



Дата выхода: 30.03.2018 г.

Студенческий электронный журнал «СтРИЖ»

№2(19) 2018

Учредитель:
**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
«Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»**

ISSN: 2587-7658

Редакционная коллегия:
Бородина Т.С. – главный редактор
Путило А.О. – ответственный секретарь
Кудрин И.В. – редактор-корректор
Спиридонова О.И. – дизайнер

strizh@vspu.ru
8 (8442) 60-28-88

СОДЕРЖАНИЕ

IX Международная заочная научная конференция «Рациональное и эмоциональное в литературе и фольклоре»

А. А. АЛЕЩЕНКО. Типология героев сетевой литературы «крипи».....	5
Н. С. АЛЁШИНА. Использование стратегии «Чтение с остановками» в процессе изучения рассказа В.В. Набокова «Бритва».....	9
Ю. П. КАРАБИЦКАЯ. Анимация как средство активизации эмоционального восприятия учащихся на уроках литературы в 5-6 классах.....	14
А. А. ЛАЗАРЕВ. Синтез эмоционального и рационального в цикле очерков Б.К. Зайцева «Афон».....	17
Е. Е. МАЧЕЕВА. Своеобразие эмоционального состояния героев «Пасхального рассказа со взрывом» Б.П. Екимова.....	21
И. О. МОГИРКО. Флористические образы в эмоциональном строе лирики С. Есенина.....	24
Е. В. СЫЧЕВА. Организация внеклассной работы по литературе в старших классах (из опыта работы).....	28
И. П. ТАПИЛИН. Методика использования хронологии в процессе изучения биографии Ф.М. Достоевского.....	32
Д. Е. ТИЯН. Эмоциональные аспекты восприятия инаковости Медеи в романе К. Вольф.....	35
М. В. ТОПЧИЁВА. Особенности эмоционального мира ребенка в «возвращенной» литературе XX века (на материале рассказа В.Ф.Тендрякова «Хлеб для собаки»).....	39
А. Г. УСПЕНСКАЯ. Мифологема собаки в повести М.А. Булгакова «Собачье сердце» (рациональный и эмоциональный аспекты).....	43
А. С. УШАКОВА. Методика использования видеопроектов на уроках литературы в 10-11 классах как средство активизации эмоционального восприятия учащимися художественного текста.....	47
О. С. ХРАМУШИНА. К вопросу о характере зависти Сальери в «маленькой трагедии» А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери».....	51

ЦЗЯН СИНЬЮЙ. Средства объективации эмоции «страх» в повести В. Токаревой «Лавина».....	55
С. В. ШЕЙДАЕВА. Использование шоу-технологии на уроках литературы....	59



Педагогические и психологические науки

А. С. САНДРОСЯН. Игра как средство формирования неконформных форм поведения у младших школьников.....	62
Л. Н. ФИЛАТОВА. Формирование навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста.....	66



Методика преподавания английского языка

Т. М. ЕРЕМИНА. Применение аудиовизуальных средств на уроках иностранного языка старшей школы.....	71
---	----



Медицинские науки

А. С. НИКОЛАЕВА. Аденокарцинома предстательной железы: роль эстрогенов и антиэстрогенных препаратов.....	75
--	----



Правоведение

А. В. БАЗАЕВА. Проблемы правового регулирования договора аренды.....	79
--	----



Социология

Т. Ю. ДЕЕВА. Социальные эффекты куртуазной культуры.....82



Экономические науки

А. И. СЕЛИВЕРСТОВА. Основные направления развития предпринимательской деятельности в сфере образования.....87

Д. С. ШИРОКОВА. Традиционные и современные методы профессионального обучения персонала.....90

IX Международная заочная научная конференция «Рациональное и эмоциональное в литературе и фольклоре»

УДК 821.161.1

А.А. АЛЕЩЕНКО
(lightally@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТИПОЛОГИЯ ГЕРОЕВ СЕТЕВОЙ ЛИТЕРАТУРЫ «КРИПИ»*

Рассматривается типология героев «страшного» фольклора в сетевой словесности. Выявляются наиболее распространенные черты героев, связь их характеров с сюжетными особенностями текстов.

Ключевые слова: интернет-фольклор, страшное, крипи, герой, типология.

Культура «страшного» в России не только по-прежнему жива, но и приобрела широкие масштабы, обросла новыми формами бытования и различными направлениями, многое переняла у западной культуры. В Интернете появились тематические сайты, на которых размещаются самые разнообразные страшные рассказы – от современных быличек и легенд до отечественных и зарубежных литературных текстов. Интернет-версии страшных историй заметно отличаются от привычного нам жанра ужасов в печатной литературе, хотя, несомненно, с ней переплетаются. На сайтах часто публикуют авторские рассказы как современных молодых авторов, так и классиков жанра. Этот жанр интернет-фольклора получил наименование «крипи», «крипи-стори», «крипи-паста» (от англ. *сгееру* – вызывающий дрожь, страшный) [3].

Литературное явление «крипи» еще не стало предметом широкого научного осмысления. Первым шагом в этом направлении стала наша работа, посвященная сюжетной типологии произведений, относящихся к «крипи» [1]. Не менее важным аспектом изучения является типология их героев.

Герои сетевых страшных историй, в отличие от фольклорных и литературных страшилок, по своему уникальны. Существует, на наш взгляд, определенная связь между их характерами и обстоятельствами, в которых они находятся.

Чаще всего главный герой «крипи» – это жертва неких мистических или иных пугающих обстоятельств. Объяснить это можно основной целью крипи – напугать. Читатель с наибольшей вероятностью будет отождествлять себя с главным героем. Таким образом будет усилен пугающий эффект истории.

Разумеется, среди произведений «крипи» есть и исключения. Связано это с поисками авторами новых форм, попытками привнести в жанр что-то новое, поскольку набор традиционных фольклорных и литературных приемов для «запугивания» довольно ограничен. Среди этих новаций следует отметить следующие нарративные приемы, связанные с образом рассказчика.

Во-первых, это тексты, написанные от лица т. н. *монстров*, существ, нападающих на людей. Зачастую они носят полуанекдотический характер, поскольку иронически переосмысливают классические сюжеты о столкновениях человека с иномирным существом: «*Больше нет сил ждать, монстр лег спать, а я чутко слежу за ним через щель под дверью. Я уже давно не открывал ее, не знаю, что за ней происходит, но в комнате тихо, надеюсь, стражник заснул. Прощай, моя тюрьма, сумрак темницы, тюремщики и скудная пища, я не вернусь, пусть меня лучше убьют, а еще лучше я сам*

* Работа выполнена под руководством Гольденберга Аркадия Хаимовича, доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

попытаюсь прикончить монстра, столько лет стерегущего меня за дверью, моя раненая душа требует отмщения!» («Я тебя вижу», *pirania_kate*) [4].

Во-вторых, написанные от лица второстепенных персонажей подобных историй:

«– Приедем здесь не место, – грубо бросаю я, демонстративно опустив задвижку.

– Нам нужна помощь! Вы разве не понимаете?! – снова колотят в стекло. Того и гляди, треснет. – Пожалуйста!

– Собаку спущу, – предупреждаю я. Вот уж глупости – Германа я туда ни за что не выпущу.

Парень еще держится, хотя уже кричит на меня в голос, и чувствуется, что замолчать боится. Девчонка уже просто рыдает, размазывает остатки косметики по серому личику. Бесцветному – через недельку такие же бесцветные плакаты с бессменным «Пропала» и неуместной улыбкой на фотографии будут украшать автобусную станцию.

Помочь им нельзя. Даже думать о том, чтобы кому-то из них помочь – мысль опасная. Вы же, найдя покрытый гнойными язвами труп, не потащите его домой, чтоб обогреть в морозный день у камина? Здесь то же самое – только сделаешь себе больно своей беспомощностью. Или даже «заразишься» – говорят, бывали случаи, когда Он убивал местных» («Кошачница», Чёрный Дракон) [Там же].

В-третьих, – от лица человека, превращающегося в монстра: «До утра Марина ползала по стенам. Утренний солнечный свет зудел на коже, она спаслась от него в углу спальни между двумя стенами и потолком, занавесившись волосами. К полудню солнце добралось и туда. Через стену от Марины был ее чулан. За другой стеной – соседняя квартира. Дверка приоткрылась, и белесая рука снова потянулась наружу. Вслед за этим движением Марина прижала ладони к стене, смежной с другой квартирой, и стала царапать ее, отрывая ногти и заливая обои своей кровью, размазывая эту кровь, пока не получилось пятно, сквозь которое она могла пройти. Внутри стена была пористой, губчатой и смутно пахла мышами. Пятно все же оказалось мало, и тазовые кости хрустнули, выворачивая правую ногу коленом назад. Впрочем, отталкиваться ей стало удобнее» («Щепка», анонимный автор) [Там же].

В популярных сюжетах крипипаст типа «не оборачивайся» [см. подр.: 1, с. 2], в которых рассказывается о встречах с необычным существом в бытовой обстановке, главный герой (чаще – сам рассказчик) – молодой одинокий человек, небогатый студент, живущий на съемной квартире, замкнутый. У него либо нет родственников, либо они далеко. Друзей мало или вообще нет.

Такой тип героя связан, вероятно, с образом типичного посетителя имиджборда, ресурса, где зародилось явление «крипи». Помимо этого, подобному герою легче вступить в связь с паранормальным: из-за одиночества он легче замечает странности, творящиеся в квартире, на работе или в ином месте. Часто герой интересуется сверхъестественным и сам ищет встречи с чем-то подобным (замечает странное явление, начинает его исследовать и т. п.) Обычно ему не к кому обратиться за помощью. Иногда ему помогают такие же увлеченные друзья.

В страшных литературных рассказах (в том числе маскирующихся под реальные истории) представлено множество типов героев – мужчин и женщин, от детей до стариков, персонажей совершенно различных социальных положений, живущих в разные эпохи. В подобных историях прослеживается масштабное влияние мировой литературы – произведений Говарда Филлипса Лавкрафта, считающегося одним из основоположников литературного «хоррора», готических романов и других разновидностей жанра [2].

Очень широко представлена среди героев «крипи» такая возрастная категория, как дети. Истории о детях бывают связаны непосредственно с детскими страшилками. Обычно главная героиня – маленькая девочка: «Она вскочила с кровати, надела тапочки и в одной ночной рубашке подбежала к двери. Посмотрев в глазок, она увидела лицо своего отца.

– Подожди, сейчас открою, – сказала она, откинула засов и уже собиралась открыть дверь, но в последний момент остановилась и снова посмотрела в глазок. Что-то в выражении лица ее отца было не так. Его глаза были широко открыты, он выглядел испуганным.

Она вернула засов на место. Звонок продолжал издавать трель.

<...>

Девочка осторожно открыла дверь и закричала. Отрубленная голова ее отца была прибита к двери гвоздем на уровне глазка.

На дверной звонок была прикреплена записка, в которой было всего два слова: “Умная девочка”» («Умная девочка», анонимный автор) [4].

Подобные тексты нередко строятся по сюжетно-композиционной схеме, характерной для детских, «пионерских» страшилок. Тем не менее, такие истории воспринимаются читателями «крипи» как некая классика, уже не пугающая, поскольку сами читатели – люди старшего возраста, которым для ожидаемого эффекта испуга от прочтения необходимы более сложные приемы и формы повествования.

Часто «крипи» с ребенком в главной роли маскируются под *детские воспоминания* – при этом для происходящего в тексте характерна зыбкость, расплывчатость. Рассказчик сам не уверен в своих воспоминаниях, поскольку был ребенком. Вероятно, это связано с особенностями детского восприятия, впечатлительностью, размытой для ребенка гранью между сном и реальностью.

Герой-ребенок (как главный, так и второстепенный) в «крипи» – персонаж, совершенно беспомощный перед опасностью. У него нет сил сопротивляться как реальным опасностям (свидетелем которых чаще всего становится главный герой-взрослый), так и бороться с чем-то паранормальным (чаще всего он остается со своей проблемой наедине – герою могут не верить, он может бояться рассказать и т. д.). Это придает повествованию особую тревожность, которую на языке современного кино обозначают термином «suspense». Существует тенденция выделения его в особый литературный жанр («Окно во двор» У. Айриша, «Ребекка» Д. Дюмурье, по которой снят культовый фильм А. Хичкока, целый ряд романов С. Кинга, «Гарри Поттер» Дж. Роулинг и др.). Если с главным героем-взрослым читателю будет легче себя отождествлять, то в случае с героем-ребенком особенно велико напряжение от осознания читателем его особой уязвимости, того факта, что герой не имеет возможности бороться с опасностью в полную силу.

Еще одним из характерных героев «крипи» является *персонаж с повышенным интересом к паранормальному*. Он ввязывается в события по своей воле, редко осознавая все возможные их последствия: «Раздевшись и приняв горячий душ, я уселся за книгу. Работать или смотреть кино настроен не было, а книга отлично помогла отвлечься. Решив, что удобнее всего будет за рабочим столом, я плюхнулся в кресло и углубился в чтение, благо солнечный свет из окна создавал отличное освещение. Когда до меня дошло, что в том окне солнце, не знаю. Полчаса? Час? Я вскочил, будто ужаленный, и тупо уставился на залитый солнечным светом дворик снаружи. Неужели дождь так быстро кончился? Несколько обескураженный, я подошел к остальным окнам. Дождь и тучи. А тут солнце (пускай и не видимое из дворика) и звенящая лазурь чистого неба. У меня задрожали руки. Приехали? Дурка по мне плачет?

<...>

Я судорожно обдумывал действия. Поделиться находкой? Но с кем? Друзья? Ну, один или два надежных человека у меня есть. Но что, если это опасно? Тогда я подвергну их жизни риску, а это неприемлемо. Расхаживая по квартире, я взвешивал все «за» и «против» варианта рассказать знакомым. В конце концов, я решил, что лучше провести разведку самому, а потом уже решать, что делать дальше.

Следующая неделя ушла на подготовку. Я купил альпинистское снаряжение – тросы, карабины, страховки и прочее необходимое. Исследование я решил начать с самого простого – спуска. И вот, неделю и два дня спустя, субботним утром, я съел легкий завтрак и отправился к окну.

Стол я отодвинул в сторону, тросы закрепил в нескольких местах, на случай, если хоть один узел не выдержит – остальные подстрахуют» («Окно наружу», Vivisector) [4].

Жертвой мистического может стать любой персонаж – и тот, кто не ожидал этого, и тот, кто сознательно искал встречи с чем-то сверхъестественным. Многие истории «записаны с чужих слов», со ссылкой на свидетеля, т. е. рассказчик представлен в них опосредованно. Обыкновенно такие истории повествуют о событиях прошлого, случившихся со старшими родственниками рассказчика в деревнях и других отдаленных местах. Этим они напоминают былички. Страшные события обычно происходят в провинциальных городах с обычными людьми – родственниками и знакомыми рассказчика.

Таким образом, в «крипи» представлен широкий спектр персонажей, типология которых обусловлена повествовательной формой истории, в которой они фигурируют. Мы выделили «страшные» крипи-истории, в которых повествование ведется:

- от лица монстра;
- от лица второстепенного персонажа;
- от лица человека, превращающегося в монстра.

Что касается типологии главных героев «крипи», то наиболее распространенными в них типами являются:

- одинокий молодой человек;
- герой-ребенок;
- персонаж с повышенным интересом к паранормальному.

Главная цель любой «крипи-истории» – как можно сильнее напугать читателя, поэтому их герои изображаются так, чтобы читатель мог либо отождествлять с собой с ними, либо проявить к персонажу симпатию. Тем самым создается общее для автора и читателей «крипи» эмоциональное поле.

Литература

1. Алешенко А.А. Сюжеты «страшного» фольклора в сетевой словесности // Студенческий электронный журнал «СТРИЖ». № 4 (04). 2015. С. 1–5. [Электронный ресурс]. URL: <http://strizh-vspu.ru/files/publics/1455284234.pdf> (дата обращения: 24.02.2018).
2. Все страхи мира: Ноггог в литературе и искусстве: сб. статей. СПб., Тверь: Изд-во Марины Батасовой. 2015.
3. Мракопедия – энциклопедия ужасов. [Электронный ресурс]. URL: <https://mrakopedia.org> (дата обращения: 25.02.2018).
4. Страшные истории. [Электронный ресурс]. URL: <http://kriper.ru> (дата обращения: 25.02.2018).

ALINA ALESHCHENKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TIPOLOGY OF CHARACTERS OF THE «CREEPY» LITERATURE NETWORK

*The study considers the typology of characters of the «terrible» folklore in the network literature.
The article detects the most common features of the characters and their
relations with plot features of the texts.*

Key words: *Internet folklore, scary, creepy, character, typology.*

УДК 372.882

Н.С. АЛЕШИНА

(128_girl@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИИ «ЧТЕНИЕ С ОСТАНОВКАМИ»
В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РАССКАЗА
В.В. НАБОКОВА «БРИТВА»***

*Рассматривается применение стратегии «чтение с остановками» на материале рассказа
В.В. Набокова «Бритва». Представлены универсальные учебные действия
и духовно-нравственные ценности, которые можно сформировать
у учащихся во время изучения данного рассказа.*

Ключевые слова: критическое мышление, стратегия
«чтение с остановками», методика преподавания
литературы, УУД, В.В. Набоков.

В современном мире очень сложно заинтересовать учащихся, побудить их к чтению различных художественных произведений. Перед учителем стоит сразу несколько задач: мотивировать ученика прочитать произведение, вызвать детей на диалог, помочь им правильно понять прочитанный текст.

Для того, чтобы разнообразить образовательный процесс, нужно использовать различные технологии, проводить нетрадиционные уроки и стараться раскрыть творческий потенциал учащихся, реализовать их способности. Помочь в этом может технология развития критического мышления через чтение и письмо (в дальнейшем – ТРКМЧП), которая является «одной из наиболее перспективных в плане развития творческих способностей учащихся и актуализации их читательских интересов» [5, с. 78].

С.И. Заир-Бек в своем пособии «Развитие критического мышления на уроке» представил различные приемы, методики, которые помогают организовать работу по развитию критического мышления в рамках любой учебной дисциплины. По его мнению, «критическое мышление учит активно действовать и помогает понять, как надо поступать в соответствии с полученной информацией. Разумеется, при этом нужны не только способности к внутреннему размышлению, но и умение обсуждать, взаимодействовать с другими людьми. Когда мы мыслим критически, задействованы не только разум, но и эмоции, чувства. И как итог – критическое мышление учит способам активных действий, в том числе и социально значимых» [1, с. 5].

Благодаря критическому мышлению у учащихся формируются метапредметные и предметные результаты, а именно:

- «критически относиться к собственному мнению, с достоинством признавать ошибочность своего мнения (если оно таково) и корректировать его» [4, с. 26];
- «воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отраженную в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [Там же, с. 32].

В рамках этой технологии существуют формы, помогающие формировать критическое мышление у учащихся. Одна из них – стратегия «чтение с остановками», основной целью которой является «формирование у учащихся навыков вдумчивого чтения» [6, с. 52].

* Работа выполнена под руководством Путило Олега Олеговича, кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

Одно из основных преимуществ данной стратегии – чтение и анализ текста прямо на уроке. К выбору текста предъявляются конкретные требования:

1. Текст должен быть не известен учащимся.
2. Текст должен быть малого объема, чтобы его можно было быстро прочитать прямо на уроке (это может быть новелла, рассказ, сказка, басня, баллада, притча и т. п.).
3. Текст должен обладать ярко выраженной сюжетностью, предполагающей динамику, действия, острое развитие событий.
4. Остановки делается на «сюжетном сломе» (развилке сюжета).
5. Их количество должно быть ограничено (желательно не больше пяти), потому что от числа остановок зависит общее количество вопросов.

В основе стратегии «чтение с остановками» лежат характерные для ТРКМЧП три стадии: вызов, осмысление, рефлексия.

1. На стадии вызова учитель предлагает обсудить название рассказа и спрогнозировать его содержание, дает учащимся возможность выдвинуть гипотезы по проблематике, опираясь на опорные слова. На данной стадии можно использовать такие приемы, как кластер-«ромашка», дерево предсказаний, облако слов, бортовой журнал.

2. На стадии осмысления содержания учащиеся читают отрывки текста и обсуждают их содержание, отвечают на вопросы, заданные учителем. Здесь используются такие приемы, как вопросы к тексту, дерево предсказаний, инсерт, бортовой журнал.

3. Рефлексия – последняя стадия стратегии ЧСО, на которой текст предстает перед учащимися как единое целое. На стадии рефлексии можно использовать такие приемы, как синквейн, творческое письмо, кластер, дискуссия, дебаты, бортовой журнал, совместный поиск и т. д.

Для демонстрации стратегии «чтение с остановками» мы предлагаем рассказ В.В. Набокова «Бритва». В примерной программе среднего общего образования в списке рекомендуемых произведений творчество В.В. Набокова находится в категории С. Это значит, что выбор конкретного произведения для изучения остается за учителем. Существует определенная методическая традиция изучения его произведений. Например, в рабочей программе Б.А. Ланина в контексте изучения творчества Гюстава Флобера предлагается прочтение «Лекций по зарубежной литературе», разработанных В. Набоковым. То, что В. Набоков является не только талантливым литературоведом, но и отличным писателем, подчеркивается фактом его неоднократного выдвижения на Нобелевскую премию. Мы считаем, что произведения В. Набокова заслуживают подробного внимания, и поэтому для изучения, в соответствии с требованиями к стратегии, предлагаем его рассказ «Бритва», с которым учащиеся вряд ли будут знакомы.

Работа с текстом начинается со стадии вызова, на которой мы предлагаем использовать кластер-«ромашку» (см. рис. на с. 8), отдельные формы которого будут заполняться в ходе ответа на вопрос: Какие ассоциации у вас вызывает название данного рассказа? По завершении кластера задается вопрос на прогнозирование, связанный с названием рассказа: Как вы думаете, о чем будет идти речь в произведении? После того, как учащиеся выскажут свои предположения, мы переходим к чтению отрывка № 1 (см. таб. на с. 8), знаменующем начало стадии осмысления.

После прочтения каждого отрывка следуют вопросы, на выявление уровня осознания содержания и проблематики прочитанного фрагмента: Как вы думаете, устраивает ли Иванова сложившаяся в его жизни ситуация? После чего следует вопрос на вызов, прогнозирующий содержание следующего отрывка: За какие качества характера (его характер, поведение и т. п.), за какое поведение человеку могли дать прозвище «Бритва»?

После прочтения и знакомства со вторым фрагментом задаются вопросы: Что такое месть? Как она проявляется? Почему у людей возникает желание отомстить? Как вы думаете, кому и за что хочет отомстить Иванов?

После прочтения третьего отрывка спрашиваем: «В каких случаях мы запоминаем чье-то лицо? Как вы думаете, с чем связано чувство изумления, которое возникло у Иванова? Кем может быть этот знакомый: врагом или другом Иванова? Почему? Отвечая на последний вопрос, учащиеся могут предположить, что этот человек скорее враг Иванова, чем друг, ведь все это время рассказ настраивал читателя именно на такое восприятие (достаточно обратиться к ассоциациям, обозначенным в кластере: опасность, острое, кровь и т. д.).

Из четвертого отрывка учащиеся узнают, что Иванов хочет отомстить немцу, который подписал ему смертный приговор, вопреки которому Иванов остался жив и работает в парикмахерской. Мы видим, что у Иванова действительно есть веская причина для мести. Учащимся предлагается ответить на вопросы: Для чего герой сначала беседует с посетителем, вместо того, чтобы стремительно совершить акт мести? Иванову, наконец, выпал шанс отомстить, сделает ли он это? Определить в точности, осуществится ли задуманное мщение, пока еще нельзя, поэтому мы переходим к чтению заключительного отрывка, после которого стадия осмысления плавно перейдет в третью фазу – рефлексию.

Во время рефлексии «учитель и ученики возвращаются к сформулированным на стадии вызова вопросам и предположениям, сопоставляют новый материал с тем, что знали об этом раньше» [1, с. 6]. Мы предлагаем спросить у учеников: Почему Иванов, который долго мечтал о мести, оставляет врага в живых? Почему герой остался доволен произошедшим? Рефлексия может быть связана с формированием личностных результатов, которое происходит в ходе обсуждения вопросов: Хотели ли вы отомстить кому-нибудь? Приходилось ли вам мстить кому-то? (в случае положительного ответа на последний вопрос можно спросить: А был ли повод для мести серьезным?). Что для вас приятнее – отомстить человеку или простить его и отказаться от мщения? Можно ли назвать месть низким поступком? Стоит ли отвечать злом на зло? Всегда ли месть – единственный выход? Данные вопросы напрямую связаны с базовыми национальными ценностями, обозначенными как «социальная солидарность – справедливость, милосердие, честь, достоинство» [2, с. 18–19]. Таким образом, при ответе на вопросы личного характера у учащихся происходит интериоризация заложенных в произведении духовно-нравственных ценностей.

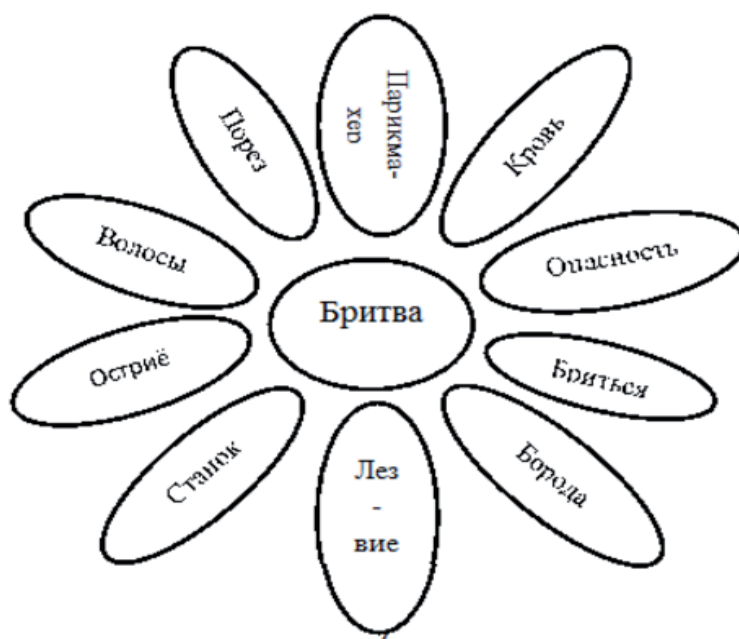
В качестве домашнего задания можно предложить учащимся составить синквейн к данному рассказу по ключевому слову «Мечь» или сопоставить рассказ Набокова с произведениями, в основе которых лежит похожая проблема: В каких произведениях герои отказывались от желания отомстить, выбирая другой путь решения проблемы? В качестве объектов для проведения внутрипредметных связей могут выступить такие тексты, как: «Дубровский» и «Выстрел» А.С. Пушкина; «Мститель» В.А. Солоухина; «Гамлет» У. Шекспира. Разумеется, на каждой стадии допускается использование других приемов.

Использование стратегии «чтение с остановками» позволяет сформировать и метапредметные УУД:

- регулятивные: «сверять свои действия с целью и, при необходимости, исправлять ошибки самостоятельно»; «принимать решение в учебной ситуации и нести за него ответственность»; «самостоятельно определять причины своего успеха или неуспеха и находить способы выхода из ситуации неуспеха» [4, с. 21–22].

- познавательные: «излагать полученную информацию, интерпретируя ее в контексте решаемой задачи»; «смысловое чтение: находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности)»; «устанавливать взаимосвязь описанных в тексте событий, явлений, процессов»; «подбирать слова, соподчиненные ключевому слову, определяющие его признаки и свойства; выстраивать логическую цепочку, состоящую из ключевого слова и соподчиненных ему слов» [Там же, с. 22–25].

- коммуникативные: «критически относиться к собственному мнению, с достоинством признавать ошибочность своего мнения (если оно таково) и корректировать его»; «отбирать и использовать речевые средства в процессе коммуникации с другими людьми» [Там же, с. 26–27].



Кластер-«ромашка»

Отрывки из рассказа В.В. Набокова «Бритва»

В.В. Набоков «Бритва»
№1. Недаром в полку звали его: Бритва <...>. Его коллеги уважали его как раз за этот щегольский звон.
№2. Ножницы да бритва, несомненно, холодные оружия, и этот постоянный металлический трепет был чем-то приятен воинственной душе Иванова. Человек он был злопамятный и неглупый. Его большую, благородную, великолепную отчизну какой-то скучный шут погубил ради красного словца, и это он простить не мог. В душе у него, как туго свернутая пружина, сжималась до поры до времени месть.
№3. Однажды, в очень жаркое, сизое, летнее утро, оба коллеги Иванова, пользуясь тем, что в это рабочее время посетителей почти не бывает, отпросились на часок, а сам хозяин, умирая от жары и давно зреющего желания, молча увел в заднюю комнату бледненькую, на все согласную маникюршу <...>. Теперь лицо господина оказалось в белой рыхлой массе пены до глаз, а глаза были маленькие, блестящие, как мерцательные колесики часового механизма.
№4. Иванов открыл бритву, и когда стал точить ее о ремень, вдруг оправился от своего изумления и почувствовал, что этот человек в его власти <...>. Это напряженное, безглазое, полное лицо было так бледно, что Иванов подумал было, не хватил ли его паралич, но, когда он плашмя приложил бритву к его щеке, человек вздрогнул всем корпусом. Глаз, впрочем, он не открыл.
№5. Иванов поспешно отер ему лицо, плюнул пудрой в него из выдувного флакона. – Будет с вас, – сказал он спокойно. – Я доволен, можете идти. <...>. Только тогда человек двинулся, его лицо с закрытыми глазами мелькнуло во всех зеркалах; как автомат, он переступил порог двери, которую Иванов держал открытой, и все той же механической походкой, сжимая вытянутой одеревеневшей рукой портфель и, глядя в солнечную муть улицы, как у греческих статуй, глазами, – ушел.

Литература

1. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений. Изд. 2-е, дораб. М.: Просвещение, 2011.
2. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. М.: Просвещение, 2011.
3. Набоков В.В. Полное собрание рассказов. М.: Азбука, 2014.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchegoobrazovaniya.pdf> (дата обращения: 25.12.17).
5. Путило О.О. Использование приема «чтение с остановками» в процессе изучения фантастических произведений // Грани познания: электрон. науч.-образоват. журн. ВГСПУ. 2015. № 9 (43). С. 78–80. [Электронный ресурс]. URL: <http://grani.vspu.ru/files/publics/1455107775.pdf> (дата обращения 25.12.17).
6. Степанов Н.М. Чтение с остановками на уроках литературы // Начальная школа плюс до и после. 2007. № 8. С. 52–54. [Электронный ресурс]. URL: <http://school2100.com/upload/iblock/95a/95ac1acf3195d0e1a9eb568076b8d77b.pdf> (дата обращения 25.12.17).

NATALIA ALESHINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

USING THE STRATEGY «READING WITH STOPPING» IN THE STUDY OF THE STORY BY V.V. NABOKOV «RAZOR»

The article considers the application of the strategy «Reading with stopping» on the material of the story of V.V. Nabokov «Razor». Universal educational activities and moral values that can be formed among students during the study of this story are presented.

Key words: *critical thinking, strategy «reading with stopping», methods of teaching literature, ULA, V.V. Nabokov.*

УДК 372.882

Ю.П. КАРАБИЦКАЯ
(karabitskaya.k@gmail.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

АНИМАЦИЯ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 5-6 КЛАССАХ*

*Представлена технология использования мультипликационных экранизаций в процессе анализа былины
«Илья Муромец и Соловей-разбойник». Раскрыты характерные черты анимации
как одного из средств интерпретации литературного произведения
и активизации эмоционального восприятия учащимися
художественного текста.*

Ключевые слова: анимация, методика, литература, технология, былина.

Век информационных технологий заставляет жизнь меняться с каждым днем, делает ее быстрее, сложнее, разнообразнее. В современном обществе востребованы люди с гибким мышлением, способные креативно решать поставленные задачи. Подчиняясь социальному заказу, школа все чаще обращается к инновационным технологиям с целью формирования у учеников новых компетенций. Внедрение в учебный процесс образовательных стандартов нового поколения сделало особенно актуальным вопрос о применении на уроках современных технологий и об обновлении содержания образовательных программ. Существенную роль в реализации этих задач может сыграть использование таких средств наглядности, как кинематограф и анимация, способствующих более глубокому погружению учеников в изучаемый материал. Общеизвестно, что принцип наглядности «позволяет активизировать чувственно-зрительное восприятие учеников, содействует воспитанию культуры умственного труда и позволяет наиболее эффективно освоить школьникам такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сопоставление, сравнение, идентификация, классификация» [3, с. 14].

Использование экранизаций в процессе анализа художественного произведения качественно меняет отношение учеников к литературе, что крайне значимо для младшего подросткового возраста. Наряду с кинематографом не менее полезным и интересным, средством наглядности, способствующим более глубокому пониманию литературного произведения, может стать анимация. Мультипликация интересна и близка сознанию юных читателей. Кроме того, высокое качество графики современной анимации, возможность задействовать реальных актеров при создании мультфильма, богатый спектр жанров и направлений позволяют мультипликации конкурировать с кинематографом. «Наша мультипликация сегодня смело вторгается в мир тем и образов выдающихся поэтов и писателей. И, может быть, наиболее убедительный пример этого – утверждение на мультэкране поэзии и драматургии В. Маяковского. Мультипликация устанавливает наиболее тесные связи с мировой детской литературой (Андерсен, братья Гримм, Киплинг, Сюзс, Мацоурек, Линдгрен, Миллн и т. д.), использует сказки и сатирические миниатюры многих стран и народов» [1, с. 223].

Обращение к анимации на уроках литературы, как и работа с кинематографическими произведениями, может строиться на основе сопоставительного анализа текста и его мультипликационного воплощения. Подходящим материалом могут стать сказки или былины, имеющие множество различных экранизаций. Программа по литературе для 5–9 классов общеобразовательных учреждений под редакцией Т.Ф. Курдюмовой предлагает для изучения в 6 классе былины «На заставе богатырской», «Илья Муромец и Соловей-разбойник» и «Три поездки Ильи Муромца» [4].

Как известно, Илья Муромец является одним из самых популярных богатырей русского фольклора. Былины, описывающие подвиги этого героя, включены практически во все школьные учебники

* Работа выполнена под руководством Савиной Ларисы Николаевны, доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ки литературы, поскольку его образ воплотил народные понятия о добре и зле, о верности родной земле, о богатырской удали и чести. Для анализа мотивов богатырского подвига, как основы былинного сюжета, можно использовать две мультипликационные экранизации: «Илья Муромец и Соловей-разбойник» (1978 г.) Ивана Аксенчука и «Илья Муромец и Соловей-разбойник» (2007 г.) Владимира Торопчина. В процессе сравнения необходимо выяснить, в чем заключается сходство и различие текста былины и ее экранизаций, а также подумать, чем обусловлено возможное изменение сюжетной линии или отдельных сцен.

При повторном чтении текста школьник отмечают, что сюжетообразующими эпизодами былины являются подвиги Ильи Муромца: победа над силами врага под Черниговом и пленение Соловья-разбойника у речки Смородины. Эти фрагменты, характеризующиеся наибольшей эмоциональностью, будут предложены для просмотра и анализа на уроке. Показ видео должна предварять работа с текстом произведения, во время которой детально анализируются образы богатыря и его антагониста, выявляются характерные черты этих персонажей, выясняется мотивация богатырского подвига.

