированными, зачастую заменяют нормативные лексические единицы. Если сравнить язык российских официальных изданий (“Российские ведомости”, “Известия” и др.), с одной стороны, и бульварной прессы (“Комсомольская правда” (КП), “СПИД”, “Аргументы и факты” (АиФ) и др.) – с другой, в последних частотность употребления новообразований, функционирования литературных слов в новых значениях и т.д. значительно выше. Теле- и радиопередачи, как и официальные издания, используют новые слова и слова в новых значениях гораздо реже, не говоря уже о том, что образования низкого стиля, употребляемые в ругани, в языке этих СМИ отсутствуют вообще.

В связи с исследованием семантических преобразований в современном языке особый интерес вызывают тенденции в живой речи. И суть дела не в том, что большинство рассматриваемых образований носит временный ха-

раakter и вряд ли закрепится в языке: все они отражают собственно национальное языковое мышление.

Поскольку нас интересуют не новообразования и не сленговая лексика как таковая, а только процессы в развитии семантики, ниже рассматриваются два типа лексических единиц: слова, развившие новые значения, и новые слова, развившие свои значения через словообразование. Первые больше соотносятся с нашими задачами, их число значительно больше, чем число вторых. По той же причине заимствования не рассматриваем вообще, как и используемые в языке СМИ уже давно существующие разговорные варианты. Ср.: *чувак* (=“молодой человек, парень”, *травка* (= “одурманивающее курево”), *резинка* (“презерватив”), *тряпки* (= одежда), *блин* (=черт побери!), *чинуша* (= “лицо на высокой должности”) и др. Вне данного исследования и лексические единицы, которые приобрели новые значения по внешней семантизации: *тарелка* (телевизионная), *шестерка* (=лакей), *жбан* (=голова) и др. Конечно, в связи с активизацией проникновения разговорных словечек в язык прессы, некоторые подобные образования, может быть, и окажутся в стилистически маркированном фонде русской литературной лексики, однако они могли бы быть рассмотрены в данной работе, если бы при этом происходило развитие семантики (изменение или появление новых значений). Как уже замечено в лингвистике, “для создания специальных эмоционально-оценочных эффектов, которые требуются в определенной ситуации, в определенном контексте, привлекаются... сниженные слои лексики, чем и достигается требуемый эффект: осуждение, неодобрение, ирония, презрение и т.п.” [5, с.113]. Следует добавить, что неологизмы и новые значения употребляются не только для создания стилистических эффектов. Они являются прямым следствием размывания границ литературного языка. К числу лексики, развившей новые значения, относятся, например, *авторитет*, *бригадир*, *варежка*, *жратва*, *кормушка*, *корыто*, *кошелек*, *крутой*, *крыша*, *наезд*, *перо*, *предок*, *прокол*, *тачка*, *телка*, *точка*, *ракушка*, *ручник* (1.ручной тормоз 2.автомашина с ручным управлением) и др. Вот примеры в нашем материале, в которых они употреблены в новом значении:

Я представитель криминала. *Авторитет* (АиФ 37(986), сентябрь 1999); Убитый оказался *бригадиром* местной криминальной шайки (КП 143 (23780), 27 сентября 2006); Но, как только они дорываются “до кормила”, сразу начинают относиться к народу как к *быдлу* (АиФ 10(1221), февраль 2005); Клиент раскрыл *варежку*, пользуйтесь этим, главное - продать машину! (КП 71(24098), 16 мая 2008); Мы живем в эпоху большой *жратвы* (АиФ 45(1462), ноябрь 2008); Перед ним сидит его старуха, до ушей разинуто *корыто* (КП 134 (23771), 12 сентября 2006); Чтобы встретить своего *кошелька*, мне приш-

лось пропустить через себя сотни три похотливых козлов (КП 71(24098); сентябрь 2008); Реклама поделила нас на *крутых* и лохов (КП 115(23948), 10 августа 2007); Вирус “озвездения”. Почему у поп-артистов едет *крыша*? (АиФ 41(1250), октябрь 2004); Такой пощечины народ долго не простит государству. Это под его *крышей* развернулось столь грандиозное “кидалово” (АиФ 45(1254), ноябрь 2004); Мы не могли позволить *наезд* на человека, который приносил нам такие барыши (АиФ 20(1021) май 2000); Все боятся. Страшно получить *перо* в бок (КП 97 (23930), 7 июля 2007); Даша, конечно, ходила куда хотела, но всякий раз по возвращении домой объяснялась с *предками* (КП 14(23847), 31 января 2007); Слышь, Серега, я вчера заехал в автосервис, поставил себе на “мерина” все *примочки*, какие там только были, 30 штук баксов оставил (КП 131(23768), 6 сентября 2006); Пока был на работе, *ракушку* снесли! (КП 22 (24049), 15 февраля 2008); Раньше они мерились бонусами, зарплатами, *тачками* (КП 160(24187), 25 октября 2008); И вроде бы все будет хорошо: друзьям по аське отправит скабрезные подробности о *телочках* из “Рая”... (КП 98 (24321), 4 июля 2009); В этих трех *точках* Роналдинью оставил 160 тысяч евро (КП 105-д(23742-д), 20 июля 2006).

Слово *авторитет* в литературном языке имеет следующие значения: 1.Общепризнанное значение, влияние, общее уважение. *А. ученого*... 2.Лицо, пользующееся влиянием, признанием [4]. Первое значение является основным (исходным). В нашей интерпретации оно выглядит так: “отвлеченное понятие, называющее признание, уважение к кому-чему-н. в определенной среде ввиду его явных заслуг”, о чем свидетельствует и второе значение, имеющее гиперонимом “лицо”. Развитие нового значения обусловлено прибавлением ко второму значению семы “воровской”: лицо, пользующееся признанием в воровской среде за определенные заслуги”. Такое *развитие* семантики мы называем *внутренним* [3, с.40-57].

Бригадир – руководитель бригады - группы людей, занятых аналогичным трудом в рамках артели, цеха, колхоза и т.д. Развитие нового значения произошло не с помощью прибавления или утраты сем, а через конкретизацию одной из них: новый *бригадир* - руководитель группы людей, занятых воровством и разбоем.

Быдло – “(прост., презр.). О людях, которые бессловесно выполняют для кого-л. тяжелую работу”[4]. Это – литературная интерпретация. В сленге *быдло* скорее связано с исконным значением этого польского слова: “скот”, “скотина”, однако, если в польском – это прямое значение, в русском сленге – переносное, т.е. *быдло* – “человек (люди) скотского поведения”, откуда еще одно значение путем вариации сем - “человек (люди) скотского состояния”, что и отражено в приведенном примере.

Варежка – вязаная из шерсти перчатка, надеваемая на руку для предохранения ее от замерзания. В сельских местностях деньги держат в руке, в холодное время – такую руку прячут в варежку. Собственно говоря, так носить деньги считается надежнее. В русском сленге *варежка* – “кошелек с деньгами”. Такое развитие обусловлено как внешней, так и внутренней семантизацией. В частности, насчет последнего можно сказать, что произошла смена компонентов: вместо “для предохранения ее от замерзания” появилось “для хранения денег в сжатой ладони”.

“Мы живем в эпоху большой *жратвы*”, - фиксируют АиФ. *Жратва* – пища, еда, обычно - низкого качества, предназначенная для утоления голода и поэтому поедаемая с жадностью. Последняя сема явно проявляется у производящего глагола *жрать* - “жадно поглощать пищу”. В приведенном примере, как явствует из текста статьи, *жратва* - жадное (алчное) присвоение (“поглощение”) общественного имущества. Новое значение развилось благодаря побочному компоненту “поедаемая с жадностью”.

Корыто – “большой продолговатый сосуд для стирки и для других домашних надобностей. Деревянное, оцинкованное к.”[4]. В приведенном выше примере *корыто* – “большой, ненасытный рот”. Такое значение, конечно, больше обусловлено внешней семантизацией: литературной метафорой и метонимией (восходящей к “Сказке о золотой рыбке” А.С.Пушкина), но она возможна потому, что новое и старое значения имеют общую сему *большой*.

Современные нравы позволяют пропагандировать или не стесняться признаваться в не совсем приличных поступках, если они связаны с приобретением денег. В мире капитала все прощительно, если за всем стоят деньги. Замужество с богатым мужчиной (= у которого есть деньги) сегодня считается ловкостью рук. *Кошелек* - вместилище (из ткани, кожи и т.п.), в котором при себе носят деньги. Человек назван *кошельком* больше по метафорическому переносу, однако он возможен ввиду наличия общего компонента “деньги”. Кстати, в этом примере – по признаку отсутствия денег – антонимом *кошелька* назван *козел*.

Katu по-армянски означает “кот” (из того же индоевропейского (латинского) корня, откуда русск. *кот*, немецк. *Katze*, англ. *cat* и др.). Это – “млекопитающее домашнее животное сем. кошачьих, которое содержится для ловли домашних мышей”. В армянском сленге – это “1) человек, который занимается выполнением всех мелких поручений в семье (“ловит мышей”), 2) человек, отстраненный от серьезных дел в семье или по месту работы, не играющий в среде большой роли”.

Muk – по-армянски “мышь”. Это слово также восходит к праиндоевропейскому корню: *мышь* (русск.), *Maus* (немецк.), *mouse* (англ.). Мышь – ма-

ленькое животное отряда грызунов, которое питается зернами злаковых. В армянском сленге это человек маленького роста, но способный на активные действия, т.е. актуализированы побочные семы “маленький” и “юркий”, а исходный гипероним заменен другим.

Аналогичное семантическое развитие характеризует армянское слово *thujn* (“яд”), которое в сленге развило значение “высшего качества”, “исключительно хороший”. Ср. *thujn mekhena* “исключительно хорошая машина”. Семантика слово “яд” включает следующие семы: “средство”, “исключительно сильный”, “умерщвление”. Определяющим здесь оказалось “исключительно сильный”. Видимо, способствовало этому и созвучие со словом *thund* (“1.густой. 2.ярко выраженный”).

К числу русской лексики, развившей новые значения с помощью словообразования, относятся: *бабло*, *быдлан*, *висяк*, *договорняк*, *друган*, *дружбан*, *дуриловка*, *калаш*, *кидалово*, *крупняк*, *наворот*, *отмачка*, *пофигист*, *расслабуха*, *раскрутка*, *совок*, *сходняк*, *улёт*, *чуркистан* и др.

Развитие семантики некоторых из этих слов связано скорее со стилистикой: *бабло* – “крупные финансы”, *совок* – “человек из бывшего СССР”.

Быдлан, по идее, должен вобрать в себя два значения: “быдло (скот, скотина)” в прямом и указанном выше значениях и “человек, животное большого телосложения”, т.е. это – “человек крупного сложения скотского поведения или в скотском состоянии”, что отражает традиционный способ словообразования.

Стилистическая маркированность осложнена семантически, что позволяет в подобных случаях предположить *взаимодействие стилистики и семантики*.

Образование новых слов связано с распространением традиционных словообразовательных моделей на мотивирующие основы, которые по этим моделям продуктивности не проявляют. Ср.: Полный *улет* на рынке авиаперевозок [АиФ, 41 (1354), 10,2006], полный *улет* [КП, 52 (23885), 11 апреля 2007].

Рассматриваемое слово образовано от *улететь*, основными значениями которого являются “1.Летя, удалиться, направиться куда-н. 2. (1 и 2 л. не употр.) Исчезнуть, миновать. *Надежда улетела*”. ”[4]. Новое образование фиксирует действие как предмет (результат действия), что полностью вписывается в каноны русского словообразования (ср.: *вылететь* – *вылет*, *уйти* – *уход*). Рассматриваемая лексическая единица в первом примере имеет значение “отсутствие (исчезновение) перевозок”, а во втором – “отсутствие (исчезновение) чего-л.”. Развитие семантики обусловлено внутренней мотиваций: *удалиться* = уйти откуда-то, *улететь* = *удалиться*, *летя* = “удалиться откуда-то стремительно”, которое при прибавлении одной семы дает *исчезнуть* = “незаметно, стремительно уйти откуда-то”. В итоге ожидается: *улет* – “незаметное, стремительное исчезновение”. Такое семантическое раз-

вите вполне закономерно, однако здесь мы имеем включение в семантику слова значения объекта: *улет* = “незаметное, стремительное исчезновение авиaperевозок”, которое затем возвращается к обычной модели без значения объекта. Слово имеет дополнительный иронический оттенок.

В примере: “Бедные стали более циничными и недоверчивыми, а богатые – более жадными и алчными... В России новая беда. Новое *жлобство* (= “жадность, алчность”) захлестывает все более широкие слои предпринимателей” [АиФ, 29.07.2007], - слово *жлобство* образовано от существительного *жлоб*, которое означает “скряга, скупец”. В русском языке обычны такие образования от глаголов, как *пьянствовать* – *пьянство*, *разгильдяйничать* – *разгильдяйство* и др.. В грамматиках русского языка словообразовательные модели, по которым существительные со значением черты характера образуются от существительных, не активны (ср. *свинья* – *свинство*, *осел* – *ослинность*, *конь* – *конность* и др.). Ср. отсутствие *жмотство* при наличии *жмот*. Вероятнее всего, здесь два перехода: *жлоб* – *жлобничать* – *жлобство*: исполнитель действия – действие – результат действия. Средний член цепочки опущен.

Лексема *хохмодрама* (“комедийная драма”) образована от противопоставленных по семантике слов: *хохма* и *драма*. Ср.: *Ну а жанр спектакля, обозначенный как хохмодрама, обещает добрую порцию смеха* [КП, 07.11.07.]. Как известно, драма может быть трагической, а комедийный спектакль – веселым, “хохмовым”. В русском языке известны образованные аналогичным способом словосочетания, как правило, в художественной речи, некоторые из которых затем вошли в литературный язык в качестве названий необычных явлений: *белая ночь*, *прекрасная смерть*, *богатый слуга*, *жестокая любовь* и др.. Данный семантический прием в словообразовании применен также для особой маркированности, как это делали имажинисты и Саша Черный в начале ушедшего столетия: для привлечения зрителей к современному художественному театру необходимо совмещение несовместимого. Модель же словообразования – самая традиционная. Ср.: *мелодрама*, *трагикомедия* и т.д..

Не традиционен способ образования слова *литОтстой*. *Отстой* в литературном языке означает “отстоявшийся осадок, а также жидкость, выделившаяся из какого-л. продукта и опустившаяся на дно сосуда” [4]. Однако это слово не имеет с *литературным отстоем* ничего общего. Ср.: На фоне творчества В.Сорокина – это полный *отстой* [КП, 10.01.06]. *ЛитОтстой* (заголовок) [АиФ 03.07.2007]. Такой *отстой* скорее образован от глагола *отстояться*: “2.перен. О взглядах, мнениях: принять окончательный устойчивый вид. *Отстоявшаяся точка зрения*” [4] - с заменой семы “устойчивый” на сему “консервативный”, “закостенелый”, почему и *литОтстой* - “застой (в творчестве), который привел к катастрофическому отставанию”.

Такой способ образования значения, до сих пор не известный литературному русскому, можно назвать *смежеванием*. Он продолжает развитие семантики в нетрадиционном русле. Это не метафоризация и не метонимия, однако, как и последние, сопровождается стилистической маркированностью. Как уже замечено в лингвистике, “синхронное описание стилистического узуса современного языка показывает, что общеупотребительными стилистическими средствами могут “работать” любые элементы системы языка (звуковой комплекс, слово, словоформа, синтаксическая структура и пр.), в которых потенциально заложены экспрессивные ресурсы, актуализируемые стилистическим приемом” [1, с.235]. В наших примерах инструментами семантико-стилистического развития являются не только указанные факторы, но и графическое изображение, нарушающее существующие литературные нормы правописания.

