

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**



**ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК
В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник научных статей

ВЫПУСК 11 (20)

Электронное издание

**Красноярск – Лесосибирск
2020**

УДК 81'27(083)
ББК 81.411.2я43
Ч 391

Редакционный совет:

И.В. Евсеева, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и речевой коммуникации ИФиЯК СФУ;

М.В. Веккессер, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, литературы и истории, заведующий лабораторией теоретической и прикладной лингвистики ЛПИ – филиал СФУ;

Т.А. Бахор, кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник ЛПИ– филиал СФУ;

С.В. Мамаева, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе ЛПИ – филиал СФУ

Ч 391 Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. [Электронный ресурс] / отв. за выпуск М. В. Веккессер. – Электрон. дан. (2,47 Мб). – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2020. Вып. 11 (20). – Электрон. опт. Диск (CD-Rom). – Систем. требования : PC не ниже класса Pentium I ; 128 Mb Ram ; Win-dows 98/XP/7 ; Abobe Reader v 8,0 и выше. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-7638-4346-0

В данном научном издании представлены работы ведущих учёных, преподавателей, аспирантов и студентов, отобранные для XI Международных (XXV Всероссийских) филологических чтений, посвященных памяти профессора кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института Раисы Тихоновны Гриб. В разделах сборника публикуются статьи, рассматривающие различные вопросы взаимодействия человека, языка и культуры в теоретическом, историческом и методическом аспектах как на уровне речевой коммуникации, так и на уровне текста и дискурса. Первые пять выпусков выходили под названием «Русский язык: Теория. История, Риторика. Методика», выпуски 6-9 – под названием «Теоретические и прикладные аспекты современной филологии».

Сборник научных трудов предназначен для преподавателей вузов, студентов, магистрантов, аспирантов, учителей общеобразовательных школ и для всех, кто интересуется проблемами взаимодействия человека и его языка в коммуникативном пространстве.

Сборник постатейно размещён в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ.

УДК 81'27(083)
ББК 81.411.2я43

ISBN 978-5-7638-4346-0

© Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2020
© Сибирский федеральный университет, 2020

Электронное научное издание

Корректурa И.А. Вейсиг

Подписано в свет 01.06.2020. Заказ 11390.
Тиражируется на машинописных носителях
Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; <http://bik.sfu-kras.ru>
E-mail publishing hous@sfu-kras.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	7
КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ	8
Веккессер М.В., Зябкин А.В. НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ ФИЛОЛОГИИ И ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА	8
Глазкова С.Н. ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СВЕРХТЕКСТ	13
Глазкова С.Н., Иванова А.С. КОМИКС КАК ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	17
Карпушева Г.А. О РЕАЛИЗАЦИИ В РЕЧИ МОДЕЛИ «СМОТРЕТЬ + СУБСТАНТИВНАЯ СЛОВОФОРМА»	20
Ковалева А.В., Мартынова М.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ	27
Лескова Л.Д. РЕЧЕВОЙ ЖАНР «ПОЗДРАВЛЕНИЕ»: ОТ РУКОПИСНОЙ ДО ЭЛЕКТРОННОЙ ФАКТУРЫ ТЕКСТА	30
Неверова Е.В. РЕЧЕВОЙ ЖАНР ДОПРОСА: АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОБЛЕМА ВЫБОРА МОДЕЛИ ОПИСАНИЯ	36
Новоселова О.В. КОММУНИКАТИВНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	41
Романов А.А., Романова Л.А. СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС КОММУНИКАТИВНЫХ ПРАКТИК "ОСТРОЙ СИЛЫ" В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОТИВОСТОЯНИИ "ВОЙНА БЕЗ ВОЙНЫ"	46
Тэн Лэй АНТРОПОМОРФНАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТА «ИМПЕРИЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО МЕДИАДИСКУРСА)	53
Чудаева Л.И. СОВЕТЫ СОВРЕМЕННЫХ БИЗНЕС-ТРЕНЕРОВ О ГАРМОНИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ МУЖЧИНОЙ И ЖЕНЩИНОЙ: ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	61
КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	69
Арязмова О. В., Пригункова Э. Э. РОЛЬ МНОГОТОЧИЯ В ПОЭЗИИ И. Ф. АННЕНСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА СТИХОТВОРЕНИЙ «ТИХИЕ ПЕСНИ»)	69
Бак Т. А. ФОРМУЛЫ БЛАГОДАРНОСТИ В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ ГЕРОЕВ-ДВОРЯН РОМАНА Л. Н.	

ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»	74
Бахор Т.А., Ковалева О.А., Толкушкина Е.А. ИЗУЧЕНИЕ КОМПОЗИЦИИ СТИХОТВОРЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (А. ФЕТ «ЕЩЕ ВЧЕРА, НА СОЛНЦЕ МЛЕЯ...»)	80
Зырянова О.Н., Мещерова Ю.Н. АРХЕТИП СТАРИКА И ДЕВУШКИ В РАССКАЗАХ В.М. ШУКШИНА	85
Кабанкова С.А. Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ – ВЕЛИКИЙ ТВОРЕЦ НАСТОЯЩЕГО СЛОВА: РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА «БЕДНЫЕ ЛЮДИ»	88
Карпухина В.Н. ЗООМОРФНАЯ МЕТАФОРА КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТРОП В НАРРАТИВЕ РОМАНА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ» М.А. БУЛГАКОВА	93
Попова Т. П. ОПИСАНИЕ МОСКВЫ И САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В МЕМУАРАХ П.Д. БОБОРЫКИНА «ЗА ПОЛВЕКА» (К ВОПРОСУ О ФУНКЦИИ ГОРОДСКОГО ТЕКСТА В МЕМУАРАХ КРУПНЫХ ФОРМ)	98
Самотик Л.Г., Джамбаева Ж.А. СТАРОДУБ – СИМВОЛ ЛЮБВИ (ПО ПОВЕСТИ В.П. АСТАФЬЕВА)	104
Слинько М.А., Чекрыгина Е.С. ДИАЛОГ С МИРОМ В ЛИРИКЕ Д.А. ЧЕКРЫГИНА	110
Фирер Н.Д., Чаутина С.А. ПОСЛАНИЕ НАРОДНОГО ПОЭТА КАЗАХСТАНА РУССКОМУ НАРОДУ	116
СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	121
Ахтамова С.С., Филиппова С.А. УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	121
Васичева А.Н., Мартынова М.А. НАРУШЕНИЯ ВНУТРИСЕМЕЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ПРИЧИНА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПИЩЕВЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ	126
Веккесер М.В., Шмульская Л.С., Мамаева С.В., Славкина И.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ И ШКОЛЕ	129
Виталёва Я.В., Басалаева Н.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	137
Гайдаренко С.М., Мартынова М.А. РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ И РОДИТЕЛЕЙ	141
Гарифуллина А.М. ОСНОВЫ МЕНТОРИНГА В ЭПОХУ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	147

Демидова Т.Г. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА «ГЛОБАЛЛАБ» НА УРОКАХ ИСТОРИИ	150
Желонкина Ю.Н., Басалаева Н.В. ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	153
Киркинская Т.И., Истоцкая Т.Л. О МЕНТАЛЬНОЙ ДЕГРАДАЦИИ И ПУТЯХ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	156
Куданкина М.И., Веккесер А.А. ИСТОРИЯ ДАВНО МИНУВШИХ ДНЕЙ: ФОНВИЗИН МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ	161
Кулакова Н.В. ПРОИЗВОДСТВО ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	170
Лазовская П.Ф. ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА ПО КАРТИНЕ	175
Левшунова Ж.А. СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ	179
Новиков Д.Д., Веккесер М.В. ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ЭКСКУРСИИ «НАУЧНЫЕ МАРШРУТЫ СИБИРИ: ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ В ЛЕСОСИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ»	183
Сластикова О. А., Басалаева Н.В. ФЕНОМЕН ВИКТИМНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА К ПОЯВЛЕНИЮ БУЛЛИНГА	187
Страутникс А.Д., Кулакова Н.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	190
Хайруллина Н.Д. ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	195
Шмульская Л.С., Веккесер М.В., Мамаева С.В. ТЕХНОЛОГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	198
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ	203
Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	203
Быстрой Е.Б., Власенко О.Н., Скоробренко И.А. К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	211
Деревягина О. В., Деревягина Н.В. ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ	218

Ксёнжек А. РЕЛИГИОЗНЫЕ ПРЕДРАССУДКИ В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛЬСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	223
Мальшева Е.В. РЕАЛИЗАЦИЯ ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В АНГЛИЙСКОМ ДИАЛОГЕ	229
Нарожная В.Д. НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОД ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУРЕ	233
Олейникова О.С., Барахтаева О.Г. ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПО	239
Ростова М.Л., Мальцева М.В. ТЕРМИНЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ	243
Сафиянова А.Ф., Казанцева Я.Н. СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ АНГЛИИ И АНГЛИЧАНАХ У СТУДЕНТОВ МАЛОГО СИБИРСКОГО ГОРОДА	247
Семенова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	253
Скоробренко И.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	258
Чудаева Н.Л., Кольшко Л. В. ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЕЖДУ НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛОЙ	266
Шаповал В.В. ПЕРЕВОД НА ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК ПЕРИОДА СТАНОВЛЕНИЯ КАК ПРОРЫВ	273
Шетгяля В. ГИППОЛОГИЧЕСКИЕ НАЗВАНИЯ В ТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА Н. СЕНКЕВИЧА «ПАН ВОЛОДЫЁВСКИЙ» В ИХ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	279

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Очередной сборник научных статей содержит материалы, представленные в качестве докладов на XI Международные (XXV Всероссийские) филологические чтения, посвященные памяти профессора кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института Раисы Тихоновны Гриб. С 2010 года мы начали новый отсчёт нумерации выпусков материалов Филологических чтений уже как научных сборников, зарегистрированных в РИНЦ.

География Филологических чтений (Грибовских) постоянно расширяется. Кроме красноярских, кемеровских, томских, иркутских, абаканских, канских филологов свои статьи присылают учёные из Москвы, Тулы, Воронежа, Уфы, Челябинска, Миасса, Барнаула, Новокузнецка и других российских городов.

География Чтений в 2010 году вышла за границы России. На очных и заочных конференциях принимали участие учёные из Германии, Швеции, Финляндии, Австрии, Польши, Китая, Украины, Казахстана, Киргизии, Белоруссии, Италии. Статус Международной конференции подтверждается и нынешними Чтениями.

Расширяется не только география, но и проблематика Чтений. Сначала к лингвистам естественным образом присоединились литературоведы, чему способствовало и объединение кафедр. Затем авторами стали историки, педагоги, психологи, социологи, журналисты и даже математики с физиками. Видимо, благодаря нынешнему наименованию Чтений «Человек и язык в коммуникативном пространстве». Коммуникация (в широком смысле как наука об общении, и в узком – как некоторое пространство межличностного взаимодействия) – это то, что всех нас объединяет независимо от пола, возраста, этнической или конфессиональной принадлежности, в конце концов профессии и рода деятельности. Данный выпуск сборника это хорошо в очередной раз иллюстрирует. Например, традиционный раздел «Современные научные парадигмы и проблемы образования», восходящий к первоначальной рубрике «Методика преподавания русского языка в школе и вузе», включает работы учителей и преподавателей словесности, математики, информатики, истории, педагогики и психологии, изобразительного искусства, музыки.

КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ

УДК 808.1

М.В. Веккесер, А.В. Зябкин
(Россия, Лесосибирск)

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАФЕДРЫ ФИЛОЛОГИИ И ЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

Статья посвящена истории научной деятельности кафедры филологии и языковой коммуникации. В ней раскрываются основные вехи истории, достижения, направления работы кафедры в диахроническом и синхроническом аспектах.

Ключевые слова: история кафедры, кафедра русского языка, литературы и истории, Филологические чтения памяти Р.Т. Гриб.

M.V.Vekkesser, F.V.Zyabkin
(Lesosibirsk, Russia)

SCIENTIFIC ACTIVITY OF THE DEPARTMENT OF PHILOLOGY AND LANGUAGE COMMUNICATION: YESTERDAY, TODAY, TOMORROW

The article is devoted to the history of scientific activity of the Department of Philology and language communication. It reveals the main achievements and directions of the Department's work in diachronic and synchronic aspects.

Keywords: history of the Department, Department of Russian language, literature and history, Philological readings in memory of R. T. Grib.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

За годы своего существования кафедра филологии и языковой коммуникации мобильно реагирует на требования, которые предъявляет жизнь как выпускникам педагогических вузов, так и тем, кто их готовил для работы в образовании. Преподаватели кафедры активно участвуют в грантовой деятельности, престижных Международных и Всероссийских конференциях.

К числу успехов кафедры можно отнести защиты диссертаций на соискание ученой степени доктора филологических наук Б.Я. Шарифуллина и И.В. Евсеевой. Работа, проделанная этими учеными, стала стартом для новых научных исследований. Так, с 2000 года несколько лет успешно функционировала лаборатория речевой коммуникации, которой руководил Б.Я. Шарифуллин, автор более 200 научных публикаций, включая монографии, член Гильдии лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам (ГЛЭДИС), член-корреспондент Российской академии наук высшей школы. В рамках лаборатории речевой коммуникации сложилась лингвистическая школа «Проблемы современной речевой коммуникации», много сделавшая для исследований современных тенденций развития современного русского языка. В настоящее время эту традицию продолжает учебно-исследовательская лаборатория теоретической и прикладной лингвистики, у истоков которой стояла И.В. Евсеева.

На современном этапе развития научная тематика кафедры актуальна и разнообразна: проблемы русских диалектов Сибири, гендерные особенности языковой личности, когнитивная лингвистика и языковая картина мира, речевые жанры современного сибирского города, язык художественной литературы, литературное краеведение, поэтика художественного текста, формирование читательской компетентности обучающихся, интерпретация текста – все это не просто презентация научных интересов преподавателей кафедры, но и широкие возможности привлечения студентов к проведению исследований.

Наиболее ярким в истории кафедры стало проведение Международных филологических чтений имени профессора Раисы Тихоновны Гриб, а также Малютинских чтений.

Традиция проведения внутривузовских научно-практических конференций в институте существует давно. Еще в стенах Енисейского педагогического государственного института ежегодно, начиная с 70-х годов XX века, в апреле (приурочивали к дню рождения В.И. Ленина) проводились Дни науки, на которых студенты и преподаватели выступали с докладами. В 1956 году кафедра русского языка и литературы, которую тогда возглавляла А.И. Малютина, издавала «Ученые записки» со статьями преподавателей кафедры. Например, в «Ученых записках», выпуск 4 за 1960 год, было напечатано всего 6 статей, из них три А.И. Малютиной, а также Р.Т. Гриб, Н.Н. Прозоровой, Л.А. Макаровой. В выпуске 6 за 1963 год – всего четыре статьи: Р.Т. Гриб, В.Ф. Ивановой, К.Н. Давыдовой, Л.А. Макаровой. Преподаватели кафедры в тот период были инициаторами проведения научно-методических конференций для преподавателей.

Традиция проведения Дней науки была продолжена в г. Лесосибирске, куда в 1977 году Енисейский пединститут перевели и переименовали в Лесосибирский. Истоками проведения научно-практических конференций в ЛПИ являются Дни науки.

Идея проведения научно-методических чтений, посвященных памяти профессора кафедры русского языка Р.Т. Гриб (1928–1995), принадлежит профессору Б.Я. Шарифуллину (тогда заведующий кафедрой). Эта идея была поддержана всеми членами кафедры русского языка, многие из которых были учениками Р.Т. Гриб. Все осознавали, что ушел из жизни учитель не одного поколения студентов, профессионал, яркая личность, Р.Т. Гриб не только многое сделала в деле качественной подготовки педагогических кадров, но и всегда стремилась объединить единомышленников в изучении проблем образования. В связи с этим основная цель филологических чтений виделась в координации научно-исследовательской и образовательной деятельности ученых-филологов и учителей школ, обмене научной информацией, опытом исследовательской и образовательной работы.

И в апреле 1996 г. впервые по инициативе кафедры русского языка под руководством заведующего кафедрой Б.Я. Шарифуллина, впоследствии председателя и сопредседателя Оргкомитета, были организованы и проведены научно-методические чтения памяти профессора Р.Т. Гриб, в разработке которых приняли участие преподаватели кафедры и учителя-филологи школ г. Лесосибирска и ближайших районов. Как такового официального статуса у чтений тогда не было. Условно с 2001 года чтения стали считаться региональными.

В 2002 году в институте была организована лаборатория речевой коммуникации, работу которой возглавил профессор Б.Я. Шарифуллин. Грибовские чтения уже проводились лабораторией совместно с кафедрой русского языка, которой руководила с осени 1996 года З.М. Иванова. Тогда же был создан Оргкомитет по проведению чтений, до 2010 года председателем которого был Б.Я. Шарифуллин, а с 2010 по 2014 год – И.В. Евсеева. Б.Я. Шарифуллин стал сопредседателем.

С 2004 года в чтениях начали принимать участие преподаватели других кафедр Лесосибирского пединститута: литературы, методики начального обучения и художественной культуры.

С 2005 года научно-методические чтения были переименованы в Филологические, круг рассматриваемых проблем стал шире: «Русский язык. Теория. История. Риторика. Методика».

С 2006 года филологические чтения опять переименованы – «Теоретические и прикладные аспекты современной филологии» – в связи с приглашением ученых-лингвистов из других вузов, научные интересы которых выходят за рамки образовательных лингвистических проблем.

В 2008 году чтениям был присвоен статус Всероссийских. Преподаватели кафедры особо гордятся организованными и проведенными в этот год Всероссийскими XIII филологическими чтениями, научная направленность которых была также посвящена общей проблематике – «Теоретические и прикладные аспекты современной филологии» (27–29 марта 2008 года). И.В. Евсеева в этот период провела колоссальную работу по

организации чтений: длительно вела переписку с ведущими учеными страны, смогла убедить их принять участие в чтениях, аргументируя тем, что данная конференция – это не только дань памяти Ученому, Учителю – Р.Т. Гриб, но и возможность для студентов, учителей региона увидеть, услышать и пообщаться с известными учеными страны. Детально была продумана не только официальная часть чтений, но и культурная программа. В 2010 году для участия в чтениях впервые были приглашены ученые из-за рубежа (Австрия, Польша, Китай, Казахстан, Кыргызстан и др.), что позволило говорить о международном статусе данного научного мероприятия. В этот год на конференцию приехали зарубежные ученые: Н.Ж. Шаймерденова – из Казахстана, Ренате Ратмайр – из Австрии, Эдгар Хоффман – из Германии.

В чтениях приняли также участие российские ученые из Москвы, Красноярска, Кемерово, Абакана, Иркутска, Новокузнецка, Томска, Бийска, Лесосибирска и ряда других городов России.

Таким образом, с 2010 года филологические чтения имени профессора Р.Т. Гриб приобрели статус Международной конференции. Филологические чтения в 2013 году становятся уже явно междисциплинарными. К обсуждению лингвистических проблем, связанных с вопросами коммуникации, организаторы мероприятия привлекли литературоведов, журналистов, культурологов, психологов, педагогов и представителей других гуманитарных направлений.

По инициативе И.В. Евсеевой все сборники филологических чтений с 2010 года вошли в полнотекстовом формате в Научную электронную библиотеку РФ (НЭБ) и получили возможность индексирования материалов докладов участников чтений (РИНЦ). По оценке Т.А. Лузгиной, «филологические чтения имени профессора Р.Т. Гриб, проводимые на базе Лесосибирского пединститута – филиала СФУ, стали важным событием не только для коллектива института, учителей и ученых Енисейского региона, студентов Лесосибирского пединститута, но и для города, региона в целом. Они создали условия для их вхождения в мировое научное пространство. Из всех научных конференций, проводимых Лесосибирским пединститутом, это первая и пока единственная Международная конференция» [4, с. 24].

Кафедра продолжает ежегодно проводить международную конференцию, по материалам которой так же, как и прежде, выходит сборник научных статей «Человек и язык в коммуникативном пространстве», зарегистрированный в РИНЦе.

Ещё одним знаковым событием кафедры в 2016-2017 годах стало участие всего её состава в выполнении гранта РГНФ, ККФН «Региональная идентификация и самоидентификация жителей Приенисейской Сибири: фольклорный, этнографический, лингвокультурологический, литературный дискурсы и их актуализация посредством интерактивной карты» (руководитель проекта – Т.А. Бахор). Результатом стали публикации монографии, учебных пособий и статей, а также создание интерактивной

карты, дающей представление и богатую информацию научного содержания о дискурсивном пространстве Приенисейской Сибири.

В статье Б.Я. Шарифуллина «Лингвистика в Лесосибирске: итоги за 75 лет» рассмотрены основные вехи развития лингвистических наук в теоретическом и педагогическом аспектах: изучение русских говоров Сибири, исследование научно-методических вопросов преподавания русистики в институте, исследования в области эколлингвистики, речезанроведения, урбанонологии, когнитивной лингвистики, дериватологии, гендерной лингвистики, онтолингвистики (см. подробнее: [6]).

Как отмечают В.С. Лобарева и Т.А. Бахор, слияние интенсивно развивающихся кафедр русского языка и литературы в 2010 году (в связи с выполнением поставленной головным вузом задачей создания крупных подразделений), «не сказалось на качестве работы преподавателей, они и сегодня являются «застрельщиками» во многих научных и социальных проектах, учат студентов быть активными, мобильными, компетентными профессионалами» [5, с. 17].

Продолжают активно разрабатываться такие направления научно-исследовательской деятельности, как: «Дискурсивное пространство Приенисейского региона как объект лингвистического исследования», «Региональная идентификация и самоидентификация жителей Приенисейской Сибири: фольклорный, этнографический, лингвокультурологический, литературный дискурсы», «Поэтика художественного текста».

На базе кафедры плодотворно работают научно-внедренческая площадка на базе МБДОУ №41 «Лесная сказка», которая осуществляет научное сопровождение образовательной деятельности ДОУ; филиал кафедры на базе МБОУ "СОШ №1 г. Лесосибирска". Также отметим, что усилия научно-педагогического состава кафедры направлены на формирование научно-педагогической школы в ЛПИ – филиале СФУ под руководством Т.А. Бахор.

В основу данного обзора научной деятельности кафедры легли материалы статей, вошедших в юбилейный сборник (75 лет Лесосибирскому (Енисейскому) педагогическому институту) «Человек и язык в коммуникативном пространстве» VI Международных (XX Всероссийских) филологических чтений памяти профессора Р. Т. Гриб (см. подробнее [1; 4; 5; 6]). Хочется поблагодарить авторов этих статей за большой труд и трепетное отношение к истории нашего вуза.

Список литературы

1. Семенов В.И., Семенова Е.В. История филологического факультета Лесосибирского (Енисейского) педагогического института: контексты, факты, личности // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 25-32.

2. Бехтерев В.Ф. Труд и вдохновение. 60 лет Лесосибирскому (Енисейскому) педагогическому институту. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2000.

3. Карпов А.Н. Судьба суровая и светлая // Заря Енисея. 2013. № 14.

4. Лузгина Т.А. История Филологических чтений памяти профессора Р.Т. Гриб // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 17-25.

5. Лобарева В.С., Бахор Т.А. Кафедра литературы в первом десятилетии XXI века // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 12-17.

6. Шарифуллин Б.Я. Лингвистика в Лесосибирске: итоги за 75 лет // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С.32-42.

УДК 81:371.32

С.Н. Глазкова

(Россия, Миасс)

ШКОЛЬНЫЕ УЧЕБНИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК СВЕРХТЕКСТ

В статье рассматривается дидактический контент на примере учебника русского языка под редакцией М.В. Панова. Учебник оценивается неоднозначно. Безусловно, как положительные отмечены высокая научность, богатое содержание, элитарность, образность, комплексный характер сверхтекста. Однако исследование, устанавливающее уровень усвоения предъявляемого учащимся материала, показало низкую продуктивность работы по учебнику. Автор предлагает изменить формат учебника, чтобы сделать его более эффективным.

Ключевые слова: учебник русского языка, сверхтекст, понимание, учебный контент.

S.N. Glazkova

(Miass, Russia).

SCHOOL TEXTBOOKS OF RUSSIAN LANGUAGE AS SUPERTEXT

The article discusses didactic content using the example of a Russian language textbook edited by M.V. Panov. The textbook is assessed ambiguously. Undoubtedly, the high scientific character, rich content, elitism, imagery, and complex character of supertext are noted as positive. However, a study establishing

the level of mastery of the material presented to students showed low productivity in the textbook. The author suggests changing the format of the textbook to make it more effective.

Key words: Russian language textbook, supertext, understanding, educational content.

Учебник является жанром учебно-научного подстиля [5, с.427]. Его специфика в неомогенности. Так, например, хороший школьный учебник (а речь пойдет именно о таком) содержит разные жанрово-стилистические фрагменты, интегрируя инструкцию, руководство, справочник, самоучитель, задачник, интервью, комментарий и др. Настоящая работа – попытка проанализировать учебно-информационный контент и формат его предъявления в учебнике «Русский язык» (9класс) под редакцией М.В.Панова. Названный учебник – «ключительная часть системного курса русского языка в общеобразовательной школе (5-9 классы)» [4]. Выбор мотивирован высокими лингвометодическими достоинствами книги.

На наш взгляд, учебник – это дидактический научный сверттекст. Учебник через призму объемно-прагматического членения – это текст с рубрикацией разделов, параграфов и пр., каждый из которых является относительно самостоятельным макро- и микротекстом [1]. Список свойств текста у лингвистов различен, но все они присущи и тексту учебника: целостность, глобальная связность (когерентность: заголовок, цитаты, текст в тексте, стиль, форма речи и др.) и локальная связность (когезия), членимость, автосемантия отрезков текста, модальность, диалогичность (внутренняя диалогичность и внешняя – диалогичность, отражающая взаимодействие разных текстов, иллюстрирующая межтекстовую полемику) и др. Доказательную базу за неимением места опускаем. Считаем, что названные свойства текста можно экстраполировать и на сверттекст.

А.Г. Лошаков определяет сверттекст как «ряд отмеченных направленной ассоциативно-смысловой общностью (в сферах автора, кода, контекста или адресата) автономных словесных текстов, которые в культурной практике актуально или потенциально предстают в качестве целостного интегративного диссипативного словесно-концептуального образования» [2, с.7]. Как видим, учебник вполне укладывается в рамки данной дефиниции.

Для детального анализа в качестве сверттекста была взята раздел «Язык художественной литературы» в учебнике для 9-го класса систематического курса русского языка в общеобразовательной школе. Раздел состоит из четырех параграфов.

Вводный параграф (§ 64) Что такое художественная речь? включает микротемы: образность, образ, тропы, простота и сложность, индивидуальность стиля, эмоциональность. §65 Язык и искусство слова раскрывает микротемы: звуковая организация, словообразование, морфология, синтаксис. §66 Многоголосие художественной литературы содержит

микротемы: особенности художественной литературы, речь автора, речь героев, несобственно-прямая речь, сказ, стилизация, монолог, диалог, полилог. Заключительный параграф (§67) – Язык художественной литературы как эстетическая ценность [4].

Как видим, предлагаемый учебный сверхтекст обладает значительной информативностью, высокой напряженностью и научностью. 40 страниц текста открывают колоссальный космос русской литературы, становясь основой для изучения и понимания языка.

Свойства исследуемого сверхтекста – элитарность и образность. Перед нами действительно сверхтекст, устроенный как сеть отсылок ко всем пластам и ключевым именам русской литературы: в разделе содержится 68 фрагментов и цитат и 20 целостных художественных текстов (56 – поэтических, 32 – прозаических). Помимо художественных фрагментов, есть извлечения из словарей, литературной критики, трудов лингвистов: А. Шапиро, В. В. Виноградова, Р. О. Якобсона. За цитатами стоят именитые и мало тиражируемые литераторы разных эпох, жанров и направлений: от М.В. Ломоносова до Н.Матвеевой. В сверхтексте отражен прецедентный словарь русской классики: 72 имени способны пополнить культурный и языковой бэкграунд девятиклассника. Отметим, что 15 авторов цитируются более одного раза (например, А.С.Пушкин 14 раз, А.П. Чехов – 6, Б.Л. Пастернак и А. Вознесенский – 4). Высока нравственная и эстетическая ценность контента. Материал подобран с прекрасным языковым вкусом. «Максимальная смысловая установка» [1. С. 227-285] такого сверхтекста – величие и всеохватность русской словесности. Сверхтекст обладает лучшими качествами научной прозы – доступностью и одновременно отказом от упрощенчества. Раздел, будучи сверхтекстом, имеет свойства кроссжанровости, кроссперсонности, кросстемпоральности [6, с. 26]. А.Г.Лошаков подчеркивает «значимость для теории сверхтекста принципа системности» [3, с.70]. Системность отнесем к сильным сторонам учебника: он предстает, как все системные сущности, многокачественным, целостным и изменяющимся. В учебном сверхтексте отражены все принципы системности: эклектичность, аддитивность, холизм. И, главное, сверхтекст является открытой системой, проецирующей развитие ученика (и учителя!) и выход в пространство книжной языковой и культуры.