Под воздействием необычного способа восприятия текста создается эмоциональная основа, способствующая повышению степени вовлеченности учеников в процесс анализа былины. По ходу просмотра эпизодов мультфильма ученики заполняют сопоставительную таблицу. Наиболее предпочтительны следующие критерии сравнения, направленные на активизацию чувственно-зрительного восприятия учеников:

1. *Действие, сюжет.* Что было изменено режиссерами по сравнению с оригинальным текстом былины? Каковы, по вашему мнению, причины отступления от сюжета?

2. *Место действия, пейзаж, обстановка и детали интерьера мультипликаций.* Каким образом пейзаж создает определенное настроение? Можно ли выделить ключевой цвет эпизода, акцентирующий внимание на эмоциональном состоянии героя? Какую роль в тексте былины и в мультфильме играют детали обстановки?

3. *Образы богатыря Ильи Муромца и Соловья-разбойника.* Как художники-аниматоры передают особенности характера каждого из героев былины? Какова роль костюма в создании образа? Как переданы индивидуальные особенности речи персонажей? Существуют ли явные несоответствия между экранным и литературным образом, чем они обусловлены?

4. *Музыкальное сопровождение.* Присутствует ли в мультфильме музыкальное сопровождение? Какое настроение оно создает?

5. *Выводы.* Удачна ли, по вашему мнению, экранизация? Соответствует ли версия режиссера замыслу создателя былины?

При сопоставлении былины и ее мультипликационных экранизаций дети отмечают, что анимационный фильм 1978 г. максимально приближен к былинному тексту и практически полностью повторяет сюжет произведения. Илья Муромец изображен именно таким, каким мы его представляем при прочтении былины: перед нами бесстрашный, могучий казак, одетый в латы и обладающий недюжинной силой. Речь его, плавная и напевная, соответствует особенностям построения былинного стиха. Характерно, что образы Чужого и насмешливого и хвастливого Соловья-разбойника имеют зооморфные черты: зеленый цвет кожи, звериные повадки, отвратительный внешний вид – все это создает отталкивающую импрессию, усиливающую негативное эмоциональное впечатление при восприятии детьми того или иного персонажа. Музыкальное сопровождение помогает поддерживать напряжение, соответствующее трагизму и величию эпизода, что также способствует активизации эмоционального восприятия визуального ряда.

Сюжет мультфильма 2007 г., напротив, претерпел значительные изменения. Эпизоды победы над темной силой и поражения Соловья-разбойника объединены. Силу Илье придает «мать сыра земля», у которой он просит помощи. Таким образом, подчеркивается верность богатыря родной стране, его привязанность и почтительное отношение к ней. Действие происходит не под Черниговом, а в обычной русской деревеньке, которую разбойники разоряют и собираются сжечь, угрожая жите-

лям, в связи с этим подвиг богатыря кажется осязаемым и весомым. В мультфильме акцентируется также глубокая вера героя в народные приметы. Характерные и во многом забавные присказки богатыря заставляют с симпатией и теплотой относиться к персонажу. На протяжении всего отрывка звучит активная, веселая музыка, снимающая трагизм ситуации, вследствие чего появляется комический эффект. Однако, несмотря на эти отступления от первоисточника, режиссеру мультфильма удалось воссоздать классический образ богатыря.

Следует отметить, что в обеих экранизациях, как и в тексте самой былины, богатырский подвиг не мотивирован стремлением персонажей получить награды и почести, а совершается ради русского народа. В финале урока ученикам предлагается подумать над вопросами: С чем связана возрастающая популярность былинных героев в современной России? Возможно, создатели отечественных мультфильмов, хотят подчеркнуть, что в нашей культуре и истории много своих «супергероев», которыми мы можем по праву гордиться?

Итак, методика использования анимации на уроке литературы открывает большое количество возможностей для анализа и интерпретации изучаемого произведения, позволяет пробудить неподдельный интерес школьников к художественным текстам, а также способствует наиболее глубокому пониманию идейно-художественной ценности произведения.

Литература

1. Асенин С.В. Волшебники экрана. Эстетические проблемы современной мультипликации. М.: Искусство, 1974.
2. Богатырская заставка. Девять былин / под ред. В.П. Аникина. М.: Эксмо, 2012.
3. Колокольцев Е.Н. Составление киносценария как прием школьного анализа литературного произведения // Литература в школе. 2010. № 4. С. 39–41.
4. Литература. Программа для общеобразовательных учреждений. 5–9 классы / авт.-сост. 5–7 классы – Т.Ф. Курдюмова, 8–9 классы – Т.Ф. Курдюмова, С.А. Леонов, Е.Н. Колокольцев, Н.А. Демидов, О.Б. Марьина М.: Дрофа, 2011.
5. Прессман Л.П. Кинофильм-экранизация на уроках литературы // Литература в школе, 1964. № 1. С. 15–19.

YULIA KARABITSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

ANIMATION AS A METHOD OF ENHANCING THE EMOTIONAL PERCEPTION OF PUPILS AT LITERATURE LESSONS IN 5–6 CLASSES

The article presents the technology of using animated adaptations during the analysis of the epic «Ilya of Murom and the Nightingale the Robber». The characteristic features of animation as a method of interpreting a literary work and activating the emotional perception of pupils of an artistic text are revealed.

Key words: *animation, technique, literature, technology, epic.*

УДК: 821.161.109

А.А. ЛАЗАРЕВ

(alexeylazarev94@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СИНТЕЗ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО И РАЦИОНАЛЬНОГО В ЦИКЛЕ ОЧЕРКОВ Б.К. ЗАЙЦЕВА «АФОН»*

Рассматривается соотношение рационального и эмоционального начал в путевом очерке Б.К. Зайцева «Афон». Творческая индивидуальность писателя проецируется на общие представления о сути православного монашества, существовавшие в сознании автора априори, и реальные проблемы, с которыми он столкнулся во время своего паломничества и которые определили характер авторского мировосприятия.

Ключевые слова: богослужение, монастырь, образная система, паломничество, православие.

Весной 1927 г. Борис Константинович Зайцев совершил поездку в Грецию, на Святую гору «Афон», почитаемую христианами как Земной Удел Богородицы, – крупнейший центр православного монашества и паломничества с многовековой историей. Записи о пребывании писателя в этих местах появились в том же году в Париже. Сама книга «Афон», составленная из одиннадцати очерков, вышла в следующем 1928 году, в издательстве «УМСА-Press».

В предисловии автор пишет: *«Я провел на Афоне семнадцать незабываемых дней. Живя в монастырях, странствуя по полуострову на муле, пешком, плывя вдоль берегов его на лодке, читая о нем книги, я старался все, что мог, вобрать. Ученого, философского или богословского в моем писании нет. Я был на Афоне православным человеком и русским художником. И только»* [1, с. 76].

Такая самохарактеристика свидетельствует о наличии в повествовании двух основных составляющих – эмоциональной и рациональной, взаимоотношение которых можно охарактеризовать как неслиянные и нераздельные. Читатели и критики по-разному подходили к авторскому замыслу и его воплощению. Так, Г. Федотов увидел в позиции писателя акцент на описании необычного и диковинного, что поражает воображение обывателя и составляет суть эмоционально-чувственного восприятия: *«В отложениях вековых культур, в соседстве десятков разноплеменных обитателей, составляющих монашескую республику, культурно изощренный глаз автора находит острую экзотику контрастов»* [4, с. 539]. Исходя из исторически сложившегося разделения церкви и культуры, протопресвитер В. Зеньковский обратил внимание на принципиальную несовместимость сакрального и мирского, которая, по его мнению, закономерно отразилась в тенденциях рационалистического типа: *«И оттого он, любя Церковь, боится в ней утонуть, боится отдаться ей безраздельно, ибо боится растерять себя в ней»* [2, с. 22]. Аналогичной точки зрения придерживается и современный литературовед. *«Повествуя о реалиях православия, писатель, таким образом “обречен” воссоздавать лишь ту или иную внешнюю сторону: историческую канву жизни святого и характер его подвигов, “описать” какие-либо святыни и т. п.; попытки же выразить глубину и сущность духовного делания часто обречены на неудачу»* – считает А.М. Любомудров [3, с. 75].

Между тем, мы полагаем, что уникальность афонских записок Зайцева как раз и заключается в том, что ему удалось совместить объективное описание здоровой целесообразности беспрекосного подчинения строжайшему уставу, выработанному монашеством, с достоверностью психологических впечатлений человека, ощутившего истинную благодать Святой Горы, т. е. представить рациональное и эмоциональное в их реальном «живом» единстве. *«В этой небольшой книжке я пытаюсь дать ощущение Афона, как я его видел, слышал, вдыхал»* [1, с. 78].

Начнем с того, как писатель «видел» Афон, т. е. с визуальной составляющей повествования. Первое впечатление сопровождается сильным эмоциональным всплеском, причем связанным неопре-

* Работа выполнена под руководством Жаравиной Ларисы Владимировны, доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

данно с малоутешительной картиной: «Неприветливо меня встречает Афон. Что-то грозное есть в этой горе, обрывом срывающейся в море, ветхозаветно-грандиозное. Волны кипят у ее оконечности. Нашу “Керкиру” начинает швырять. Точно бы кто-то, трубящий в огромный рог, отнимая его на минуту, гремит: “Хочешь видеть адамантовую скалу? Вот она! Но велик и страшен Бог!”» [1, с. 77]. Далее, эмоциональная рецепция ослабевает, видение окружающего детализируется и становится фактографически «сухим»: «От полуострова Халкидики, во Фракии, выступили в море три ответвления – Кассандра, Лонгос и вот наш Афон, самый восточный из них. Это полоса суши длиной около восьмидесяти верст, шириною в двадцать-тридцать. На южном своем конце она обрывается в море островерхою горой, собственно “Афоном”. По полуострову идет холмистый кряж, как хребет живого существа, весь заросший лесами; едва пролегают там тропки <...>» [1, с. 79–80]. Но овевая святостью красота мест вытесняет географические подробности: «Горы, ветры, леса, кое-где виноградники и оливки, уединенные монастыри с монахами, уединенный звон колоколов, кукушки в лесах, орлы над вершинами, ласточки, стаями отдыхающие по пути на север, серны и кабаны, молчание, тишина, море вокруг... и *Господь надо всем*, – вот это и есть Афон» [Там же, с. 80].

Обратим внимание на замечание: «*Афон предстал мне в своем вековом и благосклонном величии*» [Там же, с. 76]. Словосочетание «*благосклонное величие*» по сути нетрадиционно. В любом слове можно найти, что слово *благосклонность* синонимично лексемам любовь, радушие, покровительство, милость и т. п., т. е. всему тому, что несет заряд позитивной эмоциональности. В свою очередь, *величие* предполагает грандиозность и монументальность, но которые в данном случае имеют двуединую основу: объективную, поскольку речь идет о созерцании горы, поражающей своими чисто внешними параметрами, и, конечно, психологическую, поскольку истинный паломник осознает и ощущает духовные масштабы Афона. Не случайно далее замечено: «*Афон созерцает* <...>» [Там же, с. 76]. Но и *его* созерцают, и это обоюдное лицезрение когерентно, что порождает сильнейшие колебания-всплески эмоционально-рациональной амплитуды. Такой синтез рационализированной фактографии и ощущения невыразимой благодати Святого локуса будет наблюдаться на протяжении всей книги.

Однако в некоторые моменты автор исключительно рационален, что объясняется несколькими факторами и, в первую очередь, той визуальной составляющей, о которой говорилось выше. Паломники не только созерцали величественный пейзаж, они не только знали его историю, но и *видели*, что жизнь монахов подчинена строгому уставу: «Власть игумена в общежительных монастырях неограничена. Основа этой жизни есть отсечение личной воли и беспрекословное иерархическое подчинение» [Там же, с. 92]. Некоторые факты поражают своей математически выверенной точностью. Так, в обязанность «рясофорного монаха», т. е. находящегося на низшей ступени пострижения, входят ежедневные «шестсот поясных поклонов»; манатейный монах, т. е. имеющий право носить монашескую мантию, делает их около тысячи; схимонах, или схимник, – «до полутора тысяч (не считая соответственных земных)». Монах называет эту обязанность «тянуть канончик». И далее снова следуют точные цифровые уточнения: «рясофор тянет его часа полтора, схимник – до трех, трех с половиной». Такая разница также имеет рациональное обоснование: рясофор не сразу привыкает к суровому режиму и освобождается раньше – «около десяти, остальные – около одиннадцати». Основной сон монаха длится два–три часа, но сюда может быть добавлен «один утренний час и, быть может, час среди дня после чая» [Там же, с. 93]. Так что, как мы видим, все рассчитано до мелочей. Впрочем, мелочей в монашеской жизни не бывает.

Тем не менее, именно эта визуальная составляющая афонского жизнеописания частично определила рационализм и лаконизм идиостиля писателя: «В девять я лег. В полночь, как было условлено, гостинник постучал в дверь. Я не спал. <...> На колокольне уже отзвонили. Туман, сырость. Плиты, где иду, влажны. С кустов сладкоблагоухающего жасмина падают капли» [Там же, с. 84]. Это уже эмоции паломника, опять же визуально мотивированные. В итоге соединяются в одном небольшом абзаце чувства и разум, описательные конструкции внешнего мира с детализированностью внутреннего состояния.

Б.К. Зайцев, признаваясь, что слишком мало знал об аскетике и строгостях молитвенного созерцания, приходит к пониманию, что настоящая смиренность жизни на Афоне была бы для него не по силам. Видимо, к подобной мысли придет и большинство читателей, привыкших к иным представлениям о соблюдении монашеских канонов. Символично посещение Зайцевым гробницы Андреевского скита, не только знакомящее автора с местными традициями захоронения, но и долженствующее приоткрыть тайну афонского восприятия смерти. Но оно скорее «уверило» в другом: афонское монашество как «особый духовный тип – это спиритуальность *прохладная* и разреженная, очень здоровая и крепкая <...>» [1, с. 89]. Здесь почитают умерших, но нет культа смерти. Поэтому жасмин, растущий у входа в скит, напомнил об инобытии другого плана: оставленной России, детстве, маме – о том, что было, но «чего не будет никогда» [Там же].

Однако, все это только одна сторона увиденного, визуально зримая и отчетливо выступающая. Но художник, каким позиционирует себя Б.К. Зайцев, обладает еще и особым тайнозрением. Он прекрасно понимает, что за видимым стоит невидимое, за выразимым – невыразимое, за рациональным – эмоциональное. В том же Андреевском скиту во время молитвы за всеобщим бдением окружающие реалии просвечивались образами таинственного загадочного мира. Да, «*Афон созерцает, а не кипит и рвется*» [Там же, с. 76], но за внешним спокойствием протекает параллельная нерасчисленная жизнь, которая требует иного истолкования, чем жизнь священнослужителей и алтарников приходского храма где-нибудь в Калужской губернии, на малой родине автора. Если в мире в храм приходят обычные люди со своими страстями и жизненными драмами, которые невольно разделяются священнослужителями, особенно во время исповеди, то на Афоне «нет человеческого трепета», поскольку сами монахи уже прошли суровую школу «самовоспитания, самоисправления и борьбы» [Там же, с. 85]. Пропитанное воздухом предгорий, здесь «все ровнее, прохладнее, как бы и отрешеннее <...>». Меньше пронзительности человеческой, никогда нет рыдательности» [Там же].

Возможно, слезы умиления или покаяния присутствуют в одинокой келье афонского схимника. Оно скрыты от глаз постороннего. Их «нельзя увидеть» [Там же], наличие их можно только предполагать. Поэтому глубочайшие принципы и богатейшие формы художественного психологизма, которые получили столь широкое распространение в русской классике и в творчестве того же Зайцева, здесь не только не уместны, но и грубо некорректны.

Художественное чутье писателя проявилось в другом: вслушиваясь в читаемые во время богослужения житийные и святоотеческие творения, проникая в их богатый образный мир, размышляя о силе церковных текстов, он понял, что это вовсе не образцы даже самой возвышенной поэзии и литературы, ибо суть монастырской жизни в битве за человеческую душу, за воспитание в себе человека нового (как сказано в Евангелии). За счет этого сама жизнь превращается «в священную поэму» [Там же, с. 97].

В финале книги (небольшой главе «Прощание с Афоном») мы можем найти ту же бесстрастность констатации, которая была вначале: «И вот удаляется тысячелетний Афон. “Хризаллида” плавно уходит к западу навстречу быстрому вечеру. Лимонные облака, лимонно-серебряная вода. Гора Афон под закатным светом нежно лиловет. Впереди Лонгос смутно-сиреневый. Позже над ним встали оранжевые облака, у подножья его резкая серебряно-розовая струя и зеркально-розово-голубое море» [Там же, с. 145].

Но пребывание на Святой земле всегда расширяло видимое пространство до бесконечности, просвечиваясь «таинственными, как бы апокалипсическими сияниями <...>». Афон был нестерпимой синевы в тайном венце молний» [Там же, с. 132]. Это уже видение иного качества, возвышающее авторское воображение до молитвенного созерцания инобытия: «В своем грешном сердце уношу частицу света афонского, несу ее благоговейно, и, что бы ни случилось со мной в жизни, мне не забыть этого странствия и поклонения, как, верю, не погаснуть в ветрах мира самой искре. В час пустынный, пред звездами, морем, можно снять шляпу и, перекрестившись, вспомнить о живых и мертвых, кого почитал, любил, к кому был близок, вслух прочесть молитву Господню» [Там же, с. 146].

Это еще одно, может быть, самое главное открытие писателя-паломника: «Афон не мрачен, он светел, ибо влюблен, одухотворен <...> он полон христианского благоухания, т. е. милости, а не закона, любви, а не угрозы» [1, с. 76].

Разберем фразу по отдельным составляющим, исходя из общего авторского заявления: «<...> Я пытаюсь дать ощущение Афона, каким я его видел, слышал, вдыхал» [Там же, с. 76]. Афон светел: свет, конечно, – явление физическое и воспринимается зрительно. Но как Божий дар: «Слава Тебе, показавшему свет!» [Там же, с. 146] – он воспринимается (*вдыхается*) всем существом, слышащим неслышимое. «Закон» и «милость» – оппозиция, восходящая к знаменитейшему «Слову о Законе и Благодати» митрополита Иллариона (XI в.). Таким образом, получается, что *ощущение* Святой Горы восстанавливает не только целостность внутреннего мира писателя в синтезе эмоционального и рационального, но и духовно-историческое единство Святой Руси и Земного Удела Богородицы.

Наверное, именно поэтому, как пишет Б.К. Зайцев, «русское сердце легкоплавимо» [Там же, с. 92]. К этой мысли писатель пришел во время пребывания в главной обители русского православия на Афоне: монастыре святого Пантелеймона, которому посвящен отдельный очерк. «Помню золотое солнце, играющее лучами сквозь окно в нежно-сиреновом дыму каждения, помню три фигуры у самых дверей, кланяющихся каждому выходившему: чтец, повар и трапезарь». В праздничные дни они просят прощения, «если что-нибудь было не так», а в будни, «в знак смирения» и, прося о снисхождении, «лежат распростершись» перед ними же. Таков древний афонский обычай [Там же, с. 96–97]. В таком контексте как сами собой разумеющиеся воспринимаются слова о врачующем значении «ложечки» св. Пантелеймона, которой под силу победить любую тьму, любую «карамазовщину» [Там же, с. 92], добавим, любую «болезнь» века.

Литература

1. Зайцев Б.К. Афон. Собрание сочинений: 5 т. Т. 7 доп.). М.: Русская книга, 2000. С. 75–152.
2. Зеньковский В. Религиозные темы в творчестве Б.К. Зайцева. (к пятидесятилетию литературной деятельности) // Вестник РСХД. 1952. № 1. С. 18–24.
3. Любомудров А.М. Духовный реализм в литературе русского зарубежья: Б.К. Зайцев, И.С. Шмелев. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003.
4. Федотов Г.П., Зайцев Б.К. Афон. Путевой очерк. Париж. 1928 // Современные записки. 1930. № 41. С. 537–540.

ALEKSEY LAZAREV

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SYNTHESIS OF EMOTIONAL AND RATIONAL IN A CYCLE OF ESSAYS «ATHOS» BY B.K. ZAITSEV

The article discusses the correlation of rational and emotional began in his travel sketch «Athos» by B.K. Zaitsev. The creative individuality of the writer is projected to the common representation of the essence of Orthodox monasticism existed in the mind of the author of the a priori, and the real problems that he encountered during his pilgrimage and who determined the nature of the author's worldview.

Key words: *liturgy, monastery, figurative system, pilgrimage, Orthodox.*

УДК 821.161.09

Е.Е. МАЧЕЕВА
(licenok95@inbox.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**СВОЕОБРАЗИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ГЕРОЕВ
В «ПАСХАЛЬНОМ РАССКАЗЕ СО ВЗРЫВОМ» Б.П. ЕКИМОВА***

Рассматриваются особенности эмоционального состояния главных героев «Пасхального рассказа со взрывом» Б.П. Екимова, обусловленные сложностью взаимоотношений «отцов и детей» в современном обществе.

Ключевые слова: эмоциональное состояние, автор, герой, семья, пасхальный рассказ.

Борис Петрович Екимов – современный русский прозаик и публицист, которому принадлежит целый ряд замечательных произведений о духовно-нравственных проблемах общества. Рассматривая их, писатель наследует гуманистические традиции русской классики. «Пасхальный рассказ со взрывом», опубликованный в 2002 году, можно назвать одним из лучших в прозе Б.П. Екимова. В нем поднимаются проблемы взаимоотношения поколений и нравственного выбора личности. В основе сюжетного действия – два главных героя: мальчик Гриша лет десяти и его отец. На первый план автор-повествователь выводит образ ребенка как наследника лучших семейных традиций, поскольку «для Б.П. Екимова особое значение имеет проблема сыновства, реализующая идею исторической преемственности поколений» [5, с. 11].

Воссоздавая эмоциональное состояние своих персонажей, Б. Екимов использует различные средства. Среди них – имена героев. Мальчика зовут Гришей. Это форма имени «Григорий», образованного от греческого «gregoreo», что обозначает «бодрствовать» [6, с. 89]. Скорее всего, автор не случайно дает такое имя данному персонажу. Мальчик постоянно занят делом: на причале он днями ловит рыбу и помогает окружающим его ребятам. «Гриша да Гриша... Он никому не отказывал: и грузило, и поплавки в своей сумке найдет, и крючок поможет привязать узлом – “восьмеркой”, а вовсе малым ребятам установит нужную глубину для верхоплавки, для бычка – кому что желательно» [3, с. 19]. Это безотказная помощь, которую герой неустанно выполняет с готовностью: ему в радость сделать хорошее дело. Вечером, когда все ребята расходятся по своим домам, Гриша по-прежнему продолжает сидеть на причале, хотя «во взрослой компании, Гришина подмога, конечно, никому была не нужна. И он словно замороженный сидел возле своих удочек, неприметный в сумеречной густеющей тьме. По всему было видно, что этого мальчишку дома не больно и ждут» [Там же].

Как ни странно, но своего рода «домом» для маленького героя становится причал: «Он проводил у воды, на причале, чуть не круглые сутки» [Там же]. Именно в этом месте Гриша чувствует себя нужным окружающим его людям, здесь ему спокойно и уютно: «Приятели-сверстники относились к нему очень уважительно, часто призывая на помощь...» [Там же]. Портретная характеристика ребенка, созданная в рассказе, создает представление о сложном семейном положении героя: «мальчик лет десяти ли, двенадцати, по имени Гриша. Черноглазый, приятный налицо, но не больно ухоженный: заношенные спортивные брюки, рубашонка, худенький, бледноватый» [Там же]. Сила воздействия реалистической прозы Б.П. Екимова не только в правдивости отражения социальных проблем, но и в мастерском изображении эмоционального и рационального в характерах героев. «Бодрость» Гриши проявляется не в резвости поведения, не в эмоциональной приподнятости, а в силе характера, несмотря на семейные разногласия помогающего сохранить дружелюбие и искренность.

А вот отцу мальчика Б.П. Екимов не дает имени собственного, на протяжении всего рассказа его называют только «батяня» или «Гришин отец». В «Толковом словаре живого великорусского языка»

* Работа выполнена под руководством Переваловой Светланы Валентиновны, доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

В.И. Даля слово «батяня» определяется как «батька» и «брат», «братяня», «приятель», «товарищ» [2, с. 55]. По-видимому, и в рассказе Б.П. Екимова «батяня» не просто снисходительное прозвище немолодого человека: оно подчеркивает и старшинство, и «кровное товарищество» по отношению к своим детям. Вместе с тем в имени – «Гришин отец», несомненно, звучит уважительное отношение к сыну, сам же батяня безропотно уходит в тень своего уважаемого односельчанина ребенка [4, с. 60].

Дело в том, что в рассматриваемом произведении время действия не определяется точными рамками, однако можно предположить, что события, происходящие в рассказе, относятся к концу XX в., когда рушатся привычные устои жизни. В этом главная причина пьянства батяни, по всей видимости, доброго и трудолюбивого человека, выброшенного из привычного жизненного ритма.

Автор-повествователь поначалу подчеркивает заурядность Гришиного отца: «обычный пьющий слесарь-водопроводчик ли, сантехник в крохотном поселке» [3, с. 19]. Но в дальнейшем чувствуется стремление художника вывести этого взрослого человека за рамки «обычности», подчеркнув в нем значимое, особенное: «Но из шепотных: разговорчивый, суетной. Бегаёт, мельтешит от одного рыбака к другому. И сына не забывает: подскочит к нему, даже присядет рядом» [Там же]. В этом проявляется отцовская забота о своем ребенке. Батяня испытывает только положительные эмоции, находясь рядом с мальчиком. Чувствуется, он любит своего Гришу: «Ты долго-то не будь... – заботливо говорит он ему, – Мамка заругает» [Там же]. В холодную погоду отец отдает пиджак своему сыну, проявляя ненавязчивую заботу о его здоровье: «подался прочь с неудобного, ветреного причала, но лишь в последний миг, сообразив, снял пиджачок, накрыл им сына» [Там же]. Именно в этом эпизоде отчетливо проявляется и эмоциональное состояние мальчика – беспокойство, тревога за батяню: «А ты сам не замерзнешь?» [Там же]. В коротком диалоге персонажей видится взаимная привязанность отца и сына. В словах Гриши скрыты тепло и своего рода гордость за то, что в батяне живы «прекрасные порывы», любовь и забота о родных людях.

Важную роль для выявления особенностей эмоционального состояния героев в рассматриваемом произведении приобретают их речевые характеристики. Известно: прямая речь героя имеет возможность «непосредственного и особенно достоверного свидетельства его психологических явлений» [1, с.150]. Речь батяни сбивчивая, в ней присутствуют просторечные слова («упер», «батяня», «рыбалишь»), которые показывают повышенную эмоциональность этого персонажа и выражают его желание вернуть утраченное ощущение жизненной полноты. Вот он обращается к Грише: «Твой батяня ловил. И будет ловить. В город поеду, куплю катушки, и тогда <...> Мы с тобой, сынок <...>» [3, с. 19]. Лексика героя свидетельствует о том, что он не рыболов-любитель, а мастер, по-видимому, в свое время передавший сыну промысловые навыки. Автор-повествователь, наблюдая за Гришиным отцом, не фиксирует проявления отрицательных эмоций, во взрослом человеке нет гнева, безразличия, злобности или зависти по отношению к ребенку.

Однако, батяня переживает острый внутренний конфликт, который в сложный период смены общественного устройства был связан с вынужденной безработицей и алкоголем, мешающими герою сохранять свое положение хозяина дома, ответственного за жизнь и благополучие семьи. Он находится в состоянии «гнетущего напряжения, тревожности, чувства, безысходности и отчаяния» [7, с. 750].

Екимов не оправдывает своего героя, рассказывая о том, что постоянные и обоснованные наставления раздраженной жены «допекают» однажды батяню до того, что в руке у него неожиданно для всех домашних оказывается граната. Чека выдернута, граната брошена, но Гришиному отцу хватает нескольких секунд, чтобы отрезветь, осознать возможные трагические последствия своего импульсивного поступка. Читатели понимают: данное действие герой Б.П. Екимова совершает в стадии аффекта, когда упреки окружающих не только будоражат собственную совесть, но и вызывают озлобление из-за полного бессилия что-нибудь исправить в доме и в мире.

В рассматриваемом эпизоде на смену эмоциональной взвинченности мгновенно приходит взвешенное решение, подсказанное трезвым умом: Гришин отец делает последний шаг, закрыв своим телом упавшую на пол гранату, и погибает, возлюбив ближних больше себя, искупая чувство вины перед

ними. Откуда взялось страшное оружие, автор-повествователь не говорит, наверное, в молодости батяня прошел срочную службу (может, и воевать довелось), поэтому пользоваться таким оружием умел, спасать от беды умел тоже.

Автор в своем произведении совмещает реальность нашего мира и мысли о вечных духовных ценностях, вот почему в рассматриваемом варианте «пасхальному» повествованию о «снятии» семейных разногласий не противоречит «взрыв». Ведь взрыв в данном случае имеет отношение не только к сюжету, но и к батяне, к выбросу его негативных эмоций. Внимательный анализ позволяет выявить в «Пасхальном рассказе со взрывом» Б.П. Екимова важнейшие признаки пасхального рассказа. Во-первых, это приближение Пасхи: «Скворцы заливаются, горлицы стонут. Золотое время. До Пасхи осталась неделя. И потому на кладбище люди прибирают могилки родных, украшают к празднику» [3, с. 19]. В эту весеннюю пору автор-повествователь хочет помянуть Гришиного батяню, «который полгода назад, я считаю, геройски взорвался на гранате и спас семью» [Там же]. Говоря о героической смерти персонажа, автор проявляет к нему уважительное отношение: «Спасибо тебе, батек. Ты в жизни, конечно, покуролесил. Крови родным попортил. Но вот ушел по-хорошему, по-людски, никого с собой не забрав. Пусть живут» [Там же, с. 20]. А еще названием своего произведения, связанным с итогом земной жизни Гришиного отца, писатель напоминает о «Страстях Христовых». В какой-то мере они приложимы и к батяне, который последний в своей жизни поступок совершает во имя «други своя»: «Он умер мгновенно, весь взрыв и металл приняв на себя» [Там же]. Это своего рода «искупительная жертва», извиняющая батяню за домашние ссоры и обиды, обусловленные его пристрастием к алкоголю и неумением «перестроиться» в соответствии с запросами нового времени.

Взрыв в сюжете анализируемого рассказа – это бунт героя против того постылого образа повседневной жизни, который он не в состоянии разорвать, но в глубине души ненавидит, взрыв – это выплеск отрицательной энергии, который очищает душу от скверны, освобождая место для светлых жизненных сил. Можно предположить, что Гриша примет лучшие качества своего отца, что судьба батяни будет назидательным уроком для ребенка.

Литература

1. Гинзбург Л.Я. О литературном герое. М.: УРСС, 2009.
2. Даль В.И. Толковый словарь великорусского языка. Т. 1: А–З. М.: Рипол Классик, 2006.
3. Екимов Б.П. Пасхальный рассказ со взрывом // Новый мир. 2002. № 10. С. 19–20.
4. Мачеева Е.Е. Автор и герой в рассказе Б.П. Екимова «Пасхальный рассказ со взрывом» // Актуальные проблемы современной науки в 21 веке сборник материалов 14-й междунар. науч.-практ. конф., (г. Махачкала, 31 авг., 2017 г.). Махачкала: Изд. «Апробация». 2017. С. 59–61.
5. Перевалова С.В. «Волшебные места, где я живу душой...»: молодые герои в русской «деревенской» прозе XX – XXI веков // Литература в школе. 2016. № 8. С. 9–13.
6. Словарь русских личных имен: более 3000 единиц / Н.А. Петровский. 6-е изд. М.: русские словари: Астрель: АСТ. 2005.
7. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.Н. Ковалёв, В.Г. Панов М.: Советская энциклопедия, 1983.

ELENA MACHEEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE PECULIARITY OF THE EMOTIONAL STATE OF THE CHARACTERS «PAZHALOOSTA WITH THE EXPLOSION BY» B.P. EKIMOVA

Discusses the features of the emotional state of the main characters of «The Easter story with the explosion» by B. Ekimov, due to the complexity of the relations between «fathers and children» in modern society.

Key words: the emotional state of the author, hero, family, Easter story

УДК 821.161.1

И.О. МОГИРКО

(ms-irina.mogirko161@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФЛОРИСТИЧЕСКИЕ ОБРАЗЫ В ЭМОЦИОНАЛЬНОМ СТРОЕ ЛИРИКИ С. ЕСЕНИНА*

Рассматриваются флористические образы в поэзии С. Есенина, их основные художественные функции. Очеловечивая образы цветов, поэт создает систему мотивов, выражающих душевное состояние и чувства лирического героя.

Ключевые слова: С. Есенин, флористика, лирика, лирический герой.

Особая поэтическая вселенная с есенинским видением мира природы и человека, истории народа в катастрофические ее периоды наполнена флористическими образами, приобретающими метафорические значения и формирующими единое художественное полотно.

В поэзии С. Есенина лирический герой чувствует тесную связь с миром цветов: *«Цветы мне говорят – прощай, / головками склоняясь ниже; Как не любить мне вас, цветы? Я с вами выпил бы на «ты»»* [3, Т. 1, с. 293].

Интересным представляется поэтическое восприятие мака, связанное со страданием неразделенной любви: *«Маком влюбленное сердце цветет. / Только не мне она песни поет»* [Там же, с. 383]. Красный цвет мака является воплощением силы и яркости чувства.

Ландыш в художественном мировосприятии С. Есенина несет положительные эмоции. Эти весенние цветы символизируют возрождение жизни, надежду, веру («в сердце ландыши вспыхнувших сил»). В другом контексте с помощью ландышей создается образ облаков, небес, рая, т. е. ландыш становится «небесным цветком»: *«Не жалеете же ушедших / Уходящих каждый час. / Там на ландышах расцветших / Лучше, чем в полях у нас». Перенос происходит по признакам «цвет», «нежность»* [Там же, с. 276].

Яркий индивидуальный образ создает поэт и при использовании номинации «маргаритка»: *«И в глазах завяли маргаритки, / Как болотный гаснет огонек»* [Там же, с. 230]. Маргаритка – символ нежности и невинности, поэтому метафора «увядшие маргаритки в глазах» говорит о потерях, обманутых надеждах, утрате веры. Безысходность подчеркнута образом блуждающего болотного огонька. В основе метафоры лежат признаки «цвет», «нежность» [5, с. 10].

В цветочном «букете» лирики Есенина отдельное место занимает роза. Этот цветок является одним из главных образов стихотворений второго периода творчества поэта и ключевым для цикла «Персидские мотивы» [4, с. 186].

В первом стихотворении цикла «Персидские мотивы» «Улеглась моя бывшая рана...» Есенин воссоздает образ розы на восточный лад. Художник использует традицию восточной поэзии, подразумевающая под «царицей цветов» великолепие тегеранской девушки.

Во втором стихотворении цикла «Я спросил сегодня у менялы» поэт использует самый устойчивый концепт образа розы – любовное чувство. Рисуя образ королевы цветов, Есенин акцентирует внимание на красном цвете ее лепестков. В народной поэтике красный цвет является цветом любви и страсти. В книге Д.П. Ознобишина «Селам, или Язык цветов» красной розе приписывалось символическое значение признания в любви [9, с. 96]. Именно эта символика данного образа, на наш взгляд, доминирует в произведении: *«Поцелуй названья не имеет, / Поцелуй не надпись на гробах. / Красной розой поцелуй веет, / Лепестками тая на губах»* [3, Т. 1, с. 251].

Во многом благодаря образу розы в есенинском цикле возникают восточные поэтические ассоциации, связанные с любовью к молодой персиянке («Голубая родина Фирдуси...», «В Хороссане есть

* Работа выполнена под руководством Гольденберга Аркадия Хаимовича, доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

такие двери...»). Роза символизирует радость воспоминания о далеком крае, красоту и свежесть «задумчивой пери»; именно там, «где обсыпан розами порог», живет возлюбленная лирического героя [7, с. 156].