В связи с этим хочется указать, что даже в таких значениях, как *ботаник* - “неумеха” проявляется семантическая связь между основным значением и новым. Ср. хотя бы наличие у них одного и того же гиперонима “человек”. Сказанное еще раз свидетельствует о том, что основное значение слова предопределяет объем его семантики и, стало быть, границы его семантического развития. Однако ср.: *На столе стояла голубая табакерка - туловище лебедя с длинной, чем обычно, у лебедей шеей. Иван Сергеевич всегда держал ее перед собой и с большой осторожностью стряхивал в нее пепел своей гавайской сигары. Новая горничная сразу же обратила внимание на эту невидимую связь между хозяином и пепельницей и всегда старалась держать ее в чистоте. Вот и на это раз она отнесла лебедя в ванную и бережно отмыла его от содержимого. Оставалось повесить полотенце и вернуться в зал. Однако полотенце задело за длинную шею невинной статуэтки. Слабо держащая ее горничная не обратила на это внимания, и лебедь совершенно бесшумно вырвался из рук, с большим шумом ударился об пол... Горничную попросили вон тотчас же. С.Боков.*

В этом примере *лебедь* = “табакерка”, что свидетельствует о том, что имя существительное может выступать в любом значении, однако в специально оформленном для этого контексте, что и позволяет лингвистам говорить об *окказиональном* употреблении. Следует обратить внимание на то, что такой контекст состоит из единиц больше предложения. Семантическое преобразование существует только в данном контексте и не принадлежит слову как таковому. Можно даже сказать, что оно принадлежит контексту (случаю, “оказии”), а не слову, поскольку в данном примере слово *лебедь* может быть замечено бесконечным количеством семантически совершенно не связанных друг с другом образований (см. ниже).

Нет семантических сдвигов или переноса значений по внутренней семантизации у таких универбатов, как *беспредел* (беспредельный разгул), *брошенка* – (брошенная женщина), *разведенка* (разведенная женщина), *генералка* (генеральная доверенность), *заказник* (заказной вечер), *миграционка* (миграционная карта), *минималка* (минимальная зарплата), *хрущевка* (хрущевское здание – периода правления Н.С.Хрущева), *брежневка* (брежневское здание – периода правления Л.И.Брежнева), которые по этой причине не рассматриваем.

Слова со сленговыми значениями активно участвуют в словообразовательных процессах: *крышевание*, *крышующий*, *крышовка*. Ср.: *Крышующий* патриарх [АиФ 50, 12.04.96].

Слово *choğ* в армянском означает “сухой”. В литературном языке оно давно приобрело и значение “грубый, жесткий”. На современном этапе от этого прилагательного образуется наречие *choğov*, т.е. “только путем дачи достаточной взятки, без пустых разговоров”, стилистическая маркированность которого устанавливается суффиксом –*ov*, который характерен для литературной нормы. Развитие значения обусловлено конкретизацией переносного “жесткий”, что можно трактовать и как внутреннее развитие, и как диффузное (внешне-внутреннее).

Армянское прилагательное *lav* “хороший” имеет множество переносных значений как слово с большим функциональным полем. В постсоветские годы от него образовалось наречие *lavov* с тем же суффиксом –*ov*, который и в данном случае выполняет также стилистическую роль, классифицируя новообразование как просторечное, хотя, как указывалось, суффикс принадлежит к словообразовательным средствам литературного языка. Новое слово имеет значение “удачно, без больших потерь”: оно приобрело новую сему – “лучшим образом”. В армянском языке значение “иметь крышу” выражается словосочетанием “иметь спину”, которое не чуждо и русской речи. Однако в разговорной речи проявляется влияние русского: вместо *спины* употребляется *крыша*, что можно назвать “заимствованием значения” – особой формой семантического развития слова.

Таким образом, как и в литературном языке, в сленговой лексике – наряду с внешней семантизацией – происходит внутренняя семантизация, которая сопровождается включением, исключением или заменой компонентов и сем толкования. Причем актуализироваться могут любые семы. Кстати, такое наблюдается не только в русском и армянском. Следующее рассуждение Дж.Лакоффа относительно принципов выбора *over* (правда, совсем по другому поводу) – свидетельство наличия такой семантизации и в английском языке: “The bird flew over the yard. – Птица пролетала над двором. The telephone line stretched over the yard. – Телефонный провод тянулся над двором. В первом

предложении предлог *over* “над” используется потому, что речь идет о (длинной, тонкой) траектории. Во втором случае он употребляется потому, что речь идет о длинном, тонком “предмете” – телефонном проводе” [2, с.26].

Поскольку новые слова больше функционируют вместо литературных, приходится констатировать, что их образование связано не столько с появлением новых реалий, сколько с переименованием старых, со стремлением к маркированности, к *модальной* выраженности речи: с целью отразить в слове свое отношение к выражаемому. Из рассмотренных нами лексических единиц лишь около 20% являются новыми обозначениями. Это свидетельствует о повышении стилистической выраженности речи вообще. Вместе с тем проникновение в живую речь просторечной и разговорной стихии размывает границы литературной нормы, сжижает общий стиль виртуальной коммуникации, результатом чего является снижение общей культуры речи и культуры личности.

С другой стороны, речь оказывается реально подчиненной новой социокультурной среде, т.е. внутреннее развитие, как и внешнее, подчинено тем культурным и идеологическим сдвигам, которые произошли в нашей стране после девяностых годов прошлого столетия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц. М., Наука, 1980.
2. Лакофф Дж. О порождающей семантике. – В кн.: Новое в зарубежной лингвистике, в.10, М., 1981.
3. Мадоян В.В. Значение и мысль в статике и динамике двух языков. М., 2016.
4. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Словарь русского языка. М., 1998.
5. Фрем Н.И. Лексика современного русского языка на материале газет. М., 1999.

SEMANTIC TRANSFORMATIONS OF NOUNS AT THE PRESENT STAGE (on the material of Russian and Armenian languages)

V.V. Madoyan

National University of Architecture and Construction of Armenia

The article deals with a development of noun semantics in Russian and Armenian languages by their internal and external transformations which are directed on strengthening of expressiveness of speech, accompanied by deterioration of borders of literary norms, active introduction of everyday lexicon and word-formation means in the live speech, general decrease of stylistic level of colloquial and literary language.

ԳՆՅԱԿԱՆՆԵՐԻ ԻՍՄԱՍՏԱՅԻՆ ՓՈՓՈԽՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՆ ԱՐԴԻ ՓՈԽԼՈՒՄ (հայերեն և ռուսերեն նյութի հիման վրա)

Վ.ՄԱԴՈՅԱՆ

Հայաստանի ճարտարապետության և շինարարության ազգային համալսարան

Հոդվածում քննարկվում է ռուսերենում և հայերենում ներքին և արտաքին փոփոխությունների ազդեցությամբ գոյականի իմաստների զարգացումը, որն ուղղված է խոսքի արտահայտչականության ուժեղացմանը: Այդ գործընթացն ուղեկցվում է գրական նորմերի սահմանների քայքայմամբ, ճիզահեռաբար խոսակցական բառերի և բառակազմական միջոցների՝ ԶԼՄ-ների ոլորտ ակտիվ ներխուժմամբ, խոսակցական և գրական լեզվական մշակույթի ընդհանուր անկմամբ:

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

ДВА КРЫЛА ЧЕХОВСКОЙ ЧАЙКИ: ЮЖНОРОССИЙСКИЙ КОНТЕКСТ КОМЕДИИ А.П. ЧЕХОВА «ЧАЙКА»

О.В. СПАЧИЛЬ

Кубанский государственный университет, г. Краснодар, Россия

В статье сделана одна из первых попыток рассмотреть южные символы, реалии и фольклор в творчестве А.П. Чехова как единый южнороссийский контекст. Сочетая биографический, этно-генетический и сравнительно-типологический методы, автор приходит к выводу о том, что прочтение пьесы «Чайка» в культурной традиции российского Юга позволяет глубже понять ее образную символику, дает объективное основание для максимально полной и адекватной интерпретации чеховского шедевра.

Ключевые слова: А.П. Чехов, комедия «Чайка», Юг России, чумацкий фольклор, южнороссийский контекст творчества.

Чехов-южанин, южнорусский контекст. Всякий на своем опыте знает, сколь различные по духу культуры формируют Юг и Север. Если даже Элизабет Гаскелл подметила несхожесть противоположных районов Британских островов, назвав свой роман «Север и Юг» (1855), – что скажешь о различиях между севером и югом такой огромной страны, как Россия! И в этом, самом широком, историко-культурном смысле вполне мотивированно говорить о писателях-южанах. Здесь следует назвать имена Н.В. Гоголя, А.П. Чехова, М.А. Булгакова, М.А. Шолохова, А.И. Солженицина, В.П. Катаева и др. «Южность» этих писателей выражается прежде всего в особенностях языка (наличие так называемых украинизмов, южнорусского городского просторечия), характерной образности, в символике и своеобразном юморе.

В конечном счете, и писатели Юга, и писатели Севера – два крыла русской литературы. Авторы сами это чувствовали, и притом лучше всех. Не об этом ли сказал Н. В. Гоголь, пометивший в записной книжке 1846–1851 годов: «Обнять обе половины русского народа, северную и южную, сокровище их духа и характера»? В 1844 году он отвечал Александре Осиповне Смирновой: «Скажу вам одно слово насчет того, какая у меня душа, хохлацкая или русская, потому что это, как я вижу из письма вашего, служило одно время предметом ваших рассуждений и споров с другими. На это вам скажу, что сам не знаю, какая у меня душа, хохлацкая или русская. Знаю только то, что никак бы не дал преимущества ни малороссиянину перед русским, ни русскому пред малороссиянином. Обе природы слишком щедро одарены Богом, и как нарочно каждая из них порознь заключает в себе то, чего нет в другой, – явный знак, что они должны пополнить одна другую. Для этого самые истории их прошедшего быта даны им непохожие одна на другую, дабы порознь воспитались различные силы их характера, чтобы потом, слившись воедино, составить собою нечто совершенней-

шее в человечестве» [1, с. 418–419]. В идеале, безусловно, – это образец взаимоотношения любых культур, которые сосуществуют, дополняют друг друга и соборно составляют сокровище палитры духовных достижений человечества в целом.

Сами термины Южная Русь, Юг России и их производное *южнорусский*, возникли не вчера. Д. К. Зеленин в труде «Восточнославянская этнография» (первое издание – 1927 г.), опираясь на факты диалектологии и этнографии, делит восточнославянские народы не на три, а на четыре народа – северорусский, южнорусский, украинский и белорусский, так как Южная Русь представляет собой отдельный край не только по культуре, но и по этническим особенностям. Посвященная этому вопросу глава так и называется «Четыре восточнославянских народности» [2, с. 29–36].

Юг России – часть пространства Российского государства, и в данном случае имеются в виду не результаты административно-политического деления, а «историческое пространство как явление и понятие близкое дефиниции “историко-культурная область”, применяющейся в антропологии, этнографии, в работах по этнокультурному, языковому, антропоэкологическому “районированию” территорий» [3, с. 7]. Границы на юге Российской империи, подобно фронтиру, долгое время были подвижными; процесс их формирования, начатый созданием Большой засечной черты (применявшейся с XIII века системы оборонительных сооружений) был полностью завершён только в XIX столетии.

Вот на этом Юге России родился и сформировался писатель, творчество которого мы изучаем. Сам по себе факт южного происхождения отмечен многими исследователями и, естественно, биографами. Одно из первых обобщений на данную тему в тезисной форме сделала Жаклин де Пруайяр: «В творчестве Чехова можно выделить три *юга* по трем направлениям железной дороги, которые ведут из Москвы: 1) юго-запад (в Одессу через Киев), 2) “изобильный юг” (Крым), 3) юго-восток (через Харьков и Ростов, Таганрог или в Кубань, на Кавказ). Это третье направление является излюбленным местом для Чехова» [4, с. 156–157]. «Южнорусский ореол», «экологические нотки» Чехова отмечала Е. Д. Толстая: «Социальное и культурное отличие Чехова петербуржцы воспринимают очень остро, и в сочетании этих черт, чуждых им, с размахом и талантом тоже видится некоторое сходство с Потемкиным» [5, с. 80]. Э. А. Полоцкая писала о типе южнорусской женщины в прозе А. П. Чехова [6, с. 26]. Д. Т. Капустин в одной из своих статей сделал следующее заключение: «А. П. Чехов по складу ума и характера, по жизненным принципам был, если можно так сказать, писателем центральной и южной России» [7, с. 21].

Мы предлагаем рассмотреть южные реалии в произведениях писателя, отчасти зафиксированные исследователями, отчасти оставшиеся до сих пор не узнанными, как широкий южный контекст, неотъемлемо присутствующий в силу условий, в которых родился и сформировался писатель.

«Южнорусский текст». Чехова часто называют первооткрывателем образа степи в литературе Нового времени, и именно с его именем связывают появление в геопоэтике и тесно с ней сопряженной этнопоэтике особого вида текста – так называемого «южнорусского текста». «Степь является доминантным образом-символом, определяющим специфику южнорусского текста» [8, с. 33]. «Степь» Чехова словно просится в музыкальную сюиту на тему «южный пейзаж» [9, с.

116]. Степь однозначно признается всеми южным локусом и подробно описана в ряде работ, однако следует обратить внимание на слова М.Ч. Ларионовой, которая совершенно справедливо подчеркивает, что не всякое описание степи равнозначно: «Образ степи у Чехова сложился под влиянием одновременно творчества Гоголя и традиционной культуры, что хорошо видно при сопоставлении гоголевских и чеховских степей, например, с тургеневскими. В “Тарасе Бульбе” степь – это не просто природный ландшафт, а мир казачества (козачества). Думается, Чехов назвал Гоголя “степным царем” не потому что тот лучше всех писателей изобразил степь, а потому что он изобразил степь так, как ее понимал Чехов, как ее понимали в российском / малороссийском пограничье, в Приазовье и на Дону» [10]. Именно эту степь Юга России знал и любил А.П. Чехов. Именно об этой степи писали в своих работах исследователи-южане Л.П. Громов [11], М.П. Громов [12], В.Д. Седегов [13], Е.А. Шапочка [14] и многие другие [15].

Подчеркнем: своего исследования ждет целый ряд составляющих южно-российского контекста произведений А. П. Чехова вообще и его комедии «Чайка» в частности. Вне рассмотрения остался целый пласт культуры, с которым писатель был органично связан. Понимание особенностей южного менталитета писателя поможет, мы думаем, устранить недоумения по поводу его реакции на постановку «Вишневого сада» в «северной» Москве. Тонкий исследователь творчества А. П. Чехова Э.А. Полоцкая отметила, что писателю не нравилось, что декорации в театре Станиславского педалируют элегическую ноту: «Подчеркивание в декорациях В. Симова *грустных* красок севера его так раздражало. Декорация была выдержана в левитановских, мягких, акварельных тонах (чем бы не чеховских?), с цветением вишни в первом акте, с часовенкой во втором. Но – без “необычайной для сцены” дали, которой хотелось автору. Замена во втором акте южных тополей березами и елками казалась ему ужасной» [16, с. 25].

Мы полагаем, что южный контекст позволяет прояснить кое-что в названии другой его знаменитой пьесы. Откуда пришел в художественный мир Чехова образ чайки; что в обыденно-бытовой жизни Чехова дало толчок к появлению пьесы с «птичьим названием» (П VI, 101) [17]? «Художественный мир, – отмечают теоретики литературы, – это *возможный мир*, в котором в разной степени эстетически преобразованы, трансформированы черты обыденно-бытовой и научной картины мира» [18, с. 13].

Покупка Мелихово. Из писем А.П. Чехова хорошо известен тот факт, что Мелихово было куплено из-за дешевизны: писатель располагал крайне небольшой суммой денег. Мечтой же было приобрести имение (хутор) в Малороссии, в гоголевских местах. Антон Павлович писал А.И. Смагину: «Если хутор в Сорочинцах не годится, то нет ли чего-нибудь другого? Впрочем, деньги так малы, что за них не купишь ничего путного. Мне предлагают устроиться в Рязанской губернии, но ведь это север – холодно и скучно. А если до февраля или марта ничего не найдется на юге, то придется ехать в Рязанскую губернию. Одним словом, хоть караул кричи» (П IV, 341). Приняла участие в поисках хутора в Сорочинцах и сестра писателя Мария Павловна, позже она писала: «После моей неудачи в Сорочинцах вопрос о покупке хутора не был оставлен. Мы смотрели объявления, наши знакомые и друзья помогали нам искать. Незадолго перед тем Антон Павлович познакомился с известной украинской ар-

тисткой М.К. Заньковецкой. Она симпатизировала Антону Павловичу и тоже принимала участие в поисках для нас хутора в Черниговской губернии недалеко от ее собственного имения. Но и с этим ничего не получилось» [19, с. 111]. Уже после совершенной покупки Чехов в свойственной ему шуточной манере констатирует, что пришлось «изменить хохлам и их песням» (П V, 360). Мысль проходит рефреном в нескольких письмах этого периода: «Я изменил Хохландии, ее песням и ракам» (П V, 364).