Все сказанное выше – это оценка лингвиста. Как представляется, полезен и иной взгляд на книгу – взгляд адресата. Анкетирование, опросы, экспресс-тестирование, проверка понимания отобранного лексического материала дали совершенно противоположный результат. Для анализа и установления адекватности понимания сверхтекста учебника были взяты два девятых класса школ города Миасса. Результаты, полученные в рамках исследования, чрезвычайно низки: от 20 до 60% лексики, используемой в учебнике, непонятно учащемуся, осмысление текстов неглубоко, примитивно и зачатую неверно (только в ~30 % случаев его можно считать относительно

адекватным), синтаксические конструкции отрефлексируются с ошибками почти в половине случаев. Такой низкий результат был прогнозируем. Можно констатировать, что учебник не соответствует уровню учащихся. Они не готовы к результативному обучению по этой книге, как, предположительно, по любому другому прекрасному классическому учебнику. Исследования, проведенные как проверка понимания прочитанного, усвоенного, показали, что учебник не выполняет возложенных на него функций. Каковы пути изменения сложившегося положения дел? Как представляется, путей два: либо снизить сложность учебника, переведя его в зону актуального развития ребенка, либо сохранить высокую сложность, обеспечив обучение в зоне ближайшего развития, но изменить способ и форму подачи материала. Первое противоречит всем принципам развивающего обучения, второе – выдвигает насущное требование: необходимы учебники нового типа. Каким же должен быть учебник, который сможет решать дидактические и воспитательные задачи, поставленные временем? Ответ на этот вопрос требует отдельного исследования. Очевидно одно: это должен быть интерактивный учебник, широко использующий визуальные возможности, аудиоссылки с чтением и комментарием к текстам, видеословари и т.д.

Список литературы

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3849576/> (дата обращения: 21.12.2019).
2. Лошаков А.Г. Сверхтекст: семантика, прагматика, типология: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Киров, 2008. 50с.
3. Лошаков, А.Г. О принципах моделирования сверхтекста // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2018. № 5. С. 70-80.
4. Русский язык. 9 класс: Учебник для общеобразовательных учреждений / под ред. М.В. Панова. М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2008. 280 с.
5. Словарь лингвистических терминов / авт. и сост. Т.В. Жеребило. Назрань: Изд-во ООО «Пилигрим», 2010. 486с.
6. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы. Избранные труды. СПб.: Искусство-СПб., 2003. 616 с.
7. Топоров В.Н. Пространство и текст // Текст: семантика и структура. М.: Наука, 1983. С. 227–285.

С.Н. Глазкова, А.С. Иванова
(Россия, Миасс)

КОМИКС КАК ЦИФРОВОЙ ИНСТРУМЕНТ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА: СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье характеризуется такой вид креолизованного текста, как комикс. Выявляются различия в качестве восприятия креолизованного текста и монокодового вербального текста двумя возрастными группами. Для выявления различий проведены эксперименты, результаты которых представлены в статье. Сравнение результатов двух групп опрошенных позволяет обозначить тенденцию, связанную с качеством восприятия текстовой информации.

Ключевые слова: комикс, креолизованный текст, монокодовый вербальный текст, восприятие, понимание.

S.N. Glazkova, A.S. Ivanova
(Miass, Russia)

COMIC AS A DIGITAL TEXT UNDERSTANDING TOOL: SOCIOLINGUISTIC ASPECT

The article characterizes this kind of creolized text as a comics. Differences in the quality of perception of the creolized text and the monocode verbal text are revealed between the two age groups. To identify the differences, experiments were conducted, the results of which are presented in the article. A comparison of the results of two groups of respondents allows us to identify a trend related to the quality of perception of textual information.

Keywords: comics, creolized text, monocode verbal text, perception, understanding.

Комикс – это произведение, неотъемлемой частью которого является последовательность картинок, сопровождаемых текстом и дополненных различными идеографическими знаками [2]. Комикс – это креолизованный текст, содержащий в себе вербальный и невербальный компоненты, причем вербальный компонент включает в себе всё речевое единство комиксов, а невербальный компонент – графику и параграфику. Подтекстовая или скрытая информация комикса выражается больше невербально, чем вербально. Речевые компоненты комикса немногочисленны и достаточно скудны, и это делает восприятие текста-комикса читателем особым типом чтения-понимания. Процесс понимания комикса специфичен и актуализирует новые

способы переработки информации. Исследование этой специфики и составляет цель нашей работы. Гипотеза исследования не нова: отличия в способах и качестве переработки информации детерминированы различными причинами. Среди этих причин немаловажным является возраст: предположительно, молодежь, привычная к цифровой, рече-инфографической подаче информации, хуже понимает вербальный текст и легче – креолизованный. Для проверки гипотезы был взят жанр комикса.

Для исследования был проведён пилотный эксперимент, направленный на выявление уровня понимания студентами креолизованного и словесного текста, было опрошено две группы студентов-филологов в возрасте от восемнадцати до девятнадцати лет. Материалом для исследования послужили два семантически синонимичных текста, один из которых был представлен в вербальном формате, другой – в форме комикса. Формат и объём статьи не позволяет представить данные тексты и вопросники. Коротко опишем материал исследования.

Первой группе испытуемых для прочтения был предоставлен креолизованный текст в жанре «комикс» («Человек-Паук», 2002 г.) и девять вопросов, предназначенных для анализа глубины понимания текста. Количество ответов, указывающих на адекватное понимание текста, в среднем составило 70%. Из них 58% составляют ответы, иллюстрирующие более глубокое понимание смысла текста, и 42% составляют ответы, являющиеся неполными и неглубокими.

Второй группе испытуемых для прочтения был предоставлен неиллюстрированный сюжетно близкий словесный текст и тот же список вопросов для анализа понимания текста. Количество ответов, указывающих на адекватное понимание текста, в среднем составило 55%. Из них 53% составляют ответы, иллюстрирующие более глубокое понимание смысла текста, и 47% составляют ответы, являющиеся неполными.

Проведённый эксперимент показал, что уровень восприятия студентами креолизованного текста значительно выше, чем уровень восприятия монокодового словесного текста. Это понятийное преимущество выражено и количественно, и качественно. Вопросы, направленные на понимание содержания и подтекстовой информации вызвали меньшее затруднение у читающих креолизованный текст.

Отметим, что развитие жанра комиксов в России началось в 90-е годы XX века, когда возник большой интерес к западной массовой культуре. Тогда американские и европейские приключенческие комиксы получают возможность широкого распространения на территории России. Отечественные авторы также начали создавать комиксы, которые стали публиковать в популярных советских изданиях. Однако у читателей того времени жанр комиксов не находит должного внимания и доверия. В связи с этим издание русских и распространение зарубежных комиксов было признано убыточным. С 2000 года жанр комиксов стал общепризнанным и популярным.

Важным моментом в становлении комиксов служит появление сканлейтеров – энтузиастов, занимающихся переводом зарубежных комиксов на русский язык и их распространением [1]. Тотальная цифровизация, уменьшение доли углубленного линейного чтения закрепили новый способ переработки информации – нелинейное восприятие креолизованных текстов, в том числе и комиксов.

Нами был проведён второй этап эксперимента, направленный на достижение аналогичных предыдущему эксперименту целей, – выявление уровня понимания креолизованного и словесного текста. Главным критерием отбора респондентов для исследования стал возраст. Было опрошено две группы людей в возрасте от сорока пяти лет, незаинтересованных массовой культурой 2000-х годов и, в частности, феноменом комиксов, уделяющих, по нашему предположению, большее внимание словесному тексту. Материалом для исследования, как и на первом этапе, послужили два семантически синонимичных текста, задействованных на первом этапе.

Первая группа опрашиваемых работала с комиксом. Количество ответов, указывающих на адекватное понимание текста, в среднем составило 56%. Из них 76% составили ответы, иллюстрирующие более глубокое понимание смысла текста, и 24% – ответы, являющиеся неполными.

Второй группе опрашиваемых для прочтения был предложен неиллюстрированный словесный текст и тот же список вопросов для проверки понимания текста. Количество ответов, указывающих на адекватное понимание текста, в среднем составило 80%. Из них 89% составляют ответы, иллюстрирующие более глубокое понимание смысла текста, и 11% – ответы, являющиеся неполными.

В соответствии с полученными результатами можно сделать вывод: уровень восприятия респондентами данной возрастной группы креолизованного текста значительно ниже, чем уровень восприятия монокодового словесного текста. При этом вопросы, направленные на понимание подтекстовой информации, вызвали большее затруднение у читающих креолизованный текст.

Респонденты второго эксперимента отмечают как сложность в восприятии информации, представленной в виде комикса, наличие нескольких сюжетно значимых кадров комикса в рамках одной печатной страницы. Каждый кадр комикса обладает яркостью, которая направлена на привлечение внимания к определённой ситуации сюжета и экспрессивность в изображении поведения и мимики героев комикса, которая также выполняет функцию привлечения внимания. Данная особенность мешает самостоятельному расставлению смысловых акцентов, что является значимым для глубокого понимания текста респондентами этой группы. Таким образом, невербальный компонент комикса помещает читателя, привыкшего воспринимать вербальный текст, под визуальный контроль, создавая тем самым строгие рамки для восприятия содержания креолизованного текста.

Показатели же, иллюстрирующие восприятие креолизованного текста студентами, напротив, говорят о необходимости такого контроля для современных читателей, так как именно он обеспечивает более глубокое понимание текста.

Вербальный компонент креолизованного текста является для респондентов повторного эксперимента опорой при анализе содержания данного текста и, как следствие, при ответе на предоставленные в ходе эксперимента вопросы. Данный вывод подтверждается цитированием реплик персонажей в рамках некоторых ответов на вопросы по содержанию текста. В случае прочтения словесного текста студентами среди полученных нами ответов на вопросы наблюдается воспроизведение фактуальной информации текста, которая превалирует над интерпретацией подтекстовой информации. Согласно полученным результатам при ответе на вопросы, выявляющие уровень понимания креолизованного текста студентами, вербальный компонент текста не привлекался.

Таким образом, можно констатировать тенденцию активноснижения уровня восприятия подтекстовой информации в рамках вербального монокодового текста во времени и рост уровня восприятия данного вида информации в рамках креолизованного текста. Для глубокого понимания информации, содержащейся в вербальном тексте, в наши дни необходимо привлекать невербальные компоненты, акцентирующие внимание читателей на ключевых смысловых моментах текста. А комикс, вероятно, один из способов, который поможет освоению текстовых смыслов за счет своего поликодового характера.

Список литературы

1. Бондарева, А. Комикс. Вторжение // Октябрь. 2014. №3. 34-56
2. Fresnault-Deruelle P. Aspects de la bandedessinée en France // Comics and visual culture. La bandedessinée et la culture visuelle. München; New York; London; Paris, 1986. P 62.

УДК 81-26

Г.А. Карпушева
(Россия, Абакан)

О РЕАЛИЗАЦИИ В РЕЧИ МОДЕЛИ «СМОТРЕТЬ + СУБСТАНТИВНАЯ СЛОВОФОРМА»

В статье рассмотрено понятие «восприятие», раскрыта значимость зрительного восприятия, указаны разновидности модели высказываний с

глаголом «смотреть», в которых второй актант выражен субстантивной словоформой.

Ключевые слова: восприятие, зрительное восприятие, глагол зрительного восприятия, структура высказывания, семантический потенциал высказывания.

G.A. Karpusheva
(*Abakan, Russia*)

ABOUT IMPLEMENTATION IN THE SPEECH OF THE MODEL «WATCH + SUBSTANTIVE WORD FORM»

The concept of «perception» is considered in the article, the significance of visual perception is revealed, varieties of the model of utterances with the verb «watch» are indicated, in which the second actant is expressed by a substantive word form.

Key words: perception, visual perception, verb of visual perception, structure of utterance, semantic potential of utterance.

Восприятие – это «отражение в человеческом сознании действующих в данное время на органы чувств предметов и явлений материального мира, включающее в себя понимание и осмысление их на основе предшествующего опыта» [7]. И.Т. Фролов указывает, что «наиболее важной и развитой для процесса познания является система зрительных восприятий» [8, с. 102]. При этом М.А. Дмитриевская отмечает: «... то, что человек видел сам, имеет для него самую высокую степень достоверности» [1, с. 171].

В лингвистической литературе уделяется большое внимание отражению зрительного восприятия на языковом уровне. Языковые единицы, связанные с отражением зрительной перцепции, являются объектом исследования многих лингвистов. Некоторые русисты, например, И.Ю. Колесов [3], М.Б. Примова [6] обращают внимание на весь комплекс лексических единиц зрительного восприятия разной частеречной принадлежности. С.В. Мартинек выявляет ассоциативное поле глагола *видеть*, компонентами которого являются и субстантивы, отражающие, например, факторы, обуславливающие восприятие зрением (*свет*) или его объекты (*видеть дом*) [5]. Исследования же большинства ученых связаны с изучением основного класса лексем зрительной перцепции – глаголов соответствующей семантики [2; 4 и др.].

Смотреть – это один из базовых глаголов в системе глагольных лексем зрительного восприятия (наряду с глаголом *видеть*).

Цель статьи – определить типы конструкций, в которых может употребляться в речи глагол *смотреть*. В дальнейшем планируется выявить

особенности семантической реализации глагола *смотреть* в разных конструкциях и представить его семантический диапазон в целом.

Анализ конструкций, в которых употребляется глагол *смотреть*, проводился на материале 1200 высказываний с указанным глаголом, извлеченных методом сплошной выборки из Национального корпуса русского языка.

Разнообразие синтаксических конструкций употребления глагола *смотреть* связано с разными способами выражения объекта зрительного восприятия или его направления. Выделим модели высказываний с глаголом *смотреть*:

1. «**Смотреть+субстантивная словоформа**»(818 высказываний): предложная и беспредложная формы: *Он **смотрит** на гитариста, высокого румяного парня...* (В.Г. Распутин); *И он **смотрит** телевизор, а там какая-нибудь передача про моряков...* (Е. Гришковец).

2. «**Смотреть+вторая часть БСП**» (133 высказывания). Часто объектом является ситуация: – *Дай дневник! **Смотрю** – в дневнике действительно ничего не написано* (Е. Павлова).

3. «**Смотреть**» без распространителя (119 высказываний). Объект восприятия в высказываниях подобных структур легко восстанавливается реципиентом из ближайшего контекста: *И вот сидишь, **смотришь** и до того засмотришься, что утратишь всякое представление о часах* (Ю.О. Домбровский).

4. «**Смотреть + придаточная часть СПП**» (75 высказываний): *И еще, когда мы **смотрим**, как ведут себя дельфины, то видим, что в разных ситуациях они используют разную лексику* (Е. Коваленко).

5. «**Смотреть + наречие**» (55 высказываний). Распространитель глагола в данном случае адвербиализован, что приближает подобные высказывания к модели «*смотреть + субстантивная словоформа*» (а именно с ее разновидностью «*смотреть + N₅*»): *А самураи **смотрят** волком, работают из-под палки, молчат, если начинаешь разговаривать с ними* (Р.Б. Ахмедов).

Рассмотрим подробнее разновидности первой из выделенных моделей «*смотреть + субстантивная словоформа*», которая имеет наибольшее число вариантов реализации в речи.

Глагол *смотреть* в высказываниях может проявляться в разных значениях, это зависит от лексического наполнения словоформы-распространителя и от контекста. Мы ограничимся лишь указанием возможных моделей употребления в речи глагола *смотреть*, а приведенные примеры иллюстрируют семантический диапазон этого глагола.

1. «**Смотреть + N₄**»

Наиболее многочисленной разновидностью высказываний с глаголом *смотреть* является структура, где объект восприятия выражен субстантивной словоформой в винительном падеже (763 высказывания).

Как отмечалось выше, модель может быть реализована в предложной и беспредложной формах. Высказывания, имеющие в составе предлог, используются чаще. В процессе анализа выделен 631 пример предложной формы реализации модели «*смотреть* + N_4 » и 132 – беспредложной.

1.1.«*Смотреть* + предлог + N_4 »

а. «*Смотреть* + на + N_4 »

подавляющее большинство высказываний с глаголом *смотреть* имеют структуру «*смотреть* + на + N_4 » (552 примера):

Сажу и смотрю на стол, где лежат две крошечные записки с микротекстом, а рядом с ними – обычные листы бумаги (В. Брагин).

А может, не стоит так пессимистично смотреть на будущее? (с форума).

Смотритена меня теперь как на вашего отца и позвольте мне быть вам полезным (Ф. М. Достоевский).

Выйдет на балкон, выберет столик, сидит тихо, пьёт, закусывает бараночкой и смотрит на горы (Ю.О. Домбровский).

Пан Баранкевич смотрит на происходящее с высоты своей заводской трубы, с которой видно только на пять километров вокруг, и интересы Польши, как нации, ему чужды (Н.А. Островский).

б. «*Смотреть* + в + N_4 »

Модель представлена 72 высказываниями, например:

И некоторые старики и старухи подтверждали, что старый Ивановский из Ивановки был действительно человек учёный, а когда муж человек учёный, всё время смотрит в книгу, то куда, спрашивается, смотреть его жене? (А. Рыбаков).

Смотришь в окно – там голубое небо (Е. Кучеренко).

Окна семейных покоев, тенистых и прохладных, смотрели в сад (И. Бунин).

– Смотрит в вельможи! – говорил Николай Сергеич, потирая руки от удовольствия (Ф.М. Достоевский).

в. «*Смотреть* + под + N_4 »

Структура «*смотреть* + под + N_4 » представлена 4 высказываниями из общего числа примеров с глаголом зрительного восприятия *смотреть*. Приведем примеры, иллюстрирующие различное семантическое наполнение высказывания с описываемым глаголом:

Идете без кинолога, поэтому смотрите под ноги и с тропы не сходите (В. Поздняков).

Где же Рыжик? – я оглядываю комнату, смотрю под диван (Е. Лукин).

г. «*Смотреть* + за + N_4 »

Вот он смотрит за окно. Там человек вышел из подъезда с сумкой и идёт куда-то (А. Слаповский).

Выйдет на крутой угор, встанет возле старой лиственницы и часами со слезой на глазах смотрит за реку, на зеленый запустевший бережок, где

еще недавно стоял его родной дом, дымилась старая, еще отцом битая печь (Ф. Абрамов).

*Он подключается к телевизору и записывает все передачи, которые семья **смотрит за неделю***(В. Овчинников).

д.«Смотреть + сквозь + N₄»

*Здесь, по крайней мере, дым не ест глаз моих, и на свет божий **смотримсквозь** чистые **стекла!*** (Н.А. Дурова).

*Вы как-то слишком литератор. Я – на все **смотрю** **сквозь** **политику, общественность...*** (К.И. Чуковский).

В данных примерах глагол сочетается с двумя распространителями одновременно: *сквозь + N₄*, выражающее обстоятельственное значение (*сквозь стекла, сквозь политику*), и *на + N₄*, называющ ее объект зрительного восприятия (*на свет божий, на все*).

е.«Смотреть + через + N₄»

*Открываю глаза, а он стоит ко мне спиной и **смотрит** **через** **стекло** на улицу...* (Н. Дежнев)

*Он повернулся и прочь пошел, а сам **смотрит** **через** **плечо**: хитрущий народ, я вам доложу!* (К. Букша)

*Обычно пилот **смотрит** **через** **каждые** **несколько** **минут** на альтиметр...* (И. И. Сикорский)

1.2. «Смотреть + N₄» (без предлога)

Использование глагола *смотреть* с субстантивной словоформой винительного падежа без предлога – явление достаточно частое. 132 высказывания из проанализированного материала имеют **беспредложную структуру**«**смотреть + N₄**», например:

*Или вот такой странный феномен: сидите вы у себя дома и **смотрите телевизор***(Е. Гришкова).

*В один из первых дней возвращения он повёз жену и дочь **смотреть** **квартиру*** (А. Солженицын).

2. «Смотреть + N₅»

Именная группа в высказываниях модели «*смотреть + N₅*» отвечает на вопрос творительного падежа *кем? чем?* Однако возможны случаи приобретения именной группой адвербиального значения, тогда уместен вопрос *как?*

Высказывания, в которых глагол *смотреть* сочетается с именной группой творительного падежа, имеют две разновидности. Из 31 высказывания данной модели 21 пример содержит предлог (*с, за, под*) и 10 случаев беспредложной формы реализации указанной модели.

2.1. «Смотреть + предлог + N₅»

а. «Смотреть + за + N₅».

11 высказываний реализуют данную модель, например:

*Кроме кухарок, есть две учительницы и еще одна женщина, которая **смотрит за детьми**, когда они возвращаются из школы* (К. Симонов).

Становлюсь в очередь – человек двести, военных и штатских. Сначала очередь двигается быстро, милиционер **смотрит за порядком** (М. Панин).

Здесь его нет... Затем **смотрит за платяным шкафом**: – И здесь его нет! (В. Шахиджанян).

б. «Смотреть + с + N₅»

Прекрасный, тёплый, родной фильм. Всегда **смотрю с удовольствием** (с форума).

Но дядюшка ошибается, думая, что я на него **смотрю с обычной целью** подразнить его (Ф. Искандер).

в. «Смотреть + под + N₅»

Панкратов прогоняет деньги через счётчик... **смотрит под лампой**... пропускает десятка полтора через сканер... (А. Волос).

Не здесь ли я уронил его... (Наклоняется и **смотрит под столом**) (Н.А. Некрасов).

На зло преподобный Максим **смотрит под углом зрения** Ареопагита, обычным, впрочем, вообще для всего греческого богословия (С.Л. Епифанович).

2.1. «Смотреть + N₅ (без предлога)»

В 10 высказываниях структура «**смотреть + N₅**» употребляется без предлога, например в предложениях:

Знакомым читал – тем понравилось, а ему, Некрасову, в «Современник» принес – губы кривит и **смотрит волком** (А.С. Бухов).

Яшка-Турок **смотрел удалым фабричным малым** (И.С. Тургенев).

3. «Смотреть + N₂»

Именная группа в высказываниях модели «**смотреть + N₂**» отвечает на вопросы родительного падежа *кого? чего?* Нами обнаружено 10 случаев употребления конструкции данной модели. Во всех примерах происходит адвербиализация именной группы и уместны вопросы *откуда? как? куда?* Приведем примеры реализации в речи данной модели:

а. «Смотреть + с + N₂»

Дождь осенний. Мухи **смотрят с потолка**... (Е. Липатова).

б. «Смотреть + из + N₂»

Когда **смотришь из космоса** сразу на все страны, где нет ни одного знакомого, то вдруг оказывается, что знакомые у тебя там есть (Е. Евтушенко).

в. «Смотреть + мимо + N₂»

Но продавец молчит. **Смотрит мимо него** белыми глазами. Очередь перестает гудеть (Б. Минаев).

г. «Смотреть + без + N₂»

Но вдвойне приятно, если свой фильм ты **смотришь без стыда** спустя годы (М. Козаков).

4. «Смотреть + N₃»

Анализ языкового материала позволяет выделить два типа модели (14 примеров), в которых распространитель отвечает на вопросы дательного падежа *кому? чему?* В первой модели использован предлог *по*, во второй – *вслед*.

а. «Смотреть + по + N₃»

*Газет она тоже не читает и не **смотрит по телевизору** новостей.*

*Димка свистит и **смотрит по сторонам** (В. Аксенов).*

*Я с удивлением узнал, что вся Япония **смотрит по вторникам** сериал «Проект Икс» (В.В. Овчинников).*

*Если имеются очень веские основания для выезда и бригада все же выезжает, врач уже на месте **смотрит по обстановке** (М. Бойцова).*

б. «Смотреть + вслед + N₃»

*Я представлял, как хрупкая девочка стоит на перроне и **смотрит вслед уходящему составу** (С. Есин).*

Таким образом, нами рассмотрены типы конструкций с глаголом зрительного восприятия *смотреть*, в которых распространитель глагола выражен существительным в падежной форме. Анализ языкового материала показывает, что глагол выступает в конструкциях модели «*смотреть* + субстантивная словоформа» в разных значениях.

Список литературы

1. Дмитриовская М.А. Знание и достоверность // Прагматика и проблемы интенциональности. М., 1988. С. 166-188.
2. Козюра, Т.Н. Залоговые значения глаголов зрительного восприятия // Вестник ВГУ, серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 2, Ч. 1.
3. Колесов И.Ю. Актуализация зрительного восприятия в языке: когнитивный аспект (на материале английского и русского языков): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Барнаул, 2009.
4. Кретов А.А. Из наблюдений над семантикой и сочетаемостью глаголов зрительного восприятия // Семантика и структура предложения: Лексическая и синтаксическая семантика: Межвузовск. научн. сб. Уфа: Изд-во БашГУ, 1978. 144 с.
5. Мартинек С.В. Концептуализация зрительного восприятия (по материалам «Русского ассоциативного словаря») // Учёные записки ТНУ им. В.И. Вернадского, серия: Филология. – Симферополь. 2007. Т. 20 (59). № 1.
6. Примова М. Б. Предложения, обозначающие ситуации слухового и зрительного восприятия, в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1983.
7. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд., стер. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, Т. 1, 1999. 702 с.

8. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981.

УДК 159.99

А.В. Ковалева, М.А. Мартынова
(Россия, Лесосибирск)

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

В статье представлен теоретический обзор проблемы интернет-коммуникации. Авторы описывают направления исследований Интернета как общественной онлайн-платформы, анализируют подходы к значению социальных сетей, раскрывают содержание понятия «социальная сеть». Проанализированы характерные особенности коммуникации посредством социальных сетей.

Ключевые слова: Интернет, социальные сети, общение, коммуникация.

A.V. Kovaleva, M.A. Martynova
(Lesosibirsk, Russia)

FEATURES OF COMMUNICATION IN SOCIAL NETWORKS

The article presents a theoretical overview of the problem of Internet communication. The authors describe the research directions of the Internet as a public online platform, analyze approaches to the meaning of social networks, and reveal the content of the concept of "social network". The characteristic features of communication through social networks are analyzed.

Keywords: Internet, social networks, communication, communication.

Очевидно, что время перехода коммуникативных практик в сети Интернет завершилось созданием множества социальных приложений, возникновением принципиально новой коммуникативной среды, появлением иной терминологии. В связи с этим, реализуются новые направления исследований: таких, как лингвистика и психолингвистика в социальных сетях. Ученые не просто изучают язык общения в условиях виртуального мира, но и отмечают различия с реальным контактом. Действительно, несколько десятилетий назад нельзя было говорить об изменении формы передачи эмоций и чувств, употреблении чрезмерного сокращения слов и фраз, сухости высказываний и их зависимости от объекта получения. Таким образом, в данной работе мы рассмотрим особенности коммуникаций в социальных сетях.

Обратимся к анализу данной коммуникативной среды. По мнению А.В. Соколова, Интернет – это «глобальная социально-коммуникационная компьютерная сеть, предназначенная для удовлетворения личностных и групповых коммуникационных потребностей за счёт использования телекоммуникационных технологий». Таким образом, интернет выступает в качестве обычного передатчика как телефон и письмо до его появления. А.В. Соколов утверждает, что данный вид передачи и хранения информации открывает множество возможностей как социализации, так и самореализации личности или социальной группы [3]. Ученые исследуют Интернет-коммуникации в разных направлениях, поэтому выделяют несколько подходов.

1. Информация и технологии как основа нового общественного устройства (М. Порат, Т. Стоуньер, Д. Белл, А. Рунов, Э. Тоффлер). В данном подходе интернет не несет огромного значения, лишь является платформой.

2. Изменение социальных институтов. В рамках данного направления ученые исследуют общество, а именно переход социальных институтов в виртуальное пространство и изменение общественного сознания. Интернет реализует сетевые связи, являясь при этом частью общественного института (А. Биккулов, А. Неклесс, А. Родионов, А. Чистяков, Д. Кутюгин).

3. Интернет как электронный аналог мира. Ученые обуславливают неизбежность виртуализации реальной жизни общества, где существуют похожие механизмы общения и социализации (А. Бюль, М. Вейнстейн, Д. Иванов, А. Крокер). В современной Интернет-среде наиболее популярными являются социальные сети (Вконтакте, Twitter, Facebook, Одноклассники, Instagram, Tiktok и т.д.). Рассмотрим подробнее содержание понятия «социальная сеть» [1].

Термин «социальный» происходит от латинского слова «socialis» и означает «общественный» [4]. Следует выделить несколько значений данного термина. В словаре Д.Н. Ушакова приведены такие варианты: 1) «связанный с жизнью людей в обществе, их отношениями в обществе или к обществу»; 2) «реорганизуемый общественные, производственные отношения в обществе»; 3. «порождаемый условиями общественной жизни, условиями той или иной общественной среды, общественной формации». Понятие «сеть» также было имеет несколько значений: 1) приспособление; 2) совокупность учреждений; 3) система перекрещивания. Исходя из вышеперечисленного, «социальная сеть» – это интерактивная онлайн-платформа, созданная для установления связей между участниками сети и самореализации личностного потенциала посредством трансляции различного вида информации [4].

Ранее существовавшие средства коммуникации содержали в себе только возможность передачи текстов напрямую адресату (обычно одному), но социальные сети значительно расширили качество и количество получателей, определив основную особенность сети: публичность и общедоступность [2]. Акцент с частного контакта сместился к привлечению аудитории. Также

появились иные цели пользования: от реализации знакомств до создания имиджа и раскрутки собственного бренда. Интерфейс позволяет опубликовывать фотографии, видеоклипы, статусы, координаты и т.д. Второй существенной особенностью является компенсация реальных возможностей и стремление к нетипичному поведению. В социальной сети субъект может быть кем угодно, транслировать желаемый образец поведения, получать одобрение общества или групп лиц, при этом не раскрывая свою личность. Из этого вытекает «анонимность», получение сведений анкетного характера, фото и видео не доказывает реального существования данной личности. Третья особенность коммуникации – это бизнес-функциональность языка: возможность посредством транслируемой информации вызывать необходимые эмоции, мотивы, создавать потребность в реализации какого-либо действия. Тем самым социальная сеть становится бизнес-площадкой, самодостаточной и совершенно бесплатной. Четвертая особенность – трудности функционирования эмоционального компонента общения. Почти в каждом встречаемом вами тексте вы найдете эмодзи для его наполнения. Это говорит том, что социальные сети испытывают дефицит верификации эмоций: если при реальном общении человек помимо слов показывает жестами, мимикой, тональностью голоса свои мысли и чувства, то в социальных сетях проверить подлинность увиденного символа нереально. Таким образом, реальные эмоции заменяются средствами параграфематики (смайлики, стикеры, картинки, анимация, аудио- и видеотрекеры и т.д.).

