

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

**Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

Европа и Азия: на пересечении культур

Материалы Международной онлайн-конференции



Орск 2021

УДК 316.722
ББК 71.04
Е 22

Печатается по решению редакционно-издательского совета Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ

Редакционная коллегия:

*Иванова Е. Р., доктор филологических наук, доцент,
заместитель директора по научной работе
(ответственный редактор);*

*Орлова С. Л., кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой русского языка и литературы;*

Скоморохова С. В., кандидат филологических наук, доцент

(Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ)

Е22 Европа и Азия: на пересечении культур : материалы Международной онлайн-конференции [Электронная версия] / отв. ред. Е. Р. Иванова. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2021. –91 с. – ISBN 978-5-8424-0969-3.

В сборник вошли статьи и тезисы участников Международной онлайн-конференции, прошедшей на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ 30 марта 2021 года.

ISBN 978-5-8424-0969-3

© Коллектив авторов, 2021
© Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, 2021
© Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Abildayeva K. M., Amankulov N. N. On the problems of the development of modern stylistics	4
Алипова Г. Т. Формирование речевых компетенций учащихся в процессе изучения официально-делового стиля русской речи (на примере школ Республики Казахстан с русским языком обучения)	8
Бакенова Г. А. Лингвометодические основы обучения учащихся культуре речи	20
Балтабаева С. К. Формирование связной монологической речи первоклассников	23
Басхардырова Т. Д. Зооморфный код в семантике и семиотике национального праздника <i>Ысыах</i> (на примере графики, народного и декоративно-прикладного искусства из собрания Национального художественного музея Республики Саха (Якутия)	33
Буранок С. О., Водякова А. О. Эволюция образа Востока и британского колониального опыта в историографии США (<i>Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-39-70003</i>)	37
Докучаева Н. В., Иванова С. А., Тлеумбетова Д. Б. Полиязычие в контексте реализации поликультурной коммуникации	39
Жыржисова Н. Р. Формирование навыка чтения у младших школьников	41
Завершинская Н. О. Формы авторского присутствия в романе Б. Л. Пастернака «Доктор Живаго»	50
Иванова Е. Р. Книга О. О. Сулейменова «Аз и я» в контексте изучения «Слова о полку Игореве»	52
Карманова О. А. Интертекстуальность рассказа Л. Петрушевской «Новые робинзоны»	55
Мозговая О. С. Деятельность консульства Германии в Сибири (1930-е гг.)	57
Нестерова Н. А. Духовно-нравственные открытия востока в романе Германа Гессе «Сиддхартха»	60
Орлова С. Л. Некоторые особенности происхождения гидронимов Оренбуржья ..	63
Поджидаева Е. А. Мемы как прием создания рекламного текста	67
Репенкова М. М. Творческая биография Семьи Кайгусуз	69
Садокова А. Р. Классификация японской народной прозы	73
Скоморохова С. В. Формирование коммуникативно-речевых качеств будущего учителя	78
Цзо Юйпу. Современные направления евразийства	81
Чан Хунбинь. Высшее образование Китая в евразийском образовательном пространстве	83
Чу Фан. Основы китайской живописи в обучении детей младшего школьного возраста	86
Ян Нин. Современные процессы обучения вокалу в университетах Китая	89

Abildayeva K. M.

candidate of pedagogical sciences, associate professor, Baishev University;

Amankulov N. N.,

Undergraduate EP "Foreign language: two foreign languages", Baishev University

ON THE PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF MODERN STYLISTICS

In the modern world, it is very important to study foreign languages, especially English as the language of international communication. And in their native Russian, people often cannot understand each other, although Russian is the richest language among the world languages.

Often, due to ignorance of stylistic norms, due to poor diction, incorrectly taken tone, inability to briefly and clearly express one's thought, to build a logical and expedient speech, inability to carefully listen to the interlocutor or choose the right moment for a conversation, communication is reduced to zero. The unconscious hostility of the interlocutor is often caused by such things that we do not even suspect about: a boring style of presentation, a mentor's tone or a barely audible monotonous voice, provoking or unkempt style of dress, closed or harsh gestures, incorrect kinesics.

Oral speech, a lively voice is the most important powerful tool for humanities specialists. Since the effectiveness of speech determines the content, course and result of personal contacts, conversations, public speeches.

Practical stylistics for a specialist covers knowledge of three main types of communication, which use live speech:

Personal meetings and conversations. Public speeches, interviews, discussions, polemics (in various audiences, on radio and TV). Conversations on the phone

Oral speech of a specialist in the humanities is, first of all, a responsible speech. Oral speech of a modern specialist is correct speech from the point of view of the literary norms of the Russian language. Speech should be simple and accessible. Fluffy and over-saturated with terms makes speech difficult to understand, generates ambiguous interpretation and can ultimately become a source of confusion. The speech of a humanitarian should always be logical and constructive, as well as convincing and truthful, i.e. the importance of the reported facts should not be exaggerated; do not use dubious arguments and sources of information. Fascination is an important characteristic of speech. You should try to use information and arguments related to the interests of the audience, to take into account the hopes and fears of those to whom you are speaking. Conflicts, confrontations, clashes and disputes should be avoided by building different types of speeches. Emotional persuasiveness and logical evidence play a decisive role in communication. Emotional persuasiveness can be achieved only on the basis of a sincere division of the defended position, conviction in the rightness of the case. Thus, a specialist's public speech must be well prepared.

Aristotle argued that any complex object should be studied from two sides: from the point of view of its structure and from the point of view of function. In relation to language, this thought at the beginning of the 19th century. formulated by W. Humboldt (1767-1835). He wrote that one should distinguish between the totality of linguistic units (in W. Humboldt's terminology - *ergon* - storeroom, product) and functioning, the use of language (*energeia*) [1, 396].

However, as G.O. Vinokur, "along with the problem of the linguistic structure, there is also the problem of linguistic use" [2, 207-226], since language is a means of communication. Descriptive linguistics actually ignores the social nature of language and its communicative function.

The social nature of language is manifested in its initial connection with human activity and communication. According to A. A. Leontyev, "language appears as a product of specific human activity." The most important social function of language - communicative - is manifested precisely when using language as a means of communication [3, 365].

A specific feature of a language that provides communication and thinking is the ability to consolidate concepts, signs of a class of objects in the sound and graphic shell of words. However, knowledge of the linguistic composition is not enough to implement the communicative function. As you know, knowledge of the lexical composition of a foreign language does not at all provide opportunities for full-fledged communication. Neither a single linguistic unit, nor even a language system as a whole, yet realizes a communicative function. A linguistic unit and a linguistic system have this function only potentially. "In vivo the speaker never deals with the meaning of the word in its entirety, but only with the meaning realized in the local context" [4, 28-38]. The meanings of words are concretized by the context in the process of communication, depending on the speech situation, the conditions of communication, the sphere of communication. For example, in the statement "I went," the past tense verb can denote both past and future action. "Speakers associate only approximately the same meanings with language units" [5, 223]. Romanian researcher T. Slama-Cazacu wittily remarked: "The paradox of communication is that one can express himself in language and nevertheless be understood." The meaning of an utterance in speech is not equal to the mechanical sum of the meanings of linguistic units used to construct it. Communication is a creative process, although it can be somewhat standardized. The desire for special efficiency and expressiveness of the utterance in the process of communication is associated with the functional aspect of the language. It is during the functioning of the language that the semantic and stylistic possibilities of language means can be realized, providing such qualities of speech as expediency (relevance), accuracy and expressiveness.

The need to study the functional aspect of the language was realized at the beginning of the twentieth century by such scientists as I.A. Baudouin de Courtenay, E.D. Polivanov, L.P. Yakubinsky, later V.V. Vinogradov, G.O. Vinokur (recall the well-known thesis of G.O. Vinokur: "Language in general exists only when it is used").

In the 20-30s of the twentieth century, stylistics began to form as a scientific discipline associated primarily with the communicative aspect of language, with the problem of its use and functioning. Linguists move from studying the structure of language to studying its dynamic aspect. In Soviet linguistics, stylistics as a special branch of the theory of language stands out in the 60s of the twentieth century. (works by Yu.S. Stepanov, R.A. Budagov, V.V. Vinogradov, G.O. Vinokur, M.N. Kozhina, etc.).

The main prerequisites for the formation of stylistics as a special scientific discipline at the beginning of the twentieth century. three factors have become:

- 1) the idea of distinguishing between language and speech was put forward, which led to attention to the functional side of the language;

2) the concept of literary language and norms was developed (works by V. Mathesius, V. Gavranek, E. Coseriu, V.V. Vinogradov). The concept of style is a concept of a literary language closely related to the concept of a norm. It is no coincidence that the history of the literary language, stylistics and culture of speech appear almost simultaneously, during the period of established national languages;

3) the idea of a systematic language was developed, which is also important for stylistics, since style is a systemic concept.

As you can see, descriptive and functional-communicative disciplines have one object of research - language, but a different subject of research.

Since stylistic phenomena reveal themselves precisely in statements, in the text, it can be assumed that the stylistic level is the level of the text.

Indeed, stylistic colors get their concretization and definiteness in the context of the utterance. The context is able to neutralize, and modify, and concretize the word, and give it a new (occasional) coloring (Compare: Well done! I ruined everything!)

Style is really related to text. But the text is only the material in which the style is realized (aspect of functioning, *usus*). Stylistic analysis reveals the extent to which the speech fabric adequately conveys the content of the statement, the goals and intentions of the speaker (author) to the addressee, i.e. the text is a kind of "place of application" of the style.

Units and categories of text (techniques, superphrasal unity, composition options, functional-semantic types of speech) are the means of style implementation [5, 223].

Style is just one of the properties of the text. Out-of-style or stylistically neutral texts do not exist. Consequently, the text cannot constitute a special stylistic level in the language system.

Thus, there is no particular stylistic level in the linguistic hierarchy. As G.O. Vinokur noted, "... stylistics ... studies the language along the entire section of its structure at once, ... but from a special point of view." This special point of view also creates for stylistics ... its own subject "[2, 207-226]. This "special point of view" is the answer to the questions:

1) what are the expressive capabilities of the means of different levels of the language system?

2) what are the patterns of selection and organization of linguistic means depending on the goals and objectives of communication?

A figurative and precise definition of stylistics was given by Yu.M. Lotman: "Any semiotic system (language) is distinguished by a hierarchical structure. Semantically, this hierarchy is manifested in the disintegration of the semantic field of the language into separate closed spaces, between which there is a similarity relation. Such a system can be likened to the registers of a musical instrument, for example, an organ. On such an instrument, you can play the same melody in different registers. At the same time, it will maintain a melodic similarity, while simultaneously changing the register color. If we turn to any single note, we get the same value for all registers. Comparison of notes of the same name in different registers will highlight, on the one hand, what they have in common with each other, and, on the other, what gives them belonging to one or another register. The first meaning can be likened to semantic, and the second to stylistic. Thus, stylistics arises, firstly, in the case when the same semantic content can be expressed in at least two different ways, and secondly, when each of these methods

activates the memory of a certain closed and hierarchically related group of signs, about a certain "register". If two different ways of expressing a certain semantic content belong to the same register, no stylistic effect arises" [6, 167-183]

At the present stage of the development of linguistics, stylistics is one of the most dynamically developing linguistic disciplines. New directions of stylistics appear, for example, diachronic stylistics, comparative stylistics, gender stylistics.

Within the framework of the traditional directions of stylistics, new aspects of the study appear. This is largely facilitated by the fact that stylistics, like any functional-communicative linguistic discipline, is closely related to extralinguistic factors.

The beginning of the 21st century was marked by significant social and political changes. Under the influence of extralinguistic factors, changes occur both within individual functional styles and in the system of functional styles as a whole.

Within functional styles, the main trend is to expand the peripheral area of all functional styles. This is expressed primarily in the active penetration of elements of the colloquial style into the book styles, in the appearance of expressive-emotional linguistic means in the texts of the official-business and scientific style. At the same time, the opposite tendency also takes place: in the colloquial style, the share of book elements - scientific terms (for example, economic), means of the official business and journalistic style - increases. It is important to note the specifics of the use of these means in a modern colloquial style. If in the so-called "Soviet" era the use of book means in colloquial speech was a "claim to education", then in modern colloquial speech stylistically marked elements of the official business, scientific and journalistic style are more often used as a means of a language game.

Another tendency of intra-style changes is the expansion of the genre structure of functional styles and, in connection with this, the formation of new intra-style varieties of functional styles (sub-styles). So, new subtypes are distinguished in the scientific style (scientific and reference, scientific and informational, etc.), in the journalistic style (agitational, informational, advertising, etc.), etc.

The activation of certain spheres of communication forces linguists to raise the question of the possibility of identifying new functional styles, such as, for example, a religious style or an advertising style. The issue of distinguishing these styles is still controversial in linguistics.

Modern stylistics is closely related to such areas of linguistics as pragmalinguistics, sociolinguistics, text linguistics, cultural linguistics, i.e. in fact, with all areas of linguistics studying the communicative aspects of the language.

References

1. Gumbol'dt V. Izbrannyye trudy po yazykoznaniyu [Humboldt, V. Selected Works on Linguistics] / W. von Humboldt. – M. : JSC IG "Progress", 2000. – 396 c.
2. Vinokur, G. O. O zadachakh istorii yazyka [On the tasks of the history of language] / G.O. Vinokur // Selected works on the Russian language. — M. 1959.
3. Leont'yev, A. A. Psikhologiya obshcheniya [Leontiev, A.A. Psychology of communication,] / A. A. Leontiev. – M. : Sense, 1999. – 365 p.
4. Frumkina, R. M. Samosoznaniye lingvistiki vchera i zavtra [Self-awareness of linguistics yesterday and tomorrow] // Bulletin of the Academy of Sciences. - Ser. literature and language. Vol. 58. – № 4. – 1999. – Pp. 28-38.
5. Kozhina, M.N. Stilistika russkogo yazyka [Stylistics of the Russian language]. – M. : Education, 1993.
6. Lotman Yu.M. Ritorika [Rhetoric] // Selected articles. - V.1. - Tallinn: Alexander, 1992. – Pp. 167-183.

Алипова Г. Т.

магистрант, кафедра иностранных языков и литературы,
Баишев Университет, Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ РУССКОЙ РЕЧИ (на примере школ Республики Казахстан с русским языком обучения)

В рамках статьи представим результаты анализа учебников русского языка 7-11 классов для школ с русским языком обучения Республики Казахстан с позиции формирования речевых компетенций учащихся в процессе официально-делового стиля (далее – ОДС).

Жанры ОДС изучаются с 7 класса, всего охвачено **15 жанров**:

7 класс: объяснительная записка (1), расписка (2), инструкция /правило (3), письма (4); просьбы, приглашения, поздравление, благодарность; объявление (5), отчет (6), закон (7), опрос/анкета (8), справка (9), информационное письмо (10).

8 класс: декларация/программа/послание (11), характеристика (12), биография /автобиография (13), визитная карточка, объявление (5), резюме (14).

9 класс: отчет (6), закон (7), характеристика (12).

10 класс: декларация / программа (11), объявление (5).

11 класс: характеристика (12), протокол (15), деловое письмо (5).

Рассмотрим учебник русского языка для 7 классов.

В учебнике за 7 класс охвачены следующие жанры: инструкция (правило), объявление, отчет, закон, опрос, расписка, письмо-просьба, письмо-приглашение, письмо-благодарность, поздравление, справка, объяснительная записка.

В теоретическом блоке даны сведения по жанрам публицистического стиля: заметке, блогу, интервью, но нет сведений по ОДС.

Приведем конкретные задания (см. табл. 1).

Таблица 1

Система целей обучения ОДС (на основе учебника по русскому языку за 7 кл.)

Тема	Цели обучения	Задания
1	2	3
Обычаи, традиции	Анализировать публицистические и официально-деловые тексты, пересказывать подробно, кратко, выборочно текст с изменением лица; создавать тексты разных жанров и	120 – письмо-приглашение ; 152 – поздравление с Пасхой родителям. 165 – Восстановите фрагмент инструкции «Как собирать юрту». Обратите внимание на то, что инструкция (1) содержит пошаговые указания, как и в каком порядке собирать юрту. Почему в ней используются глаголы в повелительном наклонении? 162А – Прочитайте информационное письмо .

1	2	3
	<p>стилей; писать расписку, объяснительную записку, информационное письмо</p>	<p>162Б – Какова цель информационного письма? Какие композиционные части в нем содержатся? Прочитайте выделенные выражения, характерные для ОДС. Какие черты они выражают? 163 – Вы пропустили уроки в школе, потому что готовитесь к участию в фотовыставке «Наурыз – праздник рождения весны». Напишите объяснительную записку. Изложите в ней причины своего отсутствия, укажите даты. Используйте стандартные выражения ОДС. 176А – Прочитайте рецепт приготовления баурсаков. 176Б – Что обозначает слово «рецепт»? Можно ли назвать рецепт инструкцией? Обоснуйте свой ответ. 176В – Почему в рецепте используются глаголы 1 л. мн. ч.? Почему нужно соблюдать строгую последовательность действий и точное количество продуктов при приготовлении баурсаков? 181А – Прочитайте текст. Определите тип и стиль речи. 185В – Кому бы вы хотели выразить благодарность? Напишите 3 письма с благодарностью разным людям. 188Б – Составьте визитную карточку баурсака</p>
<p>Как изучать иностранные языки</p>	<p>Извлекать информацию из разных источников, различая факт и мнение</p>	<p>250А – Прочитайте объявление. Что бы вы добавили в эти объявления? 254 – В каких частях текста сообщается о том, как учить слова? 257 – Прочитайте предложения. Какие из них соответствуют содержанию 6 правил изучения иностранного языка?</p>
<p>Социальная помощь бездомным</p>	<p>Характеризовать тексты публицистического, официально-делового стилей</p>	<p>406А – Прочитайте текст. К какому стилю речи относится текст? Чем объясняется конкретность, точность, краткость стиля этого текста? Можно ли в нем выразить свое мнение?</p>

1	2	3
Генетически модифицированные продукты: плюсы и минусы	Выделять структурные части текста, раскрывающие его основную мысль	444А – Прочитайте выдержки из Закона Республики Казахстан «О качестве и безопасности пищевых продуктов» (от 08.04.2004 г.) 444Б – Какова цель этого закона ? Назовите лексические средства этого стиля
Герои Великой Отечественной войны	Сравнивать тексты разных стилей	483 – Прочитайте Справку (7) о представлении М. Маметовой к званию героя СС. 483Б – Как вы думаете, полная ли информация о подвиге девушки содержится в справке ? Почему язык этой справки лаконичный, точный, неэмоциональный? Определите стиль речи данного документа. 489 – Нужно провести опрос среди учащихся, родителей, друзей по теме «Война для меня – это...» 490А – Прочитайте информационное письмо . Какие композиционные части в нем выделяются? Найдите слова и выражения, характерные для ОДС. Какие черты этого стиля они выражают? 492 – Напишите расписку (8) о получении компьютера и принтера. Обратите внимание на структуру расписки. Почему она относится к ОДС? 507 – Напишите объявление . Включите в него просьбу помочь в сборе материалов
Стань правителем мира	Характеризовать тексты публицистического, официально-делового стилей	520 – Прочитайте объявление . Назовите слова и выражения, которые употребляются в ОДС. 520В – Напишите ответ представителю международной компании. Изложите просьбу о помощи (9) известному вам детскому дому. Напишите, какая конкретная помощь нужна детям
Мир станет лучше, если...	Характеризовать тексты разных стилей	533 – Напишите поздравление с праздником (10). 534В – Напишите письмо с просьбой помочь в организации мероприятия ко Всемирному дню доброты и письмо-приглашение (11) на это мероприятие. Каковы цели письма-просьбы и письма-приглашения. Чем различаются эти виды писем?

Итак, в учебнике за 7 класс из 540 упражнений предложено всего 27 заданий непосредственно по ОДС, что составляет 5% от общего числа упражнений.

Рассмотрим учебник 8 класса.

В 8 классе изучаются: послание, характеристика, биография /автобиография, визитная карточка, объявление, резюме, декларация.

Приведем конкретные задания (см. табл. 2).

Таблица 2

Система целей обучения ОДС (на основе учебника по русскому языку за 8 кл.)

Тема	Цели обучения	Задания
1	2	3
Права родителей и детей	Характеризовать особенности строения текста, раскрывающие основную мысль	32А – Прочитайте принципы « Декларации прав ребенка». 35 – Найдите выражения, характерные для ОДС
Что такое профессия	Использовать термины «биография», «автобиография»	109 – Что такое биография ? Какие факты в ней обычно излагаются? К какому стилю речи она относится? Чем отличается биография от автобиографии ? 109Б – Прочитайте отрывок из биографии А. П. Чехова. 109В – Приведите доказательства того, что данный текст является биографией . К какому стилю речи он относится? 109Г – Запишите в схему ключевые события жизни А. П. Чехова. Перескажите по схеме текст от имени А. П. Чехова. 114А – Составьте визитную карточку профессии веб-дизайнера. Включите в нее ответы на вопросы. Помните, что визитная карточка содержит информацию не только о ее владельце, но и о его особенных чертах
Типы профессий	ОДС, автобиография	125А – Что такое автобиография ? Почему она относится к ОДС? 125Б – Прочитайте текст о частях автобиографии . 125В – Какая информация содержится в автобиографии ? Какие языковые единицы используются в автобиографии как ОД документе? 126А – Прочитайте отрывок из автобиографии А. Ахматовой. 126Б – Определите стиль речи. С какой целью А. Ахматова написала автобиографию? Какие факты о ней можно узнать? Какое мнение формируется об авторе, ее характере?

1	2	3
		127 – Напишите автобиографию . Какую информацию о себе вы сообщите в ней? Как вы думаете, можно ли написать автобиографию в публицистическом или разговорном стиле? Обоснуйте свой ответ. Используйте языковые средства ОДС
Выбор профессии	ОДС, резюме, характеристика, послание; определять языковые и жанровые особенности текстов разных стилей	<p>136 – Заполните таблицу.</p> <p>137А – Прочитайте объявления о вакансиях на сайте. Что такое рынок труда?</p> <p>137В – Напишите по образцу зад.137А объявление о вакансии программиста. Включите в него обязанности, требования к кандидатам.</p> <p>139А – Прочитайте отрывок из Послания Президента народу Казахстана «Стратегия «Казахстан – 2050»: Новый политический курс состоявшегося государства</p> <p>139В – Какова цель Послания президента Республики Казахстан? При помощи каких языковых средств достигается эта цель?</p> <p>143 – Запишите отрывок из Послания Н. А. Назарбаева народу Казахстана как прямую речь. Вставьте пропущенные буквы.</p> <p>146А – Прочитайте текст «резюме». Обратите внимание на то, что слово резюме является несклоняемым заимствованным словом.</p> <p>146Б – Разделите текст на абзацы. Определите тип речи. Укажите композиционные части текста.</p> <p>146Г – Какие требования предъявляются к резюме? Допишите предложения. Расскажите по таблице, каким должно быть ваше резюме.</p> <p>147А – Прочитайте текст.</p> <p>147Б – Какая информация о человеке дается в характеристике? Почему она обязательно включает оценку деловых и моральных качеств человека? Докажите, что характеристика – это официально-деловой документ. Можно ли составить ее в публицистическом или разговорном стиле? Можно ли использовать в ней эмоционально-оценочные слова?</p> <p>147В – Напишите свою характеристику от имени учителя/родителей.</p> <p>148 – Какие профессии подходят человеку, который обладает названными качествами? Допишите в предложения названия профессий</p>

1	2	3
Защитим животный и растительный мир	Редактировать текст, предложения; объявление	<p>229 – Исправьте фактические, смысловые, стилистические ошибки в предложениях. Запишите исправленные предложения.</p> <p>236 – Прочитайте объявление</p> <p>236Б – К чему призывает объявление? Кто такие волонтеры? Кто может стать волонтером? Почему алматинскому зоопарку требуются волонтеры? В чем заключается помощь волонтеров зоопарку? В чем смысл рисунка? Согласны ли вы с тем, что, став волонтером в зоопарке, вы сможете провести время с пользой для общества и для себя? Хотите ли вы помочь зоопарку, став волонтером? Объясните, почему.</p> <p>238В – Обоснуйте мнение о том, что объявление является несплошным текстом</p>
Вода, – сама жизнь	Писать биографию, характеристику	<p>244Г – На основе текста упражнения напишите «биографию» капли воды. Укажите, когда и где она родилась, какие события происходили в ее «жизни». Используйте языковые средства ОДС.</p> <p>260Б – Используя собранный материал, напишите характеристику воды. Включите в нее описание свойств воды, ее функций, пользы для человека.</p> <p>261 – Запишите советы, переформулировав их таким образом, чтобы они были даны в форме определенно-личных предложений. Подчеркните сказуемые. К какому стилю речи относятся записанные вами предложения?</p>
Сохраним речу на Земле	Штампы, тавтология, редактирование предложений со стилистическими ошибками; послание	<p>269 – Прочитайте предложения, найдите в них тавтологию. Уточняет ли повторение слов смысл предложения? Сделайте стилистическую правку предложений.</p> <p>270 – Прочитайте предложения. Уместно ли употреблены в них выделенные штампы? Сделайте стилистическую правку предложений.</p> <p>277А – Прочитайте отрывок из Послания Генерального Секретаря ООН по случаю Международного года пресной воды.</p> <p>277В – Определите стиль речи. Какова цель Послания Генерального Секретаря ООН? Задайте друг другу «толстые» вопросы по Посланию</p> <p>281 – Прочитайте описания ситуаций. Предложите способы экономии воды. Запишите их в таблицу. Приведите аргументы в пользу того, что данные советы помогут сэкономить и сберечь воду. Используйте определенно-личные предложения</p>

1	2	3
Правильное питание	Редактирование текста	314 – Исправьте фактические, стилистические ошибки. 324 – Найдите в предложениях стилистические, фактические, логические ошибки. Сделайте их правку

*Источник: материалы исследования автора данной работы.

Итак, в 8 классе из 405 упражнений всего 40 заданий уделено непосредственно ОДС, что составляет около 10%.

Рассмотрим учебник 9 класса.

В 9 классе представлены: отчет о поездке, аббревиатура, характеристика, закон.

Приведем конкретные задания (см. табл. 3).

Таблица 3

Система целей обучения ОДС (на основе учебника по русскому языку за 9 кл.)

Тема	Цели обучения	Задания
1	2	3
Что такое мировое сотрудничество	Написание отчета о поездке	31 – Представьте, что вы волонтер, который отправился помогать местным жителям в зону, где недавно завершился военный конфликт. Ваша задача – распределять гуманитарную помощь. Напишите отчет о первом дне своей работы, дополнив таблицу информацией. Для кого предназначен ваш отчет?
Национальная специфика культуры	Определение характерных черт, языковые особенности текстов разных стилей и жанров	72А – Распределите данные слова и словосочетания по группам в таблицу. Составьте с тремя словами, словосочетаниями предложения разной стилистической окраски
Виды ресурсов	Написание отчета о поездке	132Б – Представьте, что вы ученый, который приехал исследовать природные ресурсы в одно из мест, изображенных на фотографиях. Составьте рассказ о своей поездке в виде отчета , в котором отметьте, для чего вы приехали, какие ресурсы вас интересуют, каковы ваши планы относительно этих ресурсов. Рекомендации по написанию отчета о поездке см. на с. 249

1	2	3
Молодежь и волонтерская деятельность	Закон, редактирование текста	215А – Прочитайте фрагмент статьи 6 Закона Республики Казахстан «О волонтерской деятельности». 215В – Определите стиль речи. Приведите лексические средства этого стиля. Дайте стилистическую характеристику словосочетаний <i>социально не защищенные слои населения, социальная адаптация, техногенные катастрофы, вынужденные переселенцы, историко-культурная среда обитания</i> . Обратите внимание на рубрики и их оформление. С какой целью они используются в статье закона ? Можно ли в этой статье выразить скрытую информацию? Обоснуйте свой ответ
Проблема выбора	Характеристика	314 – Составьте характеристику дилеммы. Используйте кубик Блума. Бросайте его и в зависимости от того, какая грань кубика вам выпадает, охарактеризуйте одну из сторон дилеммы. Запишите свои ответы в таблицу
Виды средств массовой информации	Аббревиатура, редактирование текста	332 – Прочитайте вслух аббревиатуры . Расшифруйте их. Приведите свои примеры. Почему употребляются в речи аббревиатуры? 333А – Прочитайте определения СМИ. 333Б – Укажите для каждого определения, где можно его прочитать, для кого оно написано, какого стиля. Какое определение наиболее полное?

В 9 классе из 358 упражнений дано всего 9 заданий непосредственно по ОДС, что составляет около 2,5% от общего числа.

Рассмотрим учебник 10 класса, в котором приводятся такие понятия ОДС, как декларация, программа, объявление, план, стиль, канцеляризм, штамп.

Приведем конкретные задания (см. табл. 4).

Таблица 4

Система целей обучения ОДС (на основе учебника по русскому языку за 10 кл.)