Поселившись в Мелихове, он обустривает усадьбу на свой южный вкус и первым делом засаживает ее цветами и плодовыми деревьями. Не все молодые саженцы выдерживали холодную зиму, но писатель с неизменным упорством пестовал фруктовый сад (П V, 196), именуемый в записной книжке «вишневым» (С XVII, 122). «Шутки насчет отдельного дома на дальнем участке (“изба”; “дворец”; “хутор” с вишневым садом, где бы он жил, “как старец Серафим”, или стал бы “колдовать и стрелять лосей”; “замок”, к которому бы вела просека, поэтичная и величественная) относились к планам, возникшим сразу после переезда в Мелихово. Чехов то и дело признавался, что мечтает переселиться в это глухое, красивое, одинокое место, где построил бы пасеку, посадил фруктовые деревья» [20, с. 334]. Писатель словно пытается воссоздать в Мелихове мир, который ему дружелюбен, – мир Юга России, мир знакомых с детства и согревающих душу образов. Наступило последнее десятилетие жизни писателя. Он очень плохо себя чувствует. «Так “хохлацкая лень”, в шутку упоминавшаяся когда-то как свидетельство здоровья, теперь, тоже в шутку, оказалась в перечне серьезных болезней Чехова» [21, с. 358].

В своих письмах он все чаще вспоминает о «предсказании» Тургенева. Например, пишет из Мелихова А.С. Суворину: «Как-то лет 10 назад я занимался спиритизмом и вызванный мною Тургенев ответил мне: “Жизнь твоя близится к закату”. И в самом деле, мне теперь так сильно хочется всякой всячины, как будто наступили заговоры. Так бы, кажется, все съел: и степь, и границу, и хороший роман... И какая-то сила, точно предчувствие, торопит, чтобы я спешил» (П V, 306).

Совсем не случайно на этом фоне усиливается тяга к фольклорному наследию южной России, где прошли детство и юность писателя, к образам, органично вплетенным в художественную ткань его прозы и вошедшим в названия бессмертных творений – «Чайки» и «Вишневого сада». Из заглавий чеховских пьес именно эти два однозначно относятся исследователями к образам-символам [22, с. 167]. Варианты их толкований появлялись на протяжении всей истории существования этих пьес [23, с. 121] и будут появляться в силу самой природы символа, которую А. Ф. Лосев полагал неисчерпаемой [24].

Связь с Малороссией. Украинскую народную песенную традицию дети семейства Чеховых впитали благодаря целому ряду факторов [25, с. 237]. Малороссом был их дед по отцу – Егор Михайлович. «...Малоросс, крепостной; до освобождения крестьян он выкупил на волю всю свою семью, в том числе и моего отца», – писал А. П. Чехов 14 августа 1891 года Августину Врзалу (П IV, 260).

Малороссийский язык, как его тогда называли, бытовал в семье не только как крапления в русскую речь (как пример можно привести рассказы няни Чеховых Агафьи Кумской [26]), но и в чистом виде, о чем вспоминали братья Чехова и сестра. М.П. Чехов так рассказывает о любительских спектаклях, которые

разыгрывали в семье: «...Гимназисту Антоше принадлежала главная инициатива, и он всегда являлся в одной из первых ролей. Будучи еще детьми, братья Чеховы разыгрывали “Ревизора” (Чехов играл городничего) и устраивали спектакли и на малороссийском языке, в одном из которых (кажется, это была пьеса Котляревского “Москаль-Чарівник”), Антоша играл роль Чупруна» (П V, 458).

Следует учесть и особое положение Таганрога как города, который и малороссы, и кубанские казаки считали пограничным, крайней точкой России. «Таганрог был разноречье. И сама русская речь в нем была пестра, многодиалектна: в ней причудливо сочетались черты южновеликорусских говоров, украинизмы, варваризмы, имеющие истоком самые неожиданные языки» [27, с. 23]. Речь самого Чехова, как она представлена в его письмах, пестрит южнороссийской лексикой. Антон Павлович, уже находясь в Москве, старался исправить некоторые явные особенности своего «густого южного диалекта». «Таганрогский говор далек от литературной нормы, у него смягченная южнорусская окраска; Таганрог – или, вернее, Таханрох – глушил взрывное “г”, и на человека, который выговаривал это “г” по-московски звонко, здесь оглянулись бы как на картавого. Смягчались глагольные окончания, так что выходило, например: “она говорить”, “они пишут”. Пересказывая брату житейские афоризмы отца, Чехов так и писал: “...не премину все рассказать твоим родителям, которые, как оказывается, не за все заплотуют... у нас весна. Все поеть, все текеть”» [28, с. 81] – так описывает колоритную речь братьев Чеховых М.П. Громов, сам уроженец Российского Юга.

А.П. Чехов приехал в Москву на 20-м году жизни вполне сформировавшимся человеком. Ближе его знавший И.Н. Потапенко вспоминал: «Антон Павлович, не будучи москвичом по рождению и проведя детство и гимназические годы в Таганроге, среди смешанного населения огорожаненных хохлов, обруселых греков и других южных национальностей, в Москве за время студенчества и нескольких лет самостоятельной жизни, конечно, не мог сделаться москвичом и никогда не был им по существу» [29, с. 327]. Из Москвы Чехов неоднократно навещает родные места, снимает дачу в имении Линтварёвых под Сумами в Харьковской губернии. Сюда же, к Линтварёвым, в 1889 году Чехов привозит умирающего от чахотки брата Николая, где его и хоронят, как он пишет в письме, «по южному обычаю». Связь с Малороссией не прерывалась всю жизнь, много этому способствовали и друзья, и корреспонденты-малороссы. Не случайно некоторые знакомые Антона Павловича называли его казаком, в частности в письме от 23 февраля 1891 года А.Д. Курепина читаем: «Слава богу: отозвался казак... А я думал, что Вы все еще не вернулись с каторги» (П IV, 570). «Вольным казаком» величал А.П. Чехова и писатель В.А. Тихонов: «А между нами Вы единственный вольный и свободный человек, и душой, и умом, и телом вольный казак. А мы же все “в рутине скованы, не вырвемся из ига!”» (С VII, 622). Характеризовал натуру Чехова как казацко-хохлацкую и близко знавший его Леонтьев-Щеглов [30, с. 54]. Малороссийские этнокультурные реалии присутствуют во многих произведениях писателя [31].

Чайка на Юге России. Чем же была чайка для жителей российского Юга? Образ парящей, легкой, быстрокрылой чайки вдохновил запорожских казаков именовать так свои челны – чайки. Казаки славились умением покорять водные просторы, благодаря этому они смогли подчинить своему влиянию обширные территории Евразии. Протяженность речных и морских походов запорожцев

поражает. По А. Тойнби, именно навык казаков использовать реки в качестве транспортных артерий обеспечил беспрецедентную победу России над кочевниками Великой степи. «Реки были серьезной преградой для кочевников-скотоводов... Казаки <...> имели все возможности с успехом применять свое древнее наследственное искусство. Научившись у кочевников верховой езде, они не позабыли и своих исконных навыков и именно с помощью ладьи, а не коня проложили путь в Евразию». И далее: «Многочисленные притоки давали казакам возможность строить удобные порты и переходить из бассейна одной реки в бассейн другой. Так к концу XVI в. родительская казачья община бассейна Днепра породила две сестринские общины – казаков Дона и казаков Яика. <...> к 1638 г. освоение бассейнов сибирских рек привело их на побережье Тихого океана в районе Охотского моря» [32, с. 148–149].

Чаек как птиц отличают особенности, одна из которых для нас очень важна: чайки не живут в неволе. Если использовать принципы, выдвинутые Г. Гачевым в его «интеллектуальных путешествиях» (см. раздел о птицах в культуре разных народов [33]), то чайку со всеми основаниями можно рассматривать как птицу-символ казачества. Именно эта птица наиболее явно воплощает свободу передвижения и независимость бытования, столь свойственную казакам и закрепленную в их понятии о воле. Казачья пословица говорит о воле как о главном свойстве этого народа: «Казак без воли – не казак».

Исторические перемены в статусе казачества, утрачивавшего постепенно свою былую вольницу, сказались и в трансформации образа-символа чайки, в котором теперь уже на первое место выступило другое природное качество этой птицы – ее крик. «Пронзительный, неприятный крик чайки представляет значительное разнообразие; каждый оттенок его имеет свое значение; он напоминает то плач ребенка, то хохот, то мяуканье кошки, то жалобный писк; приветствие выражается тихими, низкими нотами, неудовольствие – высокими и резкими» [34, с. 372].

Песни о чайках. В южнороссийском песенном творчестве сюжет о чайке связан прежде всего с чумацким фольклором. Промысел чумаков со времен Киевской Руси находился под охраной и общим покровительством запорожцев, казаки не только охраняли чумаков, но и сами ходили за солью. Знаток вопроса и собиратель песенного фольклора Иван Яковлевич Рудченко (1845–1905) в работе «Чумаки в народных песнях. Этнографический очерк» пишет: «Чумаками, как известно, называются малороссияне, отправляющиеся на волах в Крым за солью и к морям Черному и Азовскому за рыбой, развозя продукты эти по многочисленным украинским ярмаркам» [35, с. 1]. «Чумацкие песни, то исполненные неподдельным лирическим воодушевлением и восторгом, то поражающие истинным трагизмом, – остались памятником того чумачества, которое спасено и было развито казачеством» [36, с. 17].

О чумачестве А.П. Чехов знал не понаслышке: его двоюродный дед Семен Михайлович Чехов «был чумаком, возил господские и купеческие товары в Ростов, в Таганрог, Царицын, Новочеркасск» [37, с. 15]. «*Мимо изб и садов, мимо длинных чумацких обозов и богомольцев, шедших вереницами в монастырь*», катит экипаж с княгиней из одноименного рассказа писателя (С VII, 247). В XIX в. по всей России были широко известны стихи и рисунки Т.Г. Шевченко, в которых изображены чумаки, картины И.К. Айвазовского «Чумаки в Малорос-

сии», «Волы на перешейке», «Чумаки на отдыхе» и другие. Примечательно, что Млечный путь по-украински – «Чумацкий шлях».

Географическое положение Таганрога обеспечило чуть ли не постоянное пребывание в нем чумаков. Название города прочно вошло в целый ряд чумацких и исторических украинских песен: «Втікачі в Таганрозі», «Гей, та була Савиха, ще же Оврамиха», «Брали, брали некрутиків та у ті солдати» [38, с. 211, 218–219, 262]. «Из Слободской Украины <...> чумаки хаживали в Москву, Нижний-Новгород, Перекоп, Севастополь, Мариуполь, Бердянск, Таганрог и Ростов на Дону. Шли большею частью полями да степями, где попросторней и попривольней» [39, с. 57].

В орнитоморфной символике южнороссийских говоров и песен чайца (чайка) – сложный символ, олицетворение женщины-страдальцы, кричащей и рыдающей, оплакивающей свое горе, голосящей над разоренным гнездом. Именно в этом значении вошел фольклорный образ чайки в поэзию южнороссийского поэта Н. Тuroверова (1899–1972), донского казака. Ср.: «Неутешная плакала чайка, / Одинок кружась над водой, / – Ах, не чайка – в слезах молодайка, / – Не вернулся казак молодой»; «Над разбоем чайка плачет»; «Повстречало нас немного чаек, / И о чем-то гневно голосили / Голосами обездоленных хозяек...» [40, с. 75, 141, 217]. В контексте судьбы вольнолюбивого казачества это, безусловно, плач и об утраченной воле, о безжалостно разгромленной Сечи.

Песня о чайке «Ой біда, біда чайці-небозі» (Ой беда, беда чайке-бедняге) в нескольких вариантах включена в сборник И.Я. Рудченко. Сюжет песни трагичен. Чумаки, направляющиеся в Крым, забирают маленьких птенцов, которых чайка вывела у самой дороги. Птица-мать слезно просит вернуть деток: «А чаечко вьється, / Об дорогу бьється, – / До дороги припадає, / Чумачка благає: / “Ой чумаче, чумаче, / Ще ж ти молоденький, / Верни мої чаєнята – / Ще ж вони маленькі!”». Чайка готова на все – отказаться от полетов, сидеть на возу и служить чумакам, охраняя их волов. Но люди не могут вернуть ей птенцов, поскольку съели «чаєнят» с кашей. Тогда безутешная чайка проклинает поход чумаков, желая гибели их волам, что для чумаков было равносильно собственной гибели в пустынных степях Российского Юга [41, с. 88].

Сегодня эта песня известна узкому кругу специалистов по фольклору. Но в XIX и первой половине XX веков она была широко распространена на Юге России в нескольких отличных друг от друга вариантах, вошла в сборники народных песен, записанных в Малороссии [42, с. 159; 43, с. 139; 44, с. 156–157] и на Кубани [45, с. 236; 46, с. 115]. Жалобный плач чайки о своих детях в ряде вариантов песни передается звукоподражательными междометиями «Киги, киги!». Симпатии слушателей и исполнителей всегда на стороне горящей чайки: «Як не кричати, як не ридати – дітки дрібненькі, а я їх мати»; «Ой діти, діти, де вас подіти? Чи мені втопиться, чи з горя убиться?» [47, с. 139].

История грустной песни о чайке-бедняге. Песня имеет легендарную историю. Как пишет Ю. Я. Барабаш, благодетель семьи, в которой рос Николай Васильевич Гоголь, «“казак-вельможа” Дмитрий Трощинский, также бывший полковой писарь, затем сенатор и царский министр, у себя дома, в Кишиневе, где часто бывал Никоша, любил слушать песню о “чайке-небоге”, сочиненную, как считается, Иваном Мазепой (с которым, кстати, был в отдаленном родстве), и при этом заливался горькими слезами...» [48].

Песня о чайке имела буквально всероссийскую известность, вдохновляя композиторов-современников А.П. Чехова. Напоминает начало чумацкой песни знаменитый хор девушек-невольниц «Улетай на крыльях ветра...» из сцены Половецких плясок в опере А.П. Бородина (1833–1887) «Князь Игорь» – обе начинаются с совершенно одинакового квинтового хода, характерного для восточных славян. Здесь дело не только в чистой квинте начала, одинаково само мелодическое ядро песен, их ритмический рисунок. Достоинством Бородина является, как на это указывал его биограф В. В. Стасов, не его изобретательность в создании мелодий, а его тонкий вкус, с которым он выбирал для своей оперы народные мотивы [49, с. 116–124]. Опора на народные мотивы – вообще один из основных принципов Могучей кучки, которая и взяла на себя труд по завершению оперы «Князь Игорь» (1890) после скоропостижной кончины автора 15 февраля 1887 года.

Дружба Чехова с М.К. Заньковецкой. Песня о чайке напрямую связана с отношениями А. П. Чехова и М.К. Заньковецкой. Мария Константиновна получила в подарок от Антона Павловича рукописный песенный сборник, который открывался грустной песней о чайке [50, с. 299–304]. Вполне возможно, что подарок последовал после того, как актриса спела писателю эту песню [51, с., 112], [52, с., 26–38]. Такое предположение не кажется чрезмерным, учитывая прекрасный голос Заньковецкой, ее тесное общение в этот период с А.П. Чеховым и любовь писателя к песням и пению. Способность петь Чехов считал одним из существенных основополагающих проявлений женской души и красоты. Из Иркутска по пути на Сахалин он пишет домой: «В сравнении с Парашами-сибирячками, со всеми этими <...> рылами, не умеющими одеваться, петь и смеяться, наши Жамэ, Дришки и Гундасихи просто королевы» (П IV, 110). На каторжном Сахалине писатель замечает, что песен там не поют (С XIV–XV: 241, 270).

Успех Заньковецкой был необычайным, ей рукоплескали Москва и Петербург, ею восторгался Л.Н. Толстой, И.Е. Репин, М.В. Нестеров, В.В. Стасов, П.И. Чайковский, К.С. Станиславский. Мария Константиновна произвела огромное впечатление на А.П. Чехова, когда он впервые увидел ее на сцене в октябре 1887 года. «Заньковецкая – страшная сила! Суворин прав» (П XII, с. 373), – написал он несколькими днями спустя двоюродному брату Георгию. И продолжал вспоминать актрису в течение следующего года (см. письма Суворину от 30 мая и 2 окт. 1888 г.). После личного знакомства в 1892 году А.П. Чехов производит М.К. Заньковецкую в «хохлацкие королевы» и с восторгом рассказывает о своей необыкновенной новой знакомой в письмах Смагину и Линтварёвым (от 4 и 18 января 1892 г.).