В стихотворении «Отчего луна так светит тускло...» королева предстает как самостоятельный персонаж. Измена Шаганэ вызвала глубокое состояние печали, грусти природы, луны и цветов. Герой, вопрошая у кипарисов и цветов о причине печального света луны, получает ответ именно от розы [6, с. 85]. Обращает на себя внимание тот факт, что поэт наделяет царицу цветов способностью разделять чувства лирического «я»: *«И цветы сказали: “Ты почувствуй / По печали розы шелестящей”*» [3, Т. 1, с. 271].

В заключительном стихотворении цикла «Персидские мотивы» «Голубая, да веселая страна...» Есенин адресует к вечному мотиву соловья и розы, издавна знаменитому как в восточной, так и в западной поэтической традиции. Это стихотворение было написано с посвящением Гелии Николаевне Чагиной, настоящее имя которой – Роза [1, с. 129].

Роза Есенина не бесчувственна по отношению к соловью, она отвечает взаимностью: «Но одна лишь сердцем улыбнется». Поэт-соловей любит именно эту розу, для него важна, прежде всего, красота духовная [6, с. 164]. Таким образом, роза Есенина приобрела новый символический смысл: роза великолепна не только внешне, она обладает душевной красотой, кроме того, «царица цветов» хочет и может любить.

В поэме «Цветы» представлены раздумья поэта над традиционными для философской лирики проблемами, которыми он интересовался еще в раннем творчестве. Условно всю поэму, на наш взгляд, можно разделить на две части. Первая посвящена размышлению о жизни. Вторая является лирическим раздумьем на тему «А люди разве не цветы?» и занимает важное место в общем ходе рассуждений поэта.

Повествование «выстроено» вокруг цветов. При этом цветы в данном случае выступают олицетворением земной красоты, которая волнует сердце лирического героя. Интересно проследить за каждым цветком, который Есенин берег в святыне своей души.

Левкой и резеда были по-особому дороги сердцу поэта в дни тревог и волнений. Именно эти душистые цветы поэт призвал быть свидетелями его душевных переживаний: *«Шуми, левкой и резеда. / С моей душой стряслась беда. / С душой моей стряслась беда. / Шуми, левкой и резеда»* [3, Т. 4, с. 204].

Как сыну природы, как человеку, родившемуся «в травяном одеяле», С.А. Есенину особенно дороги простые, полевые цветы, которые пропитаны всеми звуками и ароматами его Родины: *«Ах, колокольчик! твой ли пыл / Мне в душу песней позвонил.»* [Там же, с. 204].

Особое место среди флористических образов поэта занимает василек. В «Цветах» С.А. Есенин объясняет, чем этот «голубоглазый» цветок особенно ему близок: *«Я только тот люблю цветок, / Который врос корнями в землю, / Его люблю я и приемлю, / Как северный наш василек»* [Там же, с. 205].

Весьма своеобразно василек трактуется в православной традиции. Это – «душа праведника, которая тем больше благоухает небесным ароматом, чем больше увядает и стареет их тело», – отмечает В. Титова [10, с. 11]. Милый синий цветок является преданным спутником ржаного поля, что сделало его неотъемлемой частью северного русского пейзажа.

Метафорические образы цветка в поэтическом мире Есенина часто служат для обозначения его душевного состояния: *«Васильками сердце светиться, / Горит в нем бирюза. / Я играю на тальяночке про синие глаза...»* [3, Т. 2, с. 26]. Следует отметить, что именно голубой, синий цвет особенно любим поэтом, ибо неразрывен в его сознании с родной землей.

Будучи собеседниками лирического героя, цветы органично связаны с его воспоминаниями о «родном крае», «отчем доме». Звон колокольчика проникает и затрагивает душу поэта, васильки напоминают глаза любимой.

Особое место в произведении занимает размышление на тему: «А люди разве не цветы?». По сути, вся поэма представляет собой развернутую метафору «люди-цветы» [2, с. 197]: «*А люди разве не цветы? / О милая, почувствуй ты, / Здесь не пустынные слова... / Цветы людей и в солнь и в стыть / Умеют ползать и ходить...*» [3, Т. 4, с. 206].

Подробно анализирует цветочные метафорические образы произведения О.И. Мусаева. Приведем ее наблюдения над метафорикой поэмы. «А люди разве не цветы?» – отождествление биологического развития человека и растения. «Как стебель тулово качая, / А эта разве голова тебе не роза золотая?» – метафорический перенос «части растения – части тела человека», основанный на подобии (поддержано сравнением, отождествляющим движение цветка и туловища человека). Метафора осуществляется по форме (головка цветка = голова человека) и по цвету (цвет волос уподобляется цвету лепестков цветка). Далее в стихотворении цветок и голова вновь соединяются в поэтическом образе: «Головку розы режет сталь», т. е. голова отрублена мечом. «Цветы сражались друг с другом» – перенос качеств растения на человека. Вероятно, автор имеет в виду борьбу за выживание. «Цветы ходячие земли!» – направление метафорического переноса – растение – человек [8, с. 15].

В есенинских образах и метафорах выявляются не только черты сходства между человеком и цветами, но и существенные их различия. Цветы – живые, а потому все разные. Люди – те же цветы. Но если с каждой весной цветы расцветают вновь, то жизнь людей единственна, неповторима и бесценна.

В сознании человека цветы ассоциируются с миром прекрасного, чистого и светлого. Однако поэт наделяет их иными качествами («Цветы сражались друг с другом...»). Возможно, как отмечает О.И. Мусаева, «автор имеет в виду борьбу за выживание», а может быть, поэт указывает на противостественность этой борьбы. Цветы и жестокость – безумный союз.

Лирическая исповедь перемещается в область раздумий об обществе, связанных с Октябрьской революцией. Отношение Есенина к этому событию было противоречивым, и эта борьба, борьба цветов, вызывала в нем жалость. Завершает поэт свое произведение следующими строками: «*И потому, что я пою, / Пою и вовсе не впусую, / Я милой голову мою / Отдам, как розу золотую*» [3, Т. 4, с. 208].

Финал поэмы связан с мотивом деятельной жертвы. Для создания этого образа автор снова использует цветок, сравнивая лирического героя с розой. По христианской мифологии, этот цветок является символом милосердия, всепрощения, милости. Иное значение он имел у языческих народов. В книге «Цветы в легендах и преданиях» отмечается: «Сначала у римлян роза служила эмблемой храбрости... Цветок был как бы орденом, даруемым в награду за выдающееся геройство» [5, с. 16].

В поэзии С. Есенина лирический герой чувствует тесную связь с миром цветов. Цветы, как и деревья, у него антропоморфны. Так, поэтическое восприятие мака связывается со страданием неразделенной любви. Ландыш в художественном мировосприятии С. Есенина несет положительные эмоции. Эти весенние цветы символизируют возрождение жизни, надежду, веру. В цветочном «букете» лирики Есенина отдельное место занимает роза. Творчество Есенина сберегает за образом розы зафиксированные ранее флоромотивы: прелесть и красота цветка, его уподобление женской красоте, символ любви.

В поэме «Цветы» наиболее широко представлены мифологемы полевых цветов. Повествование «выстроено» вокруг цветов. При этом цветы в данном случае выступают олицетворением земной красоты, которая волнует сердце лирического героя.

Можно сформулировать следующие функции есенинских флористических «цветочных» образов: создание красочного, выразительного полотна окружающего мира; выражение душевного состояния и широкого спектра чувств лирического героя.

Лирика Есенина развивает и обогащает традиционные флоромотивы. Поэтическое пространство художника дарит свежее дыхание уже существующим символам и метафорам, представляет собой новую ступень в осмыслении и развитии этих поэтических образов.

Литература

1. Баранов В.С. Сергей Есенин. Биографическая хроника в воспоминаниях, фотографиях, письмах. М., 2003.
2. Борзых Л.А. Символическая наполненность образа розы в поэтической ткани «Персидских мотивов» С.А. Есенина // Вестник ТГУ. 2011. № 1. С. 27–32.
3. Есенин С.А. Полн. собр. соч.: в 7 т. / сост., подгот. текста и коммент. С.П. Кошечкина, Н.Г. Юсова. М., 1996.
4. Захаров А.Н. Художественно-философский мир Сергея Есенина. М., 2002.
5. Золотницкий Н.Ф. Цветы в легендах и преданиях. М., 2005.
6. Круглова Е.А. Символика розы в русской и немецкой поэзии конца XVIII – начала XX в. (опыт сопоставления): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. 2003. С. 164–165.
7. Марченко А.М. Поэтический мир Есенина. М., 1972.
8. Мусаева О.И. Флористическая метафора как фрагмент национальной картины мира. На материале русского и испанского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж. 2005.
9. Ознобишин Д.П. Селам, или Язык цветов. СПб., 1830.
10. Титова В.С. Мир душистых растений в поэзии С.А. Есенина. М., 2005.

IRINA MOGIRKO

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FLORIST IMAGES IN THE EMOTIONAL STRUCTURE OF LYRICS BY S. ESENINA

*The study examines floristic images in the poetry of S. Yesenin (1895-1925), their main artistic functions.
Humanizing images of flowers, the poet creates a system of motives,
expressing the state of mind and feelings of the lyric hero.*

Key words: *S. Yesenin, floristics, lyrics, lyric hero.*

УДК 373.51:372.882

Е.В. СЫЧЕВА
(liena117@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ (из опыта работы)*

*Анализируются особенности организации внеклассной работы по литературе в старших классах.
Выявляются наиболее продуктивные формы внеклассной работы, способствующие
формированию у школьников интереса к чтению.*

Ключевые слова: *внеклассная работа, умения, навыки, изучение литературы,
универсальные учебные действия.*

Сейчас много говорят о том, что школьники мало читают. В основном – программную литературу, нередко в кратком изложении. Это отмечают и учителя, и сами дети, и их родители. Проблема падения интереса к чтению стала актуальной именно в наше время, в эпоху развития сети Интернет. Причиной данной проблемы можно назвать огромное количество развлечений в виде компьютерных игр, телевидения, уход детей из реального мира в социальные сети, а также отсутствие примера читающего взрослого. Исчезает чувство потребности в книге, редко у кого есть домашние библиотеки, да и залы школьных и районных библиотек пустуют. Следствие этого – падение уровня грамотности.

Великий французский философ Дени Дидро писал о том, что люди перестают мыслить, когда перестают читать. С этим нельзя не согласиться. Хотелось бы, чтобы количество мыслящих, а значит, читающих школьников росло. Возникает вопрос: Как это сделать?

Главное для учителя-словесника – наладить подлинное общение школьников с литературой. На уроках учащиеся знакомятся не только с художественными ценностями, но и приобретают опыт коммуникации, ведут диалог с писателями. Содержание каждого школьного курса литературы позволяет соприкоснуться с произведениями русской и зарубежной литературы, поднимающими такие вечные проблемы, как добро и зло, жестокость и сострадание, прекрасное в природе и человеческой жизни, роль и значение книги в нашей жизни. «Это приобщение к общечеловеческим ценностям бытия, а также к духовному опыту русского народа, нашедшему отражение в фольклоре и русской классической литературе как художественном явлении, вписанном в историю мировой литературы и обладающем несомненной национальной самобытностью» [1, с. 4].

Но для более глубокого понимания творчества того или иного автора программного времени не хватает. Поэтому внеклассные мероприятия призваны не просто познакомить с биографией и творчеством писателей, но и помочь ученикам развить в себе новый, творческий взгляд на изучаемый предмет.

Общекультурное развитие и духовное обогащение школьников, овладение ими важнейшими общеучебными умениями и универсальными учебными действиями – все это возможно при одном условии: сочетании урочных занятий с систематически организованной внеклассной деятельностью. Таким образом расширяется объем самостоятельного внепрограммного чтения учащихся, повышается инициативность и самостоятельность школьников, а также развиваются их творческие способности [5, с. 47]. Внеклассная работа предоставляет широкие возможности для развития таких качеств личности, как продуктивность, оригинальность мышления, умение увидеть проблему, интуицию, быстроту умственных реакций, способность к догадке. Планируя то или иное мероприятие в старших классах, педагог должен учитывать интересы и склонности детей.

Формы реализации внеклассной деятельности учащихся по литературе достаточно разнообразны. Например, в МБОУ «Новониколаевская СОШ № 3» уже седьмой год подряд проходит «Фестиваль чи-

* Работа выполнена под руководством Семикиной Юлии Геннадиевны, кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

тателей» – мероприятие зонального уровня. К его подготовке, организации и проведению привлекаются учителя и библиотекари, учащиеся и их родители. Цель Фестиваля – создание условий для популяризации чтения среди обучающихся и родителей, для воспитания вдумчивого творческого читателя, а также расширение читательского кругозора, формирование читательской культуры, возрождение традиции семейного чтения. Фестиваль представляет собой комплекс мероприятий.

В наши дни в школе большое внимание уделяется проектной деятельности, которая получает в старших классах более определенную филологическую направленность. Так, в рамках первого «Фестиваля читателей» был организован конкурс проектов «Я – читатель».

В номинации «Моя золотая полка» учащиеся 11 класса представили проект «Что мы читаем?», задачей которого было привлечение внимания школьников к чтению книг. Важно было выяснить не только причины отсутствия интереса к произведениям художественной литературы, но и создать свою собственную «золотую полку».

Сначала школьники выяснили с помощью анкет, каким книгам старшеклассники отдают предпочтение, выявили причины того, почему молодежь так мало читает. Для этого посещали районную и школьную библиотеки, беседовали с библиотекарями, изучали формуляры читателей. Читали и русскую, и зарубежную художественную литературу XX–XXI вв., содержание книг обсуждали с одноклассниками на классных часах. А результатом проекта стал рекомендательный список литературы для подростков.

Мощным средством привлечения внимания современных школьников к чтению является реклама. Один из главных элементов данной рекламной кампании – PR-акция «Коронация писателя», которая проводилась в рамках I и II Фестивалей. Первый раз наша школа представляла творчество А.С. Пушкина, второй раз рекламировала творчество А.П. Гайдара (факты из биографии писателя, инсценирование фрагментов повести «Тимур и его команда»).

Это была совместная работа старшеклассников с учащимися 5 класса. Прежде чем составить сценарий выступления, ребята перечитали произведения Гайдара, выбрали наиболее понравившиеся эпизоды, распределили роли и, конечно же, не забыли о важных моментах биографии автора. Выступление было коротким, но емким. Выпускался также буклет – реклама творчества писателя.

Еще одна форма организации внеклассной работы – это флешмоб. С целью привлечения внимания школьников и взрослых к поэзии и прозе писателей, поэтов-юбиляров 2015 г. был организован и проведен в рамках Года литературы в РФ литературный флешмоб «Читаем лучшее: 2015 секунд чтения». В акции принимали участие школьники всех образовательных организаций Новониколаевского района. Старшеклассники, учителя литературы, библиотекари и просто любители чтения собрались в одно и то же время в разных местах: на площадке перед школой, центральной площади поселка, в актовом зале школы и др. Учащиеся нашей школы рассказывали о жизни и творчестве поэтов-юбиляров, пели романсы, читали стихи, отрывки из произведений. Организаторам акции удалось привлечь к чтению прохожих, и на улице в их исполнении звучали стихи С. Есенина, С. Черного, И. Бунина, А. Белого, В. Хлебникова и А. Блока.

Одна из наиболее популярных форм организации внеклассной работы по предмету – это конкурсные программы, в основе которых лежит принцип соревновательности. Различные турниры и викторины помогают выявить способных и одаренных учащихся, стимулируют углубленное изучение предмета, а также служат повышению интереса к литературе.

Увлекательным для старшеклассников является турнир «Читатель-эрудит». Например, в 2014 г. он был посвящен 200-летию со дня рождения русского поэта и писателя М.Ю. Лермонтова. Цель турнира – углубить знания учащихся о жизни и творчестве М.Ю. Лермонтова, об историческом и культурном фоне XIX в. Данное мероприятие привлекло людей, увлеченных русской поэзией.

Эта игра командная, поэтому формирует такие личностные качества учащихся, как чувство товарищества, ответственности, взаимовыручки, умение работать в группе. Команды формируются из учащихся разных школ. Чтобы выиграть, ребята должны хорошо знать творчество М.Ю. Лермонтова: хро-

нологию его жизненного и творческого пути, литературные места, связанные с именем поэта, героев произведений, ключевые цитаты из стихотворений и прозы.

Вот один из вопросов турнира:

«Написано это стихотворение в самом начале 1837 г. Это было первое произведение, которое Лермонтов хотел показать Пушкину, напечатать в журнале “Современник”. Л.Н. Толстой считал это стихотворение “зерном” своего романа-эпопеи “Война и мир”. Какое стихотворение М.Ю. Лермонтова великий Л.Н. Толстой назвал зерном романа-эпопеи “Война и мир”?»

(Ответ: «Л.Н. Толстой считал “зерном” своего романа-эпопеи “Война и мир” стихотворение Лермонтова “Бородино”, прославляющее героизм русских солдат») [5, с. 48].

Учащиеся 9–11 классов активно принимают участие не только в конкурсах проектов и различных играх, но и в конференциях. Такая работа развивает подростка: он учится самостоятельно работать с различными информационными источниками, приобретает опыт публичного выступления, совершенствует свою устную речь.

Тема одной из таких конференций, проводимых в рамках Фестиваля, звучала так: «Помочь человеку» (по повести В.Г. Распутина «Деньги для Марии»).

Были предложены вопросы для обсуждения:

1. Творчество В. Распутина как продолжение русской классической литературы.
2. В. Распутин – публицист.
3. Простая история в семье Марии, продавщицы сельского магазина.
4. Отношение Кузьмы к деньгам.
5. Роль снов в повести.
6. Какие психологические типы показаны автором в повести?
7. Две сюжетные линии повести. Как они взаимодействуют?

Конференция позволила учащимся публично выступить по проблеме, представить свою оценку и суждения по поводу прочитанного, участвовать в дебатах.

Познание смысла жизни и назначение человека – такие вопросы волнуют многих старшеклассников. Можно найти ответы в русской поэзии, а можно выразить свои мысли и чувства в собственных произведениях. В каждой школе есть ребята, которые любят поэзию, сами сочиняют стихи, поют романсы на стихи известных поэтов. Для таких детей интересной формой внеклассной работы является литературно-музыкальная гостиная. В рамках Фестиваля она проводится ежегодно, меняются только темы. Вот только некоторые из них: «На разных языках мира», «Звонкие струны поэзии Серебряного века», «Я пою, свободная, как птица...» (Поэтессы Серебряного века).

По мнению специалистов-психологов, гостиные – это своего рода «культурная тоска по прошлому». У старшеклассников появилась возможность окунуться в поэтическую и музыкальную атмосферу, пропустить через себя литературные и музыкальные творения, приобщиться к творчеству поэтов.

Гостиная «Я пою, свободная, как птица...» была посвящена творчеству поэтесс Серебряного века: Г. Галиной, М. Лохвицкой, П. Соловьевой, З. Гиппиус, А. Ахматовой, М. Цветаевой, Л. Столице, Е. Гуро. За каждым именем – яркие и интересные произведения. Поэтессы-женщины нашли свой особый тон и свой подход к теме, когда они писали о Пушкине, о природе или о любви [3, с. 92]. Одних учащихся привлекли звонкость и нарядность стихов Мирры Лохвицкой, их мажорный тон, утверждение свободы чувства, ощущение радости, других – меланхоличные произведения П. Соловьевой, а третьих – классическая строгость стихов А. Ахматовой, их ясность, редкое чувство гармонии. Школьники декламировали стихи, исполняли романсы на стихи Г. Галиной, А. Ахматовой, читали прозу Е. Гуро.

Поэзия Г. Галиной очень искренняя, посвящена весне, природе, робкой любви, наполнена душевными переживаниями. На стихи поэтессы писали романсы Глиэр, Рахманинов. Еще у Галиной есть стихи и сказки для детей, художественная проза, переводы Ибсена и Гамсуна.

Интересна лирика Мирры Лохвицкой как утверждение чисто женского взгляда на мир. Любовь у нее – светлое чувство, сопровождаемое счастьем семейной жизни. Ранние стихи проникнуты душевной чистотой и простодушием, в поздних произведениях проявилась склонность к мистицизму.

Туманы, снега, метели – темы лирики Поликсы Соловьевой. Читая, например, ее книгу стихов «Плакун-трава», мы проникаем в глубь таинств природы.

Человек, любовь и смерть – темы, волнующие Зинаиду Гиппиус. В центре ее внимания несовершенство земного бытия и одиночество, красота и гармония, добро и зло.

Мир женской души, страстной, нежной и гордой, привлекает всех любителей творчества Анны Ахматовой. Подробно учащиеся знакомятся с произведениями А. Ахматовой и М. Цветаевой на уроках литературы, а литературно-музыкальная гостиная дает возможность познакомиться ближе с романсами, написанными на стихи поэтесс.

Литературно-музыкальная гостиная раскрыла всем участникам мероприятия, пусть и не в полном объеме, удивительный пласт женской поэзии Серебряного века. Такие мероприятия никого не оставляют равнодушными, позволяют проявить каждому школьнику свою самостоятельность и активность, развить творческие индивидуальные способности [6].

Несомненно, внеклассная работа сейчас приобретает большую общественно полезную направленность. Она выступает как очень важное средство профессиональной ориентации старшеклассников. Отрадно, что в школе есть ребята, которые пишут свои стихи, сочинения, принимают участие в творческих конкурсах различного уровня, а некоторые потом учатся в вузах на филологических факультетах.

Уроки литературы и внеклассная работа, конечно же, связаны между собой. Внеклассная деятельность является продолжением уроков, она обогащает их, расширяя знания учащихся и углубляя их читательскую культуру. Различные формы данной деятельности развивают интеллектуальные и творческие способности учащихся.

Литература

1. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников под редакцией В.Я. Коровиной. 5–9 классы // В.Я. Коровина, В.П. Журавлев, В.И. Коровин, Н.В. Беляева. М.: Просвещение, 2014.
2. Русские поэтессы 19 века / сост. Н.В. Банников. М.: Сов. Россия, 1979.
3. Семикина Ю.Г. Тема материнства в «женской» прозе (на материале произведений Л. Петрушевской, Л. Улицкой, И. Полянкой, О. Славниковой, М. Арбатовой) // Гуманитарные исследования. 2010. № 2. С. 91–97.
4. Серебряный век русской поэзии / сост., вступ. ст., примеч. Н.В. Банникова; худож. Г.А. Красильщикова. М.: Просвещение, 1993.
5. Стрелетова Л.А., Сычева Е.В. Как привлечь современных школьников к чтению (из опыта работы) // Всерос. науч.-метод. журнал «Русский язык и литература. Все для учителя!». Издательская группа «Основа». 2014. № 5 (41). С. 47–48.
6. Сычева Е.В. «Был он всей Руси поэтом, Он Лермонтовым был!» Литературная игра, посвященная 200-летию со дня рождения русского поэта и писателя М.Ю. Лермонтова (для учащихся 9–11 классов) // [Электронный ресурс]. URL: <https://educontest.net/component/content/article/65-praschool/58296-q-----q---200-----.html> (дата обращения: 25.10.2017).

ELENA SYCHEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

HOLDING OF EXTRA-CURRICULAR ACTIVITY IN STUDYING LITERATURE IN HIGH SCHOOL (from experience)

*The study examines the features of holding of extra-curricular activity in studying literature in high school.
The most effective forms of extra-curricular activities which help students
to get involved in reading are identified.*

Key words: *extra-curricular activity, skills, study of literature, universal educational actions.*

УДК 372.882

И.П. ТАПИЛИН

(*sir.tapilin1994@yandex.ru*)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХРОНОЛИНИИ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ БИОГРАФИИ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО***

Рассматриваются особенности использования хронолинии при изучении биографии на уроках литературы в старших классах на материале жизни и творчества Ф.М. Достоевского. Разбираются разные формы данной работы, их недостатки и преимущества.

Ключевые слова: хронолиния, методика обучения литературе, биография писателя, Ф.М. Достоевский, ИКТ-технологии.

Еще В.Г. Белинский в своей статье «Взгляд на литературу 1847 года» писал о внимании к личности художника и той «почве», на которой «родился» и «развивался его дар»: «Личность поэта не есть что-нибудь безусловное, особо стоящее, вне всяких явлений извне. Поэт прежде всего – человек, потом гражданин своей земли, сын своего времени, дух народа и времени на него не могут действовать менее, чем на других» [1, с. 362].

Изучение биографии писателя является необходимым условием постижения его художественного мира. При изучении фактов жизни автора складывается конкретное, а не умозрительное представление о взаимосвязи мировоззрения и творчества художника. Биография дает картину формирования и развития личности писателя, ее роста в связи с общественной и литературной жизнью определенной исторической эпохи.

Цели и задачи школьного изучения жизненного и творческого пути писателя таковы, что методический аспект рассмотрения биографического материала – это подготовка к анализу литературного произведения, в которой учащиеся знакомятся с основными фактами жизни и творчества изучаемых авторов.

Изучение биографии в средних и старших классах кардинально отличается. В 5–9 классах основные даты жизни и творчества писателя даются во вступительном слове и, соответственно, занимают малую часть урока. На этом этапе требуются повествовательность и конкретность. В 10–11 классах – на завершающем этапе литературного образования в школе – изучение художественных произведений проводится на историко-литературной основе. Главной целью данного этапа является «углубленное изучение русской национальной литературы XIX–XX веков», «овладение элементами историко-функционального анализа» [2, с. 68]. Именно поэтому в старших классах урок изучения биографии писателя носит самостоятельный и законченный характер, с него и начинается работа над монографической темой. В старших классах важно продемонстрировать, как среда повлияла на автора и, как следствие, на его произведения. Поскольку в 10–11 классах у учеников возрастает интерес к высказываниям, мыслям писателя по различным вопросам общественной жизни, это позволяет в полной мере использовать внетекстовые материалы для знакомства с биографией: дневники, мемуары, письма и т. п.

Зачастую изучение биографии проводится в форме лекции, в процессе которой учащиеся не принимают активного участия в учебном процессе и являются обычными слушателями, что, конечно, не способствует формированию УУД. Присущее современным школьникам «клиповое мышление», отличающееся беспорядочным получением информации, также не способствует прочному усвоению материала. К сожалению, подобное «мозаичное» [3, с. 30] восприятие информации наблюдается и на уроках литературы.

Для решения данных учебных проблем в процессе изучения биографии можно использовать хронолинии, которые представляют собой хронологически распределенные на временной шкале факты

* Работа выполнена под руководством Путило Олега Олеговича, кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

жизни и творчества писателя. Основным преимуществом хронолиний является «одномоментное восприятие» [5, с. 151] сразу всех фактов биографии писателя. При помощи хронолиний возможно отображение как единичных событий (публикация произведения, даты рождения и смерти, дата переезда и т. п.), так и целых этапов (периодов творчества, путешествий и т. п.). Каждую карточку можно дополнить различными медиафайлами (фотографии, аудиозаписи, видеофрагменты, текстовые документы). Таким образом, хронолинии в полной мере способствуют развитию познавательных УУД, в частности, умения «определять обстоятельства, которые предшествовали возникновению связи между явлениями, ... выявлять причины и следствия явлений» [4, с. 236], а также формированию ИКТ-компетенций.

Хронолинии можно создавать на специальных сайтах: dipity.com, timerime.com, timetoast.com, однако такая форма требует доступа в Интернет, из-за чего создание линий времени возможно либо в специально оборудованных классах, либо во внеурочное время в форме домашнего задания или проекта. Допустима разработка хронолиний и в специальной программе «Хронолайнер», которая не требует выхода в сеть, что делает ее использование более доступным и позволяет просматривать созданные ресурсы оффлайн.

В качестве примера использования хронолинии мы обратились к биографии Ф.М. Достоевского. Разумеется, писатель должен восприниматься учащимися не как абстрактная личность, а как живой человек, преодолевавший многочисленные трудности и лишения, развивавший свой талант посредством упорного труда, как человек, живший в одно время с разными общественными деятелями, поэтами, писателями и по-разному с ними взаимодействующий. Таким образом, мы представим посредством использования хронолинии полноценную картину литературной эпохи, обозначив то место, которое в ней занимала фигура Ф.М. Достоевского.

Существуют три основные формы использования хронолинии в процессе изучения биографии Ф.М. Достоевского:

1. Хронолиния заранее подготовлена учителем в качестве наглядного пособия и выведена на мультимедийную доску. По ходу урока открываются необходимые вкладки, в которых присутствуют разнообразные мультимедийные файлы (фото, видео, музыка и т. д.). Преимуществом такого способа является реализация принципа наглядности и возможность включения именно того материала, который учитель считает необходимым для полноценного изучения жизни и творчества писателя. В то же время существенным недостатком такой формы является отсутствие самостоятельной работы учащихся.

2. Хронолиния создается учениками в ходе урока, при этом занятие проводится в классе, оборудованном компьютерами (стационарными или переносными). Учитель читает лекцию по биографии писателя, а учащиеся составляют ее тезисный план в виде хронолинии. Достоинством данного метода является формирование нескольких УУД: отбор необходимой информации, перенесение ее в другую форму, развитие ИКТ-компетенций. Однако для подобной работы необходимы наличие специально оборудованного класса и временные ограничения, сказывающиеся на объеме работы. В целях оптимизации временных затрат, учащимся можно предложить заполнить частично оформленные карточки, в которых указаны только дата или только название события.

3. Создание хронолинии осуществляется учащимися дома в качестве вида проектной деятельности, что дает возможность разместить в ней большее количество событий. При этом ученики могут выполнять это задание как после изучения биографии на уроке, обобщая известные сведения, так и до урока, что в определенной степени способствует формированию исследовательских умений. Эта форма создания линий времени способствует формированию навыка поиска материалов, отбора нужной информации и ее структурирования. Самостоятельное составление учениками хронолинии учит их пользоваться различными источниками информации: интернет-ресурсами, научной и критической литературой; обрабатывать фото-, аудио- и видео-материалы.

Итак, мы можем сделать вывод о том, что использование хронолинии при изучении биографии писателя на уроках литературы в старших классах является оптимальным средством активизации у школьников интереса к личности автора, основанного не только на эмоциональном впечатлении, но и на рациональном подходе к восприятию и обработке информации.

Литература

1. Белинский В.Г. Собрание сочинений: М., 1982. В 9 т. Т. 8.
2. Каплан И.Е. Изучение биографии писателя в старших классах: пособие для учителя. М., 1964.
3. Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход: учебное пособие для студентов-филологов. М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М., 2003.
4. Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/03/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovogo-obshchego-obrazovaniya.pdf> (дата обращения: 16.12.2017).
5. Путило О.О. Использование современных информационных технологий на уроках литературы в процессе изучения биографии писателя // Русский язык как государственный язык Российской Федерации: лингвистический, социальный, историко-культурный, дидактический контексты функционирования: материалы межрегион. науч. конф. / сост.: Е.В. Брыкина, В.И. Супрун. М., Волгоград: Про100Медиа. 2013. С. 149–153.

IVAN TAPILIN

(sir.tapilin1994@yandex.ru)

Volgograd State Socio-Pedagogical University

METHODS OF THE USAGE CHRONOLINE IN THE PROCESS OF STUDYING BIOGRAPHY OF F.M. DOSTOEVSKY

*The article deals with peculiarities of the usage chronoline in the process of studying biography
at Literature lessons in high school on the material of life and creativity of F.M. Dostoevsky.
Various forms of this work, its advantages and disadvantages are considered.*

Key words: *chronoline, methods of teaching Literature, writer's biography,
ICT-technologies, F.M. Dostoevsky.*

УДК 821.112

Д.Е. ТИЯН

(diana.tiyan@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ ИНАКОВОСТИ МЕДЕИ В РОМАНЕ К. ВОЛЬФ*

*Рассматриваются формы воплощения образа Медеи как «иной»/«другой» в постмодернистском романе
К. Вольф, анализируются особенности повествовательной структуры, строящейся
на сочетании точек зрения персонажей, выражающих свое отношение
к инаковости главной героини.*

Ключевые слова: эмоциональность, иной, другой, миф, интерпретация.

В XX в. в науке концептуализируется понятие «иной», терминологически близкими которому оказываются понятия «чужой»/«другой». Внимание к Другому является важнейшим аспектом современного постмодернистского мышления, где подчеркивается многоголосие культурных миров. Литература также меняет свое отношение к Иному. «Иной» понимается в значении «не такой, как я», не похожий, но доступный для понимания, познания, не тот, кого необходимо уничтожить, а тот, кого нужно познать. Важным аспектом этой проблемы становится осмысление женщины как Другого. Вновь возросший интерес к исследованию «другости»/«инаковости» женщины связан с развитием феминистских и гендерных исследований.

Иной в контексте нашего исследования – это человек, субъективность которого может состоять из нескольких типов и/или постоянно видоизменяться, который осознает и принимает множественную реальность.

Немецкая писательница Криста Вольф обращается к мифологическим образам, которые изначально противоречивы. Ее роман «Медея. Голоса» написан в форме чередующихся монологов героев. Шесть «голосов», сменяя друг друга, разноаспектно выявляют суть происходящих событий с разной степенью эмоциональности. Известно, что Медея в древнегреческой мифологии – волшебница, дочь Колхидского царя Эета и океаниды Идии, внучка Гелиоса. На сегодняшний день существует две версии концовки мифа об аргонавтах. Более ранняя версия гласит, что детей Медеи убили коринфяне. Более позднюю версию мы знаем из трагедий Еврипида и Сенеки, когда Медея убивает своих детей сама. Криста Вольф решает интерпретировать первоначальную версию.

Обращение Вольф к мифологическим образам – это одна из граней ее писательской индивидуальности, связанная со стремлением определить место женщины в современном мире. Писательница говорила в своем интервью с журналистами в Бонне 23 февраля 1997 года: «Медея» – история женщины в мужском мире: то, что делает из нее мир мужчин. Для самой писательницы – это «попытка извлечь чью-то фигуру из ее времени, понять ее, вылущить, бросив при этом и вполне критический взгляд на ступени, которые она уже прошла в творении великих поэтов» [2, с. 183].

К главной героине каждый герой романа относится по-разному. Она способна разжечь в людях самые различные эмоции: любовь, ненависть, страх, зависть. Но самым сильным противником для Медеи является весь город Коринф. Для жителей Коринфа Медея иная: «Коринфяне говорят: всякая женщина, если она пробует жить своим умом, уже необузданная» [3, с. 137]. Ей чужды стандарты, которые царят в Коринфе: «Коринфяне все так думают, для этих беззаветная женская любовь к мужчине все заранее объясняет и оправдывает» [Там же, с. 143]. Объяснение мы находим в словах Леукона: по-другому она просто не умеет. «Уверенность в себе, которая от нее исходит, большинство коринфян успели уже прозвать высокомерием и ненавидят ее за это <...> колхидки делают здесь самую черную работу, а ходят

* Работа выполнена под руководством Сысоевой Юлии Николаевны, кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

с высоко поднятой головой, словно жены наших высших придворных, и, что самое поразительное, иначе ходить они просто не умеют» [3, с. 238].

Первую характеристику Медеи дает Ясон. Не случайно автор вводит голос самого близкого человека волшебницы в Коринфе – ее возлюбленного. Но не поддержку мы встречаем в его словах, а слабохарактерность и страх за себя. Ясон любит власть, это становится ясно из его рассказа о золотом руне. И когда стоял выбор – остаться в Коринфе одному или уйти вместе с любимой, то вторая «мысль даже в голову бы не пришла» [Там же, с. 161]. Моральное падение героя окончательно проявляется в том, что он не говорит о мальчиках как о своих сыновьях. И это сразу же замечает Медея: «Ради вас, – говорил он мне. – Ради тебя и детей. Чтобы тебя здесь оставили». Так уже и говорил – «ради вас», себя к нам не причислял [Там же, с. 201], – что подтверждает мнение Креонта о Ясоне: «Да ты-то давно наш, Ясон, этого только слепец не заметит» [Там же, с. 166].