Тема	Цели обучения	Задания
1	2	3
Толерантность в межкультурном диалоге	Определение основной и детальной информации текстов разных стилей и жанров	29А – Прочитайте отрывки из статьи 1 « Декларации принципов толерантности», принятой на Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1995 г. 29В – Укажите в тексте лексические средства, свойственные ОДС. Приведите аргументы, подтверждающие тезис «Толерантности способствуют знания, открытость, общение, свобода мысли, совести и убеждений». Прочитайте

1	2	3
		<p>примечания. Относятся ли слова, значение которых толкуется, к общественно-политической лексике? Какова роль примечаний для понимания текста? В каких случаях даются примечания?</p> <p>29Д – На основе отрывков из статьи Декларации заполните схему «Принципы толерантности»</p>
Сделайте свое открытие в физике	Объявление	<p>119А – Прочитайте объявление.</p> <p>119Б – К какому стилю речи относится объявление? Какие языковые средства использованы для того, чтобы заинтересовать школьников? Как вы думаете, удалось ли это? На какой мастер-класс вы хотели бы пойти?</p>
Цифровой Казахстан	Текст, жанр, аббревиатура, документ	<p>155 А – Прочитайте статью.</p> <p>155Б – Определите стиль речи. Назовите стилевые черты. Укажите лексические и грамматические особенности, которые выражают названные стилевые черты. Почему в данном документе важной стилевой чертой является точность, исключающая разное толкование смысла слов? Какими языковыми средствами достигается однозначность, конкретность?</p> <p>155В – Дополните схему из упр. 154В информацией из данной статьи.</p> <p>155Г – Прочитайте специальные слова. С какой целью они употребляются в статье?</p> <p>156 – Создайте из статьи упр. 155 гипертекст, включите в него гиперссылки – толкования значений слов и словосочетаний из упр. 154. Прочитайте ваш гипертекст. Помогают ли примечания лучше понять содержание и основную мысль статьи? Как вы считаете, легче ли читать ее с гиперссылками?</p>
Профессии в биотехнологии	Анализ канцеляризмов, лексика ОДС	<p>193 – Прочитайте предложения, обратите внимание на выделенные канцеляризмы. Сделайте стилистическую правку предложений. Объясните свои исправления. Запишите исправленные предложения. Найдите штампы</p>
Пути решения глобальных проблем энергетики	Редактирование предложения, лексика ОДС	<p>232А – Прочитайте отрывки из «Программы развития электроэнергетики Казахстана до 2030 года».</p> <p>232Б – Какова основная мысль отрывка? Назовите ключевые слова текста. О чем говорится в первом абзаце? С какой целью в первом абзаце использована рубрикация? Какова роль этого абзаца в раскрытии темы текста и выражении его основной мысли? Определите тип и стиль речи. Прочитайте выделенные сочетания слов. С какой целью они употреблены в тексте? Какие стилевые черты они выражают?</p>

1	2	3
		232Г – Напишите цитатный план текста. 234А – Прочитайте предложения. Для какого стиля речи они характерны? Преобразуйте выделенные фрагменты предложений в придаточные части времени, условия, причины или следствия. При необходимости измените последовательность частей предложений. Запишите составленные СПП. Изменился ли их смысл и стилистическая окраска?

В 10 классе из 245 упражнений дано всего 15 заданий непосредственно по ОДС, что составляет 6,12% от общего числа.

Рассмотрим учебник 11 класса, где изучаются протокол, деловое письмо, характеристика.

Приведем конкретные задания (см. табл. 5).

Таблица 5

Система целей обучения ОДС (на основе учебника по русскому языку за 11 кл.)

Тема	Цели обучения	Задания
1	2	3
Описание	Деловое описание	231 – Составьте деловое и художественное описание предмета, помещения или пейзажа
Жанры ОД письма	Деловое письмо, протокол, характеристика, канцелярит	257 – Выпишите слова и словосочетания, применяемые для делового письма . 258 – Объясните значения слов. 259 – Выпишите в 2 ряда предлоги и союзы, которые употребляются в деловых документах. 260 – Замените глаголы глагольно-именными сочетаниями, широко употребляющимися в деловой речи. 261 – Проанализируйте текст протокола с точки зрения его формы и использования слов и выражений. 262 – Составьте протокол классного собрания, придерживаясь правил его составления со стороны формы и соразмерности частей документа, способа передачи чужой мысли, постановки знаков препинания, технического оформления. 263 – Прочитайте текст деловой характеристики . Соответствует ли она вышеуказанным требованиям? Что можно изменить или добавить?

1	2	3
		<p>264 – Перепишите текст, раскрывая скобки, вставляя пропущенные буквы. Чем художественная характеристика писателя И. Тургенева (рассказ «Бурмистр») отличается от деловой?</p> <p>265 – Прочитайте текст выступления на торжественном собрании, посвященном дню независимости Республики Казахстан, определите основную мысль, стиль и тип текста</p>

В 11 классе из 331 упражнения дано всего 10 заданий непосредственно по ОДС, что составляет около 3 % от общего числа.

Ниже приведена диаграмма частотности заданий, направленных на обучение ОДС учащихся 7-11 классов (рис. 1).

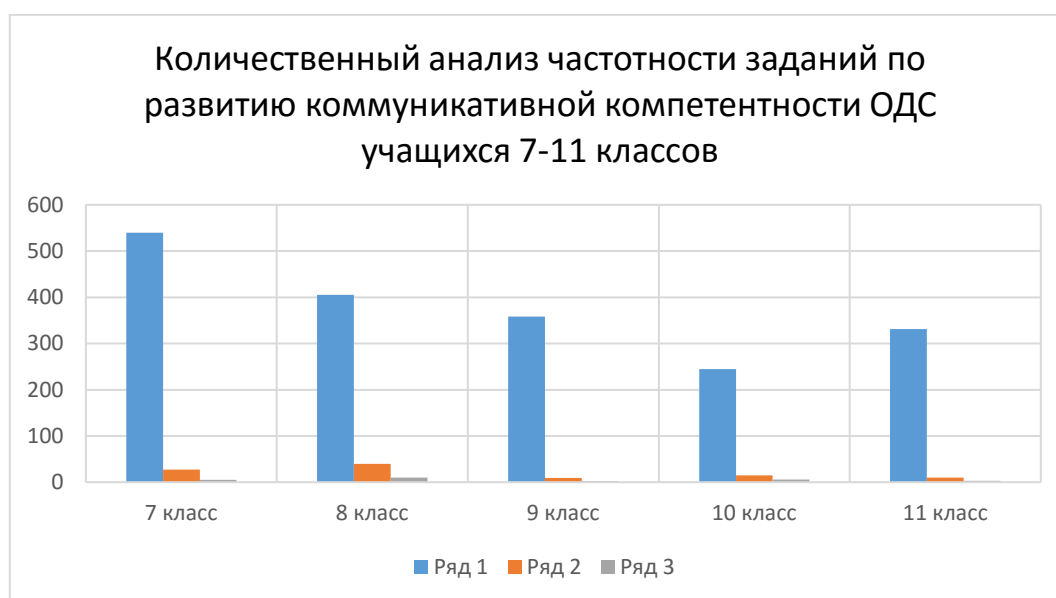


Рис. 1. Диаграмма частотности заданий по ОДС в 7-11 классах

На рисунке 2 представлено процентное соотношение упражнений по ОДС в 7-11 классах.

Из анализа учебников по русскому языку 7-11 классов видно, что наибольшее количество упражнений по ОДС содержится в 8 классе – 10%; в 10 классе – 6,12 %; в 7 классе – 5%; в 11 классе – 3%; в 9 классе – 2,5%.

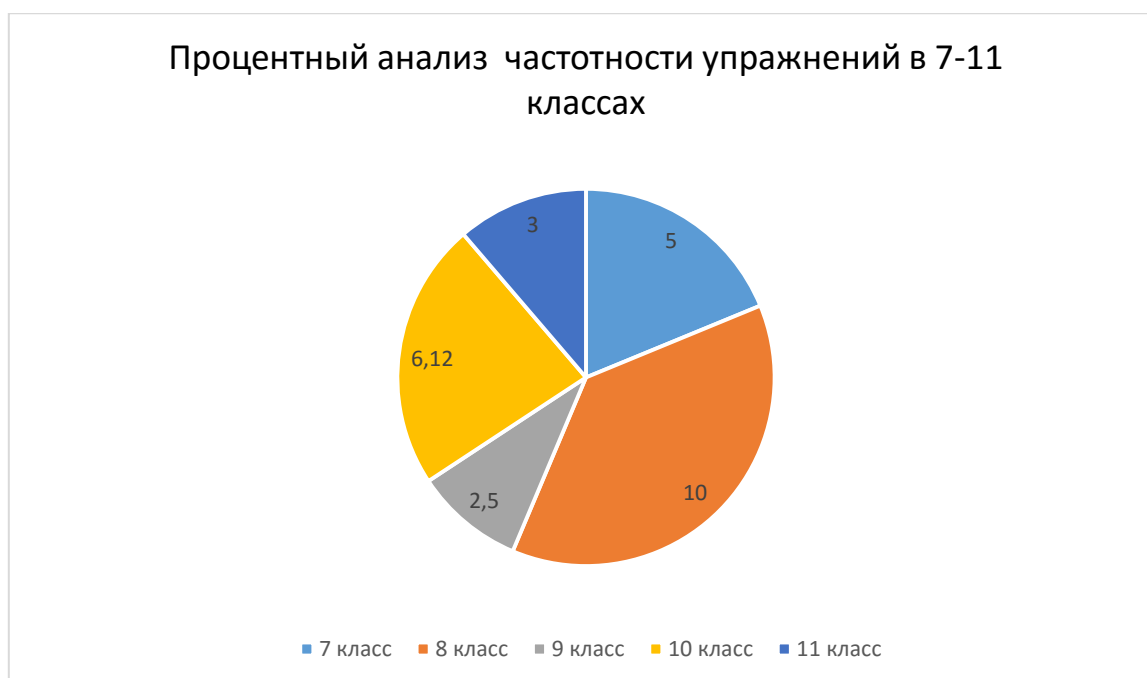


Рис. 2. Процентное соотношение упражнений по ОДС в 7-11 классах

Из приведенных данных следует, что в старших классах школы необходимо улучшить работу по ОДС.

Список литературы

1. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 24 октября 2011 г. № 487-VI.
2. Государственный общеобязательный стандарт начального, основного среднего, общего среднего образования Республики Казахстан, утвержденный постановлением Правительства Республики Казахстан № 1080 от 23 августа 2012 года, приложение 7 к постановлению Правительства Республики Казахстан № 292 от 13 мая 2016 года
3. Русский язык : учебник для 5 классов общеобразоват. шк. / З. К. Сабитова. – Алматы : Мектеп, 2017.
4. Русский язык : учебник для 6 классов общеобразоват. шк. / З. Н. Сабитова, А. Р. Бейсембаев. – Алматы : Мектеп, 2018.
5. Русский язык : учебник для 7 классов общеобразоват. шк. / З. К. Сабитова. – Алматы : Мектеп, 2017. – 336 с.
6. Русский язык : учебник для 8 классов общеобразоват. шк. / З. К. Сабитова, К. С. Скляренко. – Алматы : Мектеп, 2018. – 264 с.
7. Русский язык : учебник для 9 классов общеобразоват. шк. / З. К. Сабитова, А. Р. Бейсембаев. – Алматы : Мектеп, 2019. – 256 с.
8. Русский язык : учебник для 10 классов общеобразоват. шк. / З. К. Сабитова, О. Б. Алтынбекова. – Алматы : Мектеп, 2019. – 192 с.
9. Русский язык : учебник для 11 классов естеств.-мат. направления общеобразоват. шк. / Ф. Г. Брулева, С. Б. Бегалиева, В. К. Павленко. – Алматы : Мектеп, 2015. – 320 с.
10. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 5-9 классов уровня основного среднего образования (с русским языком обучения) по обновленному содержанию, утвержденной приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 23 ноября 2016 года № 668.

Бакенова Г. А.,
магистрант, кафедра иностранных языков и литературы,
Баишев Университет, Республика Казахстан

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КУЛЬТУРЕ РЕЧИ

Школьный курс русского языка, основной практической целью которого является развитие, усовершенствование речевых навыков учащихся, всегда в той или иной мере решал культурно-речевые проблемы. Решить данную проблему, а именно добиться точной и выразительной речи, можно лишь при одном условии, если говорящий владеет разнообразными средствами языка, разными способами передачи одного и того же смысла, если речь его достаточно богата.

Приведем в пример одну форму работы, используемую на уроках русского языка в Шубаркудукской гимназии (Республика Казахстан, Актюбинская область, Темирский район) по теме «Синонимы. Контекстуальные синонимы».

Учащимся 7-класса дается текст, в котором нужно заменить повторяющееся слово контекстуальными синонимами.

«**Олень** шёл к водопою. **Олень** изнывал от жажды и невольно убыстрял свои шаги. Наконец **олень** оказался на берегу лесного озера. Как ни сильно было его желание напиться, **олень** вел себя достойно. **Олень** медленно наклонил колени к воде, припал к ней мордой и красиво, нежадно начал пить. С этого **оленья** можно писать картину. Огромный **олень** с ветвистыми рогами утолил жажду, медленно поднялся и подошёл к дереву почесать бок. Поистине, благородный **олень**».

Слова-помощники: *он, лесной красавец, огромное животное, царь лесной чащи, благородное животное, лесной исполин.*

Понятно, что не все слова-помощники являются прямыми синонимами. Лесным исполином можно назвать дуб, благородным животным – слона, лесным красавцем – тетерева, царем лесной чащи – зубра и т.д. Задача учащихся (а мы говорим об учащихся казахской школы) – найти подходящие синонимы, чтобы текст был выразительным.

Такую же работу проводим с текстом о космонавте В. И. Пацаеве. Прилагаются синонимы: *парнишка, юноша, будущий космонавт, член отряда космонавтов, герой, замечательный муж, сын, отец, друг.*

Требования к степени развитости лексического и грамматического строя речи варьируются применительно к возрасту детей с учетом того объема сведений по лексике, морфологии и синтаксису, которым владеют учащиеся данного класса. Приведем отрывок из домашнего сочинения ученика 7 класса, в котором он рассказывает об одном дне зимних каникул, проведенном в клубе игровых автоматов.

...Мы вошли в ярко освещенный зал. Каких игр там только не было! Я остановился, пораженный множеством мигающих разноцветных лампочек, яркой раскраской автоматов. Слева трещал мотоцикл в игре «Мотогонки», справа щебетали птицы и раздавались крики животных джунглей... Некоторое время я приходил в себя. Окончательно я успокоился, увидев дремлющую кошку на перископе игры «Морской бой». Спокойствие кошки меня подбодрило, и очень скоро я уже с азартом «топил» корабли. Потом мы с Машей играли в «теннис», а мячом было световое пятнышко. Очень мне

понравился автомат «Охота в джунглях». Игра похожа на игрушечный тир, но так искусно сделаны фигурки зверей, пышная растительность и так естественно звучат голоса животных и птиц, что чувствуешь себя охотником в настоящем лесу.

И без специального анализа текста ясно, что сочинение написано учеником, свободно владеющим русской речью. Обращает на себя внимание богатый словарь ученика. В отрывке из 95 знаменательных слов лишь 10 повторяющихся (по 3 раза повторяются слова *игра* и *я*, по 1 разу слова *птица*, *животное*, *кошка*). Все повторы здесь уместны, естественны, функционально значимы: с их помощью отдельные предложения объединяются в связный текст. Естественно, что чаще других слов повторяются те, что обозначают действующее лицо (*я*) и описываемый объект (*игра*).

Интересно рассмотреть, с помощью каких слов раскрывается описание внутреннего состояния самого автора. Задача эта, как знает любой учитель, особенно затрудняет школьников, и обычно они ограничиваются краткой обобщенной констатацией: «Мне понравилось». В данном же сочинении ученик использовал разнообразные языковые средства для характеристики своего состояния: *остановился пораженный, приходил в себя, окончательно успокоился, спокойствие кошки меня подбодрило, с азартом топил корабли, мне понравился автомат, чувствуешь себя охотником*. Он сумел рассказать о движении чувств, его охвативших, – от восторженного замешательства до азарта игры, потому что владеет соответствующей лексикой. Вполне сформировалась и грамматическая основа речи учащегося: семиклассник свободно пользуется разнообразными синтаксическими конструкциями.

Речь небогатая, и особенно речь бедная, характеризуется ограниченным объемом словаря, однообразием синтаксиса. Она состоит из коротких, однотипных предложений со слабо выраженной связью между ними. Текст как бы рассыпается на короткие, рубленые фразы однообразной структуры. Обычно в таком тексте назойливо повторяется одно и то же слово, так как только это повторение и обеспечивает минимум связности, который не позволяет тексту распастись окончательно.

Вот отрывок из сочинения ученика 7 класса: «*Пугачев хотел, чтобы все люди жили счастливо. Пугачев помогал Гриневу. Пугачев хотел, чтобы Гринева жил счастливо*». В этом тексте нет ошибок, все предложения составлены правильно, все слова употреблены в соответствии с теми значениями, которые закрепились за ними в языке и отражены в словарях. Однако в целом текст производит удручающее впечатление. Прежде всего обращает на себя внимание лексическая бедность речи, ограниченность активного словаря учащегося. Текст состоит из 14 слов, из них 6 повторяющихся. Повторяющиеся слова составляют 43% лексики отрывка.

Предложения элементарны по структуре, однообразны по построению. Все простые предложения построены примерно одинаково: подлежащее + сказуемое + (иногда) один-два второстепенные члена; все они являются двусоставными, с прямым порядком слов и слабо распространены. Определения в тексте отсутствуют.

Бедный в речевом отношении текст никогда не бывает содержательным, информативным. И в этом случае, характеризуя взаимоотношения героев, ученик передал лишь в самых общих словах факт положительного отношения Пугачева к Гриневу, ничего больше в тексте не содержится.

Чем богаче словарь, чем больше развит грамматический строй речи учащегося, тем благоприятнее условия для работы над точностью и выразительностью речи. Для достижения точности речи важно, чтобы ученик владел синонимикой – только в этом случае у него будет возможность, из чего выбирать. Не менее важно, чтобы он различал оттенки значения смысловых синонимов – только при этом условии он сумеет выбрать из ряда близких по значению слов то, которое точнее других передает оттенки смысла, существенные именно для этого высказывания. Выразительность речи создается с помощью отбора языковых средств, в наибольшей мере соответствующих условиям и задачам общения. Это качество речи предполагает, что пишущий чувствует функциональный стиль, понимает особенности данной ситуации и при выборе слов и выражений учитывает специфику условий речи.

Работу по стилистике проводим с текстами в разных стилях. Например:

«Гроза – атмосферное явление, возникающее при соприкосновении слоев воздуха разной температуры. Во время грозы происходит электрический разряд». *Научный стиль.*

«Ух, какая гроза обрушилась вчера на наш поселок! Гром, молния, дождь! Ужас!». *Разговорный стиль.*

«Гроза послужила причиной обрыва электропроводов в старой части Актобе. Пострадавших нет, но нанесен ощутимый материальный ущерб». *Официально-деловой стиль.*

«Вчера в Актобе разразилась страшная гроза. Гром, молния, ливень заставили актюбинцев покинуть улицы. Стихией повалены десятки деревьев, оборваны электропровода». *Публицистический стиль.*

Примером *художественного стиля* является стихотворение Тютчева «Люблю грозу в начале мая».

Такая работа иллюстрирует разницу функциональных стилей, приучает учащихся верно употреблять конструкции разных стилей, а значит, формирует культуру речи.

В художественном стиле уместны (предпочтительны) конкретные слова, потому что предметы, называемые ими, можно «увидеть», представить во всей их реальной конкретности. Можно, например, «увидеть» воробья, ласточку, голубя, но нельзя «увидеть» птицу вообще. В художественном стиле уместны также слова в переносном значении, так как они вызывают в представлении читателя ассоциации, столь необходимые для создания образного строя речи; слова и выражения, имеющие дополнительную эмоционально-оценочную окраску, с помощью которых передается авторская оценка героев произведения или событий.

Разрушение же стилевого единства текста ослабляет его выразительность. Например, лексика терминологического характера, а также конструкции и обороты, свойственные научному или официально-деловому стилю, отяжеляют ткань художественного описания или разговорного повествования и лишают речь яркости.

Вольтер сказал, что изучить 2-3 языка можно за два года, а хорошо говорить на родном языке нужно учиться полжизни. В нашем случае, изучая русский язык в национальной школе, учащиеся это делают 11 лет и еще полжизни. И обучать культуре речи необходимо систематически с самой ранней стадии.

Говорить о хорошей речи можно лишь в том случае, если

- 1) она богата и разнообразна по использованным в ней лексическим и грамматическим средствам;
- 2) в ней точно передано содержание высказывания;
- 3) в ней учтены особенности ситуации общения, выдержан определенный стиль речи.

Таким образом, развитие речевой культуры – основная задача обучения русскому языку в общеобразовательной школе. От степени речевого развития обучаемых зависит и овладение ими другими учебными дисциплинами. Культура речевого общения обуславливает высокое качество жизни и возможность учащихся реализовать себя в будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Богуславская, Н. Е. Методика развития речи на уроках русского языка / Н. Е. Богуславская // пособие для учителей / под редакцией Т. А. Ладыженской. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с.
2. Введенская, Л. А. Русский язык и культура речи / Л. А. Введенская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. – 539 с.
3. Вербицкая, Л. А. и др. Давайте говорить правильно! Трудности современного русского произношения и ударения / Л. А. Вербицкая и др. – М. : Академия, 2008. – 160 с.
4. Виноградов, В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1981. – 320 с.
5. Винокур, Г. О. Избранные работы по русскому языку / Г. О. Винокур. – М., 1959. – 225 с.
6. Голуб, И. Б. Книга о хорошей речи / И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь. – М. : Айрис-Пресс, 1997. – 235 с.
7. Голуб, И. Б. Русский язык и культура речи: учебное пособие для студ. вузов / И. Б. Голуб. – М. : Логос, 2012. – 432 с.
8. Голуб, И. Б. Секреты стилистики. Правила хорошей речи / И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь. – 6-е изд. – М. : Айрис-Пресс, 2007. – 208 с.

Балтабаева С. К.

студентка, кафедра дошкольного и начального образования,
Байшев Университет, Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Одной из главных целей курса русского языка в начальной школе является формирование связной монологической речи у младших школьников. Формирование связной монологической речи определяет успех в учебной работе по всем предметам, в частности, способствует развитию полноценного навыка чтения и повышению орфографической грамотности [1, 2].

К вопросу формирования связной речи обращались в своих трудах Т. А. Ладыженская [2], М. Р. Львов [3], Т. Г. Рамзаева [4], М. С. Соловейчик [5], К. Д. Ушинский [6], а на современном этапе – С. В. Юртаев [7], Т. И. Зиновьева [8] и др.

Как показывает анализ литературы по теме исследования, младшие школьники испытывают трудности в процессе формирования устной связной монологической речи. Поиск новых путей решения проблемы обусловлен наличием трудностей, наблюдаемых у младших школьников в процессе пересказа текстов, устного анализа литературных произведений, высказывания мыслей и др., что отражается на содержательности, логичности и языковой правильности и других качественных характеристиках речи. Многие авторы отмечают, что у первоклассников количество нарушений в развитии данного вида речи увеличивается к концу учебного года [9, 270]. Как показала практика, в условиях пандемии COVID-19 в результате замены формата обучения – очного на дистанционный – уровень формирования связной монологической речи у младших школьников значительно снизился по нормативным показателям.

Несмотря на многочисленное количество научных работ по теме исследования, анализ школьной практики, опрос учителей начальных классов и результаты пассивного наблюдения выявили ряд противоречий:

- на *социально-психологическом уровне*: между требованием социума в формировании связной монологической речи и отсутствием её высокого уровня у учащихся первых классов;

- на *теоретико-педагогическом уровне*: между необходимостью теоретического обоснования процесса формирования связной монологической речи у младших школьников и недостаточностью исследований по данному направлению в педагогической науке;

- на *научно-методическом уровне*: между требованием в развитии связной монологической речи младших школьников и отсутствием систематичной работы по её развитию.

Разрешение данной проблемы возможно по мере исследования значительных ее аспектов, одним из которых является формирование связной монологической речи первоклассников.

Первым условием для реализации системы формирования связной речи у младших школьников является система методов. В методической науке представлена система методов и приёмов по формированию связной речи у первоклассников. Существуют три группы методов формирования связной речи у младших школьников на уроках русского языка: имитативные методы; коммуникативные; методы конструирования [10, 137]. Нами представлена система методов по формированию связной речи (см. рис. 1).

Вторым условием является система упражнений и творческих работ формирования связной речи младших школьников:

- рецептивные упражнения – упражнения, направленные на развитие у первоклассников умений аудировать (слушать) и читать;

- репродуктивные упражнения – упражнения, направленные на развитие у первоклассников умений говорить и писать;

- продуктивные упражнения – упражнения, направленные на развитие у первоклассников творческих умений и навыков.

В рамках нашей темы рассмотрим следующий вид продуктивного упражнения – сочинение. Сочинение является одним из самых эффективных упражнений по формированию связной речи у младших школьников [3, 284]. Сочинение – это творческая работа. Оно требует самостоятельности от учащегося, увлечённости и внесения чего-то нового,

своего, личного в текст. Оно способствует становлению и развитию школьника как личности. Цель сочинения – интеграция знаний, представлений, опыта, которые получает ребёнок из различных источников.



Рис. 1. Система методов по формированию связной речи у младших школьников

Работа над сочинением должна начинаться с первого класса: на данном этапе младшие школьники приобретают первоначальный опыт связного изложения собственных мыслей [3, 285]. Первые сочинения по объему должны быть небольшими, основным источником материала для учеников является их жизненный опыт. Письменным сочинениям в первом классе предшествуют различные обучающие упражнения по развитию устной связной речи: составление предложений по сюжетным картинкам; восстановление деформированного текста по серии сюжетных картинок; полные устные ответы, объединенные одной темой.

В рамках нашей темы исследования мы проанализировали систему упражнений по формированию связной речи у первоклассников, реализованную в обновлённой программе Республики Казахстан по обучению грамоте, цель которой заключается в создании условий для формирования функционально грамотной личности в процессе освоения навыков аудирования (слушания), говорения, чтения и письма во взаимосвязи с формированием элементарных грамматических представлений. На формирование связной речи первоклассников направлены следующие задачи учебной программы по обучению грамоте:

- научить слушать, говорить, читать и писать;
- развивать творческие способности через формирование познавательного интереса и стремления совершенствовать свою речь;
- развивать коммуникативные умения и навыки: умение слушать и слышать собеседника, готовность вести диалог и признавать возможность существования различных точек зрения, высказывать свою позицию, обосновывая её.

Рассмотрим содержание тренировочных упражнений по формированию связной монологической речи у первоклассников в учебнике «Обучение грамоте» под редакцией Богатыревой Е., Бучиной Р., Остроуховой Н., Регель Н., Трухановой О., издательства «Алматыкітап» 2016 года [11, 126].

Анализ учебника позволил выявить систему тренировочных упражнений на формирование как устной, так и письменной связной монологической речи.

Рассмотрим данные упражнения (см. табл. 1).

Таблица 1

**Упражнения, представленные в учебнике «Обучение грамоте»,
для формирования связной монологической речи у первоклассников**

Устная связная монологическая речь	Письменная связная монологическая речь
Рецепттивные: № 5 [30, 49], № 2 [30, 39], № 3 [30, 40], № 6 [30, 28, 42, 41, 54]. Репродуктивные: № 1[30, 13], № 2 [30, 22], № 3 [30, 28, 42, 41, 54], № 4 [30, 28, 42, 41, 54], № 5 [11, 25, 37,38, 45, 48, 57,63]. Продуктивные: № [30, 51], № [30, 54], № 6[30, 55], № 8 [30, 55], № 10 [30, 55]. № 1 [24, 28, 42, 63, 71].	Рецепттивные: № 5 [31, 16], № 2 [31, 39], № 3 [31, 40], Репродуктивные: № 4[31, 19], № 2 [31, 68], № 2 [30, 22], № 3 [30, 28, 42, 41, 54], Продуктивные: № 4 [31, 36], № 2 [31,46], № 5 [31,48]. № 6[31, 19], № 7 [31, 68], № 4 [51, 78] № 8 [30, 55].

Представим количественное соотношение упражнений, направленных на формирование связной монологической речи в соответствии с возрастными особенностями учеников в учебнике «Обучение грамоте» (см. Диаграмму 1).



Диаграмма 1. Количественное соотношение упражнений, направленных на формирование связной монологической речи у первоклассников

Рассмотрим примеры упражнений, направленных на формирование связной монологической речи у первоклассников в учебнике «Обучение грамоте»:

– рецептивные упражнения (согласно рисунку 2);

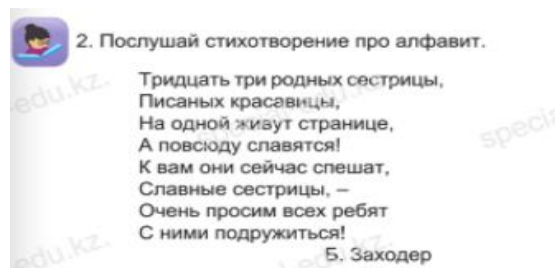


Рис. 2. Пример рецептивного упражнения

– репродуктивные упражнения (согласно рисунку 3);



Рис. 3. Пример репродуктивного упражнения

– продуктивные упражнения (согласно рисунку 4).



4. Расскажи сказку по картинкам.

Какая погода помогла героям сказки подружиться?



Рис. 4. Пример продуктивного упражнения

Как видим, тренировочные упражнения к ним составлены согласно уровням сформированности связной монологической речи у первоклассников на уроках обучения грамоте.

В рамках нашей темы мы провели исследование по выявлению и формированию связной монологической речи у первоклассников.

Объектом экспериментальной части исследования являлись ученики 1 «В» и 1 «Г» классов.

Для проведения опытно-экспериментального исследования были выделены экспериментальная и контрольная группы:

- экспериментальная группа учеников 1 «Г» класса – 13 человек;
- контрольная группа учеников 1 «В» класса – 13 человек.