В 68-м томе «Литературного наследства» Н.И. Гитович опубликовала статью А.М. Борщаговского вместе с воспоминаниями М.К. Заньковецкой о Чехове [53]. Письма М.П. Чеховой, мемуары современников и самой Заньковецкой говорят о теплых, дружеских отношениях, сложившихся между ними. Упоминается пьеса, над которой работал Чехов, и роль, которую он обещал написать для Марии Константиновны специально на украинском языке. Ни этой роли, ни этой пьесы мы не знаем. Но судьба Нины Заречной во многом напоминает судьбу украинской актрисы – путь на сцену через преодоление сословных предрассудков, сопротивление отца и первого мужа, угрозы братьев, опасавшихся потерять свое ремесло. «Я обожала искусство, любовь к сцене стала моей жизнью. Я не могла

больше бороться со своей любовью и, порвав со всеми своими, поступила на сцену», – так говорит о себе М.К. Заньковецкая. В Нине Заречной та же преданность своему призванию. Чеховская героиня говорит: «Умей нести свой крест и веруй. Я верую и мне не так больно, и когда я думаю о своем призвании, то не боюсь жизни» (С XIII, 58).

М. Ардюкова [54] полагает, что набросок «Пьеса: актриса увидела пруд, зарыдала, вспомнила детство» сделан в записной книжке А.П. Чехова под впечатлением от рассказов Заньковецкой о жизни в родных Заньках. Как доказательство приводится описание биографа актрисы Н. Богомолец-Лазурской: «Дом, в котором родилась девушка, утопал в зелени. Он выходил в сад, в липовую аллею, посаженную руками ее родителей. Аллея вела прямо к пруду с крутыми берегами. Этот пруд, обсаженный стройными пирамидальными тополями, представлялся в лунные ночи полным таинственной жизни» [55, с. 124].

«В чеховской оценке Заньковецкой, – пишет А.М. Борщаговский, – выразилась цельность и последовательность театральных взглядов Чехова. Он, ниспровергавший европейского кумира Сару Бернар, отворачивавшийся от всего искусственного (даже в мастерском исполнении), манерного, ложно-приподнятого или погрязшего в натуралистических мелочах и подробностях, откликнулся на искусство страстное, искреннее, эмоционально захватывающее и поэтически окрыленное» [56, с., 588]. Современники считали, что Заньковецкая-актриса была рождена для чеховского театра – простая, правдивая, страстная и мягкая, без тени аффектации, с редкостным умением поддерживать единство и цельность сценического настроения. Мария Константиновна была другом Антону Павловичу [57], их сближение пришлось как раз на годы, когда обдумывалась и писалась «Чайка». Влияние личности М.К. Заньковецкой на формирование образа Нины Заречной – дворянки, прокладывающей себе путь на сцену, по нашему мнению, несомненно.

Комедия «Чайка». Перед тем как засесть за написание пьесы, которая была окончена в 1895 году, в конце лета и осенью 1894 года А.П. Чехов предпринял несколько поездок – в Таганрог, в Крым, в Одессу, за границу – в Вену, Аббадию, Венецию, Милан, Геную, Ниццу, Париж. В записке к Т. Л. Щепкиной-Куперник от 15 октября 1894 года появляется «птичья» метафора: «Наконец волны выбросили безумца на берег..... и простирал руки к двум белым чайкам» (П V, 328). Комментатор письма указывает: «Слова о двух белых чайках относятся к Щепкиной-Куперник и Л.Б. Яворской, которые с марта 1894 г. путешествовали за границей, а в момент возвращения Чехова были в Москве» (П V, 571). В письме 1891 года своим родным из Венеции Чехов сравнивает этот город с «птицеподобной гондолой» и разворачивает сравнение в метафору, вполне понятную южанам: «...Вы видите гондольеров на их удивительных лодках, легких, нежных, носатых птицах, которые едва касаются воды и вздрагивают при малейшей волне» (П IV, 203).

Образ птицы, связанный с Российским Югом, поддерживается в пьесе самим местом действия. Имение Сорина предстает перед нами в разгар лета: «жарко, тихо» (С XIII, 24), убирают рожь («Сегодня у нас взят рожь» (С XIII, 24), цветет дитя юга гелиотроп («приторный запах, вдовий цвет» (С XIII, 29)), созрели сливы («Вот вам слив на дорогу» (С XIII, 43)). Очевидно, что имение

находится где-то в южных провинциях, в отличие от Подмоскovie здесь летом темнеет рано: *«уже вечер, темнеют все предметы»* (С XIII: 10), *«Поднимем занавес ровно в половине девятого, когда взойдет луна»* (С XIII, 7). Южное изобилие цветов в пьесе представлено непосредственно – в виде цветников на сцене второго действия, как разливающийся запах «вдовьяго цвета» – тех цветов, которые рвет около дома Нина и затем, получив их же от Дорна, разрывает и бросает в сторону раздосадованная Полина Андреевна. Аналогичный мотив звучит в напеваемой Дорном арии Зибеля из «Фауста» Гуно *«Расскажите вы ей, цветы мои»*. Нина сравнивает свою жизнь до появления в ней Тригорина с *«нежными, изящными цветами»*. В уста Тригорина автор вкладывает риторический пересказ развернутой метафоры, которая завершает его образ: *«...и нет мне покоя от самого себя, и я чувствую, что съедаю собственную жизнь, что для меда, который я отдаю кому-то в пространство, я обираю пыль с лучших своих цветов, рву самые цветы и топчу их корни»* (С XIII, 29).

Имение находится на значительном удалении от Москвы, в местечке, куда нужно добираться на поезде. Время, которое уходит на поездку, обозначено в тексте пьесы неконвенциональным [58] способом: *«Опять вагоны, станции, буфеты, отбивные котлеты, разговоры...»* (С XIII, 43). Нам точно не сообщают, сколько часов или дней займет дорога, но путь представляется долгим и утомительным. Герои пьесы упоминают о городах Российского Юга – Киеве, Полтаве, Елисаветграде, Харькове. По паспорту Треплев – киевский мещанин, как и отец его. Ссорясь с сыном, Аркадина в гневе говорит: *«Киевский мещанин! Приживал!»* (С XIII, 40). Ирина Николаевна возвращается в имение под впечатлением только что пережитого успеха в Харькове: *«Как меня в Харькове принимали, батюшки мои, до сих пор голова кружится!»* (С XIII, 53). Грудь актрисы украшает полученная в дар от поклонников брошь.

Ипостаси чайки. В различных ипостасях представлен в комедии и заглавный символический образ – чайка. Слово «чайка», включая название, повторяется в тексте 24 раза. Как чайку, тянет к озеру Нину; писатель Тригорин сравнивает с чайкой эту живущую на берегу озера молодую, счастливую и свободную девушку; видит в убийстве чайки некий жестокий знак-прообраз Константин Треплев... Героиня называет себя Чайкой, подписывает этим именем свои горькие письма...

Исследуя специальную литературу, мы пришли к выводу, что птица, о которой идет речь в пьесе (озеро в Харьковской губернии) – это Хохотунья, или южная серебристая чайка, известная в специальной литературе как *Larus cachinnans* – крупная чайка, гнездится главным образом на территории России и Украины, в районах, примыкающих к Черному и Каспийскому морям [59, с. 383]. Латинскому названию соответствуют английские слова *sob, gull, mew*. Сильнее всего, уход от степной чайки сказался в переводе названия комедии на английский язык, которое чаще всего передается словом *seagull*. Специалист по русской литературе Д. П. Святополк-Мирский считал перевод “The Seagull” нелепым и утверждал в очерке 1926 года, что правильным эквивалентом чайки является английское *gull* [60, с. 293]. Следует заметить, что родился этот литературовед в Харьковской губернии, он хорошо представлял ту чайку, о которой шла речь у Чехова. Поясняя слова Д.П. Святополка-Мирского о нелепости англоязычного

названия, следует сказать, что слово “seagull” – это просторечное название всех и любых чаек, представителей семейства *laridae*. Терминологически птицы с таким названием на самом деле не существует.

Нина Заречная – чайка. Четвертое действие пронизывает тема плача Нины-чайки. В самом начале этого действия Медведенко говорит о заброшенном сооружении театральной сцены на берегу озера: *«Когда я вчера вечером проходил мимо, то мне показалось, будто кто в нем плакал»* (С XIII, 45). Затем появляется Нина, которая, по авторским ремаркам, *«сдержано рыдает»*, *«рыдает»* (С XIII, 56–57). Из реплики Нины становится ясно, чей плач слышал накануне вечером в саду Медведенко: *«Я заплакала в первый раз после двух лет, и у меня отлегло, стало яснее на душе»*. *«Не провожайте, я сама дойду... (Сквозь слезы.) Дайте воды...»* (С XIII, 57–58). В варианте пьесы, опубликованном в «Русской мысли», Нина *«судорожно рыдает»* (С XIII, 369). Сознательно ухидивший от сценических эффектов Чехов дает Нине возможность плакать, рыдать и за сценой и на сцене – буквально озвучивая крики фольклорной чайки. В пьесе нет ни счастливых детей, ни счастливых матерей. Сиротство Кости Треплева, заброшенность ребеночка Маши и Медведенко, одиночество Нины Заречной, похоронившей свое дитя, плод несчастливого романа с Тригоринным, – все это вновь и вновь возвращает нас к образу безутешной чайки из чумацкой песни.

Но не только сиротство и плач связывают Нину с образом чайки. Тут и порыв к свободному полету, наличие сильных желаний и натуры, воли для их осуществления. Тригорин делает запись будущего сюжета в свою записную книжку: *«...Молодая девушка, такая как вы; любит озеро, как чайка, и счастлива, и свободна, как чайка»* (С XIII, 31). Нина знает, чего она хочет, она принимает решение: *«Я уезжаю, как и вы... в Москву. Мы увидимся там»* (С XIII, 46). Так заканчивается третье действие. А через два года, испытав тяжелейшие потери, Нина твердо верит в свое призвание и в конце четвертого действия говорит Треплеву: *«Когда я стану большой актрисой, приезжайте взглянуть на меня. Обещаете? А теперь... Уже поздно. Я еле на ногах стою... я истощена, мне хочется есть...»* (С XIII, 59). Для истощенного человека, доктор Чехов это отлично знал, желание поесть – верный знак начала выздоровления. В этой, казалось бы, прозаической, вовсе не театральной, реплике, возможно, залог финала, позволяющего назвать пьесу комедией. Историей, которая хорошо заканчивается.

Мотив воли и безволия. Присутствие мотива воли в образе чайки особым образом освещает факт немотивированного убийства птицы героем пьесы. Треплев как бы откалывает ей в вольном полете, в том, для чего не имел силы сам, – в воле творить и жить. Самоубийство Треплева – знак неспособности героя справиться с теми вызовами, которые бросает ему жизнь. В заключительном акте Треплев говорит Нине: *«Вы нашли свою дорогу, вы знаете, куда идете, а я все еще ношусь в хаосе грез и образов, не зная, для чего и кому это нужно. Я не верую и не знаю, в чем мое призвание»* (С XIII, 59). После подобного вывода о самом себе самоубийство – вполне логичный исход.

Другой герой, Тригорин, по роду своей деятельности – писатель. Для людей XIX века – человек, вставший на высшую ступень самосознания. Но и он также лишен воли, за него все решают другие. Тригорин втянут в круговорот событий, где беллетристу отведена некая важная роль, но он отбывает ее механически, так

что писательство не приносит никакой радости и по большому счету лишено смысла. Первое упоминание о Тригорине в пьесе – в третьем лице, как о спутнике актрисы Аркадиной: *«мать <...> открыто живет с этим беллетристом»*, *«Что за человек ее беллетрист?»* При четвертом упоминании наконец-то произносится имя, но в каком контексте! *«После Толстого или Зола не захочешь читать Тригорина»* (С XIII, 7–9). Тригорин использует пассивный залог *«Меня зовут...»* и в конце концов сам говорит о себе с предельной откровенностью: *«У меня нет своей воли... У меня никогда не было своей воли... Вялый, рыхлый, всегда покорный – неужели это может нравиться женщине? Бери меня, увози, но только не отпуская от себя ни на шаг...»* (С XIII, 42). В начале третьего действия Аркадина трижды повторяет: *«Я увезу отсюда Тригорина»*, *«Я сама увожу его отсюда»*, *«Я сейчас увезу его»* (С XIII, 35–40), – словно он лежащий на одре расслабленный, а не мужчина зрелых лет в расцвете творческой карьеры.

Безволен и дряхл Сорин. Он ходит с палочкой, его возят на коляске, он полупарализован. Этот человек никогда *«не жил, как хотел»* (С XIII, 6). Говоря сам о себе, он тоже прибегает к пассивным конструкциям: *«Меня никогда не любили женщины»* (С XIII, 7), *«Всю пенсию у меня забирает управляющий...и деньги мои пропадают даром»* (С XIII, 36). Сорин даже не может приказать управляющему отвязать собаку, мешающую ему спать. Петр Николаевич подводит грустный итог собственной жизни: *«Человек, который хотел»* (С XIII, 42), но ровным счетом ни одного из своих многочисленных и вполне нормальных желаний не осуществил. У молодой Маши, носящей траур по своей жизни, *«часто не бывает никакой охоты жить»* (С XIII, 21). Лишь Нина, хотя она измучена, истощена и еле держится на ногах, чувствует, что она *«уже настоящая актриса»*, верит, что сможет играть с наслаждением и восторгом. Нина уверена, что впереди большая жизнь, вера в свое призвание делает ее бесстрашной.

Актриса в провинции. Возможность играть на провинциальной сцене не у многих вызовет что-либо большее, чем сочувствие. Трудности актерской жизни в провинции понимает и сама Нина: два года скитаний многому ее научили. И тем не менее, она готова идти *«своей дорогой»*. «Дорога же эта такова, что нужно особое мужество, долготерпение и вера в свое призвание, чтобы выстоять на ней. И по законам чеховских пьес, начиная с “Чайки”, трагическая поэзия финала не отменяет тоскливые мотивы будней, но силой своего звучания отесняет и заглушает их» [61, с. 157].

В жизни близких Чехову людей была очень сходная ситуация. М.К. Заньковецкую уговаривали перейти на русскую сцену не только сам Антон Павлович, но и М.В. Нестеров, А.С. Суворин. Украинский театр был в то время не просто провинциальным, малороссийским труппам было запрещено ставить классику. «Сетуня в связи с этим на ограниченный репертуар Заньковецкой, Суворин замечал: “Большой талант должен светить всем”» [62, с. 34]. Как свидетельствуют воспоминания актрисы, ее не соблазнила возможность более широкой известности, она возражала против подобных уговоров. «На все попытки оставить меня на императорской сцене, на приглашения, принудительные даже, гг. Суворина в его театре, Корша – в его и еще многих других, невзирая на эти выгодные предложения и чрезвычайные ставки, каких до того времени почти никто не

получал, невзирая на положение высокостоящего в то время русского театра, невзирая на все это, – я осталась на своей милой, хотя тогда еще совсем бедной и репертуаром, и положением, и отношением к ней со стороны правительства украинской сцене» [63, с. 588–589].

Два крыла чеховской «Чайки». У чеховской «Чайки», безусловно, есть и «северное» крыло. Размышляя о творческой истории создания пьесы, исследователи совершенно справедливо вспоминали И.О. Левитана, убитых им птиц, роман Л.С. Мизиновой и И.Н. Потапенко. Обо всем этом так много, справедливо и подробно сказано [64], [65], [66], [67], что мы решили сделать акцент на том, что до сих пор не было предметом специального рассмотрения – на южном контексте творчества Чехова. Важность изучения этого вопроса трудно переоценить. Изучение южнороссийского фольклора и реалий быта с их народной символикой полнее обозначит «южную» составляющую в творчестве писателя и позволит основательнее и глубже понимать Чехова, опираясь на культуру, его сформировавшую.