Изучив функционал социальных сетей, мы пришли к выводу, что данный вид коммуникации имеет отличительные особенности от реального устного общения, письменного посредством традиционных средств. Возможности социальных сетей позволяют удовлетворять потребности социума в самопрезентации и социализации, хранении и передаче информации. Технические возможности онлайн-платформ ограничены, поэтому данный тип коммуникации не является аналогом реального общения, в нем есть дефицит средств передачи и дефицит достоверной информации. В сетевой коммуникации особую роль играют такие средства как параграфематики, вносящие интерактивность и насыщенность.

Список литературы

1. Бальжирова Т.Ж. Интернет как средство социальной коммуникации в условиях формирующегося в России информационного общества: дис. ... канд. социол. наук. Улан-Удэ, 2003. 161 с.
2. Матусевич А.А. Общение в социальных сетях: прагматические, коммуникативный, лингвостилистический аспекты характеристики: дис. ... канд. филол. наук. Киров, 2016. 190 с.
3. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учеб. пособие. СПб., 2002. 460 с.

4. Толковый словарь русского языка /под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Советская энциклопедия, 1935-1940. 805 с.

УДК 811.161.138:091.5

Л.Д. Лескова
(Россия, Красноярск)

РЕЧЕВОЙ ЖАНР «ПОЗДРАВЛЕНИЕ»: ОТ РУКОПИСНОЙ ДО ЭЛЕКТРОННОЙ ФАКТУРЫ ТЕКСТА

В статье рассматривается коммуникативный анализ текстов речевого жанра «поздравление» как традиционной (рукописной) фактуры, так и новой – электронной фактуры. Описываются результаты исследования, где были выявлены и сопоставлены особенности структурно-содержательных характеристик текстов речевого жанра «поздравление» электронной и бумажной фактуры.

Ключевые слова: речевой жанр, модель описания жанров, жанр «поздравление», поздравление на открытке, фактура текста.

L.D.Leskova
(Krasnoyarsk, Russia)

SPEECH GENRE “CONGRATULATION”: FROM MANUFACTURED TO ELECTRONIC TEXT FACTURE

The aim of the article is communicative analysis of the texts of the speech genre "congratulation" as a traditional (handwritten) texture, and a new - electronic texture. The results of the study, where the features of the structural and substantial characteristics of the texts genre “congratulation” of electronic and paper textures were identified and compared are described below.

Key words: speech genre, model for describing genres, congratulation, postcard, texture of the text.

Актуальность исследования обусловлена техническим прогрессом, в результате которого наблюдается постепенный переход бумажной фактуры текстов жанра «поздравление» к электронной. В связи с этим важно выявить происходящие изменения структурного и содержательного характера текстов изучаемого жанра, что и явилось целью настоящего исследования.

Среди ведущих задач были выделены следующие: изучить структурные и языковые особенности бумажных и электронных текстов-поздравлений, выявить специфические особенности текстов речевого жанра

«поздравление» разной фактуры – электронной и на бумажном носителе; проанализировав содержание традиционных и электронных текстов-поздравлений, установить ведущие смыслы, содержащиеся в этих текстах.

В качестве методологической основы в исследовании были изучены работы в области теории жанров речи (М.М. Бахтин, В.В. Дементьев, А. Вежицкая, Н.Б. Лебедева, Т.В. Шмелева и др.), труды по русскому речевому этикету (М.П. Войшева, С.Р. Ишмуратова, Т.В. Тарасенко, Н.И. Формановская и др.), исследования по речевому жанру «поздравление» (Н.В. Дудкина, А.Н. Ларина, Н.В. Немчинова, Т.В. Тарасенко).

Согласно теории М.М. Бахтина, речевой жанр – категория, которая позволяет связать социальную реальность с реальностью языковой. Жанры речи основоположник теории речевых жанров называл «приводными ремнями от истории общества к истории языка» [1, с. 165]. Ученый классифицировал их как первичные (простые) и вторичные (сложные). Вторичные речевые жанры в процессе своего формирования вбирают в себя и перерабатывают различные первичные жанры, сложившиеся в условиях непосредственного речевого общения.

В.А. Салимовский, развивая идеи М.М. Бахтина, толкует жанры речи как «относительно устойчивые формы (модели) духовной социокультурной деятельности (осуществляющейся в бытовых ситуациях, художественной, научной, правовой и других сферах)» [6, с.31].

Т.В. Шмелева одна из первых предложила модель описания и систематизации речевых жанров, включающую семь «жанрообразующих признаков», характеризующих речевой жанр: «коммуникативная цель жанра» («Зачем?»), «концепция автора» («Кто?»), «концепция адресата» («Кому?»), «событийное содержание» («Как?»), «фактор коммуникативного прошлого», «фактор коммуникативного будущего» и содержание с «языковым воплощением» («Что?») [7, с. 91–92]. В качестве главного признака описания речевого жанра Т.В. Шмелева выделяет коммуникативную цель.

Модель описания речевых жанров, предложенная Т.В. Шмелевой, изначально была воспринята как универсальная, однако практически каждый раз применяя к анализу текстов конкретной направленности данную модель, исследователи сталкивались с необходимостью введения новых признаков для характеристики этих текстов (см., например, модель описания жанров естественной письменной речи [3; 5]).

В.В. Дементьев и К.Ф. Седов, исследуя модели речевого жанра, делают вывод о том, что главная теоретическая сложность параметризации коммуникации (не считая объективных трудностей по сбору и обработке материала) связана с выделением набора жанрово-релевантных параметров: модель должна стремиться к тому, чтобы по возможности ограниченное число важнейших параметров позволяло учитывать наибольшее число объективно существующих других признаков речи [2, с.106].

В результате изучения теоретической литературы были выявлены критерии, позволяющие классифицировать тексты-поздравления как самостоятельный речевой жанр. В силу близости жанра «поздравление» к жанрам естественной письменной речи (ЕПР), за основу была взята модель, разработанная Н.Б. Лебедевой. Эта модель конституируют следующие параметры (в терминологии Н.Б. Лебедевой – фациенты): 1) автор («Кто?»); 2) коммуникативно-целевой фациент («Зачем?»); 3) адресат («Кому?»); 4) объект коммуникации – знак («Что?»), включающий диктумное (реальное) содержание и языковое воплощение; 5) графико-пространственный параметр («Как?»); 6) орудие-средство («Чем?»); 7) субстрат, материальный носитель знака («На чем?»); 8) носитель субстрата («В чем?»); 9) среда («Где?»); 10) время восприятия знака («Когда?»); 11) фациент «ход коммуникации»; 12) фациент «социальная оценка»[5].

Н.Б. Лебедева следующим образом обосновывает принципиальные отличия своей модели от модели Т.В. Шмелевой: «... в КСМ, ориентированной на описание жанров естественной письменной речи, выделены материальные элементы как релевантные для этого вида речевой деятельности жанрообразующие признаки. Материальные элементы в ЕПР более значимы, чем в канонизированных разновидностях письменно-речевой деятельности, а также их неразрывная связь с содержанием в ЕПР может детерминировать жанрообразующую функцию, например, в граффити, книге жалоб и предложений, поздравительной открытке пр.» [4].

Материалом представляемого исследования послужили тексты личных поздравлений – 58 рукописных текстов поздравительных открыток и 32 электронных текста. Поздравительные открытки с текстами рукописной фактуры, датируемые 1975–2019 годами, были предоставлены жителями городов Красноярска и Сосновоборска Красноярского края. Электронные открытки с фото и гиф-иллюстрациями взяты из сети Интернет (социальных сетей «ВКонтакте», «Инстаграм», «Одноклассники»).

Структура традиционного текста-поздравления включает следующие структурные части: 1) обращение (например, «Дорогие наши родные!», «Дорогие, милые женщины!» иногда в форме предложения с однородными определениями: «Умных, добрых, внимательных, чутких, красивых женщин книжного магазина поздравляю с Новым годом!»); 2) текст поздравления с указанием праздника и пожеланиями 2.1) в форме стихотворения «Поздравляем с 8 Марта! / День обаянья, красоты / Исполнит пусть заветное / Подарит первые цветы...» или «Желаем Вам на Новый год / Всех радостей на свете, / Здоровья на сто лет вперед»), 2.2) в форме сложносочиненных и простых предложений, сравнений («Желаю тебе счастья, любви большой и красивой, чистой как роса...», «Будь здоровой! Живи в достатке!», «Крепкого здоровья, долголетия, успехов, радости, бодрости на многие годы!!!»); 3) подпись поздравителя (может быть перечисление имен, фамилии семей,

инициалы, иногда ограничиваются подписью и датой: «Целуем, мама, Саша», «Твои друзья / Барзунатовы, Дорофеевы»).

Были исследованы поздравления с разными праздниками, в том числе ушедшими в прошлое. Остановимся на поздравлениях с праздником Великого Октября (7 ноября), где тексты начинаются одной из интерпретаций фразы: «Поздравляю Вас с Праздником Октября». Далее идет само поздравление: «от души желаем вам всего наилучшего», «...успехов в работе, учебе», «...успехов в труде». Заканчиваются тексты преимущественно указанием отправителей – именами родства, именами собственными, фамилией семьи: «с приветом мама, папа, Вика», «Семья Емельяновых», «Саша, Оля». В Советском Союзе данный праздник был красным днем календаря, но с распадом СССР он исчез, устарел. Поэтому открытки являются исторической ценностью. На смену праздника Великого Октября в 2005 году пришел День народного единства, который отмечается 4 ноября, но поздравительных открыток с этим праздником нами обнаружено не было.

Составляющими электронного текста-поздравления являются: 1) обращение 1.1) не всегда есть конкретный адресат: «С Новым 2018 Годом, дорогие друзья!», 1.2) может начинаться с обращения по имени или семейному статусу: «Любимый муж!» или со стандартного «С Днём Рождения @ссылка на страницу именинника», 1.3) электронное поздравление может быть адресовано самому себе («Ура, сегодня – мой праздник, мой день...»); 2) текст поздравления часто сопровождается эмоджи (смайликами) («Пусть все ваши мечты сбываются и все задуманное вами в 2018 воплотится в жизнь 😊😊😊», «Благополучия, достатка, тепла, счастья и любви вашим семьям! ✨», «Пусть каждый день превращается в праздник, вокруг будут сильные и добрые люди, которые будут создавать на ваших лицах только улыбки 😊»), иногда задается вопрос (или риторический вопрос) для общения с аудиторией, обмена поздравлениями: «Обещайте мне в 2019 году быть самыми счастливыми!!! 😊❤️☐Хорошо?»; 3) подпись поздравителя может быть представлена односоставным предложением или фразой («С днем рождения»: «Люблю 😊 тебя мой друг ❤️☐ с днём рождения ☆☐🎁🎁🎁», «Люблю тебя, мой драгоценный! 💎💎💎💎»).

В результате исследования были выявлены ведущие смыслы, содержащиеся в поздравительных текстах, и специфические особенности, характерные для традиционных текстов-поздравлений и электронных. С течением времени главными (самыми частыми) остаются пожелания «здоровья», «счастья», «любви»: «Желаем вам крепкого здоровья, счастья, веселья, радости, добра!» или «От души желаем здоровья, успехов в работе, терпения, семейного благополучия; будьте счастливы!». Следовательно, ядерные концепты не изменились, смысл пожелания остается тем же, меняется только оформление. Обращение в поздравительном тексте и подпись зависит от отправителя и адресата. Были исследованы бумажные

открытки, даримые преимущественно родственниками их близким. Подпись в такого рода тестах неформальная, по типу: «Огромный привет всем», «Мы вас очень любим», «Целуем!». Поздравления, адресованные коллегам, заканчивались фразой: «С уважением (имя / подпись)».

Электронные поздравления также были преимущественно неформальными, хотя авторы поздравлений не знакомы со всеми подписчиками лично, присутствовали и более официальные формулировки, но это в большей степени зависит от манеры написания поздравления, чем от социальных и семейных отношений с адресатами. Например, электронные поздравления с 8 Марта начинались с обращения: «Милые дамы» или «Дорогие девушки, мамы, бабушки». После шли разные интерпретации фразы «С 8 Марта»: «С праздником весны, очарования, красоты и женственности!» или «Поздравляю Вас с этим чудесным женским праздником Красоты, Весны и Любви!». Пожелание могло складываться из слов благодарности, или перечисления того, что желают в этот день: «Все наши успехи – это прежде всего ваша заслуга! Мы постоянно соревнуемся и стараемся быть самими лучшими, чтобы сначала вас добиваться, а потом чтобы удержать вас», «В этот день хочется пожелать: невероятно позитивного настроения, взаимной любви, счастья и исполнения желаний!».

Сопоставляя поздравления, был сделан вывод, что изменяется контекст употребления пожеланий, а не сами пожелания. Раньше наиболее распространенной формой поздравления было стихотворение, например: «Пусть в наступающем году/ Успехи новые придут/ И решатся все задачи, /И чтобы этот год грядущий/ Был лучше все ж, чем предыдущий», сейчас же в электронных поздравлениях наиболее распространенным является написание текста, в основном ориентированного на широкую аудиторию, на общение с ней: «Дорогие девушки, мамы, бабушки и все представительницы прекрасного пола...». Ведущим различием является сама конструкция поздравления: было преимущественно стихотворение, стало мини-сочинение. Стихотворная форма используется и в электронных текстах, в социальной сети «Одноклассники» – чаще, а в «Инстаграм» – почти не встречается.

Анализ текстов-поздравлений позволил выяснить и следующие моменты: по открытке можно восстановить историю страны, особенности менталитета граждан, ценности, присущие определенному времени. Так, с Рождеством поздравляли только до и после периода Советской власти. Сейчас же чаще всего поздравляют (бумажные и электронные поздравления) одновременно с двумя праздниками: «С Новым годом и Рождеством!». Еще интересно то, что в СССР преимущественно желали «счастья», «здоровья», сейчас же такие пожелания сохранились, но значительную роль приобрело пожелание денег, достатка: «денег побольше, работы поменьше». Можно увидеть, что изменилось само отношение к труду, сейчас не встречаются такие формулировки, как «успехов в труде и учебе».

Принципиально то, что раньше в открытках не сообщали личную информацию, а формулировка поздравления была более официальной, даже по отношению к родственникам. Причиной этого в том, что открытка, отправленная не в конверте, могла быть прочитана посторонними людьми, в первую очередь работниками почты. Сейчас же люди поздравляют в Сети, рассказывая личные истории, прикрепляя ссылки на людей, их фото и тому подобное. То обстоятельство, что поздравление было и остается доступно широкой публике, сближает бумажную и электронную открытку. Но различие в стиле повествования очень показательно (раньше в поздравлениях было меньше конкретики, фактов о жизни человека) и обусловлено менталитетом людей советского периода. Сегодня открытка стала более массовым подарком, медийным знаком внимания. Ежедневно публикуются поздравления с самыми разными праздниками, рассылаются фото и гиф-иллюстрации, что меняет не только текстовую структуру жанра, но и содержательные характеристики.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Собр. соч. М.: Русские словари. 1996. Т. 5. Работы 1940-1960 гг. С.159–206.
2. Дементьев В.В., Седов К. Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров. Саратов: Изд-во Саратов. пед. ин-та, 1998. 107 с.
3. Евсеева И.В., Морозова А.Д. Речевой жанр «автограф» автора на книге // Жанры речи. 2017. №1(15). С. 58–65.
4. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект лингвистического исследования // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. Вып. 1. Барнаул, 2001. С. 4–10.
5. Лебедева Н.Б. К построению жанровой типологии (на материале естественной письменной речи) // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. Ч. II. Теория и практика современной письменной речи: мат-лыконф. Барнаул, 2003. С. 91–100.
6. Салимовский В.А. Жанры речи в функционально-стилистическом освещении (научный академический текст). Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2002. 236 с.
7. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Вып. 1. Саратов, 1997. С. 91–92.

Е.В. Неверова
(Россия, Красноярск)

**РЕЧЕВОЙ ЖАНР ДОПРОСА: АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ
И ПРОБЛЕМА ВЫБОРА МОДЕЛИ ОПИСАНИЯ**

В статье рассматривается актуальность выбора речевого жанра «допрос» в качестве объекта лингвистического исследования, а также проблемные вопросы, связанные с его описанием. Несмотря на возросший интерес исследователей к проблемам юридического дискурса в целом, теория речевых жанров еще не выработала единой модели для описания жанров в этой сфере. Автором дается краткий обзор возможных путей описания речевых жанров в зависимости от функций языка, рассматривается модель Т.В. Дубровской для описания жанров судебной сферы и их применимость для описания речевого жанра «допрос».

Ключевые слова: речевой жанр, речевой жанр «допрос», модель речевого жанра, судебный дискурс.

E.V. Neverova
(KrasnoyarskRussia)

**INVESTIGATIVE INTERVIEW AS A GENRE OF SPEECH:
RELEVANCE OF THE RESEARCH AND ISSUES CONCERNING POSSIBLE
MODELS OF ITS DESCRIPTION**

The article examines the issues concerning description of investigative interview as a genre of speech and its relevancy as a research object. Despite the increased interest in legal discourse in general, the integrated model for legal genres had not been established yet by the theory of speech genres. The author provides the summary of possible ways of the description of speech genres based on language functions, explores the model established by T.V. Dubrovskaya for legal genres and evaluates its applicability for the purpose of investigative interview research.

Key words: speech genre, investigative interview as a genre of speech, model of a speech genre, legal discourse.

Актуальность исследования речевого жанра допроса продиктована рядом обстоятельств. Жанроведение, прежде всего, нацелено на то, чтобы описывать пространство речевого общения, а так как речевой материал очень неоднороден, то и возможности исследования сужаются до небольших участков, на которых можно выявить некоторые закономерности. Речевой

жанр допроса входит в систему жанров так называемого институционального дискурса, еще точнее – дискурса судебного, который имеет свою собственную специфику.

Кроме того, юридическая наука в последнее время все больше интереса проявляет к достижениям других наук, особенно лингвистики и психологии. Так, К.Р. Болатханова пишет о методике когнитивного интервью при проведении допроса, в основе которого лежат принципы межличностного общения. Это «уважение, этика и права человека» в противовес манипуляторным техникам или запугиванию [1]. Р.А. Халилев и Л.А. Легеза также отмечают большой потенциал этого метода для уголовно-процессуальной деятельности, уникальность которого заключается в том, что «в его основе лежит партнерское, гуманное и уважительное отношение к интервьюируемому, который рассматривается как уникальный эксперт в отношении собственного психического опыта, который является предметом интереса для следователя» [12].

Обращение к речевому жанру «допрос» не является новым. Так, Н.М. Татарникова, изучая указанный жанр, называет в качестве предмета исследования «координацию первичного и вторичного РЖ на всех уровнях их организации» [10, с. 4]. Работа О.В. Зайцевой посвящена когнитивным, коммуникативно-прагматическим и лингвистическим составляющим дискурса допроса [6]. Оба исследования были проведены на материале записей устных высказываний участников допроса в рамках предварительного следствия, а также протоколов допросов.

Однако речевой жанр допроса все еще имеет огромный потенциал для исследования: несмотря на подробный анализ речеактовой структуры допроса и конструирования его моделей по признаку конфликтности/бесконфликтности в отдельных работах [6, с. 178-180], сами исследователи отмечают, что все еще недостаточно изучены «стратегии официально-деловой речи» и жанра допроса в частности, не существует их классификации и даже инвентаря [9, с. 5], не описаны языковые средства их воплощения в рамках выявленных стратегий [9, с. 6].

Отметим, что некоторые работы по речевому жанру допроса выполнены через призму функциональной стилистики [11], хотя более перспективным методом исследования нам представляется фреймовый анализ. Исходя из сказанного выше, предметом изучения нашего исследования будут являться лингвопрагматические особенности речевого жанра «допрос», а цель – выявление и описания речевых тактик и стратегий коммуникантов в ходе процедуры допроса.

Исследователи в своих работах противопоставляют личностно-ориентированный и статусно-ориентированный дискурс. Статусно-ориентированный дискурс, по мнению В.И. Карасика, представляет собой «институциональное общение, т.е. речевое взаимодействие представителей социальных групп или институтов друг с другом, с людьми, реализующими

свои статусно-ролевые возможности в рамках сложившихся общественных институтов» [7, с. 277]. Под дискурсом в социолингвистике понимается общение людей, рассматриваемое «с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации» [7, с. 279].

Взаимосвязь дискурса и речежанрового описания отмечаются исследователями: так, В.В. Дементьев прямо указывает на то, что «речевые жанры, как и функционирование языка, зависят от сфер функционирования, то есть сфер речевой коммуникации» [3, с. 631]. Огромную важность сфер для речевых жанров подчеркивал и М.М. Бахтин, описывая так называемые вторичные жанры: когда один и тот же речевой жанр, попав в иную сферу, меняется, причем настолько, что превращается в уже другой жанр.

Речевой жанр «допрос» – комплексный жанр: его ядро составляет вопросно-ответное взаимодействие, однако помимо этого допрос включает в себя ряд этикетных жанров, например, в ситуации, когда следователю необходимо представиться перед допрашиваемым (на этом этапе помимо собственно представления реализуются прагматическая задача по установлению контакта). В.В. Дементьев полагает, что современная теория речевых жанров дает возможность изучать компоненты РЖ одних типов в структуре других. Лингвист отмечает, что «такому подходу соответствует активно развивающееся и авторитетное (одновременно индуктивно-прикладное и дедуктивно-классификаторское) социолингвистически-дискурсивное направление» [3, с. 631–632].

Вопрос о выборе модели описания речевого жанра напрямую связан с его рассмотрением в контексте той или иной типологии речевых жанров. С другой стороны, по мнению исследователей-жанроведов, любая классификация так или иначе будет неполной, а при применении моделей на практике реальный речевой материал не всегда укладывается в конкретную теоретическую схему [4, с. 115]. Это необходимо учитывать и при описании речевого жанра «допрос». В.В. Дементьев выделяет типологии речевых жанров на основании разных подходов к функциям языка: философскому, психолингвистическому и социолингвистическому [3, с. 633].

В рамках *философского подхода* выделяются две основные функции языка: коммуникативная и когнитивная, к которым иногда добавляют функцию воздействия. На основе такой типологии возможно выделить жанры общения, сообщения и воздействия. Однако такой подход является слишком общим и не может применяться для описания всех жанров институционального дискурса и речевого жанра, «допрос» в частности, так как в силу своей общности он становится «малоприменимым в качестве научного инструментария при работе с конкретным материалом» [3, с. 635].

Психолингвистический подход опирается Р.О. Якобсона и рассматривает ситуацию текущего общения и его компоненты: здесь можно выделить пять функций языка: экспрессивную, конативную, референтивную, фатическую и

метаязыковую (цит. по: [3, с. 632]. Психолингвистическому подходу к функциям языка соответствует типология речевых жанров, наиболее известная разновидность которой разработана Т.В. Шмелёвой. Н.М. Татарникова уже использовала модель Т.В. Шмелёвой для анализа речевого жанра «допрос» [11]. Главным конструирующим признаком РЖ Т.В. Шмелева называет коммуникативную цель, в соответствии с которой можно выделить жанры информативные, императивные, этикетные и оценочные. В.В. Дементьев отмечает, что у такой типологии есть одно ограничение: в ней не учитываются параметр речевых жанров «первичности» или «вторичности» [4], восходящий к концепции М.М. Бахтина.

В.В. Дементьев связывает теорию речевых жанров М.М. Бахтина с *социологическим подходом к функциям языка*, в рамках которого на первый план выходят отношения между формами существования конкретных языков в те или иные исторические моменты и сферами их использования. Однако отметим, что помимо социологического подхода к функциям языка существует и социологический подход к разным типам дискурса, который рассматривает дискурс с точки зрения его социального смысла и социального воздействия [5, с. 56]. Работы Т.В. Дубровской представляются очень значимыми для описания речевого жанра «допрос»: помимо описания подходов к описанию судебного дискурса, она прибегает к конструированию собственной модели анализа жанров судебного дискурса.

Т.В. Дубровская рассматривает речевой жанр как «своего рода дискурсивную модель, матрицу организации текста в типичной ситуации, которая каждый раз получает новое речевое наполнение в зависимости от меняющейся ситуации общения» [5, с. 59]. В своем исследовании автор опирается в том числе на определение Ст. Гайды, который определяет жанр как «культурно и исторически оформленный, общественно конвенционализированный способ языковой коммуникации; образец организации текста» и как «совокупность текстов, в которых определенный образец является актуализированным, реализованным» [2, с. 104]. Конвенциональность институциональных жанров проявляется уже в том, что участники общения в рамках социальных институтов имеют четко расписанные речевые роли и свой репертуар жанров, отражающих как институциональные нормы, так и культурные ценности, характерные для данного момента истории.

Другой важный параметр, на который обращает внимание Т.В. Дубровская, – это конструктивная функция жанров институционального дискурса. Он не только отражает устройство общественного института, но и способствует поддержанию и успешному функционированию этого общественного института. Лингвист обращается к определению жанра, данному социологом Т. Люкманном, который толкует коммуникативные жанры как «социально сконструированные модели для решения повторяющихся коммуникативных проблем» (цит. по: [5, с. 59]).

Кроме того, Т.В. Дубровская называет в качестве особенностей жанров судебного дискурса их многообразие и многофункциональность, схематичность жанров, наличие у них обязательных и факультативных элементов, а также указывает на деятельностный аспект, в соответствии с которым жанры судебного дискурса классифицируются в зависимости от того, как именно они способствуют осуществлению законности и правосудия.

Речежанровая модель Т.В. Дубровской содержит следующие характеристики: функция речевого жанра в судебном процессе, степень институциональной обусловленности, участники речевого жанра, место жанра в судебном процессе и связь с другими жанрами или интертекстуальность, особенности языкового выражения жанра и национально-культурная специфика жанра [5, с. 63-64].

Ряд важных наблюдений относительно специфики судебного общения находим в работах И.В. Палашевской. Она полагает, что существуют «подтекстные оценочные презумпции, признаваемые в качестве самоочевидных истин: «Обвиняемый, как правило, виновен»; «Невиновный оговаривать себя не станет»; «Обвиняемый при признании говорит правду, а при отрицании заведомо лжёт»» [8, с. 166]. Считаем это наблюдение ценным, т.к. оно позволяет понять принципы судебного дискурсивного взаимодействия одновременно помогает увидеть недостатки в выбранных тактиках и стратегиях речевого поведения допрашивающего.

Таким образом, анализ ряда работ показывает, что речевой жанр «допрос» должен рассматриваться именно с позиций судебного дискурса и в основе его описания должна лежать модель, учитывающая специфику речевого взаимодействия в этой сфере. Вышесказанное позволяет заключить, что актуальность исследования речевого жанра «допрос» дополняется еще одним фактором: необходимостью апробации уже существующих моделей описания жанров судебного дискурса и оценки эффективности их использования в теории речевых жанров.

Список литературы

1. Болахтанова К.Р. Актуальные проблемы когнитивной психологии при проведении допроса // *EuropeanScience*. 2016. № 12 (22). С. 62-67.
2. Гайда С. Жанры разговорных высказываний // *Жанры речи*. Вып. 2, Саратов: Изд-во государственного университета «Колледж». С. 103–111.
3. Дементьев В.В. О типологии речевых жанров в связи со сферами речевой коммуникации и без такой связи // *Коммуникативные исследования*. 2019. Т. 6, № 3. С. 630–644.
4. Дементьев В.В. *Теория речевых жанров*. М.: Знак, 2010. 594 с.
5. Дубровская Т.В. // *Язык и метод*. Русский язык в лингвистических исследованиях XXI века. *Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego*. Краков, 2012. С. 45-60.

6. Зайцева В.В. Когнитивные, коммуникативно-прагматические и языковые особенности допроса в юридическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2011. 209 с.

7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

8. Палашевская И.В. Судебный дискурс. Дискурс-Пи. 2015. № 3-4 (20-21). С. 166-169.

9. Татарникова Н.М. Допрос как дискурс: коммуникативное поведение следователя // Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2011. № 1 (3). С. 95-101.

10. Татарникова Н.М. Координация первичного и вторичного речевых жанров в официально-деловом стиле речи: На примере допроса и протокола допроса: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Иркутск, 2004. 328 с.

11. Татарникова Н.М. Характеристики речевого жанра допроса как детерминанты его места в структуре официально-делового стиля // Русская речевая культура и текст: Материалы X Международной научной конференции, посвященной 25-летию кафедры русского языка / под общ. ред. Н.С. Болотновой. 2018. С. 99-105.

12. Халилев Р.А., Легеза Л.А. К вопросу об использовании когнитивного интервьюирования в уголовном процессе РФ // Научный вестник Крыма. 2018. № 6 (17). С. 17.

13. Шмелёва Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997. Вып. 1. С. 88–98.