Предмет экспериментальной части исследования: уровень сформированности связной монологической речи первоклассников.

Цель: выявление уровней сформированности связной монологической речи первоклассников.

Основные методы, применяемые в ходе констатирующего этапа исследования:

1. Наблюдение.
2. Диагностика.
3. Анализ.
4. Обобщение.

Диагностика осуществлялась по методике Т. А. Фотековой и Т. В. Ахутиной материалы книги «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов», (2002) [12, 12].

Методика носит тестовый характер, процедура её проведения и система оценки стандартизированы, что позволяет:

- выявить уровень сформированности связной монологической речи первоклассников;
- проследить динамику формирования связной монологической речи первоклассников;

– определить эффективность коррекционного воздействия на формирование связной монологической речи первоклассников.

Главное требование к наглядному материалу и тексту – соответствие возрастным особенностям детей младшего школьного возраста.

Диагностика по выявлению уровня сформированности связной монологической речи состояла из двух этапов:

Первый этап – составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Второй этап – пересказ прослушанного текста.

Инструкция к проведению первого этапа диагностики

Ученикам предложить составить текст по серии сюжетных картинок (не более 4 картинок) [13].

Инструкция к проведению второго этапа диагностики

Ученикам предложить внимательно послушать текст и подготовиться его пересказать.

По окончании пересказа задаются вопросы, позволяющие судить о том, насколько ребёнок понял смысл ситуации:

– Почему галку не признали свои?

– Понравилось ли тебе поведение галки и почему? [14]

Представим критерии, показатели и уровни сформированности связной монологической речи первоклассников по двум этапам диагностики (см. табл. 3).

Таблица 3

Критерии, показатели и уровни сформированности связной монологической речи первоклассников по двум этапам диагностики

Критерии	Показатели	Уровни
1	2	3
Смысловая адекватность и самостоятельность выполнения	Картинки разложены самостоятельно и в правильном порядке. Соблюдена структура рассказа и передан основной смысл. Составление рассказа без использования наводящих вопросов	Высокий уровень – 15 баллов
	Использование стимулирующей помощи при раскладывании картинок. Использование подсказок или наводящих вопросов учителя при составлении рассказа	Средний уровень – 10 баллов
	Использование развёрнутой помощи при раскладывании картинок. Составление рассказов при использовании наводящих вопросов учителя	Низкий уровень – 5 баллов

1	2	3
Программирование рассказа	Соблюдена последовательность изложения, рассказ содержит все смысловые единицы, отсутствие трудностей переключения.	Высокий уровень – 15 баллов
	Пропуск смысловых звеньев. Неоправданное повторение слов. Упрощена последовательность изложения	Средний уровень – 10 баллов
	Рассказ по фрагментам. Нарушение последовательности. Большое количество ошибок в речи	Низкий уровень – 5 баллов
Грамматическое оформление	Рассказ оформлен грамматически правильно с использованием сложных и разнообразных грамматических конструкций	Высокий уровень – 15 баллов
	Рассказ оформлен грамматически правильно, но однообразно или имеются нарушения порядка слов	Средний уровень – 10 баллов
	Наблюдаются единичные негрубые аграмматизмы либо параграмматизмы (несоблюдение грамматических обязательств)	Низкий уровень – 5 баллов
Лексическое оформление	Правильное использование вербальных средств	Высокий уровень – 15 баллов
	Длительный поиск слов с актуализацией непродуктивной лексики или единичные близкие словесные замены	Средний уровень – 10 баллов
	Наблюдается бедность словарного запаса, искажение звуковой структуры слов	Низкий уровень – 5 баллов

Оценка сформированности связной монологической речи первоклассников:

100-120 баллов – высокий уровень;

60-90 баллов – средний уровень;

20-50 баллов – низкий уровень.

Наглядно представим результаты диагностики по выявлению уровней сформированности связной монологической речи первоклассников на констатирующем этапе исследования (см. диаграмму 2).

В процессе обобщения полученных результатов мы пришли к следующим выводам:

1. Более половины учащихся 1 «Г» класса преимущественно демонстрируют средний и высокий уровень сформированности связной монологической речи.

2. С другой стороны, в ходе эксперимента обнаружилось, что часть учеников 1 «Г» класса (23%) имеет недостаточный уровень сформированности связной монологической речи.

При составлении рассказа по серии сюжетных картинок ученики 1 «Г» испытывали трудности. Наиболее сложной задачей для них стала передача основного смысла рассказа, составленного по серии сюжетных картинок.

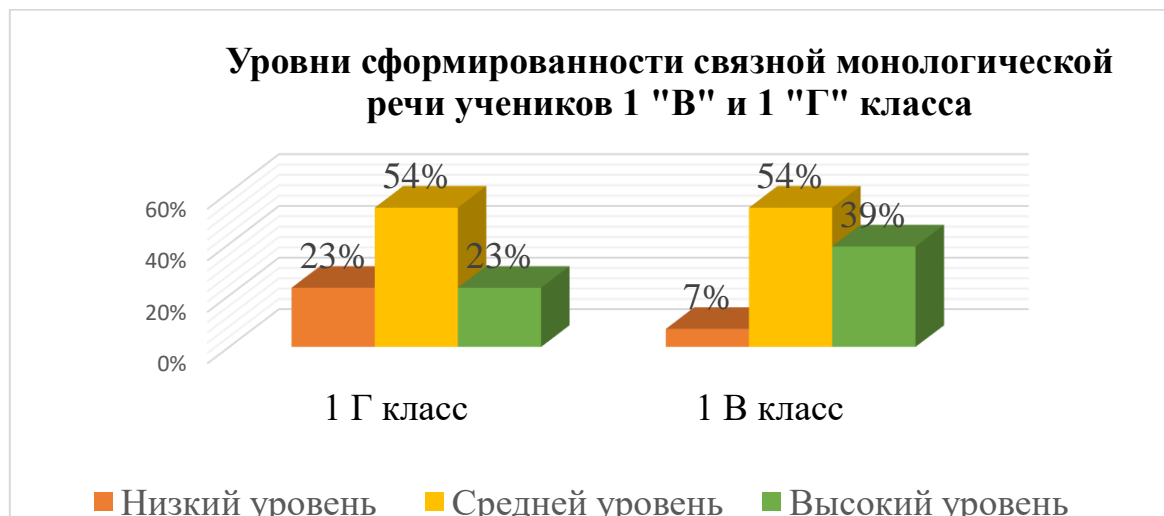


Диаграмма 2. Результаты диагностики по выявлению уровней сформированности связной монологической речи учеников 1 «В» и 1 «Г» класса на констатирующем этапе исследования

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования указывают на то, что в начальной школе недостаточно уделяют внимания формированию навыка чтения младших школьников, поскольку выполнение заданий вызывало затруднения.

Проанализировав результаты констатирующего этапа исследования, мы пришли к выводу, что необходимо повысить уровень сформированности связной монологической речи учеников 1 «Г» класса.

Цель формирующего эксперимента: повышение уровня сформированности связной монологической речи учеников 1 «Г» класса.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы провели 10 уроков по обучению грамоте.

Основная цель уроков обучения грамоте в процессе проведения эксперимента состояла в формировании связной монологической речи и совершенствовании речевых навыков (аудирование, говорение, чтение и письмо) у учеников 1 «Г» класса.

Для достижения поставленной цели процесс формирования связной монологической речи включал следующие методы:

1. Тренировочные упражнения.
3. Упражнения с элементами лингвистического анализа.
4. Составление предложений по сюжетной картинке.
5. Составление рассказа по сюжетной картинке.
6. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.
7. Прослушивание текста и составление плана пересказа.
8. Прослушивание и пересказ текстов.
9. Сочинение по сюжетной картинке.

На контрольном этапе исследования для выявления уровней сформированности связной монологической речи первоклассников мы использовали те же методы, что и на констатирующем этапе исследования.

Наглядно представим результаты диагностики по выявлению уровней сформированности связной монологической речи учеников 1 «Г» и 1 «В» класса на контрольном этапе исследования (см. диаграммы 3 и 4).

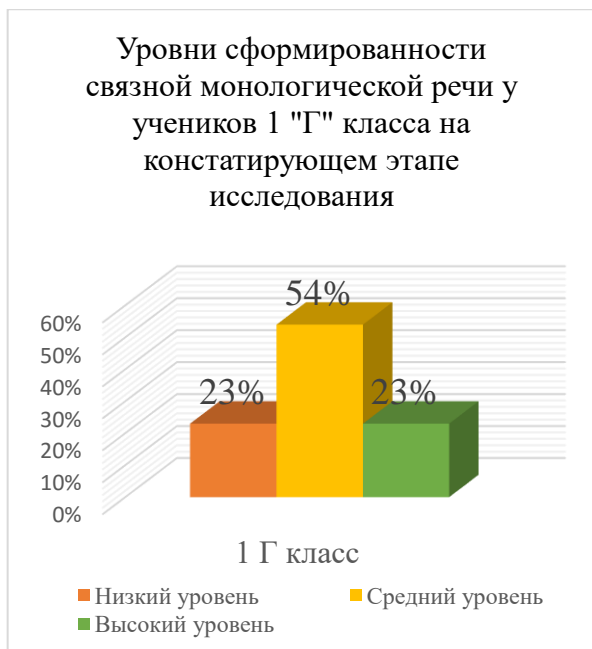


Диаграмма 3. Результаты диагностики по выявлению уровней сформированности связной монологической речи учеников 1 «Г» класса на контрольном этапе исследования



Диаграмма 4. Результаты диагностики по выявлению уровней сформированности связной монологической речи учеников 1 «В» класса на контрольном этапе исследования

В результате было обнаружено, что уровень сформированности связной монологической речи у учащихся экспериментального класса приобрёл положительную динамику:

- обогатился словарный запас учеников;
- уменьшилось количество лексических и грамматических ошибок, допускаемых при составлении рассказа и пересказа.

Таким образом, из результатов следует, что проводимая нами в ходе формирующего этапа эксперимента работа способствовала повышению сформированности связной монологической речи у первоклассников благодаря использованию системы тренировочных упражнений, направленных на совершенствование навыков аудирования, говорения, чтения и письма.

Список литературы

1. Ахутина, Т. В. Диагностика речевых нарушений школьников / Т. В. Ахутина, Т. А. Фотекова. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – 157 с.

2. Башкирцева, Ю. В. Диагностика нарушений речи первоклассников: от теории к практике / Ю. В. Башкирцева, Ю. Ю. Скрипова // Альманах научно-исследовательских работ студентов и молодых учёных. – 2020. – С. 269-272.
3. Богатырева, Е. В. Рабочая тетрадь для учащихся 1 класса общеобразовательной школы. В 4 ч. / Е. В. Богатырева. – Алматы : Атамтыкітап баспасы, 2017. – 126 с.
4. Дружинина, О. В. Система работы над развитием речи и коммуникативных способностей учащихся / О. В. Дружинина // Информзнайка. – 2017. – № 4 – С. 1-7.
5. Зиновьева, Т. И. Звуковая сторона речи и произносительная культура / Т. И. Зиновьева // Начальная школа. – 2014. – № 7. – С. 26-30.
6. Ладыженская, Т. А. Текстовые умения. Как им учить? / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская // Начальная школа. – 2005. – № 5. – С. 3-8.
7. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2007 – 464 с.
8. Рамзаева, Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников: учеб. пособие / Т. Г. Рамзаева. – М. : 2003. – 168 с.
9. Соловейчик, М. С. Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах / М. С. Соловейчик, О. О. Харченко // Начальная школа. – 2006. – № 17. – С. 183.
10. Федотова, И. Б. Историко-педагогические исследования К. Д. Ушинского / И. Б. Федотова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2010. – № 2. – С. 218-224.
11. Шергина, Т. А. Формирование связной речи младших школьников в процессе работы с текстом / Т. А. Шергина, С. В. Вензель // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. – 2018. – С. 137-139.
12. Юртаев, С. В. Формирование понятия «текст» / С. В. Юртаев // Начальная школа. – 2016. – № 12. – С. 53-57.
13. Серия сюжетных картинок / <http://pochemuchki2.blogspot.com/> [Электронный ресурс]
14. http://karapuz.kz/pages_out.php?cid=1065 [электронный ресурс]

Басхардырова Т. Д.

член Союза художников России, научный сотрудник
Национального художественного музея Республики Саха (Якутия), Россия

ЗООМОРФНЫЙ КОД В СЕМАНТИКЕ И СЕМИОТИКЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРАЗДНИКА *ЫСЫАХ*

(на примере графики, народного и декоративно-прикладного искусства из собрания
Национального художественного музея Республики Саха (Якутия))

Прекрасен и удивителен якутский национальный праздник *Ысыах*. Отмечаемое календарно в день летнего солнцестояния, это сакральное действо, являющееся по своей сути феноменом, сохранило и донесло до дня сегодняшнего архетипические коды культуры и фреймы, запечатленные не только в самом *Ысыахе*, но и в околокультурном поле – произведениях изобразительного, народного и декоративно-прикладного искусства, посвященных этому аутентичному событию.

Якутский *Ысыах* как обрядовый и народный праздник прошел долгий путь своего развития. Начавшись с эпических времен, видоизменяясь и трансформируясь, дошел до сегодняшних дней в своей животворящей форме. О том, что *Ысыах* имеет достаточно древнюю историю, говорят не только факты, но и то, что сам по себе праздник является

благодатным неисчерпаемым полем для изучения и рассмотрения его на предмет наличия кодов культуры, которые коррелируются с древнейшими архетипическими представлениями человека.

Картина мира формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе как элементу мира). Она задает нормы поведения человека в мире, моделирует его отношение к действительности. Искусство, как и язык, отражает определенный способ восприятия и организации действительности. Культурное пространство состоит из определенных кодов культуры, которые представляются в качестве «сетки», которую культура «набрасывает» на окружающий мир, членит, структурирует и оценивает его [1, 44]. Культурные коды соотносятся с древнейшими представлениями человека. Они универсальны по своей природе. Но культурные коды детерминируются субъективным фактором, поэтому кодирование культурного пространства носит национальный характер, то есть оно специфично для каждой национально-культурной общности. Между кодами культуры не существует четких границ, они предопределяют и обуславливают друг друга.

Среди культурных кодов выделяют так называемые базовые коды, их значимость и соотношение в культурах различных национально-культурных общностей различны. Базовыми культурными кодами можно назвать следующие: соматический (телесный), временной, пространственный, зооморфный (биоморфный), национально-культурная обусловленность дискурса, так как данная категория применима только для языкового анализа (дискурс – это важнейшая составляющая речевого события, процесс речевого поведения, речевой и невербальный обмен, протекающий в речевой ситуации) [1, 46].

В данной статье нами рассматривается зооморфный (или биоморфный) код, запечатленный якутскими мастерами и художниками в произведениях народного и декоративно-прикладного искусства, графических композициях. Зооморфный культурный код определяется как «сравнение и отождествление человека с животным, характерное для определенного этноса» [1, 47].

Прекрасный знаток якутской мифологии и героического эпоса Платон Ойунский определял *Ысыах* как праздник коневодства и изобилия. Конь у якутов – животное божественного происхождения. Фольклорная традиция сохранила якутский миф о лошади – прародительнице народа саха. Считалось, что хозяйство верхнего мира основано на разведении коней, и поэтому якуты посвящали коней небесным божествам. Культ коня, присущий всей культуре саха, сам по себе является наипрочайшим признаком присутствия зооморфного кода. Якуты отождествляли себя с конем, и во многих литературных источниках имеет место быть аллегория о том, что народ саха ведет свое происхождение именно от коня. Интересен в этом плане трехножный *чорон* из собрания Национального художественного музея Республики Саха (Якутия). *Чорон* создан неизвестным мастером во второй половине XIX века. Данный объект в обобщенном плане является одним из ключевых символов культуры народа саха и в культурной структуре самого праздника *Ысыах чорон* играет одну из самых важных ритуальных ролей – название *Ысыах* происходит от слова *ыс*, что означает «кропить, орошать» эту благословенную землю, в цикле праздника *ыс* означает именно «кропить, орошать землю кумысом». Представленный *чорон* из коллекции музея, созданный неизвестным народным мастером, впитавшим в своем культурном поле зооморфный код и воссоздавшим его в материале, имеет три упругие ножки, в виде конских ног, сочно и симметрично орнаментированные узором.

Крепкое тулово *чорона*, богато и затейливо декорированное опоясывающими узорами, ритмообразованными и бесконечными, словно песнь олонхосута, являет собой трехчастную модель мироздания, где венчик – верхний мир; тулово – срединный мир, напоенный травами и разнообразием растительного и геометрического узоров; конские ноги – то, собственно, на чем и держится космос, да и вся Вселенная, якута-кочевника. Уникально, насколько логично и универсально преломился зооморфный код в самой ритуальной сути *чорона*: являясь сакральным вместилищем белой молочной благодати кумысного напитка (к слову, созданного из кобыльего молока) и питая тем самым любого, пригубившего данный сосуд, *чорон* знаменует собой своеобразный священный круговорот зооморфного кода, переливаясь из мира, созданного «на конских ногах», он благословенно вливает кумыс в «потомка» коня, народ саха.

К слову, о визуализации и интерпретации культа коня в изобразительном и народном искусстве Якутии. Несомненно, образ коня постулируется во многих произведениях из поколения в поколение, но наиболее ярко и эстетически возвышенно данный образ воссоздан Василием Поповым в жанровой композиции из бивня мамонта «Якутка у коновязей» (1947). Созданная в советскую эпоху, посвященная 25-летию ЯАССР (о чем свидетельствует надпись, сделанная самим мастером), работа, будучи претворенной рукой резчика от народа – Василий Попов является выходцем из потомственной семьи резчиков, – все же сохранила в себе архетипические представления народа саха о мироустройстве вселенной, а также своеобразное преломление зооморфного кода. Перед зрителем предстает красивая в своей монументальности фигура якутской женщины в национальном костюме, держащая за повод коня в полном убранстве; слева стоят три богато декорированные коновязи *сэргэ*. Несмотря на некое противоречие, произведение являет собой универсальную бинарную оппозицию, сокрытую в зооморфном коде – мастер, повинаясь зову генной и культурной памяти, запечатлел в образе коня образ мужского сильного начала, рядом с которым под стать только ему может быть прекрасная, полная внутреннего достоинства и силы якутка.

Удивительно, что, ввиду своей пластичности и универсальности, код воплотился как в произведениях первых мастеров, так и в искусстве XX века, а также в работах современных художников. Уникален и аутентичен набор шахмат «Олонхо» 1980 года Терентия Аммосова. Созданные на основе архетипических представлений народа саха о борьбе двух бинарных оппозиций Верхнего и Нижнего миров, Добра и Зла, шахматы являют собой своеобразный образчик яркого фольклорного языка, трансформации изустного творчества в материальное наследие. Сочные, незабываемые образы воинов Нижнего мира, воплотившие представления народа о бестиях и чудовищах, пленяют своей былинностью и сказочностью. Интересно и уникально то, как зооморфный код воплотился в данном произведении – биоморфную форму имеют все обитатели Нижнего мира, что кроется в самом якутском языке – зачастую в просторечии существа подземного мира и все напасти, связанные с ними (болезни, горе, воровство и т.п.), имеют коннотат и наименования, которые так или иначе связаны с животными. Средний мир, в свою очередь, в шахматах представлен человеческим родом с ясными и логическими линиями, светлым ликом.

Особый интерес представляет графическое произведение «Едут на Ысыях» из серии «Праздник лета» (1976), исполненное одним из ярких графиков Владимиром Карамзиным. Созданный в особый период, в 80-е, и соответствующий духу времени, графический лист вместе с тем сохранил величавую торжественность, витальную энергетику национального праздника. Уникально, насколько преломился зооморфный код в этом произведении – в работе представлен не сам факт праздника, а сакральная подготовка к нему, в данном случае поступательный, неторопливый, подобный священнодейственному акту выезд на Ысыях, в процессе которого немаловажную, если не основную, роль играют лошади, богато наряженные в конское убранство, а также быки, тяжело и твердо запряженные в телеги с ритуальными сосудами и кубками. Интересно, что животные композиционно образуют своеобразный круг, ближе к центру которого по левому краю изображен жеребенок – символ продолжения жизни, продолжения рода саха.

Аутентична и знаменательна также авторская серия линогравюр «Чорон с кумысом» (1972), где Карамзиным «повествуется» своеобразный рассказ «о любимых национальных блюдах саха в духе народного лубка» [3, 22-23]. На всех листах крупным планом изображены персонажи, занятые приготовлением пищи. Вроде бы идиллическая картинка, своего рода народная песнь-потешка об обыденном, но в композиции листов – «Караси», «Керчех» и «Кумыс» – скрыт особый, семиотический смысл, более того, в данных произведениях идет яркая корреляция пищевого и зооморфного кодов, сосуществующих и взаимообуславливающих друг друга.

Таким образом, зооморфный (или биоморфный) код в произведениях профессионального и народного искусства, посвященных сакральному празднику Ысыях, его образам и символам, запечатлевается художниками, мастерами сознательно или бессознательно, повинувшись особой генетической и культурной памяти. Так, элементами «зооморфного кода» выступают не только сами животные и образные представления о них, но и их изображения, тем самым предопределяя и обуславливая особый способ моделирования и познания картины мира.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маслова, В. А. Лингвокультурология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
2. Уткин, К. Д. Культура народа саха: этнофилософский аспект / К. Д. Уткин. – Якутск : Бичик, 1998. – 368 с.
3. Иванова-Унарова, З. И. Альбом «Владимир Карамзин» / З. И. Иванова-Унарова. – СПб. : 2000.

Буранок С. О.

д-р ист. наук, профессор, кафедра всеобщей истории, права и методики обучения

Водякова А. О.

студентка, кафедра всеобщей истории, права и методики обучения,
Самарский государственный социально-педагогический университет, Россия

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА ВОСТОКА И БРИТАНСКОГО КОЛОНИАЛЬНОГО ОПЫТА В ИСТОРИОГРАФИИ США

***(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 20-39-70003)***

Взаимодействие государства и СМИ в ходе асимметричных конфликтов Новейшего времени и современности давно является предметом глубокого и всестороннего изучения специалистов самого широкого профиля. Вместе с тем в рамках темы данного исследования интерес вызывает не только изучение уже традиционных категорий – таких, как образ «Другого» в медиадискурсе США во время военных кампаний, но и исследования по воображаемой географии, анализ особенностей пропаганды американских властей. Особое значение в данном случае имеет изучение американских СМИ в контексте анализа осмысления опыта европейских держав в формировании отношения к колониальным империям и зависимым территориям. Образ «Востока» в США, его роль и функции, освещенные в прессе, показывают, с одной стороны, как шёл процесс конструирования (в контексте методологии «воображаемой географии») образа региона, а с другой стороны, как на протяжении длительного периода (1918–1948 гг.) менялись представления об империализме, национализме, колониализме в общественно-политическом дискурсе США. Важно подчеркнуть, что вторжение США в Афганистан и особенно в Ирак (в рамках «войны с террором») пробудило в американском экспертном и журналистском сообществах специфический интерес к имперскому и колониальному опыту былых держав, где Восток и британский колониальный опыт сразу заняли особое место и на них было обращено самое пристальное внимание. Это нашло отражение и в современной историографии, в которой появляются новые исследования об эволюции образа «Востока» в прессе США.

Кроме того, анализ в американской историографии материалов газет и журналов США очень часто был призван проследить (на примере образа «Востока») эволюцию американских подходов в поиске наиболее эффективной и оптимальной стратегии построения отношений как с колониальными империями, так и с зависимыми территориями на Востоке.

Периодическая печать США за 1918–1948 гг. свидетельствует об устойчивом интересе в США к будущему колониального Востока (особенно после Первой и Второй мировых войн), а также к негативному и позитивному опыту британской колониальной политики на Востоке. Причём данный опыт в печати вольно или невольно, но постоянно сравнивался с американскими подходами и принципами, создавая устойчивый общественный дискурс, который охватывал не только «краеугольные камни» международных отношений 1918 года, но и актуализировал практически забытые (особенно в период 1914–1917 гг.)

«палестинскую проблему», «арабский вопрос», «китайский вопрос», колониальную дискуссию в целом.

Анализируя американскую прессу под этим углом, важно определить и конкретное содержание каждой из «восточных тем», и общий настрой редакторов и журналистов применительно к перспективам британской колониальной системы в 1918–1948 гг. на Востоке и тому практическому опыту, который могут предоставить колониальные империи в новых исторических условиях.

В современной историографии существует несколько направлений, в рамках которых изучается вопрос об анализе процесса формирования американских оценок будущего Палестины. Первое направление – это труды о Британской империи в контексте процессов деколонизации [1, 16]. Их авторы отмечают, что реалии постколониального мира сделали востребованным, прежде всего в США, имперский, колониальный и антипартизанский опыт Британской империи [2, 3–5; 3, 190]. Однако детального анализа того, как на это повлияли американские оценки Палестины, а главное, было ли пристальное внимание к «британскому опыту» в США в 1918–1948 гг., в данных работах нет. Второе направление – это труды, где анализируется восприятие колониальных систем в США в различных дискурсах – информационном, общественно-политическом, внешнеполитическом [4, 117]. В данных работах описан процесс появления и трансформации «колониальной дискуссии» в США (особенно ярко в монографии Беркли Томпкинса). Тем не менее место и роль образа Палестины в данных трансформациях практически не изучены [5, 130; 6, 390]. Третье направление – значительный комплекс работ посвящен проблеме формирования отношения к британскому владычеству на Востоке (и Британской империи в целом) в рамках формирования внешнеполитического курса США [7, 204]. В трудах данного направления рассмотрены общие информационные тенденции американского общества и их связь с внешней политикой [8, 27; 9, 11]. Результаты указанных исследований являются базой для изучения вопроса о развитии и эволюции «колониальной темы» в прессе США в первой половине XX века [10, 25]. Предметный анализ того, как американские комментаторы видели будущее Востока и Британской колониальной системы в период 1918–1948 гг: как оценивали национально-освободительные движения в Палестине, как воспринимали европейский (особенно британский опыт) управления Ближним Востоком, проведён в историографии ещё не был. Следовательно, на современном историографическом этапе важно как продолжить исследования в рамках прошлой, хорошо апробированной тематики, так и выдвинуть новые, перспективные темы для изучения, такие как эволюция образа Востока в США.

Список литературы

1. Ashcroft B., Griffiths G., Tiffin H. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. – L., N.Y.: Routledge, 2010. – 352 p.
2. James-Chakraborty K. *Beyond Postcolonialism: New Directions for The History of Nonwestern Architecture* // *Frontiers of Architectural Research*. – 2014. – No. 3. P. 1–9;
3. Deudney D. *Greater Britain or Greater Synthesis: Seeley, Mackinder, and Wells on Britain in the Global Industrial Era* // *Review of International Studies*. – 2001. – No. 27. P. 187–208.
4. Tompkins E. B. *Anti-Imperialism in the United States: The Great Debate 1890–1920*. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1970. – 484 p.
5. Black G. D., Clayton K. *What to show the World: The Office of War Information and Hollywood, 1942–1945* // *The Journal of American History*. – 1977. – No. 64. P. 129–144.

6. Wolfe P. History and Imperialism: A Century of Theory, from Marx to Postcolonialism // The American Historical Review. – 1997. – No. 2. P. 388–420.
7. Postcolonialism: Critical concepts in literary and cultural studies. Ed. by D. Brydon. – L.; N.Y.: Routledge, 2000. – Vol. 1. – 462 p.
8. Cooper F. Colonialism in Question: Theory, Knowledge, History. – Berkeley, Los Angeles, London: UC Press, 2005. – 402 p.
9. Louis W. Imperialism at Bay: The United States and the Decolonization of the British Empire, 1941-1945. – New York: Oxford University Press, – 1978. 312 p.
10. Hodge, J. M. British Colonial Expertise, Post-Colonial Careerism and the Early History of International Development // Journal of Modern European History. – 2010. – № 1. P. 24 – 46.

Докучаева Н. В.

магистр пед. наук, преподаватель кафедры русского языка и культуры

Иванова С. А.

магистр пед. наук, преподаватель кафедры русского языка и культуры

Тлеумбетова Д. Б.

магистр пед. наук, старший преподаватель кафедры русского языка и культуры
Карагандинский технический университет, Республика Казахстан

ПОЛИЯЗЫЧИЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Одним из важнейших аспектов, определяющих модернизацию экономической и социальной сфер казахстанского общества, является политика в области языка, инициатором которой выступил первый президент страны Н. А. Назарбаев еще на заре становления Казахстана как независимого государства.

В рамках грандиозных трансформаций общества у людей возникают новые установки, модели поведения, ценностные ориентиры, которые по-разному трактуются коммуникантами, говорящими на другом языке. Это создает платформу для «инверсионного выбора» [1, 20], для пересмотра понятия «полиязычие» с точки зрения его социальной важности. В связи с этим назревает необходимость перехода к пониманию других языков культур, что, в свою очередь, приводит к формированию способности людей к пониманию, интерпретации и адаптации полиязычного текста. Таким образом, полиязычие можно рассматривать как один из аспектов трансформирующегося общества, связанного с необходимостью развиваться в условиях постоянно растущего количества контактов на разных языках.

Современность – эра полиязычных личностей, что указывает на актуальность явления полиязычия, научный и практический интерес к которому решает не только узколингвистические вопросы, но и способствует реализации поликультурных отношений в обществе.