Богатейший южнороссийский культурный пласт, с его фольклором, бытом и повседневным опытом чумаков, казачества, с просторами степной жизни, воспетыми Гоголем и другими сынами Юга, – все это улетучивается, блекнет, исчезает при замене реалий в переводах, да и в сознании зрителей и читателей. Мы думаем, поэтому не следует упускать из виду образ степной чайки, заменять «чайку-небогу» чайкой морской. При такой замене возникает иной ассоциативный ряд, скорее связанный с горьковским «Буревестником», и это уводит в совершенно другую сторону, далеко от настроений и переживаний любимых чеховских персонажей и самого Чехова-южанина. Как всегда у Чехова, то что «казалось» – вовсе не то, что «оказалось» [68, с. 277–279]. Оказалось, что и «хохлы и их песни», об измене которым он самокритично писал своим корреспондентам, органичной частью вошли в поэтику его произведений.

В чеховских пьесах символические образы, восходящие к южнороссийскому фольклору, хранят память о претекстах и одновременно обогащаются новыми смыслами. После «Чайки» уже невозможно рассматривать этот образный мотив вне фольклорного контекста, давшего ему истоки, как и вне его интерпретаций, возникших в русской и зарубежной литературе и театральной культуре более чем за столетие [69]. Нам важно было указать на претекст, имевший место в фольклорной культуре российского Юга XIX столетия. Такое прочтение образа углубляет образную символику, дает объективное основание для интерпретации максимально полной, адекватной реалиям жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гоголь Н.В. Письма 1842–1845. Т. 12. – М., Л.: Издательство АН СССР, 1952. – 718 с.
2. Зеленин Д.К. Восточнославянская этнография. – М.: Наука, 1991. – 511 с.
3. Бондарь Н.И. Юг России: время и бремя перемен (предисловие) // Этнокультурное пространство Юга России (XVIII–XXI вв.): материалы Всеросс. научно-практич. конф. – Краснодар: Традиция, 2013. – С. 7–13.
4. Пруайяр Ж. де. Образ юга в литературном творчестве А.П. Чехова // Век после Чехова: Междунар. науч. конф.: Тезисы докладов. – М., 2004. – С. 157–158.
5. Толстая Е. Поэтика раздражения: Чехов в конце 1880 – начале 1890-х годов. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2002. – 366 с.
6. Полоцкая Э.А. «Напоминают мне Заньковецкую...» // Э. Полоцкая. О Чехове и не только о нем. Статьи разных лет. – М., 2006. – С. 26–38.
7. Капустин Д.Т. Антон Чехов на Востоке: Сборник статей. – Саарбрюкен: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012. – 264 с.

8. Бронская Л.И. Степь как локус южнорусского текста (обоснование темы) // Творчество А.П. Чехова: Текст, контекст, интертекст. 150 лет со дня рождения писателя. Сб. материалов Междунар. науч. конф. Ростов-на-Дону, 1–3 октября 2010 года. – Ростов н/Д.: НМЦ «Логос», 2011. – С. 26–33.
9. Дерман А.Б. О мастерстве Чехова. – М.: Советск. писатель, 1959. – 208 с.
10. Ларионова М.Ч. «В нашей литературе он степной царь...»: степь Гоголя и Чехова // Дом Гоголя domgogolya.ru/science/researches/1213/ (дата обращения 28.09.2015).
11. Громов Л.П. Этюды о Чехове. – Ростов н/Д.: Ростиздат, 1951. – 115 с.
12. Громов М.П. Книга о Чехове. – М.: Современник, 1989. – 384 с.
13. Седегов В.Д. Родной край в произведениях А. П. Чехова // А.П. Чехов. Повести и рассказы. – Ростов-н/Д., 1984. – С.452–471.
14. Шапочка Е.А. «...Фантастический край» чеховского Приазовья // Чеховиана. Чехов и его окружение. – М.: Наука, 1996. – С. 279–290.
15. Шалдонова Ж.С. Топосы национального пространства в произведениях А. Чехова, Н. Гоголя и Я. Коласа // Чеховские чтения в Ялте: вып. 15. Мир Чехова: пространство и время. – Симферополь: ДОЛЯ, 2010. – С.59–66.
16. Полоцкая Э.А. «Вишневый сад»: Жизнь во времени. – М.: Наука, 2003. – 381 с.
17. Чехов А.П. Полное собрание сочинений и писем в 30 т. – М.: Наука, 1974–1985. В тексте в круглых скобках указаны: С – сочинения, П – письма, римской цифрой – том, арабской – страница.
18. Сухих И.Н. Проблемы поэтики Чехова. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 492 с.
19. Чехова М.П. Из далекого прошлого. – М.: Гос. издат. худож. лит.-ры, 1960. – 272 с.
20. Кузичева А.П. Чехов. Жизнь «отдельного человека». – М.: Молодая Гвардия, 2010. – 847 с.
21. Кузичева А.П. Указ. соч.
22. Гушанская Е.М. А.П. Чехов. Путь к «Вишневому саду» // Анализ художественного произведения. Художественное произведение в контексте творчества писателя: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – С.166–174.
23. Волчкевич М. «Чайка». Комедия заблуждений. – М.: Пробел - 2000, 2010 – 168 с.
24. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. – М.: Искусство, 1976. – 320 с.
25. Ларионова М.Ч. Малороссийские этнокультурные реалии в рассказе А.П. Чехова: «В рождественскую ночь» // Чеховская карта мира. Матер. междунар. науч. конф. Мелихово, 3–7 июня, 2014 г. – М.: Издательство «Мелихово», 2015. – С.487–495.
26. Бозомаз-Бабий Г.Ф. Предложение: русско-украинские корни в «Предложении» // Чеховские чтения в Ялте. Мир Чехова: семья, общество, государство: сб. науч. трудов. Вып. 19. – Симферополь: МАКСИМА, 2014. – С. 232–244.
27. Чехов А. Сказы няни Чеховых Агафьи Кумской об Александре I // Император Александр Первый в Таганроге /сост., подготовка. Текста и примечания Е. Шапочка. – Таганрог: ООО «Лукоморье», 2014. – С. 15–65.
28. Чудаков А.П. Антон Павлович Чехов: книга для учащихся. М.: Просвещение, 1987. – 319 с.
29. Громов М.П. Указ.соч.
30. Потапенко И. Н. Несколько лет с Чеховым (К 10-летию со дня его кончины) // А.П. Чехов в воспоминаниях современников. – М.: Худож. лит.-ра, 1986. – С. 295–349.
31. Леонтьев-Щеглов И.Л. Из воспоминаний об Антоне Чехове // А.П. Чехов в воспоминаниях современников. – М.: Худож. лит.-ра, 1986. – С. 47–83.
32. Тойнби А.Дж. Постигание истории: Сборник. – М.: Айрис-пресс, 2002. – 640 с.
33. Гачев Г. Миры Европы. Взгляд из России. Англия, интеллектуальное путешествие. – М.: Воскресенье, 2007. – 688 с.
34. Чайки // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона. – СПб, 1903. – Т. XXXVIII (75). – С. 371–372.
35. Рудченко Я.И. Чумацкие народные песни. – Киев: Типография М.П. Фрица, 1874. – 295 с.
36. Рудченко Я.И. Указ. соч.
37. Таганрог и Чеховы. Материалы к биографии А.П. Чехова. – Таганрог: ООО Издательство «Лукоморье», 2003. – 732 с.
38. Народные песни в записях Ивана Манжуры (На украинском языке)/Сост. Каширина Л.С. - Киев, 1974. -351 с.
39. Чумаки // Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона Брокгауз, – СПб, 1903. – Т. XXXIX (77). – С. 57.
40. Туроверов Н.Н. Двадцатый год – прощай, Россия! – М: Российский фонд культуры, 1999. – 304 с.
41. Рудченко Я. И. Указ. соч.
42. Народные песни с голоса Днепровой Чайки и в ее записях (на украинском языке) / Сот., вступление и примечания А.И. Дзя и В.Г. Пинчука. – Киев: «Музична Укараїна», 1974. – 215 с.
43. Народные песни в записях Марко Вовчка. Двести украинских песен (на украинском языке). – Киев: «Музична Укараїна», 1979.– 214 с.
44. Украинские народные песни. Книга 1. (На украинском языке). - Киев: Мистецтво, 1955. – 478 с.
45. Бигдай А.Д. Песни кубанских казаков. - Краснодар: Кн. Изд-во. Т.1. Песни черноморских казаков. – 1992. – 440 с.

46. Концевич Г.М. Народные песни казаков. – Краснодар: Эдви, 2001. – 478 с.
47. Народные песни в записях Марко Вовчка. Указ. соч.
48. Барабаш Ю. «Своего языка не знает...», или Почему Гоголь писал по-русски? // Вопросы литературы. 2011. № 1. <http://magazines.russ.ru/voplit/2011/1/ba2.html> (дата обращения 28.09.2015).
49. Дымова И. Александр Порфирьевич Бородин // Русские композиторы: История отечественной музыки в биографиях ее творцов. – Челябинск: Урал Л.Т.Д., 2001. – С. 116–124.
50. Медриш Д.И. Фольклоризм // А.П. Чехов. Энциклопедия. – М.: Просвещение, 2011. – С. 299–304.
51. Бобырь А.В. А.П. Чехов и М.К. Заньковецкая. (К вопросу о творческих взаимосвязях) // Поэтический мир Чехова: сб. науч. тр. – Волгоград: ВГПИ, 1985. – С. 108–116.
52. Полоцкая Э.А. «Напоминают мне Заньковецкую...». Указ. соч.
53. Заньковецкая М.К. Из воспоминаний. Статья А.М. Борщаговского. Публикация Н.И. Гитович // Литературное наследство. Чехов. Т. 68. – М.: Наука, 1960. – С. 587–593.
54. Ардюкова М. «Чехов... дорожил моим обществом...». История дружбы А.П. Чехова и М.К. Заньковецкой // Берега Тавриды. 2010. – № 1. – С. 120–126.
55. Ардюкова М. Указ. соч.
56. Борщаговский А.М. Заньковецкая М.К. Из воспоминаний. Публикация Н.И. Гитович // Литературное наследство. Чехов. – Т. 68. – М.: Наука, 1960. – С. 587–593.
57. Полоцкая Э.А. «Напоминают мне Заньковецкую...». Указ. соч.
58. Савина А.А. О неконвенциональных способах выражения художественного времени и пространства (на материале английского регионального романа) // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. – № 17 (155). Филология. Искусствоведение. Вып. 32. – С. 71–74.
59. Систематический список позвоночных животных в зоологических коллекциях на 01.01.2011 // Информационный сборник Евразийской региональной ассоциации зоопарков и аквариумов. – М., 2010. Вып. 30. 2011. – 570 с.
60. Mirsky D.S. Chekhov // Anton Chekhov's Short Stories. – New York, London: W.W. Norton & Company. – P. 291–301.
61. Головачева А.Г. «Завтра еду в Елец...» («Эпилог» чеховской «Чайки») // Чеховиана: Статьи, публикации, эссе. – М.: Наука, 1990. – С. 152–158.
62. Полоцкая Э.А. «Напоминают мне Заньковецкую...». Указ. соч.
63. Заньковецкая М.К. Из воспоминаний. Указ. соч.
64. Измайлов А. Чехов. 1860–1904. Биографический набросок. – М.: Типография Т-ва И.Д. Сытина, 1916. – 608 с.
65. Чехов М.П. Вокруг Чехова. Е. М. Чехова. Воспоминания / Подготовка текста, комментариев и указатель Е.М. Сахаровой. – М.: Худож. лит-ра, 1981. – 335 с.
66. Чехова М.П. Из далекого прошлого. – М.: Гос. издат. худож. лит-ры, 1960. – 272 с.
67. Гроссман Л.П. Роман Нины Заречной // Прометей. Историко-биографический альманах серии «Жизнь замечательных людей». Том второй. – М.: Молодая гвардия, 1967. – С. 218–289.
68. Катаев В.Б. «Казалось» – «Оказалось» ситуация // А.П. Чехов. Энциклопедия. – М.: Просвещение, 2011. – С. 277–279.
69. Катаев В.Б. «Чайка» – «Цапля» – «Курица» – «Ворона»: (из литературной орнитологии XX века) // Чехов плюс... Предшественники, современники, преемники. – М.: Языки слав. культуры, 2004. – 391 с.

Two Wings of Chekhov's Gull: Russian South as the Background for A.P. Chekhov's Comedy "The Seagull"

O.V. SPACHIL

Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

The present article is one of the first attempts to read southern symbols, realia in A.P. Chekhov's writings as a solid Southern Russian context. Combining biographical, ethno-genetic and comparative-typological methods the author draws a conclusion that a reading of "The Seagull" in the cultural traditions of the Russian South, allows a deeper understanding of figurative symbolism, provides an objective basis for the most complete and adequate interpretation of Chekhov's masterpiece.

Key words: A.P. Chekhov, "The Seagull", Russian South, Chumak folk tradition, southern context.

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

СТАНОВЛЕНИЕ НЕ КЛАССНО-УРОЧНЫХ¹ СИСТЕМ ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

М. А. МКРТЧЯН
МОН РА

В статье дается обоснование о неизбежности и необходимости становления новых способов организации обучения, отличных от классно-урочной системы обучения, рассматривается характер учебного процесса в учебных группах, в которых могут обучаться разные по способностям и образовательным потребностям учащиеся. Это обстоятельство делает необходимым переосмысление основных положений дидактики и целенаправленность инноваций в сфере обучения.

Ключевые слова: способ организации обучения, компоненты содержания обучения, предметно-знаниевый характер обучения, концепция классно-урочной системы. КСО-движение.

1. Практика образования находится в стадии перехода от одного общественно-исторического ¹способа организации обучения к другому (см., например: [1; 11; 12]).

Нынешний общественно-исторический способ организации обучения проявляется в общеобразовательном звене в виде классно-урочной (более точно – предметно-классно-урочной) системы и в вузовском звене в виде лекционно-семинарской системы.

2. Необходимость и неизбежность перехода к новому общественно-историческому способу организации обучения обусловлена рядом обстоятельств, главный из которых – приоритетность таких образовательных целей, которые приобретают значимость общеобразовательного характера.

Неслучайно мы видим, что при обозначении целей и задач образования, а также при определении стандартов, касающихся содержания учебных предметов, на первый план в качестве результатов обучения и условий образовательных процессов выдвигаются надпредметные компоненты содержания обучения и общеобразовательный смысл образовательных процессов.

¹ Данный термин обозначает другую систему обучения, существенно отличную от классно-урочной. По сути не классную и не урочную, т. е. учебная группа не является классом с одноуровневым и однородным составом учащихся. А в такой группе с разноуровневым и разновозрастным составом учащихся учебный процесс организуется не в форме традиционного урока. Частица “не” пишется раздельно, чтобы подчеркнуть, что она относится и к слову “класс”, и к слову “урок”. Речь идет о неклассной и неурочной системе, т. е. о системе, которая не является классно-урочной.

Правда стоит заметить, что способ реализации, в частности, учебные программы, содержание и структура учебников, а также характер учебного процесса пока остаются прежними и имеют предметно-знаниевую ориентацию.

3. Эпоха Яна Амоса Коменского захватывает исторический период XVI–XVII веков. Его можно называть периодом всеобщего переосмысления общепризнанных философских, научных, религиозных и др. мировоззренческих представлений:

- постепенно предпочтение дается научной картине мира;
- открывает себе дорогу теоретическое мышление;
- экспериментальный способ обоснования становится критерием истины;
- актуализируется проблема всеобщей грамотности.

Наступает эпоха Просвещения. И, что очень важно, все это дается жесточайшей борьбой.

Завуалировано устанавливается норма подчинения индивидуально-личностных интересов глобально-общественным идеалам.

Стал проявляться отличительный признак достижения обществом своего важного этапа зрелости: мировоззренческие представления возникали не из эмпирических обобщений и здравых рассуждений, как раньше, а формировались как результат научно-исследовательского экспериментирования и теоретического обобщения. Образование переориентировалось на решение задач усвоения знаний и формирования научного мировоззрения. Таким образом, основной единицей содержания образования становилось знание, а содержание образования конструировалось через своеобразных представителей научных областей – учебные предметы.

4. Основной педагогический труд Я.А. Коменского «Великая дидактика», по сути дела, есть изложение концепции классно-урочной системы обучения, которая совсем не случайно стала впоследствии общепринятой повсеместно и исторически проявилась как общечеловеческий способ организации обучения. Эта концепция была разработана и реализована как ответ на призыв общества той эпохи, заключающийся в решении проблемы организации обучения массового масштаба.