УДК 81'42

О.В. Новоселова
(Россия, Тверь)

КОММУНИКАТИВНАЯ СПРАВЕДЛИВОСТЬ КАК БАЗОВАЯ КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается коммуникативная справедливость как базовая категория социальной интеракции. В качестве критериев, позволяющих оценить коммуникативную справедливость высказываний, выступают не субъективные представления собеседников о справедливости, а пресуппозиционная основа социального взаимодействия и синергичное продвижение партнеров по диалогу к достижению поставленных целей общения. Коммуникативно-справедливые высказывания маркируются различными языковыми средствами, однако такие высказывания ориентированы на процесс установления отношений между собеседниками.

Ключевые слова: категория, коммуникативная справедливость, пресуппозиция, социальная интеракция.

O.V. Novoselova
(Tver, Russia)

COMMUNICATIVE FAIRNESS AS A BASIC CATEGORY OF SOCIAL INTERACTION

The article deals with the category of communicative fairness as a basic category of social interaction. Criteria of communicative fairness are not subjective judgements of communicants, but a presupposition basis of dialogic interaction and synergistic actions of interlocutors to achieve their communicative aims. Communicative fair statements can be marked with different language means, but their pragmatic effect is focused on the process of establishing relations between the interlocutors.

Key words: category, communicative fairness, presupposition, social interaction.

Категория справедливости отражена в сознании представителей различных культур, что подтверждается их способностью интерпретировать действия и поступки других людей как справедливые или несправедливые на основе анализа отношений распределения и воздаяния при обмене ценностями в различных сферах деятельности (ср.: [1]). В коммуникативной деятельности носители разных языков и культур в состоянии определить справедливость отдельных высказываний собеседника, так как общение представляет собой целенаправленный обмен последовательностью реплик, направленных на решение определенных задач. Например, следующие реплики содержат оценку справедливости высказываний одного из партнеров по общению: (рус.) «... *этот человек оглох навсегда для всякого **справедливого слова***» (Шукшин, 1982: 356); (фр.) «*Comment me prouvez vous la vérité de ce que vous me dites?*» (Толстой, 1991). Приведенные примеры отчетливо демонстрируют тот факт, что в условиях социального взаимодействия к оценке прагматической эффективности высказываний может быть применена категория справедливости, в частности, такая разновидность справедливости, как категория *коммуникативной справедливости* [3; 4; 5; 8].

Вполне очевидно, что прагматическое воздействие высказывания, реализованного в условиях социального взаимодействия, интерпретируется партнерами по общению на определенной ментальной шкале как коммуникативно-справедливое или коммуникативно-несправедливое (подробнее о конструкторе коммуникативной справедливости и его свойствах см.: [7; 9]). На первый взгляд может показаться, что оценка высказываний с позиций категории коммуникативной справедливости не может быть лишена

субъективности, так как общение представляет собой сложный интерактивный процесс, в котором отражается не только интенциональность собеседников, но и их представления о ценностях, нормах и правилах ведения диалога в той или иной ситуации. Поэтому в качестве критериев или факторов, позволяющих оценить коммуникативную справедливость высказываний, выступают не субъективные оценки собеседников, а пресуппозиционная основа диалогического взаимодействия (подробнее о пресуппозиции см.: [10]) и синергичное продвижение коммуникантов к достижению поставленных коммуникативных целей [5].

Представляется уместным утверждать, что коммуникативно-справедливым высказыванием является такая естественно-языковая конструкция, которая основана на учете адресантом пресуппозиционной организации объективных факторов действительности и поэтапном следовании типовому фреймовому сценарию, выбранному совместно с адресатом, в пространстве допустимых вариативных отклонений (подробнее о фреймовых сценариях см.: [10; 11]). Иначе говоря, коммуникативно-справедливые высказывания могут быть маркированы различными языковыми средствами того или иного языка, однако их прагматическая направленность ориентирована на процесс установления отношений между собеседниками и согласованности (синергичности) их коммуникативного обмена [8].

Бесспорно, категория коммуникативной справедливости высказываний способна выступать в качестве базовой категории социального взаимодействия, так как она связана с процессом установления отношений между собеседниками в ходе их интерактивного взаимодействия, представлена в разных языках, а также разделяет высказывания на две прагматические разновидности – коммуникативно-справедливые и коммуникативно-несправедливые, независимо от их поверхностной манифестации и интенциональной направленности (подробнее см.: [8; 9]). Сказанное подтверждается тем, что в условиях социальной интеракции зафиксированы коммуникативно-справедливые высказывания, относящиеся к различным интенциональным типам конструкций. Так, высказывания со значением угрозы в ряде ситуаций оцениваются адресатом как коммуникативно-справедливые, несмотря на то, что такие высказывания вводят его в состояние дискомфорта [6] и принуждают совершить какие-либо действия в интересах адресанта. Например, следующее высказывание-угроза (выделено полужирным курсивом) оценивается как коммуникативно-справедливое, так как оно служит эффективным средством реализации иллокутивной цели его автора в ситуации, когда другие языковые средства не способны это сделать (рус.):

– *Замечу дым, вылью в огонь все варево в тот же момент. Ясно говорю?*

– *Ясно, – упавшим голосом сказала Лиза (Васильев, 1987: 45).*

Конечно, может сложиться впечатление, что содержательный объем категории коммуникативной справедливости базируется на уже подробно изученных особенностях языковой репрезентации (шаблонах, паттернах) коммуникативного намерения и речевого поведения собеседников в том или ином «национальном стиле коммуникации» [2, с. 33]. В частности, категория коммуникативной справедливости может быть применима к оценке английского коммуникативного поведения и частично дублировать содержание таких коммуникативных категорий английской культуры как вежливость или недосказанность. Конечно, учет перечисленных категорий важен, однако в них не уделяется особое внимание аспекту установления отношений между собеседниками. В этом плане важно понимать, что для реализации коммуникативного директивного намерения, например, просьбы собеседникам недостаточно владеть языком и знать способы поверхностной репрезентации просьбы определенными конструкциями. Более значимым для установления социо-коммуникативных отношений между ними и продолжения их согласованного диалога является уместность этой просьбы в определенных пресуппозиционных условиях, а также соблюдение допустимого уровня категоричности директивных высказываний собеседников, который нельзя нарушать, так как просьба может быть оценена как навязывание некоторых действий, проявление настойчивости или агрессивности.

Итак, социальное взаимодействие собеседников само по себе не связано с их стремлением к коммуникативной справедливости или несправедливости, но оценка вклада в диалогический обмен каждого из них с позиций категории коммуникативной справедливости оказывает существенное влияние на ход их дальнейшего взаимодействия. По этой причине для создания коммуникативно-справедливого пространства социальной интеракции необходим учет коммуникантами пресуппозиционного фактора, современных условий глобализирующегося мира, национальных различий и субъективных особенностей ведения диалога, а также использование должного (принятого) обращения к собеседнику.

Список литературы

1. Аристотель. Политика // Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч. С. А. Жебелева; Общ.ред. А. И. Доватура. М.: Мысль, 1983. С. 375 – 644.
2. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. 512 с.
3. Новоселова О.В. Категория коммуникативной справедливости как прагматический феномен // Мирлингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2015. № 1. С. 34-47. Режим доступа: <http://tverlingua.ru>.

4. Новоселова О.В. Пресуппозиционные факторы коммуникативной несправедливости // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2015а. № 4. С. 34-43. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 20.11.19).

5. Новоселова О.В. Функционально-семантические критерии коммуникативной справедливости / несправедливости менасивных высказываний // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2016. № 4. С. 92-108. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://tverlingua.ru> (дата обращения: 20.11.19).

6. Новоселова О.В. Менасивные высказывания в коммуникативно справедливом пространстве диалога // Русский язык и литература в мультикультурном пространстве: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Комсомольск-на-Амуре, 30-31 марта 2017 года). В 2 ч. Ч. 2. Комсомольск-на-Амуре: АмГПУ, 2017. С. 67-73.

7. Романов А. А., Новоселова О. В. Коммуникативная справедливость как разновидность конструкта // Язык в различных сферах коммуникации: материалы II Междунар. науч. конф. / Забайкал. гос. ун-т; сост. Т. Ю. Игнатович, Ю. В. Биктимирова. Чита: ЗабГУ, 2016. С. 48-51.

8. Романов А. А., Новоселова О. В. Семасиологическая специфика категории коммуникативной справедливости // Региональная картина мира в языковой концептуализации: динамика культурных смыслов: сборник статей / под ред. Л.А. Мардиевой, Т.Ю. Щуклиной. Казань: Изд-во Казан.ун-та, 2016а. С. 180-184.

9. Романов А.А., Новоселова О.В. Конструкт лингвоэкологической справедливой коммуникации // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2016. Т. 2. № 1-1 (68). С. 79-85.

10. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: ИЯ АН СССР, 1988. 183 с.

11. Романов А.А. Коммуникативная инициатива говорящего в диалоге // Лингвистическая мозаика: Избранное. М.: ИЯ РАН, ТвГУ, ТГСХА, 2006. С.133-155.

А.А. Романов, Л.А. Романова
(Россия, Тверь)

**СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС КОММУНИКАТИВНЫХ
ПРАКТИК ”ОСТРОЙ СИЛЫ“ В ИНФОРМАЦИОННОМ
ПРОТИВОСТОЯНИИ ”ВОЙНА БЕЗ ВОЙНЫ”**

В работе представлены коммуникативные практики ”острой силы”, маркирующие вербальную агрессию в условиях ситуативного информационного противоборства ”войны без войн”. Показана роль информативно-эмотивного фактора в переформатирующем фреймировании коммуникативных практик ”острой силы” и их смысловой переоценке сторонами противоборства в информационных атаках друг на друга.

Ключевые слова: дискурс, информационное противоборство, ”война без войны”, коммуникативная практика, ”острая сила”, рефрейминг, регулятивная стратегия нивелирования, фейковая дискурсия.

A.A. Romanov, L.A. Romanova
(Russia, Tver)

**STRATEGIC RESOURCE OF COMMUNICATIVE PRACTICES
OF “SHARP FORCE” IN THE SITUATION OF “WARS WITHOUT
WARFARES”**

The article deals with the communicative practices of “sharp force” marking verbal aggression in the context of situational information confrontation of “wars without warfares”. The role of the emotive factor in the reformatting framing of communicative practices of “sharp force” and their semantic re-evaluation by the sides of confrontation in information attacks against each other is shown.

Key words: discourse, informational confrontation, situation of “wars without warfares”, communicative practice, “sharp force”, reframing, regulative levelling strategy, fakediscourse.

В современных межгосударственных конфликтах или информационно-агрессивных и дезруптивных противостояниях, принимающих форму “война без войны” (т.е. форму ведения информационных агрессивных действий, наносящих противной стороне ущерб без применения кинетического оружия), *любой* из невоенных *ресурсов* – от финансовых инвестиций, научного сотрудничества, торгового, туристического и культурного обменов до организации спортивных мероприятий, художественных выставок, а также культурных сезонов, фестивалей, театральных представлений и даже открытия

обыкновенных языковых курсов и школ – вполне может оказаться не только объектом, но и эффективным инструментом давления и жёсткого воздействия, направленного на концентрированную сферу атакованного соперника в лице целой страны, региона, корпорации, компании, фирмы и их лидеров. В подобного рода противостояниях, конфликтах, “атаках”, “войнах без войн” и особенно в “новых геоэкономических играх”, в терминологии Х. Зарате [1, с. 31], «самым важным», по утверждению М. Леонарда, “полем битвы” выбирается «не воздух, не земля», а, скорее всего, «взаимозависимая инфраструктура глобальной экономики». Отсюда понятна неизбежность иронического приглашения М. Леонарда, констатирующего в глобальном мире жесткость межгосударственных отношений в виде экономических противостояний или «войн связности» – «Добро пожаловать в войны связности» [2, с. 13, 15-16].

Обозначенную форму жёсткого и агрессивного давления на противоположную сторону (“жертву” или страну-жертву атаки) всё чаще именуют понятием “**острая сила**” (sharpforce), которое в последнее время пришло на смену введённым Дж. Наем [3] в политический оборот понятиям-вариантам в их дезруптивной разновидности – “*мягкая сила*”, “*жесткая сила*” и “*умная сила*” (подробнее см.: [4;5; 6; 7; 8; 9; 10]). Понятие “**острая сила**” (ОС) широко применяется сегодня в геополитическом пространстве для реализации воздействующего объёма комплексных **стратегий силы** давления (и влияния), которую используют для авторитарного, агрессивного и жёсткого (разрушительного или дезруптивного) давления, направленного на разрыв целостности и единства экономической, социально - политической и коммуникативной инфраструктур (т.е. “инфраструктурного альянса”, в терминологии Х.Зарате [1, с.31]) атакованного общества «в собственных (“бенефициарных”) интересах страны-агрессора» [4;5] или “агрессивной страны” [1].

Понятно, что агрессивно-авторитарное, комплексное – социально-экономическое и информационно-политическое – давление может осуществляться более мощной в политическом и военно - экономическом отношении стороной, которая, по её собственной (субъективной или объективной) оценке, способна разорвать гиперсвязность или базовые скрепы обозначенных составляющих «инфраструктурного альянса» как в рамках общества отдельной страны, так и в геополитическом масштабе, чтобы лишить атакованную “жертву” поддержки и помощи со стороны её соседей – симпатантов или сочувствующих ей стран в мире. Примером такого комплексного, авторитарно-агрессивного давления может служить поведение США в отношении «ядерного соглашения» между США, Ираном, Россией и ЕС, а также в отношении Венесуэлы, Кубы, Сербии, газопровода «Северный поток-2» и компаний ряда европейских стран, участвующих в его строительстве.

По сравнению с тремя другими разновидностями внешнего воздействия на противника – ”мягкой силой”, ”жесткой силой” и ”умной силой”, ориентированными на завоевание его симпатий, вполне очевидны **преимущественные отличия** коммуникативных практик ”острой силы” (ОС) в плане комплексного жёсткого давления на атакованную сторону, которые в обобщённом виде можно свести к следующим:

а) ОС представляет собой более агрессивную и авторитарную форму комплексного давления на противодействующую сторону по сравнению с воздействующим ресурсом ”мягкой силы”, несмотря на тот факт, что в последнее время «мягкое воздействие» (“softpower”) в смысле «концепция, инструмент, ресурс» всё чаще реализуется в прагмасемантической и коммуникативной функции постепенного (поэтапного, пошагового) «тихого убийства» (“softkill”; ср.: [11; 12]) своего соперника;

б) ОС «эксплицитно и демонстративно», не принимая во внимание реакцию мирового сообщества и не прислушиваясь к возражениям своих союзников, расправляется с соперниками в «назидание другим» строптивцам, методично “убивая” (подавляя) сопротивление противоборствующей стороны;

в) в отличие от «мягкой силы», направленной атакующей стороной на постепенное завоевание симпатий соперника, постепенного вторжения и вхождения» внутрь его инфраструктуры, ненасильственного его «приручения», в духе А. Экзюпери, сводимого к “добровольному” политическому подчинению и добровольному делегированию (отказу от части) своего суверенитета на международной арене, ОС действует на удаленном расстоянии, избегая реальных контактов с противостоящей стороной, что позволяет точнее выбирать объект атаки в «инфраструктуре альянса» и фиксировать результаты своего воздействия;

г) чередуя объекты атаки на составляющие (или конститuentы) «инфраструктурных альянсов» противника, ОС фиксирует наиболее “уязвимые” и “болевые” точки такой инфраструктуры, определяемые как самые незащищённые, самые важные для жизнедеятельности или «дефицитные ресурсы», которые при жёстком воздействии на противника способны подорвать его экономическую мощь и политическое влияние в мире;

д) атакуя «дефицитные ресурсы» противника, ОС дезорганизует сопротивление атакованной стороны, так как последняя не может в момент атакующего воздействия точно просчитать наносимый ей ущерб, который, в свою очередь, способен высветить какой-то другой «дефицитный ресурс» («слабое звено») в «инфраструктурном альянсе», и может сказаться на эффективности отпора агрессору;

е) ОС опирается на имеющиеся (апробированные или уже разработанные, сконструированные) сценарные представления типовых (унифицированных) фреймовых конфигураций, коррелирующих с моделями мира, укоренёнными в массовом сознании членов атакованного общества.

Ошибка в такой корреляции может привести атакующего к непропорциональному выбору объекта («слабых или болевых точек») воздействия, что способно снизить эффективность воздействующего потенциала коммуникативных практик *”острой силы”*.

Вместе с тем, однако, агрессивно-авторитарная форма комплексного влияния и давления в виде *”острой силы”* обладает рядом **недостатков** по сравнению с воздействующим ресурсом её дезруптивных вариантов в виде *”мягкой силы”* и *”умной силы”*. К числу таких недостатков можно отнести следующие:

а) ОС не стремится в стратегическом плане обладать «аттрактивной», притягательной силой, чтобы тратить время на убеждение и постепенное «приручение» своего противника, по А. Экзюпери, что позволяет обороняющейся стороне определить направление атак ОС и подготовить свои ресурсы для их отражения и контратакующего отпора. Для давления дезруптивными практиками ОС важен демонстративный напор и натиск, поэтому учёт дефицита времени для результативного решения поставленной задачи не позволяет откладывать намеченные решения на долгую перспективу;

б) стратегическая опора ОС на имеющиеся (апробированные, уже разработанные, сконструированные и унифицированные) сценарные представления типовых фреймовых конфигураций позволяет *”острой силе”*, с одной стороны, использовать ресурс возможностей в выборе арсенала средств для осуществления агрессивных и жёстких атак против выбранной *”страны-жертвы”*, но, с другой стороны, реализация атак по сценарному шаблону («лекалу») даёт атакованной стороне время, чтобы подготовить успешное отражение (защиту) от неё;

в) ввиду дефицита времени, ОС не в полной мере уделяет внимание для тщательного и полномасштабного изучения ресурса «ядерных скреп» организационной структуры общества атакованного соперника (государства, корпорации, компании, фирмы) в плане: **1)** его культуры в широком понимании, **2)** его политических, в том числе, традиционных, культурно - исторических и национальных ценностей, а также **3)** изучения уровня легитимности правящей власти атакованной страны и специфики проводимого ею курса внешней и внутренней политики в глазах мирового сообщества, о чём свидетельствуют примеры с Ливией, Ираком, Ираном и Сирией;

г) нацеленная на реализацию стратегии комплексного жёсткого давления на экономические и производственно-промышленные отрасли атакованной стороны ОС не в полной мере и степени выявляет ресурсы коммуникативной уязвимости / стойкости соперника как *а)* противника государственного масштаба (ср. одностороннюю оценку Б. Обамы России как «бензоколонки», т.е. оценка стойкости vs уязвимости страны строится с учётом только лишь одной отрасли экономики – добычи нефтегазовых ресурсов), а также как *б)* возможного или потенциального участника военного

блока государств, которые могут прийти в нужный момент на выручку и помощь, или как в) члена экономического союза государств. Правда, неприятие в расчёт всех ресурсов стойкости / устойчивости атакованной стороны не мешает стране-агрессору направлять своё жёсткое таргетированное воздействие-давление на отдельные (избранные) «инфраструктурные альянсы» или отрасли экономики, а также на значимые для экономики атакованной страны корпорации, компании и фирмы (ср. ситуации с российским «Северным потоком - 2»);

д) ОС не ставит своей главной целью немедленно осуществить силами атакованного общества информационные преобразования («информационную революцию», внутриобщественный «майдан»), а пытается навязать этому обществу собственное или «бенефициарное информационное доминирование» при помощи спин-докторинговых технологий, семантических диффамаций, «вирусного» распространения регулятивно-меметических идей - мемов, «прошивающих» насквозь индивидуальное и массовое сознание членов атакованного общества, чтобы организовать формирование и распространение в глобальных СМИ фейковых (постправдивых, т.е. неправдивых, сфабрикованных, «срежиссированных»), намеренно удалённых от правды / факта) дискурсов с целью их массового вброса в глобальное медийное пространство Интернет и коммуникативно-сетевую среду атакованного противника;

е) ОС, в отличие от «мягкой силы», действующей незаметно, пытается достичь максимального успеха при помощи своего воздействующего дезруптивного потенциала, оставляет в ходе реализации намеченных целей демонстративные «форсажные следы» своего давления, которые позволяют судить о специфике и характере «остроты» комплексного авторитарного давления не только на отдельную отраслевую разновидность «альянсной инфраструктуры», но также и на концентрированную сферу членов атакованного общества;

ё) жёсткое, форсажное воздействие ОС находит своё отражение в коммуникативно-информационной сфере противостояния, маркируемого комбинированными вербально - авербальными (т.е. полимодальными – фото, клипы, кино, видео, ТВ-сюжеты, репортажи, рисунки, карикатуры и т.п.) практиками фейковой дискурсии в виде агрессивных **троллинговых, флейминговых, моббинговых** и **буллинговых** коммуникативных проявлений или коммуникатов (подробнее см.: [13; 14; 15; 16; 17; 18]).

Несмотря на имеющиеся различия в средствах вербальной репрезентации объёмов воздействия и стратегиях их реализации, важно отметить, что комплексные потенциалы агрессивного давления «острой силы» и её дезруптивных вариантов в виде «мягкой силы», «жесткой силы» и «умной силы», играют в информационно-психологических противостояниях или «войнах без войн» свою особую роль, которая в процессе достижения запланированного (результатирующего) эффекта не менее важна для атакующей

стороны, чем таргетированное разрушение ею инфраструктуры глобальной экономики атакованного противника. Поэтому в отдельной информационно-агрессивной “войне без войны” у атакующей стороны наряду с таргетированным разрушением “альянсной” инфраструктуры глобальной экономики атакованного противника возникает, помимо всего прочего, “острая” необходимость *подготовить* для своей и мировой общественности убедительное *обоснование* “нормативно-правовой” базы для осуществления агрессии. На этой основе сторона-агрессор стремится *создать* коалиционное, бенефициарное (т.е. «*моббинговое*») “общественное мнение” в глазах мирового сообщества, чтобы общими усилиями коалиции сформировать образ “опасного врага”, который:

а) своими неприемлемыми, агрессивными действиями на мировой арене (на континенте, в регионе, в стране) разрушает созданную (принятую, принимаемую) бенефициаром ”правильную” картину мироустройства и

б) своим ”неправильным” (агрессивным) поведением угрожает единству и целостности существующего миропорядка.

В таком контексте “справедливое” *наказание* врага за “неправильное” поведение является *оправданным* и *правомерным*, потому что для агрессивного бенефициара такое “неправильное” поведение не вписывается в его модель мироустройства. Следовательно, страну с таким поведением и её лидера можно считать источником вредного влияния на других (т.е. ”правильных”) членов мирового сообщества. По этой причине страна с ”неправильным” поведением расценивается бенефициаром-агрессором как один из важнейших факторов формирования угрозы не только существующему (сложившемуся) миропорядку в целом, но и конкретно самому агрессивному бенефициару в частности.

Итак, не вызывает сомнений, что основной «мишенью» агрессивных атак ОС в виде «*троллинга*», «*флейминга*», «*моббинга*» и «*буллинга*» в коммуникативно-информационном противоборстве между участниками глобального мироустройства является существующая к моменту деструктивного медийного давления *коммуникативно - информационная система* атакованной страны-жертвы, захват и поражение которой открывает прямой путь к массовому сознанию атакованной стороны и, в конечном итоге, к использованию её различных ресурсов – от репутационного капитала до природных богатств в свою пользу. В этом плане наиболее уязвимым местом и «болевым точкой» атакованного общества можно считать его экономическую инфраструктуру и коммуникативно – информационное ядро как информационно-конституирующий компонент системы жизнестойкости общества, опирающееся, как минимум, на *три* базовые составляющие в виде *коммуникативно-информационную, политическую и экономическую* компонент. Вопрос о том, как эффективно противостоять и отражать агрессивно-деструктивные атаки «острой силы» предстоит анализировать в последующих публикациях.

Список литературы

1. Zarate J.C. The new geo-economic game // Connectivity wars. Why migration, finance and trade are the geo-economic battlegrounds of the future. Ed. by M. Leonard. London: European Council on Foreign Relations, 2016. P. 31–35.
2. Leonard M. Introduction: connectivity wars // Connectivity wars. Why migration, finance and trade are the geo-economic battlegrounds of the future. Ed. By M. Leonard. London: European Council on Foreign Relations, 2016. P. 13–27.
3. Най Дж.С. Гибкая власть. Как добиться успеха в мировой политике. Пер. с англ. М.: ФСПИ Тренды, 2006. 221 с.
4. Романов А.А., Романова Л.А. Фейковая дискурсия и контрдискурсия в концентриальном противостоянии // Русский язык и литература в профессиональной коммуникации и мультикультурном пространстве: мат. Международной научно-практической конф. Москва: Пер.; Саратов: Амирант, 2018. С. 284–289.
5. Романов А.А., Романова Л.А. Вербальный компонент “мягкой силы” как инструмента дискурсивного влияния в геополитическом пространстве // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2018. № 2. С. 1–40. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.tverlingua.ru
6. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Агрессивные коммуникативные практики «мягкой силы» в политической дискурсии и контрдискурсии (на материале публичных интервью В.В. Путина) // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2018. № 4. С. 32–74. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.tverlingua.ru
7. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Политическое интервью как инструмент вербального агрессивного воздействия «мягкой силы» в информационном противостоянии // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2018. № 3. С. 1–50. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.tverlingua.ru
8. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Дискурс правды и дискурс постправды политического интервью (на материале интервью действующих политиков зарубежным СМИ) // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2019. № 1. С. 1–28. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru>
9. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Признание фактуальности дискурса-интервью как инструментальная стратегия “мягкой силы” вербального принуждения к правде // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2019. № 2. С. 1–72. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru>
10. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Коммуникативные технологии отражения постправдивого содержания дискурса-интервью // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2019. № 3. С. 1–63. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru>

11. Black P. Soft Kill: Fighting Infrastructure Wars in the 21st Century // Wired (July-August). 1993. P. 49–50.

12. Mattern J.B. Why Soft Power Is Not So Soft: Representational Force and the Sociolinguistic Construction of attraction in World Politics // Millennium: Journal of International Studies. 2005. Vol. 33 (№ 3). P. 583–612.

13. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: Ин-т языкознания АН СССР; Калининский СХИ, 1988. 183 с.

14. Романов А.А. Политическая лингвистика: Функциональный подход. Москва – Тверь: Институт языкознания РАН; Тверская ГСХА, 2002. 191 с.

15. Романов А.А. Лингвопрагматическая модель речевого управления диалогом: системный анализ. С примерами из русского и немецкого языков. М.: ЛЕНАНД (URSS), 2020. 264 с.

16. Романов А.А. «Окно дискурса» как регулятивный механизм распространения и внедрения «вирусной» информации: два подхода к проблеме // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2016. № 4. С. 1–35. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://tverlingua.ru>

17. Романов А.А., Романова Л.А. Консциентальная дискурсия и контрдискурсия в информационном противостоянии // Дискурсология и медиакритика средств массовой информации: сб. науч. работ по мат. Междунар. науч.-практ. конф. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. С. 134–144.

18. Романов А.А., Романова Л.А., Морозова О.Н. Фреймовая матрица спиндокторингового конструирования смыслов в системе публичных коммуникаций // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2015. № 2. С. 1–31. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tverlingua.ru>

УДК 811.161.1

Тэн Лэй

(Россия, Красноярск; Китай, Маньчжурия)

**АНТРОПОМОРФНАЯ МЕТАФОРА КАК СПОСОБ
ОБЪЕКТИВАЦИИ КОНЦЕПТА «ИМПЕРИЯ»
(НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО
МЕДИАДИСКУРСА)**

В статье показано, что ключевой в русской лингвокультуре идеологический концепт «Империя» объективируется в современном медиадискурсе метафорическими моделями, среди которых активной является

антропоморфная. Империя предстает как живое существо (человек): она способна выражать желания, волю, чувства и эмоции, совершать физические и ментальные действия. Наблюдается положительная и отрицательная оценка данного явления носителями языка. Такое двойственное отношение связано с обсуждением проблем, связанных с выбором пути становления постсоветской России, одним из которых называют создание империи.

Ключевые слова: политический медиадискурс, когнитивная метафора, метафорическая модель, антропоморфная метафора.

Tehn Lehj

(Russia, Krasnoyarsk; Kitaj, Man'chzhuriya)

**ANTHROPOMORPHIC METAPHOR AS OBJECTIVATION
METHOD OF THE CONCEPT “EMPIRE”
(ON THE MATERIAL OF THE MODERN POLITICAL MEDIA
DISCOURSE)**

The paper demonstrates that «Empire» as a key ideological concept of Russian cultural linguistics is objectified in the modern media discourse by metaphorical models, among which the anthropomorphic one is active. «Empire» appears as a human being. It can express desires, will, feelings and emotions, and perform physical and mental actions. We can observe a positive and negative native speakers' assessment of this phenomenon. This ambivalent attitude is associated with a discussion of the problems connected with the choice of the post-Soviet Russia formation path, one of which is called the creation of an empire.

Keywords: political media discourse, cognitive metaphor, metaphorical model, anthropomorphic metaphor.

В настоящее время исследователи говорят о том, что постиндустриальное общество сменяется информационным, в котором всё сильнее возрастает значимость СМИ. Современные масс-медиа не только сообщают актуальные новости, но и формируют общественное мнение и оценку происходящих событий, меняют модели поведения людей.