Не встал Ясон на защиту Медеи и на суде: «Никому не было бы ни малейшей пользы, вздумай я на совете распинаться и ее защищать» [Там же, с. 266]. Но ни трусость, ни малодушие Ясона не вызывают отвращения в сердце Медеи, а, наоборот, ей жаль его. И это последние ее слова ему. Именно потому, что она лучше других видела его слабости, знала его жажду денег и власти, а главное, была не такой как остальные женщины, которых можно силой заставить замолчать, Ясон и ненавидел ее: «Это уж слишком. Такое я не должен выслушивать. Ведь я мог и иначе. Дать выход своей ярости. Встряхнуть хорошенько, притиснуть к стене. Чтобы знала: никому не дозволено безнаказанно оскорблять Ясона. <...> Женщин надо брать. Обламывать. Только так, силой, из самых недр, мы и извлекаем то, что пожаловано нам природой, – нашу всепоглощающую усладу. Ни взгляда, ни слова больше. Я ушел. Больше я ее не видел» [Там же, с. 271]. Медея сама это понимает: «Женщину, которая видела мужчину в миг слабости, в Коринфе так просто не прощают» [Там же, с. 145]. Не простил и Ясон.

Следующий голос – Агамеда, бывшая ученица Медеи, дочь ее подруги. Во время учения Агамеды Медея держалась с ней строже, чем с остальными, даже на отдалении, «дабы никто не мог сказать, будто дочь ее подруги у нее на особом положении». В тот же миг ученица ее возненавидела. Девушкой движет чувство зависти, жажда роскоши, золота. Она хочет вопреки словам Медеи «иметь все сразу». Нежелание «прозябать в ничтожестве» – главная цель девушки. Волшебница останавливала ее порывы: «Ты будешь хорошей целительницей, Агамеда, если научишься знать свое место» [Там же, с. 175].

Слова Лиссы (кормилицы Медеи) о том, что Агамеда «всегда норовила видеть в людях, а особенно в себе самой, только то, что мне нужно, а главное, удобно и выгодно» [Там же, с. 176], только больше раздражали девушку и подогревали закипающую ненависть к Медее, т. к. вопреки истине, она видела, что Медея окружена сплошными почитателями и никого больше к себе не допускает. В девушке говорила горечь и обида с детства. Но снова вместо ожидаемой злобы со стороны Медеи, мы видим ее желание откровенно поговорить с Агамедой, узнать, почему она такая несчастная.

Двойственное отношение к Медее у Акама, первого астронома царя Креонта. Ему нравилось говорить с ней, Акам понимал, что она особенная, не такая, как все в Коринфе, поэтому Медея стала поверенной его секретов. Медея была первой женщиной, распознавшей музыку сфер одновременно с Акамом. Его поразила эта близость их душ. Он до последнего не хотел ее изгнания. Зная каждую ступень «ее безудержного падения в пропасть», Акаму «тошно при мысли о том, что станет с Медеей» [Там же, с. 214]. Однако чувство власти оказалось сильнее гуманного. Давно забытая история с Ифиной, которую начала ворошить Медея, ставила под сомнение карьеру Акама. Он понимал, что если встанет на защиту Медеи, то эта же «лавина» погребет и его вместе с нею. Он же «один из первых, кто понял, что надо ее устроить» [Там же, с. 215]. Медея честна и открыто произносит истину вслух. Этого не терпит Акам, не терпит и весь Коринф.

Глаука, некогда «питавшая к Медее нервическое обожание» [Там же, с. 206], в последствии не называет ее имени, а рассказывает как об «этой женщине», пытаясь полностью искоренить воспоминания о ней из своей головы. Медея, единственная кто хочет открыть правду Глауке о ее сестре Ифине: «Ты столько лет, – сказала она мне, – пыталась соединить несоединимое, от этого и боле-

ла» [Там же, с. 226]. Но девушка боится знать истину, ей легче поверить в то, что она сама все выдумала, что «эта женщина» с помощью своих настоев и трав внушила ей страшные картины.

Глаука слишком доверилась Медее и не может себе этого простить. Волшебница подарила ей надежду на выздоровление от эпилептических припадков, смогла избавить ее от комплексов, была с ней в сложные минуты, стала ей тем, кем не смогла стать родные мать и отец – близким другом. Глаука сама говорит об этом времени: «Это были дни, исполненные надежды, пока она меня не бросила, не оставила в беде, как покинула когда-то мама, никогда, никогда не надо было со мной так поступать. Ненавижу ее» [3, с. 227].

Леукон – второй астроном царя Креонта, предугадывает дальнейшую судьбу волшебницы двумя словами: «Медее обречена» [Там же, с. 233]. Он единственный из всех жителей Коринфа, который дружелюбно относился к Медее: «Я сам себе удивляюсь, никогда прежде имя женщины не имело в моей жизни особого значения» [Там же, с. 233]. Но он понимал, что Медее выпало раскрыть правду, которая определяет всю их коринфскую жизнь, и в защите ее он бессилен [Там же, с. 242]. Во втором своем монологе Леукон скажет: «Любой может убедиться – мы правильно истолковали волю богов, когда изгнали колдунью из города. “Мы” – говорю я и почти не пугаюсь. Мы, коринфяне. Мы, справедливые. И я тоже пальцем не пошевелил, чтобы ее спасти. Я же коринфянин» [Там же, с. 273].

Из отношения каждого героя к Медее мы делаем вывод, что инаковость не только отталкивает, но и притягивает, привлекает. Криста Вольф рисует образ новой женщины, меняет ее положение в обществе. Писательница в литературоведческом эссе отмечает, что ей «стало совершенно ясно, что история патриархата преобразила мифологическую историю, женщину, что патриархат изменил мифологию, должен был изменить ее. Например, в отношении Кассандры, женщины, которой никто не верит. Еще больше преобразована Медее. “Варварка” – это было нечто, это есть нечто, чего патриархат не выносит – с полным на то основанием» [2, с. 181].

Авторская интерпретация становления личности Иного заключается в создании особой эмоциональной характеристики героя, а именно инаковости, а также максимально сложной среды окружения Иного.

Писательница показывает женщину в двух аспектах: Медее-детоубийца, враг народа, и Медее-человек, борющаяся за права личности. Медее страдает от клеветы коринфян за то, что она ставит их «перед решениями, до которых они не доросли, но одна необходимость которых разрывает душу надвое, оставляя после себя чувство поражения и вины» [3, с. 273]. Коринфяне, которые все свои несчастья и горести готовы выместить на бедной волшебнице, не понимают, что они жалки и беспомощны: «Люди, лучше будут думать, что их околдовали, чем согласятся признать, что сами, по доброй воле, от обыкновенной голодухи, жрали сорную траву и даже внутренности нечистых животных» [Там же, с. 158]. Коринфянам важно знать, что они живут в «самой распрекрасной стране на белом свете», эту пелену с глаз способна снять Медее, «иная» в своих убеждениях и мыслях, за что и подвергается изгнанию.

Так, инаковость главной героини проявляется и на вербальном, и на предметно-художественном уровнях: в речевых и портретных характеристиках, жестовом поведении, контрастном противопоставлении Медее враждебной ей среде. Используя фрагментарную композицию, строящуюся на чередовании противоречащих друг другу точек зрения персонажей, К. Вольф создает образ новой женщины, готовой бороться за свои права и положение в обществе.

Литература

1. Анненский И.Ф. Трагическая Медее // Театр Еврипида. Т. 1. Л. 1966. С. 205–264.
2. Вольф К. Из беседы с журналистами в Бонне 23 февраля 1997 г. // Вопросы литературы. 1999. № 4. С. 181–183.
3. Вольф К. Кассандра. Медее. Летний этюд / пер. с нем. М.: Изд. «Олимп»; Изд. АСТ, 2001.
4. Вольф К. Миф и образ // Вопросы литературы. 1999. № 4. С. 178–185.
5. Мифы народов мира: Энциклопедия в 2-х т. / Гл. ред. С.А. Токарев. Т. 2. М.: Рос. Энциклопедия, 1994.
6. Млечина И. Предостеречь и дать надежду // Литературное обозрение. 1987. № 3. С. 65.
7. Ярхо В.Н. Миф и политика в древнегреческой трагедии на материале произведений Еврипида // Вопросы истории. 1970. № 1. С. 209–214.

DIANA TIYAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**EMOTIONAL ASPECTS OF RECEPTION OF MEDEA'S
OTHERNESS IN CHRISTA WOLF'S NOVEL**

This article deals with forms of the personification of Medea's character as «other»/«alien» in Christa Wolf's postmodern novel. The interpretation of different points of view in the narrative structure allows to observe otherness of the main character.

Key words: *emotionality, alien, other, myth, interpretation.*

УДК 821.161.1.09

М.В. ТОПЧИЕВА

(topchieva_nn@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО МИРА РЕБЕНКА
В «ВОЗВРАЩЕННОЙ» ЛИТЕРАТУРЕ XX ВЕКА
(на материале рассказа В.Ф. Тендрякова
«Хлеб для собаки»)***

В аспекте «эмоциональное и рациональное» исследуется феномен «сердечного» восприятия ребенком особенностей исторического времени, на которое пришлось становление самосознания маленького героя «возвращенного» рассказа В.Ф. Тендрякова «Хлеб для собаки».

Ключевые слова: «возвращенная» литература, отечественная история, автор, образ ребенка, эмоциональный мир героя.

«Возвращенная» литература XX в. открывает современным читателям ранее неизвестные страницы истории нашей страны в советский период общественного развития, о которых до недавних пор говорить было не принято. Однако в народном сознании память о них жива и сегодня никого не может оставить равнодушным. Ежегодно 30 октября в России отмечается День памяти жертв политических репрессий. Осенью 2017 г. в Москве Президент России В.В. Путин принял участие в открытии мемориала «Стена скорби». Слово «помни» вымощено на нем на двадцати двух языках, оно, по словам главы государства, *«вызывает к нашей совести, чувствам, к осмыслению периода репрессии, состраданию их жертв»* [4]. «Возвращенная» проза В.Ф. Тендрякова хранит память о том трагическом периоде, который известен как время «немедленной» коллективизация конца 1920 – начала 1930-х гг.

Воспоминания о событиях тех лет – в основе недавно «вернувшегося» к нашим соотечественникам рассказе русского прозаика и драматурга В.Ф. Тендрякова «Хлеб для собаки» (написан в 1970-ом, опубликован в 1988-ом году). События лета 1933 г. представлены в нем с двух точек зрения: глазами ребенка (именно «повествовательная форма от первого лица позволяет проследить становление личности» [10, с. 18]) – десятилетнего Володи Тенкова, по-детски эмоционально воспринимающего окружающий мир), и с позиции взрослого автора-повествователя, вспоминающего о тех годах спустя тридцать шесть лет.

Близость героя автору сразу обращает на себя внимание: писатель дал своему Володе собственное имя, а от фамилии Тендряков сохранил первые и последние буквы – Тенков. Под таким именем выступает его автобиографический герой и в таких произведениях, как «Свидание с Нефертити» (1964), «Донна Анна» (1969–1971), «Пара гнедых» (1969–1971), «На блаженном острове коммунизма» (1974). Публикация в 1986 г. «задержанного» рассказа «День, вытеснивший жизнь», знакомит читателей с судьбой юного сержанта Тенкова, «окончившего школу за полтора часа до начала войны». Это тоже «автобиографический образ: В. Тендряков ушел на фронт семнадцатилетним добровольцем сразу после окончания десятого класса», на себе пережил «ошеломляющие впечатления от боев во время трагического отступления наших войск к Сталинграду летом 1942 года» [10, с. 18], которые способствовали «рождению солдата», защитника Отечества.

А возраст главного героя в рассказе «Хлеб для собаки» психологами знаменуется как «переходный от детства к взрослости» [12, с. 242], когда «содержание чужой душевной жизни воспринимается только с внешней стороны» [5, с. 119], еще совсем по-детски. Поэтому повествователь-ребенок, «окаменев от страха, брезгливости, изнемогая от упрямой панической жалости», наблюдает мучения ссыльных крестьян-переселенцев, названных «кулаками», тайком следит «за короедами, за вспышка-

* Работа выполнена под руководством Переваловой Светланы Валентиновны, доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики её преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ми “бунтарей”, кончающимися хрипом, пеной, сползанием по стволу вниз» [11, с. 453]. Ребенок интуитивно чувствует воцарившуюся в обществе несправедливость. Став взрослым, он узнает о том, что в те годы раскулачивали не только зажиточных представителей крестьянства: в ходе коллективизации правительственная «инструкция выполнялась в десятикратном размере – за счет ареста середняков и бедняков» [Там же, с. 451]). А еще – будет «долгое время удивляться и гадать: “почему я, в общем-то впечатлительный, уязвимый мальчишка, не заболел, не сошел с ума сразу же после того, как впервые увидел куркуля, с пеной и хрипом умирающего у меня на глазах”» [Там же]. Позднее найдется и ответ: десятилетний мальчик жил «сердцем», не «разумом»: «Скорей всего я тогда вовсе не думал, а остро чувствовал, как животное, интуитивно угадывающее будущие осложнения» [Там же, с. 460].

По замечанию исследователя А.М. Буланова, в русской литературе, как правило, «феномен переживания героем чужой боли, чужого страдания как собственных прямо проецируется на христианскую антропологию, на евангельский образ Христа, и это становится доминирующим в характере героя – так что личного счастья для него уже и не может существовать» [3, с. 286]. Так и герой Тендрякова, обладая сердцем, способным к состраданию, не может больше быть удовлетворенным своей «сытостью» в кругу благополучной семьи. Наблюдая ужас мучений нуждающихся жителей поселка, прибывших и брошенных у вокзала раскулаченных крестьян и их детей, мальчик решает, что ему жизненно необходимо делиться своим хлебом с теми, кто находится между жизнью и смертью.

Но главной проблемой для десятилетнего ребенка оказывается выбор «самого голодного, даже если он враг», существа, которого он мог бы взять себе на «попечение», выкраивая для того хоть немного еды из своего, тоже небогатого, рациона. Решение найдено: это безмолвное, измученное голодом существо – собака, о которой говорит и название рассказа. «У нее были *пустынно-тусклые*, какие-то *непромыто желтые* глаза и ненормально взлохмаченная на боках, на спине, серыми клоками шерсть» [11, с. 468]. Описание несчастного животного дано глазами мальчика, переполненного состраданием ко всем без исключения. Ему жалко не только собаку, у которой он «ни разу не видел в ее желтых, пустых, неглубоких глазах какого-либо выражения – даже собачьего страха, не говоря уже о собачьей умильности и дружеской расположенности» [Там же, с. 469], но и ссыльных в березняке, чья жизнь оказалась хуже собачьей.

Десятилетнего свидетеля трагедии народа, даже спустя тридцать шесть лет, не покидает «нравственное чутье», традиционное для характеристики ментальности русского человека, – чувство совести за свою «сытость». «Не облезшего от голода пса кормил я кусками хлеба, а свою *совесть*» [Там же] – заключает герой. В этом смысле Володе Тенкову противопоставляется начальник станции, который так же болезненно переносит страдания ссыльных куркулей и «шкилетников» в поселке. «У него было оплывшее, свинцовое лицо, он глядел себе под ноги и *молчал...* не отвечал, *проходил мимо, не подымал головы*» [Там же, с. 458]. «Красная шапочка» (так называли начальника станции) не смог стерпеть окружающего его ужаса и был вынужден застрелиться. Десятилетний мальчик убежден в том, что самоубийство этого персонажа в отсутствии своего рода сообразительности: «Он не догадался найти для себя несчастную собачонку, чтоб кормить каждый день, отрывая хлеб от себя» [Там же, с. 472]. Для ребенка хлеб для собаки стал спасением от жестокости обстоятельств.

Становление самосознания подростков, поиск ими гармонии с окружающим миром всегда неразрывно связаны с «особенностями исторического времени, в котором проходит их жизнь» [9, с. 359]. Поэтому отдельного внимания заслуживает рассмотрение пространственно-временных характеристик рассказа, в котором действует мальчик Тенков: это не «детское» время, а один из трагических периодов жизни всей страны. События лета голодного 1933 г. происходят в «северных местах» (можно предположить, что речь идет о Вологодских краях, откуда Тендряков сам родом), куда ссылались «мужики из-под Тулы, Воронежа, Курска, Орла, со всей Украины» [11, с. 452]. Особое значение приобретает «сквозной березовый скверик», расположившийся «у прокопченного, крашенного казенной охрой вокзального здания» [Там же]. Во все времена вокзал служил местом встреч и расставаний, сулящих какие-либо перемены в жизни. Береза же испокон веку воспринималась как символ и надежда России,

а в анализируемом рассказе березняк стал синонимом понятия «лагерь». В то же время образ хрупкого дерева хоть как-то поддерживает «куркулей»: «Они не сдавались. Что ж... попали в березняк» [11, с. 455]. В славянской мифологии береза воспринимается как дар богов, призванный оберегать человека [8]. Однако в восприятии маленького героя В. Тендрякова символ мирового дерева становится устрашающим образом России 1930-х г., а березовая роща – обителью приговоренных.

В рассказе «Хлеб для собаки» возникает и другая, далекая от березового сквера со ссыльными «шкилетниками», часть деревни, «где шла нормальная жизнь» [Там же, с. 456]. Но эта «нормальность» мнимая, поскольку, как понимает даже ребенок, нельзя быть счастливым, видя страдания других людей. Ложное впечатление нормального хода событий еще больше усиливает звучание мажорной песни: *«Не спи, вставай, кудрявая! / В цехах звеня, / страна встает со славою / на встречу дня...»* [Там же, с. 456]. Автором стихов является Б.П. Корнилов, поэт, в молодости «всегда с гордостью вспоминавший о своих крестьянских корнях» [6, с. 364] и погибший в 1938 г., в разгар массовых репрессий. Его песня звучала по всей стране и после гибели автора слов. Официально ее определяли как «народную» вплоть до посмертной реабилитации поэта. По-видимому, в оттепельные годы, когда шла работа над рассказом, В.Ф. Тендряков намеренно включил именно это музыкальное произведение в свой текст: оно тоже создавало представление о «законности» 1930-х г., иллюзорность которой в полной мере становится очевидной только сейчас. Следует обратить внимание на то, что создатель мажорных строк в 1935 г. приобрел такую убийственную характеристику: «Лик Корнилова – лик кулацкого последыша, ненавидящего нашу социалистическую действительность лютой ненавистью» [2, с. 507]. Лишь в 1957 году, с приходом хрущевской «оттепели», поэт был посмертно реабилитирован. Его творчество так же, как и рассказ Тендрякова, относится к «возвращенной» русской литературе, не утратившей своей актуальности и в начале нового тысячелетия.

Тендряков ставил цель не только рассказать о событиях 1933 г., свидетелем которых он был, «он ведет курс жесткой психологии, на примере жизни своего героя помогая читателю понять в себе самом все “за” и “против” и сделать свой выбор, независимо от того, течение и коллизии какого времени он переживает» [7, с. 112]. В рассказе В. Тендрякова «Хлеб для собаки» лето 1933 г. воспринимается «сердцем» десятилетнего мальчика, для которого песня на слова Б. Корнилова была отдушиной: дети, невольно наблюдавшие жизнь «шкилетников», «долго выдержать сквера ... не могли, отрывались от него, глубоко дыша, словно проветривая все закоулки своей отравленной души» [11, с. 456]. С помощью этой песни происходит «озвучивание» пространства в рассказе: стихи Б. Корнилова обретают значение приметы времени и через много лет в сознании взрослого автора-повествователя выступают как неотъемлемый компонент воспоминаний, потому что «он был окрашен чувством» [5, с. 124]. Володя Тенков ассоциативно связывает «Песню о встречном» с телегой, «которую гнал конюх Абрам к привокзальному скверику». А вот слова «Гремела телега – знамение времени! Телега, спешившая собрать трупы врагов революционного отечества» [11, с. 468] принадлежат умудренному опытом автору, напоминающему читателям не только о времени собственного детства, но и о жизни всего общества, из которой насильственно «вычеркивались» судьбы тысяч ни в чем не повинных людей.

Память подростка неразрывно связана и с переживаниями взрослого автора-повествователя, которому история страны открывается не с помощью бодрого звучания массовых песен 1930-х г., а с помощью документальных свидетельств: «на одной лишь Украине умерло тогда от голода шесть миллионов человек» [Там же, с. 474]. Документальная справка, завершающая рассказ, подтверждает невыдуманность и обоснованность эмоционального восприятия ребенком тяжелого для советского народа периода. Она содержит математически точные исторические данные о влиянии политики немедленной коллективизации на материальное состояние граждан. Что касается моральных «издержек», то их невозможно «подсчитать». Володя Тенков поведал лишь об одном эпизоде 1930-х годов, но и он заставляет сегодняшних читателей «болеть» страданиями невинных жертв произвола и помнить о них.

Литература

1. Агеносов В.В. Тендряков В.Ф. // Русские писатели 20 века: биографический словарь / сост. П.А. Николаев. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. С. 280–281.
2. Басова Л.Г., Корнилова Т.М. «Я буду жить до старости, до славы...». Борис Корнилов: [избранные стихотворения и поэмы, материалы из архива Пушкинского Дома (ИРЛИ РАН), материалы из личного архива дочери поэта, материалы следственного дела Б. Корнилова № П-19929 из архива ФСБ / сост., авт. предисл. Н.Е. Соколовская; коммент. Н.Л. Елисеева, Н.А. Прозоровой, И.Б. Басовой]. СПб.: Азбука, 2012.
3. Буланов А.М. Святоотеческая традиция понимания «сердца» в творчестве Ф.М. Достоевского // Христианство и русская литература: сб. ст. СПб.: Наука, 1994. С. 270–306.
4. В Москве открыли памятник жертвам политических репрессий // Русская вера 1 нояб. 2017. [Электронный ресурс]. URL: http://ruvera.ru/news/stena_skorbi (дата обращения 10.11.2017).
5. Выготский Л.С. Педология подростка. Развитие высших психических функций в переходном возрасте // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. С. 111–199.
6. Карпов А.С. Корнилов Б.П. Русские писатели 20 века: биографический словарь / сост. П.А. Николаев. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. С. 364–365.
7. Маранцман В.Г. Русская литература последних десятилетий: Конспекты уроков для учителя. 11 класс. М.: Просвещение, 2007.
8. Мифологическая энциклопедия. [Электронный ресурс]. URL: <http://mythology.info/planta/birch.html> (дата обращения 20.11.2016).
9. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: учебник. М.: Изд-во Юрайт МГППУ, 2011.
10. Перевалова С.В. Великая Отечественная война в произведениях современной «лейтенантской прозы» // Литература в школе. 2014. № 6. С. 18–21.
11. Тендряков В.Ф. Хлеб для собаки // Люди или нелюди: повести и рассказы. М.: Современник, 1990. С. 452–474.
12. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005.

MARINA TOPCHIOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

FEATURES OF THE EMOTIONAL WORLD OF THE CHILD IN THE «RETURNED» LITERATURE OF THE XX CENTURY (on the material of the tale V.F. Tendryakov «Bread for the dog»)

In the «emotional and rational» aspect, the phenomenon of the child's «cardiac» perception of the peculiarities of the historical time, on which the small hero of the «returned» story of VF Tendryakov «Bread for the Dog» had to become self-conscious.

Key words: «returned» literature, domestic history, author, image of the child, emotional world of the hero.

УДК 821.161.1

А.Г. УСПЕНСКАЯ

(aleen.uspensskaya@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**МИФОЛОГЕМА СОБАКИ В ПОВЕСТИ М.А. БУЛГАКОВА «СОБАЧЬЕ СЕРДЦЕ»
(рациональный и эмоциональный аспекты)***

Рассматривается двойственная природа и характерные черты образа собаки в фольклорном и религиозном контекстах, культурно-исторический генезис образа в повести М.А. Булгакова «Собачье сердце», его эмоциональный и рациональный аспекты.

Ключевые слова: мифологема, М.А. Булгаков, «Собачье сердце», образ собаки, фольклор, христианство, рациональное, эмоциональное.

Творчество М.А. Булгакова не укладывается в рамки одной эпохи или одного народа. Образы, выбранные им для создания современной ему действительности, находят свое отражение за «тысячи лет до и после». «Булгаковское художественное мышление “архетипично”, т. е. всегда направлено на демонстративное соположение знаков различных культурных эпох, совмещение культурных кодов» [7, с. 27]. Образ собаки, выбранный автором для создания злободневной повести «Собачье сердце», имеет фольклорно-мифологическую окраску.

Этот образ находит широкое отражение как в славянской, так и в мировой культуре. Собака является особым проводником, которому подвластно проходить сквозь тонкие границы миров, видеть то, что скрыто от человеческих глаз. Именно поэтому образу собаки придается такое всемирно-космическое значение. Используя фантастическую тематику, автор «Собачьего сердца» раскрывает острые проблемы человечества в целом. Не случайно Булгаков выбрал в качестве одного из своих главных героев именно собаку, т. к. только этот образ мог в полной мере отразить те мистические и религиозные смыслы, на которые покусается «светило мировой науки» профессор Преображенский, решив поставить себя на одну ступень с Богом.

Став персонажем множества художественных произведений, образ пса претерпевает самые различные метаморфозы, происходящие по воле автора или в связи с требованиями эпохи. Но, тем не менее, семантический ореол, веками создаваемый вокруг пса, не теряет своих характерных черт. Ниже будут рассмотрены наиболее яркие особенности образа собаки в культурах народов мира.

«В мифологическом осмыслении собака – это хтоническое животное, обычно упоминаемое в старших памятниках в связи с мотивами земли и загробного мира» [4, с. 196]. Инфернальная сущность собаки напрямую отражается в мифологии. Стоит вспомнить греческого пса Цербера, стража подземного царства с тремя головами. Профессор Преображенский, посягнувший на священные владения Аида, натывается на грозного стражника и случайно призывает его в свой мир, где демон несет гибель всему живому за вторжение в святилище. При этом видение, посещающее Шарика перед роковой операцией, носит мифологический, но не лишенный сатиры оттенок: «...посреди смотровой представилось озеро, а на нем в лодках очень веселые загробные небывалые розовые псы» [1, с. 399]. Таким образом, «роскошная квартира, помещающаяся в бельэтаже», является отражением реки мертвых Стикс, а профессор Преображенский – Харон XX в., спасающий Шарика от мучительной смерти на улице, дающий ему жизнь человека и снова возвращающий его к жизни в теле собаки.

Самый обыкновенный бродячий пес Шарик также может являться проекцией чудовищного скандинавского пса Гарма, несущего в мир стихийные бедствия и разруху. Потоп, устроенный «ново-рожденным» Шариковым в квартире Преображенского, «символизирует наступление “первозданно-

* Работа выполнена под руководством Гольденберга Аркадия Хаимовича, доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

го хаоса”, стремящегося подавить “космос” устоявшегося бытия» [7, с. 205]. Это событие, несмотря на весьма карикатурное изображение, является олицетворением тех страшных сил, выпущенных неосторожностью человека в мир. Профессор же, подобно богу Тору, принимает решение уничтожить чудовище, дабы спасти окружающих. У Булгакова «уничтожение» носит более метафоричный характер – Преображенский всего лишь возвращает Шарикову его первоначальный облик.

Мистическая подоплека образа Шарика проявляется уже на первых страницах произведения. «У-у-у-у-у-у-гу-гу-гу-гу-уу!» – вой раненого пса является своеобразным вступительным аккордом, аранжирующим подзаголовок «Чудовищная история» и предвещающим те необыкновенные события, которые случатся в скором будущем. Приводимая в словаре В.И. Даля поговорка «Собачий вой – на вечный покой!» у Булгакова трактуется иронично. Шарик идет за Преображенским, думая, что найдет у него приют и покой, но на самом деле за мнимой добротой профессора скрывается его желание сделать пса жертвой смелого эксперимента. Столь же неожиданно Булгаков наделяет Шарика поистине человеческим разумом. То, насколько информированным оказывается пес-«рассказчик» в людских делах, заставляет задуматься: а действительно ли Шарик – самый обыкновенный бродячий пес? Возможно ли, чтобы в нем тесно переплелись демоническое и божественное начала? Стоит отметить, что «одна из наиболее устойчивых особенностей образа собаки заключена в его неизменной амбивалентности: он может быть знаком высокого и низменного, атрибутом нечистой силы и святого» [5, с. 163]. Если рассматривать мифологеми собаки на примере «Собачьего сердца», можно выделить два подхода к ее интерпретации: фольклорный и религиозный.

В различных этнокультурных традициях символика животных составляет особую мифологическую картину мира. Образ того или иного животного напрямую связан с народными приметами, болезнями, явлениями природы, стихийными бедствиями, обрядами, демоническими сущностями и т. д. В религиозных концепциях также играют немаловажную роль семантические коннотации, закрепленные за определенной сущностью животного. Очень часто фольклорное и религиозное восприятие одного и того же животного кардинально разнятся. «Мифологические, фольклорные реминисценции в произведениях Булгакова противостоят библейским как “языческие” – “христианским”, но при этом слиты с ними в неразрывное “метакультурное” единство» [7, с. 54].

В повести «Собачье сердце» двусторонняя природа образа Шарика имеет как фольклорные, так и библейские корни. В фольклорных сюжетах прослеживается особая связь между волком и собакой: они могут быть как тождественны, так и находиться в антагонистических отношениях. Чаще всего волк олицетворяет враждебность и злобу по отношению к окружающему миру, а собака – символ домашнего уюта и преданности. Таков эмоциональный фон образов волка и собаки в фольклоре. Именно это различие отражено в Шарике – его «волчья» натура просыпается только после «вочеловечивания». Тем самым мы видим пару: собака/волк – Шарик/Шариков. Волчья сущность вырывается на свободу, когда Шарика замещает Шариков – «человекоподобное, но асоциальное существо с явственными inferнальными коннотациями, наиболее адекватной формой деятельности для которого является убийство» [6, с. 13]. При рассмотрении фольклорных сюжетов о волке можно выявить те характерные черты, которые отражены в булгаковском герое.

Заголовок повести актуализирует переносное значение слова «собачий», восходящее к общеевропейским мифологическим представлениям о Псе, стремящемся разрушить строй мироздания. Во многих фольклорных преданиях и легендах отражена тесная связь волка (пса) и дьявола. В славянской мифологии бытует сюжет о том, что волк был сотворен дьяволом против Бога. Но жизнь в волка вдохнул именно Бог – у черта не получилось оживить сотворенное им существо. Аллюзию на этот сюжет, не лишенную оттенка иронии, мы видим у Булгакова. Не случайно, что железы заядлого пьяницы, вора и дебошира Клим Чугункина были пересажены псу Шарiku руками профессора Преображенского, считавшегося Богом в сфере медицины. Но они вдохнули жизнь в «человеческого черта». Шариков принимает сторону Швондера, антагониста Преображенского, символического воплощения дьявола,

всячески пытающегося испортить жизнь Преображенскому-Богу. Следовательно, демоническая сущность волка в полной мере проявилась в «новорожденном» Шарикове.

По легенде, дьявол наделил волка способностью к оборотничеству и сделал его своим слугой. Только волк смог бы перейти из одного мира в другой и даже не один раз. Метаморфозы, происходящие с Шариком, носят исключительно отрицательный характер. Перевоплотившись в человека, он поступает на службу к Швондеру, становится его верным соратником. Покровитель Шарикова жалует ему должность «заведующего подотделом очистки города Москвы от бродячих животных» [1, с. 442], что в контексте произведения носит эвфемистический смысл. Тем самым образы Шарика/Шарикова рационализируются, поскольку становятся объектами не только медицинского, но и социального эксперимента.

Очень часто между образами пса и черта ставят знак равенства. Достаточно вспомнить поговорку: «Будь хоть пес (хоть черт), лишь бы яйца нес». Семантика нечистой силы напрямую отражена в коннотациях образа пса. В восклицании Шарикова «Ни пса не видно!» и реплики профессора Преображенского «Кто ответил пациенту: “Пес его знает”?» слово «пес» употребляется в значении черта. Фольклорная окраска образа пса в повести «Собачье сердце» иллюстрирует те последствия, которые грозят человечеству, если хищника-волка выпустить на свободу и дать ему в руки власть.

Обратимся теперь к религиозной семантике образа собаки в контексте повести. «Христианские мотивы в качестве подсистемы входят у Булгакова и в более широкое ассоциативное поле мифопоэтических аллюзий, включаясь прежде всего в оппозицию “христианство”/“язычество”» [7, с. 135].

В христианстве пес является олицетворением нечистой силы. В религиозном сознании за образом собаки закрепилось устойчивая ассоциация «дьявольской печати». Псами называли врагов, безбожных людей, клеветников. Именно таким аморальным существом в повести изображен Клим Чугункин в ипостаси «собачьего» сердца. «Даже пес Шарик более податлив для “очеловечивания”, нежели Клим Чугункин, обратившийся Шариковым, притом что последний обладает массой “антропоидных” качеств: передвигается на двух ногах, имеет документы, умеет говорить (в том числе сквернословить), играть на балалайке, пить водку и пр.» [6, с. 66].

Значительную роль играют в произведениях писателя библейские и евангельские реминисценции [7, с. 140]. Повесть «Собачье сердце» можно рассматривать как земную интерпретацию библейских образов рая и ада. Вспомним идиллические картины, царившие в доме профессора Преображенского до роковой операции: «...все трюмо в гостиной-приемной между шкафами отражали удачливого красавца-пса» [1, с. 392]. Мир спокойствия и благоденствия разбивается вдребезги с появлением в квартире человека-оборотня Шарикова: «Нечистая сила шарахнула по обоям в коридоре, направляясь к смотровой, там чем-то грохнула и мгновенно пролетела обратно» [Там же, с. 420]. С помощью «зеркального» отражения жизни Шарика и окружающих до и после операции Булгаков показывает, насколько решение человека влияет на его дальнейшую судьбу. «“Жрец” Преображенский случайно вызвал из потустороннего мира демона, ангела смерти, угрожающего гибелью не только самому профессору, но и всем окружающим, в том числе “духовному отцу” Шарикова Швондеру» [6, с. 13]. Чистилище же олицетворяют операция и реабилитация после нее. Известно, что туда попадают существа с демонической сущностью, которым нет места ни в раю, ни в аду. Весьма символично, что как раз после пребывания в чистилище на свет появляется Антихрист-Шариков. Почему же Антихрист?

Как только Шарик приобретает все более человеческий облик, начинают происходить события, напрямую противоречащие христианской догматике. Первое слово, произнесенное им после операции «Абырвалг» – «Главрыба» наоборот. Рыба – один из символов христианства, фигурирующих в Библии. В искажении же это слово показывает отречение Шарикова от Бога и его превращение в антихриста. Время, по которому движется повествование, тоже выбрано не случайно – Булгаков использует хронологические рамки церковного календаря. В пародийной форме он сравнивает метаморфозы Шарика с воскрешением Иисуса Христа. Эксперимент Преображенского развивается в период с

23 декабря (операция) по 7 января (окончательное очеловечивание). Только вместо Христа рождается антихрист – полуязыческое существо (на такую природу Шарикова указывает временной отрезок, выбранный Булгаковым для рождения демонического существа: 23 декабря – католическое Рождество, 7 января – православное).