В статье «Педагогическая система Яна Амоса Коменского» Б.М. Бим-Бад и Г.П. Мельников пишут: «С 1650 по 1654 г. он работал в Венгрии (в Шерошпатаке), где внедрил прежде не существующую, современную, до сего дня сохранившуюся организацию школы. Это – последовательность классов, каждый со своим помещением, со своим учителем и своими учебниками. Это – учебные занятия с переменами для игр, выходные дни, каникулы, внутри-школьное управление» [8, с. 51].

Однако авторы не замечают, что главное в подходе Коменского – это характер учебного процесса: концепция групповых учебных занятий, на основе чего и стало возможно построить другую организацию школы.

5. Вот что пишет Коменский в своем труде «Краткое предложение о восстановлении школ в Чешском королевстве» [9, т. 1, с. 197–198]:

«Как это может быть, чтобы одного учителя хватало на всю школу, особенно шумную? Отвечаю: <...> Этого можно добиться и это будет достигнуто следующим образом: **1. Чтобы детей в школу принимать не когда угодно², (как было раньше), но лишь один раз в год, например только весной, в день св. Григория, или лучше осенью, в день поминовения усопших; и сколько бы их ни было, пусть даже сотни, принять всех вместе и вести их весь год, никого уже не принимая и не отпуская...**».

«**2. Чтобы в школе в один и тот же час все всегда одно и то же делали и чтобы никому не позволялось ничего другого писать, читать или делать.** Таким образом, мысль каждого оттачиваться будет вокруг одной материи, одни благодаря другим будут лучше понимать учебный материал, а преподаватель не будет рассеян в своих мыслях; между тем, как до сих пор поскольку ученики разного уровня подготовки вместе были и один занимался одним, другой – чем-то другим, без этой грустной, тяжелой и вредной рассеянности как учеников, так и преподавателей дело не обходилось».

«**3. Чтобы преподаватель поодиночке ни с кем не занимался бы** (как это бывало до сих пор, когда преподаватель занимался с одним знатным учеником, или же потому, что не знали, как это делать по-другому), но чтобы он делал все со всеми, чтобы все, что предлагается, было бы для всех и было бы полезно. Как солнце ... так и преподаватель, **стоя на возвышенном месте, одними и теми же словами, одним и тем же письмом и рисованием на глазах у всех всем все показывать может**; лишь бы он сумел привлечь их внимание, чтобы на его губы и руки всегда смотрели и чтобы вслед за ним рассказывать, писать и делать упражнялись...».

«**4. У преподавателя могут быть и помощники**, которые помогли бы ему наблюдать за всеми, **чтобы никто не опаздывал в учении и чтобы ни о ком не забыли...**».

6. Анализ наследия Коменского показывает, исходным положением его технологии обучения являются: одноуровневый состав учебной группы и принцип сохранения одноуровневости в ходе учебного процесса. В частности, как условие реализации этого принципа оформляется концептуальный запрет на учет индивидуальных потребностей. А в методических вопросах

² Шрифтовые выделения в тексте сделаны нами. – М.М.

основой является принцип дифференциации областей и фрагментов содержания.

Эту главную проблему – проблему сохранения однородности и одноуровневости учебной группы, того, как работать со многими детьми, чтобы они всегда находились на одном и том же уровне, не отставали слишком, и не опережали существенно друг друга, – он решил, создавая свою оригинальную технологию. *Только поэтому в самой организации учебного процесса появилась работа учителя с соблюдением общего фронта* (все и всегда должны делать одно и то же), *а содержание обучения – дифференцированно представлено специальными предметными дисциплинами.*

7. Однако, подчеркивая этот факт, мы не утверждаем, что речь идет о единственном положении. Всякая образовательная система есть сложная совокупность различных взаимообусловленных аспектов образовательной деятельности: предназначения, целей, организации и содержания образования, методик освоения учебного материала, управления системой образования, педагогических и иных субъектов и характера их подготовки и деятельности, законодательства и экономики образования. Кроме того, есть необходимые условия функционирования, объективные возможности и ограничения, противоречия.

8. Общественное сознание в своих представлениях уже выделило *образовательный уровень каждого члена общества и всего общества в целом* как одно из *главных условий существования* человеческого общества и упорядочения со-бытийных отношений. Именно это и придает учебно-воспитательным процессам *общеобразовательный* смысл.

При этом речь идет и о качестве общества в целом, и о *качестве каждого члена общества.*

Общеобразовательность выдвигает на первый план такие понятия, как *система ценностей, качество мышления, универсальные способы мышления, деятельностные умения, общие умения коммуникации и другие качественные характеристики*, которые включаются в структуру содержания образования как *надпредметные компоненты.*

9. Нынешняя ситуация характерна тем, что члены учебной группы разные и по способностям, и по образовательным потребностям, а цели общего образования необходимо реализовать для каждого члена учебной группы. Именно это обстоятельство будет вызывать необходимость переосмысления основных положений дидактики и инициировать становление не классно-урочных систем обучения.

Постепенно более прозрачно и осознанно оформляется принцип сохранения разноразнообразия состава учебной группы. Фактически актуализируется

задача создания такой технологии организации учебного процесса, которая позволяет реализовать индивидуальные образовательные программы в условиях организации совместной деятельности учащихся.

10. Становление не классно-урочной системы представляет собой единство двух видов процессов – *естественно-стихийных и искусственно-организованных*.

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 ее, казалось бы, незыблемые основы (см., например: [1; 4; 5]).

Они разворачиваются в различных аспектах изменений социальной действительности:

в аспекте управления: переход от централизованной командно-административной системы к самоуправлению;

в аспекте целей: переход от задачи подготовки многочисленных индивидов с минимальным образовательным уровнем к обеспечению всеобщего высшего образовательного уровня;

в аспекте содержания обучения: переход от знаний к способностям, способам и средствам мыследеятельности;

в аспекте учебных занятий: переход от групповых к коллективным;

в аспекте учебной группы: переход от однородного и одноуровневого состава диффузной группы к саморазвивающемуся и самообразовательному коллективу разнородного и разноуровневого состава;

в аспекте со-бытийных взаимодействий и отношений: переход от независимого сосуществования и свободной конкуренции к всеобщему сотрудничеству;

в аспекте учебных программ: переход от программ образовательных учреждений к индивидуальным образовательным программам участников образовательного процесса;

в аспекте институциональных форм: переход от множества независимых образовательных учреждений к системе сетевой организации образовательных услуг;

в аспекте правовых норм: переход от добровольности учения к обязательному образованию в течение всей жизни;

в аспекте воспитания: переход от общепризнанных норм поведения к свободе личности с высокими духовными ценностями;

в аспекте идеологии: от девиза «незаменимых людей не бывает» к девизу «каждый человек есть незаменимое благо».

11. Искусственный компонент задается 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 образования, но и от их реальных способностей, от умения и возможностей воздействовать на развитие образования.

12. Безусловно, здесь особое место занимает КСО-движение (своеобразное педагогическое движение, включающее в себя деятельность большой группы учителей, методистов, ученых, организаторов обучения), чья деятельность задает смысл искусственно-техническому компоненту процесса становления коллективного способа обучения (см., например: [11; 12; 13]).

В последние годы существенно расширилась география практической деятельности КСОшников. Наряду с педагогами России и Казахстана в активную деятельность по построению коллективного способа обучения включились педагоги Армении.

Существенное продвижение сделано по проблемам создания разновозрастных учебных групп. Более точно, по проблемам организации коллективных учебных занятий в учебных группах с разновозрастным составом учащихся (см., например, [13], [14]).

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 [15]:

– *Коллективные учебные занятия.* Есть достаточно полные представления и концепции на уровне 4-5 фаз перехода к КСО. Особенно это ощутимо в рамках малокомплектных сельских школ.

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

– *Краевые инновационные комплексы.* Это уникальная форма организации инновационного развития образовательной практики, через которую реа-

лизуется методологический принцип педагогической инновации: исследования, направленные на становление новой образовательной практики, могут быть организованы только в процессе построения этой новой практики и являются необходимым составным его компонентом. 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.

– *Университет непрерывного образования (УНО)* – особый вариант организации образовательного пространства. Он был реализован как уникальная форма непрерывного образования педагогических кадров. Были проведены сборы УНО, в состав которого входил сектор организации ОДИ. 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.

– *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 соорганизованность самого движения.

13. Одной из главных проблем становления не классно-урочных системах обучения является *проблема кадрового обеспечения становления не классно-урочной системы обучения.*

Педагогическая общественность ограничена нынешней действительностью организации обучения не только в аспекте педагогических представлений и ценностей, но прежде всего педагогическими онтологическими представлениями. Другая действительность для нынешней педагогической общественности не только является чуждой и неприемлемой, но и воспринимается неестественной и нереальной. Это обстоятельство не есть вопрос педагогических умений или знаний. Это есть вопрос о представлении и принятии того, чего нет в реальности. *Именно это и есть проблема онтологических педагогических представлений, и именно в этом она и состоит.*

14. Для становления нового способа организации обучения необходимо создать ряд педагогических площадок представляющих новую педагогическую действительность. Они не есть площадки экспериментирования и про-

верки. Они являются площадками, опережающими построение новой образовательной практики. Такие площадки предназначены для демонстрации новой педагогической действительности и предоставления педагогическим кадрам возможности проживать и осваивать эту новую действительность.

Наличие таких площадок позволит, с одной стороны, решать проблемы новых дидактических построений, т.к. будет обеспечивать эмпирическую основу выделения новых дидактических понятий. С другой стороны, будет влиять на появление новых представлений о фрагментах действительности будущего. И, наконец, позволит анализировать и изменять сценарии будущей практики.

Типология таких площадок должна обеспечить исследования и разработки разных аспектов не классно-урочных образовательных систем: содержания, методик, организации образования, качества субъектов, характера и особенностей их подготовки и профессионального роста, образовательного законодательства, экономики и т.д.

Вместо заключения. Видимо неслучайно, что все больше и больше проявляются критические отношения специалистов по поводу возможностей классно-урочной системы, которая является практическим представителем концептуальных положений классической дидактики (см. [6]).

Например, И.К. Журавлев, И.Я. Лернер пишут: «нужно отдавать себе отчет в том, что в условиях классно-урочной системы индивидуализация обучения как принцип его эффективной организации не может получить своего идеального воплощения. Поэтому реально индивидуализация обучения осуществляется через дифференцированный подход к организации обучения различных групп учащихся. Чем больше таких групп оказывается в поле зрения учителя в каждый момент времени урока, тем выше достигаемый ими уровень индивидуализации обучения» [10, с. 293].

А вот что замечают А.Г. Асмолов, А.Л. Семенов, А.Ю. Уваров: «Пора осознать очевидный факт. Кажущаяся нам естественной, как цвет глаз, классно-урочная система обучения, созданная гением Яна Амоса Коменского и являющаяся непререкаемым символом школы как закрытого социального и профессионального института, должна занять в истории человечества новое достойное место. Это должно произойти подобно тому, как в познании мира классическая физика Ньютона стала лишь частью картины мира после появления релятивистской физики Эйнштейна» [3, с. 6].

На это начал обращать внимание и авторитетный журнал «Педагогика» (см., например, [2]). Все это и любопытно, и очень полезно. Любопытно, потому что, наконец, академики перебороли самих себя и решались переосмыслить возможности классно-урочной системы обучения. Ни беда, что

еще не поставлен вопрос о сущности и предназначении этой системы, что, кстати, соответствовало бы академическому уровню исследования. Полезно, потому что, наконец, понято, что урок – это тип учебных занятий, а класс – это тип учебной группы. Не беда, что не актуализируются вопросы о сущности и предназначении урока и класса. Любопытно, потому что, наконец, академики рассматривают некоторые находки практиков не как непозволительный подход, нарушающий незыблемые основы классно-урочной системы, а как ростки будущей образовательной практики. Полезно, потому что делается попытка осмыслить и обобщить ряд явлений педагогической практики. Не беда, что пока только на эмпирическом уровне обобщения. Любопытно, потому что, наконец, признается вопрос о кризисной ситуации в сфере образования. Не беда, что кризис приписывается классно-урочной системе. Полезно, потому что делается робкий намек на несостоятельность тех подходов, которые предполагают реализовать современные цели образования в рамках классно-урочной системы.

Не беда, что сознательно или от некомпетентности не обращается внимание на то, что существует ряд педагогических движений, которые давно разворачивают целенаправленную деятельность по становлению неклассно-урочной системы обучения, кстати, и на теоретически-методологическом, и на практико-методическом уровнях.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кларин М.В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016. - 640 с.
2. *Кузнецов А.А., Чернобай Е.Б.* Кризис классно-урочной системы при переходе школы на ФГОС нового поколения // Педагогика. 2015. № 2. С. 19–26.
3. *Асмолов А.Г., Семенов А.Л., Уваров А.Ю.* Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. М.: НексПринт, 2010. - 84 с.
4. Образовательные системы современной России: справочник / Российский гос. гуманитарный ун-т; сост. Ю. Л. Троицкий. М.: РГГУ, 2010. - 491 с.
5. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. - 255 с.
6. *Мкртчян М.А.* Конец «Великой дидактики» великого Яна Амоса Коменского // Образование, наука и экономика в вузах и школах. Интеграция в международное образовательное пространство: материалы Международной научной конференции, 28 сентября – 2 октября 2015 г.: в 2-х т. Т. 2. Горис, 2015. С. 13–20.
7. *Кратохвил М.В.* Жизнь Яна Амоса Коменского: кн. для учителя / пер. с чеш. М.: Просвещение, 1991. - 191 с.
8. *Бим-Бад Б.М., Мельников Г.П.* Педагогическая система Яна Амоса Коменского // Очерки по истории и теории педагогики / Б.М. Бим-Бад; Ун-т Рос. акад. образования. М.: Изд-во УРАО, 2003. С. 43–66.
9. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. - 656 с.; Т. 2. - 576 с.

10. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера; Научн.-исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. М.: Педагогика, 1989. - 320 с.
11. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и её развитие. М.: Педагогика, 1989. - 160 с.
12. Дьяченко В.К. Новая дидактика. М.: Народное образование, 2001. - 496 с.
13. Лебединцев В.Б. Разновозрастный учебный коллектив: нормативно-правовые основы деятельности// Народное образование. 2010. № 5. С. 161–169.
14. Серemenko Н.П. Организация деятельности в разновозрастной группе: научно-методические рекомендации / под ред. Б.Ч. Жалмагамбетовой. Павлодар, 2014. - 50 с.
15. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения. Красноярск: ККИПК, 2010. - 228 с.
16. Мкртчян М.А., Литвинская И.Г. Новые формы организации образования взрослых: учеб.-метод. пособие. Красноярск: ККИПК, 2012. - 120 с.
17. Перспективные направления развития дидактики: круглый стол // Педагогика. 2007. № 6. С. 43–53.

THE FORMATION OF A NONCLASS-LESSON LEARNING SYSTEM: PROBLEMS AND PROSPECTS

M.A. MKRTCHYAN

Ministry of Education and Science of the Republic of Armenia

The article is based on the necessity and inevitability of making other systems significantly different from the classroom system of organizing the organization, discussing the forms and principles of organizing the learning process in the teaching group. Based on this circumstance, it is necessary to reconsider the main provisions of the didactics and the nature and purpose of pedagogical innovations.

Key words: form of organization of teaching, general education content components, classroom and non-classroom learning organization, teaching collective method.

Ազդակային դասընթացի ուսումնասիրության համակարգի ձևավորում. խնդիրներ և հեռանկարներ Մ. Ա. ՄԿՐՏՉՅԱՆ

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն

Հոդվածում հիմնավորվում է ուսուցման կազմակերպման դաս-դասարանային համակարգից էապես տարբերվող այլ համակարգերի կայացման անհրաժեշտությունն ու անխուսափելիությունը, քննարկվում են տարատարիք ու տարամակարդակ կազմով ուսման կամ ուսուցման գործընթացի կազմակերպման ձևերն ու սկզբունքները: Ելնելով այս հանգամանքից՝ անհրաժեշտ է վերանայել դիդակտիկայի հիմնական դրույթները և մանկավարժական նորարարությունների բնույթն ու նպատակաուղղվածությունը:

Բանալի բառեր՝ ուսուցման կազմակերպման ձև, հանրակրթության բովանդակության բաղադրիչներ, ուսուցման կազմակերպման դաս-դասարանային և ոչ դաս-դասարանային համակարգեր, ուսուցման կոլեկտիվ եղանակ:

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ВНЕКЛАССНАЯ РАБОТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

А.Б. КАРАГОЗЯН

Уйцская средняя школа, Сисианская область

Урок не может вместить все то, что интересует учащихся и необходимо для практического овладения русским языком. Благоприятные условия для удовлетворения индивидуальных интересов учащихся и развития их речевых умений и навыков создает внеклассная работа. На внеклассных занятиях учащиеся выходят за рамки учебников, приобретают многие жизненно необходимые навыки – учатся самостоятельно подбирать и анализировать материал, пользоваться справочной литературой, общаться на русском языке. В статье говорится о значении внеклассных занятий, о формах их проведения, о целях и задачах внеклассной работы.