Очевидным ответом на языковую трансформацию общества является расширение коммуникаций, под которым понимаются изменение способа, предмета общения людей – представителей разных языков, культур, изменение границ картины мира, нахождение более глубоких смыслов. Этот процесс осуществляется через наличие потребности у человека увеличения своей коммуникабельности, рассматриваемой как ценность, и порождает особый вид культуры, связанный с явлением полиязычия. Возрастающая динамика

поликультурных явлений перетекает в аспект развития человека, овладения им культурой, материальными и духовными ценностями, формами поведения своего времени.

Необходимо отметить, что под культурой подразумевают созидательную деятельность человека, результатом которой является некий продукт, выражающий мысли, традиции, идеалы, чаяния, понятные другим.

Вследствие этого в социуме сложилась поликультурная общность – информационное и образовательное пространство, в котором взаимодействуют представители различных этносов, конфессий и социальных статусов. Если государство рассматривают как основную политическую ценность, то язык – это ценность культурная, необходимая для существования и развития нации. Любой язык – это оригинальный культурный код, формирующий философию образа жизни, ценностные ориентиры, поведение. Язык, являясь признаком аутентичности и неповторимости культуры, выступает посредником в межкультурной коммуникации.

Согласно определению, под межкультурной коммуникацией понимают совокупность разнообразных форм отношений и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным культурам, важнейшим компонентом которых является язык. «Язык не существует вне культуры, то есть вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих наш образ жизни» [1].

При этом следует отметить, что позитивный потенциал социокультурных траекторий современности предполагает их изучение как одного из аспектов полиязыковой культуры. При этом полиязыковая культура изучается как система идей и концепций, ценностей и качеств человека, универсальных способов познания и гуманистических технологий культурной деятельности, обусловленная высокой речевой и коммуникативной культурой, а также используемая в целях нейтрализации глобальных деструктивных процессов, идущих извне [2].

Очевидно, что современное общество является сложным, разнообразным по составу, культуре, развитию пространством. Человек, освоив принципы межкультурной коммуникации, овладевает разнообразием тенденций культур, что способствует развитию творческого потенциала, расширяет границы картины мира, стирая непонимание и противоречия, существующие в мультинациональной среде.

Мы разделяем мнение М. Э. Рябовой о том, что умножение разнообразия общества – основа его устойчивости, в том числе как потенциального носителя новых смыслов, потому что разнообразие открывает возможность эффективных ответов на возрастные вызовы истории. Люди нуждаются в естественных, а если таковых не хватает, в искусственных источниках разнообразия, без чего невозможен творческий процесс, невозможно воспроизводство [3].

Важно подчеркнуть, что именно коммуникация является механизмом трансляции, обеспечивающим взаимодействие людей в социуме, в том числе и функционирование систем коммуникаций. В данном контексте коммуникация выступает определяющим фактором конструктивной деятельности, создавая предпосылки для адекватного понимания движущих сил развития человека, общества.

Рассматривая коммуникацию, дающую начало полиязычию, следует отметить существенный момент, передачу информации, под которой подразумевается взаимодействие коммуникантов, их сотрудничество, организованное определенным образом. Такое

взаимодействие, в котором социальные реалии, закрепляясь в понятиях, создают положительное напряжение, способствующее развитию человеческой активности, ведущее к трансформации прежних ценностных ориентиров и возникновению новых ценностей, направлено на решение новых задач. Необходимо подчеркнуть, что такая форма коммуникации – созидательная, для которой характерно наличие участника, существующего в диапазоне реальности, повседневных действий, направленных на таких же участников процесса.

В ходе нашего размышления мы пришли к выводу о том, что полиязычие в контексте реализации поликультурной коммуникации рассматривается как явление неоднозначное и многоплановое. С одной стороны, это возможность приспособиться к новым правилам, к другой культуре, образу жизни, с другой – это мотивация для повышения способности людей находить пути решения все более глубоких противоречий, смыслы и идеи для саморазвития в обществе, трансформирующем свою социокультурную среду.

Можно констатировать, что переход к расширению диапазона поликультурной коммуникации означает прорыв на качественно иную траекторию развития общества. На протяжении всего существования цивилизации каждый шаг социального движения воплощает исторически сложившиеся способности субъекта. Процесс общественной эволюции выступает и раскрывается через изучение законов развития логики самосовершенствования, через возникновение способностей носителя любого языка к адаптации в полиязычном пространстве через синтез богатства языков в рамках поликультурной коммуникации, что является движущим фактором качественных сдвигов в трансформации социума.

Список литературы

1. Садохин, А. П. Введение в теорию межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : Высшая школа, 2005. – 310 с.
2. Буланкина, Н. Е. Гуманизация полиязыкового образовательного пространства: дис. ...д-ра наук / Н. Е. Буланкина. – Барнаул : АГУ, 2005. – 450 с.
3. Рябова, М. Э. Полиязычие в современном обществе: реалии и перспективы [Электронный ресурс] / М. Э. Рябова. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/poliyazychie-v-sovremennom-obschestve-realii-i-perspektivy/viewer>

Жыржисова Н. Р.

студент, кафедра дошкольного воспитания и начального образования,
Баишев Университет, Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Проблема формирования навыка чтения младших школьников на протяжении обучения с 1 по 4 класс остается самой актуальной в начальной школе. Навык чтения формируется как важнейший вид речевой и умственной деятельности. Общеизвестно, что нельзя научить ребенка читать в уме без предварительной подготовки, которая заключается в осуществлении действий чтения, его определенных этапов. Результаты сформированности навыка чтения используются учениками при изучении всех учебных предметов, а также во внеклассной работе. Поэтому формирование у младших школьников

навыка чтения является одной из главных целей начального языкового и литературного образования.

Ученые-методисты и учителя начальных классов (В. Г. Горецкий, М. И. Оморокова, Е. А. Нефедова, О. В. Кубасова и другие) разработали методические основы формирования четырех качеств навыка чтения (правильность, сознательность, беглость, выразительность) [1; 2]. Следует отметить, что в последние годы уделяется внимание проблеме преодоления нарушений навыка чтения, которые во многом связаны с «кризисом» чтения в целом, что выражается в падении интереса к чтению [3; 4; 5]; а также развитию навыка чтения детей с ограниченными возможностями, с общим недоразвитием речи и другими психическими нарушениями, вызванными минимальными мозговыми дисфункциями (О. В. Закревская, О. В. Кошечева, Л. А. Тишина, Т. В. Шулякова и др.) [6; 7; 8; 9].

Анализ практического опыта учителей показывает: почти в каждом классе есть дети, которые не укладываются в требуемые нормативы по развитию навыка чтения, существующие в современной начальной школе (М. Русецкая, Л. Болотник) [10]. Такие дети читают с ошибками, медленно, невыразительно, частично понимают содержание. Более того, «Методические рекомендации по нормативам чтения по языкам обучения уровней начальной, основной средней и общей средней школы» (2017) фиксируют немаловажные факты, выявленные в Республике Казахстан. Первый факт заключается в следующем: «При обследовании школ в различных регионах обнаружили, что в 5-9 классах встречаются учащиеся, которые имеют очень низкую скорость чтения: до 40 слов в минуту. Такую скорость обычно имеют ученики в 1 классе» [11]. Вторым фактом указывает на трудную ситуацию, сложившуюся в школе: «По разным данным, в начальной школе хорошо умеют читать не более 5% детей, увеличивается число школьников, имеющих нарушения нервно-психического здоровья и неспособных овладеть навыками чтения» [11]. Поэтому для работы с младшими школьниками необходима система формирования и совершенствования навыка чтения с 1 по 4 класс. Как показывают наблюдения, обучение только по текстам учебника не обеспечивает в полной мере реализацию данной системы, в связи с чем от учителя требуются самостоятельные усилия в постоянном поиске дополнительного материала, разработке упражнений, которым необходим новый незнакомый текст, причем упражнений коротких и частых, нежели длительных и редких, как доказывают современные исследования ученых-методистов.

Цель исследования: повышение уровня сформированности навыка чтения младших школьников.

Объект исследования: процесс формирования навыка чтения младших школьников.

Предмет исследования: условия для успешного протекания процесса формирования навыка чтения младших школьников.

Гипотеза исследования: формирование полноценного навыка чтения младших школьников будет проходить успешно при условии, если:

- 1) осуществлять систематическую и планомерную организацию и проведение системы уроков чтения, направленных на формирование всех качеств навыка чтения одновременно;

- 2) подобрать систему тренировочных эффективных упражнений, нацеленных на формирование навыка чтения с использованием незнакомого текста;

3) подобрать соответствующий возрастным особенностям и уровню развития навыка чтения дидактический материал, способствующий повышению качества чтения младших школьников;

4) учитывать индивидуальные особенности детей младшего школьного возраста.

Базой для проведения исследования стала Школа «АКБОБЕК» города Актобе.

Объектом исследования явились ученики 3 «а» и 3 «б» классов.

Для проведения опытно-экспериментального исследования были выделены экспериментальная и контрольная группы:

– экспериментальная группа школьников 3 «а» класса – 25 человек;

– контрольная группа школьников 3 «б» класса – 25 человек.

Цель: выявление уровней сформированности навыка чтения младших школьников (на примере 3 классов).

Основные методы, применяемые в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования: наблюдение; беседа; анализ; обобщение.

Вместе с учителем начальных классов в соответствии с планом проверки сформированности навыка чтения младших школьников нами была проведена констатирующая часть опытно-экспериментального исследования.

Дидактический материал использован в соответствии с требованиями к проведению проверки. Проверка навыка чтения осуществлялась на незнакомом младшим школьникам материале, подобранном совместно с учителем. Даная проверка осуществлялась по традиционной методике, усовершенствованной Л. А. Павловой в материалах книги «Как формировать у младших школьников полноценный навык чтения. Новые технологии» (2008) [12].

В констатирующей части опытно-экспериментального исследования представим уровни и критерии сформированности навыка чтения младших школьников относительно 3 класса (см. табл. 1).

Таблица 1

**Критерии и уровни сформированности навыка чтения младших школьников
(3 класс обучения)**

Уровни сформированности навыка чтения младших школьников (3 класса обучения)	Критерии сформированности навыка чтения младших школьников
1	2
Низкий уровень	Наличие ошибок при чтении, не замеченных и не исправленных ребенком. Дети испытывают трудности при выразительном прочтении как уже известных литературных произведений, так и новых. Детям совсем не интересен сам процесс чтения. Они не понимают содержания и сути прочитанных произведений и требования учителя к их прочтению. Скорость чтения – до 50 слов в минуту

1	2
Средний уровень	<p>Незначительное количество ошибок при чтении, замеченных и исправленных ребенком.</p> <p>Недостаточная громкость, четкость и правильность произношения.</p> <p>При передаче мыслей автора не всегда наблюдается правильная расстановка пауз и ударений. Не всегда возможно выявление в чтении чувств и настроений, содержащихся в тексте, основных черт характера, мотивов поведения и взаимоотношений героев произведения.</p> <p>Скорость чтения – 50-74 слова в минуту.</p> <p>Скорость чтения замедляется при виде сложных синтаксических конструкций или сложных слов.</p> <p>Группа учащихся с достаточным уровнем выразительности речи при прочтении знакомых литературных произведений, но допускающих интонационные ошибки при прочтении незнакомых текстов.</p> <p>Не всегда понимают содержание и суть прочитанных произведений и требования учителя к их прочтению</p>
Высокий уровень	<p>Отсутствие ошибок при чтении.</p> <p>Беглое, сознательное, правильное, выразительное чтение с соблюдением основных норм литературного произношения.</p> <p>Осознанное чтение про себя любого по объему и жанру текста.</p> <p>Скорость чтения – не меньше 75 слов в минуту.</p> <p>Самостоятельная подготовка к выразительному чтению.</p> <p>Дети отличаются высоким уровнем выразительности речи:</p> <ul style="list-style-type: none"> – правильное логическое ударение, изменение силы голоса; – верная интонация; – правильная расстановка пауз; – оптимальный темп чтения; – управление дыханием при прочтении знакомых, а также новых литературных произведений. <p>У них ярко выражен интерес к процессу чтения и увлечённость им.</p> <p>Они хорошо понимают содержание и суть прочитанных произведений, точно выполняют задания учителя после прочтения любых произведений</p>

После проведения констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования мы получили результаты (см. табл. 2).

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования

Классы		Уровни	Уровни сформированности навыка чтения младших школьников		
			Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	2	3	4	5	
3 «а» 25 чел.	Кол-во уч-ся	9	9	7	
Эксперим.	%	36	36	28	
3 «б» 25 чел.	Кол-во уч-ся	10	9	6	
Контрол.	%	40	36	24	

Как видим, результаты экспериментальной группы незначительно лучше результатов контрольной группы на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования:

1. Высокий уровень сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной группы (28%) выше, чем у контрольной группы (24%), на 4%.

2. Средний уровень сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной группы (36%) и контрольной группы (36%) в количественном отношении одинаковый.

3. Низкий уровень сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной группы (36%) ниже, чем у контрольной группы (40%), на 4%.

Наглядно сравнительные данные результатов экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования представлены на рисунках 1, 2.

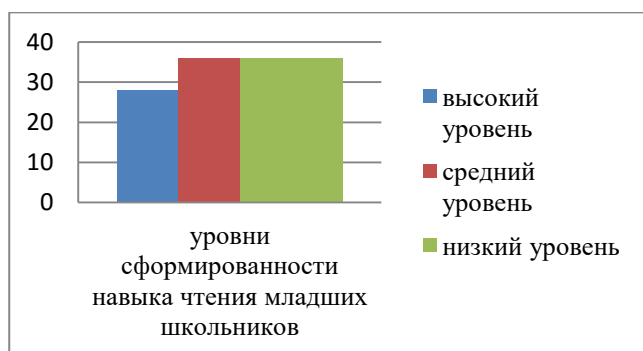


Рис. 1. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования (экспериментальная группа 3 «а» класса)

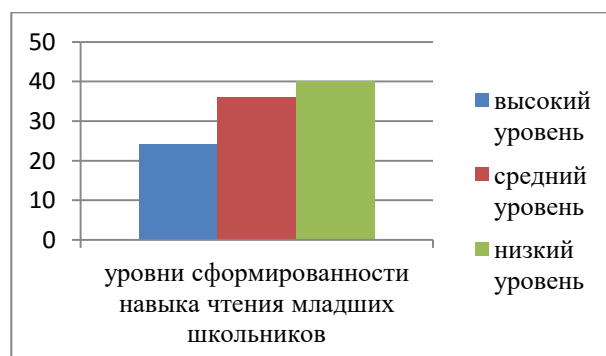


Рис. 2. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования (контрольная группа 3 «б» класса)

Таким образом, результаты констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования указывают на то, что в начальной школе недостаточно уделяют внимание

формированию навыка чтения младших школьников, поскольку выполнение заданий вызвало затруднения.

Формирующий этап: реализация системы тренировочных упражнений, направленных на формирование навыка чтения.

Цель формирующего эксперимента: повышение уровня сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной группы.

В ходе опытно-экспериментальной работы мы провели 15 уроков литературного чтения.

Главная цель уроков литературного чтения в процессе проведения формирующего этапа эксперимента состояла в выработке и совершенствовании у детей младшего школьного возраста – третьеклассников экспериментальной группы – навыков правильного, беглого, выразительного и сознательного чтения.

Для достижения поставленной цели процесс обучения навыку чтения включал основные методы, применяемые в ходе формирующего этапа опытно-экспериментального исследования:

1. Тренировочные упражнения.
2. Подготовка к восприятию стихотворения.
3. Выразительное чтение учителем.
4. Тщательный анализ произведения с выявлением изобразительно-выразительных средств языка.
5. Составление партитуры («нот») выразительного чтения.
6. Анализ чтения учащихся и другие.

Однако больше всего мы применяли систему тренировочных упражнений, направленных на формирование навыка чтения:

- I. Упражнения на развитие правильности чтения.
- II. Упражнения на развитие беглости чтения.
- III. Упражнения на развитие осознанности чтения.
- IV. Упражнения на развитие выразительности чтения.

Контрольный этап: оценка эффективности опытно-экспериментальной работы по формированию навыка чтения младших школьников.

Для проведения контрольного этапа опытно-экспериментальной работы по формированию навыка чтения младших школьников мы обратились к объекту исследования.

Цель:

1. Выявление уровней развития сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной и контрольной групп.
2. Сравнительный анализ результативности проведения опытно-экспериментальной работы по формированию навыка чтения младших школьников.

Основные методы, применяемые в ходе контрольного этапа опытно-экспериментального исследования: наблюдение; беседа; анализ; обобщение.

Методика проведения контрольного этапа опытно-экспериментальной работы по формированию навыка чтения младших школьников осталась прежней, с той разницей, что был использован другой дидактический материал, совместно подобранный с учителем начальных классов.

При выявлении уровней сформированности навыка чтения младших школьников мы пользовались описанием критериев, указанных в таблице 1 на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты контрольного этапа опытно-экспериментального исследования представим в таблице 3.

Таблица 3

Результаты контрольного этапа опытно-экспериментального исследования

Классы		Уровни	Уровни сформированности навыка чтения младших школьников		
			Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
3 «а» 25 чел, Эксперим.	Кол-во уч-ся	6	11	8	
	%	24	44	32	
3 «б» 25 чел. Контрол.	Кол-во уч-ся	9	11	5	
	%	36	44	20	

Сравнительные данные результатов экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментального исследования наглядно представлены на рисунках 3, 4.

Как видим, в целом уровень сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной группы учащихся 3 «а» класса качественно и количественно повысился:

1. Высокий уровень сформированности навыка чтения младших школьников повысился с 28% до 32% (рост составил 4%).
2. Средний уровень сформированности навыка чтения младших школьников повысился с 36% до 44% (рост составил 8%).
3. Низкий уровень сформированности навыка чтения младших школьников понизился с 36% до 24% (что составило разницу в 12%).

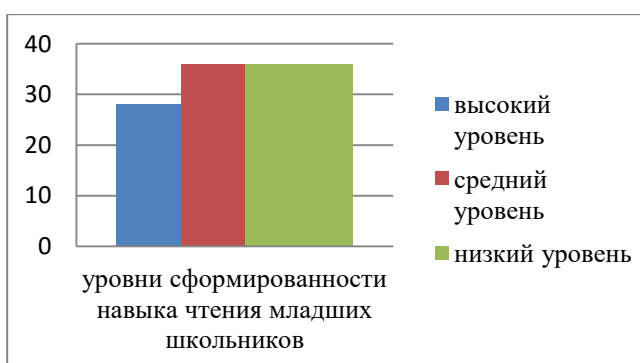


Рис. 3 Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования (экспериментальная группа 3 «а» класса)

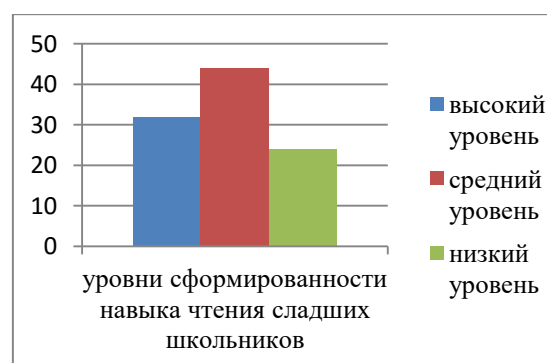


Рис. 4 Результаты контрольного этапа опытно-экспериментального исследования (экспериментальная группа 3 «а» класса)

Наглядно представим сравнительные данные результатов контрольной группы на констатирующем и контрольном этапах (рис. 5, 6).

Как видим, в целом уровень сформированности навыка чтения младших школьников контрольной группы учащихся 3 «б» класса качественно и количественно повысился, но незначительно:

1. Высокий уровень сформированности навыка чтения младших школьников понизился с 24% до 20% (что составило разницу в 4%).

2. Средний уровень сформированности навыка чтения младших школьников повысился с 36% до 44% (рост составил 8%).

3. Низкий уровень сформированности навыка чтения младших школьников понизился с 40% до 36% (что составило разницу в 4%).

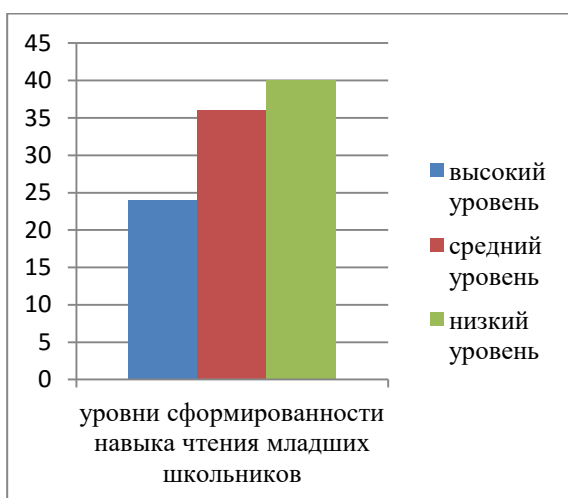


Рис. 5. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментального исследования (контрольная группа 3 «б» класса)

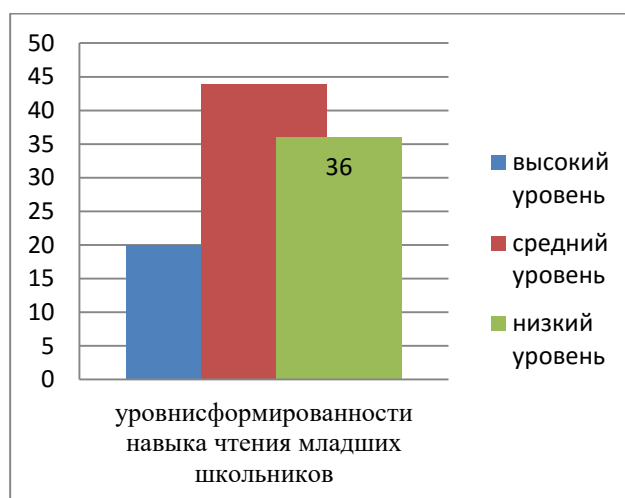


Рис. 6. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментального исследования (контрольная группа 3 «б» класса)

Наглядно представлены сравнительные данные результатов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе опытно-экспериментального исследования на рисунках 7, 8.

Как видим, результаты экспериментальной группы значительно лучше результатов контрольной группы:

1. Высокий уровень сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной группы (32%) выше, чем у контрольной группы (20%), на 12%.

2. Средний уровень сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной группы (44%) и контрольной группы (44%) одинаковый. Напомним, что на констатирующем этапе опытно-экспериментального исследования средний уровень сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной группы (36%) и контрольной группы (36%) был в количественном отношении также одинаковым.

3. Низкий уровень сформированности навыка чтения младших школьников экспериментальной группы (24%) ниже, чем у контрольной группы (36%), на 12%.

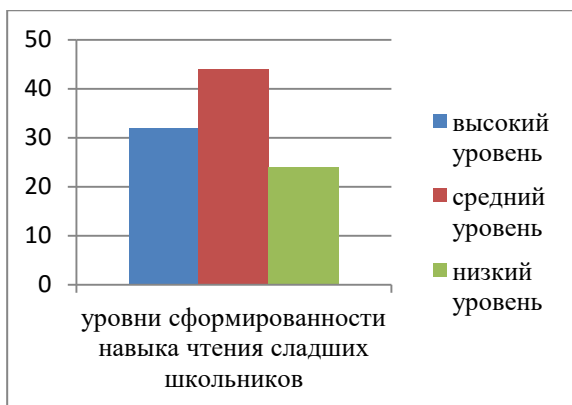


Рис 7. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментального исследования (экспериментальная группа 3 «а» класса)

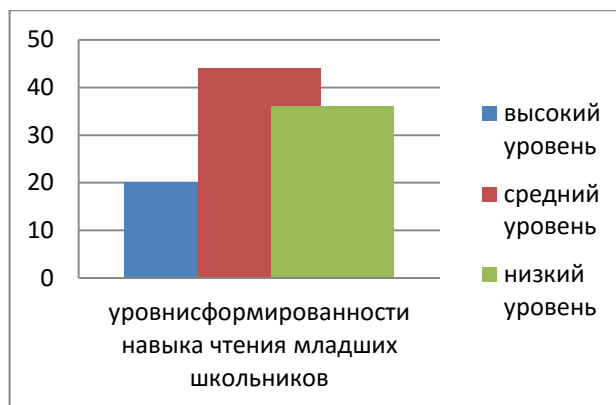


Рис 8. Результаты контрольного этапа опытно-экспериментального исследования (контрольная группа 3 «б» класса)

Результаты контрольного этапа опытно-экспериментального исследования позволили сделать вывод: проводимая нами в ходе формирующего этапа эксперимента работа способствовала повышению сформированности навыка чтения младших школьников благодаря использованию системы тренировочных упражнений, направленных на совершенствование умения правильного, беглого, осознанного и выразительного чтения.

Таким образом, в результате исследования выдвинутая гипотеза подтвердилось. Действительно, уроки, включающие тренировочные упражнения, направленные на совершенствование умения правильного, беглого, осознанного и выразительного чтения, позволили оживить и активизировать учебный процесс обучения чтению, повысить успеваемость учеников и интерес к изучению литературных произведений.

Список литературы

1. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Академия, 2007 – 464 с.
2. Узорова, О. В., Тексты по проверке техники чтения / О. В. Узорова, Е. А. Нефедова. – М. : АСТ – Астрель, 2010.
3. Кубасова, О. В. Выразительное чтение : пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / О. В. Кубасова. – Изд. 3-е, стереотип. – М. : Дело, 2001. – 144 с.
4. Трушина, В. П. Развитие навыков чтения у учащихся / В. П. Трушина. – Волгоград : Учитель-АСТ, 2005.
5. Касьянова, З. А. Формирование навыков выразительного чтения в период обучения грамоте / З. А. Касьянова // Начальная школа. – 2010. – № 4. – С. 11-14.
6. Закревская, О. В. Формирование навыка чтения у обучающихся начального общего образования: этапы и проблемы / О. В. Закревская // Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с новым ФГОС: опыт, проблемы, перспективы : материалы Межрегиональной научно-практической Интернет-конференции с международным участием. – Липецк : Издательство ГАУДПО Липецкой области «Институт развития образования», 2020. – С. 379-383.
7. Кощеева, О. В. Использование обратного словаря для развития навыков чтения у детей с общим недоразвитием речи / О. В. Кощеева // Наука и школа. – 2020. – № 5. – С. 190-197.
8. Тишина, Л. А. Специфика усвоения навыка выразительного чтения обучающимися с расстройствами аутистического спектра / Л. А. Тишина, И. В. Косилова // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 12-1. – С. 237-241.
9. Шулякова, Т. В. Проблемы формирования навыка чтения детей с ОНР / Т. В. Шулякова // Globus. – 2019. – № 12 (45). – С. 42-44.

10. Русецкая, М. Мониторинг сформированности навыков чтения: результаты не радуют / М. Русецкая // Народное образование. – 2009. – № 6 (1389). – С. 64-70.
11. Методические рекомендации по нормативам чтения по языкам обучения уровней начальной, основной средней и общей средней школы. – Астана : НАО имени И. Алтынсарина, 2017. – 106 с.
12. Павлова, Л. А. Как формировать у младших школьников полноценный навык чтения / Л. А. Павлова // Новые технологии : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050708.65 (031200) Педагогика и методика начального образования. – Чита : ЗабГГПУ, 2008. – 83с.

Завершинская Н. О.

студентка, кафедра русского языка и литературы,
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

ФОРМЫ АВТОРСКОГО ПРИСУТСТВИЯ В РОМАНЕ Б. Л. ПАСТЕРНАКА «ДОКТОР ЖИВАГО»

Роман «Доктор Живаго» – духовная биография человека, который оказался выброшен в историю на разломе времен. Хотя в романе отражены важные исторические периоды страны, он построен не по законам эпического произведения. Основное в романе – не история событий жизни, а история духа.

В «Докторе Живаго» наблюдается смешение компонентов, относящихся к самым различным жанровым формам (роману воспитания, историческому, авантюристическому, автобиографическому), что свидетельствует об особом синтетизме романа.

По мнению академика Д. С. Лихачева, Пастернак в своем романе пишет «не о себе, придумывая себе судьбу, но в то же время именно о себе, с целью раскрыть перед читателем свою внутреннюю жизнь». Лирический голос героя, его мысли и убеждения являются голосом самого Пастернака. Поэтому можно сделать вывод, что роман «Доктор Живаго» в большей мере является автобиографическим.

В романе нет страниц, где автор открыто излагает свои мысли. Для этого он использует метод субъективно-биографического реализма, как сам его называл, то есть вводит «другого» человека для выражения самого себя.

«Доктор Живаго» имеет итоговый характер: суммирует индивидуально-авторский опыт, опыт эпохи. Он не только подводит итог классического романа XVIII – XIX вв., но и прокладывает пути роману современному.

Тема жизни и ее проявлений пронизывает все произведение автора. И чтобы выразить свой десятилетний замысел, Пастернак прибегает к нарративному присутствию в романе, что мы можем наблюдать через субъектные, внесубъектные и идиостилистические формы присутствия творца в тексте.

Главными «изображающими» субъектными формами выражения авторской позиции в прозаическом произведении являются «образ автора», повествователь, рассказчик, или «имплицитный автор», нарратор. Здесь мы можем отчетливо проследить связь Пастернака как автора произведения с главным героем не только через чувства и поведение персонажа, но и через лирическое проявление Доктора Живаго как автора стихотворений.

«Доктор Живаго» – роман о судьбах целого поколения людей, которым довелось пережить кровавые годы революции и гражданской войны. Без сомнения, это

философский роман, поднимающий вечные вопросы бытия. Поэтому через философские размышления Юрия Живаго можно услышать пробивающийся голос самого Бориса Пастернака, его отношение к жизни и ее царящим проявлениям.