Таким образом, религиозная «репутация» собаки полностью оправдана – пес становится антихристом, несущим ад на земле и пытающимся выжить своего создателя. И только признание своих ошибок Преображенским, его деятельное покаяние (возвращение Шарика в его изначальный облик) помогают избавить мир от демонического существа.

Тщательно отбирая те черты, которые он хотел видеть в своем герое, Булгаков приблизил образ Шарика к фольклорной демонологии, наделив его следующими коннотациями: хтоничность, связь с миром мертвых; «полярная» животная природа героя – злоба и враждебность (волк)/домашний уют и преданность (собака); оборотничество; мотив несправедливо гонимого. Одновременно писатель придал образу эсхатологическое звучание за счет библейских реминисценций: существование в четырех «мирах» – земная жизнь, рай, чистилище, ад; наделение чертами антихриста. Мифологизация образа позволяет не только усилить его эмоциональный заряд, но и дает ключ к прочтению повести как предупреждения об опасности для общества идеи «переделки человека», ставшего после Октября жертвой чудовищного социального эксперимента.

Литература

1. Булгаков М.А. Собрание сочинений. Мастер и Маргарита. Собачье сердце. М., 2007.
2. Галинская И.Л. Наследие Михаила Булгакова в современных толкованиях. М., 2003.
3. Гура А.В. Символика животных в славянской народной традиции. М., 1997.
4. Смирнов И.П. Место «мифопоэтического» подхода к литературному произведению среди других толкований текста (о стихотворении Маяковского «Вот так я сделался собакой») // Миф – фольклор – литература. Л., 1978. С. 186–204.
5. Тропкина Н.Е. Образный строй русской поэзии 1917–1921 гг. Волгоград., 1998.
6. Яблоков Е.А. Хор солистов. СПб., 2014.
7. Яблоков Е.А. Художественный мир Михаила Булгакова. М., 2001.

ALINA USPENSKAYA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

DOG'S MYTHOLOGEME IN THE M.A. BULGAKOV'S NOVEL «DOG HEART» (rational and emotional aspects)

We consider the dual nature and characteristic features of the dog's image in the folklore and religious context, the cultural and historical genesis of the image in the M.A. Bulgakov's novel «Dog Heart», it's emotional and rational aspects. from the point of view of its cultural genesis.

Key words: mythologeme, M.A. Bulgakov, «Dog's heart», dog's image, folklore, christianity, emotional, rational.

УДК 372.882

А.С. УШАКОВА

(annazabudko@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОПРОЕКТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ
В 10–11 КЛАССАХ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ВОСПРИЯТИЯ УЧАЩИМИСЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА***

*Рассматривается технология создания и использования видеопроектов
в процессе изучения биографии писателя в старших классах.*

*Ключевые слова: проектная деятельность, видеопроект,
образование, биография, М.Ю. Лермонтов.*

В процессе современного литературного образования учащиеся все чаще сталкиваются с необходимостью оперативно найти нужную информацию, воспользовавшись для этого достоверными информационными ресурсами. Для решения этой задачи требуются особые навыки, которые можно освоить с помощью проектной деятельности. «Проектное обучение помогает сформировать так называемый проектировочный стиль мышления, который соединяет в единую систему теоретические и практические составляющие деятельности человека, позволяет раскрыть, развить и реализовать творческий потенциал личности школьника» [1, с. 42].

В процессе реализации проектной деятельности на уроке литературы школьники могут обратиться к созданию видеофильмов и видеоальбомов. При подготовке видеопроектов каждый ученик овладевает структурированным поиском новой информации, которая в дальнейшем обрабатывается и используется на практическом уровне. В процессе работы формируются навыки исследовательской деятельности: подростки учатся анализировать, делать выводы, структурировать информацию.

Особенно результативно применение видеопроектов при изучении биографии писателей в старших классах. Работа над информационным фильмом в рамках проектной деятельности способствует интенсификации учебного процесса, создавая благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Примером информационного проекта является работа на тему «Литературный Волгоград» о жизни и творчестве писателей-земляков, о музеях и памятниках, созданных в их честь. Поскольку данный проект является информационным, то усилия школьников должны быть направлены на активный поиск литературных источников, относящихся к жизни и творчеству волгоградских писателей. Заключительным этапом работы станет презентация итогового продукта в виде видеофильма или буклета, демонстрирующего собранный учениками материал о М.К. Луконине, М.К. Агашиной, Б.П. Екимове и других писателях-земляках.

Однако самым распространенным в старших классах является исследовательский проект. Проследим этапы данной работы на примере реализации группового проекта – создания видеоальбома «Адресаты любовной лирики М.Ю. Лермонтова». Традиционно планирование совместной деятельности старшеклассников начинается с коллективного обсуждения, обмена мнениями и выдвижения идей на основе уже имеющихся знаний о жизни и творчестве М.Ю. Лермонтова. Школьникам предоставляется право выбора темы проекта с учетом собственных интересов, причем учитель является координатором данной работы. «Главной целью использования метода проектов является обучение умениям и навыкам проблематизации, целеполагания, выдвижения гипотез, структурирования и систематизации, планирования и организации мышления и деятельности по решению разнообразных теоретических

* Работа выполнена под руководством Савиной Ларисы Николаевны, доктора филологических наук, профессора кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ких и практических задач» [4, с. 79]. Цель учителя на данном этапе – проследить, чтобы в каждой группе работали учащиеся с различным уровнем знаний, творческим потенциалом, различными склонностями и интересами.

Далее учащиеся совместно с учителем выявляют потенциальные возможности каждого (коммуникативные, артистические, публицистические, организаторские, спортивные и т. д.). Педагогу следует построить работу так, чтобы каждый мог проявить себя и завоевать признание окружающих. Из числа наиболее подготовленных учащихся можно выбрать консультантов, которые будут помогать исследовательским группам в решении тех или иных задач на определенных этапах работы.

Далее в процессе подготовки проекта ученики формулируют его цель и намечают решение задач. Сначала члены каждой группы обмениваются уже имеющимися знаниями по выбранному ими направлению работы, а также соображениями о том, что еще, на их взгляд, необходимо узнать, исследовать, понять. Затем учитель при помощи проблемных вопросов подводит учащихся к формулировке задачи. Если учащиеся априорно знают решение поставленной проблемы и легко отвечают на вопросы словесника, задачи для группы поставлены неправильно, т. к. не отвечают основной цели проекта – формированию навыков самостоятельной работы и исследовательской деятельности. В процессе создания видеоальбома «Адресаты любовной лирики М.Ю. Лермонтова» нами были намечены следующие задачи:

- познакомиться с событиями жизни М.Ю. Лермонтова, обусловившими появление тех или иных шедевров его любовной лирики;
- проанализировать любовные послания поэта, установив имена их адресатов;
- составить видеоальбом и подготовить его презентацию.

На этом же этапе членам группы необходимо договориться о распределении работы и формах контроля над проектом. «Каждый ученик может вести “индивидуальный журнал”, в котором будет записывать свои результаты. Можно вести общий журнал для всех участников проекта. Это поможет учителю (да и самому ученику) оценить индивидуальный вклад каждого в проект, а также облегчить контроль. Во время работы над проектом необходимо, чтобы каждая группа и каждый ее член четко понимали свою собственную задачу, поэтому рекомендуется оформить стенд, на котором будут размещены общие темы проекта, задачи каждой группы, списки членов групп, имена консультантов» [3, с. 34].

В процессе поиска и сбора информации учащимся необходимо определить способ сбора информации: это может быть наблюдение, анкетирование, социологический опрос, интервьюирование, работа со средствами массовой информации, с научной и мемуарной литературой. На данном этапе учащиеся получают навыки поиска информации, ее классификации; установления связей и проведения аналогий; анализа и синтеза; работы в группе, координации разных точек зрения посредством:

- личных наблюдений и экспериментирования;
- общения с другими людьми (встречи, интервьюирование, опросы);
- работы с литературой и средствами массовой информации (в том числе через Интернет).

Учитель играет роль активного наблюдателя: следит за ходом исследования, его соответствием цели и задачам проекта; оказывает группам необходимую помощь, не допуская пассивности отдельных участников; обобщает промежуточные результаты исследования для подведения итогов на конечном этапе. На этапе обобщения информации все необходимые мероприятия должны быть направлены на формирование вывода и реализацию продукта проекта. Учащиеся должны знать порядок, формы и общепринятые нормы представления полученной информации (правильное составление конспекта, резюме, реферата, порядок выступления на конференции и т. д.). И на этом этапе учителю необходимо предоставить учащимся максимальную самостоятельность выбора форм представления результатов проекта, поддерживать такие, которые дадут возможность каждому ученику раскрыть свой творческий потенциал. Процесс обобщения информации важен и потому, что каждый из участников проекта как бы «пропускает через себя» полученные всей группой знания, умения, навыки, т. к. в любом случае он должен будет участвовать в презентации результатов проекта.

Итак, в первую очередь, необходимо, изучив биографию поэта, определить конкретных адресатов его любовной лирики. Далее следует наметить круг стихотворений, которые нужно проанализировать в процессе работы над проектом. Для поиска графических изображений и дополнительной информации, ученики могут обратиться к интернет-ресурсам. В.С. Соловьев вполне справедливо заметил, что в лермонтовской лирике «почти всегда не выражается любовь в настоящем, в тот момент, когда она захватывает душу и наполняет жизнь. У Лермонтова она уже прошла, не владеет сердцем, прелесть его любовных стихов – прелесть миража» [5, с. 289]. Какими же были чувства поэта? Как менялись они на протяжении его короткой жизни? Была ли любовь долгожданным счастьем или причиной страданий? Кто они, эти женщины? Лопухина, Сушкова, Иванова, Щербатова, Быховец...

В 1831 г. поэт познакомился с младшей сестрой своего друга Алексея Лопухина – Варварой, которая в дальнейшем стала для юного Лермонтова одним из самых жгучих воспоминаний сердца. Она только одну зиму выезжала в свет и еще не успела утратить своей наивности и простоты. Это делало ее не похожей на других барышень, с которыми был знаком поэт. Девушка покорила его своей робостью в движениях и взгляде, кротким и добрым нравом в сочетании с твердой уверенностью решений и женской, внутренней силой. Светловолосая смуглянка с карими глазами овладела сердцем Лермонтова на всю жизнь. Троюродный брат Михаила, Аким Шан-Гирей, оставил об этом подробные воспоминания: «Будучи студентом, Лермонтов был страстно влюблен... в молоденькую, милую умную, как день, и в полном смысле восхитительную Лопухину, это была натура пылкая, восторженная, поэтическая и в высшей степени симпатичная...» [2, с. 163]. Лермонтов посвятил Вареньке множество стихов: «У ног других не забывал...», «Мы случайно сведены судьбою...», «Оставь напрасные заботы...», «Она не гордой красотою...», «Слова разлуки повторяя...».

Аналогичные сообщения ученики готовят об Е.А. Сушковой, Н.Ф. Ивановой, М.А. Щербатовой, Е.Г. Быховец. В итоге старшеклассники приходят к выводу, что, прикасаясь к теме любви, М.Ю. Лермонтов то уходил от чувственных стихов, пленяясь новыми мотивами, то вновь возвращался к заброшенным строкам. К сожалению, в мире высокой поэзии Михаила Лермонтова практически невозможно найти стихи о безмятежной и счастливой любви. Для него это прикосновение к вечности, постоянные сомнения, стремление к возвышенному и неземному. Наверное, именно такое отношение к любви и послужило источником вдохновения для великого русского поэта, дало ему силы для творчества.

На заключительном этапе подготовки проекта учащиеся демонстрируют не только результаты и выводы, но и описывают приемы, при помощи которых была получена и проанализирована информация. Учитель корректирует продукт и подготавливает старшеклассников к презентации проекта. Разумеется, выбранная учениками форма презентации должна соответствовать целям проекта, а также возрасту и уровню аудитории, для которой она предназначена. При работе над видеопроектом учащиеся не только овладевают техническими навыками производства фильма, они включаются в процесс творчества, активно мыслят и говорят. Выбор подходящих тем и сюжетов, написание вариантов сценария, обсуждение текстов, подбор материалов для анимации и декораций, сам процесс съемки и монтаж готовых фильмов, написание титров или текста закадровой речи проходят в обстановке коллективного обсуждения. Съемки и монтирование фильмов требуют большой технической сноровки, тщательности в подборе отснятого материала, но данный процесс является наиболее привлекательным для школьников, так как технология создания видеофильма – это целостный творческий процесс, разбитый на определенные этапы и направленный на достижение главного результата всего исследовательского проекта – создания видеоальбома.

Видеоальбом состоит из кадров, которые являются наименьшими динамическими единицами фильма. На предыдущих этапах подготовки проекта постепенно сформировался сценарий видеоальбома, была определена задача каждого эпизода, а также драматургическая последовательность фрагментов. Разработка конструкции, объединяющей содержание в единое целое, позволяет сохранить продукт проекта в равновесии и гармонии. Основная роль тут отводится систематизации видеоматериала в определенном логическом порядке в соответствии с требованиями драматургии и кинематографичес-

кой фотогеничности. При этом следует учесть, что в кино, как и любом искусстве, форма играет чрезвычайно важную роль, но она не должна доминировать над содержанием. Только единство содержания и формы, равновесие между ними могут дать необходимый результат.

Несомненно, многогранность проектной деятельности способствует развитию творческих и исследовательских способностей школьников, формирует новый тип учащихся, владеющих навыками самостоятельной работы, готовых к сотрудничеству и взаимодействию, наделенных опытом самообразования.

Литература

1. Герасимова О.В. Проектная деятельность в воспитательной работе. М.: Среднее профессиональное образование., 2006. С. 42–43.
2. Гиллельсон М.И. Лермонтов в воспоминаниях современников. М.: Худож. лит., 1989.
3. Крылова Н.Б. Обеспечение индивидуальной программы учащегося в продуктивном обучении. М.: Школьные технологии., 2001.
4. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М.: АРКТИ., 2008.
5. Соловьев В.С. Философия искусства и литературная критика. М.: Наука., 1991.

ANNA USHAKOVA

Volgograd state social-pedagogical university

THE METHODS OF USING VIDEO-PROJECTS AT THE LITERATURE LESSONS IN 10-11 FORMS AS A RESOURCE OF ACTIVISATION OF EMOTIONAL PERCEPTION OF A FICTION BOOK BY STUDENTS

*The article considers technics of creating and using video-projects in the process
of learning writers' biographies in the high school.*

Key words: *project activity, video-project, education, biography, M. Lermontov.*

УДК 821.161.1

О.С. ХРАМУШИНА

(hramushina.olga.angel@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**К ВОПРОСУ О ХАРАКТЕРЕ ЗАВИСТИ САЛЬЕРИ В «МАЛЕНЬКОЙ ТРАГЕДИИ»
А.С. ПУШКИНА «МОЦАРТ И САЛЬЕРИ»***

*Исследуется психология зависти Сальери (уровни и компоненты зависти, смежные психологические состояния).
Проводится параллель между цветом зависти и символикой драмы.*

Ключевые слова: А.С. Пушкин, «маленькие трагедии», зависть, талант, гений, психология, символика.

«Маленькие трагедии», созданные во время Болдинской осени 1830 г., занимают совершенно особое место в творчестве Пушкина. Как отмечал Б.В. Томашевский, основной чертой «Маленьких трагедий» следует назвать разработку драматических, сценических характеров. Пушкин критиковал классиков за создание таких героев, в которых одна определенная страсть составляет весь образ и, в отличие от писателей этого направления, требовал психологической мотивировки страстей, объяснения их сочетания в том или ином действующем лице [6, с. 117–119].

В.Г. Белинский называл главным в пушкинской трагедии – «вопрос о сущности и взаимных отношениях таланта и гения» [1, с. 481]. Гениальность Моцарта не подлежит сомнению, несмотря на то, что его друг видит в нем человека беспечного, «гуляку праздного». Сальери, безусловно, талантлив. Но его искусство – плод долгого, самоотверженного труда – никогда не встанет наравне с великими соданиями гения Моцарта. И Сальери признавался самому себе в том, что завидует другу: «... А ныне – сам скажу – я ныне / Завистник. Я завидую; глубоко, / Мучительно завидую» [5, с. 443].

Ничего подобного герой не испытывал, наблюдая успехи Глюка и Пуччини, потому что эти композиторы были талантливы, как и он, но в их творениях не было гениальности, присущей произведениям Моцарта. Роковая встреча с Моцартом порождает в душе Сальери взрыв негодования. Зависть подчиняет себе всю его жизнь. Отныне он живет Моцартом и думает только о нем. Острая потребность Сальери в музыке, в искусстве стала теперь видимой и осязаемой – это сам Моцарт. Идеал, к которому он шел столько лет и которого так и не достиг, воплотился в его друге. Он одержим Моцартом, и эта одержимость порою кажется граничащей с безумием. Итак, зависть, возникающая из желания обладать божественным даром гения, становится ключевым мотивом трагедии. Не случайно первоначальное заглавие пьесы – «Зависть».

Рассмотрим психологические особенности зависти Сальери, опираясь на представления психологов о природе этого чувства. Такой подход позволит не только открыть новые грани одного из ведущих образов трагедии, но и достичь более глубокого понимания произведения в целом.

Итак, согласно мнению современных психологов, зависть является своеобразной формой мотивации достижения, когда чье-либо преимущество в обладании материальными либо нематериальными ценностями (как реальное, так и приписанное) воспринимается субъектом как «угроза ценности “Я” и сопровождается аффективными переживаниями и действиями» [4, с. 118]. Среди ученых есть точка зрения о трех уровнях зависти. Проявления каждого из них мы можем найти в тексте. *На уровне сознания* Сальери отлично понимает, что занимает более низкое положение относительно Моцарта. Его произведения стали абсолютно незаметными в свете ярко взойшедшей звезды друга. В сцене со слепым музыкантом композитор сравнивает Моцарта и его музыку с величайшими творениями мирового искусства: с Мадонной Рафаэля, с поэзией Данте. Сальери даже называет композитора богом. *На уровне эмоционального переживания* герой ощущает досаду и раздражение. *На уровне реального поведения* зависть Сальери стала причиной, толкнувшей его на убийство [3, с. 319].

* Работа выполнена под руководством Манаенковой Елены Федоровны, кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ»

Согласно точке зрения К. Муздыбаева, которую приводит Е.П. Ильин [3, с. 319], зависть – многокомпонентное чувство, причем все компоненты проявляются в определенной последовательности. Пушкину удалось психологически точно передать все стороны этого явления:

1. Сальери сравнивает себя не только с Моцартом, но и с другими великими композиторами, своими современниками (*социальное сравнение*).

2. *Восприятие чьего-либо превосходства*. Герой осознает: ему никогда не достичь того же мастерства, что есть у Моцарта: «Какая глубина! / Какая смелость и какая стройность! / Ты, Моцарт, бог, и сам того не знаешь; / Я знаю, я» [5, с. 445].

3. *Досада, огорчение, унижение*. Композитор крайне оскорблен недостижимостью желаемого. Он испытывает чувство глубокого унижения, считая себя достойнее Моцарта. Сальери бросает дерзкий вызов небу: гений, который должен быть ему «в награду послан», «озаряет» другого, следовательно, «нет правды на земле», как нет ее «и выше».

4. *Неприязнь, ненависть к тому, кто превосходит субъекта в чем-то значимом для него*. Сальери начинает испытывать ненависть к Моцарту: «Что пользы, если Моцарт будет жив...» [Там же, с. 446].

5. *Желание нанести врагу вред, которое может вылиться в реальное действие*. У героя зарождаются мысли о страшном преступлении, которые он оправдывает необходимостью: «... я избран, чтоб его / Остановить – не то мы все погибли...» [Там же].

6. *Желание или реальное лишение объекта зависти предмета превосходства*. Сальери бросает смертельный яд в вино друга.

Зависть Сальери сопровождается проявлениями чувств-спутников: враждебности, тщеславия и гордости. В пользу того, что герой тщеславен, говорят его собственные слова:

Я счастлив был: я наслаждался мирно

Своим трудом, успехом, славой... [Там же, с. 443].

Герой признает: появление Моцарта затронуло его гордость:

Кто скажет, чтоб Сальери гордый был

Когда-нибудь завистником презренным... [Там же].

Дерзкие слова, которые композитор бросает небу, обвиняя его в неправоте, говорят о том, что он страдает не просто уязвленной гордостью, а гордыней. Его высокомерие обуславливает готовность получить желаемое любой ценой. Он не может отнять у Моцарта божественный дар, но может лишить его жизни. Здесь ярко проявляется враждебность, неизменная спутница черной, злобной зависти [2, с. 49].

Не представляется верным утверждение о том, что желание достичь уровня гения в творчестве составляло все содержание чувства зависти у Сальери. Сама зависть выступает здесь скорее как мотив, который и определил дальнейшее развитие целого комплекса эмоциональных переживаний героя.

Гений никогда не будет завидовать равному. Зависть возникает именно там, где человек четко осознает: достичь того же он не в силах. И пушкинский Сальери пришел как раз к такому пониманию положения вещей. Его зависть имеет своей основой твердую уверенность в невозможности приблизиться к той высокой планке мастерства, которую задал великий композитор, его друг. Сальери не видит иного пути устранения такой несправедливости, кроме убийства Моцарта. Только так герой сможет вновь привести в свою жизнь гармонию и симметрию, нарушенную появлением Моцарта.

Финал пьесы показывает «черную зависть» героя в самом страшном проявлении, подготовленном развитием всего действия. Ее агрессивный характер очевиден.

В отношении Сальери к Моцарту удивительным образом переплетаются два амбивалентных чувства: он завидует гению и восхищается им одновременно. Однако в психологии такая противоречивость считается лишь мнимой. Е.П. Ильин отмечает, что у этих чувств есть точки соприкосновения. В восхищении уже заложена потенциальная возможность осознания человеком желания обладать предметом восторга. При этом субъект отчетливее начинает понимать личную значимость той или

иной материальной или духовной ценности, нередко осознавая недостижимость собственного идеала [2, с. 52]. Так, после исповеди композитора в начале сцены, наполненной негативными эмоциями по отношению к другу, в герое вдруг просыпаются гнев и негодование по поводу исполнения слепым скрипачом одного из шедевров гения. Затем композитор искренне восхищается новым произведением Моцарта, боготворит его.

В психологии принято характеризовать зависть по ее цвету [Там же, с. 54]. Полагаем, что наряду с очевидными проявлениями черной зависти, чувство Сальери можно считать также красной завистью, побуждающей к мести. Сальери действительно мучим славой Моцарта. Он обижен на высшие силы и не ведает покоя.

Обратившись к символике смерти, получившей выражение в трагедии в целом ряде образов, можно обнаружить определенные параллели с красно-черным цветом зависти героя. Символические проявления черного цвета в трагедии присутствуют в нескольких фрагментах текста. Самое яркое выражение мрачного цвета – образ черного человека. Смерть Моцарта одета в черное, она блуждает за ним, как тень, к тому же заказывает реквием, неизменно сопутствующий похоронному обряду.

С точки зрения символики черного цвета важен момент, когда Моцарт приглашает в дом слепого скрипача. Он слеп, а значит, мир для него предстает в темных тонах. Между Моцартом и скрипачом возможно увидеть сходство: скрипач не видит мир, потому что слеп глазами; Моцарт не видит истины, не замечает в своем друге зависти – он слеп от своего доверия и доброты.

Важно отметить и то, что свои «безделицы» Моцарт пишет ночами, т. е. в темное время суток, когда человеку открываются глубины его подсознания. Общеизвестно, что многие великие творцы создавали свои произведения именно ночью или видели прославившие их творения во сне.

Символика красного цвета также значима для понимания трагедии Пушкина. В первом же монологе Сальери находим образы огня, пламени, т. е. образы красного цвета:

*Я жег мой труд и холодно смотрел,
Как мысль моя и звуки, мной рожденны,
Пылая, с легким дымом исчезали* [5, с. 442].

В данных строчках, как мы полагаем, сосуществуют 2 плана: метафорический и реальный. Сальери действительно сжигает бумаги, на которых написаны ноты, но при этом говорит, что горят его мысли, звуки, рожденные им (здесь Пушкин использует метонимию – перенос по смежности понятий). Это предполагает двоякую трактовку, наличие скрытого смысла. Если обратить внимание на метафорические значения слов холод (~ тьма) и дым (~ черный дым), то можно предположить здесь наличие антитезы: пламя (жизнь) – холод (смерть), красное – черное. Жизнь – это горение, пламя. А смерть – это дым, несущий темноту.

Подобную символику находим и в роковом преступлении героя. Композитор бросает яд в вино друга, т. е. в напиток красного цвета, ассоциирующегося традиционно с кровью: яд зависти Сальери отравлял жизнь Моцарту и привел его к смерти.

В некоторых эпизодах текста можно наблюдать комбинацию двух цветов-символов. Сначала обратим внимание на описание Моцартом своего произведения, которое он исполняет Сальери после ухода слепого музыканта:

*Представь себе... кого бы?
Ну, хоть меня – немного помоложе;
Влюбленного – не слишком, а слегка –
С красоткой, или с другом – хоть с тобой,
Я весел... Вдруг: виденье гробовое,
Внезапный мрак иль что-нибудь такое...
Ну, слушай же* [Там же, с. 445].

Так происходит смешение мотивов влюбленности и смерти, красного цвета страсти и черного мрака гроба.

Во втором монологе Сальери вновь подразумеваются красный и черный цвета. Сальери любил Изору, это чувство глубоко ранило его, и он нередко испытывал искушение отравить заклятого врага «последним даром» возлюбленной, «жажда смерти» терзала и его самого.

Таким образом, мы видим, как символика красного и черного отражает мотивы любви и смерти, на наш взгляд, ключевые в понимании идеи трагедии. Оба композитора, каждый по-своему, любят музыку и творчество. Но один погибает от руки завистливого друга, а другой умирает духовно. Черная зависть Сальери черным человеком преследует Моцарта.

С психологической точки зрения в аспекте зависти как чувства доминирующего в эмоционально-волевой сфере Сальери, на наш взгляд, будет уместно рассмотреть и мотив дара, получивший отражение в двух монологах героя. В первом – композитор говорит о «священном даре», о даре гения, который не был дан ему, несмотря на всю его любовь к искусству. Во втором – вспоминает дар возлюбленной, которая в ответ на его чувства преподнесла ему яд.

Дважды любовь Сальери была отвергнута: любовь к искусству и любовь к женщине. В упоминании яда – дара Изоры – вновь тесно переплетаются два мотива – любви и смерти, два цвета – красный и черный. Именно яд прочно связывает их воедино: не получившая вознаграждения любовь Сальери к искусству побудила его к убийству Моцарта; он бросил яд черной зависти в чашу красного вина друга.

Мотив дара также соединяет два полюса трагедии: божественный (связанный с гениальностью и искусством) и греховный (олицетворяющий грех зависти и грех убийства). Подобная антиномия, служащая своего рода каркасом текста и в смысловом, и в формальном (композиционном) отношении присутствует в сознании Сальери. Мы наблюдаем у героя фрустрацию, вызванную двумя причинами: он не нашел счастья в любви, потому что не смог соединиться с Изорой, но и не достиг желанных высот в искусстве. И боль неразделенной любви, символически воплотившаяся в яде, отравила душу Сальери, а затем принесла смерть его другу.

Таким образом, зависть Сальери раскрывается в трагедии как трехуровневое, многокомпонентное психологическое явление, обладающее чувствами-спутниками. Любовь и смерть, выступающие в качестве ведущих тем драмы, символы пьесы окрашены в те же цвета, что и зависть героя – в красный и черный. Мотив дара связан с трагедией двойного разочарования Сальери: дар неразделенной любви стал ядом черной зависти. В пьесе мы видим подлинное мастерство Пушкина в изображении сложного и противоречивого человеческого характера.

Литература

1. Белинский В.Г. Сочинения Александра Пушкина / вступит. статья и примеч. К. Тюнькина. М.: Худож. лит., 1985.
2. Ильин Е.П. Психология зависти, враждебности, тщеславия. СПб.: Питер., 2014.
3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер., 2001.
4. Петровский А.В. Психология. Словарь. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат., 1990.
5. Пушкин А.С. Сочинения: в 3-х т. М.: Худож. лит., 1986. Т.2.
6. Томашевский Б.В. «Маленькие трагедии» Пушкина и Мольер // Пушкин. Временник Пушкинской комиссии. Т. I. М. – Л.: Изд-во АН СССР., 1936. С. 115–133. [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/pushkin/serial/vr1/vr12115-.htm> (дата обращения: 21.10.2017).

OLGA HRAMUSHINA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TO THE PROBLEM OF THE CHARACTER OF ENVY IN «SMALL TRAGEDY», «MOZART AND SALIERI» BY A.S. PUSHKIN'S

The psychology of Salieri's envy (levels and components of envy, related psychological conditions) is investigated in the article. The parallel is conducted between the color of envy and symbolism of the drama.

Key words: *A.S. Pushkin, «small tragedies», envy, talent, genius, psychology, symbolism.*

УДК 81'373

ЦЗЯН СИНЬЮЙ
(christer111@163.com)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

**СРЕДСТВА ОБЪЕКТИВАЦИИ ЭМОЦИИ «СТРАХ» В ПОВЕСТИ
В. ТОКАРЕВОЙ «ЛАВИНА»***

Представлен анализ эмотивов, использованных для отражения эмоции «страх», которую испытывает главный герой повести В. Токаревой «Лавина» И.Н. Месяцев. Рассматриваются различные лексические, стилистические и синтаксические средства объективации этой эмоции, выступающие иногда в комплексе и выражающие целую гамму чувств эксплицитно или имплицитно.

Ключевые слова: значение, эмотивность, эмотив, языковые средства, страх.

В последние годы в лингвистике обращается большое внимание на личность самого говорящего и изучение языка как средства межличностной коммуникации, в которой чрезвычайно важны эмоциональные переживания каждого индивида и отношение друг к другу говорящих. Эмотивность, как известно, представляет собой языковую категорию, заключающую в себе отражение эмоционального состояния и отношения говорящего к чему-либо с положительной или отрицательной окраской. Эмотивность понимается в узком и широком смыслах. В первом случае она соотносится только с экспрессивной эмотивной лексикой (см. работы В.И. Шаховского, В.Н. Телия, И.Р. Гальперина, Е.М. Вольф). Вторая трактовка этой категории охватывает все языковые средства, отображающие эмоции, т. е. в ней объединяются семантически близкие языковые единицы разных уровней (см. И.И. Квасюк, Л.Г. Бабенко, А.А. Водяха и др.). В нашей статье мы будем придерживаться последней названной точки зрения.

Итак, эмотив – это языковое средство, ведущей функцией которого является выражение эмоций говорящего, обнаружение его эмоционального психического состояния и отношения говорящего к окружающему миру [5]. Художественное произведение как один из носителей лингвокультуры, рассказывая о национальной истории, культуре, поведении и психологии, становится своеобразным языковым зеркалом, в котором отражаются чувства и эмоции людей.

Главный герой повести В. Токаревой «Лавина» И.Н. Месяцев испытывает много отрицательных эмоций (всего их насчитывается 17: страх, горе, грусть, сомнение, одиночество, неприязнь, стыд, жалость, обида, смирение, равнодушие, удивление, злость, неверие, разочарование). В нашей статье мы коснемся вопроса о том, какие лингвальные средства используются для объективации самой частой его эмоции – «страх».

Лексические средства. Чаще всего эмоцию «страх» выражают глаголы (*бояться, побаиваться, испугаться, избегать*), а также она заключается в именах существительных (*ужас, страх*), имени прилагательном (*кошмарный*) и наречии (*осторожно*).

Лексема *бояться* употребляется только в прямом значении «испытывать боязнь, страх; опасаться чего-л., беспокоиться, тревожиться» [7, Т. 4, с. 110–111]. При этом всякий раз происходит актуализация определенных сем. Например:

– «опасаться чего-л.»: Месяцев *боялся летать*; Здоровый человек хочет жить и *боится смерти*;

– «тревожиться»;

– *Я боюсь*, – сказал вдруг Месяцев.

Она посмотрела с хорошим, наивным выражением:

– *Чего ты боишься?*

– *Себя. Тебя. Это все черт знает что. Это ненормально.*

* Работа выполнена под руководством Шацкой Марины Федоровны, доктора филологических наук, профессора кафедры русского языка и методики его преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

– «беспокоиться»: Месяцев замолчал. Он боялся, что заплачет; Каждый вечер после концерта они возвращались в гостиницу, ложились вместе и обхватывали друг друга так, будто боялись, что их растащат.

Кроме того, глагол бояться употребляется в значении «не хотеть»: Месяцев поверил священнику. У него было приятное широкое лицо и никакой фальши в голосе. Месяцев не мог выносить фальши и все время боялся, что с ним начнут говорить об его горе.

Встречается и производное слова от глагола бояться – побаиваться – в значении «испытывать некоторую боязнь, легкий страх перед кем-, чем-л.» [7, Т. 3, с. 150]: Он побаивался, что она захочет продолжить отношения; Зал хлопает. Дирижер, с плитами румянца на щеках, пожмает руку. Никто ничего не заметил. Но Месяцев побаивается, что окружающим заметно его состояние. Он сильно выпрямил позвоночник, как бы для дополнительной опоры. При этом зад у него слегка оттопырился, а живот слегка выпятился. И так, со слегка оттопыренным задом, он вышел кланяться. И прошел за кулисы.

Лексема испугаться («почувствовать испуг, боязнь» [7, Т. 1, с. 685]) функционирует в прямом значении: Месяцев испугался и в тот же день отправился к психиатру;

Месяцев вдруг испугался. И тут же успокоился: как будет, так и будет.

– Ну так что? – спокойно спросил он.

– Хорошо, – так же спокойно согласилась Люля.

Все названные выше глаголы эксплицирует эмоцию «страх». В скрытом виде она представлена в контексте *Весь следующий день Месяцев не искал Елену Геннадьевну. Даже избегал*, где она заключена в лексеме *избегать* («сторониться кого-, чего-л., уклоняться от чего-л. воздерживаться от чего-л.» [Там же, с. 635]), поскольку в повести главный герой не хочет, боится встретиться с этим человеком.

Существительное ужас употребляется в метонимическом значении «о положении, обстоятельствах, обстановке, вызывающих изумление или беспокойство, тревогу, страх» [7, Т. 4, с. 473]: *Неужели и русские к этому придут? – с ужасом думал Месяцев. – Неужели демократия и преступность – два конца одной палки? Если личность свободна, она свободна для всего...*

Наречие *осторожно*, образованное от прилагательного *осторожный* – «совершаемый негрубо, бережно, заботливо, чтобы не потревожить, не причинить вреда и т. д.» [7, Т. 2, с. 656], также объективирует эмоцию «страх», а именно актуализируя сему «беспокоиться»: *Он осторожно растянул ее кофту.*

Среди **стилистических средств** нами отмечены метафора, сравнение, парцелляция и аллюзия.

В повести создается символический образ лавины. Это существительное имеет следующие значения: «масса снега, низвергающаяся с гор с огромной разрушительной силой; неудержимо движущаяся масса (людей, животных и т. д.); в знач. нареч. Лавиной. Сплошным потоком» [Там же, с. 158]. Например:

Когда лавина набирает скорость, она все сбивает на своем пути: дома, деревья, электрические столбы. Говорят, перед спуском лавины наступает особая тишина. Видимо, природа замирает, перед тем как свершить свою акцию. А может быть, задумывается. Сомневается: стоит ли? Потом решается: стоит. И – вперед. И уже ничего не учитывается, все под бритву – люди, их жизни, их труд. Идет лавина. И обижаться не на кого. Никто не виноват.

– А как ты думаешь? – спросил Месяцев. – Могла лавина придавить Алика?