Ключевые слова: внеклассная работа, цели, задачи, виды и формы, принцип организации, кружок.

В совершенствовании преподавания русского языка в армянской школе, в вооружении нерусских учащихся прочными знаниями по русскому языку, в привитии им прочных речевых умений и навыков (практической русской речи), наряду с уроками, большое значение имеет внеклассная работа по русскому языку. Хорошо организованная и систематическая внеклассная работа дает возможность, с одной стороны, закреплять знания и навыки, полученные учащимися на уроках, с другой – глубже раскрывать богатства русского языка, знакомить учащихся с такими фактами языка, которые не изучаются на уроках, но знание которых необходимо в речевой практике. Она создает благоприятные условия для речевой практики: ученик упражняется в русской речи по мере своих сил и возможностей при активной помощи учителя. Внеклассные занятия должны расширять лингвистический кругозор школьников и развивать их языковое чутье, воспитывать любовь и уважение к русскому народу и интерес к его языку, должны прививать учащимся навыки самостоятельной работы с книгой, учить пользоваться словарями и другой справочной литературой, самостоятельно пополнять знания по русскому языку.

К специфическим принципам внеклассной работы в методической литературе относят принципы: взаимосвязи классных и внеклассных занятий, научной углубленности, практической направленности, занимательности, добровольности и равного права как сильных, так и слабых учащихся на участие во внеклассной работе, индивидуального подхода к каждому и развития творческих способностей, связи с внеклассной работой по родному языку, принцип самодей-

тельности, предполагающий самостоятельность учащихся в подготовке и проведении мероприятий. Повышению интереса к внеклассной работе способствует занимательность. “Занимательность (но ни в коем случае не развлекательность) внеклассных занятий, – пишет Н.М. Шанский, – должна быть лишь педагогическим средством, но не целью работы” [7: 67]. Занимательность внеклассной работы связана с формой ее проведения, выбором методов и приемов работы, с использованием ТСО и наглядности, интересных заданий, лингвистических игр, с привлечением интересных фактов.

Принцип равного права на участие во внеклассной работе всех учащихся требует сугубо индивидуального подхода к каждому ученику, оказания максимальной помощи, подбора специальных заданий, упражнений, форм работы для слабо владеющих русской речью.

Во внеклассных занятиях должны широко использоваться межпредметные связи. Такие связи осуществляются между русским и родным языками, русской и родной литературами. Можно использовать также знания, полученные на уроках иностранного языка, истории, географии. Например, учащиеся могут подготовить сообщение о языковых категориях, которые не существуют в родном языке, провести параллели с родной литературой, подготовить слайды и рефераты о русских писателях или деятелях культуры, жизнь и творчество которых связаны с Арменией и армянским народом, о роде заимствованных существительных и т.д. Знания по истории могут быть использованы в сообщениях о происхождении письменности, истории книгопечатания, о заимствованных словах, внеклассные занятия тесно связаны с пением и рисованием, так как дети очень любят разучивать песни на русском языке и часто иллюстрируют разные сказки, басни и рассказы. Межпредметные связи способствуют как более прочному усвоению знаний и умений, так и активизации естественной речевой деятельности школьников [6: 245].

Цели и задачи внеклассной работы по русскому языку

Содержание внеклассной работы определяется школьной программой по русскому языку с учетом лингвистических интересов и уровня развития речевых умений и навыков учащихся. Не секрет, что для многих учеников русский язык не является любимым предметом. К 7-8 классам интерес к изучению русского языка пропадает у большинства детей. Объясняется этот факт многими причинами, в том числе и сложностью материала, подлежащего изучению. Именно поэтому главная задача внеклассной работы – развитие у школьников интереса к русскому языку и воспитание потребности изучать его [1: 214]. Участие школьников во внеклассной работе должно быть добровольным, а не принудительным. Но, чтобы у учащихся появилось желание добровольно заниматься русским языком во внеурочное время, необходимо проводить внеклассные мероприятия увлекательно, живо, интересно.

Внеклассная работа имеет свои цели и задачи, свое содержание, виды и формы проведения, свои методы и приемы. Прежде всего необходимо отметить, что и урок, и внеклассные занятия имеют одну и ту же цель: подготовить учащихся грамотных, свободно владеющих русским языком в его устной и письменной форме.

В то же время внеурочная работа по русскому языку имеет свои образовательные и воспитательные задачи, основными из которых являются [3: 416]:

- закрепление программного материала по русскому языку;
- углубление и расширение знаний учащихся о русском языке и его закономерностях;
- развитие устной и письменной связной речи учащихся с одновременным развитием их логического мышления;
- формирование первичных орфоэпических, орфографических и пунктуационных навыков;
- воспитание интереса к чтению книг на русском языке, формирование первоначальных умений работать со словарями, привитие элементарных навыков самостоятельной работы с книгой;
- развитие индивидуальных способностей учащихся;
- воспитание чувства патриотизма, формирование интернационалистского сознания, развитие нравственного и эстетического идеала, которые в совокупности составляют сущность воспитания учащихся;
- сформировать творческую активность учащихся (выступать перед аудиторией, в стенной печати, организовывать вечера, конкурсы, изготавливать наглядные пособия);
- выявлять одаренных в лингвистическом отношении учащихся, а также воспитывать у слабо успевающих учеников веру в свои силы, в возможность преодолеть отставание по русскому языку [5: 114].

Внеклассная работа по русскому языку в национальной школе преследует ту же цель, что и уроки русского языка [3: 416-520]:

- обучение речевому общению на русском языке, что предусматривает пополнение активного словаря учащихся;
- отработку навыков правильного произношения русских звуков;
- формирование умений правильного построения предложений;
- сообщение знаний о грамматическом строе русского языка;
- привитие орфографических и пунктуационных навыков.

Это единство целей делает внеклассную работу серьезным дополнением к урокам русского языка.

Принципы организации внеклассной работы по русскому языку

В основе организации внеклассной работы по русскому языку в школе, как и в основе построения уроков, лежат общедидактические принципы научности, доступности, систематичности и последовательности в обучении, связи теории с практикой, сознательности и активности, наглядности, преемственности и перспективности. Наряду с ними имеются еще такие специфические методические принципы, которыми определяются, с одной стороны, содержание, с другой – формы, виды и методы проведения внеклассной работы по русскому языку. Основными из них являются следующие [6: 241]:

- принцип связи внеклассной работы с уроками русского языка. Сущность его заключается в том, что основой для внеклассной работы должны являться знания, полученные учащимися на уроках русского языка;

- принцип систематичности в подаче языкового материала. Этот принцип действует в тесной связи с предыдущим: содержание внеклассной работы должно быть соотнесено с программой по русскому языку;
- принцип учета индивидуальных интересов и способностей учащихся. Согласно этому принципу, содержание внеклассной работы должно составлять в первую очередь то, что интересует учащихся; задания следует варьировать, чтобы удовлетворить потребность как сильных, так и слабых учеников: каждый ученик получает задание по вкусу и по своим способностям;
- принцип занимательности, что является одним из основных условий пробуждения и поддержания интереса к внеклассной работе. Занимательность достигается главным образом путем использования материалов занимательной грамматики – игр, шарад, ребусов, загадок, а также путем широкого привлечения средств наглядности – картин, рисунков, слайдов и т.д.;
- принцип разнообразия форм и видов внеклассной работы. Чем разнообразнее формы и виды внеклассной работы, тем устойчивее интерес к ней;
- принцип взаимосвязи отдельных видов внеклассной работы; При соблюдении этого принципа создается общая система внеклассной работы по русскому языку, где каждое мероприятие имеет свое определенное место;
- принцип добровольности. Участие школьников во внеклассной работе должно быть добровольным, а не принудительным. Но, чтобы у учащихся появилось желание добровольно заниматься русским языком во внеурочное время, необходимо проводить внеклассные мероприятия увлекательно, живо, интересно.

Виды и формы внеклассной работы по русскому языку

Виды внеклассной работы по русскому языку необычайно многообразны. По частоте проведения они делятся на:

- постоянно действующие внеклассные мероприятия (кружки, клубы, журналы, стенная печать, информационный стенд), работающие в течение всего учебного года;
- эпизодические (викторины, конкурсы, вечера, олимпиады, КВН-ы, экскурсии).

По количеству участников:

- индивидуальные,
- групповые,
- массовые.

По способу подачи языкового материала выделяют:

- устные,
- письменные формы.

Во внеклассной работе по русскому языку преобладают, особенно в младших классах, устные формы, что объясняется оперативностью устной речи и задачей развития в первую очередь устной речи.

К письменным формам внеклассной работы по русскому языку относятся стенная газета, листки русского языка, оформление стендов. Все остальные виды внеклассной работы по русскому языку проводятся в устной форме.

По охвату учащихся они могут быть индивидуальными и групповыми. К индивидуальным видам внеклассной работы относятся: заучивание наизусть стихотворений и прозаических отрывков, работа над ролью (при подготовке инсценировок к утреннику), подбор языкового материала (эта работа выполняется преимущественно в письменной форме), чтение детских книг.

К групповым относятся следующие виды работы: кружок русского языка, экскурсии (в библиотеку, на природу), викторины и некоторые другие. Среди них наиболее приемлемым видом работы на начальном этапе обучения русскому языку является работа в кружке.

К массовым видам внеклассной работы относятся: утренники русского языка, праздники (например, праздник сказки, праздник детской книги и т.п.), выставки (например, выставка детских книг, выставка лучших тетрадей, детских рисунков), конкурсы (например, на лучшую тетрадь, на лучшую письменную работу, на лучшего чтеца), олимпиады, дни русского языка и др.

Одни виды работы проводятся систематически, по особому расписанию, другие – эпизодически, 1-2 раза в год. Например, регулярно – один раз в неделю проводятся занятия кружка русского языка; регулярно – раз в месяц – выпускаются стенгазеты на русском языке. Такие массовые виды внеклассной работы, как утренник русского языка, праздник поэзии (или другие праздники), выставка лучших тетрадей, конкурсы, проводятся обычно эпизодически, 1-2 раза в год.

Планируя и организуя внеклассную работу с младшими школьниками, учитель должен строить её на игровой основе. Игра требует от участников сообразительности, внимания, воспитывает в детях настойчивость и выдержку, вырабатывает у них навык быстро ориентироваться и находить верное решение. Подбирая игры, надо руководствоваться тем, что, во-первых, игровой материал должен соответствовать программе класса, во-вторых, игры должны быть массовыми, в игре желательно не иметь исполнителей и зрителей, поскольку для этого не требуется особый талант, а лишь желание играть. В игру важно вовлекать даже самых пассивных детей, что будет развивать их и приобщать к коллективу.

Кружок как один из видов групповой внеклассной работы

Среди разнообразных форм внеклассной работы по русскому языку кружок по праву занимает ведущее место.

Кружок – основной и наиболее распространенный вид групповой внеклассной работы. Организуется он из учащихся одного или параллельных классов; постоянный состав обычно не превышает двадцати человек. Основу кружка, как правило, составляют школьники, интересующиеся русским языком. Количество участников кружка обычно не бывает меньше 10-и и не превышает 20-и человек.

Что касается периодичности занятий, то в практике кружковой работы сложилась традиция проводить занятия кружка раз в неделю.

Вопрос о содержании кружковой работы является наиболее острым и сложным. В связи с тем, что деятельность этой формы внеклассной работы рас-

считывается, как правило, на целый учебный год, перед учителем возникают разные проблемы: чем будут заниматься ученики, должны ли занятия подчиняться одной теме или допускается разнообразие тематики, какой должна быть связь с обязательной программой [2: 349].

Кроме участия в занятиях кружка, где проводятся наблюдения над фактами языка, решаются задачи и выполняются другие различные упражнения, ученики выполняют небольшую самостоятельную работу по какой-то индивидуально выбранной теме. О своих наблюдениях ученики сообщают на занятиях.

Занятия кружка, проводимые в определенной последовательности, предполагающей нацеленность и завершенность работы, требуют неперемного планирования. В плане работы кружка обычно указывается последовательность тем, примерные формы и методы работы по каждой из них, виды самостоятельных заданий на период между занятиями кружка, сроки проведения и ориентировочное количество занятий по той или иной теме.

Для кружков по занимательной грамматике обязательна опора на знания, приобретенные детьми на уроках русского языка. Теоретическая часть нередко на таких уроках отсутствует. Практические работы (а они являются основой занятия) строятся с учетом имеющихся у школьников знаний, которые в процессе решения задачи выполнения упражнений обогащаются.

При всем разнообразии структуры тематического кружка сохраняются единые требования: систематичность и системность работы, занимательность формы при строго научном содержании, положительный эмоциональный фон, тематическое единство материалов, способствующих познавательной активности и самостоятельности учащихся.

Кружок любого типа, помимо обычных, будничных занятий, включает и другие: организационное, вводное, итоговое, отчетное занятие.

Определенное время на занятиях отводится наблюдениям над текстом и упражнениями. Несомненно, велика роль игр на таких занятиях. Они разряжают обстановку, снимают напряжение и повышают интерес к занятиям, несмотря на возраст детей. Игровая форма раскрепощает школьников, освобождает их мышление от формализма, дает возможность ошибаться и не быть наказанными, и в то же время, ненавязчиво «заставляет» школьников всерьез анализировать, вспоминать, обсуждать, вычленять главное.

Так как в качестве основной цели обучения русскому языку общеобразовательной школы Республики Армения рассматривается развитие стремления и способности учащихся общаться на русском языке в пределах предусмотренных программой сфер коммуникативной деятельности и речевых тем, руководствуясь основными задачами обучения русскому языку, предлагаю тематический план кружка русского языка, который был составлен мною с учетом особенностей школы и интересов самих школьников.