«Сейчас, как никогда, ему было ясно, что искусство всегда, не переставая, занято двумя вещами. Оно неотступно размышляет о смерти и неотступно творит этим жизнь».

«Человек в других людях и есть душа человека. Вот что вы есть, вот чем дышало, питалось, упивалось всю жизнь ваше сознание. Вашей душой, вашим бессмертием, вашей жизнью в других. И что же? В других вы были, в других и останетесь. И какая вам разница, что потом это будет называться памятью. Это будете вы, вошедшая в состав будущего».

Помимо чисто субъективных проявлений, автор неразрывно связывает свою философию через внесубъектные формы проявления. К ним можно отнести образы природы, тесно переплетающиеся с концепцией жизни главного героя произведения.

В семантике образа леса тесно переплелись языческая и христианская традиции, этот образ обладает несколькими, зачастую противоречащими друг другу функциями. Прослеживая динамику развития образа леса в сознании Юрия Живаго, можно увидеть, что еще в детстве лес превращается для него в библейски многозначную метафору мира. Природа близка Богу, и человек, приближаясь к природе, приближается к Богу. Именно в лесу Юрий Живаго находит душевный покой и вдохновение.

Образ неба включает как небесные тела (солнце, луну, звезды), так и атмосферные явления (снегопад, дождь, гроза). Зрительные образы неба предстают в категориях цвета и света. Яркий образ неба, развернутый в пространстве, отмечает «вспышку» сознания, которую переживает Юрий в младенчестве. *«Недосыгаемо высокое ночное небо со звездами, Боженькой и святыми... это недоступно высокое небо наклонялось низко-низко к ним в детскую макушкой в нянюшкин подол, когда няня рассказывала что-нибудь божественное, и становилось близким и ручным, как верхушки орешника, когда его ветки нагибают в оврагах и собирают орехи. Оно как бы окуналось у них в детской в таз с позолотой и, искупавшись в огне и золоте, превращалось в заутреню или обедню в маленькой переулочной церквушке, куда няня его водила. Там звезды небесные становились лампадками, Боженька – батюшкой и все размещались на должности более или менее по способностям...»* [1, 89].

«Небесному» сюжету в романе сопутствует «солнечный». Семантическое поле его распространения шире и многообразнее «небесного». Переживание природно-космической реальности напрямую связывается со сдвигами в исторической жизни. Уходу в небытие прежнего уклада жизни предшествует появление своего рода символа этого уклада – храма Христа Спасителя, появлению которого предшествует описание свечения:

«...в полнеба стояла черно-лиловая туча. Из-за нее выбивались лучи солнца, расходясь колесом во все стороны, и по пути задевали за парниковые рамы, зажигая их стекла нестерпимым блеском» [1, 164].

Вся жизнь Живаго – инстинктивное стремление раствориться в природе, не сопротивляясь ей, вернуться в детство, где «внешний мир обступал Юру со всех сторон, осязательный, непроходимый и беспорный, как лес... Этот лес составляли все вещи на свете... Всей своей полузвериной верой Юра верил в Бога этого леса, как в лесничего».

Таким образом, наиболее отчетливые формы проявления авторского начала в романе можно наблюдать через мысли и поведение персонажей, а также сквозь призму природных образов.

Иванова Е. Р.

д-р филол. наук, доцент, заместитель директора по научной работе,
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

КНИГА О. О. СУЛЕЙМЕНОВА «АЗ И Я» В КОНТЕКСТЕ ИЗУЧЕНИЯ «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»

Межкультурное взаимодействие было и остается значимым явлением, отражающим важные исторические, языковые, литературные процессы. Оно «предполагает возникновение социокультурного феномена, получившего имя межкультурного диалога, разворачивающегося в условиях взаимодействия между странами, народами и этносами, способствующего построению целой системы поликультурных контактов, подчеркивающего тяготение самобытных культур к инородным ценностям и образцам» [1, 97]. Одним из примеров подробного взаимодействия можно считать памятник древнерусской литературы «Слово о полку Игореве», который более двух столетий привлекает внимание ученых. Вопросы, которые поднимаются в трудах исследователей, касаются самых разных областей анализа этого произведения: авторство «Слова», проблема жанра, этимология имен собственных, изображение истории, особенности языка и мн. др. «Слову о полку Игореве» посвящены фундаментальные работы Д. С. Лихачева [2], А. А. Зализняка [3], В. В. Кускова [4], В. П. Андриановой-Перетц [5] и других. Новые поколения исследователей находят «белые пятна» в изучении произведения, в самом тексте [6]. Это еще раз доказывает уникальность памятника древнерусской литературы.

Известно, что «Слово о полку Игореве» было обнаружено увлеченным коллекционером старины графом А. И. Мусиным-Пушкиным в документах, хранившихся в ризнице Спасо-Преображенского монастыря. Эта находка сделала его имя известным. Однако рукопись сгорела во время пожара в Москве в 1812 г. Текст «Слова» известен благодаря копии, сделанной для Екатерины II в 1795 г. и опубликованной в 1864 г. Этот факт стал поводом для скептических замечаний по поводу подлинности произведения. В 2004 г. известный лингвист А. А. Зализняк, рассмотрев все накопившиеся аргументы, пришел к выводу, что «Слово» – это подлинное произведение древнерусской литературы [3]. Сегодня «Слово о полку Игореве» признано выдающимся произведением русской литературы, все грани которого еще не изучены.

В 1975 г. в свет вышла книга О. О. Сулейменова «Аз и Я», представляющая еще одну точку зрения на знаменитый памятник древнерусской литературы. Работа, в которой «автор изложил свои размышления о происхождении, содержании и смысле отдельных образов и построений “Слова о полку Игореве” и попытался на основе интерпретации

этого памятника развить свою точку зрения на характер взаимоотношений славян и тюрков, вызвала ожесточенную полемику» [7]. О. О. Сулейменов в одном из своих интервью говорил: «Я высказал в этой книге некоторые идеи, которые не услышаны и не поняты до сих пор. А истинная научная ценность именно в них» [8]. Одной из задач автора книги было прочтение и интерпретация «Слова» с позиции человека, знающего два языка, что позволило иначе прочесть отдельные строки произведения и дать, возможно, более верное их толкование.

Книга вызвала неоднозначную оценку ученых. На автора обрушился шквал критики и обвинений в некомпетентности, что лишь разогрело интерес к произведению О. О. Сулейменова, в котором содержится немало интересных взглядов на «Слово о полку Игореве». Казалось бы, что об этом произведении древнерусской литературы сказано все, но автор книги определил для себя иную грань восприятия и перевода произведения.

В начале книги автор совершенно справедливо отмечает, что «литературы по “Слову” накопилось за два века великое множество. За всем уследить просто невозможно. Особенно за старыми, “провинциальными” выступлениями, которые не попали в основное русло науки по “Слову”» [9]. Это порождает множество трудностей, разночтений в интерпретации текста, в котором до сих пор есть неясные места. Основопологающим для О. О. Сулейменова стало то, что «Слово о полку Игореве» – «литературный памятник, по меньшей мере, двух временных срезов – XII и XVI веков» [9]. Как уже было отмечено, отсутствие оригинала текста «Слова о полку Игореве» породило множество спорных вопросов в толковании этого произведения. Невозможность восстановить формат первоисточника оставляет актуальной проблему прочтения «Слова», так как известно, что древнерусский вариант представляет собой «поток» не разделенных между собой слов. Каждый новый интерпретатор текста по-своему разделял слова, угадывая их значение и вписывая их в общий контекст произведения. Опираясь на различные переводы текста и толкования отдельных слов с учетом общего смысла произведения, О. Сулейменов делает свои интересные выводы. Например, автор книги рассматривает под иным углом зрения глагол «повити», который «все производят от корня «вить», и переводят – «спеленуты», не замечая, как нарушается размашистая поэтическая схема, в которой неуместно мелкое, бытовое наблюдение – спеленуты. И это говорится о воинах.

А мои-то куряне – умелые воины,
под трубами спеленуты (?)
под шлемами взлелеяны,
с конца копья вскормлены!..

Прозаизм «спеленуты» разрушает эпически обобщенный смысловой ряд... Эпическая формула «Слова» была дополнена недостающими деталями по закону былинной поэтики. Если есть «вскормлены», должно быть и «вспоены», если есть «влелеяны», то должно быть и начальное – «рождены». «Повиты» не было понято и превратилось в «поют» – несуразное в этом ряду. Но – как дань образцу. Близость музыкального термина «трубы» определило судьбу слова «повиты» [9]. В другом месте «Слова» О. Сулейменов также видит возможность для более логичного объяснения эпизода благодаря использованию другого созвучного глагола.

Святоплъкъ повелекъ отца своего между Угорьскими иноходьцы...

Повез (поволок) убитого тестя своего Туграhana на волокуше – носилках между венгерскими иноходцами. Такой способ транспортировки убитых и раненых был принят в степи до недавнего времени» [9]. И таких разъяснений на основе иначе прочитанных и понятых слов автор находит немало.

Другой подход к восприятию текста «Слова» основан на сопоставлении слов из двух языков. О. Сулейменов, как двуязычный читатель и интерпретатор, по-своему объясняет лексемы, связанные с тюркскими языками. Исследователь Н. Я. Баскаков отмечал, что «тюркские заимствования в «Слове» довольно значительны по количеству и разнообразны по значению... Тесное переплетение родственных связей русских князей, с одной стороны, и семей кочевой аристократии, с другой, влекли за собой взаимное проникновение и обогащение духовной культуры этих народов. Знакомство неизвестного для нас автора «Слова о полку Игореве» с тюркским миром представлений, сказочных и эпических образов можно объяснить лишь непосредственным общением с тюркоязычными народами, соседствующими с кочевыми и полукочевыми племенами и с княжеским окружением, из которого, безусловно, сам он происходил» [10]. Продолжая мысль исследователя, О. Сулейменов говорит о том, что «"Слово" – уникальный памятник, в котором сохраняются многие тюркские лексемы в их самых первых значениях. Невидимый тюркизм – одно из главных доказательств подлинной древности "Слова о полку Игореве", в основе языка которого лежит южнорусский диалект XII века» [9]. В оригинальном восприятии текста «Слова» автор книги находит иные толкования множества слов, органично связанных с восточной культурой и языком, по-новому объясняет их. Благодаря этому в ином свете предстают отдельные части произведения, например, сон Святослава Киевского, в котором, по мнению О. Сулейменова, описано, как князя готовят к погребению по тюркскому обряду. Такой взгляд многое проясняет в этом эпизоде.

Значимым видится и рассуждение автора книги о личности переписчика, который пересказал текст. О. Сулейменов пишет: «Исследователи несправедливо приуменьшают роль Переписчика. Почему-то выгодней видеть в нем копииста и не больше, вопреки известному положению – копировалось механически, почти машинно лишь Священное Писание; даже клякса чернильная, сделанная в ранней копии, повторялась последующими книгописцами; произведения же светской литературы не копировались, а переводились на язык переписчика. Переписчик был волен сокращать оригинал и вносить дополнения, расшифровывать имена и пояснять реалии. «Слово» не избежало участи всех других произведений жанра, подвергшихся размножению. И с этим печальным фактом, как бы не хотелось в него не поверить, приходится соглашаться» [9]. Это очень интересное наблюдение исследователя заставляет иначе посмотреть на «Слово». Совершенно очевидно, что личность переписчика древнего произведения накладывает свой отпечаток на звучание, восприятие и даже смысл текста. Примеров тому немало. Однако при анализе «Слова о полку Игореве» речь чаще всего идет об образе автора, а не переписчика, поэтому мысль О. Сулейменова интересна и перспективна.

Как показало время, исследования, связанные с памятником древнерусской литературы, продолжают. Ученые вновь и вновь возвращаются к «Слову», чтобы открыть в

нем новые грани, уточнить смысл отдельных слов и фраз, по-своему прочесть этот текст. Книга О. Сулейменова появилась тогда, когда научная мысль была во многом регламентирована. Сегодня ситуация иная, и можно сказать, что это неординарное авторское прочтение «Слова» демонстрирует изменчивость восприятия литературного произведения в целом.

Список литературы

1. Курбан, Е. Н. Межкультурное взаимодействие и межкультурная коммуникация: к определению аспектов / Е. Н. Курбан, М. В. Кривошлыкова // Социум и власть – 2013. – № 1 (39). – С. 97-101.
2. Лихачев, Д. С. «Слово о полку Игореве» и культура его времени / Д. С. Лихачев. – Л., 1985.
3. Зализняк, А. А. «Слово о полку Игореве»: взгляд лингвиста / А. А. Зализняк. – М., 2004.
4. Кусков, В. В. Связь поэтического образности «Слова о полку Игореве» с памятниками церковной и дидактической письменности XI-XII вв. / В. В. Кусков // «Слово о полку Игореве». Памятники литературы и искусства XI-XVII вв. – М., 1978.
5. Андрианова-Перетц, В. П. «Слово о полку Игореве» и памятники русской литературы XI-XIII вв. / В. П. Андрианова-Перетц. – Л., 1968.
6. Леонтьева, А. Ю. «Слово о полку Игореве» в поликультурном мире Г. В. Адамовича / А. Ю. Леонтьева // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ) Филологические науки, – 2017. – 12 (45). – С. 35-39.
7. Фризман, Л. Возмутитель спокойствия. Книга О. Сулейменова «Аз и Я» под огнем идеологической критики [Электронный ресурс] / Л. Фризман // НЛО. – 2002. – №3 (55). – <https://magazines.gorky.media/nlo/2002/3>
8. Олжас Сулейменов: некоторые идеи «Аз и Я» непонятны до сих пор (интервью) [Электронный ресурс] / Олжас Сулейменов. https://online.zakn.kz/Document/?doc_id=30174298
9. Сулейменов О. Аз и Я [Электронный ресурс] / О. Сулейменов.– <https://www.rulit.me/books/az-ya-kniga-blaqonamerennogo-chitatelja-read-154467-15.html>
10. Баскаков, Н. Я. Еще о тюркизмах «Слова о полку Игореве» [Электронный ресурс] / Н. Я. Баскаков. – <http://tochka.gerodot.ru/slovo/baskakov02.htm>

Карманова О. А.

канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и литературы,
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ РАССКАЗА Л. ПЕТРУШЕВСКОЙ «НОВЫЕ РОБИНЗОНЫ»

Интертекст представляет собой цитирование чужого текста в произведениях постмодернистской литературы. Это способ построения текста, ориентированный на его диалогическую составляющую. Отсылки к уже известным произведениям или образам позволяют расширить круг уже устоявшихся ассоциаций, придав им новое направление в осмыслении. Автор при этом стоит за текстом, наблюдая за созданным в позиции вненаходимости. Он как будто черпает из необъятного пространства художественной культуры то, что ему кажется уместным, и складывает мозаичную картину. Его авторство – в той иронии над собой как творцом, которая возникает в результате такого процесса. Подобная структура произведения ведет, с одной стороны, к смысловой разомкнутости текста, порождающей новые ассоциативные связи, а с другой стороны, к деформации созданного, ведь в его основе лежит игра, которая проявляется на уровне смысла, языка, взаимодействия автора и читателя, произведения и читателя.

Феномен интертекстуальности рассматривался французским философом и лингвистом Ю. Кристевой в работе «Бахтин, слово, диалог, роман»: «... всякое письмо есть способ чтения совокупности предшествующих литературных текстов, что всякий текст вбирает в себя другой текст и является репликой в сторону» [1].

Антиутопия – это жанр в литературе, в рамках которого описывается воображаемое будущее с критическим к нему отношением, в подобных текстах также превалирует гротеск и гипербололизация.

Его целью является развенчание утопического идеала. Этот жанр получил широкое распространение в зарубежной и русской литературе XX века в связи с разного рода социально-политическими изменениями. Но в большей мере был представлен романом.

Рассказ Л. С. Петрушевской является малой эпической формой, в которой в концентрированном виде дается картина безысходного одиночества, указание на то, что это хроника конца XX века создает условную картину жизни при относительно четкой датировке. Сам хронотоп произведения условен. Невнятно место, да и время очень разноравленно. Семантика заглавия дает установку на знаменитый роман Д. Дефо «Робинзон Крузо». Но если у английского классика изображено случайное попадание героя из мира цивилизации в мир дикой природы, то в рассказе Петрушевской это движение идет в обратную сторону. Герои, имена у которых отсутствуют, сознательно и постепенно перемещаются из города, из мира цивилизации в мир естественной природной жизни. Не менее явно выступает и аллюзия с библейским сюжетом о всемирном потопе и Ноевом ковчеге. В лесной избушке собрались представители разных поколений: бабка Анисья, родители 18-летней девушки, от лица которой идет повествование, дочка повесившейся Верки – Лена и мальчик Найден, подброшенный к ним на крыльцо. Они олицетворяют собой прошлое, настоящее и будущее.

Исповедальная форма композиции позволяет увидеть болезненное, стесненное ограниченным пространством сознание героини. Она выступает носителем массового сознания. Оно очень причудливо соединяет трезвость взгляда на настоящее, стереотипность социальных оценок («... а Таня была не человек, а преступник» [2]), и иллюзию будущего («Когда мы будем как Марфушка, нас не тронут. Но нам до этого еще жить да жить. И потом, мы ведь тоже не дремлем. Мы с отцом осваиваем новое убежище» [2]). Итак, будущее – это новое убежище, значит, бегство от злых людей цивилизации, отнимающих последнее, будет всегда.

Мир, рисуемый в рассказе, предстает враждебным человеку. И потому за бытовой ситуацией – уходом семьи от государства, преследующего своих граждан, – просматривается общебытийная проблема – проблема внутреннего сиротства человека в мире. Мир цивилизации убивает человека, но и естественная среда рисуется во всей ее откровенной дикости. Подобие домашнего очага – очередное убежище семьи, случайно расширенной Анисьей и Леной с Найденом – временно и зыбко, что символизирует крах родовых (уже не дворянских) гнезд, ведет к деформации образа дома. Переключка с руссоистской теорией естественного человека тоже выводит на грустные размышления об утрате нравственных начал жизни и замене их чисто физическим существованием. Все заботы героев сводятся к пропитанию и выживанию. В размышлениях 18-летней повествовательницы нет и намека на какие-то нежные привязанности. Любовь – непозволительная роскошь в

этом мире. А общее ощущение мира невольно наталкивает на мысль, высказанную Ф. И. Тютчевым в стихотворении «Silentium»:

Есть целый мир в душе твоей
Таинственно-волшебных дум.

Только думы эти очень убоги, они собраны как те вещи, которые были некогда оставлены несуществующими ныне соседями и приспособлены исключительно к физическому выживанию: «... вообще отец активно шуровал по соседним домам, заготавливал что под руку попадет...» [2]. Так за внешними событиями рассказа – приспособлении к новым условиям проживания – просматриваются внутренние проблемы – духовное сиротство, обездоленность и безысходность каждого из героев. Такие «подводные течения» произведения сближают его по структуре с чеховской стилистической манерой, когда за изображаемыми событиями встает более важный подтекстовый план внутреннего неблагополучия жизни. Сама мозаичность картины, формирующая сюжет повествования со свободными пространственно-временными перемещениями, изображает крах жизненных иллюзий и придает трагическое звучание всему рассказу. Если антиутопия развенчивает идею утопии, то основная мысль, вытекающая из повествования – тщетность бегства от действительности. И эта идея невольно наводит на мысль об отрицании модернистской установки на создание в творчестве собственного мира – мира творимой легенды, куда бы человек мог скрыться от хаоса мира. Такое бегство иллюзорно и кратковременно, а потому непродуктивно.

Таким образом, интертекстуальность рассказа-антиутопии Л. С. Петрушевской «Новые робинзоны» не только расширяет ассоциативный план повествования, но и подводит к мысли о необходимости активного вовлечения человека в преобразующую действительность деятельности и предупреждает об опасности ухода в мир собственных грез и мечтаний.

Список литературы

1. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог и роман [Электронная версия] / Ю. Кристева. – <http://philology.ru/literature/kristeva-oo.htm/>
2. Петрушевская, Л. С. Новые робинзоны : хрестоматия по современной русской литературе для старшеклассников и абитуриентов / Л. С. Петрушевская. – Екатеринбург : Издательство У-Фактория, 2003. – С. 512-523. – ISBN: 5-94799-199-3.

Мозговая О. С.

канд. ист. наук, доцент, кафедра отечественной истории и историографии,
Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, Россия

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОНСУЛЬСТВА ГЕРМАНИИ В СИБИРИ (1930-е гг.)

В связи с изменением политического курса Германии в 1930-е гг., отношения между двумя странами начали стремительно ухудшаться. Апогей пришелся на 1937 год, когда в СССР проводилась «немецкая операция» НКВД. Под бдительный контроль карательных

органов СССР попали и все дипломатические учреждения Германии. Немецкое население СССР, поддерживавшее постоянные контакты с немецкими представителями, подвергалось репрессиям со стороны силовых структур, возникал вопрос и о закрытии самих иностранных учреждений.

В начале 1930-х гг. в СССР действовало семь консульств Германии: в Ленинграде, Одессе, Киеве, Харькове, Тифлисе, Владивостоке и Новосибирске, которое с 1923 г. возглавлял консул Георг Вильгельм Гросскопф [2, 315]. Именно ему принадлежит инициатива перенесения консульства Германии из Омска в Новониколаевск, именно он всегда поддерживал связи с немецкими военнопленными и советскими немцами, внимательно следил за ситуацией в стране и регионе, что подробнейшим образом отображалось в его регулярных донесениях, направляемых в посольство Германии в Москве [1, 143-144].

В ноябре 1932 г. германский посол в Москве фон Дирксен, считая, что Сибирский регион заслуживает большего внимания, внес предложение о присвоении консульству в Новосибирске статуса «генерального», а Гросскопфу с 19 августа 1933 года – звание консула 1 класса. Он указывал на особую важность Сибири в плане экономического и военного развития СССР. В связи с усиленными темпами проведения индустриализации, в Сибири увеличивалась и численность рабочих и специалистов, прибывших из Германии. Немаловажное значение отдавалось развитию разведывательной деятельности [3].

Отчеты консула формировались на базе информации, полученной от агентов, в основном немецких граждан, находившихся в СССР, немецких специалистов, советских немцев, материалов официальной статистики, печати, в ходе бесед с местными партийными деятелями и сообщений доверенных лиц (Vertrauensleuten) [5, Politische Abteilung IV. Russland. Deutschtum im Ausland. 83853; 83854; 83856; Russland (Sibirien). Deutschtum im Ausland. 84221].

Отчеты предоставлялись ежемесячно, но с 1935 года они носили не столь полный характер. Как правило, Гросскопф уже уделял внимание какому-то определенному событию или направлению деятельности. На базе отчетов консулов, Посольство составляло ежегодный полный отчет по СССР, который внимательнейшим образом изучался руководством Германии для принятия дальнейших решений в отношении советской России.

В отчете описывалось политическое развитие страны, идеологический настрой населения, развитие экономики, освещались социальные проблемы, положение немецкого населения СССР [5, Politische Abteilung IV. Russland. Deutschtum im Ausland. 83853; 83854; 83856.].

В 1934 году ОГПУ санкционировало слежку за консульством, о чем Гросскопф узнал в апреле от посетителей, которых фотографировали штатские лица у выхода из консульства. Затем ОГПУ «провело работу» среди служащих консульства, советских граждан, которые были взяты милицией и доставлены в управление. Там их, как писал Гросскопф, «угрозами заставляли дать показания обо мне и о сотрудниках консульства», потом отпустили, велев молчать о происшедшем.

Таким образом, в условиях явной конфронтации между СССР и Германией, подобная информация воспринималась крайне негативно советскими политическими структурами. Аресты весной 1935 года проводились, по словам Гросскопфа, в рамках общей волны террора, развязанного против остатков старой русской интеллигенции. За период

с 22 по 30 апреля, по его данным, только в Новосибирске было арестовано около 200 человек, связанных с консульством.

С целью обнаружения компрометирующих материалов, был произведен обыск в квартире и служебном кабинете близкого друга Гросскопфа агронома Юлиуса Форера, кавказского немца, женатого на германской подданной [4, 402-403].

В 1935 году фюрер удостоил Гросскопфа ряда высоких наград. В сентябре 1935 года Гросскопф вступил в НСДАП и принял участие в партийном съезде, где был представлен фюреру и смог лично сообщить Гитлеру о положении дел в Сибири, настроениях германских граждан и немецких колонистов, после чего «удостоился похвалы» и стал «настоящим руководителем национал-фашистов», активизировав свою антисоветскую деятельность [5, Russland (Sibirien). Deutschtum im Ausland. 84221].

НКВД усердно занимался сбором компрометирующих консульство и консула материалов с целью обвинения в шпионаже и закрытия немецкого представительства.

24 августа 1936 года фюрер и рейхсканцлер Германии А. Гитлер назначил Гросскопфа генеральным консулом в Киеве, а в Новосибирске консулом стал Максимилиан Вольфганг Майер-Гейденгаген, бывший российский немец, прекрасно знавший русский язык и хорошо ориентировавшийся в сложившейся обстановке. Воспользовавшись сменой консулов, СССР резко ограничил Сибирский округ, теперь в него входил только Западно-Сибирский край, без Красноярского края, Омской области и Новосибирска. Данные меры принимались для удаления германских представителей из зон особой важности и районов с немецким населением.

В 1937 году советское правительство предприняло шаги к сокращению численности германских представительств на территории СССР. В соответствии с паритетом у советского государства на территории Третьего Рейха имелось три консульства, расположенных в Гамбурге, Кенигсберге и Штеттине, последнее предполагалось в ближайшее время закрыть.

3 ноября 1937 года исполняющий обязанности наркома по иностранным делам Е. Б. Стомоняков объявил Шуленбургу, что решение советского правительства о достижении паритета окончательное и поэтому пять германских консульств должны быть ликвидированы. На это отводился двухмесячный срок, начиная с 15 ноября. Послу было предложено сообщить в НКВД, какие два своих консульства он намерен сохранить. Шуленбург и немецкое руководство предпочли оставить консульства в Киеве и Ленинграде. Вероятно, этот выбор был продиктован дальнейшими планами Третьего Рейха. Этими же соображениями можно объяснить и перевод на Украину Гросскопфа, зарекомендовавшего себя на работе в Сибири. Однако 2 марта 1938 года германское посольство в Москве вынуждено было закрыть и оставшиеся два консульства, что и было осуществлено до 15 мая 1938 года [5, Deutschtum im Ausland. 84285].

Таким образом, можно говорить о наступлении предвоенного периода. Советскому руководству удалось лишить Германию возможности получения донесений о политическом, экономическом и военном состоянии СССР.

Список литературы

1. Белковец, Л. История германского консульства в Новосибирске / Л. Белковец, С. Белковец // Сибирские огни. – 2013. – № 6. С. – 142-162.

2. Белковец, Л. П. Немецкое консульство в Сибири в 1920-30-е годы / Л. П. Белковец, С. В. Белковец // Немцы России в контексте отечественной истории: общие проблемы и региональные особенности. – М. : Готика, 1995. – С. 299-320.

3. Германские консульства в СССР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://maxpark.com/community/14/content/5534071>– Загл. с экрана.

4. Гильгер, Г. Несовместимые союзники: германо-советские отношения 1918-1941 гг. Вып. III / Г. Гильгер, А. Мейер. – М., 1954.– С. 402-403.

5. Politisches Archiv des Auswärtigen Amts.

Нестерова Н. А.

студентка, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации,
Липецкий государственный педагогический университет
имени П. П. Семенова-Тян-Шанского, Россия

ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ОТКРЫТИЯ ВОСТОКА В РОМАНЕ ГЕРМАНА ГЕССЕ «СИДДХАРТХА»

Современное общество живет в прекрасное время – время разнообразия, безграничных возможностей развития и, в частности, изучения культур других стран. Исследуя новую для себя культуру, человек не только познает аутентичность той или иной нации, но и расширяет собственное видение, сопоставляя данные, которые были сокрыты столетиями. Культура Востока является одной из самых привлекательных, но в то же время окутанных тайн, некоторые из которых стали доступны для изучения лишь сейчас, а некоторые – только узкому кругу носителей культурных тайн.

Одним из мастеров слова, приоткрывших нам тайны Востока, стал великий немецкий писатель, лауреат Нобелевской премии по литературе Герман Гессе. Основная тема его работ – это попытка человека вырваться из устоявшихся укладов цивилизации, чтобы обрести сущностный дух и самобытность. В 1922 году автор впервые опубликовал роман «Сиддхартха», повествующий о самопознании человека во времена Гаутамы Будды. По оценкам критиков и простых читателей, это произведение вызывает смешанные чувства. Кто-то акцентирует внимание на глубинном анализе духовно-нравственных открытий Востока, иные – описывают поверхностность суждений и аллегорический характер. На наш взгляд, анализ сущности, смысловой нагрузки, а также основных открытий через взгляд главного героя произведения способствует комплексному пониманию духовно-нравственной подоплеки.

Большинство религий знают это как «Просветление» – человек выходит за пределы самого себя и видит себя единым с высшей реальностью. Оно может быть теистическим (Ахам Брахма Асми – «Я есть Брахман» или Тат Твам Аси – «Ты есть То» в индуизме) или атеистическим (буддийская нирвана, основанная на анатмане – «не-душа»). Но человек, добивающийся этого, согласно всем источникам, охвачен глубоким восторгом. Чтобы достичь этой стадии, нужно пройти трудный путь. Карл Густав Юнг назвал этот процесс «индивидуацией»: Джозеф Кэмпбелл назвал его «путешествием героя». Одноименный главный герой Сиддхартхи Германа Гессе – человек, который приступает к этому делу.