Лингвисты отмечают, что СМИ играют немаловажную роль в организации политического дискурса. Масс-медиа являются каналом его реализации и в то же время интерпретаторами заложенных в нём смыслов [12]. На этом основании некоторые учёные предлагают выделять политический медиадискурс и определяют его как коммуникативный процесс обмена между политическими акторами и массовой аудиторией смысловыми единицами семиотической природы, порождающей актуальный фрагмент политической реальности; совокупный результат этого процесса [15, с. 221].

Метафоричность является одним из признаков политического медиадискурса. Актуальность изучения особенностей функционирования

метафорических моделей в политическом медиадискурсе объясняется тем, что метафоры служат в нем индикаторами, позволяющими вести мониторинг общественных настроений, и инструментами, с помощью которых различные социальные группы пытаются продвинуть в обществе определённые политические воззрения и проекты в своих интересах [9, с. 41–42]. Кроме того, такой анализ помогает выявить структуры коллективного подсознательного, конституирующие национальную картину мира, также он делает наглядным персуазивный потенциал метафоры, который может быть использован для изменения концептосферы адресата средствами массовой информации [3, с. 334].

В последние годы в отечественном медиадискурсе активно идёт обсуждение проблем, связанных с выбором пути становления постсоветской России, одним из которых называют создание империи. Таким образом, можно говорить, что концепт «империя» является одним из важных в сознании россиян.

Заметим, что указанный концепт уже попадал в фокус внимания исследователей из различных научных отраслей. Он изучался в аспекте историографии [11], теории и философии политики [6], социальной философии [20], политологии [19]. Однако в лингвистическом аспекте концепт «империя» ещё не достаточно хорошо изучен: в современной науке о языке имеются лишь некоторые наблюдения над коннотациями лексемы «империя» (на материале лексикографических источников и публицистики) [13, 14]; смоделирован механизм производимой американскими и российскими СМИ вербальной реконцептуализации образа сознания «империя / empire» [8]. В связи с этим возникает необходимость расширить сведения о концепте «империя».

Цель исследования – охарактеризовать особенности метафорического представления концепта «Империя» в политическом медиадискурсе. Предметом рассмотрения в этой статье стала антропоморфная метафорическая модель, объективирующая концепт «Империя» в политическом медиадискурсе.

Материалами изучения послужили тексты СМИ, представленные в газетном подкорпусе Национального корпуса русского языка. Общий объём картотеки составил около 200 единиц. В работе использованы общенаучные методы (анализ, синтез, обобщение), метод контекстуального анализа, а также методика описания метафорических моделей.

До середины XX века лингвисты рассматривали метафору в политической речи как речевой приём воздействия на аудиторию, т.е. как средство украшения. Однако Дж. Лакофф и М. Джонсон впервые заговорили о том, что метафоры представляют собой основную когнитивную операцию, это важнейший способ познания и рубрикации мира. Они определяют метафору как понимание и переживание сущности одного вида в терминах сущности другого вида. При метафорическом переносе происходит взаимодействие двух

структур знаний – сферы «источника» (более конкретные знания, которые человек получает в процессе непосредственного взаимодействия с действительностью) и сферы «цели» (более абстрактное знание) [10].

Идеи указанных исследователей получили свое продолжение в трудах российских учёных, в фокусе внимания которых находится политический медиадискурс [1; 2; 4; 5; 7; 9; 16; 17; 18 и др.].

В данной работе мы будем опираться на теорию метафорического моделирования, предложенную А.П. Чудиновым. По его мнению, метафорическая модель может быть представлена формулой: «X – это Y». В соответствии с этой моделью система фреймов сферы-источника служит основой для моделирования ментальной системы сферы-магнита. В таком случае в сфере-магните сохраняется как структура исходной области, так и эмотивный потенциал, характерный для концептов сферы-источника, а это даёт, в свою очередь, широкие возможности воздействия на эмоционально-волевую сферу адресата в процессе коммуникативной деятельности [16].

В настоящее время существуют различные типологии метафорических моделей. Мы, вслед за А.П. Чудиновым, будем придерживаться традиционной классификации, в основе которой лежат два основания: сфера-источник и сфера-цель (сфера-магнит). Так, автор, изучая политические метафоры, замечает, что сферами-источниками образования политических метафор, как правило, становится человек, т.е. политическая картина мира антропоцентрична. В связи с этим лингвист предлагает четыре модели русской политической метафоры: антропоморфная метафора, в которую включаются такие понятийные сферы, как «Анатомия и физиология», «Болезнь», «Секс», «Семья»; метафора природы и составляющие её понятийные сферы «Животный мир», «Мир растений»; социальная метафора, в которую входят понятийные сферы «Преступность», «Война», «Театр», «Игра и спорт»; артефактная метафора, представленная понятийными сферами «Дом (здание)», «Механизм» [17].

Анализ языкового материала показал, что концепт «Империя» объективируется антропоморфной метафорой (понятийные сферы «Анатомия и физиология», «Болезнь»), метафорой природы (понятийная сфера «Мир животных»), социальной метафорой (понятийная сфера «Война»), артефактной метафорой (понятийная сфера «Дом»). Остановимся на антропоморфной метафоре.

В политическом медиадискурсе империя, как человек, может жить, существовать, развиваться: *Любая жизнеспособная империя должна была так или иначе найти форму, даже форму сосуществования входящих в нее народов, после чего она могла считаться произведением человеческого духа* (Известия, 2013.11.04).

Процесс упадка империи сравним с процессом старения человека: *Ничего тут особенно красивого нет, освободившиеся от опеки Большого Брата союзники обыкновенно ведут себя не лучше старших дочерей Лира – но*

что делать, **старческая дряхлость империй** не менее горька и постыдна, чем человеческая дряхлость (Известия, 2013.10.29); **Не стоит забывать, что Османская империя в этот момент была уже хиреющей державой, находилась под сильным экономическим и политическим влиянием западных держав** (Комсомольская правда, 2013.06.05).

Империя может прекратить своё существование, она смертна: **И вновь чудовищный взрыв, смерть Евразийской империи. Взбесившиеся пространства отторгали друг друга** (Известия, 2014.06.0); **Зная, что империи не умирают в своих постелях, он пытается успокоить американскую империю, но при этом мягко сопровождает пациента на кладбище** (Комсомольская правда, 2012.07.31); **Это стало очевидно, когда великой империи не стало** (Известия, 2012.06.19).

Империя как человек может обладать определённым «багажом», имуществом (вещественным, духовным и т.д.), которое после смерти (разрушения) передается ею следующему «поколению», т.е. наследникам: **На величественных улицах Будапешта, доставшихся его жителям в наследство от Австрийской империи, красные Audi A3 смотрелись очень аристократично** (РБК Дейли, 2013.06.26); **Сейчас мы приближаемся к очередному этапу "дефрагментации" того, что осталось от былого величия СССР, наследника Российской Империи** (Комсомольская правда, 2013.10.18); **Критически анализируя прошлое, признавая ошибки и провалы, мы вправе и будем гордиться всем лучшим, что унаследовано от империи и Союза** (Известия, 2012.08.13).

Империи, как и человеку, свойственны некоторые физиологические процессы, а именно: она имеет способность рождать / порождать что-либо / давать начало чему-либо, проглатывать что-либо. Например: **Но это для них определённая засада, которая заключается в том, что Штаты начали чувствовать себя империей. А империя порождает не только определённые элементы во внешней, но и во внутренней политике** (Комсомольская правда, 2013.06.12); **Началась холодная война, и мы все жили в страхе – а ну как услышим грохот русских танков и нас проглотит Советская империя?** (Комсомольская правда, 2012.10.17).

Для империи характерно проявление эмоций и чувств: **«Кому нужна тоталитарная империя, ненавидящая своих граждан?» – Вы же понимаете, почему эта тема так звучит сейчас** (Комсомольская правда, 2013.02.25); **Выговорите о реальной тенденции в настроениях людей. Но это спрос не на возрождение тоталитарной империи, которая презирала своих граждан и довела саму себя до истощения гонкой вооружений и распространением своего влияния по всему миру в ущерб собственным гражданам** (Комсомольская правда, 2013.02.25).

Кроме того, империя имеет волю, желания, ей присуща ментальная деятельность: **«Я готов вести диалог с США и не испытываю никакого страха перед северным соседом. Если империя хочет нас поддержать, то я**

не против: пусть нас поддерживают», – сказал Моралес (РИА Новости, 2006.01.23); **Российская империя это хорошо понимала, даже когда Армении уже не было на карте мира** (Комсомольская правда, 2013.10.17).

Империя может совершать поступки, ей характерно определённое поведение: **Империя не может себе позволить проявление слабости, а любое стремление договориться на паритетных началах часто внутри страны воспринимается как слабость** (Комсомольская правда, 2013.06.12); **Венесуэльский лидер призвал англичан хорошенько подумать, прежде чем нарушать суверенитет Эквадора, поскольку эпоха, когда империи могли делать всё, что им вздумается, уже закончилась** (Известия, 2012.08.22).

Некоторые из поступков империи могут носить насильственный, агрессивный характер: **Империя просто хотела подмять под себя новые территории?** (Комсомольская правда, 2013.06.05); **Разговоры о том, что Российская империя на Кавказе занималась только тем, что выдавливала черкесов, не соответствуют действительности** (Комсомольская правда, 2013.06.05); **Кто-то грешит на советскую империю, которая за 70 лет изуродовала девственное и невинное сознание российского духа?** (Известия, 2012.07.03).

Империя может выступать в качестве асоциального элемента (вора): **Великая страна, победившая в великой войне. Раз победили – империя грабит колонии. Иначе зачем война?** (Комсомольская правда, 2013.06.19). В то же время империя может демонстрировать дружелюбие и терпимость: **Российская империя в свое время дала миру уникальный образец мирного сожительства мусульман и христиан** (Комсомольская правда, 2011.04.26); **В этом почтенном, зажиточном городе, набожном днем и легкомысленном ночью, еще чувствуется дух и обаяние Российской империи с ее редким даром веротерпимости, умением совмещать несовместимое и уникальным этническим многообразием** (Комсомольская правда, 2011.04.26).

Империя как человек может заниматься определённым родом деятельности, иметь какую-либо профессию: **Именно из-за наличия агрессивных сил на Западе Российская империя была консервативнее других стран в XIX и XX веках и прослыла жандармом Европы** (Известия, 2013.11.19).

Империя, как и человек, может болеть, при этом испытывать не только физиологические, но и психологические болезни: **Вы именно это имели в виду, говоря о «больных империях»?** (Комсомольская правда, 2012.11.01); – **Существуют фантомные боли Российской империи и тоска по утраченным территориям** (Известия, 2014.02.25); **Известный профессор Найал Фергюссон прямо предупреждает американскую администрацию: коллапс империй – дело совершенно непредсказуемое и неожиданное, и ни одна империя в мире не смогла миновать самоуничтожения** (Известия, 2014.01.18).

Таким образом, в процессе изучения политического медийного дискурса была охарактеризована одна из метафорических моделей, которая встречалась

в контекстах об империи – антропоморфная модель. Когнитивные признаки концепта «Империя», которые были получены в ходе данной процедуры, позволяют создать следующий образ империи на страницах СМИ. Империя – живое существо (человек), имеющее свой жизненный цикл: рождение, развитие и смерть. Как и человек, империя подвержена физическим и психологическим болезням. Она обладает определённым характером, ей свойственно определённое поведение, она способна выражать те или иные эмоции, выполнять некоторые ментальные и физические действия. Следует отметить, что здесь преобладают отрицательные черты: империя агрессивна, ненавидит, презирает, может делать все, что вздумается, в том числе и совершает насилие, ворует. В то же время она не лишена некоторых позитивных черт: империя может поддержать в трудные моменты, обладает терпимостью.

Подобное представление империи можно объяснить попытками современников осмыслить историческое прошлое империи и оценить возможности её в настоящее время. Некоторые видят лишь недостатки в такой форме управления государством, так как империя – это метрополия, где центр насильственно насаждает свой режим на периферии. А другие предполагают, что такая организация позволяет создать мощное многонациональное государство, которое способно занять лидирующую позицию в мировой политике и международных отношениях, и именно по этому пути должна идти Россия.

Список литературы

1. Абрамова Е.С. Концепт «Россия» в дискурсе современных российских масс-медиа: когнитивная структура, динамика, особенности языковой объективации (на материале журнала «Родина» за 1989–2011 гг.): дис. канд. ... филол. наук. Белгород, 2012. 270 с.
2. Адясова Л.Е. Концепт «Советский Союз» и его языковая экспликация в современном российском медиадискурсе: дис. канд. ... филол. наук. Нижний Новгород, 2015. 269 с.
3. Адясова Л.Е. Советский союз в зеркале концептуальной метафоры в современном российском медиадискурсе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2015. № 2(2). С. 334–338.
4. Баранов А.Н., Караулов Ю.Н. Словарь русских политических метафор. М.: Редакция АСМ, Помовский и партнеры, 1994. 351 с.
5. Будаев Э.В. Метафорический образ будущего России в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2014. 2 (48). С. 279–282.
6. Дамирчиев Эмин Исахан оглы. Империя как политический феномен: теоретико-методологические аспекты исследования. 2015. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://.dissercat.com/content/imperiya->

как-politicheskii-fenomen-teoretiko-metodologicheskie-aspekty-issledovaniya(дата обращения: 04.10.2018).

7. Зеленьева А.А. Метафорическая репрезентация концепта «Государство» в современном медиадискурсе (на материале русского, английского и французского языков): автореф. дис. канд. ... филол. наук. М., 2013. 26 с.

8. Карданова К.С. Лингво-психологическое исследование реструктуриации образа сознания «империя / empire»: автореф. дис. канд. ... филол. наук. Москва, 2006. 21 с.

9. Кобозева И.М. Лексико-семантические заметки о метафоре в политическом дискурсе // Политическая лингвистика. 2010. № 2. С. 41–46.

10. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которым мы живем / пер. с англ.; под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

11. Матвеев В.Е. Концепт «Империя» в современной научной литературе: автореф. дис. ...ист. наук. Омск, 2008. 28 с.??? д-ра или канд.?

12. Наминова Г.А. Политический дискурс в современной России: Проблемы достижения общественного согласия: дис. канд. ... полит.наук. М., 2001. 192 с.

13. Сковородников А.П. Об элитарном (полнофункциональном) типе речевой культуры и культуре речи // Мир русского слова. 2008. № 2. С. 51–59.

14. Сковородников А.П. Экология русского языка, 2015 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/2312189/>(дата обращения: 05.11.2018).

15. Сулина О.В. Политический медиадискурс как элемент дискурсивного пространства // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2014. № 1. С. 217–222.

16. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2001. 248 с.

17. Чудинов А.П. Россия в метафорической зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001. 238 с.

18. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: дис. ...д-ра филол. наук. Волгоград, 2000. 431 с.

19. Шишков В.В. Империя как понятие и концепт современной политической науки: проблемы интерпретации // Полис. Политические исследования. 2018. № 4. С. 22–36.

20. Шогенов Ш.Х. Роль концепта «Империя» в познании глобализирующегося мира: социально-философские аспекты темы, 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/rol-kontsept-a-impериya-v-poznanii-globaliziruyushchegosya-mira-sotsialno-filosofskie-aspekty>(дата обращения: 05.10.2018).

Л.И. Чудаева
(Россия, Красноярск)

**СОВЕТЫ СОВРЕМЕННЫХ БИЗНЕС-ТРЕНЕРОВ
О ГАРМОНИЗАЦИИ ОТНОШЕНИЙ МЕЖДУ МУЖЧИНОЙ
И ЖЕНЩИНОЙ: ЛИНГВОРИТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье показано, что современные интернет-публикации бизнес-тренеров о гармонизации отношений между мужчинами и женщинами направлены на женщин как потенциальных клиентов: именно им адресованы советы об улучшении отношений с мужчинами, занимающие сильную (конечную) позицию в тексте. Воздействующий потенциал этих советов связан с широким использованием метафорических моделей, в которых женщина ассоциативно предстает, с одной стороны, как маяк, фундамент здания, партнер по танцу, участник войны, то есть как субъект, осуществляющий активные действия по привлечению и удержанию мужчины, с другой стороны – как трофей, который нужно завоевывать. Отмечается также широкое использование в советах паралогических приемов.

Ключевые слова: речевой жанр, совет, принцип гармонизации, лингвориторика, метафора, паралогические приёмы.

L.I. Chudaeva
(Russia, Krasnoyarsk)

**MODERN BUSINESS COACHES ADVICE ON HARMONISATION
OF RELATIONSHIPS BETWEEN MEN AND WOMEN: THE LINGUO-
RHETORIC ASPECT**

The article shows that modern internet publications by business coaches on harmonisation of relationships between men and women target women as potential clients: it is them to whom advice on how to improve relationships with men are addressed, taking a strong (final) position in the text. The potential impact of this type of advice is based on wide use of metaphorical models, in which a woman is associatively positioned, on the one hand, as a lighthouse, a foundation of a building, a dance partner, a war participant, i.e., as a subject taking action to attract and retain men, and on the other hand, as a trophy to be won. There is also a widespread use of paralogical techniques in this type of advice.

Key words: speech genre, advice, principle of harmonisation, linguo-rhetorics, metaphor, paralogical techniques.

В настоящее время, когда число разводов в России растёт год от года (что показывают данные Федеральной службы государственной статистики (<https://rosinfostat.ru>)), исследование способов гармонизации отношений между супругами приобретает особую актуальность. Публикации же в области семейной риторики немногочисленны (это работы таких авторов, как А.Н. Смолина, А.Н. Байкулова, Я.Т. Рытникова).

«Семейная риторика – одна из частных риторик, ведающая искусством эффективного речевого взаимодействия в семье, – пишет А.Н. Смолина. – Её предметом являются культура взаимоотношений, способы оптимизации эффективного общения и пути предотвращения конфликтов в семье» [16, с. 592]. Стратегия гармонизации, являющаяся ведущей в семейной беседе [16, с. 591], способствует достижению взаимопонимания, взаимного уважения, позволяет избегать ссор, конфликтов, а значит, способствует сохранению семьи [3, с. 17]. Однако названная стратегия значима не только в семейной жизни, но и на этапе создания семьи.

Востребованность знаний о способах гармонизации отношений между мужчиной и женщиной, спрос на них способствовали появлению бизнес-структур, предлагающих соответствующие специализированные тренинги, семинары, индивидуальные консультации, на которых даются советы о том, как грамотно вести себя, чтобы оптимизировать отношения. Предметом нашего исследования выступают риторические приёмы, используемые в жанре совета бизнес-тренеров и их функции.

Отметим, что многие исследования речевого жанра «совет» выполнены на другом материале. Прежде всего на материалетекстов на иностранных языках: британских форумов для молодых мам [1], англоязычного художественного и обыденного диалогического дискурса [4; 5; 11] и др. Ряд исследований посвящен сопоставлению средств выражения совета в русском и том или ином иностранном языке: английском [6], китайском [12], французском [14].

Материалом нашего исследования послужили текстовые русскоязычные фрагменты в жанре совета, извлеченные из интернет-публикаций бизнес-тренеров (Павел Раков, Юлия Ланске, Мила Левчук, Александр Палиенко) о гармонизации отношений между мужчиной и женщиной, размещенные в социальных сетях на личных аккаунтах. Общий объем проанализированных текстов составил 250 публикаций. Таким образом, предпринятое исследование расширяет эмпирическую базу жанроведения, поскольку вводит в научный оборот новый лингвистический материал.

Цель статьи – представить описание лингвориторических особенностей жанра совета о том, как гармонизировать отношения между мужчиной и женщиной, который используется в русскоязычных интернет-публикациях бизнес-тренеров.

В процесс исследования использовался метод научного описания, ключевыми компонентами которого выступили наблюдение, обобщение,

классификация и систематизация материала с опорой на соответствующую теорию; применялся также композиционный и коммуникативно-прагматический анализ текста.

Прежде чем перейти к изложению полученных результатов, отметим, что исследователи неоднократно подчеркивали суггестивный потенциал совета как речевого жанра [14, с. 4; 5, с. 56]. В суггестивных жанрах минимизирована «степень вторжения говорящего в сферу эмоционально-волевой деятельности» адресата [5, с. 56], однако нацеленность «на изменение позиции адресата путем скрытого или прямого вербального воздействия» присутствует [15, с. 129]. Иллокутивная цель суггестивных жанров речи – побудить адресата принять совет или рекомендацию и совершить предполагаемое действие [8, с. 151].

В отличие от других директивных (побудительных) жанров, совет характеризуется отсутствием облигаторности, т.е. необязательностью к выполнению, и наличием заинтересованности в нем со стороны адресата [2, с. 4]. Хотя ситуация совета, когда «адресат заинтересован в выполнении некоторого действия и нуждается в информации относительно этого действия» [9, с. 102], может создаваться искусственно.

Речевой жанр совета, присутствующий в статьях бизнес-тренеров, можно отнести к риторическим речевым жанрам, поскольку он является подготовленным (специально спланированным), принадлежит официальному публичному общению и характеризуется использованием стратегий и тактик побуждения к действиям с использованием риторических приемов.

Заголовки интернет-публикаций обозначенной тематики часто оформлены в виде вопросов, задающих проблемную ситуацию и подразумевающих ответ о выходе из нее в тексте самой публикации, например: *Что делать девушкам, которым не везёт в любви. Рекомендации психолога по отношениям Павла Ракова* [24]; *Муж нападает. Как себя вести* [22]. Проблемная ситуация может быть описана и в самом тексте непосредственно перед использованием совета. Автор текста предполагает, что адресат страдает от проблем, не может их решить самостоятельно (прием ложной пресуппозиции). Сначала идёт утверждение о проблеме (*Пассивное ожидание мужа «у печки»*), затем дается информация об уязвимости, опасности неправильно выбранной модели поведения (например: *Сидение сложа руки может быть чревато не только тем, что шансы найти достойного мужчину стремятся к нулю...*) и, наконец, – совет как некий способ решения проблемы: *Хватит терпеть платочки! Поднимаемся и идем сами навстречу счастью* [17]. Совет занимает конечную позицию в тексте, претендуя на решение предполагаемой проблемы.

Основной целевой аудиторией анализируемых публикаций и представленных в них советов являются женщины, желающие создать или гармонизировать отношения с мужчинами. Авторы побуждают женщин изменить своё поведение для улучшения отношений с мужчинами, широко

используя метафоры, поскольку именно «метафора является мощным средством преобразования существующей в сознании адресата картины мира, побуждения его к определенным действиям и формирования у него необходимого адресанту эмоционального состояния» [13, с. 68]. Анализ материала исследования позволяет констатировать использование в жанре совета целого ряда метафорических моделей. «Метафорическая модель – это существующая и / или складывающаяся в сознании носителей языка схема связи между понятийными сферами, которую можно представить определенной формулой: «X – это Y» [13, с. 70]. Рассмотрим наиболее частотные метафорические модели.

Бизнес-тренерами широко используется артефактная метафора, построенная по моделям: «Мужчина – это корабль», а «Женщина – это маяк». Разворачивание этих моделей осуществляется с целью обоснования совета, то есть выполняет аргументативную функцию, например: *Хватит теребить платочки! Поднимаемся и идем сами навстречу счастью. Представьте себе, что ваш мужчина – это корабль в ночном море: он идет по волнам наугад. В последующем высказывании используется конструкция долженствования, в которой продолжает разворачиваться метафора: Вам нужно стать путеводным маяком, чтоб он заметил ваш чарующий свет и с удовольствием пошел на него [17].*

Отношения между мужчиной и женщиной осмысливаются также в аспекте метафорического образа дома, в котором «Женщина – это фундамент», а «Мужчина – это стены», и именно «фундаменту», по мысли бизнес-тренера, предстоит позаботиться о «здании отношений». Например: *В отношениях мужчины и женщины женская энергетика является ключевой или фундаментом, мужская – «стенами». «Фундамент» – это творчество, и чем лучше мы его проработаем, тем качественнее и выше будут «стены». И тем точнее они будут выполнять свою функцию. Поэтому, с одной стороны, женщины обязаны быть внешне привлекательными, дабы мы, мужчины, хотели строить на этом «фундаменте» здание, с другой – они должны быть достаточно альтруистичными и не включать программу «собственника». Ибо, когда приходит «собственник», мы не хотим двигаться вперед, мы хотим остаться в старом [23].*

Второй тип метафор, встречающийся в текстах бизнес-тренеров, социоморфный: отношения между мужчиной и женщиной сопоставляются с другими сферами социальной деятельности человека. Например: *Он – мужчина, а вы – трофей. Пусть инициатива общения исходит от него [20].* Женщина сравнивается с трофеем, как с добычей, полученной в победе на войне, охоте или спортивном состязании.

В следующем фрагменте текста используется метафора «парного танца» (модель «Отношения между мужчиной и женщиной – это парный танец»): *Справедливо также, что отношения – это парный танец, и если вы стараетесь, а партнёр даже не желает попадать в такт, продолжает*

наступать вам на ноги и заодно выпивает на ходу, однозначно надо менять партнёра (да и танцы с бубнами тоже должны быть обоюдными) [25].

Отношения между разнополыми людьми приравниваются также к войне, то есть предстают как агонистические, например: *Важно! Отношения после паузы не всегда возможно восстановить, поэтому постарайтесь не делать резких маневров, которые могут привести к аварии. Только в крайнем случае обнажайте свой меч, иначе рискуете разрушить все, что так долго строилось [18].*

Метафоры создают образы и тем самым отвлекают от паралогических уловок, являющихся «разновидностью речевых (риторических) приёмов, которые представляют собой осознанные и целенаправленные отклонения от законов и правил формальной логики» [7, с. 66], которые могут присутствовать в тексте. Хотя паралогика может выступать фундаментом публикаций и без использования метафор. Проиллюстрируем этот тезис.

В следующем тексте представлены такие паралогические уловки, как приём генерализации (*многие говорят; сами женщины*), прием ложного причинно-следственного моделирования (*Знаете, кто придумал этот стереотип? Сами женщины! Чтобы оправдать собственное бездействие*), нарушающие закон достаточного основания: *Многие говорят, что мужчины хотят видеть рядом молоденькую глупышку. Знаете, кто придумал этот стереотип? Сами женщины! Чтобы оправдать собственное бездействие. Леди, наслаждайтесь своим возрастом! Празднуйте каждый свой День рождения как приобретение шарма, очарования, уверенности в себе. И помните, что возможность оставаться неотразимой в любом возрасте находится в ваших прелестных ручках [19].* Вторая половина (со слов *Леди, наслаждайтесь...*) приведенного текста в жанре совета логически не вытекает из предшествующего текста, построенного на основе паралогических приемов.

Содержание советов максимально обобщенно, поэтому используются приемы, характерные для техники речевого гипноза, например, смысловой повтор, замена конкретной лексики на абстрактную, смысловая амбивалентность слов, например: *Понять, что все ваши страхи и негативные ожидания – это **просто слова** в вашей голове. Они **не обоснованы ничем, кроме убежденности**. Внедрите себе другую, более полезную [21] – смысловой повтор, *Это простые, но эффективные рекомендации, которые всегда работают. Выполняйте их, и Вы обнаружите, как Ваша жизнь наполнилась **новыми, яркими и насыщенными оттенками** [18]*– в высказывании с использованием приема «речевого связывания» употребляется абстрактное слова «оттенками» и прилагательное «новыми», ассоциативно связываемое у адресата со смыслом «лучшими».*

Таким образом, в качестве адресатов интернет-публикаций бизнес-тренеров выступают женщины. Именно им даются советы о том, как гармонизировать отношения с мужчинами, т.к. в тексте решаются вопросы типа *Как выйти замуж, а не Как жениться, Почему ты ему надоела, а не*

Почему ты ей надоел, т.е. адресатом советов выступают женщины, именно им предлагается изменить собственное состояние, поведение, внешний вид, в общем, подвергнуть себя «трансформации». Женщине предлагается заботиться об отношениях, гармонизировать их, быть «фундаментом», «маяком», «трофеем», одновременно оставляя активную роль мужчине, что само по себе является противоречием. Именно женщина должна активно менять себя и отношения, но при этом делать вид, что активность исходит от мужчины, то есть по сути манипулировать им. Композиционно советы даются в конце публикации, то есть в ключевой позиции текста, и содержат также ряд паралогических речевых приёмов, призванных усилить воздействие на сознание адресата.

Воздействующий потенциал советов о гармонизации отношений между мужчиной и женщиной основан на использовании названных выше риторических приёмов метафорического и паралогического типов, направленных на привлечение и удержание клиента, а также на самопрезентацию и рекламу платных информационных продуктов бизнес-тренеров.

Список литературы

1. Амурская О.Ю., мам. молодых для форуме Рахматулина А.И. Реализация речевого акта совета в англоязычном университет, федеральный Казанский (34). Казань: 4 культура. № и Филология // 19–22. 2013.
2. Архипенкова А.Ю. Выражение совета в английской и русской коммуникативных культурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2006. 22 с.
3. Байкулова А.Н. Речевое общение в семье: автореферат дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2006. 20 с.
4. Беляева Е.И. Грамматика и прагматика побуждения: английский язык. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1992. 168 с.
5. Гусейханова З.С. Когнитивно-прагматические особенности и контексты функционирования высказываний со значением «предложение» и «совет» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. Т. 14. №37.
6. Емельянова М.В., Филоненко В.А. Особенности выражения речевого акта совета в разноструктурных языках // Вестник Чувашского университета. Чебоксары, 2015. № 4. С. 233–238.
7. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. 2-е изд. М.: Флинта, 2008. 176 с.
8. Прохорова О.А. Типологизация директивных текстов // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: сб. науч. тр. Красноярск: РИО КГПУ, 1999. Вып. 2. С. 145–157.