Слово *лавина* в данном произведении символизирует огромное разрушительное бедствие в жизни человека. Таким образом, в основу метафорического переноса положены следующие семы и семные комплексы: «низвергающаяся», «с огромной разрушительной силой», «неудержимо движущаяся», «сплошным потоком». Итак, название повести, являясь сильной позицией текста, заключает в себе самую главную эмоцию – «страх», которую испытывает И.Н. Месяцев, столкнувшись со всеми перипетиями жизни.

Еще одним стилистическим средством является сравнение. В нем используется прилагательное «кошмарный» в метафорическом значении «ужасный, отвратительный» [7, Т. 2, с. 118]: *Сын – как в кошмарном сне.*

Имплицитно эмоция «страх» присутствует в следующем сравнении, когда главный герой боится сообщить неприятную новость своему сыну:

– Алик, я ушел из дома. – Месяцев как будто прыгнул в холодную воду. Это было плохое время для такого сообщения. Но другого времени не будет. Алик вернется домой и не увидит там отца. Он должен все узнать от него.

Парцелляция, как известно, это «фигура повышенной эмоциональности, состоящая в использовании пауз, разрывающих фразу» [6, с. 154]. Она используется для передачи эмоции страха в ситуации, когда человек находится под ее воздействием, испытывает ее. Например:

– Я боюсь, – сказал вдруг Месяцев.

Она посмотрела с хорошим, наивным выражением:

– Чего ты боишься?

– Себя. Тебя. Это все черт знает что. Это ненормально.

Комплекс языковых средств. Для отражения исследуемой эмоций разные языковые средства могут выступать совместно.

Рассмотрим следующий пример: *Месяцев сжал челюсти. Его охватил мистический ужас, как будто родная мать прижалась к нему, ожидая физической близости.* Как видим, здесь используются, во-первых, синтаксическое средство – словосочетание *сжал челюсти*, в котором имплицитно выражается эмоция страха. Во-вторых, лексическое средство – существительное *ужас* в переносном значении «крайнее изумление, негодование, расстройство и т. п., вызванное чем-л. неприятным, неожиданным» [7, Т. 4, с. 473]. В-третьих, в контексте имеется стилистическое средство – сравнение.

Каждый раз, когда слышал об авиакатастрофе или видел в телевизионном экране рухнувший самолет, он цепенел и неестественно сосредоточивался. Мы можем отметить в приведенном контексте, во-первых, лексическое средство – глагол *цепенеть* («под влиянием сильного чувства лишаться на время способности двигаться» [Там же, с. 642]), а также синтаксическое средство – словосочетание *неестественно сосредоточивался*, в которых отражается состояние человека, когда он испытывает страх.

Лексическое средство – глагол *опасаться* в метонимическом значении «испытывать опасение, беспокойство по поводу чего-л.» [7, Т. 2, с. 620] – и стилистическое средство – фигуру интертекста (аллюзию – фигуру интертекста, состоящую «в ассоциативной отсылке к известному для адресата факту виртуальной либо реальной действительности» [6, с. 27]) – можно увидеть в следующем предложении: *Он опасался, что попадет в заведение типа палаты номер шесть, где ходят Наполеоны и Навуходоносоры, а грубый санитар бьет их кулаком в ухо.*

Следует отметить, что эмоция страха иногда смешивается с другими. Месяцев испытывает также жалость и одиночество: *А Месяцев сел в машину и поехал по ночной Москве на зов любви. Что он чувствовал? Все! Ужас, немому, сострадание, страх.* Основная эмоция передается существительными *ужас* в метонимическом значении «трагичность, безвыходность» [7, Т. 4, с. 473] и *страх* в прямом значении «состояние сильной тревоги, беспокойства, душевного смятения перед какой-л. опасностью, бедой и т. п., боязнь» [Там же, с. 283]. Жалость – при помощи лексемы *сострадание* («сочувствие, жалость, вызываемые страданием, несчастьем другого человека» [Там же, с. 209]); одиночество имплицитно заключено в слове *немота*, употребленном в прямом значении «отсутствие дара речи, неспособность говорить» [7, Т. 2, с. 455].

Такой же ужас, смешанный с одиночеством (имплицитно представлена эта эмоция в лексеме *пуста*, употребленной в метонимическом значении «состояние душевной опустошенности, отсутствие интересов, стремлений» [7, Т. 3, с. 561–562]), испытывает Месяцев после того, как ушел из семьи и понял, как ему там было плохо: *Месяцев не мог себе представить, что придется платить такую*

цену за близость с Люлей. Он наивно полагал: все останется как есть, только прибавится Люля. Но вдруг стало рушиться пространство, как от взрывной волны... Волна вырвала стену дома, и он существовал в комнате на шестнадцатом этаже, где стоит рояль и нет стены. Вместо стены небо, пустота и ужас.

Как показал проведенный анализ языковых средств объективации эмоции «страх», самыми частотными являются лексические средства (*бояться, побаиваться, испугаться, избегать, ужас, страх, кошмарный, осторожно*). Они выражают продолжительное, постоянное чувство страха смерти при полете на самолетах, что передается глаголом *бояться*. Кратковременность этой негативной эмоции номинируется лексемой *испугаться*. Самое сильное проявление чувства заключается существительным «ужас».

Центральным языковым средством, которое выражает всю неизбежность силы страха, является метафорический символ лавины, который и был избран В. Токаревой в качестве названия повести. Среди стилистических средств, использующихся для передачи эмоции страха, нами отмечены сравнение, парцелляция и аллюзия.

Всю гамму чувств главного героя (страх совмещается с жалостью и/или одиночеством) иногда сложно передать одним средством, поэтому в произведении сочетаются лексические, синтаксические и стилистические средства. Кроме того, эта эмоция может быть как эксплицирована эмотивами-номинативами, так и имплицирована в эмотивах-ассоциативах и потенциальных эмотивах.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. Свердловск: Изд-во Уральского уни-та, 1989.
2. Водяха А.А. Эмоциональная рамка высказывания: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 1993.
3. Вольф Е.М. Эмоциональные состояния и их представление в языке // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. М.: Наука, 1989. С. 55–76.
4. Квасюк И.И. Структура и семантика отрицательно-эмотивной лексики: дис. канд. филол. наук. М., 1983.
5. Коростова С.В. Эмотивность как функционально-семантическая категория: к вопросу о терминологии // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. 2009. № 103. С. 85–93.
6. Москвин В.П. Выразительные средства современной русской речи: Тропы и фигуры. Терминологический словарь-справочник. М.: Едиториал УРСС, 2004.
7. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1981–1984.
8. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. 2-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2006.
9. Телия В.Н. О различии рациональной и эмотивной (эмоциональной) оценки // Функциональная семантика: оценка, экспрессивность, модальность. М.: РАН Института языкознания, 1996. С. 31–38.
10. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987.

TSZYAN SINYUJ

Volgograd State Socio-Pedagogical University

MEANS OF OBJECTIFICATION OF EMOTION «FEAR» IN THE NOVEL BY V. TOKAREVA «AVALANCHE»

The article is devoted to the analysis of emotives used to reflect the emotions of «fear» experienced by the main character of the story of V. Tokareva «Avalanche» I. N. Months. Discusses various lexical, syntactic and stylistic means of objectification of the emotions, sometimes acting in the complex, and expresses the whole range of emotions explicitly or implicitly.

Key words: value, emotively, emotiv, language means, fear.

УДК 372.882

С.В. ШЕЙДАЕВА

(sevil.sheidaeva@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ШОУ-ТЕХНОЛОГИИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ*

Рассматривается применение шоу-технологии на уроках литературы в средних и старших классах. Представлена классификация различных типов шоу, даны общие рекомендации по их организации.

Ключевые слова: шоу-технология, методика обучения литературе, СМИ, телешоу.

В современном мире человечество и дня прожить не может без средств массовой информации (далее СМИ). Мы привыкли получать новости с места событий уже через секунду после произошедшего, привыкли включать какую-то программу для фона, продолжая заниматься собственными делами, привыкли засыпать под мерное бормотание синего экрана. Стоит признать, что телевидение прочно обособилось в социуме и от него никуда не деться, особенно от развлекательной части. Со времен Древнего Рима мало что изменилось: люди по-прежнему жаждут хлеба и зрелищ. Шоу с телеэкрана покорило миллионы людей по всему миру. У него есть в запасе сюжет, абсурдный и незамысловатый конфликт (над которым приятно посмеяться). Это яркое, экспрессивное действие, которое может длиться бесконечно. Но если шоу так популярно, есть ли ему место в процессе обучения? Можно ли использовать его элементы на уроках в средней школе? Какова польза этой формы и существуют ли у нее минусы? Ответы на эти вопросы мы постараемся дать в настоящей статье.

Шоу-технология действительно применяется на занятиях. Ее используют на уроках истории, обществознания, иностранного языка, географии, химии и, разумеется, на уроках литературы. Шоу-технология представляет собой разновидность игрового мероприятия, отличающуюся усиленной медийностью и узнаваемыми чертами реального ток-шоу. Его участники буквально погружаются в реалии современной медиаиндустрии. Веселая атмосфера и нестандартность технологии приходятся ученикам по вкусу, она раскрывает их творческие способности, позволяет реализовать актерский талант, писательские способности, художественное мастерство, при этом не выглядит сложной, неподъемной и вполне может соотноситься с интересами учащихся.

Шоу-технология имеет отличительные признаки:

1. деление участников на выступающих (сцена) и зрителей (зал);
2. наличие соревновательности на сцене (поэтому традиционная концертная форма не подходит из-за отсутствия соревновательности);
3. обязательный тщательно продуманный сценарий, допускающий импровизацию.

Как любая проектная форма шоу-технология реализуется в три этапа: подготовка, реализация и анализ итогов.

1. Подготовка:

– решение о проведении урока в формате шоу принимается одним или несколькими педагогами-организаторами, а также активом класса на основе предложений, выдвинутых всеми участниками образовательного процесса;

– планирование и проектирование мероприятия осуществляется выступающими, зрители к разработке не допускаются, но могут привлекаться организаторами к подготовке какого-то отдельного момента шоу.

2. Реализация:

– в проведении шоу важно создание положительной эмоциональной атмосферы соревновательности и импровизации.

* Работа выполнена под руководством Путило Олега Олеговича, кандидата филологических наук, доцента кафедры литературы и методики ее преподавания ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

3. Анализ итогов:

– по завершении оценки мероприятия проводится на уровне его организаторов (педагогов и актива). Рядовые участники в анализ не включаются [1, с. 82].

Одно из достоинств технологии состоит в том, что ее можно использовать во всех классах, однако, если в старших классах написание сценария ложится на плечи учеников, то в средних – учителю приходится помогать детям в его разработке. Вторым плюсом является большой охват аудитории: кто-то из учащихся будет занят в подготовке мероприятия, кто-то в реализации, а кому-то (чаще всего это зрители) предстоит написать рецензию или статью в школьную газету о произошедшем событии. Кроме того, шоу-технология прекрасно сочетается с другими технологиями: дебатами, дискуссией, судом, педагогической мастерской и т. п.

Одной из проблем использования этой технологии является необходимость поддержания баланса между изучаемым произведением и форматом шоу. Очень важно не допустить отхода от текста, скатывания в развлекательность.

Отбор произведений для данной технологии также напрямую связан с выбором формата телешоу.

1. «Давай поженимся». Популярная, в особенности среди женского населения, телепередача, для программы которой подойдут произведения, где один из героев находится в поисках спутника жизни или где присутствует любовный конфликт: «Женихи» Н.В. Гоголя, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Станционный смотритель» А.С. Пушкина, «Недоросль» Д.И. Фонвизина, «Герой нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Бесприданница» А.Н. Островского, «Гранатовый браслет» А.И. Куприна, «Отцы и дети» И.С. Тургенева и т. д.

2. «Час суда» и «Суд присяжных». Данные программы надо выбирать для тех произведений, в которых существует повод для организации судебного заседания, но само разбирательство не проводилось. При готовом вердикте шоу теряет смысл: итог заведомо известен, а потому деятельность учеников будет подстраиваться под сюжет. Шоу-технология должна предоставлять ученикам возможность продемонстрировать свои таланты, задействовать критическое мышление, додумать тот или иной сюжетный ход. Поэтому мы исключаем из перечня «Преступление и наказание» Ф.И. Достоевского и «Леди Макбет Мценского уезда» Н.С. Лескова, и включаем туда: «Грозу» А.Н. Островского, «Мертвые души» Н.В. Гоголя, «Ревизора» Н.В. Гоголя, «Дубровского» А.С. Пушкина, «На дне» М. Горького и т. д.

3. «К барьеру». Данная программа – отличный повод для интеграции с технологией дебатов. Поскольку практически в каждом произведении есть конфликт двух точек зрения, можно задействовать любые произведения русской и зарубежной литературы, например: «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Дубровский» А.С. Пушкина, «Тарас Бульба» Н.В. Гоголя, «Левша» Н.С. Лескова, «Преступление и наказание» Ф.И. Достоевского, «Обломов» И.А. Гончарова, «Леди Макбет Мценского уезда» Н.С. Лескова, «Война и мир» Л.Н. Толстого и т. д. Так, традиционный вопрос по пьесе М. Горького «На дне»: «Правда или спасительная ложь?» – может быть разобран в рамках этого ток-шоу.

4. «Жди меня». Трогательная программа подходит для произведений как военной тематики: «Судьба человека» М. Шолохова, «Тихий Дон» М. Шолохова, так и произведений, где акцентирована тема расставания и встречи: «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Дубровский» А.С. Пушкина. Допускается выбор лирических и лироэпических текстов: «Реквием» Анны Ахматовой или «Письмо к женщине» С.А. Есенина.

5. «Орел и решка». Как любая другая программа, связанная с путешествиями, предусмотрена для изучения произведений, в которых персонажи совершают кратковременные или долговременные поездки: «Путешествие из Петербурга в Москву» А. Радищева, «Станционный смотритель» А.С. Пушкина, «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Ревизор» Н.В. Гоголя и т. д. Для этого урока ученики могут снять «влоги» (видеоблоги) от лица героев произведений. Стоит помнить, что основная задача влога – передача информации с помощью видеосъемки. В нем ученики могут рассказывать о самом путешествии или какой-то отдельной локации на маршруте, которую посещал герой.

6. «Пусть говорят». Данная программа универсальна, ее можно подстроить под любое произведение, трансформировав ее название («Пусть читают», «Пусть думают», «Пусть обсуждают») в соответствии с целью урока. В формате «Пусть читают» можно организовать обзор произведений на определенную тему (дружбы, любви, одиночества и т. д.), обсудить проблему чтения книг современной молодежью, провести анкетирование, собрать статистику, составить собственную подборку для чтения или разработать буктрейлер. Таким образом, этот формат шоу не ограничивается только ролевой игрой или инсценированием.

Конечно, это лишь маленький перечень всего того, что можно реализовать на уроках литературы с использованием шоу-технологии. На наш взгляд, данная технология плодотворно влияет на мотивацию детей: им интересно как участвовать в действии, так и наблюдать за ним. Из-за творческой направленности заданий и отсутствия жестких рамок подготовка к такому уроку не вызывает у них негативных эмоций. Ученики будут рады почувствовать себя звездами отечественного или зарубежного телевидения, ощутить себя в роли классиков, реализовать собственный проект.

Литература

1. Поляков С.Д. Воспитательные технологии. М.: Владос, 2003.
2. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchegoobrazovaniya.pdf> (дата обращения: 26.12.17).

SEVIL SHEJDAEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE USE OF ENTERTAINMENT TECHNOLOGY AT LITERATURE LESSONS

The article discusses the use of entertainment technology in literature classes in middle and high schools. The classification of different types of shows, the general recommendations for their organization.

Key words: *show technology, methods of teaching literature, media, television shows.*

Педагогические и психологические науки

УДК 19.00.13

А.С. САНДРОСЯН

(anichka17111995@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НОНКОНФОРМНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*Выявлены особенности формирования неконформных форм поведения
у младших школьников посредством дидактической игры.*

*Ключевые слова: конформность, игра, младший школьник,
личность, эмоции, коррекция, исследование.*

Особо остро в наше время стоит вопрос о том, как и насколько социальные силы ограничивают наши мнения и взгляды. Современная эпоха, наравне с невиданным техническим прогрессом, привнесла в социальные отношения также осознанное манипулирование людьми. Есть немало причин того, почему многие ученые заинтересованы в том, чтобы выяснить, как люди создают свои взгляды, и какое значение в этом играют социальные условия. Возникает необходимость всестороннего анализа конформизма и неконформизма и определения их значений в современных условиях.

Цель исследования: сформировать неконформное поведение у младшего школьника с помощью игры.

Гипотеза: если учитель начальных классов во внеурочной деятельности будет использовать программу коррекционных игр, то у учеников, по сравнению с массовым опытом, быстрее будет формироваться неконформное поведение.

Одним из способов разрешения конфликта между индивидуальным и групповым выступал конформизм – принятие господствующего мнения, пассивное принятие уже существующих норм. Исследование проблем конформного и неконформного поведения привлекло к себе внимание преимущественно после выхода в свет работ С. Аша, Р. Крачфилда, Д. Креча, М. Шерифа. Как следует из экспериментов С. Аша и других американских психологов, существенное количество испытуемых, ощущая когнитивный диссонанс, решают согласиться с мнением группы. При этом, как выяснили исследователи, одни испытуемые винят себя, другие – группу, третьи стараются объяснить причину диссонанса и таким образом сбросить напряжение, ссылаясь чаще всего на индивидуальные различия в восприятии [1].

Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в закрепленных способах осуществления предметной деятельности. В процессе игры ребенок развивается и готовится к дальнейшей деятельности. Он играет потому, что развивается, и развивается потому, что играет. Игра – практика развития. В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят существенные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. В игре ярко выражаются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, развивающаяся потребность в общении. Игровые переживания оставляют глубокий след в сознании ребенка и способствуют формированию добрых чувств, благородных стремлений, навыков коллективной жизни.

Игра – очень эффективная форма, которую надо использовать для решения задач, связанных с формированием межличностных навыков и умений. В игровой деятельности легче сформировать основы общения и взаимодействия детей, без которых невозможно успешное обучение. Поэтому в ходе занятий воспитатели должны обращать внимание на следующие аспекты:

1) Степень полноты принятия задания: ребенок принимает задание во всех компонентах; принимает частично; совсем не принимает.

2) Степень полноты сохранения задания до конца занятия: ребенок сохраняет задание во всех компонентах; сохраняет лишь отдельные компоненты.

3) Уровень развития общения: партнеры по эмоционально-практическому взаимодействию; потребность в соучастии сверстника; ситуативно-деловое сотрудничество со сверстником, совместная игровая деятельность, учет действий и взаимодействий партнера; внеситуативное общение, содержанием которого являются устойчивые избирательные предпочтения между детьми.

Эффективность применения игровых средств определяется: повышением степени контактности ребенка в микросреде; участием в различных видах деятельности; улучшением психологического самочувствия; мотивацией к преодолению средовых барьеров; желанием включиться в активный образ жизни; повышением интереса к явлениям жизни [2].

По нашему мнению, на сегодняшний день, игра является одним из средств формирования неконформных форм поведения в младшем школьном возрасте. Анализируя выше сказанное, мы пришли к выводу, что разработка комплекса занятий с включением в них игр, направленных на формирование неконформных форм поведения, позволит не только их сформировать, но и раскрыть коммуникативные умения младших школьников.

Цель системы коррекционных игр – сформировать неконформные формы поведения у младшего школьника во внеурочной деятельности.

Задачи:

1) Подобрать и провести специальные коррекционные игры, направленные на формирование неконформных форм поведения.

2) Проанализировать, опираясь на полученные данные, динамику изменений неконформных форм поведения в младшем школьном возрасте.

Для изучения игры как средства, направленного на формирование неконформных форм поведения, можно использовать **метод эксперимента**. Под экспериментом понимают метод изучения психических особенностей индивида, на основе искусственно созданных условий. *Цель* нашего эксперимента – выявить предрасположенность детей младшего школьного возраста неконформному поведению. Исследование проводилось в МОУ лицей № 9 Дзержинского района города Волгограда в 1 и 3 классах. В исследовании принимало участие 44 человека.

После проведения системы коррекционных игр, направленных на формирование неконформных форм поведения в младшем школьном возрасте, был проведен контрольный эксперимент, который включил в себя метод эксперимента. Для исследования проявления неконформных форм поведения в 1 классе использовался метод эксперимента. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Представленность конформных форм поведения в первом классе.

Виды конформных форм поведения	Выраженность видов конформного поведения			
	Количество учащихся		%	
	До системы корр. игр	После системы корр. игр	До системы корр. игр	После системы корр. игр
Внешняя конформность	4	3	28,5	13,63
Внутренняя конформность	0	0	0	0
Негативизм	1	0	7,1	0
Нонконформизм	9	11	64,2	50

Из таблицы видно, что до системы игр внешняя конформность выражена у 4 человек, что соответствует 28,5%, после системы игр – у 3 человек, что составляет 13,63%. Это означает, что мнение большинства принимается лишь внешне, а внутренне продолжает ему сопротивляться. Внутренняя конформность не проявилась ни у одного человека. Негативизм до системы игр выражен у 1 человека, что соответствует 7,1%, это означает, что индивид ставит своей целью любой ценой противостоять мнению группы, он фактически зависит от группы, ибо ему приходится активно продуцировать антигрупповое поведение, антигрупповую позицию или норму. После системы игр негативизм не проявился. До системы игр неконформизм выражен у 9 человек, что составляет 64,2%, после системы игр – неконформизм выражен у 11 человек, что соответствует 50%. Это означает, что в любой ситуации, даже под сильным и направленным влиянием большинства, данная группа способна сохранять собственное мнение, принимать меры по отстаиванию своих позиций.

Для исследования проявления неконформных форм поведения в 3 классе использовался метод эксперимента. Исходные полученные результаты в табл. 2.

Таблица 2

Представленность конформных форм поведения в третьем классе.

Виды конформных форм поведения	Выраженность видов конформного поведения			
	Количество учащихся		%	
	До системы корр. игр	После системы корр. игр	До системы корр. игр	После системы корр. игр
Внешняя конформность	7	6	38,8	27,27
Внутренняя конформность	1	0	5,5	0
Негативизм	1	1	5,5	4,54
Неконформизм	9	11	50	50

Из табл. 2 видно, что до системы игры внешняя конформность выражена у 7 человек, что составляет 38,8%, после – у 6 человек, что соответствует 27,27%. Это означает, что мнение большинства принимается лишь внешне, а внутренне продолжает ему сопротивляться. Внутренняя конформность выражена у 1 человека, что соответствует 5,5%. Это означает, что идет внутреннее усвоение мнения большинства, т. е. становление одним из членов большинства. После системы коррекционных игр внутренняя конформность не проявилась. Негативизм до системы игр выражен у 1 человека, что соответствует 5,5%, после – выражен у 1 человека, но составляет 4,54%. Это означает, что индивид ставит своей целью любой ценой противостоять мнению группы, он фактически зависит от группы, ибо ему приходится активно продуцировать антигрупповое поведение, антигрупповую позицию или норму. До системы игр неконформизм выражен у 9 человек, что соответствует 50%, после системы игр выражен у 11 человек, что составляет 50%. Это означает, что в любой ситуации, даже под сильным и направленным влиянием большинства, данная группа способна сохранять собственное мнение, принимать меры по отстаиванию своих позиций.

Сравнивая результаты, полученные в проведенном исследовании, очевидно, что конформность ярко проявляется в третьем классе, негативизм явно выражен. Можно сделать вывод о том, что ученики первого класса более склонны демонстрировать неконформное поведение, чем ученики третьего класса. Система игр показала, что их использование приводит к повышению неконформных форм поведения и понижению конформных форм поведения. Результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности учителя начальных классов.

Таким образом, цель, поставленная в работе, достигнута, гипотеза подтвердилась.

Литература

1. Жуковская Р.И. Воспитание ребенка в игре. М., 1963.
2. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная психология. СПб.: Питер, 1999.
3. Рубцова Н.Н. Психологические особенности детерминант социального поведения студентов в разноэтнических группах: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Астрахань, 2007.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии., 2002.

ANICHKA SANDROSYAN

Volgograd State Socio-Pedagogical University

GAME AS A MEANS FOR FORMING NONCONFORMAL FORMS OF BEHAVIOR IN YOUNG SCHOOLCHILDREN

*The course identifies the features of the formation of nonconformal forms
of behavior in younger schoolchildren through didactic games.*

Key words: *conformity, game, junior schoolchild,
personality, emotions, correction, research.*

УДК 37.013

Л.Н. ФИЛАТОВА
(lilita.filatova.97@bk.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассматривается проблема формирования навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста. На основе анализа психолого-педагогических подходов разных исследователей к данной проблеме, выделяются основные виды навыков самообслуживания детей. Рассматриваются особенности формирования навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: самообслуживание, навык, трудовое воспитание.

Самообслуживание – это труд ребенка, направленный на обслуживание самого себя (одевание – раздевание, прием пищи, санитарно-гигиенические процедуры) [1]. Одно из важнейших направлений работы с детьми младшего дошкольного возраста состоит в обучении их разнообразным предметным действиям, в том числе нормативным: есть с помощью ложки, правильно пользоваться чашкой, застегивать пуговицы и т. д. Одна из задач раннего возраста – сформировать навык самообслуживания у детей.

Самообслуживание – основной вид труда младшего дошкольника. Ежедневное выполнение простых трудовых заданий приучает детей к систематическому труду. Именно через самообслуживание ребенок впервые устанавливает отношения с окружающими людьми, осознает свои обязанности по отношению к ним.

Актуальность проблемы обусловила выбор темы исследования «Формирование навыков самообслуживания у детей дошкольного возраста». В последнее время возрастает число родителей, которые сильно опекают своего ребенка. Некоторые родители делают все за детей. Это приводит к тому, что у ребенка не развивается самостоятельность в навыках самообслуживания. Ставится одна из педагогических проблем, которая заключается в недостаточной изученности и осведомленности родителей в формировании навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста.

Цель исследования: изучить процесс формирования навыков самообслуживания детей младшего дошкольного возраста.

В 70–80-е г. проблемой формирования у дошкольников навыков самообслуживания занимались такие ученые, как В.Г. Нечаева, Л. Каплан, Г.М. Лямина, Ю.А. Афонькина.

Трудовое воспитание в семье начинается с формирования у детей навыков самообслуживания, направленных на удовлетворение их личных повседневных потребностей. В процессе самообслуживания у детей формируются самостоятельность, трудолюбие, аккуратность, культура поведения. Самообслуживание детей в ДОУ – один из основных видов труда дошкольников. В.Г. Нечаева отмечала, что, формируя у детей младших групп навыки самообслуживания, важно научить их самостоятельно есть, умываться, одеваться и раздеваться.

Младший дошкольный возраст – особый период в жизни ребенка. В 3–4 года дети учатся самостоятельно одеваться и раздеваться в определенной последовательности, надевать и снимать одежду, складывать, вешать, расстегивать, застегивать пуговицы, учатся замечать непорядок в своем внешнем виде [2].

Самообслуживание, как часть хозяйственно бытового труда, имеет важное значение в младшем дошкольном возрасте, т. к. оно является первой ступенью в трудовом воспитании. Если в младшем дошкольном возрасте самообслуживание представляет определенные трудности, то для детей старшего дошкольного возраста оно становится привычным, само собой разумеющимся [5].

У малышей нужно формировать простейшие навыки самообслуживания: учить их есть самостоятельно, умываться, одеваться и раздеваться [3]. Самообслуживание включает в себя сформированности следующих навыков:

- опрятности;
- приема пищи;
- одевания и раздевания.

Каждый навык включает в себя выполнение конкретных последовательных действий.

Проведя анализ научной литературы, мы пришли к выводу, что самообслуживание – труд, направленный на удовлетворение личных потребностей у маленьких детей. У детей младшего дошкольного возраста самообслуживание выражается в самостоятельном раздевании, одевании, умывании и т. д. При воспитании навыков самообслуживания большое значение имеют повторяемость и постоянство требований, доброжелательный контроль со стороны воспитателя, его личный пример.

Практическая часть состояла в организации и проведении экспериментального исследования по формированию навыков самообслуживания у детей. Экспериментальная работа с детьми проводилась в младшей группе на базе МОУ детский сад № 280 г. Волгограда. Всего было исследовано 20 детей. Опытнo-экспериментальная работа, с целью сбора данных об уровне сформированности навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста, проводилась в форме наблюдения.

В процессе проведения наблюдения мы выявили уровень развития навыков и умений самообслуживания по следующим разделам: «Навыки опрятности», «Навыки приема пищи», «Навыки одевания и раздевания». Цель наблюдения являлось выявление уровня развития навыков и умений самообслуживания. Наблюдение проводилось в первую и вторую половины дня. Мы наблюдали за тем, как дети одевались и раздевались, вели себя за столом, держали столовые приборы, мыли ли руки до и после еды, как дежурили.

При проведении наблюдения и отнесении к определенному уровню развития навыков и умений самообслуживания мы учитывали критерии оценки по следующим направлениям:

навыки опрятности:

- умение пользоваться расческой, осознавая необходимость;
- умение пользоваться носовым платком по необходимости;
- умение пользоваться туалетной комнатой;

навыки приема пищи:

- прием пищи с желанием;
- умение аккуратно принимать пищу: не крошить хлеб, откусывать хлеб от целого куска, не проливать суп на стол, не втягивать жидкость с ложки;
- умение пережевывать пищу;
- умение правильно пользоваться столовыми приборами;
- умение пользоваться салфеткой по необходимости, осознание потребности в исполнении;
- умение дежурить по столовой, сервировать стол без подсказки.

навыки одевания и раздевания:

- умение одевать и снимать одежду без подсказки или с минимальной помощью;
- умение застегивать пуговицы и молнию на одежде самостоятельно;
- умение бережно относиться к своей одежде: аккуратно складывать свои вещи в шкафчик, вешать одежду на стул, мокрую одежду развешивать на батарее;

- умение самостоятельно обувать и снимать обувь, не путать при одевании;
- умение завязывать шнурки самостоятельно или с незначительной помощью;
- умение бережно и аккуратно относиться к своей обуви: самостоятельно ставить ее в шкаф, если обувь мокрая – поставить сушиться.

В процессе проведенных нами наблюдений по формированию навыков самообслуживания, мы пришли к следующему выводу.

По разделу «Навыки опрятности» мы выявили, что среди 20 детей, высоким уровнем обладают 20% детей, средним уровнем – 50%, низким уровнем – 30%. Это значит, что не все дети выполняют все самостоятельно, многие ребята нуждаются в помощи взрослого. Например, Алиса Х. знает предназначение расчески, но расчесаться у нее не получается.

Что касается раздела «Навыки приема пищи», то здесь мы выявили следующие результаты: высокий уровень – 15%, средний уровень – 35%, низкий уровень – 50%. Дети выполняют действия с помощью взрослого. Большинство детей держат неправильно столовые приборы, сорят и не пользуются салфеткой.

«Навыки одевания и раздевания» показали, что 20% детей обладают высоким уровнем, 60% – средним уровнем, 20% – низким уровнем. Большинство детей умеют снимать и одевать одежду, однако пуговицы и молнии не умеют застегивать.

Полученные данные в ходе наблюдения за детьми показали, что дети младшего дошкольного возраста обладают средним уровнем сформированности навыков самообслуживания.

Следующий этап диагностирования заключался в проведении диагностики детей младшего дошкольного возраста по разделу программы «Социальный мир» («Я сам!») (автор Черничка В.И.). Цель диагностики – выявить уровень сформированности навыков самообслуживания. Диагностика заключалась в том, что детям показывали картинки с изображением неопрятного мальчика из мультфильма «Мойдодыр». Диагностическая работа проводилась с наглядным материалом. В процессе исследования к каждой иллюстрации мы задавали ребенку вопросы: Все ли в порядке у Миши? Что не так? Что нужно сделать? Детям давались пять картинок с различными ситуациями, в которых было необходимо указать на недостаток героя. Диагностика проводилась с каждым ребенком индивидуально. Все ответы детей фиксировались в протокол. Данный этап диагностирования ставил перед собой задачу подтвердить данные, полученные в ходе наблюдения за детьми.

Исходя из данных, мы пришли к выводу, что 35% детей обладают высоким уровнем сформированности навыков самообслуживания, 50% – средним уровнем, 15% – низким уровнем.

Полученные данные показали, что в группе преобладает средний уровень развития представления о навыках самообслуживания. Следует отметить, что есть дети, у которых не сформированы представления о самообслуживании. Для таких детей необходимо составить программу или подобрать комплекс упражнений, которые будут развивать навыки самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста.

На основе данных полученных в ходе эксперимента была разработана система занятий по формированию навыков самообслуживания. Мы выбрали серию игр по формированию каждого навыка самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста:

1. Для формирования навыка самостоятельно есть и пить – необходимо проводить занятия на обучение правильно держать ложку и чашку, стараясь все делать аккуратно. Игры-занятия «Напоим куклу Катю чаем», «Мы готовимся к обеду».

2. Для формирования навыка самостоятельно одеваться и раздеваться необходимо приучать детей делать это без помощи взрослых, так дети быстрее научатся все делать самостоятельно. Дидактические игры «Оденем куклу Катю на прогулку», «Научим куклу Катю раздеваться».

3. Для формирования санитарно- гигиенических навыков необходимо показать, как это делается, научить детей как смывать за собой, мыть руки. Дидактические игры «Чистоплотные дети», «Причесшем куклу».

Нами разработаны рекомендации для близких и социальных взрослых по развитию навыков самообслуживания:

1. Обучение конкретным навыкам самообслуживания следует начинать с показа на любимых игрушках ребенка.
2. Необходимо ребенку сказать, что вы от него хотите в процессе. Указание произносите, когда ребенок смотрит на вас.
3. Лучше всего сначала ребенку показать действие, чтобы ему было более понятно. Не торопитесь показывать ребенку образец выполнения действия.
4. После объяснения и показа, возьмите своими руками руки ребенка и проделайте вместе с ним нужное действие.
5. Поправляйте корректно ребенка во время самостоятельного выполнения им действия.
6. Во время обучения ребенка определенным навыкам, учитывайте его индивидуальные особенности.
7. Обеспечьте благоприятные условия для формирования навыков самообслуживания. Например, сюда входит удобная одежда, обувь, безопасное оборудование.
8. Важно при формировании любого навыка, обучать детей определенным действиям, при этом делать эти действия, неоднократно повторяя.
9. Главное условие при формировании навыков самообслуживания – это постоянное подбадривание и поощрение. Не забывайте давать положительную оценку действиям ребенка.

В дошкольном образовательном учреждении освоение детьми навыка самообслуживания должно проводиться на специальных занятиях. Организация самообслуживания и его воспитательные результаты зависят от правильного педагогического руководства и взаимодействия с семьей.

Навыки самообслуживания, как и любые другие навыки, формируются не сразу. Для того чтобы дети научились правильно и хорошо умываться, одеваться, нужно, чтобы дети хорошо поняли, как это следует делать. Затем нужно постоянно упражнять их в этой работе. По мере формирования навыков можно постепенно переходить от показа к подробным словесным объяснениям. Необходимо проверять, как они выполняют эту работу.

В нашем экспериментальном исследовании была поставлена гипотеза о том, что формирование навыков самообслуживания у детей младшего дошкольного возраста будет успешнее проходить в игровой деятельности, в процессе совместной деятельности взрослого и ребенка. В ходе исследования гипотеза подтвердилась полностью.

В процессе исследования мы выявили, что дети младшего дошкольного возраста обладают средним уровнем сформированности навыков самообслуживания. Для того, чтобы навыки самообслуживания были полностью сформированы, мы разработали ряд рекомендаций для воспитателей и родителей, также мы выбрали ряд игр, в которых дети могут ознакомиться со всеми навыками самообслуживания.