Сиддхартха, красивый молодой брахман, у которого, по всей видимости, есть все, недоволен жизнью: всей ее бессмысленностью. Он уходит из дома со своим другом Говиндой и присоединяется к группе аскетов (саманов), которые сделали отречение своим образом жизни. Однако, истинный искатель, Сиддхартха обнаруживает, что простое отречение не работает для него: он присоединяется к Будде в поисках просветления. Но вскоре он понимает, что все знания, которыми он должен обладать, должны быть основаны на опыте.

Оставив Говинду, чтобы стать буддийским аскетом, Сиддхартха погружается в чувственный мир за рекой, где куртизанка Камала обучает его удовольствиям плоти, а купец Камасвами делится с ним секретами торговли. Сиддхартха скоро устает от этого: он возвращается к реке в нищете (не зная, что его ребенок растет в Камале), и его берет на помощь престарелый лодочник Васудева. Здесь, переправляя людей через реку, Сиддхартха, наконец, достигает просветления – не от великого учителя, не от лет покаяния и даже не от доброго Васудевы (хотя он указывает путь), но от реки. Смерть Камалы и отказ сына от чужого отца завершают его образование, поскольку бедствие превращается в покой. Тогда пора Васудеве, наставнику, исчезнуть, оставив своего ученика наедине с рекой.

В жизни мы все ищем смысл, ищем что-то, что могло бы дать нам цель и, по сути, причину, по которой мы действительно живы. Никто не хочет дойти до конца своего пути и понять, что все это было напрасно и дни были потрачены зря. Так как же нам найти это значение? «Его-то – этот первоисточник – и надо отыскать в собственном Я. Им-то и надо овладеть. Все же остальное лишь искание, лишь хождение окольными путями, блуждание» [1, 31].

Мы должны обрести покой. Сиддхартха следовал учениям других, и это принесло ему очень мало счастья. Он встречает Будду и понимает, что единственный способ достичь такой же степени безмятежности – это найти его самому.

Слова этого человека, какими бы мудрыми они ни были, просто воздух, это не опыт, это не собственная мудрость, полученная через испытание. Таким образом, он идет своим собственным путем, хотя и косвенным, и, наконец, пробуждает свой разум к ощущению просветления. Но для этого он должен сначала осознать истинное состояние пустоты. И, конечно же, чтобы понять пустоту, нужно сначала испытать временную полноту: герой входит в мир обычного человека. Он предается его удовольствиям, приобретает имущество и заводит любовника.

Герой обретает семью. Но, наслаждаясь богатствами, он узнает, что эти ценности поверхностны и преходящи, так как никогда не создадут в его душе ощущение длительного счастья. Поэтому он снова уходит с полным осознанием того, что мир может прийти только из него самого: «Я прошел через столько глупости, через столько порока, через столько заблуждений, через столько мерзости, и разочарования, и бедствий – только чтобы вновь стать ребенком и начать сначала. Я должен был изведать отчаяние, я должен был опуститься до самой безрассудной из мыслей, до мысли о самоубийстве, чтобы получить в дар благостыню, чтобы вновь услышать ом, чтобы вновь по-настоящему уснуть и по-настоящему пробудиться» [2, 85].

Сиддхартха постигает единение со своими мыслями, со всем, что находится в природе: он становится просветленным, но только через возвращение из самых мрачных времен.

Страдание существует и будет существовать всегда. И именно то, как мы преодолеваем это страдание, определяет нас: именно то, как мы поднимаем себя впоследствии, не позволяя ему разрушить жизнь нашу и окружающих нас людей, делает нас сильнее.

Как правильно определить эти расплывчатые концепции веры? В своем произведении Герман Гессе этого не делает. Поэтому мы обращаем внимание на аллегории, чтобы понять, что счастье несовместимо с материализмом, что слишком рьяные поиски чего-то могут означать, что мы полностью упускаем его. Поиск смысла жизни – это не ответ, а живая жизнь в мире и сострадании.

История отражает жизнь Будды, но не является пересказом. У этого Сиддхартхи своя собственная дорога. Он переходит от ничего к обладанию всем, включая женщину, которая стремилась научить его быть лучшим любовником, которого она когда-либо видела, к тому, чтобы жить, приобретая уроки на каждом этапе своего пути. Сиддхартха, созданный Германом Гессе, ищет смысл жизни и достигает просветления. Происходит это благодаря его единению с природой, избеганию рутины и поиску истины.

Важная тема романа и главный фактор в поисках Сиддхартхи просветления, служащий направлением его на его духовном пути, – единство природы. На каждом этапе его жизни природа поддерживает Сиддхартху, снабжая его физической и духовной энергией. Например, его отношения с рекой учат его, что все сущее едино, а мир природы соединяет воедино его особенности и жителей. В «Сиддхартхе» рассказчик говорит, что «река находится повсюду» [2, 92]. Это означает, что мир природы един, даже с миром духовным. Представление о том, что все соприкасается, невероятно важно на пути Сиддхартхи к просветлению. Река учит его вечности и единству со Вселенной. Тема единства в природе находит дальнейшее подтверждение, когда рассказчик говорит, что река была для них не рекою, а «голосом жизни, голосом сущего, вечно образующегося вновь» [1, 93]. Природа объединяет жизнь и смерть, поэтому герой понимает, что жизнь постоянна, несмотря ни на что, и всё в мире вечно.

Сиддхартха не поощряет соблюдение регулярных жизненных циклов. Для достижения просветления предпочтительнее выбирать жизнь, основанную на избегании рутины. Герой обретает истинное понимание мира и приближается к просветлению, потому что отказывается от повседневных забот общества и живет жизнью, близкой к природе. Так, рассказчик говорит: «Тогда на короткое время у него являлось сознание, что он ведет странную жизнь, что все то, что он делает, пустая игра, и хотя он чувствует себя недурно, весел, а подчас даже испытывает радость, но настоящая жизнь, в сущности, проходит мимо и его не задевает» [1, 70]. Сиддхартха размышляет о своем пути и о странностях, которые он чувствует из-за того, что не ведет жизнь в одном направлении. Здесь его жизнь подобна реке, которая никогда не придерживается одного курса. Его странствующий образ жизни, лишенный рутины, позволяет ему стать с миром единым целым.

Таким образом, Гессе писал с точки зрения обычного человека. И именно в этом свете «борьбы мирянина» книга представляет для нас интерес. Сиддхартха следует за вибрациями своей души, шумом реки, и она ведет его именно туда, куда ему нужно. Вся история описывает основы восточной нравственности и духовных уставов, но не является

сугубо религиозным учением в силу художественного характера и проекции авторского замысла. Духовность связана с мудростью и просветлением. Большинство главных героев стремится приобрести эту духовность, используя свои, не похожие ни на чьи другие пути. Сиддхартха пытается достичь этого по-своему. Говинда достигает духовности, следуя Готаме, который на самом деле является Буддой. Камала достигает этого в городской жизни, а Васудева находит это в волнах и водах реки. Однако материалисты, такие как Камасвами, которого Сиддхартха оставляет в нужное время, когда он достаточно богат, не могут достичь цели духовности.

Гессе, объединивший способ мышления Запада и Дальнего Востока, всегда умело сочетал западную философию и восточную мудрость и развивал идеи глобализации. Основной мыслью в его произведениях была идея «Бог в себе». Он говорил: «В тебе самом есть тишина, есть святилище, куда ты в любое время можешь удалиться, чтобы побыть самим собой» [4].

В романе «Сиддхартха» Герман Гессе приоткрыл нам завесу культуры Востока, её размеренность, мудрость, важность связи с родом, природой, а самое важное – с самим собой. Река течет и сливается с океаном. Пары океана превращаются в облака и спускаются по горам, превращаясь в реку. Река продолжает течь: она непостоянна, снова и снова обновляется, никогда не бывает прежней – но она вечна. На ее поверхности вы можете увидеть лица ваших близких, а в реве реки, если внимательно прислушаться, воспринять сакральный Ом – священный звук Вселенной.

Список литературы

1. Гессе, Г. Сиддхартха / Герман Гессе; пер. с нем.: Б. Д. Прозоровской, Г. В. Барышниковой. – К., Фита, 1993. – 462 с.
2. Гессе, Г. Сиддхартха. Путешествие к земле Востока / [пер. с нем. Н. Н. Федоровой, Е. В. Шукшиной]. – М.: Изд-во АСТ, 2016. – 224 с.
3. Красавский, Н. А. Концепты «Дух» и «Душа» в повести Германа Гессе «Сиддхартха» / Н. А. Красавский // Известия ВГПУ. – 2011. – № 8. С. 147-151.
4. Марти, О. Л. Непобедимый интроверт [Электронный ресурс] / О. Л. Марти. – 2003. – Режим доступа : https://bookscafe.net/book/leyni_martin-nepobedimyy_introvert-224887.html свободный. – Загл. с экрана.

Орлова С. Л.

канд. филол. наук, доцент,
заведующий кафедрой русского языка и литературы,
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ГИДРОНИМОВ ОРЕНБУРЖЬЯ

История возникновения топонимов дает представление об истории края, изменении ее ландшафта и особенностях менталитета народов, населявших данный край в разное время. Этимология топонимов Урала оказывается, с нашей точки зрения, особо интересной в связи с пограничным положением региона на стыке Европы и Азии. Кроме того,

названия ряда рек закономерно стали основой названий населенных пунктов (г. Орск, г. Оренбург, г. Бузулук, пос. Акбулак, пос. Кумак, пос. Сара и др.).

В топонимической системе наиболее древним и поэтому наиболее трудно восстанавливаемым пластом являются гидронимы – названия океанов, морей, рек, озер, ручьев. В силу древности этимология названий многих водных объектов неясна: их произношение, написание, понимание неоднократно изменялось, имена рек обрастали легендами.

На территории Оренбуржья находится несколько озер, более тридцати рек с притоками, относящихся к бассейнам Урала (Айдырля, Суундук, Илек, Кумак, Орь, Сакмара, Блява, Иртек), Волги (Бузулук, Самара, Сазла), Камы (Тирус, Кандыз, Ик, Бактак, Садак), Иртыша (Тобол) и множество небольших речек. Имена большинству из них даны представителями тюркских народов – предками казахов, татар, башкир. Материал для исследования нами взят из словарей топонимов А. К. Матвеева [2] и Т. Ф. Слободинской [4] работы Е. Койчубаева по топонимике Казахстана [1] и монографии А. А. Чибилева, посвященной реке Урал [5].

Рассмотрим языки-источники некоторых гидронимов и принципы наименования водных объектов Южного Урала. В качестве объекта исследования мы выбрали наиболее многочисленную группу гидронимов – потамонимы (названия рек).

История названия основной реки нашей области – легендарной реки Урал связана с историей Российской Империи. До конца XVIII века река официально называлась Яик, однако представители других народов, населявших регион в разное время, называли реку Идель, Шойек (калмыки), Джаик (казахи), Ийик (татары). Русский топоним Яик скорее всего является фонетическим вариантом татарского и близкого ему казахского названия и, по мнению тюркологов, состоит из элемента «я» (тат. «ий», каз. «джа») – «юг» и элемента «ик» – «река»; то есть гидроним имел значение «река, текущая на юг» (4), что отражало направление течения Яика. В 1775 г. после подавления бунта Е. Пугачева, события, тесно связанного в сознании народа с р. Яик, императрица Екатерина II принимает решение переименовать реку, назвав ее Урал (древнее, по-видимому, тюркское название, не имеющее общепринятого толкования), по имени самого длинного водораздельного хребта Уралтау (Урал-тау), на котором Яик брал начало [5].

Названия большинства рек Южного Урала также являются тюркизмами. Многие имеют вполне понятную внутреннюю форму. В их числе выделяется большая группа имен, отражающих особенности реки (ширину, глубину, цвет воды, структуру дна, форму берегов, растения по ее берегам, обитающих вдоль ее русла животных и птиц). Примером может служить потамоним Акбулак, который переводится с казахского как «белый родник» («ак» – белый, «булак» – родник), что отражает цвет воды, текущей от меловой горы. Цветом воды объясняется и название р. Сара (по-башкирски «сара» – желтая), дно которой – желтая глина.

Нередко в потапонимах скрыто описание формы русла реки, его ширины и глубины: Иртек (по-казахски «ирек» – зигзаг, река, как и многие равнинные реки, имеет извилистое русло), Кинделя (татар. «широкая река»), Ток (башк. «полноводная»).

Особенности дна реки или берегов объясняют названия таких рек, как Кумак (казох. «песчаное место»), Бактак («бактак» – грязь, имеется в виду, что у реки топкое дно), Жарлы («жар» – обрыв, река с крутыми берегами), Акжарка («ак» – белый и «жар» – берег, река с белыми песчаными берегами). А. А. Чибилев отмечает, что элементы «ак» (белый)

и «кара» (черный) в названиях рек, данных кочевыми народами, обозначали не столько цвет воды, сколько ее чистоту, пригодность/непригодность для питья людям и животным: (Акбулак, Акжарка – Карабутак, Каргала). Также описание качества воды скрыто в топониме Ащибутак: этимологически слово состоит из элемента «ащы» (по-казахски «горький, соленый») и «бутак» (поток), что отражает солоноватый вкус воды в реке [1]. Т. Ф. Слободинская отмечает, что элемент «ак» в названиях рек имеет также смысл «чистый, проточный».

По обитающим в местах протекания реки диким животным получили названия многие реки: Кандыз (по-татарски и по-башкирски – «бобр»), Бурлюк (по-татарски, по-башкирски и по-казахски «бури» – волк), Донгуз (по-татарски и по-казахски «донгуз» – свинья, как место обитания диких свиней), возможно аналогичным образом возникло название реки Илек (по-башкирски «илек» – дикая коза, сайгак), однако у этого названия есть и другие варианты этимологии. Нередко гидроним связан с названиями рыб, обитающих в реке: Кисла (по-татарски и по-башкирски буквально «рачья»), Чертанлык (татар. «чуртпан» – щука и «лык» – место), Бердянка (казах. вариант названия Берды; «бярды» – хариус), Чебакла (татар. и башк. «чабак» – рыба).

Поскольку исторически население области занималось скотоводством, здесь выделяются потапонимы, мотивированные названиями скота, который выпасали по берегам: Бузулук – казахское по происхождению «бузау» (теленки) и «лук» (место), Таналык (также казах. «тана» – полуторогодовалый теленок и другой вариант произношения элемента «лук» – «лык» место).

По растущим по берегам деревьям и кустарникам названы: Терекла (казах. «терекле» – тополевая), Таллы (казах. «тал» – заросли ивы), Кармала (татар. и башк. «карама» – вяз), Караганка (казах. «караган» – акация), Алмалка (башк. «алмала» – яблоня).

Топонимы часто романтизируются народом, гидронимы становятся основой легенд, и названия рек получают народную этимологию. Так, названия рек Айдырля и Ассель, подобные тюркским женским именам, связываются местными жителями с именами несчастных девушек, бросившихся в реку из-за несчастной судьбы. А. К. Матвеев рассказывает легенду о прекрасной девушке Ассель, которая, будучи батрачкой, не выдержала притеснений и оскорблений сына хозяина и от безысходности бросилась в реку [2]. В словаре Т. Ф. Слободинской рассказывается легенда о красавице Айдырле, не сумевшей сделать выбор между двумя влюбленными в нее братьями, и, когда оба брата погибли в поединке за ее любовь, девушка в отчаянии бросилась в реку и утонула [4]. Однако оба исследователя, пересказывая легенды, дают научные толкования потапонимам, отличные от представленных в легендах. Айдырля – метафорическое название от казах. «айдырлы» (клок волос на макушке), рядом находятся голые холмы с растительностью наверху [4]. Река же Ассель, как считает А. К. Матвеев, первоначально называлась Ассели-елга (такое название зафиксировано в архивах), что значило «горько-соленая река», имя реки отражало вкус воды, поскольку река протекала по солончакам; позднее концовка –елга была опущена и мотивация стерлась, а народом была создана красивая легенда, давшая названию новую мотивацию.

Славянских названий рек, более позднего происхождения, немного; и они давались по тем же принципам, что и тюркские: Ржавка (вода с ржавой водой), Грязнушка (река с

мутной водой), Каменка (название нескольких рек с каменистым дном), Ольшанка (вариант произношения – Елшанка, название ряда небольших рек, берега которых поросли Ольхой), Нижняя Сорока (вариант – Большая Сорока, обитает много сорок). Необычным для гидронима является название Домашка, которое Т. Ф. Слободинская мотивирует тем, что рядом было селение, основанное оседлыми казаками [4]. Однако для потапонимов нехарактерна связь с особенностями быта людей, названия рек, в отличие от названий населенных пунктов, как мы видим, обусловлены не социальными характеристиками, а природными особенностями. Некоторые славянские топонимы являются результатом освоения древнего тюркского слова. Например, загадочное название реки Шестимир – это, по-видимому, исковерканное Ашекте-Мар, таково было одно из тюркских названий реки, данное ей по названию холма («мар» – могила, «Ащек» – имя похороненного в этой могиле человека, А. К. Матвеев пишет, что подобные названия распространены у кочевых народов) [2].

Наиболее древние потапонимы, несомненно когда-то обладавшие прозрачной внутренней формой, в настоящее время не имеют общепринятого научного понимания. К таким древним топонимам относятся названия рек Самара, Сакмара, Ик (Большой и Малый). У ученых нет единого мнения ни о времени появления этих названий, ни о народах, давших эти имена рекам, – тюркские, финно-угорские или индоиранские племена это были.

Таким образом, в названиях рек Оренбургской области, выбранных когда-то кочевыми народами, отразились важные для кочевников-скотоводов характеристики природы края много веков (тысячелетий) назад – глубина и ширина реки, пологость/скалистость берегов, пригодность воды для питья, наличие в реке рыбы, обитающие вдоль ее русла животные и другие жизненно важные сведения. Пытаясь понять смысл древнего названия, мы открываем не только внутреннюю форму слова, но узнаем особенности географии, флоры и фауны, населения данного региона того периода, когда названия формировались.

Список литературы

1. Койчубаев, Е. Краткий толковый словарь топонимов / Е. Койчубаев. – Алма-Ата : Наука, 1974. – 274 с.
2. Матвеев, А. К. Географические названия Урала / А. К. Матвеев // Краткий топонимический словарь. – Свердловск : Сред.-Урал. кн. изд-во, 1987. – 318 с.
3. Моисеев, Б. А. Топонимические очерки Оренбуржья / Б. А. Моисеев. – Оренбург : Оренбургская книга, 2016. – 415 с.
4. Слободинская, Т. Ф. Географические названия Оренбургской области / Т. Ф. Слободинская // Краткий топонимический словарь – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2016. – 139 с.
5. Чибилев, А. А. Река Урал / А. А. Чибилев // Историко-географические и экологические очерки о бассейне Урала. – Л. : Гидрометеиздат, 1987. – 166 с.

Поджидаева Е. А.

студентка, кафедра русского языка и литературы,
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

МЕМЫ КАК ПРИЕМ СОЗДАНИЯ РЕКЛАМНОГО ТЕКСТА

Одним из средств рекламы являются интернет-мемы. Исследователь Менегети даёт следующее определение мема: «Мем – это элементарная единица информации, способная потерять себя, размножиться в параллельных или ей подобных системах, устанавливающая бесконечные связи» [2, 5]. Кроме того, важной характеристикой именно интернет-мема является его полисеманτικότητα, то есть способность соединять в себе несколько значений, и частое использование в игровых целях, для оказания эмоционального воздействия [1, 118]. Обычно мемы представляют собой текст, сопровождающий картинку или видео.

В рамках статьи мы рассмотрим две рекламы разных продуктов – «Роллтон» и «BurgerKing», использующих мемы одной и той же тематики. Оба представленных примера используют мемы на тему популярной на данный момент культурной единицы – видеоигры AmongUs.



Рис. 1 Реклама «Роллтон»

Рис. 2 Реклама «BurgerKing»

Отметим в этих рекламных текстах несколько общих черт. В качестве фоновых знаний, необходимых для узнавания и понимания мема, берется один и тот же элемент – суть игры, необходимость найти «чужого» среди «своих». Также в обоих случаях в качестве основных невербальных фрагментов использованы наиболее узнаваемые изображения – спрайты игроков. Изображения представлены в сочетании с текстом, который тоже отсылает к наиболее известным элементам игры.

В случае с первой рекламой (рис. 1) это прежде всего текст *Чайник делает шшшшшшшшшш!*, помещенный на изображении и отсылающий как к эпизоду в игре (текст *Шшшшшшшшшш!*, сопровождающийся изображением спрайт-игрока, прижимающего к лицу указательный палец в качестве жеста требования молчания), так и к представлению о необходимости заваривать лапшу кипятком. К этому фрагменту добавляется элемент

значения, привносимый изображением упаковки лапши «Ролтон», рекламируемого продукта.

Кроме того, обратим внимание на текст, сопровождающий изображение: «*Желтый вещает нам лапшу на уши, предлагаю его заварить*». Здесь тоже соединены два компонента фоновых знаний – отсылка к рекламируемому товару, то есть лапше, и к игре, фрагменты которой используются для создания узнаваемого рекламного образа. Возникает каламбур – автор поста использует фразеологизм *вешать лапшу на уши*, имеющий значение «лгать кому-то», одновременно отсылая читателя к способу приготовления лапши, о чем можно судить по тому, что в конце предложения появляется глагол *заварить*.

Таким образом, в первой рекламе использование мема позволяет на вербальном и изобразительном уровнях объединить аллюзии на игру AmongUs и рекламируемый продукт, что создает привлекательный образ для целевой аудитории.

Рассмотрим второй пример (рис. 2). Отличие от первого рекламного текста состоит уже в том, что изображение представляет собой немного измененный кадр из самой игры, тогда как в первом случае это была перерисовка. В случае со второй рекламой на оригинальную картинку добавлено несколько новых элементов с целью приближения рекламного текста к игровой концепции поиска «чужого» среди «своих».

Прежде всего это заметно по использованию в качестве вербальных компонентов реплик *Среди нас 1 предатель* и *Клоун. Первым подозревай всегда клоуна*. Первая реплика прямо скопирована из игры, на тему которой создан мем, а вторая соотносится с рекламной задачей, которую преследует этот текст. На картинке представлено пять спрайтов игроков, среди которых четыре изображены с коронами на головах, а пятый – в традиционном клоунском парике. Это изображение соотносится в первую очередь с текстом про клоуна и является непрямой отсылкой к конкурирующей с рекламируемой компании McDonald's, и даже в нынешнее время данная фирма зачастую ассоциируется с образом клоуна. Подобная интерпретация представляется логичной еще и потому, что эти две компании производят примерно одинаковый ассортимент пищевой продукции, а значит, для BurgerKing важно показать себя с лучшей стороны, нежели их конкурент.

Следовательно, при соединении всех трех компонентов мема в рекламе: двух текстовых (реплики *Среди нас 1 предатель* и *Клоун. Первым подозревайте всегда клоуна*) и одного невербального, – во-первых, создается образ противостояния двух конкурирующих компаний; во-вторых, конкурент рекламируемого товара представлен в менее выгодном свете в роли «чужого» среди «своих» – в тексте он обозначен такими существительными, как *клоун* (в качестве источника аллюзии используется образ маскота известной компании) и *предатель* (слово с негативным значением), тогда как рекламируемая компания обозначена личным местоимением *нас*, контекстуально противопоставленным слову *предатель* как обозначению другой фирмы. Личное местоимение первого лица множественного числа призвано создать у читателя ощущение сближения с рекламируемой компанией, включения ее в круг «своих». Такое использование компонентов мема и отсылок к конкуренту должно, видимо, способствовать тому, чтобы целевая аудитория делала выбор в пользу именно рекламируемой продукции. Данная реклама представляет в юмористическом ключе прямого конкурента менее привлекательным.

Подведем итог. Мемы используются в рассмотренных рекламных текстах как эффективный инструмент привлечения внимания аудитории (молодежи), обладающей фоновыми знаниями, которые помогают распознать различные уровни смыслов в этих мемах.

Проанализированные мемы содержат несколько смысловых уровней, соединенных с помощью создания каламбуров, языковой игры, смешения вербальных и невербальных составляющих и придания игровым элементам с помощью небольших изменений новых компонентов значения. Создатель рекламного текста рассчитывает на узнавание потребителем игровых отсылок и привлечение внимания к продукту, так как аллюзии на игру оказываются соединенными с аллюзиями на товар, в результате чего интерес к популярному культурному феномену косвенно распространяется и на объект маркетинга. Мемы, таким образом, могут оказать эффект как на уже привлеченного товаром потребителя, так и на еще не интересующегося.

Список литературы

1. Канашина, С. В. Вестник Московского государственного лингвистического университета / С. В. Канашина. – 2015. – № 22 (733). – С. 118-125.
2. Менегетти, А. Онтопсихология и меметика / А. Менегети. – М. : PsicologiaEditrice Roma, 2005. – 387 с.

Репенкова М. М.

д-р филол. наук, доцент, кафедра тюркской филологии,
Институт стран Азии и Африки Московского государственного университета
имени М.В. Ломоносова, Россия

ТВОРЧЕСКАЯ БИОГРАФИЯ СЕМЫ КАЙГУСУЗ

Творчество Семы Кайгусуз представляет собой современную турецкую беллетристику (А. Умит, Х. Гюндай, Т. Киремитчи, А. Кулин, Дж. Тан и др.), ставшую мейнстимом национального литературного процесса в 2010–2020-х гг., в котором поиск новых форм художественного выражения приобретает все большее значение. Поэтика С. Кайгусуз строится на соединении несоединимого – реальности и вымысла, внешних событий и внутренних переживаний, телесности и духовности. Она в полной мере доказывает, что вектор национальной художественной мысли существенно изменился, по сравнению с 1990–2000 гг.

С. Кайгусуз дебютировала в середине 1990-х гг., заставив говорить о себе турецких литературоведов и литературных критиков как о «серьезном, оригинальном писателе с широкими возможностями, который с мастерством канатоходца пробирается сквозь толщу слов, играет словами и раскрывает перед читателем внутренний мир своих героев» [9].

С. Кайгусуз родилась 19 августа 1972 г. в городе Самсуне в семье военного, которой приходилось часто переезжать из одного города в другой (Гелиболу, Сарыкамыш, Антеп, Гирне, Анкара), поэтому девочка сменила множество школ [1].

В 1994 г. С. Кайгусуз стала выпускницей кафедры связей с общественностью и рекламы факультета общественных коммуникаций университета Гази (Анкара). В студенческие годы будущая писательница работала на радио, участвовала в радиопостановках пьес, играла в театре, увлекалась хореографией. Первые рассказы она опубликовала в журналах «Kitap-lık», «Adam Öykü», «Varlık», «Düşler Öyküleri». Получила две литературные премии на конкурсах молодых национальных писателей: молодежную премию имени Яшара Наби (1995) и вторую премию издательства «Gençlik Yayınevi». Но рассказы, представленные на конкурсах, не были опубликованы отдельными книгами.

Первая печатная работа С. Кайгусуз вышла в 1997 г. Это был сборник рассказов «Ближе к середине / В середине половины» (Ortadan Yarısından, 1997). В 2000 г. была опубликована книга рассказов «Пятно от сундука» (Sandık Lekesi), удостоенная в том же году литературной премии имени Джевдета Кудрета. В 2002 г. вышел новый сборник рассказов «Пункт насыщения» (Doyma Noktası), за которым в 2004 г. последовал сборник «Колодец плененных слов» (Esir Sözler Kuyusu). В 2008 г. издательством «Lis» был напечатан ее сборник избранных рассказов на турецком и курдском языках «Зябнувший» (Üşüyen). Впоследствии эта книга была переведена на многие западные языки и вышла в Германии, Франции, Швеции, Норвегии [3]. В период 2008–2010 гг. С. Кайгусуз неоднократно работала в Германии по различным программам. Например, в 2008 г. она получила стипендию Гете-института и жила месяц в Берлине. А в 2010 г. писательница по немецкой программе обменов деятелями искусства работала в Берлине несколько месяцев.

В 2012 г. выходит новый сборник рассказов С. Кайгусуз «Меланхоличный / Черночувствительный / Воспринимающий мир в черном цвете» (Karaduğun), героями которых помимо вымышленных действующих лиц стали и лица реальные – современный турецкий поэт Бирхан Кескин (род. 1963); курдский писатель и общественный деятель, убитый турецкими спецслужбами Муса Антер (1920–1992); известный турецкий прозаик, представитель социального реализма Осман Шахин (род. 1940) и др. По признанию самой писательницы, «в этой книге передается форма существования человека между тоской и горем, постоянное ощущение в себе чувства меланхолии и страдание от этого. Слово “меланхолия” пришло в английский язык из древнегреческого, где оно обозначало “черную желчь”. Именно с черной желчью древние греки связывали появление тоски, уныния, грустного настроения ... А самое главное, в книге описывается бесчувственность внешнего мира по отношению к нам самим, к нам страдающим» [6]. А вот как в самих рассказах С. Кайгусуз объясняется слово «karaduğun» (черночувствительный): «Годы спустя я поняла, что это прекрасное слово, много раз слышанное мною в Анатолии, совпадает с меланхолией. Точно так же, как людей, живущих под гнетом черной желчи со времен Гиппократы, называли меланхоликами, здесь, в Анатолии таких людей называли черночувствительными. В то время как люди, испытывающие обычную тоску, впитывают мир со словами того нет, этого нет, вон то было, но сейчас отсутствует, должно было быть, но его нет, черночувствительные люди являются людьми с печатями на лицах, которые живут с болью привлекательности становления земным/мирским, с болью быть настолько же чужим, как флейта-ней, делающая чужим свист, который они выдувают, с болью быть настолько же фальшивыми, как басовитый свист, который считает чужим флейту-ней, в которую они дуют со словами, существу ли я или нет, в какие времена, в ком я... На первый взгляд черночувствительных прямо-таки невозможно отличить от тоскующих людей. По этой

причине, когда я буду говорить о тоскующих, я обязательно должна буду сказать, что я их отличаю (ставлю совсем в другое место) от черночувствительных. На черночувствительных нужно смотреть сквозь призму загадочности и закрытости, которую нельзя разглашать, как любовь. Их язык похож на хроники с иллюстрациями, словно клинописи, опечатанные их восковой памятью. Нужно еще раз перевести их траурные языки рева, ворчания, крика, и, чтобы все это сделать по-турецки, нужно переводить буквально по каждой букве» [8, 71–72].