9. Рехтин Л.В. Речевой жанр инструкции: полевая организация: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Горно-Алтайск, 2005. 20 с.
10. Рытникова Я.Т. Гармония и дисгармония в открытой семейной беседе // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург, 1996. С. 94 – 115.
11. Соловьева А.А. Речевой жанр «совет» в разных типах дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2007. 18 с.
12. Фу Сяо. Языковая репрезентация социально-ролевых отношений говорящих в императивных речевых жанрах (на материале русских народных сказок): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2010. 22 с.
13. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации: монография. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. 248 с.
14. Шеловских Т.И. Речевой акт совета: Функционально-прагматический анализ (на материале французского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 1995. 16 с.
15. Шутова О.А. Совет как суггестивный речевой жанр поучающего дискурса // Известия ВГПУ. 2019. №5 (138). С. 129-134.
16. Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник /под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. 882 с.

Источники речевых иллюстраций

17. Юлия Ланске. Жизненные схемы, при которых ты никогда не встретишь мужчину. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.wday.ru/seks-otnosheniya/psihologiya/jiznennyye-shemyi-pri-kotoryih-tyi-nikogda-ne-vstretish-mujchinu/> (дата обращения: 20.04.2020).
18. Юлия Ланске. Стоп-кадр или как реагировать на просьбу мужчины взять паузу в отношениях. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lanske.ru/blog-ru/znamostvo/stop-kadr-ili-kak-reagirovat-> (дата обращения: 20.04.2020).
19. Юлия Ланске. Встретить свою любовь в зрелом возрасте?! Легко. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.instagram.com/p/B-JVjeTDFYs/> (дата обращения: 20.04.2020).
20. Юлия Ланске. Как вести себя на сайтах знакомств? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.instagram.com/p/B-gnWoNonOF/> (дата обращения: 20.04.2020).
21. Мила Левчук. Мне за 30, 40, 50 лет и я в поиске, это ПРИГОВОР? [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://vk.com/wall-87184075_195764 (дата обращения: 20.04.2020).
22. Мила Левчук. Муж нападает. Как себя вести? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/milalevchuk/muj-napadaet-kak-sebia-vesti-5e8c18d20f9a4d63482b30b0> (дата обращения: 20.04.2020).

23. Александр Палиенко. Мужчина – стена, женщина – фундамент. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.facebook.com/ry/photos/a>. (дата обращения: 20.04.2020).

24. Павел Раков. Что делать девушкам, которым не везёт в любви. Рекомендации психолога по отношениям Павла Ракова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/pavelrakov/chto-delat-devushkam-kotorym-ne-vezet-v-liubvi-rekomendacii-psihologa-po-otnosheniam-pavla-rakova-5e1b82fad5bbc300aee7d441> (дата обращения: 20.04.2020)

25. Павел Раков. Как перестать быть спящей красавицей. История от подписчицы психолога Павла Ракова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://zen.yandex.ru/media/pavelrakov/kak-perestat-byt-spiascei-krasavicei-istoriia-ot-podpischicy-psihologa-pavla-rakova-5e8f7efd1d10235943da4c8f> (дата обращения: 20.04.2020)

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 811.161.1

О.В. Арзямова, Э.Э. Пригункова
(Россия, Воронеж)

РОЛЬ МНОГОТОЧИЯ В ПОЭЗИИ И.Ф. АННЕНСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ СБОРНИКА СТИХОТВОРЕНИЙ «ТИХИЕ ПЕСНИ»)

Статья посвящена исследованию роли многоточия в авторской пунктуации И.Ф. Анненского на материале сборника «Тихие песни». Особое внимание уделялось исследованию функций и смысловых оттенков многоточия в поэтическом тексте с учетом основных принципов русской пунктуации – смыслового, синтаксического и композиционного.

Ключевые слова: авторская пунктуация, знаки препинания, многоточие, функции многоточия, смысловые оттенки, поэтический текст.

O.V. Arzyamova, E.E. Prigunkova
(Voronezh, Russia)

THE ROLE OF THE ELLIPSIS IN THE POETRY OF I. F. ANNENSKY (BASED ON THE COLLECTION OF POEMS "SILENT SONGS»)

The article is devoted to the study of the role of the ellipsis in the author's punctuation by I. F. Annensky on the material of the collection "Silent songs". Special attention was paid to the study of functions and semantic shades of the ellipsis in a poetic text, taking into account the three main principles of Russian punctuation – semantic, syntactic and composition.

Keywords: author's punctuation, punctuation marks, ellipsis, ellipsis functions, semantic shades, poetic text.

И.Ф. Анненский один из самых образованных людей своего времени, прекрасный поэт и драматург, известный критик, талантливый переводчик и знаток истории русского языка и литературы. Однако роль многоточия как одного из ведущих пунктуационных знаков, используемых И.Ф. Анненским в поэтических текстах, к настоящему времени не становилась предметом отдельного исследования.

В поэзии И.Ф. Анненского исследователи находят отголоски влияния различных литературных и философских направлений. Например, Р.С. Спивак отмечает, что поэт по своему мироощущению принадлежал к лирикам-экзистенциалистам [9, с.69-81]. Также в его творчестве можно найти черты импрессионизма и акмеизма [5, с.4-5]. Материалом данного исследования послужил сборник «Тихие песни» – поэтический дебют И. Анненского, опубликованный под псевдонимом «Ник. Т-о», являющегося анаграммой имени автора.

Многоточие – один из излюбленных знаков препинания И.Ф. Анненского. Из 46 стихотворений, вошедших в сборник, оно используется в 36. Общее количество употреблений многоточия составило 94; кроме того, в шести стихотворениях многоточие занимает целую строку.

Многоточие – это знак препинания, впервые обозначенный в «Русской грамматике» А.Х. Востокова в 1831 году, который в то время именовался как «знак пресекательный». Возможно, это название в большей степени отражает его пунктуационное значение.

С помощью многоточия можно передать самые разнообразные ощущения, например смятение, незавершенность, сомнение, задумчивость, обрывочность фраз и суждений, смущение и др. Различных текстовых ситуаций, при которых может применяться многоточие, достаточно много. В случае многократного использования многоточие как знак превращается в особый художественный прием, имеющий различные смысловые оттенки.

В сборнике И.Ф. Анненского «Тихие песни» многоточие может выполнять: 1) **функцию недосказанности:**

Тихо траурные кони

Подвигают яркий гнет,

Что-то чуткое в короне

То померкнет, то блеснет... («Август 1») [1].

Подобную функцию конечного многоточия отмечает А.В. Федоров: «Заключительная строфа очень часто оказывается приглушенной или недоговоренной, завершается многоточием, но не становящимся просто знаком пробела, а заполняемые благодаря ассоциативным связям между звеньями прерванной смысловой цепи, внешне не мотивированные переходы от одного звена к другому» [10, с.147-148].

И.И. Подольская считает, что в основе ассоциативного метода поэзии Анненского лежит идея незавершенности, недосказанности художественного произведения, когда главным оказывается не то, что сказано, а то, что можно угадать, «почувствовать» за сказанным [8, с.11]. «Поэзия не изображает, она намекает на то, что остается недоступным выражению. Мы славим поэта не зато, что он сказал, а за то, что он нам дал почувствовать недосказанное» [8, с.7].

И.И. Ковтунова отмечала, что «многочисленные в стихах Анненского многоточия обозначают невысказанные ощущения...» [6]. Кроме того, как

отмечает Елена Невзглядова, у Анненского «встречаются случаи, когда многоточие как будто поддерживает пустоту, являясь многозначительным намеком неизвестно на что» [7], что вызывает, на наш взгляд, неоднозначность его интерпретации.

2) Многоточие реализует функцию смысловой и синтаксической неоднозначности. В этом случае многоточие используется в качестве вариативного знака, что придаёт фразе дополнительный смысловой оттенок, одновременно расширяя границы предложения:

Под наплывом лет согнуться,

Но, забыв и вкус вина...

По привычке всё тянуться

К чаше, выпитой до дна. («С четырех сторон чаши») [1].

В данном случае поэт использует многоточие в составе деепричастного оборота. Однако вместо того, чтобы обособить деепричастный оборот с двух сторон запятыми, автор ставит в конце многоточие, что, на наш взгляд, объясняется необходимостью придать фразе дополнительный смысловой оттенок – многоточие как бы продлевает строку, вводит ощущение неоднозначности. Если же закрыть деепричастный оборот запятой, то фраза перестанет быть открытой для вхождения новых дополнительных смыслов.

Структурно многоточие может находиться на месте положения тире между двумя предложениями, где второе из них несет в себе противопоставление по отношению к первому:

А там стена, к закату ближе,

Такая страшная на взгляд...

Она всё выше... Мы всё ниже...

«Постой-ка, дядя!» – «Не велят» («Опять в дороге») [1].

В данном случае многоточие также позволяет раскрыть границы фразы и дает мысли развернуться шире. Подразумевается, что строчка, выделяемая графически, как и все стихотворение, имеет философский подтекст и призывает читателя к размышлению.

Согласно грамматическому принципу русской пунктуации многоточие выполняет определенную синтаксическую функцию.

3) Многоточие служит для оформления границ предложения:

...Это было поздним летом

Меж раки и на песке,

Перед бледно-желтым цветом

В увядающем венке,

И казалось мне, что нежной

Хризантема головой

Припадает безнадежно

К яркой крышке гробовой... («Август 1») [1].

Как отмечает Р.Н. Бутов: «На границе предложений И. Анненский иногда использует сочетание многоточия и строчной буквы, что характерно для оформления текстов в XIX веке» [4, с.66]. Такой же точки зрения придерживается и Е.Г. Хайлова, которая считает, что «И. Анненский в использовании многоточия отдает дань традициям второй половины XIX века» [11, с. 9].

4) Многоточие как способ композиционного оформления:

За розовой раной тумана,
И пьяный от призраков взор
Читает там дерзость обмана
И сдавшейся мысли позор.

.....

О царь Недоступного Света,
Отец моего бытия,
Открой же хоть сердцу поэта,
Которое создал ты я. («Который») [1].

Многоточие завершает развитие основной мысли стихотворения. За ним следует заключительное предложение (или строфа), где подводится итог и обобщается все сказанное ранее.

5) Многоточие заменяет целую строку:

Но я... безучастен пред нею
И нем, и недвижим лежу...

.....

На сердце ее я, бледнея,
За розовой раной слежу. («Который») [1].

В данном случае, целая строчка, состоящая из многоточия, интерпретируется по-разному. Это может быть своеобразное графическое изображение времени. Анненский словно указывает на то, что в таком положении («недвижим лежу») лирический герой «застывает» на какое-то время. При этом сама мысль словно повисает в воздухе, чтобы затем снова продолжиться.

6) Многоточие как способ расчленения предложения при передаче монологов внутренней речи:

Ты, скажи мне, завянуть успели ль цветы,
Что уста целовали, любя,
Или, их обогнав, улетели мечты,
Те цветы... *Я не знаю: тебя*
Я люблю или нет... («Молот и искры») [1].

Здесь и в других подобных случаях многоточие позволяет вычленить мысли лирического героя, принадлежащие конкретно ему, из общего текста повествования. Данный прием, на наш взгляд, реализует потенциал многоточия как средства метаграфематики [2], правила использования которого «могут существенно варьироваться даже в конкретных дискурсах внутри

одной письменной традиции» [3, с. 9]. А.Н. Баранов и П.Б. Паршин отмечают: «Метаграфематические средства формируют дополнительный канал (и даже каналы) передачи смысла, его усложнения, обогащения и дифференциации, однако их экспликация существенно осложнена по сравнению с восприятием смысла, выраженного «традиционными» его носителями – лексическими и синтаксическими единицами. <...> Причина заключается в том, что правила использования метаграфематических средств могут существенно варьироваться даже в конкретных дискурсах внутри одной письменной традиции» [3, с.9].

7) Многоточие позволяет графически оформить переход от одной мысли к другой:

И из кубка их живого
В поэтической оправе
Рад я сладостной отраве
Напряженья мозгового...
В белой чаше тают звенья
Из цепей воспоминанья,
И от яду на мгновенье

Знанием кажется незнание. («Лилии2. Зимние лилии») [1].

Здесь многоточие позволяет плавно перейти от одного этапа развития мысли к другому. Движение мысли не всегда последовательно, иногда отрывочно. Оставляя открытой для размышления первую строфу, с помощью многоточия поэт продолжает развивать мысль, доводя ее до логического конца.

Пунктуация И.Ф. Анненского – область исследования, в которой еще многое не открыто. Однако уже сейчас можно сделать вывод, что для И.Ф. Анненского характерно наличие особого индивидуально-авторского подхода к постановке знаков препинания. Особое использование знаков препинания в поэзии, действительно, может являться средством передачи смысловых и чувственных оттенков, а также способом репрезентации мироощущения и системы взглядов автора.

Список литературы

1. Анненский И.Ф. (Ник.Т-о). Тихие песни. С приложением сборника стихотворных переводов «Парнасцы и проклятые». Петербург: Academia, 1923 [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://annensky.lib.ru/pesny.htm> (дата обращения: 11.04.2020).

2. Арязмова О.В. Метаграфемика композиционно-речевых структур новейшей русской художественной прозы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2013. № 2. С. 11-14.

3. Баранов А.Н., Паршин П.Б. О метаязыке описания визуализаций текста // Вестник Волгоградского государственного университета. 2018. Серия 2. Языкознание. Т.17. №3. С. 6-15.
4. Бутов Р.Н. Графика в поэтическом тексте: традиции и инновации (на материале русской поэзии XX века): дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2010.
5. Кихней Л.Г., Ткачева Н.Н. Иннокентий Анненский. Вещество существования и образ переживания. М.: Диалог: МГУ, 1999.
6. Ковтунова И.И. Языковые портреты русских поэтов: Федор Тютчев, Афанасий Фет, Иннокентий Анненский. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200201307> (дата обращения 11.04.2020).
7. Невзглядова Е. Знаки препинания в стихотворной речи // Звезда. 2016. № 10. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://magazines.gorky.media/zvezd> (дата обращения 11.04.2020).
8. Подольская И.И. Поэзия и проза Иннокентия Анненского // Иннокентий Анненский. Избранное. Москва: Правда, 1987. С. 3-20.
9. Спивак Р.С. Русская литература конца XIX – начала XX века. Художник и литературный процесс: учебное пособие для вузов. Пермь: Пермский государственный университет, 2011.
10. Федоров А.В. Иннокентий Анненский: Личность и творчество. Ленинград: Художественная литература, 1984.
11. Хайлова Е.Г. Пунктуация стихотворений И.Ф. Анненского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 2005.

УДК 811.161.1

Т.А. Бак
(Россия, Тула)

ФОРМУЛЫ БЛАГОДАРНОСТИ В РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ ГЕРОЕВ-ДВОРЯН РОМАНА Л.Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

В статье рассматривается этикетная ситуация «Благодарность» и соответствующие этикетные формулы в речи героев-дворян романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина». Производится сравнение со способами выражения речевой интенции благодарности в современном речевом этикете. Делается вывод об отличиях с точки зрения актуальности, частотности и социостилистических характеристик формул благодарности.

Ключевые слова: речевой этикет, благодарность, дворянство, Толстой, «Анна Каренина», социостилистические характеристики.

T.A. Bak
(Tula, Russia)

**FORMULAS EXPRESSING GRATITUDE IN THE SPEECH
ETIQUETTE OF NOBLE CHARACTERS OF L. TOLSTOY'S ANNA
KARENINA**

The article deals with an etiquette situation of expressing gratitude and with relevant etiquette formulas in the speech of noble characters of Leo Tolstoy's *Anna Karenina*. Comparison is made with the ways of expressing the speech intention of gratitude in the current Russian speech etiquette. A conclusion is made on differences in terms of topicality, frequency and socio-stylistic characteristics of the etiquette expressions of gratitude.

Key words: speech etiquette, expression of gratitude, nobility, Tolstoy, *Anna Karenina*, socio-stylistic characteristics.

По словам М.А. Кронгауза, в настоящее время «мы имеем дело с очевидным разрушением некоторых старых этикетных норм и постепенным не всегда очевидным складыванием нового речевого этикета» [1, с. 8]. Перед лингвистами стоят не только задачи фиксации и анализа текущих изменений в этикете общения, но и «прескриптивные задачи, то есть попытки сформулировать новые этикетные нормы» [1, с. 8]. При выработке таких норм продуктивно обращение к речевому этикету русского дворянства в качестве опоры, своеобразной точки отсчёта. А это влечёт за собой необходимость исследования правил речевого поведения и системы устойчивых формул общения дворян, в том числе и в рамках отдельного художественного произведения той эпохи. Настоящая статья посвящена рассмотрению этикетной ситуации «Благодарность» и обслуживающих её единиц соответствующей коммуникативно-семантической группы в речи героев-дворян романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина».

Наиболее частотной формулой благодарения в романе является перформативное высказывание *Благодарю* с «левыми» и «правыми» распространителями или без них:

(Я) (очень) благодарю (вас) (за...).

Например:

– *Я очень благодарю вас за ваше доверие, но...* – сказал он [Каренин] <...> [3, т. 18, с. 445].

Распространителями для *Благодарю*, как в вышеприведённом примере, могут быть личное местоимение в винительном падеже, указывающее на адресата, и существительное в винительном падеже для обоснования причины благодарности. В одном случае в тексте романа на причину благодарности указывает придаточное предложение, являясь пропозициональным распространителем:

– Нет, мы шли только затем, чтобы вас вызвать, и **благодарю**, – сказала она [Кити], как подарком, награждая его [Левина] улыбкой, – **что вы пришли** [3, т. 18, с. 417].

Во фразах с единицей **Благодарю** факультативно личное местоимение я. По словам Н. И. Формановской, «употребление личного местоимения в данных фразах имеет подчёркнутый характер» [5, с. 111]. В ряде выражений благодарности в тексте романа к компоненту **Благодарю** присоединён степенной определитель *очень*:

– **Я очень вас благодарю** за ваше участие, но мне пора, – сказал он [Каренин], вставая [3, т. 18, с. 415].

Намного менее частотными в романе являются выражения с компонентом **благодарен** (с распространителями):

– Кондуктор, противно пословице, хотел по платью проводить меня вон; но тут уж я начал выражаться высоким слогом, и... вы тоже, – сказал он [Левин], забыв его имя и обращаясь к Каренину, – сначала по полушубку хотели тоже изгнать меня, но потом заступились, **за что я очень благодарен** [3, т. 18, с. 405].

В следующей реплике Анны этикетная единица **благодарен** используется в конструкции со сослагательным наклонением глагола-связки, в которой выражается и просьба, и благодарность Тушкевичу за будущую услугу (достать ложку в театре):

– **Я бы очень, очень была вам благодарна**, – сказала Анна [3, т. 19, с. 114].

В вышеприведённом примере сталкиваемся с речевым удвоением степенного определителя *очень*, которое ещё более интенсифицирует благодарность. В романе есть ещё одна подобная фраза:

– **Я очень, очень благодарен** вам и за дела и за слова ваши, – сказал он [Каренин], когда она [графиня Лидия Ивановна] кончила молиться [3, т. 19, с. 81].

Говоря о современном речевом этикете, Н.И. Формановская отмечает, что «выражения благодарности с глаголом **благодарить** и кратким прилагательным **благодарен** в большей степени свойственны речи интеллигентных людей» [5, с. 113]. В современной русской речи эти этикетные формулы обладают стилистической повышенностью, а наиболее употребительным и стилистически нейтральным средством выражения благодарности является слово *спасибо*. Однако в тексте романа лексема *спасибо* встречается всего четырежды и ни разу не реализуется как единица речевого этикета, как перформативное высказывание в коммуникативном режиме. В двух случаях она употребляется в нарративе как компонент фразеологической единицы *сказать/говорить спасибо*: «Так же несомненно, как нужно отдать долг, нужно было держать родовую землю в таком положении, чтобы сын, получив ее в наследство, сказал так же **спасибо** отцу, как Левин говорил **спасибо** деду за всё то, что он настроил и насадил»

[3, т. 19, с. 372]. В двух других случаях *спасибо* употребляется также в нарративном режиме в значении «хорошо, удачно, счастье, что...»:

– *Ну, чем же кончилось?*

– *Спасибо, тут вмешалась эта... эта в шляпе грибом. Русская, кажется, – сказал полковник [3, т. 18, с. 229].*

– *Какое поймал, Константин Митрич! Только бы своих уберечь. Ушел вот второй раз другак... Спасибо, ребята доскакали. У вас пахнут. Отпрягли лошадь, доскакали.. [3, т. 18, с. 256]* (реплика крестьянина Фомича).

Выражения благодарности с кратким прилагательным *признателен* отсутствуют в романе «Анна Каренина».

Особо следует отметить устаревшие этикетные единицы *Благодарствуйте* и *Благодарствуй*:

– *Благодарствуйте, – прибавила она [Кити], когда он [Левин] поднял платок, выпавший из ее муфты [3, т. 18, с. 33].*

Ныне устаревшая этикетная формула *Покорно благодарю* употребляется Левиным в ироническом смысле, когда он говорит Облонскому о неплатонической любви: «*При такой любви не может быть никакой драмы. «Покорно вас благодарю за удовольствие, мое почтение», вот и вся драма*» [3, т. 18, с. 46]. Эта же формула манифестирует неравенство социальных статусов (дворянин – крестьянин) в ответной реплике Василия, работника Левина:

– *Ну, смотри же, растирай комья-то, – сказал Левин, подходя к лошади, – да за Мишкой смотри. А хороший будет всход, тебе по пятидесяти копеек за десятину.*

– *Благодарим покорно. Мы вами, кажется, и так много довольны [3, т. 18, с. 167].*

Как отмечает Т.Г. Михальчук, «в разговорной речи и в художественных произведениях ситуация «Благодарность» «переплетается» с другими этикетными ситуациями» [2, с. 78]. Выше был приведён пример совмещения просьбы и благодарения в реплике Анны. В тексте романа есть и другие случаи наложения ситуаций этикета:

– *Я очень вас благодарю за ваше участие, но мне пора, – сказал он [Каренин], вставая [3, т. 18, с. 415].* (Благодарность + размыкание контакта, прощание)

Но она [Анна], видимо, не хотела продолжать разговора в этом тоне и обратилась к старой графине:

– *Очень благодарю вас. Я и не видала, как провела вчерашний день. До свиданья, графиня.*

– *Прощайте, мой дружок, – отвечала графиня. Дайте поцеловать ваше хорошенькое личико. Я просто, по-старушечьи, прямо говорю, что полюбила вас [3, т. 18, с. 68].* (Благодарность + комплимент + прощание)

– *Не знаю, вспомните ли вы меня, но я должен напомнить себя, чтобы поблагодарить за вашу доброту к моей дочери, – сказал он [князь*

Щербачкий] ей [мадам Шталь], *сняв шляпу и не надевая её* [3, т. 18, с. 243]. (Представление + благодарность. Речевая интенция благодарности представлена в придаточном предложении цели)

Благодарность, соединённая с другими ситуациями речевого этикета, сообщает им дополнительную благожелательную тональность.

Этикетные формулы благодарности нередко содержат в себе отказ на какое-либо предложение и смягчают интенцию отказа:

– *Что ж, еще тур? Вы не устали?* – сказал Корсунский, *слегка запыхавшись*.

– *Нет, благодарствуйте* [3, т. 18, с. 84]. (Реплика Кити)

В следующем диалоговом взаимодействии единица *Благодарю* носит иронический характер и выражает несогласие, отказ:

– *Да было бы из чего, Николай Иванович! Вам хорошо, а я сына в университете содержи, малых в гимназии воспитывай, – так мне першеронов не купить.*

– *А на это банки.*

– *Чтобы последнее с молотка продали? Нет, благодарю!* [3, т. 18, с. 351].

Интересен диалог графини Лидии Ивановны и Каренина, где в инициальной и последующей репликах графини находим скромное отведение прогнозируемой благодарности от себя, что соответствует максиме скромности прагматического принципа вежливости Дж. Лича, и переадресацию этой благодарности Богу, что определяется религиозными устремлениями графини:

– *Мы вместе займемся Сережей. Я не сильна в практических делах. Но я возьмусь, я буду ваша экономка. **Не благодарите меня. Я делаю это не сама...***

– ***Я не могу не благодарить.***

– *Но, друг мой, не отдавайтесь этому чувству, о котором вы говорили, – стыдиться того, что есть высшая высота христианина: кто унижает себя, тот возвысится. **И благодарить меня вы не можете. Надо благодарить Его и просить Его о помощи*** [3, т. 19, с. 80].

Выражение благодарности находим в романе и в письменном дистантном общении, а именно в письме Анны к графине Лидии Ивановне на французском языке, в котором она благодарит графиню за будущую услугу (используя существительное *благодарность* с интенсификацией *не можете представить*): «*Вы не можете себе представить ту жажду его [Сережу] видеть, которую я испытываю, и потому не можете представить ту **благодарность**, которую во мне возбудит ваша помощь*» [3, т. 19, с. 84].

Нельзя не отметить этикетную формулу *Merci*, которая франкоязычным вкраплением появляется в реплике Каренина в адрес Анны: «*Но еще раз merci, мой друг, что подарила мне день*» [3, т. 18, с. 113]. В дореволюционной России эта формула, как и другие галлицизмы и

французский язык в целом, маркировала принадлежность говорящего к дворянскому обществу, а в современном русском речевом этикете имеет фамильярно-шутливый или иронический оттенок. Во французском этикете общения *Merci* является эквивалентом современного русского *Спасибо*.

Помимо перформативных высказываний, речевой этикетной благодарности представлена в романе в виде дескриптивов (констативов), то есть описательно, в нарративном режиме речи. Например: «*Марья Евгеньевна с дочерью благодарили и хвалили ее [Вареньку]*» [3, т. 18, с. 232].

На страницах романа находим описание невербального выражения благодарности: «*с благодарностью взглянул на нее и тронулся, чтобы взять ее руку*», «*улыбкой поблагодарил ее*», «*благодарно пожала ему руку*», «*благодарно пожал ее руку*», а также паралингвистический ответ на вербальное выражение благодарности:

– *Я очень, очень благодарен вам и за дела и за слова ваши*, – сказал он [Каренин], когда она кончила молиться.

Графиня Лидия Ивановна еще раз пожала обе руки своего друга [3, т. 19, с. 81].

В целом, можно сказать, что этикетное выражение благодарности в речи героев-дворян романа «*Анна Каренина*» отличается от принятого в современном этикете общения наличием ныне устаревших единиц, некоторыми социостилистическими характеристиками и частотностью употребления этикетных формул. При этом нужно понимать, что частотность речевой этикетных высказываний в романе «*Анна Каренина*» (художественный текст) необязательно адекватно отражает частотность их употребления в живой речи дворян 70-х годов XIX века.

Список литературы

1. Кронгауз М.А. Речевой этикет и мы // Московский лингвистический журнал. Т. 7. № 2. Речевой этикет: семантика и прагматика. М., 2003. С. 7 – 8.
2. Михальчук Т.Г., Ваджибов М.Д. Этикетная ситуация «Благодарность» в русской художественной литературе и в полилингвальных условиях разговорной речи // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2015. № 11. С. 77 – 82. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/etiketnaya-situatsiya-blagodarnost-v-russkoj-hudozhestvennoy-literature-i-v-polilingvalnyh-usloviyah-razgovornoj-rechi> (дата обращения 21.02.2020).
3. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. М.: Государственное издательство «Художественная литература», 1928 – 1958. Т. 18: Анна Каренина. Части 1 – 4. 1934. 557 с. Т. 19: Анна Каренина. Части 5 – 8. 1935. 520 с.
4. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: ИКАР, 2007. 480 с.

5. Формановская Н.И. Употребление русского речевого этикета. 2-е изд. М.: Русский язык, 1984. 193 с.

УДК 372.882

Т.А. Бахор, О.А. Ковалева, Е.А. Толкушкина
(Россия, Лесосибирск)

ИЗУЧЕНИЕ КОМПОЗИЦИИ СТИХОТВОРЕНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ (А. ФЕТ «ЕЩЕ ВЧЕРА, НА СОЛНЦЕ МЛЕЯ...»)

В статье представлены методические рекомендации по изучению пейзажной лирики А. Фета на уроках литературы в 10 классе. Основное внимание уделяется работе над композицией стихотворения как структурообразующим компонентом лирического текста. Характеризуется работа по выявлению основных мотивов стихотворения и образов, которые их репрезентируют.

Ключевые слова: методика обучения литературе, пейзажная лирика, стихотворение, композиция, А. Фет.

T.A. Bakhor, O.A. Kovaleva, E.A. Tolkushkina
(Lesosibirsk, Russia)

THE STUDY OF THE COMPOSITION OF POEM IN LESSONS OF LITERATURE (A. FET “EVEN YESTERDAY IN THE SUN OF MLEY...”)

The article presents methodological recommendations for the study of landscape poetry by A. Fet in literature classes in grade 10. The main attention is paid to the work on the composition of the poem as a structure-forming component of the lyric text. Characterized by the work to identify the main motives of the poem and the images that represent them.

Key words: methods of teaching literature, landscape lyrics, poem, composition, A. Fet.

Во ФГОС среднего (полного) общего образования, утвержденном приказом Минобрнауки № 1577 от 31.12.2015, предметные результаты по учебному предмету «Литература» (базовый уровень) в старших классах предусматривают «формирование умений 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» [4]. Особую сложность у обучающихся, в т.ч. и

старшеклассников, вызывает анализ и интерпретация лирического стихотворения. При организации и проведении уроков литературы следует учитывать наблюдения многих методистов: «Старшеклассники от обучающихся средних классов отличаются тем, что их внимание сосредоточено на целостном представлении изучаемого явления, определении его роли в единой картине окружающей действительности» [1, с. 21].