**ПРОГРАММА КРУЖКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ
(2016-2017 уч.г.)
60 часов**

	Тема занятия	Содержание занятия	Кол-во часов
1.	Вводное занятие.	Значение языка для народа. Рассказы по пословицам. Применение в речи синонимов, антонимов.	1
2.	Умелые руки не знают скуки.	Воспитание трудолюбия, усердия. Сочинение «Как я помогал маме».	1
3.	Лето, ах лето!	Составление текста по летним впечатлениям «Летняя история». Редактирование детских работ.	1
4.	Мой словарик.	Составление и ведение собственных словариков синонимов, антонимов. Задания: 1. Записывать слово или группу слов. 2. С каждым словом записать предложение. 3. Найти пример в тексте художественного произведения и записать.	1
5.	Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалею.	Краткая беседа о нашей Родине. Работа над осознанием понятия «малая родина». Беседы о любимых местах, уголках природы у детей. Чем эти места им дороги?	1
6.	Берегись бед, пока их нет!	Работа по выработке умения у детей кратко выражать суть проблемы, если она возникла. Составление фраз и предложений для разговора по телефону с целью передачи информации взрослым, родителям, соседям, спасателям и т.д.	1
7.	С днем рождения, Осень!	Воспитание интереса к устному народному творчеству. Разучивание частушек,. Оригинальные рецепты осенних блюд.	1
8.	Друзья познаются в беде.	Работа с рассказом Е.Пермяка «Надежный человек». Рассказы детей о своих друзьях и своих добрых делах. Сочинение – описание «Мой лучший друг».	1
9.	Из семейного архива.	Работа над заглавием текста. Умение соотносить содержание текста с заглавием и осознавать границы темы. Составление рассказа по заглавию и его концу. («Моя семья», Я люблю свою большую семью!)	1
10.	Как много в мире красоты, которую порой не замечаем.	Воспитание чувства красоты. Работа над выразительными средствами. Описание букета цветов или одного цветка. Составить текст «Рассказ от имени цветка».	1
11.	Лес, точно терем расписной, лиловый, золотой, багряный...	Раскрашивание заранее заготовленных учителем рисунков с видами природы. Составление текста – описания по началу текста. Картина Левитана «Золотая осень» https://www.google.ru/imgres?imgurl=http://www.materinstvo.ru/content/article_images/articles_788/golden_autumn_levitan.jpg&imgrefurl=http://www.materinstvo.ru/art	1
12.	Пришла без красок и без кисти и перекрасила все листья.	Наблюдения за природой. Подбор образных слов и выражений, синонимов, антонимов. «Сортировка» предложенных слов с выбором по данной теме. Используя эти слова, составить текст-описание «Листопад».	1

13.	Всем! Всем! Всем!	Что такое объявление? Содержание объявлений. Составление объявлений о пропаже собаки, о проведении мероприятия. Редактирование текстов объявлений.	1
14.	На душе, как в синем небе, после ливня – чистота.	Наблюдение за осадками. Какие бывают дожди? Стихотворение А.Барто «Дождь в лесу» https://www.youtube.com/watch?v=NWuOqhqqWwE , репродукция картины Ф.Васильева «Мокрый луг» http://сезоны-года.рф/sites/default/files/Vasiliev_Mokriy_lug.jpg , песня «О дождике» Слова Юрия Энтина, музыка Давида Тухманова https://www.youtube.com/watch?v=CCgXO54tru0 Сочинение небольшого рассказа о дожде, где уч-ся должны выразить свое отношение к дождю.	1
15.	Что такое этот ветер, этот грохот, этот гул?	Создание словесного портрета ветра путем использования синонимов. Стихотворения А. Барто «Ветер в лесу», Александра Бехтерева «Ветер», загадки о ветре, пословицы о ветре, картина «Одинокая пальма на ветру» https://www.google.ru/search?q=картинки+о+ветре	1
16.	Если б каждый на земле посадил дубок...	Зачем нужны деревья? Чтение текстов о клене и черемухе. Выделение цветным карандашом понравившихся слов, ярких сравнений, эпитетов. Составление устного рассказа о дереве. Нарисовать это дерево. Картина Левитана «Черемуха» http://opisanie-kartin.com/opisanie-kartiny-isaaka-levitana-cheremuxa/ Картина Новиковы Марины «Осенние клены» http://artnow.ru/img/720000/720686.jpg	1
17.	Жил у нас проказник-кот. Много было с ним хлопот.	Как надо относиться к домашним животным. Сжатое изложение. Редактирование текста. Сочинение по заданному началу.	1
18.	Гуляй, да не загуливайся.	Составление веселого рассказа или сказки по серии картинок, готовому плану и заглавию «Однажды зимой».	1
19.	Сам погибай, а товарища выручай!	Восстановление текста по его началу. Подчеркнуть глаголы, которые помогают понять поведение героев. Рассказать товарищу и послушать его рассказ.	1
20.	Светло – пушистая снежинка белая...	Сказка В.Бирюковой «Какого цвета снег?». Ответить письменно на вопросы к тексту. Стихотворение К.Бальмонта «Снежинка».	1
21.	Снег пушистый, серебристый мягким стелется ковром.	Наблюдение за первым снегом. Сопоставление двух картин на одну тему: «Первый снег» В.Поленова http://vasily-polenov.ru/imgs/jivopis/1/sneg.jpg и «Первый снег» А.Пластова http://festival.1september.ru/articles/609406/img4.JPG . Сочинение по картине по выбору.	1
22.	Елка наряжается. Праздник начинается.	Почему в Новый год наряжают елку? http://zdorovia-vam.ucoz.com/_pu/11/53595040.jpg Сжатое изложение по рассказу А.Гайдара. Рассказ на тему «Встреча Нового года». Разучивание песни «В лесу родилась елочка»	1

		https://www.youtube.com/watch?v=VAG1UTfDSjY	
23.	И ёлочка нарядная на праздник к нам пришла.	Почему елка приходит на Новый год в каждый дом? Написать сказку про елочку (использовать сказочные слова, сказочные превращения). http://chabotga.ru/wp-content/uploads/2016/11/elka-v-lesu.jpg	1
24.	Как звери к зиме готовятся.	Интегрированный урок литературное чтение + природоведения. Сочинение по вопросам. Сочинение – описание дикого животного. http://www.proxvost.info/animals/europe/images/gray_wolf/gray_wolf_02_large.jpg	1
25.	Мы в ответе за тех, кого приручили.	Текст-описание любимых домашних животных или птиц. Выставка фотографий домашних питомцев.	1
26.	Подари мне алмазную зиму, мне других и не надо даров.	Конструирование текста путем распространения предложений. Работа над образными средствами языка. Работа с текстом «В зимнем лесу». Учащимся нужно «оживить», «обогащить» текст.	1
27.	Юные защитники Отчизны! Будьте на отцов своих похожи.	Защитники Отечества. Воспитание чувства патриотизма и любви к своему Отечеству. Сочинение - рассуждение «Как надо готовиться к службе в армии».	1
28.	Офицеры, солдаты, сержанты! День ваш празднует ныне страна.	Наши герои среди нас. Герои нашего времени- Роберт Абаджян, Артур Агасян, Адам Саакян. Рассказ о героях апрельской войны .	1
29.	Имя у тебя одно, навсегда оно дано.	Как появились имена? Для чего они необходимы? Что обозначают имена? Занимательные вопросы. Составление словарика имен-пар и словариков ласковых имен.	1
30.	Я – журналист.	Кто такой журналист? Статья в газету «Берите с него пример!» Составление статьи в школьную газету.	1
31.	Я – журналист	Что такое интервью? Составление вопросов для интервью с людьми разных профессий. Выбор соответствующей для этого темы. Корректность вопросов журналиста.	1
32.	Вот красивый дом резной, а карниз-то расписной.	Выборочная запись по заданию учителя. Отрывок из книги о жизни М.Горького «Жизнь Алеши у чертежника». Выписать из текста описание дома, описание места, где находился дом.	1
33.	Делу - время, а потехе - час!	Наши любимые игры. Правильное, последовательное изложение правил игры. Составление игротехи: игры на свежем воздухе, настольные игры, подвижные игры.	1
34.	Вся комната янтарным блеском озарена.	Что такое интерьер? Сочинение-описание помещения «Моя комната» или «Мой класс».	1
35.	Характеристика.	Активизация словаря учащихся. Составление делового или художественного описания внешности сестры, брата, друга. Сравнительная характеристика девочек из сказки С.Маршака «Двенадцать месяцев».	1
36.	Нет друга – ищи, а нашел – береги.	Восстановление деформированного текста.	1
37.	А руки, брат, - великий клад, для	Воспитывать уважение к людям труда и потребности трудиться, хорошо учиться. Помощники человека:	1

	дел даются руки.	инструменты, машины. Сочинение «Профессия моего отца (мамы)».	
38.	Чтение – вот лучшее учение.	Способы выбора книг в библиотеке. Составление отзыва о произведении художественной литературы.	1
39.	Да! Солнцу и весне!	Сочинение – описание на основе текущих наблюдений «Ясный весенний денек».	1
40.	Нам все на свете интересно.	Изложение текста с изменением лица рассказчика. «Журавль» (По С. Аксакову.) http://pticyrus.info/wp-content/uploads/2013/05/usur.jpg	1
41.	Нам все на свете интересно.	Изложение текста с изменением лица рассказчика. «Ай да муравьи!» (По Д. Клещеву) http://mw2.google.com/mw-panoramio/photos/medium/27887899.jpg	1
42.	Очень к вам хотелось, ехало, летело.	Особый жанр текста: письмо, записка. Написать письмо другу или взрослому. Составление писем – историй, писем – фантазий.	1
43.	Зверье моё!	Тексты разных стилей, типов и жанров речи при описании животных. Написать сочинение о животном в форме письма.	1
44.	Волнуется природа неспроста.	Воспитание гуманного отношения к природе, чувства ответственности за все живое на Земле. Разговор на темы: «Что мы выбрасываем и куда?», «Не спешите выбрасывать», «Что может сделать каждый».	1
45.	Полубуйся: весна наступает, журавли караваном летят.	Организация наблюдения за природой. Образные слова и выражения о весне. Сказка о весне по началу «Подарки весны».	1
46.	Космонавтом можешь стать - надо много, много знать.	Игровая программа «В космос всем открыта дверь. Ну-ка сам себя проверь!» Составь репортаж с планеты Марс. Сочинение «Мои приключения на далёкой планете».	1
47.	Пусть будет солнце ясным и речка голубой.	Что такое Родина? Сочинение «Своя сторона не бывает холодна».	1
48.	На вкус, на цвет товарища нет.	Кто такие: друг, товарищ, приятель? Как стать хорошим товарищем? Составление диалогов для знакомства, для беседы о фильме, в кафе.	1
49.	Мы дарим вам подснежники в честь праздничного дня.	Праздничное занятие и поздравление мам с праздником. Разучивание песни «Песенка капель» https://www.youtube.com/watch?v=r7JQ3rtEnlc	1
50.	Весна, весна! И все ей рады.	Народные поэтические характеристики весны. Пословицы и поговорки о весне. Прослушивание пьесы П.И. Чайковского «Апрель» https://www.youtube.com/watch?v=--LrbA3_pLI Рассматривание репродукций картин И.И. Левитана «Март», «Весна. Большая вода», https://ds02.infourok.ru/uploads/ex/0e9f000181b6-368c8684/640/img34.jpg А.К. http://s.picture-russia.ru/wpic/l/d/1/d1871ab2cd3bd8f9f330c8475068467.jpg Сочинение-описание «На пороге весны».	1
51.	Книга - твой друг, без нее как без рук.	Задание детям: узнать о том, как создаются книги. На занятии обмен впечатлениями. Беседа о бережном отношении к книгам. Составить диалог двух книг.	2

		Составить обращение книги к детям.	
52.	Фантазия, фантазия, чудесная страна.	Что такое фантазия? Развитие воображения детей. Составление рассказа «Если бы у меня была волшебная палочка».	1
53.	Ты, человек, любя природу, хоть иногда ее жалеешь.	Сочинение после экскурсии «Жалобная книга природы».	1
54.	Жизнь дана на добрые дела.	Сказка о доброте «Муравей и мотылёк» Автор сказки: Ирис Ревю	1
55.	«Гидрометцентр сообщает...»	Составление коллективного описания погоды на основе собранного материала в виде делового сообщения (например, «Гидрометцентр сообщает...»). Составление описания и его запись.	1
56.	Это должен каждый знать обязательно на «сто»!	Правила поведения на улице и в транспорте. Рассказ «Поездка».	1
57.	Скоро лето.	Что нужно делать, чтобы больше узнать о растениях и животных? Загадки природы. Задания на лето.	1
58.	Без друга в жизни тугο.	Составление связного рассказа по плану. Коллективное сочинение «Мой друг».	1
59.	Итоговое занятие.		1

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М.Б. Пути развития у школьников 5-8 классов интереса к урокам русского языка / М.Б. Баранов – М.: Просвещение, 1965.
2. Н.Н. Ушаков Кружковая работа по русскому языку. Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1979.
3. Шакирова, Л.Г. Саяхова и др. Методика преподавания русского языка в национальной школе: Учеб. Пособие / Л.З. – Л.: Просвещение, 1990.
4. Организация внеклассной работы по русскому языку. Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
5. Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе / А.В.Текучев. – М.: Просвещение, 1980.
6. Ушаков Н.Н. и др. Внеурочная работа по русскому языку /Н.Н.Ушаков, Г. Н.Суворов. – М.: Просвещение, 1985.
7. Шанский Н.М. Педагогическое содержание и лингводидактический характер внеклассной работы по русскому языку в нерусской школе /Н.М. Шанский // Русский язык за рубежом. – 2002. – № 2.

EXTRA RUSSIAN LANGUAGE CLASS WORKS AS A FORM OF ORGANIZATION OF TEACHING AND EDUCATIONAL PROCESS IN A NATIVE SCHOOL

A. Karagozyan

Secondary school of community Uyts, Syunik province

A lesson can't include all the things that interest students and is necessary to gain practical skills for Russian language. Only extra class work can create favorable conditions to satisfy students' individual interests and develop their speaking abilities. During extra classes students go beyond the frames of textbooks and obtain lots of life skills. They learn to find and analyze materials themselves, use referential literature and speak Russian.

In this article we speak about the importance of extra class work, about its types, aims and challenges. Students get involved in such works with a great interest, and teacher's task is to accurately lead them and control their interests and skills.

Key words: *extraclass work, goals, challenges, organizational principles, types and forms, clubs.*

ՌՈՒՄԱՑ ԼԵԶՎԻ ԱՐՏԱԴԱՄԱՐԱՆԱԿ ԱՆԱՇԽԱՏԱՆՔԸ ՈՐՊԵՍ ՈՒՍՈՒՄՆԱ-
ԴԱՍՏԻԱՐԱԿՉԱԿԱՆ ԱՇԽԱՏԱՆՔՆԵՐԻ ԿԱԶՄԱԿԵՐՊՄԱՆ ՁԵՎ ԱԶԳԱՅԻՆ
ԴՊՐՈՑՈՒՄ

Ա. Բ. Ղարազոզյան

Սյունիքի մարզի Ույծի միջն. դպրոց

Դասապրոցները չի կարող իր մեջ ներառել այն ամենը, ինչը հետաքրքրում է աշակերտներին և անհրաժեշտ է ռուսաց լեզվին տիրապետելու համար: Աշակերտի անհատական հետաքրքրությունները բավարարելու և լեզվական կարողությունները և հմտությունները զարգացնելու համար բարենպաստ պայմաններ է ստեղծում արտադասարանական աշխատանքը: Արտադասարանական պարապմունքների ժամանակ երեխաները դուրս են գալիս դասագրքերի շրջանակներից, ձեռք են բերում կյանքի համար անհրաժեշտ հմտություններ՝ սովորում են ինքնուրույն հայթհայթել և վերլուծել նյութը, օգտագործել լրացուցիչ գրականություն, բառարաններ, իրար հետ շփվել ռուսաց լեզվով: Հոդվածում խոսվում է արտադասարանական աշխատանքների նշանակության մասին, նրանց անցկացման ձևերի և նպատակների մասին:

Առանցքային բառեր՝ *արտադասարանական աշխատանք, նպատակները, խնդիրները, տեսակները և ձևերը, կազմակերպման սկզբունքները, խմբակ:*

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕТОДИКА

С. А. Колода	Реализация культурологического подхода на занятиях по русскому языку с китайскими студентами-филологами (на примере работы со сказкой «Царевна-лягушка»).....	3
--------------	---	---

ЛИНГВИСТИКА

В.А. Адамян	Речевой акт просьбы в письменном дискурсе.....	12
-------------	--	----

СОПОСТАВИТЕЛЬНАЯ ТИПОЛОГИЯ

В.В. Мадоян	Семантические преобразования у существительных на современном этапе (на материале русского и армянского языков).....	19
-------------	--	----

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

О.В. Спачиль	Два крыла чеховской Чайки: Южнороссийский контекст комедии А.П. Чехова «Чайка».....	28
--------------	---	----

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

М. А. Мкртчян	Становление не классно-урочных систем обучения: проблемы и перспективы.....	43
---------------	---	----

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

А.Б. Карагозян	Внеклассная работа по русскому языку как форма организации учебно-воспитательной работы в национальной школе.....	53
----------------	---	----

ВЫШЛИ В СВЕТ



Монография доктора педагогических наук, профессора И.Р. Саркисян “Риски поликультурного обучения и пути их минимизации в свете идей билингвального обучения”. Данный труд является собой попытку обобщения опыта билингвального образования, в том числе и в РА, и разработан в аспекте рисков поликультурного обучения и способов их минимизации. Автором охвачен широкий круг проблем, связанных с теоретическими вопросами поликультурности и билингвального обучения и непосредственно методическими наработками в этой области. Указанная тема интерпретируется автором и в ракурсе лингвистических исследований.



В издательстве «АСТ» вышла книга Д.С. Лихачева «Письма о добром». Имя выдающегося знатока мировой культуры, избранного почетным членом многих зарубежных академий, глубокого мыслителя и общественного деятеля известно во всем мире. В нем, как считают многие, преломился весь XX век. «Письма о добром» переводят в разных странах мира. В книгу вошли заметки и публицистические статьи разных лет.