Литература

1. Козлова С.А. Дошкольная педагогика: учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
2. Куцакова Л.В. Нравственно-трудовое воспитание в детском саду. Для работы с детьми 3–7 лет. пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2007.
3. Моржина Е.В. Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома. М: Теревинор, 2006.
4. Нечаева Г.В. Воспитание дошкольника в труде. М.: Просвещение, 2011.
5. От рождения до школы. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под редакцией Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.

LILITA FILATOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**FORMATION OF SELF-SERVICE SKILLS IN CHILDREN
OF YOUNGER PRESCHOOL AGE**

The article deals with the problem of forming self-service skills in children of younger preschool age. Based on the analysis of psychological and pedagogical approaches of different researchers to this problem, the basic skills of children's self-care are distinguished. The features of formation of skills of self-service at children of younger preschool age are considered.

Key words: *self-service, skill, labor education.*

Методика преподавания английского языка

УДК 378.147

Т.М. ЕРЕМИНА

(taniae93@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ПРИМЕНЕНИЕ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТАРШЕЙ ШКОЛЫ*

Рассматривается понятие аудиовизуальных средств обучения, а также критерии их отбора для использования на уроках иностранного языка в старшей школе.

Ключевые слова: *средства обучения, аудиовизуальные средства, урок, иностранный язык.*

Современный этап развития общества предполагает использование средств обучения иностранному языку, которые не сводятся лишь к учебным пособиям. Среди огромного изобилия учебно-методических комплексов и обучающих средств в арсенале современного преподавателя нам бы хотелось обратить особое внимание на аудиовизуальные средства обучения. Мы полагаем, что аудиовизуальные средства обучения обладают значительным образовательным потенциалом при изучении иностранного языка в старшей школе. Однако, прежде чем перейти к подробному изучению вопроса применения аудиовизуальных средств обучения, рассмотрим само определение средств обучения, предложенное Р.К. Миньяр-Белоручевым.

Итак, **средства обучения** – это материальные объекты, способные выполнять отдельные функции преподавателя или помогать ему их реализовывать. Для методики преподавания иностранных языков важно различать средства обучения с точки зрения их функций. Именно поэтому средства обучения делятся на: средства-субституты, способные замещать преподавателя в выполнении отдельных функций (печатные правила, словари, речевые образцы, задания, вопросы к тексту и др.); учебные материалы, служащие объектом действий учащихся (тексты, картинки, предметы, логико-семантические схемы и др.); вспомогательные средства обучения, помогающие преподавателю осуществлять свои функции (классная доска, мел, указка, магнитофон, проектор и др.); комплексные средства обучения (учебник, учебные фонограммы, фильмы, программы и др.) [5, с. 111–112].

Нас интересуют вспомогательные средства обучения, а именно аудио- и видеоматериалы. Теоретические вопросы применения, классификации и использования фонограмм и видеофонограмм были впервые разработаны в 70–80-е гг., в работах М.В. Ляховицкого. К принципам применения фонограмм при обучении иностранным языкам М.В. Ляховицкий отнес следующие: 1) принцип опережающего слушания, который содействует формированию внутренней речи; 2) принцип многократного повторения, регулирующего компенсацию практики в речи; 3) принцип расчленения потока речи и паузирования; 4) принцип имитации речевого образца; 5) принцип сравнения, самоконтроля и самокоррекции; 6) принцип управления речевой деятельностью посредством фоноинструкции, включающей программу последовательности операций. Также М.В. Ляховицкий сформулировал общие принципы использования аудио- и видеофонограмм: 1) принцип ситуативной основы; 2) принцип учета специфики фоно- и видеофонограмм; 3) принцип рационального соотношения фигуры и фона; 4) принцип сочетания видеоряда со словом преподавателя [9]. Как отмечает А.А. Миролюбов, впервые выдвинутые принципы были недостаточно разработаны, т. к. в представленном исследовании М.В. Ляховицкого непонятна разница между применением и использованием видео- и аудио- фонограмм. А.А. Миролю-

* Работа выполнена под руководством Великановой Ольги Николаевны, кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка и методики его преподавания

бов оправдывает это тем, что исследования в области применения аудиовизуальных средств обучения только начинались в 70–80-е гг. [6, с. 409–410].

Е.Н. Соловова отмечает, что в настоящее время учителю не приходится жаловаться на то, что ему негде взять необходимые для эффективной работы средства обучения [8], а проблему составляет только «выбор среди огромного количества предлагаемых средств именно тех, которые оптимизируют процесс обучения, а не наносят ему вред» [Там же, с. 34]. Е.Н. Соловова разделяет средства обучения на инвариантные (обязательные) и возможные дополнительные, при чем аудиовизуальные материалы (видеокассеты) относит к последней категории [Там же].

Г.В. Рогова также отмечает, что успех в обучении иностранному языку во многом определяется умением учителя пользоваться средствами обучения [3, с. 60]. В классификации автора по средствам обучения (по роли, по адресату, по каналу связи, по использованию техники) мы можем сделать вывод, что аудиовизуальные средства относятся к вспомогательным техническим зрительно-слуховым средствам обучения [Там же, с. 61].

Определив место аудиовизуальных средств среди прочих средств обучения, рассмотрим их определение, данное в «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина.

Аудиовизуальные средства обучения – это учебные наглядные пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации. Они подразделяются на:

- визуальные средства (зрительные) – рисунки, таблицы, схемы, репродукция произведений живописи, диафильм;
- аудитивные средства (слуховые) – грамзаписи, магнитозаписи, радиопередачи;
- аудиовизуальные средства (зрительно-слуховые) – кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением.

Как отмечают авторы, аудиовизуальные средства являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-звуковых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность. При этом на занятиях успешно реализуется дидактический принцип наглядности, возможность индивидуализации обучения одновременно массового охвата обучающихся, также усиливается мотивационная сторона занятий [7, с. 22].

В процессе обучения иностранным языкам использование видеоматериалов способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности учителя [4, с. 188]. Это обуславливается тем, что видеоматериалы, являясь образцами аутентичного языкового общения, создают атмосферу реальной языковой коммуникации и все условия для овладения коммуникативной компетенцией. Процесс усвоения социокультурных особенностей языка происходит живо, интересно и эмоционально, при использовании видео на уроках иностранного языка.

Представление учебного материала посредством аудиовизуальных средств обучения имеет ряд особенностей. М.К. Колкова называет следующие:

- Информация представляется средствами искусства, обеспечивая наличие образной модели введения материала. Главной характеристикой данной модели является наличие сюжета и композиции, что предполагает эмоциональное изложение учебного материала и его эмоциональное восприятие в силу формирования у школьников оценочного отношения (так называемый «эффект соучастия»).
- Информация подается динамично, усиливается результативный аспект обучения: обеспечивается плотное общение на уроке и, следовательно, повышается эффективность всей обучающей деятельности. Динамичность и эмоциональность ведения материала способствуют запоминанию информации, увеличивая вероятность воспроизведения данного содержания в будущем.
- Информация, представленная при помощи видео, обладает высокой степенью авторитетности. Это обеспечивается фактором аутентичности используемых аудиовизуальных средств, что порождает высокий уровень доверия к воспринимаемой информации со стороны обучаемых [Там же, с. 189].

Дэйв Уиллис отмечает главные достоинства видеоматериала на уроке иностранного языка:

- контакт преподавателя с обучающимися происходит непрерывно, т. к. помещение не требует затемнения при воспроизведении видеоматериала;
- видео позволяет использовать различные режимы работы: работа с видеодорожкой, со стоп-кадром и др.;
- видеоматериалы используются легко при различных видах работы: индивидуальной, парной, групповой, коллективной [11, с. 20].

И.А. Зимняя отмечает, что старший школьный возраст (также называемый ранней юностью) предполагает формирование психологической готовности учащегося к профессиональному и личностному самоопределению, которое включает систему мировоззрения и ценностных ориентаций, явно выраженную профессиональную ориентацию и интересы, развитые формы теоретического мышления, овладение методами научного познания, умение самовоспитания [2]. Учитывая тот факт, что аудиовизуальные средства обучения могут создать эффект соучастия благодаря эмоциональному воздействию видеоряда, у учащихся старшей школы может возникнуть желание предвосхитить реплику персонажа, продолжить ее. Реактивность является одним из самых ценных качеств средств наглядности при обучении иностранного языка [10, с. 237].

На основании нашего исследования, мы пришли к мысли о необходимости следования определенным критериям отбора аудиовизуальных средств на уроках иностранного языка в старшей школе. Критерии отбора учебного материала, будь то УМК или видеоряд, – это определенные *правила* их отбора, которыми должен руководствоваться педагог для достижения цели урока [7]. Выделим следующие критерии отбора аудиовизуальных средств:

- *критерий социокультурной направленности*: видеоряд должен нести в себе информацию о стране изучаемого языка и о культуре его носителей с целью формирования социокультурной компетенции;
- *критерий аутентичности и лингвистической ценности*: используемый видеоряд должен иметь высокий уровень аутентичности для того, чтобы предлагаемый материал имел высокую лингвистическую ценность;
- *критерий тематики*: видеоряд должен затрагивать те вопросы, которые наиболее актуальны для подростков 15–17 лет, например, общение со сверстниками, мода, технологии, экология, путешествия и проч.;
- *критерий степени эмоциональности*: предлагаемое старшеклассникам видео должно обладать эмоциональной «насыщенностью» для того, чтобы урок проходил в динамичном темпе, что крайне важно для эффективности обучения.

В завершении настоящей статьи отметим, что выбор старшего школьного возраста для исследования обуславливается тем, что именно в этом возрасте учащимся присуще практически полное понимание аудиовизуального материала в силу более высокого уровня владения рецептивными видами речевой деятельности, а также на фоне общего социально-психического развития, и именно это создает все необходимые условия для продуктивного изучения иностранного языка. Изучив методический потенциал аудиовизуальных средств обучения, мы можем сделать вывод о том, что их применение на уроках иностранного языка необходимо и целесообразно в решении задач формирования социокультурной компетенции старших школьников.

Литература

1. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1979. 2-е изд.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
3. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. М.: Просвещение, 1991.
4. Методики обучения иностранным языкам в средней школе / отв. ред. М.К. Колкова. СПб.: КАРО, 2006.

5. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: «Стелла», 1996.
6. Миролюбов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002.
7. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. М.: Издательство ИКАР, 2009.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002.
9. Теория и практика применения технических средств в обучении иностранным языкам / под ред. М.В. Ляховицкого. Киев, 1979.
10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004.
11. Willis D. The potentials and Limitations of Video // Video-applications in ELT. Pergamon Press. 1983.

TATYANA EREMINA.

Volgograd State Socio-Pedagogical University

**AUDIOVISUAL FACILITIES AT ENGLISH LANGUAGES
CLASSES IN HIGH SCHOOL**

The article deals with the concept of audiovisual educational facilities, as well as the criteria for their selection aimed to be used at English language classes in high school.

Key words: *educational means, audiovisual facilities, a lesson, foreign language.*

Медицинские науки

УДК 610-006.66

А.С. НИКОЛАЕВА

(nas1995@gmail.com)

ФГАОУ ВО Первый Московский государственный медицинский университет им И.М. Сеченова
Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет)

АДЕНОКАРЦИНОМА ПРЕДСТАТЕЛЬНОЙ ЖЕЛЕЗЫ: РОЛЬ ЭСТРОГЕНОВ И АНТИЭСТРОГЕННЫХ ПРЕПАРАТОВ

Онкоурологами в настоящее время применяется терапия эстрогенными препаратами гормон-зависимого рака предстательной железы. Однако роль эстрогенов неоднозначна: большое количество исследований показывает, что повышенный уровень эстрогенов может способствовать канцерогенезу.

В связи с этим, рядом авторов предложено внедрение антиэстрогенной терапии в урологическую практику; данный метод лечения может предотвратить как возникновение злокачественного процесса, так и его прогрессию.

Ключевые слова: рак предстательной железы, эстрогенная терапия, антиэстрогены, антиандрогены, эстрогеновые рецепторы.

Введение

Эстрогены, в частности диэтилstilбестрол (DES), широко применяются в качестве гормональной терапии рака предстательной железы. Однако эстрогены могут так же быть вовлечены в процесс канцерогенеза, что свидетельствует о неоднозначной роли половых гормонов [1]. Целью данного обзора является рассмотрение вопроса о целесообразности применения эстрогенов, а также рациональность применения антиэстрогенных и антиандрогенных препаратов в лечении и профилактике рака предстательной железы.

Эстрогены в качестве гормональной терапии рака предстательной железы

Диэтилstilбестрол (DES) является первым известным гормональным антинеопластическим препаратом, разработанным Huggins и Hodges в 1941 г. [1; 5]. В настоящее время низкие дозы DES используются в качестве терапии первой и второй линии. DES – сильный эстроген, который угнетает секрецию лютеинизирующего гормона по принципу обратной отрицательной связи, и, таким образом, опосредованно угнетает секрецию тестостерона, участвующего в канцерогенезе. Кроме того, известно, что DES повышает уровень гормон-связывающего белка в крови, снижая тем самым концентрацию свободного тестостерона [12]. DES оказывает прямое цитотоксическое воздействие на малигнизированные клетки предстательной железы, запуская апоптоз с помощью цитокинов и трансформирующего фактора роста бета (TGF-beta) [7].

Роль эстрогенов в канцерогенезе рака предстательной железы

В результате проведения многочисленных крупных когортных исследований было установлено, что генетические полиморфизмы гена, кодирующего эстроген, ассоциированы с повышенным наследственным риском развития рака предстательной железы (РПЖ). Кроме того, в двух исследованиях указывается, что полиморфизм в кодоне 10 («эстрогеновый кодон альфа») и полиморфизмы участка -ГТГА- в участке ДНК, кодирующем эстроген, связаны с повышенным риском развития РПЖ [2; 13]. Известно, что оба гена Эстроген-альфа (ER-α) и Эстроген-бета (ER-β) в норме экспрессируются в стромальных и базальных клетках предстательной железы соответственно. Однако, в результате злокачественных преобразований, экспрессия ER-β снижается за счет метилирования CpG-динуклеотидных фрагментов цепи ДНК. Этот факт позволяет сделать вывод о том, что ER-β является геном, отвечающим за супрессию онкологических процессов [1; 2; 13]. В другом исследовании [15] была уста-

новлена связь развития андроген-индуцированного рака РПЖ в результате регулярного введения половых гормонов самцам крыс. В результате введения низких доз тестостерона частота возникновения новых случаев РПЖ колебалась от 5 до 10%; в группе, которой вводили эстрадиол, инцидентность РПЖ составила 35%. В группе, которой вводили тестостерон вместе с эстрадиолом, инцидентность рака предстательной железы достигала 100%. Большинство эстроген-тестостерон-индуцированных опухолей было обнаружено в периуретральной зоне предстательной железы [15].

Известно, что в течение жизни в организме мужчины количество синтезируемого тестостерона снижается пропорционально возрасту, однако уровень эндогенного эстрогена снижается незначительно. Индекс эстроген/тестостерон растет после 50–60 лет, что также говорит о вкладе нарушения баланса гормонов в развитие РПЖ. В некоторых эпидемиологических исследованиях была установлена слабая, статистически значимая связь (коэффициент корреляции Пирсона +0,3; $p < 0,05$) между риском развития рака простаты и уровнем циркулирующих эстрогенов [3; 6; 17; 4]. Кроме того, уровень эстрадиола в крови выше у мужчин, принадлежащих к негроидной расе, нежели у мужчин европеоидной расы. Известно, что риск РПЖ ассоциирован с расой и практически в 2 раза выше у лиц негроидной расы, чем у европеоидной [9].

Эстрогены оказывают максимальный канцерогенный эффект в сочетании с тестостероном; однако прямая зависимость не была установлена в клинических испытаниях; это предположение становится справедливым и статистически значимым в лабораторных исследованиях на животных.

Роль блокады эстрогеновых рецепторов в лечении и профилактике РПЖ

Идеи внедрения антиэстрогенных препаратов с целью профилактики и лечения РПЖ были основаны на небольшом, но успешном клиническом опыте, а также в некоторых исследованиях *invitro*. Антиэстрогены избирательно воздействуют на эстрогеновые рецепторы во многих тканях, в связи с чем были названы избирательными модуляторами эстрогеновых рецепторов (ИМЭР) [17; 9].

Некоторые применяющиеся в настоящий момент ИМЭР обладают смешанным антиэстрогеновым и проэстрогеновым действием. Например, препарат тамоксифен, известный как антагонист эстрогеновых рецепторов в ткани молочных желез и использующийся в лечении гормонально-зависимого рака молочных желез, является частичным агонистом эстрогеновых рецепторов в ткани эндометрия, повышая тем самым риск возникновения рака эндометрия. Этот существенный побочный эффект ограничивает его использование в онкологической практике. Другой ИМЭР – ралоксифен – также обладает смешанными агонист-антагонистическими свойствами: ралоксифен является агонистом эстрогеновых рецепторов, находящихся в костной ткани, уменьшая тем самым прогрессирование постменопаузального остеопороза, и, в то же время, является антагонистом эстрогеновых рецепторов в ткани молочных желез и эндометрия, снижая риск развития злокачественных опухолей в этих тканях.

Действие ИМЭР ралоксифена было изучено Neubauer et al. в культуре опухолевых клеток. Курс ралоксифена снижал частоту метастазирования аденокарциномы предстательной железы в легкие в зависимости от введенной дозы [10]. В другом исследовании (*invivo*) курс ИМЭР торимифена, введенный трансгенным мышам с раком простаты, уменьшил размеры опухоли [11]. Согласно механизму действия, торимифен, препарат второго поколения в ряду ИМЭР, является более избирательным антагонистом в отношении эстрогеновых рецепторов подтипа $ER\alpha$, нежели рецепторов подтипа $ER\beta$ [16]. Это дает преимущество торимифену над другими ИМЭР, т. к. бесконтрольная пролиферация эпителиальных клеток предстательной железы происходит при активации эстрогеновых рецепторов, относящихся именно к подтипу $ER\alpha$ [14]. Однако клинические исследования, оценивающие эффективность применения данного препарата у пациентов, имеющих РПЖ, показали неоднозначность действия торимифена. Так, в одном из исследований изучалась эффективность профилактики возникновения рака простаты у мужчин, имеющих высокодифференцированную интраэпителиальную неоплазию предстательной железы [8]. 514 пациентов были распределены в группы, получавшие соответственно 20, 40, 60 мг торимифена и в группу плацебо; терапия продолжалась 12 месяцев. Пациенты всех групп были подвергнуты повторной биопсии на 6-м и на 12-м месяцах. Риск возникновения РПЖ в группе, при-

нимавшей 20 мг препарата снизился по сравнению с плацебо-группой (24,4% и 31,2%, $p < 0,05$) на рубеже в 12 месяцев. Частота предотвращения возникновения РПЖ в течение года наблюдений составила 6,8 случаев на 100 мужчин, подвергшихся лечению. Несмотря на то, что дозы в 40 мг и 60 мг также оказались эффективными по сравнению с плацебо (40 мг, 29,2%; 60 мг, 28,1%) на 12-й месяц наблюдения, доза в 20 мг торимифена обладала наибольшей эффективностью в профилактике прогрессирования высокодифференцированной интраэпителиальной неоплазии. Однако на сегодняшний день ни в одном клиническом исследовании не была продемонстрирована эффективность лечения уже непосредственно существующего рака предстательной железы.

Возможная резистентность к профилактике и терапии ИМЭР связана с развитием гормон-нечувствительной опухоли и разнообразием патофизиологических путей канцерогенеза. Например, опухоли, возникшие преимущественно в результате оксидативного стресса (как следствие хронического простатита) будут менее или совсем не чувствительны к гормональной терапии [1; 5; 12].

Вывод

Во многих доклинических и клинических исследованиях была доказана связь между уровнем содержания эстрогенов, уровнем экспрессии эстрогеновых рецепторов и повышенным риском развития рака предстательной железы. На основании данных, полученных в доклинических и клинических исследованиях избирательных модуляторов эстрогеновых рецепторов, можно сделать вывод о возможной эффективности этих препаратов в лечении и профилактике аденокарциномы предстательной железы. Особо перспективным направлением в решении данной проблемы можно считать развитие персонализированной медицины, которая даст возможность разделить пациентов на группы лечения в зависимости от типа ткани: андроген-зависимые опухоли; андроген-эстроген-зависимые опухоли; опухоли, экспрессирующие преимущественно рецепторы EФ α ; опухоли, экспрессирующие преимущественно рецепторы EФ β . Учитывая разнообразные пути патогенеза злокачественных опухолей, целесообразно проводить комплексную терапию антиэстрогенными, антиандрогенными и антиоксидантными препаратами для достижения максимального эффекта.

Литература

1. Bosland M.C. The role of steroid hormones in prostate carcinogenesis // *Journal of the National Cancer Institute*. 2000. № 27. P. 39–66.
2. Burns-Cox N., Basketter V., Higgins B., Holmes S. Prospective randomised trial comparing diethylstilbestrol and flutamide in the treatment of hormone relapsed prostate cancer // *International Journal of Urology*. 2002. № 9. P. 431–434.
3. Cancel-Tassin G., Latil A., Rousseau F., et al. Association study of polymorphisms in the human estrogen receptor alpha gene and prostate cancer risk // *European Urology*. 2003. № 44. P. 487–490.
4. Cheng J., Lee E.J., Madison L.D., Lazennec G. Expression of estrogen receptor beta in prostate carcinoma cells inhibits invasion and proliferation and triggers apoptosis // *FEBS Letters*. 2004. № 566. P. 169–172.
5. Ho S.M. Estrogens and anti-estrogens: key mediators of prostate carcinogenesis and new therapeutic candidates // *Journal of Cellular Biochemistry*. 2004. № 91. P. 491–503.
6. Leav I., Lau K.M., Adams J.Y., et al. Comparative studies of the estrogen receptors beta and alpha and the androgen receptor in normal human prostate glands, dysplasia, and in primary and metastatic carcinoma // *American Journal of Pathology*. 2001. № 159. P. 79–92.
7. Malkowicz S.B. The role of diethylstilbestrol in the treatment of prostate cancer // *Urology*. 2001. № 58 (2 suppl 1). P. 108–113.
8. Price D., Stein B., Sieber P., Tutrone R., Bailen J., Goluboff E., Burzon D., Bostwick D., Steiner M. Toremifene for the prevention of prostate cancer in men with high grade prostatic intraepithelial neoplasia: Results of a double-blind, placebo controlled, phase IIB clinical trial // *Journal of Urology*. 2006. № 176. P. 965–971.
9. Ross R., Bernstein L., Judd H., et al. Serum testosterone levels in healthy young black and white men // *Journal of the National Cancer Institute*. 1986. № 76. P. 45–48.
10. Ross R.K., Bernstein L., Lobo R.A., et al. 5-alpha-reductase activity and risk of prostate cancer among Japanese and US white and black males // *Lancet*. 1992. № 339. P. 887–889.
11. Shibutani S., Ravindernath A., Terashima I., et al. Mechanism of lower genotoxicity of toremifene compared with tamoxifen // *Cancer Research*. 2001. № 61, P. 3925–3931.
12. Steiner M.S., Raghov S. Antiestrogens and selective estrogen receptor modulators reduce prostate cancer risk // *World Journal of Urology*. 2003. № 21. P. 31–36.

13. Suzuki K., Nakazato H., Matsui H., et al. Genetic polymorphisms of estrogen receptor alpha, CYP19, catechol-O-methyltransferase are associated with familial prostate carcinoma risk in a Japanese population // *Cancer*. 2003. № 98. P. 1411–1416.
14. Takizawa I., Lawrence M.G., Balanathan P., Rebello R., Pearson H.B., Garg E., Pedersen J., Pouliot N., Nadon R., Watt M.J., et al. Estrogen receptor α drives proliferation in PTEN-deficient prostate carcinoma by stimulating survival signaling, MYC expression and altering glucose sensitivity // *Oncotarget*. 2015. № 6. P. 604–616.
15. Tanaka Y., Sasaki M., Kaneuchi M., et al. Polymorphisms of estrogen receptor alpha in prostate cancer // *Molecular Carcinogenesis*. 2003. № 37. P. 202–208.
16. Tribollet V., Barenton B., Kroiss A., Vincent S., Zhang L., Forcet C., Cerutti C., Perian S., Allioli N., Samarut J., et al. MiR-135a Inhibits the Invasion of Cancer Cells via Suppression of ERR α // *PLoS ONE*. 2016. № 11. e0156445.
17. Zhu X., Leav I., Leung YK., et al. Dynamic regulation of estrogen receptor-beta expression by DNA methylation during prostate cancer development and metastasis // *American Journal of Pathology*. 2001. № 159. P. 94–97.

ANASTASIYA NIKOLAEVA

*I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Healthcare
of the Russian Federation (Sechenovskiy University)*

**ADENOCARCINOMA OF THE PROSTATE: THE ROLE OF ESTROGENS
AND ANTI-ESTROGEN DRUGS**

Estrogen therapy is widely known as an effective method of non-surgical treatment of prostate cancer, although paradoxically these hormones could be involved in primary incidence of paraneoplastic process. Antiestrogens have been suggested as both a chemopreventive and chemotherapeutic treatment, thereby inhibiting the development and progression of prostate cancer.

Key words: *prostate cancer, estrogen therapy, antiestrogen therapy, antiandrogen therapy, estrogen receptors.*

Правоведение

УДК 347.462.2

А.В. БАЗАЕВА

(bazaevaanastasiya@yandex.ru)

Волгоградский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДОГОВОРА АРЕНДЫ

Рассмотрены наиболее явные проблемы законодательства, связанные с регулированием договора аренды. Также обозначены некоторые пути решения данных проблем и предложения по совершенствованию российского законодательства в части, связанной с договором аренды.

Ключевые слова: договор аренды, проблемы, имущество, судебная практика, законодательство, государственная регистрация.

Аренда (от латинского *arrendare* – отдавать внаем) – Гражданский Кодекс Российской Федерации (далее – ГК РФ) определяет аренду как договор, в силу которого арендодатель обязуется предоставить арендатору имущество за плату во временное владение и пользование или во временное пользование [1].

Актуальность данной темы характеризуется требованиями сегодняшнего дня, расширением судебной практики рассмотрения споров, связанных с применением гражданами и юридическими лицами правовых норм в сфере владения, пользования и распоряжения недвижимым (движимым) имуществом. Вопросы, связанные с данной темой, в настоящее время занимают ключевое место в гражданско-правовой науке и хозяйственном обороте, т. к. разнообразие форм сдачи помещений в аренду являются мощным рычагом регулирования рыночных отношений.

Общие нормы об аренде, содержащиеся в § 1 гл. 34 ГК РФ, применяются ко всем видам аренды, если иное не предусмотрено специальными нормами § 2–6 гл. 34 ГК РФ. Кроме того, ко всем видам аренды применяются нормы общей части обязательственного права и, в крайнем случае, общие положения ГК РФ, если общие нормы об аренде содержат правовые пробелы. Данное толкование нормы может привести к трем проблемам.

Первой проблемой является то, что нет определенного критерия для систематизации типов договора аренды. Не урегулированы договоры аренды, которые имеют не меньшую самостоятельность, чем приведенные в § 2–6 гл. 34 ГК РФ. Например, аренда нежилых помещений по ГК РФ обусловлена общими положениями о договоре аренды, что вызывает достаточно проблем и «компромиссных» решений в судебной практике. Одним из примеров таких «компромиссных» решений является информационное письмо Президиума ВАС РФ № 53 [3].

Второй проблемой является «пересечение» отдельных типов договоров аренды и договоров аренды отдельных видов имущества, т. е., тот или иной договор имеет признаки одновременно нескольких видов договора аренды (или нескольких договоров аренды отдельных видов имущества): лизинг здания, прокат транспортного средства. Возникает дилемма, нормы каких параграфов гл. 34 ГК РФ использовать к ним в преимущественном порядке. В ГК РФ используются понятия и «виды договора аренды» и «договоры аренды отдельных видов имущества». И все же остается неясным, какой критерий положен в основу выделения договоров аренды [2, с. 12].

Третьей проблемой является то, что ко многим видам договора аренды применяются нормы § 1 и 2–6 гл. 34 ГК РФ, урегулированные иными законами. Например, передача водных объектов, земельных участков, лесных участков, участков недр, объектов культурного наследия, транспортных средств в пользование, регулируется специальным законодательством: Земельным Кодексом Российской Федерации (далее – ЗК РФ), Лесным Кодексом Российской Федерации (далее – ЛК РФ), Кодексом торго-

вого мореплавания Российской Федерации (далее – КТМ РФ), Кодексом внутреннего водного транспорта Российской Федерации (далее – КВВТ РФ), Законом Российской Федерации «О недрах» и т. д. Но при этом, нормы гражданского права, которые содержатся в другом законодательстве, не должны противоречить ГК РФ, в соответствии с принципами, установленными в п. 2 ст. 3 ГК РФ. Если другой закон установил иную норму, которая не имеется в ГК РФ, то будет применяться другой закон. Если какой-либо закон имеет норму отличную от нормы, содержащейся в ГК РФ, то в этом случае будет применяться ГК РФ. Но есть правила, в соответствии с которыми ГК РФ отсылает к какому-либо закону, то в этом случае, нормы другого закона будут применяться в первую очередь.

Много вопросов в правоприменительной практике возникает в связи с неурегулированностью предварительного договора аренды. По общему правилу невозможно распоряжение несуществующей вещью, а договор, заключенный в отношении ее, с учетом ст. 168 и 209 ГК РФ, ничтожен. В силу ст. 429 ГК РФ предметом данного договора является не сам объект, а «обязанность заключить в будущем договор в отношении объекта недвижимости». Тем самым законодатель допускает его заключение, как при отсутствии самого объекта, так и при отсутствии у лица в момент заключения предварительного договора каких-либо прав в отношении этого объекта [4].

Нечеткое или неполное описание будущего объекта аренды может повлечь за собой неисполнимость предварительного договора аренды из-за невозможности доказать, что реальный объект соответствует тому, что описан в предварительном договоре. Таким образом, несмотря на довольно четкое изложение норм об аренде в ГК РФ в правоприменительной практике возникает достаточно большое количество вопросов, о чем свидетельствует наличие иногда прямо противоположных решений судов [5, с. 98].

Можно выделить основные направления совершенствования правового регулирования договора аренды.

Введение в гражданское законодательство различного количества отношений, связанных с арендой, привело к увеличению количества арбитражных вопросов, которые возникли из-за не полного разъяснения института аренды. Вот некоторые вопросы, связанные с проблемой регулированием арендных, так же и лизинговых, отношений.

Если рассматривать п. 1 ст. 131 ГК РФ, то становится ясно, что регистрации подлежат: право собственности, право хозяйственного ведения, право оперативного управления, право пожизненного наследуемого владения, право постоянного пользования, ипотека, сервитуты, и иные права в случаях, предусмотренных законом. Гражданское законодательство России право аренды относит к обязательственным правам. А значит договор аренды недвижимости сроком более одного года подлежит государственной регистрации. В силу п. 2 ст. 651 ГК РФ «договор аренды здания или сооружения, заключенный на срок не менее года, подлежит государственной регистрации и считается заключенным с момента такой регистрации».

Рассматривая ст. 651 ГК РФ, можно прийти к выводу, что в данной статье нет правила, которое устанавливало бы регистрацию прекращения зарегистрированного договора аренды недвижимости. В названии данной статьи содержится разделение на «форма договора» и его «государственная регистрация». В дефиниции «форма договора», установленной в ст. 158 ГК РФ, говорится, что она может быть «...устной или письменной форме (простой или нотариальной)» и она не включает указание на государственную регистрацию. Отсутствие правового механизма погашения записи о регистрации договора аренды в связи с его прекращением по причине истечения срока действия, соглашения сторон порождает различную практику относительно необходимости регистрации соглашения о прекращении договора.

Таким образом, рассмотрев данный вопрос, можно прийти к выводу, что, несмотря на правовое регулирование элементов арендных отношений в ГК РФ, все же возникают арбитражные споры в этой сфере. Рассмотрены основные дискуссионные вопросы, касающиеся договора аренды. Несомненно, ему уделяется должное внимание на законодательном уровне, поэтому если те или иные трудности связаны с применением норм права касательно договора аренды, они должны быть устранены.

В целях совершенствования действующего законодательства, регулирующего аренду, предлагается внести соответствующие изменения в действующее гражданское законодательство. Возникает предложение об установлении государственной регистрации прекращения зарегистрированного договора аренды. В силу п. 2 ст. 651 ГК РФ договор аренды здания или сооружения, заключенный на срок не менее года, подлежит государственной регистрации и считается заключенным с момента такой регистрации.

Вместе с тем, отсутствуют законодательные нормы, предписывающие необходимость регистрации прекращения зарегистрированного договора аренды недвижимости. Отсутствие правового механизма погашения записи о регистрации договора аренды в связи с его прекращением по причине истечения срока действия, соглашения сторон и т. д. порождает различную практику относительно необходимости регистрации соглашения о прекращении договора.

В этой связи представляется целесообразным добавить в п. 2 ст. 651 ГК РФ абз. 2 следующего содержания: «Договор аренды здания или сооружения, заключенный на неопределенный срок или заключенный на срок менее года, возобновленный на тех же условиях на неопределенный срок, по истечении годичного срока со дня заключения договора подлежит государственной регистрации и считается заключенным с момента такой регистрации».

Дополнить п. 1 ст. 452 ГК РФ абзацем следующего содержания: «Соглашения об изменении существенных условий или расторжении договора, подлежащего государственной регистрации, подлежат государственной регистрации».

Изложить абз. 2 ст. 1 ФЗ № 122-ФЗ «О государственной регистрации прав на недвижимое имущество и сделок с ним» в следующей редакции:

«С заявлением о государственной регистрации договора аренды недвижимого имущества может обратиться одна из сторон договора аренды недвижимого имущества в течение месяца со дня заключения договора».

Данное изменение порядка регистрации договора аренды позволит, с одной стороны, урегулировать отношения, связанные с заключением договоров аренды здания (сооружения) на неопределенный срок, с другой стороны, обеспечит правовые гарантии для арендатора, возобновивших договор по истечении годичного срока.

Литература

1. Гражданский кодекс Российской Федерации. Часть вторая от 26 янв. 1996 г. № 14-ФЗ // Справочно-правовая система КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.11.2017).
2. Елизаров Д.В. Гражданско-правовые проблемы аренды недвижимого имущества: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Владивосток, 2011.
3. Информационное письмо Президиума ВАС РФ от 01.06.2000 № 53 <О государственной регистрации договоров аренды нежилых помещений> // Справочно-правовая система КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.11.2017).
4. Постановление Президиума Высшего Арбитражного Суда РФ от 14 июля 2009 г. № 402/09 // Справочно-правовая система КонсультантПлюс. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 25.11.2017).
5. Сергеев А.П., Толстой Ю.К. Гражданское право. М., 2005. Т. 2.

ANASTASIYA BAZAEVA

Volgograd Cooperative Institute (branch) of the Russian University of Cooperation

PROBLEMS OF LEGAL REGULATION OF THE RENTAL AGREEMENT

The most obvious problems of legislation related to the regulation of the lease agreement are considered. Some ways of solving these problems are also indicated, and proposals for improving Russian legislation in the part related to the lease agreement.

Key words: *lease agreement, problems, property, arbitrage practice, legislation, state registration.*

Социология

УДК 316.7

Т.Ю. ДЕЕВА

(roksalana.93@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

СОЦИАЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ КУРТУАЗНОЙ КУЛЬТУРЫ*

Исследование вопроса о влиянии феномена куртуазной культуры на протекание социальных процессов в эпоху высокого средневековья и изменение положения женщины.