Выявление композиции максимально соответствует этой коммуникативной стратегии постижения поэтического текста, соотносимой, как подчеркивают специалисты «с восприятием дискурса и являющейся стратегией понимания и интерпретации смысла» [3, с. 108]. Именно композиция, привлекая внимание читателя на соотнесении смысла стихотворения с его делением на строфы, позволяет проследить развитие переживания лирического героя, которое отражает художественную картину мира произведения, акцентирует концептуально значимые мотивы и образы. Предлагаемая в таком ключе работа над композицией может быть эффективной только при условии, что к ней старшеклассники будут обращаться на каждом уроке по изучению лирического текста.

На уроках литературы в 10 классе при изучении лирики середины XIX века особое внимание уделяется поэзии психологического реализма (Л. Лотман), в рамках которой рассматривается творчество А. Фета. Особенно сложен для обучающихся анализ его пейзажной лирики. Можно предложить обучающимся стихотворение «Еще вчера, на солнце млея...», написанное А. Фетом в 1864 году, позже включенное поэтом в сборник «Снега» [5, с. 98–99].

Стихотворение состоит из пяти строф, являющихся наиболее распространенными в русской поэзии катренами с перекрестной рифмовкой, т.е. А. Фет не стремился привлечь внимание читателя к строфической композиции (рифмовке, каталектике, рифме и др.). Более значимым, на наш взгляд, является смысловое деление стихотворения на части. Старшеклассники обычно быстро определяют, что в произведении представлено два периода художественного времени, соотносимого с разными состояниями природы:

1-й – «вчера» («Еще вчера, на солнце млея, // Последним лес дрожал листом...»); 2-й – «сегодня» («Сегодня вдруг исчезло лето; // Бело, безжизненно кругом»).

Далее можно детализировать изучение лирического переживания героя этого стихотворения, дав задание старшеклассникам выявить движение лирического сюжета, под которым мы понимаем динамику чувств лирического героя. Эта динамика чувств проявляется, например, в изменениях оценки осени. Обучающиеся легко находят в первой строфе эпитеты и метафоры, воплощающие восхищение лирического героя представленной здесь полнотой жизни, богатством и разнообразием цветовой палитры осени: «Еще вчера, на *солнце* млея, // Последним лес дрожал листом, // И *оземь*,

пышно зеленея, // Лежала бархатным ковром». Обучающиеся легко находят в словарях синонимы к эпитету «пышный»: «легкий», «роскошный», «великолепный», «пушистый». Они также замечают, что прилагательное «пушистый» этимологически связано с существительным «пух», соотносимым с характеристикой животных и птиц. Старшеклассники считают, что таким образом поэт подчеркивает в характеристике леса особую жизненную силу, присущую всем живым существам. А к эпитету «бархатный» обучающиеся в качестве синонима указали определение «нежный», не столько изображающее объект описания, сколько выражающее субъективные переживания лирического героя.

Рекомендуем обратить внимание школьников на семантику художественного образа времени («еще вчера...»), включающего значение скоротечности, мгновенности описанных природных явлений.

Анализируя вторую строфу, школьники отмечают мотивы приближающегося зимнего ненастья, угрожающего жизни леса. Предстоящие события даны через «восприятие» нового лирического персонажа – сосны: «Глядя надменно, как бывало, // На жертвы холода и сна, // Себе ни в чем не изменяла // Непобедимая сосна». В этой картине лес и озимые определены как «жертвы холода и сна», при этом указание «как бывало» вводит мотив неоднократности ситуации, ее повторяемости. Здесь же появляется образ непобедимой сосны, которой удастся избежать поражения в столкновении с зимой как воплощением разрушительной стихии. Но образ сосны лишен того богатства красок, которое присуще осеннему лесу. А характеристика сосны («глядя надменно, как бывало») указывает не только на ее одиночество, но и на избранную ее позицию отстраненности от «жертв». Некоторые из обучающихся видят в этом образе аллегорическое изображение полного сил человека, не желающего ввязываться в борьбу, стремящегося остаться в стороне от битвы. Лирический герой признает мощь сосны, ее силу, но не выражает восторга по отношению к избранной ею позиции.

Результатом постоянной и систематической работы на уроках литературы с мифологическим и фольклорным материалом как основой русской литературы становится стремление учащихся актуализировать культурно-исторический контекст при интерпретации стихотворения А. Фета «Еще вчера, на солнце млея...». Некоторые старшеклассники, интерпретируя образ «Жертвы холода и сна», увидели в нем отражение древних календарных обрядов: «Травы и листья предназначены в дар божееству, чтобы умилостивить его»; «Гибель травы и листьев оказывается необходимой для будущего возрождения природы»; «Божеество, приняв этот дар (эту жертву) смягчится, и холод и сон уйдут». Такое прочтение не противоречит авторской картине мира, но несколько ограничивает ее. Избежать этого позволяет учебное исследование формально-содержательных компонентов стихотворения, одним из которых является композиция.

Следует отметить, что актуализация мотива «агрессивности зимней стихии» характерна для многих зимних пейзажей классической и современной литературы [2, с. 100].

В третьей строфе вводится мотив смерти, который, по мнению 10-классников, органично продолжает мотив жертвоприношения: «Сегодня вдруг исчезло лето; // Бело, безжизненно кругом, // Земля и небо – все одето // Каким-то тусклым серебром». Цветообозначения этой строфы акцентируют наше внимание на неяркости, приглушенности зимних красок, заставляя читателя вспомнить сочность и разнообразие осенней палитры. Обращаем внимание 10-классников на эпитеты «бело, безжизненно», воплощающих грусть и печаль лирического героя. Интерпретируя эти эпитеты, школьники отметили интонацию перечисления, акцентирующую внимание на однородности описываемого ими явления. В таком контексте многозначный эпитет «белый» указывает на отсутствие жизни в природе, ее замирание, и однозначно соотносится с цветом смерти или одеяния покойника. Некоторые десятиклассники вспомнили, что такое обращение к белому цвету мы встречаем в стихотворении А. Фета «Печальная береза», в котором белизна дерева оценивается как знак траура: «И радостен для взгляда // Весь траурный наряд» [5, с. 96]. В анализируемой строфе стихотворения «Еще вчера, на солнце млея» читатель видит указание на то, что печаль и грусть лирического героя всеобъемлющи.

В 4-й строфе мотив убывания воплощен наиболее: «Поля без стад, леса унылы, // Ни скудных листьев, ни травы, // Не узнаю растущей силы // В алмазных призраках листы». При анализе композиции стихотворения необходимо постоянно обращать внимание 10-классников не только на то, что она композиционно разделены и соотносимы друг с другом строфы стихотворения. Не менее важно акцентировать внимание школьников актуализацию различных мотивов и образов, концептуально важных для стихотворения. Так, представленные в первой строфе образы «последнего листа» и «пышно зеленеющей озими» соотносятся с зимним пейзажем третьей строфы («безжизненно кругом»), о них вспоминает читатель при указании в 4-й строфе на угасание зимой природной силы («ни скудных листьев, ни травы») и замену живых листьев их зимним подобием («Не узнаю растущей силы // В алмазных призраках листы»). Так в этой строфе мотив убывания и разрушения, соотносимый с зимней стихией, трансформируется в мотив творческого созидания, а этап разрушения оказывается одновременно этапом созидания воспоминаний о полноте жизни и подготовке к ней.

Обучающиеся видят, что в стихотворении воплощено не только чувство опустошенности, овладевающее героем («Поля без стад, леса унылы, // Ни скудных листьев, ни травы...»), но одновременно с этим зарождающееся в нем ожидание встречи с новыми формами существования зимней (замершей) природы. Эта желанная для лирического героя встреча представлена в финальной строфе стихотворения («Как будто в сизом клубе дыма // Из

царства злаков волей фей // Перенеслись непостижимо // Мы в царство горных хрусталей»), воплощающей восторг и радость лирического героя от встречи с творчеством, побуждающим импульсом к которому становится встреча с божеством. Не случайно у школьников, осмысляющих образ «горных хрусталей» возникли ассоциации со скалами и горами, в т.ч. и Олимпом – местом обитания древнегреческих богов. Так в стихотворении передано многогранное чувство, включающее одновременно грусть и печаль лирического героя от расставания с богатством осенней природы и восторг человека, присутствующего при новом творении мира.

На этапе целостного осмысления важнейших идей этого стихотворения 10-классники говорили не только о том, что А. Фет отражает в своем творчестве стремления сторонников «чистого искусства». Некоторые из учащихся увидели в этом стихотворении воплощенную поэтом «формулу творчества»: творцу необходимо пережить чувство встречи спрекрасным, «переболеть» им, а затем, отрешившись от случайного и незначительного, воссоздать объект этого чувства так, чтобы он вечно восхищал людей.

Таким образом, систематическое обращение к композиции лирического стихотворения на уроках литературы в 10-11 классах способствует созданию у обучающихся целостного представления о картине мира поэта, воплощенной в тексте, а также формированию соответствующей коммуникативной стратегии понимания и интерпретации художественного произведения.

Список литературы

1. Бахор Т.А., Брагина А.О., Смагина В.Ю. Осмысление детали в контексте целостного восприятия произведения (при изучении лирики А. Ахматовой в школе) // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПО, 2019. Вып.62. Ч.4. С.20–23.

2. Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Мазурова Н.А. Зимний пейзаж в лирике Р. Солнцева // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей /отв. ред. М.В. Веккесер. [Электронный ресурс]. Красноярск, 2018. Вып. 9(18). С.99–105.

3. Редько Г.В., Еремеева А.А. Коммуникативная стратегия как стратегия понимания и интерпретации смысла // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2017. №4 (207). С. 108-113.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования: текст с изм. и доп. от 29 июня 2017 г.// Министерство образования и науки. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/2365>(дата обращения 30.03.2020).

5. Фет А.А. Стихотворения. Поэмы. Переводы. М., 1985. 560 с.

О.Н. Зырянова, Ю.Н. Мещерова
(Россия, Лесосибирск)

**АРХЕТИП СТАРИКА И ДЕВУШКИ В РАССКАЗАХ
В.М. ШУКШИНА**

В статье рассматриваются особенности реализации архетипической пары «старик и девушка» в рассказах В.М. Шукшина. Авторы приходят к выводу, что встреча героев разных поколений является отправной точкой рефлексии для молодого поколения. Старик реализует такие архетипические черты, как смирение, любовь к жизни и мудрость.

Ключевые слова: архетип, рассказ, старик, девушка, Шукшин.

O.N. Zyryanova, Y.N. Meshcherova
(Lesosibirsk, Russia)

**ARCHETYPE OLD MAN AND GIRLS IN STORIES
V.M. SHUKSHINA**

The article discusses the features of the implementation of the archetypal pair "old man and girl" in the stories of V.M. Shukshina. The authors conclude that the meeting of heroes of different generations is the starting point of reflection for the young generation. The old man realizes such archetypal traits as humility, love of life and wisdom.

Key words: archetype, story, old man, girl, Shukshin.

Герои произведений В.Шукшина – это «сельские жители», «земляки» писателя. По мнению исследователей творчества писателя В.Коробова, С.М.Козловой, В.А. Чалмаева и др., часто в его произведениях возникает образ мудрого старика, выражающий авторское, национальное, народное мироощущение. К.Г. Юнг, определяя содержание Архетипа Старого Мудреца, отмечает, что он может проявляться в виде учителя, мастера, просветленного, психопомпа (водителя душ), вносящего смысл в хаотичную жизнь и олицетворяющего озарение, способность находить выход из безысходных ситуаций [3].

Поскольку все архетипы представляют собой, как правило, пару мужского и женского, например Отец/Мать – Старик/Старуха, архетип «старик» часто оказывается положительно связанными характеристиками мудрости и старости с архетипом «старуха». В рассказах В.М. Шукшина такая архетипическая пара присутствует, но также встречается и другое

соотношение: старик и девушка, один из рассказов так и называется, обозначая возрастную и гендерную антиномию «Солнце, старик и девушка».

В рассказе речь идет о встрече городской девушки, художницы, только начинающей свою жизнь, и восьмидесятилетнего старика, высохшего, слепого, стоящего на пороге смерти.

В этих образах – два разных отношения к жизни. Все в прошлом у старика, его настоящее – всегда усталый и недовольный сын и невестка тоже, уехавшие в город внуки и тоскливый дом. У девушки – мысли о будущем: «Девушка знала, что она не бог весть как даровита... надо работать, работать, работать...» [2, с. 305].

С образом старика в рассказе тесно связаны образы реки и солнца. Река символизирует течение жизни, ее стремительное движение во времени. Описание заката: «солнце погрузилось в «далекий синий мир», а тень придвинулась к старику», – вызывает ощущение уходящей жизни и приближающейся смерти.

На протяжении всего рассказа образ старика тесно связан с образом солнца и это не случайно. К.Г. Юнг писал, что в некоторых древних сказках свойство данного архетипа, связанное с озарением, выражено тем, что старик приравнивается к солнцу. Девушка интуитивно сравнивает старика с солнцем: «Что-то было в его жизни, такой простой, такой обычной, что-то непростое, что-то большое, значительное. Солнце – оно тоже просто встает и просто заходит...А разве это просто» [2, с. 46]. Старику нравится наблюдать за солнцем, его красотой, хотя в конце рассказа мы узнаем, что он слеп уже давно («Солнце – то какое!» – негромко воскликнул старик). Проявляется детская радость в этих словах, он как ребенок может радоваться простым вещам и печалиться («Солнышко ушло,»– вздохнул старик).

Важное место в рассказе занимают воспоминания старика. Он пережил огромное потрясение двадцатого века – Великую Отечественную войну, которая унесла жизни четырех его детей. Старик рассказывает только о прошлом, настоящем, но ничего не говорит о будущем, так как предчувствует «ненашье».

В доме сына старик «осторожно звякал ложкой о тарелку, старался не шуметь» [2, с. 44]. Он боится стеснить, как-то нарушить покой сына и невестки, а вне дома он чувствует себя свободно. Происходит распад и разрушение семейных ценностей: старик не является главой дома, от него не требуется советов, он чувствует себя чужим и ненужным.

На всем протяжении рассказа можно выделить две эмоциональные черты в характеристике образа старика: спокойствие и смирение. Эмоции старика выражены не ярко, он с годами научился их сдерживать.

Символичен конец рассказа, где обозначена основная мысль всего произведения: «Она чувствовала сейчас какой-то более глубокий смысл и тайну человеческой жизни и подвига и, сама об этом не догадываясь, становилась намного взрослей» [2, с. 46]. Встреча молодой городской девушки

со стариком не прошла бесследно, она изменила ее душу. Старик не делает для девушки ничего, не учит её, но своей историей жизни и смертью дает ей понять то, что прежде было сокрыто от нее. Значение архетипа Мудрого Старика включает в себя семы мудрости, любви к жизни, размышления, пронизательности и интуиции.

Образ старика раскрывается через общение с девушкой и в рассказе «Двое на телеге» (1958). Сюжет его символический: старику приходится в ненастную погоду отвезти молодого фельдшера Наталью в Березовку за лекарствами. Мотив дороги, традиционный для народной поэзии и для русской литературы, у Шукшина символично трансформируется в образ реки: «Телега качалась скользила, точно плыла по черной жирной реке» [2, с. 366].

Образ старика раскрывается через общение с девушкой в рассказе «Двое на телеге» (1958). Сюжет его поистине символический: старику приходится в ненастную погоду отвезти молодого фельдшера Наталью в Березовку за лекарствами: «Захарыч, <...>, тихо ругался про себя. Он всю жизнь кого-нибудь ругал. Теперь доставалось председателю и этой «сороке». И теперь, «по грязной издавленной дороге двигалась одинокая повозка. <...> Двое на телеге вымокли до основания и сидели, понуриив головы» [2, с. 365]. Мотив дороги, традиционный для народной поэзии и для русской литературы, у Шукшина символично трансформируется в образ реки: «Телега качалась скользила, точно плыла по черной жирной реке» [2, с. 366].

Наталья окончила медицинский университет и отправилась работать в деревню, чем очень гордится: «Все-таки правильно, что я сюда поехала. Вот где действительно... жизнь» [2, с. 367]. Вроде бы правильные мысли, но В.М. Шукшин иронизирует над этим комсомольским задором. Старики с удивлением и изумлением наблюдают над ее оживленным «митингом», целью которого – призвать «больших, взрослых людей понять, что главное – это не жалеть себя» [2, с. 369]. Но так ли права девушка, которая думает о спасении людей, но не может понять, что может нанести вред здоровью старика Захарыча этой поездкой.

Старики жаждут спокойствия, умиротворения, им некуда торопиться, все, что могли сделать в жизни, они уже сделали. В них преобладает разумное начало, девушка стремится доказать сама себе и другим, что она сделала правильный выбор, уехав в деревню на жительство, чтобы лечить людей. Она охвачена идеалами и идеями того времени, но оказалось, что они чужды и новы старикам, которые прожили полвека в русской глубинке. В.А. Апухтина отмечает такую тенденцию в подобных рассказах Шукшина: «Шукшинские герои любят послушать умудренных жизнью стариков, но спокойная рассудительность старшего поколения раздражает многих из них, в особенности максималистов, требующих немедленного решения всех проблем совершенствования человека» [2, с. 34].

Таким образом, в паре «старик и девушка» в рассказах В. Шукшина происходит столкновение поколений, их мировоззрений. Встреча девушки со

стариком является отправной точкой рефлексии: девушка задумывается о правильности своего выбора и истинности своих идей. В данном случае старик реализует такие архетипические черты, как смирение, любовь к жизни, мудрость, пронзительность, размышление. Образ старика тесно связан с природой – первоначалом всего сущего, таким образом, перед нами возникает тот, кто посвящён в тайны бытия, тот, кто един с первопричиной мироздания. Мы не можем однозначно оценить роль этого персонажа – он не несёт в себе ни ярко выраженной отрицательной, ни положительной энергетики, что по концепции Юнга является ещё одним доказательством его архетипичности. В этой паре ярко проявляется конфликт между старшим поколением и молодежью, ищущей легкой судьбы.

Список литературы

1. Апухтина В.М. Проза В.Шукшина. М.: Высш. шк., 1986.
2. Шукшин В.М. Собрание сочинений: в 5 т. Т.3. М.: Венда, 1992.
3. Юнг К.Г. Воспоминания. Сновидения. Размышления. Киев: ВЛАДОС, 1994.

УДК 372.882

С.А. Кабанкова
(Новокузнецк, Россия)

Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ – ВЕЛИКИЙ ТВОРЕЦ НАСТОЯЩЕГО СЛОВА: РАЗВИТИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РОМАНА «БЕДНЫЕ ЛЮДИ»*

В статье рассматривается характеристика функциональной грамотности, функционально грамотной личности, коммуникативных способов формирования такой личности. Автор статьи предлагает систему заданий для развития функциональной грамотности на уроках, посвященных изучению творчества Ф.М. Достоевского, писателя, чьё слово заставляет читателя стать частью мира его произведений.

Ключевые слова: Ф.М. Достоевский, «Бедные люди», функциональная грамотность, функционально грамотная личность, урок, задание.

S.A. Kabankova
(Russia, Novokuznetsk)

**F.M. DOSTOEVSKY – GREAT CREATOR OF TRUE WORD:
DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN FUNCTIONAL LITERACY AT
STUDYING THE NOVEL «POOR FOLK»**

In the article considered the characteristics of functional literacy, functionally literate personality, communicative ways of forming such personality. The author offers a system of tasks to the development of functional literacy in the lessons devoted to the study F.M. Dostoevsky work's, a writer whose word makes the reader become a part of the world of his works.

Key words: F.M. Dostoevsky, «Poor folk», functional literacy, functionally literate personality, lesson, task.

Анализ результатов исследования по оценке учебных достижений учащихся, проведенных международными организациями PIRLS, TIMSS, PISA, указывает на востребованность в изменении методик обучения в целях повышения функциональной грамотности российских школьников.

В науке не существует единого определения понятий «функциональная грамотность», «функционально грамотная личность».

Понятие функциональной грамотности рассматривается нами, вслед за исследователями, как вид грамотности, который определяет способность человека вступать в отношения с внешней средой, к участию во всех видах деятельности, адаптации к различным изменениям и умение взаимодействовать с тем окружением, с которым необходимо выстраивать общественные связи в достижении поставленных целей [1, с. 27;8, с. 264].

Функционально грамотным человеком является человек, который готов к самообразованию и самосовершенствованию, умеет использовать полученные знания, умения и навыки в процессе приобретения индивидуального опыта в разнообразных ситуациях (учебных и внеучебных), действовать в соответствии с общественными ценностями, искать и находить решения в нестандартной ситуации [2, с. 127].

В науке выделяют следующие способы формирования функционально грамотной личности: коммуникативные, творческие и игровые. К первым способам относят формирование речевой и письменной деятельности, культуры речи, умений и навыков работать с информацией [2, с. 126; 7, с. 16].

На наш взгляд, специфика творчества Фёдора Михайловича Достоевского позволяет рассматривать уроки, посвящённые изучению его произведений, как способ повышения функциональной грамотности учащихся. Ф.М. Достоевский – один из немногих писателей, чьи произведения отличаются глубокой психологической основой, автор провоцирует героя на

высказывание, показывает его без прикрас, раскрывает конфликт идей через соприкосновение с позициями других героев.

Чтение, как известно, предстает как универсальное средство самоидентификации, «не одним из способов познавательного отношения к миру, а собственно способом человеческого бытия-в-мире» [9, с. 445].

Ф.М. Достоевский является гениальным антропологом, проблемы, поставленные в его произведениях, сохраняют свою актуальность и по сей день. Автор вытесняет читателя из зоны комфорта сложившегося мировоззрения. В текстах Ф.М. Достоевского не просто осуществляется постановка ряда важнейших этических проблем, в них происходит их актуализация для читающего.

Изучение произведений Ф.М. Достоевского возможно организовывать таким образом, что учащийся может находить и извлекать, интегрировать и интерпретировать информацию, осмысливать и оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста.

Так, в романе писателя «Бедные люди» форма повествования – это переписка двух героев в мире, где представлены три восприятия: Макара Девушкина, Вареньки Доброселовой и собственно автора, который «рожи сочинителя» не показывал, но оценивал своих героев через соотношение сюжетных эпизодов, через художественные детали, действия, речь [5, с. 95]. Внутренний сюжет романа «Бедные люди» – это попытка героя утвердить себя через слово, через экспансию собственной речи путём «перехвата» слова у других [3, с. 165].

Предложим систему заданий, которая, на наш взгляд, подтверждает возможность повышения функциональной грамотности на уроках, посвящённых изучению творчества Ф. М. Достоевского.

Прочитайте текст и выполните задания.

Текст

Милостивая государыня моя, Варвара Алексеевна!

Книжку вашу... спешу вернуть вам и вместе с тем спешу в сём письме моем объяснить с вами. Дурно, маточка, дурно то, что вы меня в такую крайность поставили. Позвольте, маточка: всякое состояние определено всевышним на долю человеческую... Всё это вы по совести должны бы были знать, маточка, и он должен бы был знать; уж как взялся описывать, так должен бы был всё знать... Так после этого и жить себе смирно нельзя, в уголочке своём... Да и что же тут такого, маточка, что вот хоть бы и я, где мостовая плоховата, пройду иной раз на цыпочках, что я сапоги берегу! Зачем писать про другого, что вот де он иной раз нуждается, что чаю не пьёт?.. Нет, маточка, зачем же других обижать, когда тебя не затрагивают...

Им невдогад, что говорит Девушкин, а не я, и что Девушкин иначе и говорить не может. Роман
--

находят растянутым, а в нём слова лишнего нет.

Ф.М. Достоевский

Конечно, правда, иногда сошьёшь себе что-нибудь новое, – радуешься, не спишь, а радуешься, сапоги новые, например, с таким сладострастием

надеваешь – это правда, я ощущал, потому что приятно видеть свою ногу в тонком щегольском сапоге, – это верно описано!.. Да тут и на улице нельзя показаться будет; ведь тут это всё так доказано, что нашего брата по одной походке узнаешь теперь. Ну, добро бы он под концом-то хоть исправился, что-нибудь бы смягчил, поместил бы, например, хоть после того пункта, как ему бумажки на голову сыпали... А лучше всего было бы не оставлять его умирать, беднягу, а сделать бы так, чтобы шинель его отыскалась, чтобы тот генерал, узнавши подробнее об его добродетелях, перепросил бы его в свою канцелярию, повысил чином и дал бы хороший оклад жалованья, так что, видите ли, как бы это было: зло было бы наказано, а добродетель восторжествовала бы, и канцеляристы-товарищи все бы ни с чем и остались... Да и как вы-то решились мне такую книжку прислать, родная моя.

Мелкий чиновник впервые у Достоевского говорит так много и с такими тональными вибрациями.
В.В. Виноградов

Покорнейший слуга ваш Макар Деушкин [4].

Задание 1. Как бы вы озаглавили текст? Выберите один из вариантов.

А. Зло и добродетель.

Б. Н.В. Гоголь – великий писатель.

В. Благодарность за книгу.

Г. «Маленький человек» требует уважения.

Задание 2. Макар Деушкин в письме высказывал своё мнение о книге Н.В. Гоголя «Шинель». Проанализируйте оценку этой книги, данную героем. Согласны ли вы с ним? Прокомментируйте.

Задание 3. Выпишите слова и выражения из текста, которые вам прежде не встречались, укажите их значения (найдите в словарях).

Задание 4. Как сам Ф.М. Достоевский характеризовал речь персонажа? Как вы понимаете слова В.В. Виноградова, защищающего право «маленького человека» на такую речь? Найдите в тексте ответы на эти вопросы.

Задание 5. Сформулируйте два вопроса, один из которых вы бы задали тому, кто согласен с позицией Н.В. Гоголя, представляющего таким «маленького человека», а другой – противнику.

Задание 6. В представленном тексте герой романа Ф.М. Достоевского создаёт отзыв на прочитанную книгу. Напишите отзыв о произведении Ф.М. Достоевского для своих одноклассников, незнакомых людей. Будут ли отличаться Ваши тексты? Почему?

Как говорил В.В. Набоков, «литературу надо принимать мелкими дозами, раздробив, раскрошив, размолот – тогда вы почувствуете её сладостное благоухание в глубине ладоней [6, с. 184]». Произведения Ф.М.

Достоевского позволяют иначе посмотреть на человека. Они актуальны, ведь каждому требуется высказаться, выразить, защитить себя. Человеку нужна свобода, надежда, опора, а страдания позволяют ощутить счастье от жизни, от каждого мгновения. Базовой способностью в формировании функциональной грамотности является способность понимания текста: понимание общего смысла текста, авторской позиции; различение позиции автора и позиции героя; понимание логической структуры текста. А за любыми словами Фёдора Михайловича Достоевского кроется тайна, которую необходимо разгадать.

Сноски в тексте

**Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Кемеровской области в рамках научного проекта № 20-412-420002*

Список литературы

1. Асхадуллина Н.Н., Каракеян Э.С. Применение методов эвристического обучения на уроках литературы в повышении функциональной грамотности обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2019. С. 26-30.
2. Басова Е.А. Формирование функционально грамотного ученика основной школы // Мир науки, культуры, образования. 2011. №4 (29). С. 125-127.
3. Буяновская В.И. «Бедные люди» Ф.М. Достоевского как диалог старого и нового слова // Studia Litterarum. 2018. №4 (3). С.152-169.
4. Достоевский Ф.М. Бедные люди. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ilibrary.ru/text/17/p.1/index.html> (дата обращения 07.03.2020).
5. Кладова Н.А. Художественная идея романа Ф.М. Достоевского «Бедные люди» // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. 2017. С. 93-103.
6. Набоков В.В. Лекции по русской литературе / Пер. с англ. Предисловие Ив. Толстого. М.: Независимая газета, 1996. 440 с.
7. Нурмуратова К.А. Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях // Педагогическая наука и практика. 2019. №1(23). С.14-18.
8. Рудик Г.А., Жайтапова А.А., Стог С.Г. Функциональная грамотность – императив времени // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2014. С. 263-269.
9. Фирсова Т.Г. Формирование читательской компетентности как вектор непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2015. С. 445-448.

В.Н.Карпухина
(Россия, Барнаул)

ЗООМОРФНАЯ МЕТАФОРА КАК ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТРОП В НАРРАТИВЕ РОМАНА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ» М.А. БУЛГАКОВА

Статья посвящена рассмотрению ситуаций реализации метафоры как художественного тропа и отправной точки развития сюжетных линий в тексте романа М.А. Булгакова «Белая гвардия». Основная задача статьи – определить, насколько полно реализуется метафора в эпических фрагментах текста (традиционном нарративе) и в свободном косвенном дискурсе. Ключевые зооморфные метафоры в тексте романа М.А. Булгакова лежат в основе развития сюжета романа «Белая гвардия» и показывают метаморфозы, происходящие с персонажами романа, как с точки зрения «всевидящего повествователя», так и сквозь призму сознания и речи самих персонажей.

Ключевые слова: нарратив, свободный косвенный дискурс, зооморфная метафора, М.А. Булгаков.