Первый роман С. Кайгусуз «Молитвы, падающие на землю» (Yere Düşen Dualar, 2006) вызвал положительные отклики критиков и читателей. В романе рассматривалась трагическая судьба семьи, живущей на Острове: отец Кутси, в конце жизни утонувший в море; мать Эджмель, родившая дочь Лейлан от брата мужа, бросившая семью и убежавшая с Острова; повзрослевшая и одинокая Лейлан, работающая в местной библиотеке; младший брат Лейлан Мерджан, погибший в море во многом из-за отца Кутси. Основная проблема романа – это взаимоотношения Лейлан и ее отца, которого она называет то «тираном», то «братоубийцей», то «отчимом» [4]. В первой части романа повествование ведется от имени Лейлан, а во второй части рассказывает некий повествователь, чье имя упоминается дважды. Его повествование по сути лишь дополняет рассказ Лейлан [4].

В 2008 г. С. Кайгусуз пишет сценарий к фильму – семейной драме – режиссера Йешима Истридийе «Ящик Пандоры», который получает первую премию (Золотую раковину) за лучший фильм на Международном кинофестивале в испанском городе Сан-Себастьяно [3]. Этот фильм вошел в список номинантов на премию Европейской киноакадемии.

В 2009 г. С. Кайгусуз публикует роман «Место на твоём лице» (Yüzünde Bir Yer). Этот роман вызвал целую серию публикаций национальных литературоведов и критиков, в которых рассматривалась проблематика произведения и его художественная форма. Исследователи сходились во мнении, что для романа характерна необычная архитектура, определяемая тем, что это «произведение является метафорой боли и страдания тех, кто пережил Дерсимское восстание курдов. Это турецкая “Герника”» [5].

В структуре романа присутствуют субъект повествования «я» и объект повествования «ты» (некая женщина, за жизнью которой следит субъект повествования). Но возможно, это и один человек, сознание которого расколото [2]. «Я» рассказывает, «ты» молчит. Сама С. Кайгусуз признается: «Я задумала роман как повествование с одним голосом. Но потом мои цели изменились, и я размножила этот голос с тем, чтобы создать многоголосую иллюзию наподобие калейдоскопа... Повествователь обращается к таинственной женщине, объекту повествования, на “ты”. Та же молчит, но ее образ возникает из легенд и сказаний, в которые погружено ее подсознание» [2]. «В романе отсутствует документализм и обличение социального зла. Но присутствует особая поэтика, передающая отношение человека с природой и с Богом, скорбь по происшедшему, молчание переживших трагедию, которое находит отклик в душах их детей и внуков» [5].

С. Кайгусуз создает в романе такую поэтику, в которой все расположено на грани: внешний мир и внутренний мир человека, реальность и вымысел, святость и преступление. Поэтому путешествие по Стамбулу повествователя и действующего лица Хызыра может рассматриваться и как внутреннее путешествие героини в глубь самой себя. Она повсюду во внешнем мире искала Хызыра («он как чужак бродит среди нас» [7, 165]), а он

оказался в ней самой, в ее собственной духовной сущности. Он фигура во многом вымышленная, неотделимая от героини. Поэтому поиск Хызыра во внешнем мире оборачивается в романе поиском своего потерянного внутреннего «я».

Поэтика романа строится на соединении несоединимого, противоположных начал, которые составляют неразделимое единство. Поэтому событийная канва произведения размыта, невозможно определить, происходит ли событие с героиней на самом деле или это ей только представляется, снится. События срастаются с душевными переживаниями женщины, составляя ее богатый внутренний мир. Этот мир неоднороден, он двоится на «ты» и «я» (субъекта и объекта повествования), но стремится к обретению целостности. Существенно, что при раскрытии ее внутреннего мира большое значение приобретают разного рода мифы и легенды, которые по своей сути представляют каноническую целостность.

В 2013 г. выходит ее пьеса «Султан и поэт» (Sultan Ve Şair), а в 2015 г. роман «Смех варвара» (Barbarın Kahkası). В романе «Смех варвара» на первый план выдвигается метафора неприятного запаха. Метафоричное изображение телесности, организующее все повествование, акцентирует внимание читателей на самых темных сторонах человеческого существования. Постояльцы прибрежного мотеля «Мави Кумру», люди приличные и интеллигентные, вдруг начинают ощущать запах мочи на всех предметах в мотеле (на полотенцах, подушках, скатертях, шезлонгах и т.п.) и проводят расследование, кто может так зло издеваться над окружающими. Под подозрение попадают все отдыхающие, включая маленького мальчика Озана, увлекающегося подводной охотой, и пожилую аристократку Симин, постоянно что-то записывающую в тетрадь. Пристальное наблюдение друг за другом открывает весьма непристойное поведение каждого из проживающих в отеле: они ругаются, дерутся, кусаются, употребляют наркотики, совокупляются в извращенной форме и т.п. Создается впечатление, что всех этих с виду приличных людей специально собирают вместе, чтобы показать их истинную темную сущность и с помощью варварского, дикого смеха над ними всеми посмеяться.

Роман «Смех варвара» является, по мысли турецкой исследовательницы Джанан Севинч, наглядным примером применения теории карнавализации М. Бахтина. Дж. Севинч в статье [10], посвященной этому роману, анализирует произведение с точки зрения бахтинской системы карнавализации, полифонии и диалогизма. По мнению исследователя, роман посвящен проблеме коммуникации между различными слоями турецкого общества, которые сталкиваются друг с другом и становятся враждебными друг другу. Исследователь подчеркивает, что роман С. Кайгусуз построен на бахтинских принципах карнавализации и полифонии, где голос каждого героя из самых различных слоев общества «слышен» и воспринимается отдельно. Как пишет Дж. Севинч, «избегая монологического подхода в ее романе, С. Кайгусуз перетрясает установленные привычки относительно различных социальных и исторических установок, давая героям возможность представить различные части общества и их мировоззрения через диалогические отношения, установленные в карнавализованных рамках» [10, 229]. Через карнавальную «варварский смех», согласно исследователю, писательница разрушает в романе всё монологичное, авторитарное и обязательное. Таким образом, разработанные Бахтиным понятия (карнавальная смех, полифония, диалогизм) служат исследователю методологическим ключом к пониманию и анализу романа турецкой писательницы.

В 2019 г. выходит сборник аналитических статей на социальную проблематику «Дерево среди нас» (Aramızdaki Ağaç).

Творческая биография С. Кайгусуз доказывает, что в современной турецкой беллетристике коренным образом меняется поэтика эпических форм, что существенное место отводится субъективным компонентам, определяющим структуру художественного сознания писателей.

Список литературы

1. Aktaş B. Bildiğim bir ağrıyı yazdım // Radikal kitap 02.10.2009 [Электронный ресурс] / B. Aktaş. – Режим доступа: www.dipnotkitap.net/ROMAN/yuzunde Bir Yer.htm свободный. (дата обращения 17.05.2020)
2. Alpan C., Gümüş S. Sema Kaygusuz ile yeni romanı Yüzünde Bir Yer üzerine söyleşisinden bir bölüm // Notos Edebiyat. Ekim-Kasım 2009 [Электронный ресурс] / С. Alpan, S. Gümüş. – Режим доступа: www.dipnotkitap.net/ROMAN/yuzunde Bir Yer.htm свободный. (дата обращения 17.05.2020)
3. “Asırlık bir uzaklık vardı aramızda” Yüzünde Bir Yer – Sema Kaygusuz. 19.05.2012 [Электронный ресурс] / S. Kaygusuz. – Режим доступа: <https://www.cafrande.org/asirlik-bir-uzaklik-vardi-aramizda-yuzunde-bir-yer-sema-kaygusuz> свободный. (дата обращения 17.05.2020)
4. Aslankara M. Sadık. Romancılığımızda bir öykücü: Sema Kaygusuz // Cumhuriyet KİTAP. 2009 [Электронный ресурс] / М. Sadık Aslankara. – Режим доступа: www.dipnotkitap.net/ROMAN/yuzunde Bir Yer.htm свободный. (дата обращения 17.05.2020)
5. Barışta P. Sema Kaygusuz'un yeni romanı: “Yüzünde Bir Yer” edebi Guernica // KIYI 27.09.2009 [Электронный ресурс] / P. Barışta. – Режим доступа: www.dipnotkitap.net/ROMAN/yuzunde Bir Yer.htm свободный. (дата обращения 17.05.2020)
6. Kaygusuz S. [Электронный ресурс] / S. Kaygusuz. – Режим доступа: <https://www.insanokur.org/karaduygun-sema-kaygusuz/> свободный. (дата обращения 29.05.2020)
7. Kaygusuz S. Yüzünde Bir Yer. – İstanbul: Doğan Kitap, 2012. – 171 s.
8. Kaygusuz S. Karaduygun. – İstanbul: Doğan Kitap, 2012. – 113 s.
9. Şarman D. Sema Kaygusuz ve Yüzünde Bir Yer için düzeltilmiş notlar [Электронный ресурс] / D. Şarman. – Режим доступа: www.dipnotkitap.net/ROMAN/yuzunde Bir Yer.htm свободный. (дата обращения 17.05.2020)
10. Sevinç, Canan. Karnavalesk bir roman olarak barbarın kahkahası // Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research) – 2016. – № 44. P. 229–244.

Садокова А. Р.

д-р филол. наук, профессор, кафедра японской филологии,
Институт стран Азии и Африки Московского государственного университета
имени М. В. Ломоносова, Россия

КЛАССИФИКАЦИЯ ЯПОНСКОЙ НАРОДНОЙ ПРОЗЫ

Народную прозу в Японии принято обозначать термином «минва», что буквально можно перевести как «народные повествования». Этот термин прочно вошел в обиход японской фольклористики не так давно и может считаться достаточно новым.

Сохранились сведения, что впервые его употребил в 1922 г. известный фольклорист, исследователь народной литературы Сасаки Кидзэн (1886–1933), которого в японской науке называли «японским Гриммом» (по аналогии с немецкими братьями-фольклористами Якобом и Вильгельмом Гримм). Он записал у сказочников в разных провинциях

Японии более четырехсот текстов. Сасаки Кидзэн, как считается, использовал термин «минва», говоря о народных рассказах группы *сэкэн-банаси*, то есть «рассказах о жизни; о том, о сём». Тогда термин не получил распространения, его наполненность была неясна. Тем более что давний термин «сэкэн-банаси», который предлагалось заменить, уже давно использовался японской наукой и считался удобным.

При этом слово «минва» показалось удачным для перевода европейской терминологии по этнографии и фольклору. Известно, что примерно в конце 1920-х годов предлагались разные переводы английского слова «folk tale». Появились варианты, каждый из которых имел в своем составе компонент «мин» – «народный» и «ва» – «рассказ», а также примерно одинаковый смысл – «народный рассказ»: «минкан сэцува» – народные поучительные истории, «миндзоку сэцува» – национальные поучительные рассказы, «минсюно ханаси» – простонародные рассказы. Тенденции были очевидны, и очень скоро возникло новое слово, которое было воспринято как самый правильный вариант перевода – «минва». Так термин стал постепенно входить в жизнь японской фольклористики. И никого уже не удивило, когда позднее, в 1930 г., известный ученый, крупный специалист по японской народной сказке Сэки Кэйго (1899–1990) в своей статье «Японские сказки, переживающие подъем», опубликованной в журнале «Путешествия и легенды», спокойно употребил термин «минва» почти как общеизвестный.

Однако это еще не стало триумфом, но слово постепенно все более активно входило в жизнь японской науки. Известный этнограф Хаякава Котаро (1889–1956), который занимался проблемами народной культуры, исследовал образы лисы, барсука, оленя и волка в японском фольклоре, много писал о праздничной культуре, в 1938 г. использовал это слово для обозначения понятия «народная литература» – *минва бунгаку* [2, 15].

После Второй мировой войны возникла его новая вариация, а именно *минвагэки*, то есть «сценическая постановка на тему народного повествования». Именно так называли поставленную в 1949 г. пьесу на теперь уже всемирно известный японский сюжет о девушке-журавлике, которая вытаскивала перья из своих крыльев, чтобы соткать чудесную ткань и так отблагодарить спасших ее стариков. Пьеса, написанная японским драматургом и писателем Киносита Дзюндзи (1914–2006), известная в японском варианте как «Юдзуру» («Вечерний журавль»), стала популярна в нашей стране в сказочном варианте под названием «Журавлиные перья» [5, 102–105].

Спустя некоторое время благодаря Киносита Дзюндзи было создано «Минва-но кай» – «Общество народных повествований», для которого даже был написан специальный устав. Вот теперь термин «минва» прочно вошел в жизнь японской науки и утвердился там.

Сегодня этим термином принято обозначать всю японскую народную прозу, которая неоднородна и в которой выделяются несколько больших групп. То есть словом «минва» сегодня обозначается самая крупная классификационная единица, по сути, вся фольклорная проза, в состав которой входят четыре большие группы:

- 1) народные мифы (*минкан-но синва*);
- 2) легенды и предания, практически, вся несказочная проза (*дэнсэцу*);
- 3) специфическая и уже упоминаемая нами группа *сэкэн-банаси*;
- 4) собственно сказки (*мукасибанаси*).

Народные мифы (*минкан-но синва*) представлены в японском фольклоре значительным корпусом текстов. В этой группе можно обнаружить два пласта, имеющих разное происхождение. К первому следует отнести тексты, восходящие к сюжетам «классической» японской мифологии, а именно, к мифологическим сводам «Кодзики» (712) и «Нихонги» (720), а также к другим письменным источникам древности, например, к географо-этнографическим сводам *фудоки* (VIII в.) [1; 3; 4].

«Классические» сюжеты с течением времени проникали в фольклорную среду, пересказывались сказителями и начинали жить по законам устного текста, все дальше уходя от своей «классической» основы. Думается, что этот процесс не был сложным: ведь многие эпизоды японской мифологии имеют явно фольклорное происхождение и в них легко просматриваются самые распространенные фольклорные мотивы (мотив запрета, мотив метаморфозы). Это способствовало тому, что некоторые эпизоды не только легко возвращались к своим фольклорным корням, но и превращались в народные сказки.

Второй пласт народной мифологии был значительно шире, потому что к нему относились многочисленные рассказы о местных богах. И если учесть, что, согласно синтоистским представлениям, весь мир населен богами-*ками*, то количество текстов о местных божествах гор, рек, рисовых полей и горных дорог было значительным. По сути, в каждой местности сформировался свой локальный народно-мифологический комплекс. Особенность этого комплекса – некая «подвижность», которая проявила себя двумя способами. Во-первых, хотя многие тексты так и остались бытовать на уровне местной традиции, большое количество рассказов о местных богах получило более широкое распространение и вышло за рамки конкретной местности. Наблюдался процесс «странствия» мотивов и сюжетов внутри страны. Это привело к тому, что тексты на один сюжет, например, о соперничестве гор, можно встретить в Японии в разных уголках страны, но речь будет идти о горах именно этой провинции.

Во-вторых, «подвижность» проявилась в том, что сюжеты народной мифологии легко проникали в другие жанры фольклора, прежде всего, в сказки. Подтверждение этому можно найти в сказках любого района Японии: ведь в каждом из них можно обнаружить тип сказок, который в нашей науке принято называть «легендарными сказками». Этим термином обозначают сказочные тексты, в которых произошло соединение легендарно-мифологической и сказочной основ.

Вторую группу, входящую в состав народной прозы *минва*, обозначают как *дэнсэцу*. Если обратиться к переводу этого слова, то любой словарь предлагает вариант «легенда». Это верно и неверно одновременно.

Если посмотреть, что именно японская фольклористика вкладывает в содержание этого термина, становится ясно, что речь идет о более широком наполнении, нежели просто легенда. По сути, этим словом обозначают японскую народную прозу с некоторыми поправками ментального характера. Напомним, что в мировой фольклористике к несказочной прозе относятся жанры, имеющие ярко выраженную «установку на достоверность», то есть всеми возможными способами (упоминание реальных географических названий, исторических лиц, указание существующего природного объекта) пытающиеся убедить слушателя в правдивости повествования. К таким жанрам относятся легенды (рассказы о религиозном чуде), предания (повествования о местной истории и героях, о

событиях локальной важности), а также былички и бывальщины (истории о встрече с демонологическими персонажами).

В японской традиции классификация *дэнсэцу* имеет свои особенности. В ее основе лежит принцип определения «места действия» или выбор персонажа, вокруг которого формируется фольклорный цикл. Именно поэтому *дэнсэцу* – это повествования о великанах, о синтоистских и буддийских божествах, о великих монахах и святых. А также тексты о храмах и сокровищах, о воде (о реках, прудах, непроточных водах), о камнях (в том числе об утесах и скалах), о горах (о непроходимых лесах), о горячих источниках. Все группы *дэнсэцу* представлены в японской народной традиции огромным корпусом текстов, однако в зависимости от района Японии те или иные группы народных повествований являются определяющими. При этом самыми распространенными категориями *дэнсэцу* следует считать храмовые легенды (о строительстве храма и связанных с этим храмом чудесах), топонимические и культурологические предания (о появлении обычая или обряда, о возникновении названия храма, водоема, горы и прочего), а также предания, связанные с жизнью реальных исторических лиц как локального, так и общенационального масштаба.

Как можно заметить, к *дэнсэцу* не относятся демонологические былички и бывальщины, то есть в эту группу не включены рассказы о встрече с демонологическими персонажами. А ведь, как сказано выше, былички и бывальщины – это часть несказочной прозы. В японской же традиции они как бы «развеваны» по разным фольклорным группам и жанрам. Одна часть историй такого рода по некоторым классификациям может входить в состав *дэнсэцу*, если речь идет о чудесах храмов, а демонологические персонажи рассматриваются как участники этих событий. Другая часть демонологических текстов относится к третьей группе, входящей в состав народной прозы *минва*, а именно, к *сэкэн-банаси*. Можно даже сказать, что истории с демонологическим сюжетом – важная часть этой группы. Забегая вперед, отметим, что еще одна часть демонологических историй перешла в сказочную прозу. То есть демонологический элемент можно встретить в Японии в самых разных жанрах народной повествовательной прозы.

Вернемся к третьей группе в составе народной прозы. Она называется *сэкэн-банаси*. Характеристика этой группы весьма примечательна. Буквально термин «сэкэн-банаси» означает «повествования о жизни». И в соответствии со значением термина к этой группе относятся «полуправдивые истории», то есть истории как о торговцах, странниках, актерах, буддийских монахах, так и о лисах и барсуках-оборотнях, о водяных, о горных духах. То есть обо всем, что, по мнению японцев, «рассказывает о жизни каждой деревни и о жизни соседних деревень» [2, 19–20].

Такая интерпретация смысла жанра *сэкэн-банаси* лишний раз подтверждает мысль о том, что демонологический аспект культуры не воспринимался японцами как исключительный, инородный или страшный. Народная демонология и ее многочисленные герои – такая же часть быта и повседневности, как и боги, исстари считали японцы. И в этом главный посыл японского фольклора!

Также из такой интерпретации понятно, что и обычная бытовая жизнь японцев нашла свое отражение в этой группе фольклорных текстов. То есть то, что называется в мировом фольклоре «бытовые сказки», также относится в японской традиции к этой

группе. Таким образом, «бытовые сказки» для японцев сказками с их вымыслом не являются, а имеют большую долю достоверности, но не столь очевидную, как легенды. По степени правдивости для японцев бытовые сказки ближе к демонологической истории, чем к сказочной прозе. Но именно потому, что они «не совсем правда», как легенды, они легче контаминируются и могут соединиться со сказочными жанрами.

То есть очевидно, что все три крупные группы, входящие в состав *минва*, имея свои самобытные особенности и представляя собой самостоятельные пласты японской народной повествовательной прозы, тесно связаны с народной сказкой и охотно «делятся» с ней сюжетами и персонажами. Процесс фольклорной контаминации, соединение в одном произведении элементов разных жанров, не только характерен для японской фольклорной традиции, но играет в ней чрезвычайно важную роль.

Напомним, что народная проза *минва* имеет в своем составе четыре группы. Четвертая – это непосредственно народные сказки *мукасибанаси*, которые, как и сказки всех народов мира, имеют общие типологические и национальные особенности.

Японские исследователи народной культуры и фольклора всегда уделяли большое внимание классификации японских сказок. Истоком этой большой работы считается научный труд мэтра японской этнографии Янагита Кунио (1875–1962) «Нихон мукасибанаси мэйи» («Важные замечания о японских народных сказках», 1948). Ученый выделил две основные группы сказок: *канкэй мукасибанаси*, что надо понимать как «сказки с совершенной (правильной) формой», и *хасэй мукасибанаси*, то есть «производные сказки». Первая группа позднее получила название «*хонкаку мукасибанаси*» – «сказки с истинной формой», а во вторую, по мнению Янагита Кунио, следовало определить «*добуцу мукасибанаси*» – «сказки о животных» и «*варай-банаси*» – «смешные истории».

В 1978–1980 гг. вышло в свет большое исследование японских сказок, предпринятое известным этнографом и фольклористом Сэки Кэйго (1899–1990) «Нихон мукасибанаси тайсэй» («Исследование японских народных сказок»). В этом издании самая большая группа как раз и была названа «*хонкаку мукасибанаси*» – «сказки с истинной формой», а сказки о животных и смешные сказки выделены в отдельные жанры. При этом к трем традиционно сложившимся жанрам Сэки Кэйго предложил добавить четвертый жанр – *кэйсикитан* («сказки по форме») [2, 26-34].

Как видно, в Японии народная проза, чрезвычайно разнообразная и разноплановая, представляет собой сложную систему, она оказывает влияние на многие стороны традиционной и современной культуры и искусства. При этом ее классификация, опираясь на общие типологические законы, характерные для мировой народной традиции, четко ориентирована на национальную специфику и отражает не только религиозные и культурологические представления японцев, но и демонстрирует свойственные японской ментальности взгляды на мир.

Список литературы

1. Древние фудоки (Хитати, Харима, Бунго, Хидзэн) / пер., предисл. и коммент. К. А. Попова. — М.: Наука, 1969.
2. Ёнэя Ёити. Гайдо букку. Нихон-но минва (Путеводитель. Японские народные повествования) / Ёнэя Ёити. — Токио, 2011.
3. Кодзики. Записи о деяниях древности. Свиток 1 / пер. Е. М. Пинус. — С-Пб.: ШАР, 2000.

4. Нихон сёки - Анналы Японии. В 2 т. / пер. и коммент. Л. М. Ермаковой и А. Н. Мещерякова. – Т. 2. Свитки XVII-XXX. – СПб. : Гиперион, 1997.
5. Японские народные сказки. В 2 т. / пер. с яп. и сост. В. Марковой; примеч. В. Марковой, А. Садовой. – М. : Книжный клуб «Книговек», 2015.

Скоморохова С. В.

канд. филол. наук, доцент, кафедра русского языка и литературы,
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Современная школа нуждается в образованных, увлечённых учителях, обладающих речевой культурой, мастерски владеющих словом, поэтому требования к коммуникативно-речевой подготовке будущего учителя возрастают. Обучаясь в институте, студенты на практических занятиях по русскому языку и культуре речи знакомятся с основами знаний в области постулатов общения, получают представления о разнообразных средствах русского литературного языка, о приёмах и способах их использования, и всё-таки во многих ситуациях межличностного общения речевая деятельность студентов оказывается неэффективной. Это объясняется тем, что многие молодые люди редко читают произведения одарённых писателей и поэтов, и тем, что развитие коммуникативно-речевых качеств молодого человека происходит в непростой культурно-речевой ситуации, сложившейся в современной России. Языковой вкус молодых людей формируется во многом под влиянием средств массовой информации, но наблюдаемый в них стиль общения не всегда демонстрирует идеальные коммуникативно-речевые отношения, зачастую речь публичных людей является маловыразительной, не совсем правильной, с орфоэпическими ошибками, наличием сниженной лексики.

Перед преподавателями-словесниками стоит сложная задача – способствовать формированию интеллектуально развитого учителя, который с помощью живого, выразительного слова сможет в наиболее ясной и доступной форме воздействовать на разум и чувства учеников. Кроме этого, при трактовке качества результатов образования будущих учителей на первый план выходит и их способность к адаптации в профессиональном сообществе, к самообразованию. Совокупность таких характеристик отражает способность будущего учителя успешно осуществлять профессиональную деятельность в сочетании с социальной ответственностью за её результаты [1, 14].

Сформированные коммуникативно-речевые качества позволят будущему учителю эффективно осуществлять речевую деятельность: соблюдать нормы всех уровней языка (фонетики, лексики, грамматики, стилистики, культуры речи), целенаправленно организовывать обучение в такой образовательной среде, которая будет стимулировать ученика к продуктивной учебной деятельности, соответствующей его индивидуальным особенностям и интересам.

Формирование коммуникативно-речевых качеств студентов нашего института происходит в результате целенаправленного педагогического обучения в рамках практических занятий по русскому языку и культуре речи. Формирование коммуникативно-речевых качеств будущего учителя осуществляется согласно дидактическим принципам, которые как исходные научные положения возникли из обобщения опыта преподавания языковых

дисциплин. Так как занятия по русскому языку и культуре речи носят практический характер, обучение основано на следующих практических принципах: принцип научности, принцип связи обучения и практики, принцип творческой активности, наглядности, доступности в обучении, принцип прочности усвоения знаний. Реализуются данные принципы использованием определённых методов и приёмов обучения. Решению задачи формирования коммуникативно-речевых качеств будущего учителя способствуют аналитические, синтетические и аналитико-синтетические методы.

Аналитические методы, ориентированные на качественное формирование коммуникативной компетенции будущего учителя, включают следующие приёмы работы: лингвостилистический анализ текста; определение структуры текста и сложных синтаксических целых; вычленение составных частей текста и рассмотрение их в линейном расположении; семантическую характеристику текста, заключающуюся в выявлении общей темы посредством выделения отдельных микротем; стилистическую характеристику текста.

Синтетические методы включают следующие приёмы работы: «развёртывание» мысли, заложенной в поговорке, афоризме, цитате, изречении, в собственном письменном тексте и др.

Аналитико-синтетические методы включают следующие приёмы работы: подбор художественного материала для лингвистического и языкового анализа; конструирование собственных текстов различных композиционных форм. Наиболее часто практикуемыми приёмами являются упражнения по анализу и редактированию предложений и текстов с речевыми ошибками. Приведём примеры таких упражнений:

1. Исправьте стилистические и лексико-грамматические ошибки в предложениях, затем распределите предложения в группы по характеру речевой ошибки в них.

Речевые ошибки.

А. Неправильное употребление слова, связанное с недостаточным пониманием его значения.

Б. Нарушение сочетаемости слов, в том числе в устойчивых оборотах.

В. Необоснованное включение не существующих в языке слов, а также устаревших и просторечных.

Г. Нарушение нормы синтаксической сочетаемости слов, связанное с неправильным управлением и согласованием.

Д. Неправильное построение сложных предложений и предложений с деепричастным оборотом.

Предложения для анализа:

Встретив Евгения Онегина, своей тонкой интуицией она чувствует, что полюбила его на всю жизнь. В чём же заключается эта теория, почему она держит крах? Ленский – это последний крик совести Онегина. Лермонтов в этом стихотворении пронизывает героическим духом российское общество. Все эти причины прямым образом влияют на образование индивидуалистического бунта в душе Раскольникова. Страдания Раскольникова показывают нам, как мучается человек, совершив убийство живого существа. Поэтому и сражение выигрывают не только тактические расчёты талантливых полководцев, но дух войска, общее настроение солдат. Огромную роль в описании Москвы и Петербурга Толстой уделял не только людям, но и природе.

Выполнение подобных заданий, с одной стороны, способствует закреплению орфографических, пунктуационных, грамматико-стилистических навыков, с другой стороны, формирует у будущих учителей профессиональные коммуникативно-речевые умения, в том числе умение замечать ошибки, правильно их квалифицировать и исправлять.

Содержание занятий предполагает выполнение большого количества практических заданий, углубляющих профессиональные знания, умения и навыки студентов. Решая на занятиях лингвистические задачи, представляющие собой варианты заданий различной степени сложности, будущий учитель направляет свою мыслительную деятельность на прочное усвоение теории языка. Например, для решения задачи, в которой необходимо определить, одинаков ли в количественном отношении морфемный состав слов *ляг* и *пишите*, студенты должны пройти следующие этапы рассуждений: 1) глаголов в форме повелительного наклонения, состоящих из одной основы, в языке нет, в каждом имеется и формообразующий суффикс, и окончание, а они могут быть как материально выраженные, так и нулевые; 2) в глаголе *пишите* три морфемы: *пиш-* (корень), *-и-* (суффикс), *-те* (окончание), в глаголе *ляг* три морфемы: *ляг-* (корень), нулевой суффикс и нулевое окончание формы повелительного наклонения. Студенты делают вывод, что в количественном отношении морфемный состав данных слов одинаков.