Ключевые слова: куртуазия, куртуазная культура, средние века, трубадуры.

Несмотря на радикальные перемены в положении и возможностях женщин, произошедшие в течение XX в., проблема гендерного равноправия по-прежнему задает актуальную повестку дня не только в социально-политической сфере, но и в научной среде, порождая громадный массив гендерных исследований. При этом, обратившись к прошлому, мы сталкиваемся с очевидным фактом, что постепенная реабилитация женщин и их проникновение в сферу политического начинается задолго до движения суфражисток. В связи с этим есть необходимость в понимании того, какие технологии были выработаны для изменения ущемленного положения женщин в ходе исторического процесса.

Если говорить об истории Европы, то важнейший шаг в обеспечении женщин правами был сделан на самом пике средневековой цивилизации – в XII–XIII вв., что зачастую связывается с феноменом куртуазной культуры. В настоящее время существует обширная зарубежная и отечественная научная литература, посвященная данному явлению. Особый вклад в разработку данной проблематики внесли представители французской школы «Анналы» Ж. Ле Гофф [5] и Ж. Дюби [4], поднявшие в своих работах вопросы генезиса и сути куртуазной любви. Отечественная наука в основном изучала куртуазную культуру в рамках литературоведения. М.Б. Мейлах [9], М.Л. Гаспаров [2], В.Ф. Шишмарев [13] внесли огромный вклад в исследование этого проблемного вопроса, а также в публикацию переводов художественных текстов.

Невзирая на все успехи исследователей, социальные эффекты куртуазной культуры не были самостоятельным предметом изучения. Более того, большинство авторов сосредотачивают свое внимание преимущественно на отдельных аспектах куртуазии, не предлагая комплексного системного анализа этого феномена. По-прежнему нуждается в специальном осмыслении вопрос о влиянии куртуазной культуры на социальные процессы.

Цель работы – определить социальные эффекты куртуазной культуры.

Задачи:

- определить причины возникновения феномена куртуазной культуры;
- выяснить механизмы влияния куртуазной культуры на феодальную среду;
- выявить влияние культа Прекрасной Дамы на положение женщины.

В течение раннего средневековья сложилась практика приниженного положения женщины, получившая теоретическое обоснование в многочисленных трактатах и практическое воплощение в законодательстве. Женщина априори не могла быть в чести в этом мужском, военном обществе [6, с. 266], а священнослужители и монахи, дававшие простым мирянам лекало для построения картины мира, показывали греховность и коварство женской натуры [3, с. 241–247]. Неожиданным образом новая модель отношений между мужчиной и женщиной и обоснование более высокого статуса дамы возникает как раз в среде воинского сословия рыцарей. М. Оссовская называет появление куртуазной любви

* Работа выполнена под руководством Стародубцевой Надежды Юрьевны, кандидата исторических наук, доцента кафедры всеобщей истории и методики преподавания истории и обществоведения ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

в XII в. любопытным явлением, т. к. «в культурах, где человек прокладывает себе путь мечом, женщины обычно ценятся не слишком высоко» [10, с. 92].

Ж. Ле Гофф обращает внимание, что «генезис куртуазной любви даже на уровне фактических представлений остается непроясненным» [6, с. 327]. Однозначно, что куртуазный идеал вошел в рыцарскую культуру в XII в. из провансальской лирики. Трубадуры Прованса впервые воспевают женщину как возвышенное существо, способное через любовь облагораживать мужчину и наделять его высокими достоинствами. Нравственное значение любви предопределялось обязанностью служения женщине, для чего необходимы были разнообразные добродетели и способности. Трубадуры обычно не включали в их число военные качества и подвиги, предпочитая вежливость, щедрость, галантность, верность, умение слагать стихи и т. д. В совокупности все это и составляло понятие «куртуазность» [8, с. 198].

Представление о любви как необходимом условии нравственного совершенства вошли затем и в рыцарский роман, но здесь любовь стала вдохновлять на военные подвиги. Смысл поиска военной славы в рыцарских романах часто связан со стремлением заслужить благосклонность дамы сердца.

При этом следует различать романтический идеал, сложившийся в рыцарской литературе, и более прагматичную куртуазность как свод норм вежливости и правил хорошего тона. Поскольку романтический идеал воссоздается по стихам, созданным для развлечения придворных, он прямо не воспроизводит жизненную реальность. Куртуазная или «уточенная» любовь – литературный образ. Хотя подобные произведения прославляют служение женщине, но в основном «они были созданы мужчинами для развлечения мужчин... показывают нам не женщину, а ее образ в глазах мужчин той эпохи» [4, с. 91].

Зачем же понадобилось внедрять такой идеализированный образ? Кто, если не женщины, являются его истинными благополучателями? Для ответа на этот вопрос необходимо учесть несколько особенностей Европы XI–XII столетия:

- Это время постоянных военных конфликтов как на самих европейских территориях, вследствие непрекращающихся феодальных усобиц, так и за ее пределами в форме крестоносного движения, что требовало обеспечения постоянного притока военной силы и ее лояльности.

- К XI в. заканчивается процесс внутренней колонизации, и европейские феодалы оказываются перед необходимостью либо дробить свои владения между наследниками, что серьезно снижает доходность владений, либо ограничивать круг наследников (чаще всего в форме майората). И в той и в другой ситуации младшие сыновья были фактически лишены экономических ресурсов, в том числе, для заключения брака.

В результате мы видим феодала, окруженного молодыми рыцарями, лишенными возможности реализовать матримониальные планы, что порождало состояние серьезной напряженности. Ряд авторов (Ж. Дюби, М. Пастуро [11]) предполагают, что поведенческие нормы, выработанные в рамках куртуазной культуры и предполагающие особую систему отношений между рыцарем и Прекрасной Дамой, позволяют снизить агрессию в рыцарской среде, а также обеспечить преданность своих вассалов через персону своей супруги.

В поэзии трубадуров и рыцарей, отражающей куртуазную любовь, женщина имела высочайшее место и была полностью идеализирована. Прекрасная дама, выбранная в качестве объекта поклонения, обязательно должна была быть за мужем и находиться на более высокой ступеньке в феодальной лестнице. Рыцарь поступал в ее подчинение, исполнял ее капризы и прихоти. Любовь к женщине воспринималась как подчинение сеньору или как своего рода богослужение.

По всем канонам куртуазной любви рыцарю полагалось сочинять и исполнять для дамы своего сердца сонеты, которые являлись литературным совершенством. Рыцарский кодекс чести предполагал, что рыцарь должен быть терпелив, немногословен, уметь подавлять в себе гордыню, восхищаться своей возлюбленной.

Женщина не являлась преобразующим элементом силы любви в куртуазной поэзии. Смысл любви содержался не в неповторимости и очаровании Дамы сердца, не в объекте этой самой любви, а в переживаниях самого поклонника.

Наиболее подробно теорию о куртуазной любви представил Андрей Капеллан в сочинении «О любви» [1] (ок. 1184–1186 гг.). Капеллан считал, что любовь способна преобразить любого человека. Он выделил способы для достижения любви: внешняя красота, добродетельный характер и умение красиво говорить. Многочисленные правила появляются в куртуазной любви, что делает ее подобной ритуалу или игре.

В этих обстоятельствах женщина выступала в основном в качестве пассивного объекта культуры. Активная функция сводилась к тому, что Прекрасные Дамы являлись распространителями этого культа, они оказывали свое расположение и поощрение трубадурам, а также были идеалами и настоящими знатоками мастерства куртуазной любви.

Как мы видим, целью куртуазной модели поведения не было изменение существующего подчинения женщины мужчине, но, тем не менее, ее влияние на общество и распространение ее традиции оказалось весьма успешным. Безусловно, куртуазная литература имела определенную связь с образом жизни современного ей общества. Восхищая слушателей и читателей, она оказывала влияние на их нравы, создавая примеры для подражания. Играя в куртуазную любовь, демонстрируя умение изящно развлекать женщин, придворные подчеркивали свою принадлежность к миру избранных, к элите: «Куртуазная любовь была знаком престижа в мужском обществе, благодаря чему влияние созданной поэтами модели оказалось столь сильным, что смогло со временем изменить отношение к женщине в обществе в целом» [4, с. 92]. Сюжеты куртуазной литературы проецировались на обычное поведение, превращались в норму. К концу XII в. «все рыцарское общество целиком стало куртуазным. Мужчины стали признавать за женщиной наличие особых достоинств. То, что вначале было только игрой, предназначенной для мужчин, помогло женщинам феодальной Европы выйти из своего приниженного состояния» [Там же, с. 96].

Понятие куртуазности, получившее распространение благодаря провансальской литературе, попало на подготовленную почву. Куртуазность существовала независимо от романтического идеала в качестве обязательной нормы взаимоотношений в аристократической среде, как в отношениях с женщинами, так и с мужчинами. В литературе XIV–XV вв. появляется утверждение, что куртуазность — не только отражение хорошего воспитания, но и узда для разных пороков, в том числе и смертных грехов, хотя в этот период куртуазный идеал существовал преимущественно в декоративной форме: на сюжеты из известных произведений устраивались и грациозно оформлялись придворные празднества и турниры [12, с. 81–101].

Разумеется, куртуазность оставалась по преимуществу добродетелью благородных, но постепенно в высшем сословии появляется представление о необходимости куртуазного поведения ко всем людям. Так, рыцарь де Ла Тур Ландри убеждал дочерей вести себя куртуазно по отношению не только к знатым, но и к «малым» людям, т. к. это вызывает в ответ особую благодарность и признательность; в статусах ордена Подвязки, основанного королем Рене Анжуйским в 1448 г., от рыцарей требуется «проявлять всегда жалость и сострадание к бедным людям, равно как и быть в делах и словах мягким, куртуазным и любезным по отношению ко всякому человеку» [Там же, с. 200–201].

Однако, куртуазная культура дала возможность женщинам стать не только объектом, но и субъектом культуры. До нашего времени дошли биографии и несколько сочинений женщин-трубадуров, которых насчитывается около 20: Мария Вентадорнская, Мария Французская, Кастеллоза, Аделаида де Поркайрагес, Клара Андалузская, графиня де Диа и др. В их сочинениях в центре стоит не просто любовь рыцаря к Прекрасной Даме, а последовательно обосновывается его социальная специфика. Мария Вентадорнская прямо проговаривает:

*Пусть просит, не поднимаясь с колен:
Она — и подруга, и сюзерен
Ему; превосходство же ей не в укор,
Поскольку он друг ей, но не сеньор* [7, с. 121].

Этой практикой была заложена основа для все более активного включения женщин в культуросо-зидающую активность, дающую голос женскому миру. Литературная деятельность Кристины Пизанской (1365–1430) была подготовлена трубадурскими художествами ее предшественниц. Темой, ставшей наиважнейшей в литературной деятельности К. Пизанской, стало отстаивание прав женского пола и его добродетелей. Все это разрешает традиции феминизма считать К.Пизанскую одной из первой феминисток. В своем знаменитейшем труде «Книга о Граде Женском» (1405) [5, с. 218–256] К. Пизанская рассказала о своих взглядах, о том, какую роль играет женщина в обществе, о сути женской натуры.

Град женщин у К. Пизанской – это пристанище всех честных и порядочных представительниц прекрасного пола, которые ощутили на себе предвзятое отношение со стороны мужской общественности. К. Пизанская заявляет, что представительницы прекрасного пола равны мужчинам, что мужчины ни в чем не превосходят женщин. Она настойчиво отстаивает женские права: женщина, по ее мнению, имеет право на образование. В качестве примера К. Пизанская демонстрирует читателям очень много примеров высокообразованных и почтенных женщин, большая часть которых была почерпнута из труда Боккаччо «О знаменитых женщинах».

Даже главный аргумент женоненавистников, апеллирующих к вине Евы в грехопадении, был опровергнут в данном произведении. Автор считала, что хотя людская природа и опустилась из-за создания женщины, но впоследствии этого же поднялась намного выше при помощи Марии, люди обрели гораздо больше, чем ими было утеряно из-за Евы, – народ приобщился к Богу, чего не произошло бы никогда, если бы не родоначальница, совершившая свой грех. Потому все человеческое общество должно быть даже благодарно Еве за ее проступок, без которого оно не было бы достойно искупления.

В XIV в. мистика в женских литературных трудах увеличивается, примером могут быть труды святых женщин и бегинок. В Италии XIV–XV вв. найдено порядка ста созданных в монастырях произведений, написанных женщинами-святыми, двоих из которых католическая церковь канонизировала. В XIV в. существовало много монастырских школ. В этот отрезок времени получают развитие иные образовательные формы для женщин. Популярность набирает домашнее образование среди аристократии и городской знати. Женщина могла добиться карьерного роста в церкви, заниматься написанием литературных трудов. В XIV–XV вв. в Италии было много женщин-учителей.

Таким образом, распространение куртуазных норм смогло решить целый ряд социальных проблем:

- Предложить механизм поддержания лояльности вассала по отношению к сюзерену за счет преданности его супруге, выступавшей в качестве Прекрасной Дамы.
- Предоставить социально приемлемые формы снижения напряженности в среде рыцарей, лишенных возможности вступления в брак, в виде внебрачного любовного чувства.
- Сформировать воспитательную модель для выходцев из аристократической среды.
- Обеспечить (пусть опосредованным образом и в ограниченных масштабах) благожелательное отношение к женщине.
- Предоставить женщинам площадку для высказывания.
- Заложить основы гуманизации нравов.

Литература

1. Андрей Капеллан. О любви. [Электронный ресурс]. URL: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/France/XIII/Zizneop_Trubadur/101-120/108.phtml (дата обращения 15.02.2018).
2. Гаспаров М.Л. Очерк истории европейского стиха. М.: Фортуна Лимитед, 2003.
3. Гуревич А.Я. Культура и общество Средневековой Европы глазами современников. М., 1989.
4. Дюби Ж. Куртуазная любовь и перемены в положении женщины во Франции XII века. М.: Одиссей. Человек в истории, 1990. С. 90–96.
5. Жизнеописание трубадуров. М., 1993.
6. К. Пизанская. Из «Книги о граде женском» // Пятнадцать радостей брака и другие сочинения французских авторов XIV–XV вв. / под ред. Ю.Л. Бессмертного. М., 1991. С. 218–2568.
7. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада. М, 1992.

8. Малинин Ю.П. Рыцарская этика в Позднесредневековой Франции // Средние века. Вып. 55. М., 1992. С. 195–213.
9. Мейлах М.Б. Язык трубадуров. М., 1975.
10. Оссовская М. Рыцарь и буржуа: Исследования по истории морали. М., 1987.
11. Пастуро М. Повседневная жизнь Франции и Англии во времена рыцарей Круглого стола. М.: Молодая гвардия, 2009.
12. Хейзинга И. Осень средневековья. М., 1988.
13. Шишмарев В.Ф. Французская литература // Избранные статьи. в 2 т. М.: Французская литература, 1965.

TATYANA DEEVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

SOCIAL EFFECTS OF COURTEOUS CULTURE

The article is devoted to the study of the influence of the phenomenon of courteous culture on the social processes in the era of the high Middle Ages and the change in the position of women.

Key words: *courtesy, courteous culture, middle Ages, troubadours.*

Экономические науки

УДК 334.01

А.И. СЕЛИВЕРСТОВА

(ana9041@yandex.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрены сущность и содержание экономических процессов в сфере профессионального образования. Определено положение вуза в условиях современной экономики знаний, на рынке образовательных и наукоемких услуг. Обобщены представления о феномене «предпринимательский университет» и его развития в отечественной практике.

Ключевые слова: *предпринимательство, предпринимательский университет, конкурентоспособность вуза, рынок образовательных услуг.*

Современное состояние системы образования в нашей стране характеризуется процессами реформирования и кардинальной перестройки ставшего привычным с периода советского государства функционирования образовательной системы. Это проявляется в объективных трансформационных процессах вступления в Болонский процесс, сокращения бюджетного финансирования образовательных учреждений, предоставления большей автономии учреждениям образования и т. д. [3]. На примере высшей школы можно говорить об устойчивом снижении в общем объеме ресурсов доли бюджетных мест. Проводимые изменения имели своей целью развитие конкурентной среды на рынке образовательных услуг, поскольку теперь перед вузами встала необходимость поиска источников не только финансовых средств, но и устойчивых конкурентных позиций среди прочих учреждений профессионального образования.

Перемены, происходящие в отечественной образовательной системе, нашли отклик в современных исследованиях и публикациях, посвященных проблеме предпринимательской деятельности в системе образования. Так, И.В. Жуплей и М.И. Осина высказывают свою точку зрения: «Перемены, происходящие в современном мире и российском обществе, активно воздействуют на систему образования, требуют от нее мобильности и адекватного подхода в решении задач переживаемого периода» [4, с. 54]. А.Г. Мокроносов и И.Н. Маврина считают, что уровень высшего профессионального образования представляется как «синтез творческой, инновационной, коммерческой и управленческой деятельности, реализуемых в совокупности на рынке научно-образовательных услуг, рынке труда, отраслевых товарных и финансовых рынках» [5, с. 17]. Таким образом, некоторые исследователи предполагают, что в системе профессионального образования имеются предпосылки для предпринимательской и инновационной деятельности.

Обобщение подходов к содержанию феномена «предпринимательство» и его характерологическим чертам позволяет утверждать, что предпринимательская деятельность подразумевает одновременное выполнение ряда следующих условий: экономической свободы, новаторства и конкуренции [2]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что функциями предпринимательства являются созидательная, инновационная и коммерческая. Начиная с перехода России к рыночной экономике, вузы одними из первых ощутили первые преобразования в сфере предпринимательства в образовательной среде. Начиная с 1993 г., на настоящий момент было открыто и продолжает функционировать 402 частных организаций профессионального образования (против 548 – государственных и муниципальных) [7; 6]. Начиная с 2012 г., изменился порядок финансирования государственных и муниципальных

вузов, что привело к изменению соотношения бюджетных и платных мест профессиональной подготовки. Так, на сегодняшний день в российских вузах обучается порядка 7 млн. студентов, из которых 2,6 млн. чел. – на бюджетных местах [6].

Наряду с изменением социально-экономических условий, другой предпосылкой к развитию предпринимательской деятельности в сфере образования стало усиление созидательной функции и переориентации на принципы инновационной экономики со стороны учреждений высшего профессионального образования. Значительно возросли динамика и масштабы высокотехнологичных отраслей производства, сверхбыстрыми темпами развивается отрасль науко- и знаниеемких услуг, повышается уровень значимости опытных, исследовательских, конструкторских разработок, все в большей степени ощущается потребность в массовой подготовке специалистов практических во всех отраслях производственной деятельности. Таким образом, вузы активно внедряются в систему инновационных предпринимательских сетей управления знаниями и информационными технологиями, производства и трансферта научных знаний. Всемирная торговая организация внесла образование в перечень услуг, оказание и потребление которых регулируются положениями Генерального соглашения по торговле в контексте свободы транснационального перемещения преподавателей и обучающихся, разработки и реализации образовательных программ, международной и межнациональной деятельности учреждений профессионального образования и т. д. [5].

В.В. Вольчик, О.Ю. Посухова высказывают мнение о том, что в основе истоков развития предпринимательства в сфере образования и внедрению практик из сферы бизнеса лежат менеджерализм и экономизация [1]. Этот вывод подкрепляется фактами внедрения практик количественной оценки качества деятельности образовательных учреждений (рейтинги и результаты унифицированных систем тестирования). Указанные процессы были характерны для опыта развитых стран периода 80-х гг. прошлого столетия, внедрения рыночных систем функционирования общественного сектора. На настоящий момент в ряде передовых университетов в мире функционирует модель «предпринимательского университета»: акцент в содержании данного понятия делается на реализации новаторской деятельности менеджмента вуза и его ориентацию на поиск и наиболее рациональное распределение имеющихся ресурсов [5]. По своему содержанию предпринимательский университет призван вести свою деятельность в условиях функционирования сфер: генерации интеллектуального продукта (знаний), трансформации внутренней среды и эффективного взаимодействия с внешней средой. Взаимодействие данных сфер обеспечивает внешнюю и внутреннюю гибкость и мобильность вуза, нацеленность на выполнение социального заказа и обеспечения самофинансирования деятельности.

Обеспечение конкурентоспособности предпринимательского вуза происходит за счет максимального учета и рационального использования факторов образовательных услуг, выполнения исследовательских работ, инновационно-образовательной деятельности. Стратегическое позиционирование обуславливается факторами конкурентной среды и требует создания специфического уникального имиджа вуза, приносящего обоюдную выгоду. Реализация описанной выше модели предпринимательского вуза в нашей стране возможна при соблюдении ряда следующих условий:

- создания собственной наукоёмкой базы по научно-методическому обеспечению системы профессионального образования;
- эффективного взаимодействия с образовательными учреждениями различных уровней и потенциальными работодателями для собственных выпускников;
- предложения широкого спектра профессиональной подготовки по всем уровням профессионального образования в рамках Болонской системы;
- ориентации на актуальные и перспективные запросы рынка труда;
- создания условий для трансферта знаний (современные технологии подготовки специалистов, содержание обучения коррелирующее запросам рынка труда и пр.).

Таким образом, развитие вузовского предпринимательства является закономерным процессом, обусловленным переменами в социальном и экономическом развитии общества, интеллектуализацией всех сфер экономики. Понятие «предпринимательский университет» не ограничивается только рамками коммерческой деятельности условий профессиональной подготовки, но и имеет более широкий содержательный контекст – интеграции инновационной, образовательной, творческой, управленческой и коммерческой деятельности вуза.

Литература

1. Вольчик В.В., Посухова О.Ю. Реформы в сфере образования и прекратизация учителей // Проблемы развития системы образования. 2017. Т.15 (№ 2). С. 122–138.
2. Грудзинский А.О. Университет как предпринимательская организация // Социологические исследования. 2004. № 4. С. 113–121.
3. Дьяков И.И. Особенности предпринимательской деятельности организаций высшего образования: теоретический аспект // Альманах современной науки и образования. 2016. № 12 (114). С. 46–49.
4. Жуплей И.В., Осина М.И. О необходимости совершенствования системы повышения квалификации педагогического персонала как фактора повышения конкурентоспособности образовательного учреждения // Интеграция образования, науки и практики как механизм устойчивого развития экономики региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции (25–26 нояб. 2015 г.). Уссурийск: ФГБОУ ВПО «ПГСХА», 2015. С. 54–60.
5. Мокроносов А.Г., Маврина И.Н. Предпринимательство как фактор конкурентоспособного развития профессионально-педагогического образования: теория и практика // Образование и наука. 2013. № 5 (104). С. 17–35.
6. Образование в цифрах: 2016: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурина, Г.Г. Ковалева и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2016.
7. Оперативная информация «Образование в 2016 году». [Электронный ресурс]. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/education/ (дата обращения: 01.11.2017).

ANASTASIYA SELIVERSTOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE MAIN DIRECTIONS OF DEVELOPMENT OF ENTERPRISE ACTIVITY IN THE SPHERE OF EDUCATION

*The essence and content of economic processes in the sphere of vocational education are considered.
The position of the university is determined in the conditions of the modern knowledge economy,
on the market of educational and science intensive services. Generalized ideas
about the phenomenon of «entrepreneurial university»
and its development in domestic practice.*

Key words: *entrepreneurship, entrepreneurial university, university competitiveness,
market of educational services.*

УДК 331.108

Д.С. ШИРОКОВА

(ShirokovaDasha95@mail.ru)

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

ТРАДИЦИОННЫЕ И СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА*

*Проанализированы основные виды и методы профессионального обучения персонала.
Описаны основные этапы обучения персонала и выявлена их специфика.*

Ключевые слова: профессиональное обучение, традиционные методы обучения, современные методы обучения.

Профессиональное обучение персонала на предприятии – процесс многогранный. Залог успеха любого предприятия – это опытные высококвалифицированные, профессионально-грамотные кадры. Эффективность и конкурентоспособность предприятия в условиях научно-технического прогресса определяется развитой и модернизированной системой обучения персонала. Поэтому основной задачей любого управленца является формирование и совершенствование системы профессионального обучения персонала.

В ходе теоретического анализа литературных источников было выявлено разнообразие существующих определений рассматриваемого понятия. Обучение персонала – обеспечение соответствия профессиональных знаний и умений работника современному уровню производства и управления [2]. В свою очередь, Магура М. И. считает, что обучение персонала – это важнейший инструмент, с помощью которого руководство получает возможность повышать потенциал человеческих ресурсов и оказывать влияние на формирование организационной культуры [3].

Анализ данных и других определений позволяет сделать вывод, что профессиональное обучение, а именно подготовка, повышение квалификации, переквалификация кадров ведет не только к повышению качества работоспособности и повышению коэффициента полезного действия, но и самозначимости и социальной стабильности как отдельного работающего человека, так и населения страны в целом.

Различают три вида профессионального обучения персонала: подготовка, повышение квалификации и переподготовка персонала [1]. Подготовка персонала – это организованное обучение определенной группы людей, направленное на получение ими разносторонних знаний, навыков, умений, необходимых в производственном процессе в различных отраслях человеческой деятельности. Повышение квалификации персонала – это профессиональное обучение, производимое в целях усовершенствования знаний, умений, навыков уже имеющихся у работника. Главной целью повышения квалификации является соответствие знаний, требуемых в производственном процессе в условиях модернизации. Переподготовка персонала – профессиональное обучение, проводимое в целях получения на основе имеющихся знаний новых знаний, умений, навыков в связи с овладением новой профессией или изменившимися требованиями к содержанию и результатам труда.

В целом процесс обучения персонала состоит из нескольких этапов. На первом этапе определяется потребность в обучении персонала. Для этого необходимо провести аттестацию работников, чтобы проанализировать имеющиеся знания, а также план технического обновления. После чего на основании этого составляются индивидуальные планы развития.

На втором этапе процесса профессионального обучения происходит планирование бюджета по видам обучения. Учитываются все экономические факторы: затраты, возможные финансовые трудности, оцениваются все имеющиеся ресурсы, а также определяются наиболее выгодное их использова-

* Работа выполнена под руководством Поповой Ксении Александровны, кандидата социологических наук, доцента кафедры управления персоналом и экономики в сфере образования ФГБОУ ВО «ВГСПУ».

ние, оцениваются статистические данные производственных показателей и определяются специфика, методы и очередность (по службам) профессионального обучения.

На третьем этапе происходит определение целей обучения, а именно:

1. сохранение имеющегося профессионального потенциала;
2. развитие имеющегося профессионального потенциала;
3. повышение конкурентоспособности предприятия на основе опыта и знаний, приобретенных об современных технологиях в процессе обучения;
4. создание условий для профессионального роста, самореализации работников на основе повышения мотивации к труду, использования новейших программ, средств и техники обучения.

Четвертый этап – разработка программ профессионального обучения, который является ключевым в процессе обучения персонала, т. к. на данном этапе происходит выбор методов профессионального обучения. Организация может составить программы обучения сама или привлечь специализированные компании.

Пятый этап характеризует непосредственное внедрение и использование методов профессионального обучения в соответствии с поставленными целями. Профессиональное обучение может проходить как на территории предприятия, т. е. на рабочем месте, так и быть выездным, например, в учебном комбинате.

И, наконец, завершающим этапом в процессе профессионального обучения является оценка эффективности обучения и повышения квалификации. В целом результаты оценки должны давать ответы на три вопроса:

1. Достигло ли обучение тех целей, которые ставились перед ним?
2. Могло ли обучение быть более результативным?
3. Каковы значение и ценность проведенного обучения?

Одной из важных задач в профессиональном обучении – это правильный выбор метода обучения. При выборе методов профессионального обучения следует руководствоваться не только усредненными показателями по обучаемой группе в целом, а максимально индивидуально подходить к обучению каждого специалиста, поэтому для более высоких показателей необходимо использовать не один метод, а их совокупность, т. к. они раскрывают и дополняют друг друга.

Все методы профессионального обучения делятся на традиционные и современные.

Традиционные методы обучения персонала – наиболее распространенные, т. к. несут в себе наибольшую рентабельность и позволяют закрепить информацию разного рода. К традиционным методам относятся: лекции, семинары, видеообучение, дистанционное обучение. Каждый из них имеет как ряд достоинств, так и определенные ограничения своего применения, которые определяются целями обучения.

К традиционным методам обучения относятся:

1. Лекция – пассивная форма обучения в виде монологической подачи информации в больших объемах. К положительным сторонам данного метода можно отнести тот факт, что лекция позволяет изложить достаточно большой объем информации за короткий срок и большому количеству слушателей, а также есть возможность использовать раздаточный материал, если он необходим. Еще одним положительным свойством является сравнительно невысокая стоимость. А вот к отрицательным сторонам лекции можно отнести те факты, что не учитываются степень знаний обучаемых и индивидуальные способности каждого, отсутствует обратная связь, требуется много внимания и услышанный материал достаточно быстро забывается. Но главным отрицательным качеством, на наш взгляд, является очень высокие требования к мастерству лектора, ведь во многом от него будет зависеть учебная «атмосфера» и заинтересованность обучаемых.

2. Семинар – активная форма обучения, предполагающая непосредственное участие обучаемых, т. е. обсуждение проблемы, выработка общих решений или поиск новых идей. К достоинствам семинара можно отнести наличие обратной связи, возможность высказать свою точку зрения, проявить себя,

проверку усвоения материала, а также более удобное восприятие информации. К недостаткам данного метода можно отнести те факты, что практическое занятие для лучшего качества необходимо проводить в маленьких группах до 25 человек, слушатели не всегда могут быть подготовлены и в ходе обсуждений уходить от заданной темы, а также ведущий семинара должен обладать высокими знаниями и опытом в изучаемой сфере и обязательно быть коммуникабельным человеком.

3. Видеообучение – форма обучения, представляющая собой набор систематически подобранных видеуроков по изучаемой теме. Достоинствами данного метода являются: доступность и простота, т. е. не требуется ни инструктор, ни специальное помещение, ни определенное время – обучающийся учится где, когда и как ему удобно, также у него есть возможность повторить урок столько раз, сколько ему необходимо для усвоения информации, к тому же это самая экономичная форма обучения. К недостаткам можно отнести отсутствие контроля, участник обучения при просмотре видеурока остается пассивным, также не учитываются знания, опыт и индивидуальные способности.

4. Дистанционное обучение – форма обучения, предполагающая использование телекоммуникационных технологий, которые позволяют обучать персонал на расстоянии. К достоинствам данного метода можно отнести вовлечение большого числа сотрудников в обучение, которое может осуществляться на рабочем месте, возможность выбора удобного времени для занятий. Недостатки такой формы обучения: необходимость в хорошей технической оснащенности (мощный персональный компьютер с выходом в Интернет), отсутствие личного общения с преподавателем, отсутствие постоянного контроля над слушателями.

Современные методы обучения – это методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач. К современным (активным) методам относятся различные тренинги, деловые игры, «круглые столы», мозговой штурм, разбор практических заданий и другие, т. е. это методы обучения, при которых деятельность обучаемого носит продуктивный, творческий, поисковый характер.

1. Тренинг – форма активного обучения, развивающая знания, умения и навыки. К достоинствам данного метода можно отнести: получение новых знаний, навыков, моделей поведения, развитие коммуникативных способностей, приобретение веры в себя. Недостатками являются: боязнь ответить неправильно, не всегда есть желание участвовать.

2. Программирование и компьютерное обучение – форма современного обучения, позволяющая пошагово оценивать степень усвоения материала и его максимальной степени структурированности. К достоинствам данного метода профессионального обучения относятся: обучение пользователя функциональным возможностям компьютера, возможность самоконтроля и оперативного получения консультаций для обучаемых. К недостаткам можно отнести те факты, что данная форма не в полной мере способствует развитию самостоятельности в обучении, требует больших затрат времени, применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач, обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме.

3. Деловые игры – форма обучения, при которой учебная тематика отрабатывается на основе материала и ситуаций, моделирующих различные аспекты связаны непосредственно с профессиональной деятельностью работника. К достоинствам данного метода обучения можно отнести: приобретение навыков по выявлению, анализу и решению различных производственных задач, ситуаций, поведенческая ориентация в нестандартных ситуациях, создание командного духа. Недостатки: сложность соотнесения игрового пространства с реалиями жизни, отсутствие стандартного, четкого алгоритма проведения мероприятия, сложность при составлении объективной оценки.

4. Ролевая игра – форма профессионального обучения, представляющая собой моделирование событий по заданной теме. Достоинствами данного метода являются: выстраивание всего цикла интерактивного обучения, каждый может принять участие, а также предполагается быстрая и качественная обратная связь, происходит сближение коллектива. Недостатками ролевых игр являются: необходимость большого количества времени, достаточного пространства, и высокая компетентность тренера.

5. Поведенческое моделирование – один из новых методов профессионального обучения сотрудников навыкам изменения установок и межличностного общения. Достоинствами данного метода обучения являются: обучение конкретным установкам и навыкам, которые связаны с исполнением своей профессиональной деятельности, наглядность, универсальность. Недостатки: необходимость большого количества времени и сил. Не существует метода для доказательства, что модель работает точно так же, как и реальная.

6. Разбор практических ситуаций – современный метод обучения, название которого говорит о его сути. Достоинствами данного метода являются: анализ конкретной ситуации и ее оценка, выработка алгоритма решения определенной профессиональной задачи, возможность моделировать особо сложные ситуации. К недостаткам относятся: плохо организованное обсуждение может потребовать слишком много времени или не принести желаемых результатов, если участники не обладают необходимыми знаниями и опытом.

7. Мозговой штурм – метод обучения, при котором происходит решение проблемы на основе стимулирования творческой активности. Достоинства мозгового штурма очевидны: незначительные затраты, легкость освоения и простота в использовании, универсальность метода. А недостатками являются: решение относительно простых задач, отсутствие критериев, дающие приоритетные направления выдвижения идей, нет гарантии нахождения отличной идеи.

8. «Круглый стол» – это метод активного обучения, одна из организационных форм познавательной деятельности учащихся, позволяющая закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Достоинствами данного метода являются: обобщение изученного материала, формирование умения вести спор, навыка излагать свою точку зрения, приводя аргументы и доказательства. Недостатками являются: сложность организации эффективной дискуссии, длительный и сложный этап подготовки.

В настоящее время товарно-рыночных отношений и высокой степени конкуренции, обучение персонала является одним из ведущим звеном в системе управления персоналом, т. к. работодатели сталкиваются с необходимостью искать действенные пути повышения коэффициента производительности и эффективности труда. Для достижения главной цели предприятия, т. е. получения прибыли, большое значение имеет высококвалифицированный персонал, а также способы его обучения и повышения уровня образования.

Таким образом, можно сделать вывод, что инвестиции в профессиональное обучение персонала является достойным и продуктивным, гарантирующим многократную отдачу вложением.

Литература

1. Дейнека А.В. Современные тенденции в управлении персоналом: учебное пособие. М.: Академия Естествознания, Южный институт менеджмента, 2009.
2. Егоршин А.П. Управление персоналом. Нижний Новгород: НИМБ, 2011.
3. Магура М.И Организация обучения персонала компании: учебное пособие М.: ЗАО «Бизнес школа Интел-Синтез», 2016.
4. Хасанова Г.Б. Психология управления трудовым коллективом: учебное пособие. Казань: Казанский национальный исследовательский технологический университет, 2012.

DARYA SPIROKOVA

Volgograd State Socio-Pedagogical University

TRADITIONAL AND MODERN METHODS OF PROFESSIONAL STAFF TRAINING

*The article analyzes the main types and methods of professional training of the staff.
The basic stages of staff training and identified their specificity.*

Key words: professional learning, traditional learning, modern teaching methods.