Для того, чтобы правильно решить задачу по определению типа придаточной части в сложноподчинённом предложении *Он сделал вид, что не замечает её*, чтобы не отнести ошибочно придаточную часть к определительной, необходимо знать свойства сложноподчинённых предложений с этим типом придаточных: отношение придаточной части к существительному или субстантивированному слову, подчинение при помощи союзных слов (относительное подчинение). Вспоминая эти свойства, студенты делают правильный вывод, что в анализируемом предложении придаточная часть – изъяснительная, так как она относится к глагольному фразеологическому сочетанию *сделал вид* («притворился») и присоединяется к главной части при помощи союза *что*.

Вдумчивое, правильное выполнение всех предлагаемых заданий обеспечивает у будущих учителей не только формирование коммуникативно-речевых качеств, но и умение применять на практике методы научного познания – группировать, систематизировать, классифицировать языковые факты, делать грамотные выводы и обобщения.

Формирование коммуникативно-речевых качеств будущего учителя – явление сложное, связанное с усвоением, постоянным совершенствованием фонетических, грамматических знаний, развитием орфографических, пунктуационных навыков, обогащением активного словаря. Слова служат для именованья, иногда для оценки явлений действительности, они имеют определённую стилистическую окраску, и с этими свойствами слов связаны направления работы студентов над лексикой русского языка. На занятиях преподаватели требуют от студентов правильного, точного словоупотребления, то есть использования слов в значении, свойственном им в литературном языке. Профессиональная подготовка студентов предполагает умение работать со словарями, поэтому преподаватели стараются подготовить такие задания, чтобы на занятии словарь был задействован постоянно. Лексическая работа ведётся и в русле осознания будущими учителями стилистической окраски слов и уместности их употребления в разных стилях речи. Обращается внимание на выявление системных отношений в лексике, их синонимических и антонимических отношений, принадлежности к определённым тематическим группам [2, 512].

Приведём пример задания, связанного с использованием словарей. В словарный диктант включается несколько заимствованных слов, например *гелиотехника*, *генетический*, *геополитика*; студентам предлагается поработать с разными словарями: проверить написание и произношение этих слов, определить их происхождение, стилистическую характеристику, установить структуру и подобрать к ним однокоренные слова.

Коммуникативно-речевые качества будущих учителей становятся прочнее тогда, когда они усваиваются посредством умелого включения в учебный процесс работы учебно-исследовательского характера. С этой целью преподавателями кафедры русского языка и литературы института проводятся со студентами дополнительные занятия по подготовке к олимпиаде по русскому языку, культуре речи, к лингвистическому конкурсу. На этих занятиях с профессиональным «прицелом» предлагаются разнообразные виды работ, практикуемые в школе на внеклассных занятиях: составление алгоритмов, решение лингвистических задач из разнообразных разделов русского языка, написание грамматических рассказов, сочинений на языковые темы, заметок, научно-популярных статей. Письменные работы разного типа позволяют студентам совершенствовать речевую, орфографическую и пунктуационную грамотность, а преподавателям – проверить уровень сформированности коммуникативно-речевых качеств будущих учителей.

Список литературы

1. Звонников, В. И. Оценка качества результатов обучения при аттестации / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2012. – 280 с.
2. Литневская, Е. И. Методика преподавания русского языка в средней школе : учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Е. И. Литневская, В. А. Багрянцева. – М. : Академический проект, 2006. – 588 с.
3. Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе : учеб. пособие / М. Б. Успенский. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 190 с.

Цзо Юйпу

аспирант, кафедра музыкального воспитания и образования,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Китайская Народная Республика

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЕВРАЗИЙСТВА

Проблемы развития современной культуры приводят к поиску нового вектора развития в евразийском пространстве всех стран. Распад советского государства привел к «потере» национальной идеи, отсутствие которой в социокультурном пространстве не позволяет осуществлять достойное противостояние вызовам времени. Именно сейчас, когда необходимость в консолидации общества становится очевидной, научный интерес к концепции современного «евразийства» возрастает.

Сама идея единого евразийского мира связана с поисками идентичности, что отразилось в концепции «евразийства» в работах С. М. Соловьева, К. П. Победоносцева, Н. М. Карамзина, Б. Н. Чичерина и др. Первые попытки формулирования подобных воззрений известны с середины 20-х годов XX века в среде представителей русской эмиграции, когда вопрос о принадлежности русской цивилизации был достаточно популярен.

Необходимо отметить, что сам исторический период развития концепции «евразийства» проходил в условиях социально-политической нестабильности. Философы, писатели, ученые того времени, не являясь ярыми сторонниками революционных взглядов, сформулировали базовые тезисы, которые, по их мнению, позволили бы улучшить настоящую действительность. К числу первых публикаций, транслирующих новые идеи, традиционно относят опубликованный в 1921 году сборник «Исход к Востоку. Предчувствия и свершения. Утверждение евразийцев» [2, 126]. Принадлежащий перу четырех авторов (П. П. Сувчинского, П. Н. Савицкого, Г. В. Флоровского и Н. С. Трубецкого), сборник не только отражал мнение мыслителей новой эпохи, но лег в основу продвижения концепции «евразийства». Дальнейший генезис новых взглядов нашел свое отражение на страницах издания «Евразийский временник» [4], получившего признание в среде русской эмиграции. Евразийские идеи продолжили Г. В. Вернадский, Л. П. Карсавин, Н. Н. Алексеев и др.

Евразийская концепция, впитав в себя лучшие идеи русской соборности, позволяет говорить о России как особом пространстве, с собственной уникальной культурой, объединяющей не только географически, но, в большей степени, духовно народы, проживающие не одну сотню лет на одной территории. Падение советского государства фактически воссоздало атмосферу начала XX века, придав новый импульс развитию «евразийской» мысли. В современном отечественном пространстве можно выделить три основных направления развития концепции.

К первому направлению в новом, неоевразийском контексте можно отнести сторонников «четвёртой политической теории», впервые сформулированной отечественным философом, политологом А. Г. Дугиным [3, 31]. По мнению исследователя, концепция евразийской сверхдержавы, достичь которой возможно через глубокую интеграцию с бывшими республиками СССР в новую формацию, Евразийский Союз (сокращенно ЕАС) является последующей социально-общественной формой, после фашизма, социализма, либерализма.

Второе направление, концептуально сформулированное исламским общественным деятелем Г. Д. Джемалем, предусматривает достижение «объединенной Евразии» через славяно-тюркский союз [1]. Третье, «академическое» направление концепции, поддерживаемое такими исследователями, как А. С. Панарин, В. Я. Пащенко, С. Б. Лавров, И. Б. Орлова, представляет собой критику современного либерализма. Подчеркивая неизбежность столкновения православного русского мира с западной идеологией, сторонники направления противопоставляют «сильное государство» принципам рыночной цивилизации [7, 5].

Дальнейшая эволюция взглядов позволила не только перейти к определению «цивилизованного евразийства», но допустила создание реальной альтернативы «евроантлантизму» [6]. Отдельного внимания заслуживает интеграционная идея «Евразийского союза», предложенная 29 марта 1994 года действующим тогда Президентом республики Казахстан Н. А. Назарбаевым. Развитие концепции на основе экономической интеграции со странами, бывшими республиками Советского Союза, привело к созданию 1 января 2015 года Евразийского Экономического союза (ЕАЭС).

В итоге мы можем сделать вывод, что современное «неоевразийство» – это не только оппозиция западной культуре и направление развития, это процесс формирования

собственного геополитического мировоззрения. Ключевое место в подобном целеполагании занимает тезис: «Россия – ни Восток, ни Запад, ни Европа, ни Азия, но Евразия» [5, 113]. Сегодня Россия представляет собой синтез множества различных культур, создающих уникальный мультикультурный мир толерантности и межкультурных коммуникаций в Евразийском пространстве.

Список литературы

1. Джемаль, Г. Сады и пустоши / Г. Джемаль. – М., Берлин : Директмедиа Паблишинг, 2021. – 613 с.
2. Гибадуллин, А. А. Концептуальные направления устойчивого развития Евразийского экономического союза : монография / А. А. Гибадуллин, В. Н. Пуляева, Ю. В. Ерыгин. – М. : Издательский дом ГУУ, 2018. – 158 с.
3. Дугин, А. Г. Четвертый Путь: введение в Четвертую Политическую Теорию / А. Г. Дугин. – М. : Акад. проект, 2014. – 682 с.
4. Евразийский временник: неперiodическое издание / под ред. П. Савицкого, П. П. Сувчинского и кн. Н. С. Трубецкого. – Берлин : Евразийское книгоиздательство, 1925. – 444 с.
5. Ларюэль, М. Идеология русского евразийства, или Мысли о величии империи / пер. с фр. Т. Н. Григорьевой. – М. : Наталис, 2004. – 287 с.
6. Исаева, О. С. Осмысление цивилизационной идентичности России и векторов ее развития в философии классических евразийцев и академического неоевразийства А. С. Панарина и Б. С. Ерасова / О. С. Исаева // Манускрипт. – 2020. – Т. 13. – № 11. – С. 125-130.
7. Панарин, А. С. Православная цивилизация / А. С. Панарин. – М. : Институт русской цивилизации, 2014. – 1239 с.

Чан Хунбинь

аспирант, кафедра музыкального воспитания и образования,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Китайская Народная Республика

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КИТАЯ В ЕВРАЗИЙСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Интеграция высшего образования в единое евразийское пространство началась в XX веке. Болонский процесс определил инновационные ориентиры и ценности в условиях глобализации мировой культуры. Вступление Китая в ВТО (всемирная торговая палата) в 2001 году способствовало экономическому росту и послужило модернизации и реформированию высшего образования в стране. Постоянно идет процесс внедрения международных стандартов национальной квалификации в высшем образовании для повышения качества и уровня профессиональной подготовки будущих специалистов.

Модернизация высшего образования Китая связана с организацией международных программ китайских, российских и европейских университетов, увеличением числа китайских студентов в России, Европе, Америке и других странах, активизацией академической мобильности профессорско-преподавательского состава и т.д. Реформы высшего образования в Китае дали возможность обновить систему обучения и подготовить высококвалифицированные кадры во всех сферах экономики [1].

К основным процессам реформирования китайской системы высшего образования относятся: обучение студентов и преподавателей за рубежом, обмен профессорско-преподавательским составом, грантовая поддержка международных образовательных проектов, модульное обучение по требованиям Болонского процесса, внедрение инновационных программ обучения, сотрудничество и расширение международных контактов и т.д.

Ежегодно увеличивается количество студентов, обучающихся в России, Европе, Америке, Австралии и т.д. [2]. Например, в сфере культуры и искусства 14,4% китайских студентов выбирают высшие учебные заведения зарубежных стран [3]. В процессе интеграции с евразийскими государствами постоянно увеличивается количество иностранных студентов [4]. В высших образовательных учреждениях Китая обучаются представители всех государств Евразии.

Сотрудничество с государствами также продолжается в сфере международного обмена и привлечения к работе ученых и преподавателей высших учебных учреждений разных государств [5]. В начале XX века началось активное внедрение инновационных образовательных программ с применением научных и учебных пособий из других стран. Программы направлены как на офлайн обучение, так и формат онлайн, что оказалось очень актуально в XXI веке. Внедрение образовательных программ в дистанционном формате показало эффективность обучения и перспективы развития высших учебных учреждений Китая.

Вместе с положительной динамикой развития высшего образования в Китае необходимо отметить проблемы, связанные с интеграцией в евразийское образовательное пространство. В первую очередь, нехватка профессиональных кадров профессорско-преподавательского состава университетов. Во-вторых, китайские студенты, обучающиеся за границей, не возвращаются. В-третьих, экономическая выгода преобладает над качеством образования. В-четвертых, недостаточность внедрения инновационных программ обучения.

Решением проблем эффективного развития китайского высшего образования может стать открытие филиалов иностранных вузов. Сегодня в Китае работают только два филиала университетов. Филиал университета Ноттингхема в г. Нинбо и филиал университета Нью-Йорка в Китае. В планах – открытие новых филиалов, что позволит увеличить подготовку кадров международного уровня для создания единого евразийского образовательного пространства.

Активное сотрудничество с российскими вузами дает возможность эффективного включения высших учреждений Китая в единое образовательное пространство Евразии. Несмотря на различные проблемы, связанные с экономическими и культурными процессами, международные контакты в сфере образования регулярно расширяются.

Государственная образовательная политика Китая направлена на повышение качества образования для достижения мирового уровня. Ведущие китайские университеты проявляют особый интерес к высшему образованию в России. Университеты Пекина, университеты Северо-восточных районов Китая и другие заинтересованы в подготовке новых исследовательских проектов и инновационных программ обучения на всех уровнях подготовки: бакалавриат, магистратура, аспирантура, докторантура.

Сотрудничество Китая со странами Евразии продолжается, и перспективы развития связаны с внедрением международной аккредитации образовательных программ,

подготовкой единой системы контроля качества, расширением международной мобильности профессорско-преподавательского состава, ростом экономической базы высшего образования [6]. Кроме этого, необходимо дальше развивать диалог культур на уровне общественных организаций через участие в конференциях, форумах и симпозиумах.

В формировании единого образовательного пространства Евразии заинтересованы все государства, так как в условиях глобализации единая система образования даст возможность создания эффективной экономики и промышленности, соответствующих новым потребностям культуры XXI века.

Евразийское образовательное пространство должно способствовать трансляции культурного опыта и научных достижений разных стран. При этом каждая страна должна сохранять собственные традиции и культурные ценности в идентификации этносов и наций. Профессиональное сотрудничество и сетевое развитие университетов будет влиять на повышение роста экономической базы государств.

В современной культуре формирование единого пространства образования необходимо, так как потребности в инновациях постоянно растут и подготовка высококвалифицированных кадров во всех сферах социально-экономического развития способна создать условия для повышения уровня жизни народов и устойчивого развития государства на мировом уровне.

Таким образом, Китай как евразийское государство активно расширяет образовательное пространство и позитивно оценивает государственные возможности реализации инновационных программ и создания моделей высшего образования будущего для стратегического решения геополитических проблем и вопросов международного уровня.

Список литературы

1. Мысли Дэн Сяопина // Qiaowu gongzuo yanjiu. 2004. – № 5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://qwgzzy.gqb.gov.cn/yjyt/120/469.shtml> свободный. – Загл. с экрана. (на китайском языке).
2. Shishe «zouchuqu» zhanlue de jige wenti (Несколько вопросов по реализации стратегии «Идти во вне») // Guoji gong-cheng yu laowu. – 2005. – № 6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journals.tsu.ru/vestnik/en/&journal_page=archive&id=840&article_id=14054 свободный. – Загл. с экрана. (на китайском языке).
3. Шведова, И. А. Интернационализация высшего образования в Китае / И. А. Шведова // Вестник Том. гос. ун-та. История. – 2013. – № 1 (21). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://journals.tsu.ru/history/&journal_page=archive&id=880&article_id=23492 свободный. – Загл. с экрана. (на китайском языке).
4. Хэ Ли Вернувшиеся студенты и политические перемены в Китае / Хэ Ли // Азиатская перспектива. – 2006. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.ifri.org/sites/default/files/atoms/files/AV11_ENG.pdf свободный. – Загл. с экрана. (на китайском языке).
5. Транснациональное высшее образование в Азиатско-Тихоокеанском регионе / под ред. Ф. Хуана. – Хиросима : Университет Хиросимы, 2006. – 186 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/search/attachfile/68332.pdf> свободный. – Загл. с экрана. (на китайском языке).
6. Кузнецова, В. В. Проект «Шуан и лю»: глобализация китайского высшего образования / В. В. Кузнецова // Образовательная политика. – 2020. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edpolicy.ru/chinese-education> свободный. – Загл. с экрана.

Чу Фан

аспирант, кафедра музыкального воспитания и образования,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Китайская Народная Республика

ОСНОВЫ КИТАЙСКОЙ ЖИВОПИСИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В современном российском школьном образовании, ориентированном на требования, предъявляемые ФГОС, все больше возрастает необходимость актуализации таких образовательных технологий и методик, которые не только позволяют эффективно получать знания и практические навыки, но и способствуют развитию общекультурных коммуникаций в евразийском пространстве.

Знакомство с достижениями мировой культуры в общем и культурным наследием Китая в частности является эффективным средством формирования и развития общекультурной компетентности обучающихся, дает возможность соприкоснуться с ценностями разных народов, культур и цивилизаций, узнать сущностные основания жизненных устоев того или иного общества, особенности мировоззрения его людей, системы их ценностей и взгляда на окружающую действительность.

Культурное наследие Китая уникально и разнообразно, поэтому знакомство с ним создает условия для формирования толерантности и гармонии в межкультурных коммуникациях.

Уроки изобразительного искусства являются важным средством развития личности школьника и формирования у детей общекультурных компетенций. Они способствуют развитию их интеллектуальной и творческой активности, эмоциональному отклику на явления окружающего мира и эстетическому воспитанию. Знакомство с разными направлениями в китайском изобразительном искусстве, с его стилями и видами, творчеством художников расширяет кругозор обучающихся, обогащает их внутренний мир, способствует развитию творческих способностей, развивает эстетический вкус учеников, приобщает к достояниям мировой художественной культуры.

Так, художественная культура Китая, в частности живопись, предоставляет возможность знакомства с уникальной тематикой живописных произведений, с особенным художественным инструментарием, а также иными, в отличие от европейской художественной школы, техниками, средствами и методами работы художника. Китайский исследователь Се Юнхуэй отмечает важность использования в практике обучения детей изобразительному искусству методических систем, сложившихся в рамках той или иной художественной культуры [3].

Как и любая художественная школа и традиция, китайская традиционная живопись имеет свой теоретический и практический опыт. Рассмотрим основополагающие стороны данного опыта с точки зрения применения в обучении детей младшего школьного возраста.

Знакомство с основами китайской живописи и их осмысление может быть затруднительно в связи с недостатком представлений об общей культуре Поднебесной. Так, не-

знакомому с основами традиционной культуры Китая обывателю образцы китайской традиционной живописи могут показаться незамысловатыми и сюжетно бедными. При этом задачей учителя является показать ученикам то, что за кажущейся, на первый взгляд, элементарностью и примитивностью в китайской живописи скрыт удивительный, непохожий на европейский, мир китайской культуры.

Для решения данной задачи необходимо, прежде всего, знакомство школьников с историей Китая. Без исторического ракурса невозможно понять, как в течение тысячелетий аллегория и символ стали частью мировоззрения китайцев, отражаясь во всех сферах жизни, сформировав особое иносказательное символическое творчество китайского художника.

Школьникам необходимо осмысление такой характеристики китайской живописи, как многогранность. Традиционная китайская живопись – «гохуа» (сокращённое от «чжунгохуа») переводится как «национальная живопись», «живопись нашей страны». Как любое искусство, гохуа отражает традиционное для жителя Поднебесной видение мира, его восприятие и отражение. Так, с точки зрения китайской философии, человек и окружающий мир являются единым неделимым целым, что нашло отражение в специфике данного вида искусства, для которого характерно символическое содержание, смысловая глубина, изящный образный язык, иносказательный смысл и лаконичность.

Гохуа аккумулирует в себе художественно-эстетические качества не только живописи, но и других видов искусств: каллиграфии, поэзии, музыки и танца. Истоки такой многоаспектности восходят также к глубокой древности, когда китайские живописцы были одновременно и учеными, и поэтами, и государственными деятелями. Китайские художники являлись сочинителями и вносили в свои картины тексты стихов.

«Китайская картина – это не копия какого бы то ни было предмета материального или идеального мира, а пространство «совместного рождения» (бин шэн) всего сущего – пространство активное, энергетически заряженное и символически деятельное по своей природе» [1, 39].

Понимание гохуа связано с ассоциациями и смыслом изображения. Чтобы передать чувственно-эмоциональное ощущение окружающего мира, художник через детализацию каждого предмета создает особое пространство. Специфика живописи гохуа заключается в достоверной реалистичности образов на полотне, при этом символика должна отражать замысел и создавать сопричастность зрителя с художественным образом.

Особенность китайской живописи заключается в том, что художник писал всегда по памяти. В процессе наблюдения фиксировались детали создаваемых сюжетов, художник изучал природу через призму естественнонаучного взгляда на мир: наблюдал за жизнью животных и птиц, за реками и горами, деревьями и травами, что давало ему детальное чувственное представление об окружающем мире. Только полностью погруженный в сущность окружающего мира природы мастер сможет так легко и убедительно изобразить детали пространства по памяти. Картина китайского художника – это результат не только его наблюдений и умения зафиксировать увиденное, это еще знания, представления и размышления над сутью мироздания.

В работах китайских художников пространство всегда условно, главная задача – передать идею замысла художественного произведения. При знакомстве с картинами

обучающиеся должны понять особенность китайской живописи, и для этого на уроках изобразительного искусства особый интерес представляют «шесть законов живописи», которых придерживаются китайские художники с древнейших времен:

- 1) созвучие энергий в движении жизни («ци-юнь шэнь-дун»);
- 2) прочная основа в работе кистью;
- 3) соответствие действительности в изображении предметов;
- 4) следование категориям вещей в распределении цветов;
- 5) правильное распределение предметов в композиции картины;
- 6) точное воспроизведение образов в копировании картин [1].

Знание законов позволяет сформировать у детей школьного возраста представления о важности гармонии всех компонентов художественного произведения как для китайского художника, так и для зрителя картины. В процессе занятий традиционной китайской живописью у обучающихся формируются такие важные качества, как усидчивость, наблюдательность, гибкость мышления, креативное мышление, умение создавать символические образы.

Жанры в китайской живописи имеют важное значение для изучения искусства, работа с ними также может быть эффективна в обучении детей младшего школьного возраста. Принцип классификации отражает смыслы и идеи произведения в жанрах: «люди» («жэн-у»), «люди и предметы» («шэй-су жэн-у хуа»), «мужской» и «женский» портретный жанр («шэй-ню хуа»), «горы и вода» («шань-шуй»), «цветы и птицы» («хуа-няо»), «растения и насекомые», «бамбук и камни», «животные и лес». Также в обучении можно применять основы стилей «гун-би» и «се-и». «Гун-би» (тщательная кисть) связан с проработкой деталей и линий. «Се-и» (выражение идеи) основан на создании спонтанного рисунка, отражающего замысел художника [2].

В результате краткого обзора мы можем сделать вывод о том, что знакомство детей младшего школьного возраста с китайской живописью, обучение основам ее техники, стилям и жанрам может стать важной составляющей процесса обучения на уроках изобразительного искусства, так как методы и приемы обучения данному виду искусства имеют многовековую историю и практический опыт применения в образовании и культуре Китая и Евразии.

Список литературы

1. Китайское искусство : Принципы, школы, мастера / сост., пер. с кит. и англ., вступ. В. В. Малявина. – СПб. : Лань, ТРИАДА, 2004. – 960 с.
2. Пин Пинфань. Сопоставительный анализ основ китайской и европейской живописи / Пин Пинфань // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2008. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sopostavitelnyy-analiz-osnov-kitayskoy-i-evropeyskoy-zhivopisi> свободный. – Загл. с экрана.
3. Се Юнхуэй. Обучение традиционным видам китайской живописи учащихся довузовских образовательных учреждений в России / Се Юнхуэй // Наука и школа. – 2014. – № 2. – С. 188-192.

Ян Нин

аспирант, кафедра музыкального воспитания и образования,
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
Китайская Народная Республика

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОЦЕССЫ ОБУЧЕНИЯ ВОКАЛУ В УНИВЕРСИТАХ КИТАЯ

Современное музыкальное образование в китайских университетах развивается под влиянием глобальных трансформаций культуры и искусства России и Запада. Получение диплома профессионального музыканта в университетах востребовано во всех государствах. В начале XXI века высшее образование в Китае продолжает изменяться под влиянием внешних и внутренних процессов модернизации системы высшей школы.

Многие ученые отмечают, что реформы в китайских университетах необходимы [1], как и в России они повышают качество и уровень музыкального образования и способствуют формированию духовной культуры личности. В музыкальном образовании Китая вокальное искусство занимает важное место, специалисты обучаются в соответствии с требованиями мировых университетов, сохраняя при этом собственные традиции. Обучение вокальному искусству становится популярным и открывает новые возможности для межкультурных коммуникаций и сотрудничества между вузами.

В современных китайских университетах преобладает индивидуальная подготовка специалиста с применением традиций национального искусства. На примере творчества выдающихся вокалистов демонстрируются лучшие достижения китайской школы вокального искусства. Важное значение в обучении имеет формирование вокального мышления в художественно-эстетическом восприятии мира культуры и искусства.

Истоки формирования китайской школы вокального искусства заложены в древней культуре [2] и сохраняются в современном образовании. В обучении применяются национальные традиции оперного искусства, народной драмы, техники звука и интонации, тембра и мелодики и многое другое, связанное с вокалом. В процессе реформирования китайской системы образования на основе традиционных форм обучения внедряются современные технологии и методы обучения.

Профессиональное вокальное образование сформировалось в Китае в начале XX века [3]. Под влиянием европейской и русской [4; 5] вокальных школ совершенствовались методы и техники обучения, и сегодня в китайских университетах обучение вокалу ведется в трех направлениях: академическое пение, эстрадное пение, народное пение.

Искусство пения является сложным в обучении, так как большое значение имеют способности и возможности человека. При приеме в китайский университет по вокальному образованию учитываются следующие параметры владения искусством пения: звучание голоса, сила звука, звуковой диапазон, уровень музыкальной подготовки, чувственная эмоциональность. К общим характеристикам относятся этика исполнения песни, артистичность и культура подачи текста, внешний образ человека и т. д.

В пении отражаются особенности вокального мастерства. Для профессионального роста применяются практические словесные и дыхательные упражнения, техники передачи звуков, интонаций и мелодики.

В современном обучении вокалу в китайских университетах применяются различные методы. Например, установка звуковых элементов: вибрация тела (голосовая зона), резонатор (резонатор), энергия (дыхание). Гармоничное сочетание трех элементов дает возможность овладения совершенством вокального мастерства. Также методы обучения включают применение фонограмм, фонологию традиционного национального вокала и т.д., способствующих формированию профессиональных навыков искусства вокального пения.

Динамичное развитие музыкального образования в китайских университетах показывает и противоречия в обучении. В настоящее время большинство китайских университетов, специализирующихся на музыке, как правило, используют программы по теории российской и западной музыки, что ограничивает использование достижений китайского вокального искусства.

Процессы обучения отражают преемственность методов обучения российской и западной вокальных школ, вместе с этим нет современной методической базы и соответствующей научной и педагогической литературы по обучению вокальному мастерству и профессиональному совершенствованию.

По нашему мнению, для решения современных проблем необходимо интегрировать в программы специализацию по китайской традиционной музыкальной культуре и этномузыкальной культуре, усилить курс вокальной музыки и хорового пения и т.д. Также надо продолжать формировать профессиональные кадры профессорско-педагогического состава.

В процессе исторического развития сложилась музыкальная культура на базе китайской философии [6], значит, сохранение традиций связано с национальной идеей и инновациями в реформировании высшего образования. Поэтому формирование современных методов обучения должно развиваться с учетом достижений китайского традиционного образования, так как именно национальные традиции вокального пения влияют на формирование уникальной школы вокального пения в Китае [7].

Таким образом, высшее образование в университетах Китая развивается под влиянием традиций вокальных мировых педагогических школ, заимствуя новейшие достижения в обучении, методах и технологиях, средствах и инструментах совершенствования вокального искусства. Современное образование в китайских университетах проходит этапы реформирования, способствующие повышению качества обучения вокальному искусству. Международное сотрудничество с российским педагогическим сообществом дает возможность расширять инновационные методы и техники обучения, что создает базу для профессиональной подготовки китайских вокалистов мирового уровня.

Список литературы

1. Ян Цзин. Реформа современного музыкального образования в мире / Ян Цзин // Вестник Хунанского первого педагогического института. – 2005. – № 2 (на китайском языке).
2. Чэн Сыхай. История музыки древнего Китая / Чэн Сыхай. – Пекин : Издательство международная культура, 1995. – 300 с. (на китайском языке).
3. Яо Вэй. Проблемы развития вокального профессионального образования в современном Китае / Яо Вэй // Дискуссия. – 2012. – № 7 (25). – С. 150-154.
4. Ду Сы Вэй. Влияние европейских традиций на развитие вокальной школы в Китае / Ду Сы Вэй // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 2. – С. 232-234.

5. Яо Вэй. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Волгоград, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/podgotovka-spetsialistov-vokalnogo-iskusstvav-sistemakh-vysshego-muzykalnogo-obrazovaniya-k/read> свободный. – Загл. с экрана.

6. Гао Тянь. Основы теории музыкотерапии / Гао Тянь. – Пекин : Мировое библиотечное издательство, 2007. – 261 с. (на китайском языке).

7. Фэй Сюэ. Тенденции развития вокального искусства на современном этапе / Фэй Сюэ, Е. В. Зеленкова // Актуальные проблемы музыкально-исполнительского искусства: история и современность : материалы международной научно-практической конференции. 03 апреля 2019 года / сост. Ю.С. Карпов, В.И. Яковлев. – Казань. – 2020. – С. 214-219.

Научное издание

ЕВРОПА И АЗИЯ: НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

Материалы Международной онлайн-конференции

Ответственный редактор
Иванова Е. Р.

Редактор
Кондаева Е. В.

Редактор
Рудакова Ю. С.

**Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала)
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Оренбургский государственный университет»**

462403, г. Орск Оренбургской обл., пр. Мира, 15А