V.N.Karpukhina
(Barnaul, Russia)

ZOOMORPHIC METAPHOR AS A FIGURE OF SPEECH IN THE NARRATION OF *THE WHITE GUARD* BY MIKHAIL BULGAKOV

The paper considers realization of metaphor as a figure of speech and as the starting point for the plot development in the novel of *The White Guard* by Mikhail Bulgakov. The paper aims at the degree of the metaphor realization in the epic (narrative) texts fragments and in the fragments of the free indirect discourse. The key zoomorphic metaphors of the Bulgakov's novel form the basis of the plot development of *The White Guard* and show the metamorphoses occurred to the main characters of the novel seen from the point of view of the “almighty narrator” and through the speech and thoughts of the characters themselves.

Key words: narration, free indirect discourse, zoomorphic metaphor, Mikhail Bulgakov.

В статье рассматриваются ситуации реализации метафоры как художественного тропа и отправной точки развития сюжетных линий в тексте романа М.А. Булгакова «Белая гвардия». Основная задача статьи – определить, насколько полно реализуется метафора в эпических фрагментах текста (традиционном нарративе) и в свободном косвенном дискурсе.

Метафора, с одной стороны, может быть отправной точкой для развития сюжета целого произведения, с другой стороны, она может быть эпизодом в

серии превращений лирического «я» в общей структуре произведения. Наиболее полная реализация метафоры характерна для эпических фрагментов текста в нарративном режиме повествования, а свернутая метафора характерна для свободного косвенного дискурса.

Н.Д. Арутюнова показывает отличие метаморфозы от метафоры именно в нарративном ключе: «Метаморфоза – это эпизод, сцена, явление; метафора пронизывает собой все развитие сюжета» [1, с. 29].

Характеристики метафоры как художественного тропа связаны с ее композиционной функцией. Реализация метафоры может пониматься как форма художественного повествования. Метафора, с одной стороны, может лежать в основе развития сюжета целого произведения, ср. постепенное превращение пространства Города в романе «Белая гвардия» в пространство театра-вертепа: *Последняя ночь отцвела. Во второй половине ее вся тяжелая синева, занавес бога, облекающий мир, покрылась звездами. Похоже было, что в неизмеримой высоте за этим синим пологом у царских врат служили всенощную* [2, с. 244]. На эту же метаморфозу пространства указывает и символ Города – *поднимающийся в черную, мрачную высь полночный крест Владимира* [2, с. 244], возникающий в финале романа как завершение пространственного образа «верхней» части мистериального «вертепа».

С другой стороны, метафора понимается как эпизод в серии эпизодических превращений персонажей в общей структуре произведения (в нарративной традиции «Слова о полку Игореве»). Например, визуальный образ армейской колонны как *змеи* соотносится в «Белой гвардии» с обеими сторонами, ведущими военные действия: *Замелькали мимо Турбина многие знакомые и типичные студенческие лица. В голове третьего взвода мелькнул Карась. Не зная еще, куда и зачем, Турбин захрустел рядом со взводом... В черную пасть подвального хода гимназии змеей втянулся строй, и пасть начала заглатывать ряд за рядом». – То не серая туча со змеиным брюхом разливается по городу, то не бурые, мутные реки текут по старым улицам – то сила Петлюры несметная на площадь старой Софии идет на парад* [2, с. 78; 205]. Более того, как замечает Эдит Хабер, именно описание петлюровской армии, взявшей город, синтаксически и ритмически содержит отсылку к «Слову о полку Игореве» [7, с. 85]. Негативная семантика образа *змеи*, заглатываемой пастью гимназии, в первом фрагменте уравнивается негативными смыслами, ассоциативно связанными в русском языке с лексическими единицами *брюхо*, *мутный*, *сила несметная* во втором фрагменте. В данном случае происходит приписывание негативной семантики всем объектам, так или иначе связанным с пространством войны, будь это военные силы обороняющихся или военные силы захватчиков. Негативная составляющая семантики мифологического образа *змеи* накладывается на все пространство охваченного гражданской войной Города, что подтверждается косвенными ассоциациями, связанными с описанием петлюровской армии: *Откуда же взялась эта страшная армия? Соткалась из морозного тумана в*

игольчатом синем и сумеречном воздухе... Туманно... туманно... [2, с. 141]. Ассоциативно связываемые с образом *армии-змеи* образы *тумана, мороза, сумрака, потухшего над землей света* усиливают апокалиптическую составляющую мифологического библейского образа. Реализация метафоры «армия – змея» в разных эпизодах текста булгаковского романа приводит к пониманию смысла аксиологического «уравнивания» обеих сторон, готовых к ведению военных действий на момент повествования. Однако в первом случае ситуация реализации метафоры наблюдается в традиционном нарративе, и точка зрения главного героя – Алексея Турбина – неожиданно отделяется от точки зрения «всевидящего рассказчика», экзегетического повествователя: Турбин, *не зная еще, куда и зачем, ...захрустел рядом со взводом...*, в то время как повествователь наблюдает за движением колонны «с высоты птичьего полета»: *В черную пасть подвального хода гимназии змеей втянулся строй, и пасть начала заглатывать ряд за рядом.* Резкая смена перспективы показывает реализацию метафоры в нарративном режиме текста, когда точка зрения повествователя и точка зрения персонажа представлены как не совпадающие. В ситуации реализации метафоры «армия Петлюры – серая туча со змеиным брюхом» в тексте романа наблюдается введение фрагмента свободного косвенного дискурса (СКД). Е.В. Падучева выделяет две формы СКД: монологическую, «когда последовательно выдержана точка зрения одного персонажа, воспринимающего, который в какой-то мере совмещает функции персонажа и повествователя» [4, с. 380], и полифоническую, отмечая, что «Белая гвардия» «как раз полифонична в высокой степени» [Там же]. Игра на неоднозначности и неопределенности точек зрения главных персонажей и повествователя как представителя автора используется как «поэтический прием». В рассматриваемом фрагменте наблюдается «врезка крупным планом», взгляд на петлюровскую армию одного из основных персонажей, о чем свидетельствует использование во фрагменте глаголов НСВ в настоящем времени (*серая туча разливается, бурые, мутные реки текут, сила несметная идет*). Этот прием метаморфизации используется в данном случае потому, что «основной временной каркас строит повествователь, а фрагменты, где побеждает персонаж, – это своего рода врезки крупным планом: повествователь на время предоставляет слово персонажу» [там же].

Одним из наиболее ярких зооморфных образов текста «Белой гвардии» является образ *волка*. О важности данного образа с точки зрения биографического кода писателя см. [6, с. 349-350; 3, с. 106-110]. Важным представляется также мифологический и фольклорный мотив оборотничества в «Белой гвардии». В сюжете романа наблюдается как ситуативная, одномоментная, так и полная метаморфизация образов персонажей по модели «человек → волк».

Образы животных в текстах Булгакова чаще всего амбивалентны: в зависимости от отнесенности к тому или иному персонажу они получают разную оценку на аксиологической шкале. Наибольшей

автопсихологичностью, как считают исследователи [5; 6 и др.], обладает в романе «Белая гвардия» военный доктор Алексей Турбин. Именно с ним связан значимый в контексте булгаковской философии истории образ волка: *Достаточно погнать человека под выстрелами, и он превращается в мудрого волка: на смену очень слабому и в действительно трудных случаях ненужному уму вырастает мудрый звериный инстинкт. По-волчьи обернувшись на угонке на углу Мало-Провальной улицы, Турбин увидал, как черная дырка сзади оделась совершенно круглым и бледным огнем, и, надав ходу, он свернул в Мало-Провальную, второй раз за эти пять минут резко повернув свою жизнь. ... Уже совершенно по-волчьи косил на бегу Турбин глазами. Два серых, за ними третий, выскочили из-за угла Владимирской, и все трое вперебой сверкнули. Турбин, замедлив бег, скаля зубы, три раза выстрелил в них, не целясь [2, с. 167].* При этом преследующие Турбина петлюровцы видят в нем зайца: *На лице первого ошеломление сменилось непонятной, зловещей радостью. – Тю! – крикнул он, – бачь, Петро: офицер. – Вид у него при этом был такой, словно внезапно он, охотник, при самой дороге увидел зайца [Там же].* Положительные коннотации зооморфного образа связаны в данном случае с сюжетной линией (человек спасается от гибели) и с дублирующимся использованием атрибута мудрый (мудрый волк, мудрый звериный инстинкт). Тот же зооморфный образ с положительной коннотацией используется Булгаковым при описании бегства и чудесного спасения Николки Турбина: *Ярость пролетела мимо Николкиных глаз совершенно красным одеялом и сменилась чрезвычайной уверенностью. Ветер и мороз залетел Николке в жаркий рот, потому что он оскалился, как волчонок. Николка выбросил руку с кольцом из кармана, подумав: «Убью гадину, лишь бы были патроны!» [2, с. 136].*

Однако тот же образ человека-волка дается в отрицательном ключе, когда с помощью этого зооморфного образа обозначаются мародеры-петлюровцы, ограбившие Василису: *На черной безлюдной улице волчья оборванная серая фигура беззвучно слезла с ветви акации, на которой полчаса сидела, страдая на морозе, но жадно наблюдая через предательскую щель над верхним краем простыни работу инженера, навлекшего беду именно простыней на зелено окрашенном окне. Пружинно прыгнув в сугроб, фигура ушла вверх по улице, а далее провалилась волчьей походкой в переулках, и метель, темнота, сугробы съели ее и замели все ее следы. ... – Позвольте узнать... по какому поводу? – С обыском, – ответил первый вошедший волчьим голосом и как-то сразу надвинулся на Василису. ... На голове у волка была папаха, и синий лоскут, обшитый сусальным позументом, свисал набок [2, с. 29, 187].* Далее предводитель грабителей именуется только волк (повторил волк, пока волк вновь овладевал бумажкой, волк вынул из кармана черный браунинг, сипловато спросил волк и т.п.). В тексте подчеркивается связь мародеров с миром тьмы (метель и темнота съели волчью фигуру), образ человека уже не сравнивается с образом волка, как в случае с братьями

Турбинами (*превращается в мудрого волка, как волчонок*), а полностью метафорически отождествляется со зверем (*повторил волк, на голове у волка была папаха*). В данной ситуации авторская оценка действий противоположной стороны на войне очевидно отрицательная, хотя и этому поведению людей-волков дается опосредованное обоснование (они страшно голодны и фактически босы на морозе). Амбивалентность зооморфного образа человека-волка связана с особым пространством Города во время военных действий, хотя аксиологические характеристики данного образа варьируются в зависимости от отнесенности зооморфного кода к разным персонажам.

Таким образом, в романе «Белая гвардия» М.А. Булгакова можно наблюдать как реализацию зооморфной метафоры в эпических, собственно нарративных сегментах текста, так и реализацию свернутой метафоры («метафоры-метаморфозы») в сегментах свободного косвенного дискурса. Мифологический мотив оборотничества в «Белой гвардии» представляется достаточно релевантным для формирования образа пространства романа. В сюжете романа наблюдается как ситуативная, одномоментная, так и полная метаморфизация образов персонажей по моделям, основывающимся на ярких зооморфных метафорах.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990.
2. Булгаков М.А. Романы: Белая гвардия. Театральный роман. Мастер и Маргарита. М.: Современник, 1988.
3. Карпухина В.Н. Литературные хронотопы: поэтика, семиотика, перевод. Барнаул: ИП Колмогоров И.А., 2015.
4. Падучева Е. В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. М.: Языки славянской культуры, 2010.
5. Петровский М. Мастер и Город: Киевские контексты Михаила Булгакова. Киев: Дух і Літера, 2001.
6. Чудакова М.О. Жизнеописание Михаила Булгакова. М.: Книга, 1988.
7. Haber E.C. Mikhail Bulgakov: The Early Years. Cambridge, Mass.; London, England Harvard Univ. Press, 1998 (Russian Research Center studies; 90).

Т. П. Попова
(Лесосибирск, Россия)

**ОПИСАНИЕ МОСКВЫ И САНКТ-ПЕТЕРБУРГА В МЕМУАРАХ
П.Д. БОБОРЫКИНА «ЗА ПОЛВЕКА» (К ВОПРОСУ О ФУНКЦИИ
ГОРОДСКОГО ТЕКСТА В МЕМУАРАХ КРУПНЫХ ФОРМ)**

В статье исследуются описания Москвы и Санкт-Петербурга с точки зрения их соответствия современной теории городского текста. Утверждается, что они различны по структуре и выполняют разные функции в повествовании. Если описание Москвы тесно связано с биографией автора, то описание Санкт-Петербурга в большей степени представлено как объект наррации, что позволяет говорить о нем как о городском тексте, вписанном в структуру мемуаров крупной формы.

Ключевые слова: П.Д. Боборыкин, мемуары «За полвека», городской текст, физиология, анатомия, психосфера урбанистического пространства.

T.P. Popova
(Lesosibirsk, Russia)

**THE DESCRIPTION OF MOSCOW AND ST. PETERSBURG IN THE
MEMOIRS BY P. D. BOBORYKIN “FOR THE HALF A CENTURY” (TO
THE QUESTION ABOUT THE FUNCTION OF URBAN TEXT IN
MEMOIRS OF LARGE FORMS)**

The article explores descriptions of Moscow and St. Petersburg from the point of view of their compliance with the modern theory of the urban text. It is argued that they are different in structure and perform different functions in the narrative. If the description of Moscow is closely connected with the author's biography, then the description of St. Petersburg is presented more as an object of narration, which allows us to speak of it as an urban text inscribed in the structure of memoirs of large forms.

Keywords: P. D. Boborykin, memoirs «For the Half a Century», urban text, physiology, anatomy, psychosphere of urban space.

В разработке современной теории городского текста важную роль сыграли работы о Санкт-Петербурге и Москве [1, 2, 4-6]. Они позволили литературоведам провести грань между собственно городским текстом, мотивом и темой города в художественной литературе и документалистике,

описать структуру городского текста, выявить факторы, влияющие на процесс создания и использования облика урбанистического пространства в культурном контексте. Не менее важную роль эти исследования могут сыграть и при решении современной проблемы мемуаристики – создании ее типологии. Удачное ее решение предложил в 2004 году И. Фрайман, изначально разделив мемуары по самоидентификации автора на объектно-ориентированные и субъектно-ориентированные [8]. Но не менее важны для типологии и другие структурные элементы мемуаров, среди которых одним из критериев может стать способ описания объекта наррации в мемуарах крупных форм.

Мемуары популярного и титулованного писателя и журналиста второй половины XIX – начала XX века П.Д. Боборыкина «За полвека» были созданы в начале XX века [8]. По классификации И. Фраймана их следует отнести к объектно-ориентированным мемуарам. Это соответствует теоретической установке автора на создание произведений мемуарного жанра, которые должны напоминать, по его выражению, «нечто вроде «документа». Описания Москвы и Санкт-Петербурга позволяют обратить внимание на приемы и принципы воссоздания облика этих городов в тексте мемуаров «За полвека».

Согласно методологии Н.П. Анциферова, о городском тексте можно говорить в том случае, если город является объектом наррации, и в его описании присутствуют физиология, анатомия и психосфера урбанистического пространства [1]. Первым в мемуарах «За полвека» описывается Москва. Проследим, как этот город представлен в тексте.

Впервые автор побывал в Москве в гимназические годы. П.Д. Боборыкин родился и вырос в дворянской семье, а значит, и воспитывался по канонам, принятым в этом сообществе, среди которых считалось важным и раннее знакомство подрастающего поколения с одним или несколькими культурными центрами родной страны. Москва была ближе к родному городу П.Д. Боборыкина Нижнему Новгороду, сохраняла в картине мира жителей российской провинции ореол авторитетного культурного центра, и ее отличие от провинциальных городов – один из критериев оценки Москвы в этом тексте.

По мнению автора, окраины Москвы позволяют говорить о ней как об «очень большом губернском городе» [3, с. 68, 81, 82, 402], в то время как центр Москвы свидетельствует о том, что этот город – культурная столица [3, с. 80]. На юного гимназиста произвел впечатление первый проезд по московским улицам от окраин к центру, и, описывая его, мемуарист представил первый из увиденных им постоянных дворов, где «пахло купцом, обывателем», располагались «обозы, калачные, множество питейных домов и трактиров с вывесками «Ресторация» [3, с. 68]. Указаны в этом маршруте Солянка с Воспитательным домом, где «много заложено имений» [3], дома купцов Шепелева и Нилусов с комментариями об этих купцах, Театральная площадь, долговая тюрьма «Яма», «Московский трактир», «Печкинская

кофейня» и средняя по классу обслуживания гостиница «Париж» [3, с. 69]. Передает автор почти физическое ощущение от того, что «Москва действительно расположена на холмах, как Рим», поскольку «мы спускались и поднимались, ныряя по ухабам» [3]. Яркое впечатление производит на него Красная площадь, хотя, как пишет он далее, «древняя Москва только скользнула по мне» [3, с. 83], поскольку целью поездки было посещение Масленицы и знакомство юного гимназиста с театрами, светскими салонами и молодежью Москвы по плану, разработанному дядей мемуариста и осуществленному под его надзором.

Впечатления от анатомии города дополняются наблюдениями за уличной жизнью Москвы в масленичные дни. «Не скажу, чтобы и уличная жизнь казалась мне «столичной», – пишет он, – езды было много, больше карет, чем в губернском городе; но еще больше простых ванек. Ухабы, грязные и узкие тротуары, бесконечные переулки, маленькие дома – все это было, как у нас. Знаменитое катанье под Новинским напомнило, engrand(на широкую ногу – фр.), такое же катанье на Масленице в Нижнем <...> Барский строй жизни с военным оттенком замечал я всего больше в мельканье парных саней с пристяжками, в касках и киверах тогдашних гусар и улан. Фуражек тогда не позволяли носить, а теперешняя мерлушковая шапка всех бы скандализовала, особенно на голове гвардейца. Подтянутость публики замечалась везде, и борода, кроме как у купцов, бросалась в глаза, и из-за нее приводилось иметь дело с полицией. Но, в общем, Масленица текла бойко, шумно и, кажется, веселее, чем в последние годы. Особенного гнета я не замечал» [3, с. 82]. Примечательно это описание Москвы указанием на время наблюдений – март 1853 года, преломленное через время написания мемуаров – 1909 год. Обращает на себя внимание пунктирное обозначение физиологии города (ничего особенного – всё, как в губернском городе) и пунктирное изображение анатомии Москвы – они отражены как непосредственные впечатления автора в процессе движения по городу.

Гораздо больший объем текста занимает описание психосферы Москвы. Она представлена антропологизацией театральной жизни города и краткими описаниями приемов в светских гостиных, наблюдений и знакомств со студентами и «институтками». Самый большой объем текста отведен театральному обзору московской жизни середины 1850-х годов, выполненный автором как признанным знатоком театра, каким П. Д. Боборыкин был ко времени написания мемуаров. Представлены разбор репертуара и анализ игры актёров Малого театра, оценка популярности и качества исполнения артистов Большого театра, дана оценка гастролерам из Европы, описано поведение публики во время спектаклей. Литературным портретом М.С. Щепкина открывается богатая портретная галерея актеров, литераторов и музыкантов.

В дальнейшем описание Москвы в мемуарах «За полвека» тесно связано с профессиональной деятельностью П.Д. Боборыкина как драматурга, хотя, по

собственному признанию автора, «Москва всегда мне нравилась <...> Меня привлекал и самый город, и те знакомства, которые я неминуемо должен был сделать в театральных и писательских кружках» [3, с. 261]. Подробно описан в книге процесс подготовки и сценический успех его пьесы «Однодворец» в Малом театре [3, с. 262 - 264], обозначено пребывание в редколлегии журнала «Русский вестник» с литературными портретами М. Н. Каткова и П. М. Леонтьева [3, с. 261 - 262], описан приезд на неделю в связи с постановкой другой пьесы – «Большие хоромы» и состоявшееся в это же время общение с А. Н. Островским и А. Ф. Писемским [3, 401 - 402], указано образование в Москве «Художественного кружка» в ноябре 1865 года [3, с. 429].

Таким образом, московский текст в мемуарах «За полвека» большей частью является «московскими страницами» в биографии мемуариста, нежели текстом, в котором Москва является объектом наррации. Описание физиологии города не выходит за рамки впечатлений автора от Масленицы. Анатомия представлена пунктирно – лишь названиями отдельных домов и улиц. В центре внимания находится психосфера города, но не как самостоятельный объект описания, а как иллюстрация то к ряду биографических сведений об авторе текста, то к его желанию представить своему читателю процесс становления будущего писателя, что он формулирует в самом начале текста как главную творческую задачу книги.

Иначе описан в этих мемуарах Санкт-Петербург. В столице Российской Империи П.Д. Боборыкин начинал свою литературную деятельность, здесь он потерпел крах как редактор журнала «Библиотека для чтения», отсюда он отправлялся в свои заграничные поездки, непременно возвращаясь в город и продолжая в нем трудиться как писатель и журналист. И, тем не менее, Санкт-Петербург представлен в книге «За полвека» не только как город, с которым связано многое в биографии мемуариста.

Главное отличие его описания от описания Москвы состоит в том, что Санкт-Петербург – столица. Центральное место города в жизни государства является отправной точкой в воссоздании его облика в книге. Впервые П.Д. Боборыкин побывал в Санкт-Петербурге вместе со своими однокурсниками проездом из Казани в Дерпт, и вот какое впечатление произвел на него центр российской столицы: «Невский в зимнем уборе с тогдашним освещением, казавшимся нам блестящим, давал гораздо более столичную ноту, чем Москва со своим Кузнецким мостом и бесконечными бульварами» [3, с. 130-131]. «Петербург как столица, как центр национального самосознания поражал меня», – пишет он на следующей странице. Официальный статус столицы задает и более подробный план описания города, поскольку в центре государства должны находить своё отражение все направления его жизнедеятельности. Это внешняя и внутренняя политика России [3, с. 132, 3п 1, с. 398; 3, с. 129; 3, с. 145], студенческие волнения в Санкт-Петербургском университете и меры правительства против распространения студенческих волнений на всю страну [3п 1, с.272], появление общедоступных лекций [3, с.

284; 3, с. 145], наличие большого количества крупных драматургов в середине 1860-х годов [3, с. 297] притом, что «литературное направление стало подаваться все правее и правее» после акта 19 февраля 1861 года [3, с. 396], усиление подпольного движения [3, с. 397], прекращение деятельности ряда журналов [3, с. 397; 3, с. 145], развитие газетного дела [3, с. 283 и 398], начало развития газетной критики [3, 398], снижение популярности А.И. Герцена [3], снижение престижа любительского театра [3], «длинная полоса реакции», которая «началась с лета 1866 года <...> и перекинулась до половины 90-х годов» [3, с. 400], период «акционерной лихорадки» [3, с. 128], а также такие важные для русской национальной культуры тенденции, как развитие русской оперы [3, с. 225], учреждение консерватории [3, с. 308], быстрое развитие музыкального искусства [3, с. 309], развитие балета [3, с. 309], первые проявления таких не существовавших прежде тенденций, как посещение зрителями художественных выставок и закупка ими картин [3, с. 311].

Помимо этого описаны достопримечательности, явления, тенденции и события, характерные именно для Санкт-Петербурга. Так, в тексте отражена бытовая сторона жизни «петербуржца средней руки» [3, с. 131], такие тенденции, как расцвет театрального дела в сезон 1862 – 1863 годов [3, с. 297], верность Пассажа бытовому направлению в формировании репертуара [3, с. 291] и расцвет маскарадов [3, с. 401], такие события, как гонения на А. М. Михайловского и гражданская казнь Н. Г. Чернышевского [3, с. 396]. Архитектурный ансамбль города получает высокую оценку, но подробно не описывается [3, с. 133]. Совершенно иначе представлены театры Санкт-Петербурга: все они названы, представлены в театральных обозрениях сезонов 1861 – 1862 и 1863 – 1864 годов, которые предельно антропологизированы. Такой же принцип заложен в описание редакций популярных газет и журналов, среди которых выделяется редакция журнала «Библиотека для чтения» в период редакторства П. Д. Боборыкина. Из более поздних описаний следует назвать «Клуб художников». В стремлении как можно глубже погрузить своего читателя в психосферу городской среды мемуарист использует авторские и сторонние возгласы и приглашения, диалоги и монологи, салонные и более широкого социального спектра анекдоты и слухи, слэнг разных социальных сообществ и прозвища Санкт-Петербурга: «чиновничий и виверский город» [3, с. 128], «ингерманландская» столица» [3, с. 143].

Таким образом, в петербургском тексте мемуаров «За полвека» город предстаёт перед читателем как объект наррации. Довольно подробно описана мемуаристом физиология города, более подробно, чем при воссоздании облика Москвы, подана анатомия Санкт-Петербурга, с большим количеством деталей описана психосфера города, которой, как и при описании Москвы, уделено большое внимание. Но при этом Санкт-Петербург в этой книге подан не только как город, в котором автор жил и работал. Он описан как столица государства, «центр национального самосознания», самобытное

урбанистическое пространство, с которым мемуарист стремится познакомить своего читателя как можно более подробно. Большое количество деталей позволяет говорить об описании Санкт-Петербурга в этой книге как о городском тексте, а не как о его редуцированном варианте и иллюстрации к биографии мемуариста, а значит, и как о самостоятельной структурной единице в мемуарах, написанных подобно «некоему документу».

Разница функций описаний Москвы и Санкт-Петербурга в книге «За полвека» указывает на возможность дополнения к упомянутой в начале доклада типологии И. Фраймана. Не исключено, что в субъектно-ориентированных мемуарах основной функцией городского текста, редуцированного согласно авторской поэтике, является иллюстративная, что превращает этот текст в «страничку» или «странички» из биографии автора. В объектно-ориентированных мемуарах подобное описание города тоже возможно, и оно может выполнять точно такую же функцию. Но для наррации более важен городской текст, в меньшей степени связанный с биографией автора и более насыщенный деталями, позволяющими читателю судить о физиологии, анатомии и психосфере урбанистического пространства, даже если они ограничены специализацией города и темой книги, как происходит в мемуарах П. Д. Боборыкина «За полвека». Если Москва для автора этой книги – город, насыщенный личными воспоминаниями, то Санкт-Петербург – центр литературной жизни России и столица родной страны.

Список литературы

1. Анциферов Н.П. Непостижимый город... Л.: Лениздат, 1991. 336 с.
2. Анциферов Н.П. Пути изучения города как социального организма: опыт комплексного подхода. Л.: «Сеятель» Е. В. Высоцкого, 1926. 150 с.
3. Боборыкин П.Д. Воспоминания в двух томах «За полвека». М.: «Художественная литература», 1965.
4. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996.
5. Московская Д.С. Локально-исторический метод в литературоведении Н. П. Анциферова и русская литература 1920 – 1930 гг. (Проблемы взаимосвязей краеведения и художественной литературы): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2011. 41 с.
6. Семиотика города и городской культуры. Петербург // Труды по знаковым системам. Тарту: Тартуский гос. ун-т, 1984. 142 с.
7. Топоров В.Н. Петербургский текст русской литературы // Избранные труды. СПб.: Искусство, 2003. 612 с.
8. Фрайман И. Русские мемуары в историко-типологическом освещении: к постановке проблемы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: mirznaniy.com/a/3526361/russkie-memuary-v-istoriko-tipologicheskom (дата обращения: 26.12.2014).

Л. Г.Самотик
(Россия, Красноярск)

Ж.А.Джамбаева
(Казахстан, Нур-Султан)

**СТАРОДУБ – СИМВОЛ ЛЮБВИ (ПО ПОВЕСТИ
В.П. АСТАФЬЕВА)**

В статье рассматривается символика повести В.П. Астафьева «Стародуб», объясняется, почему в это время старообрядцы привлекают внимание писателей. Сопоставляется роман А. Черкасова «Хмель» и повесть В.П. Астафьева. Авторы полемизируют с существующими точками зрения на значение стародуба в произведении, доказывается, что это символ любви, связанный с одним произведением автора.

Ключевые слова: символическое значение слова, художественный текст, Приенисейская Сибирь, старообрядцы-кержаки, субэтнос.

K.G. Samotik
(Krasnoyarsk, Russia)

Z.A. Dzhambayeva
(Nursultan, Kazakhstan)

**STARODUB-A SYMBOL OF LOVE
(BASED ON THE STORY OF V.P. ASTAFIEV)**

The article examines the symbolism of V. p. Astafiev's story "Starodub", explains why at this time the old believers attract the attention of writers. The author compares A. Cherkasov's novel "Hops" and V. p. Astafiev's Novella. The author polemizes with existing points of view on the meaning of Starodub in the work, it is proved that it is a symbol of love associated with one of the author's works.

Key words: symbolic meaning of the word, artistic text, Yenisei Siberia, old believers-kerzhaks, sub-ethnos.

Повесть В.П. Астафьева «Стародуб» впервые опубликована в журнале «Прикамье» (1959. № 27.С. 3-35).Затем она печатается в журнале «Урал» в 1960 г. (1960. № 6. С. 12-49) и в этом же году в сборнике «Стародуб» (Стародуб: повесть и рассказы. Пермь: Перм. кн. из-во, 1960. 178 с.). Далее издаётся неоднократно. Она включена в каноническое издание – собрание сочинений в 15 т. в двух вариантах.

В первой редакции – это рассказ в рассказе. Старый бакенщик Изот Трофимович рассказывает молодым строителям Красноярской ГЭС о жизни в староверческой деревне Вырубы. Во второй редакции эта часть исключена.

Разница между ними значительная, но сюжет сохраняется. Два варианта повести хорошо сопоставлены в статьях Н.В. Ковтун [11] и О.Ю. Золотухиной [10].

Повесть посвящена староверам Енисея. Одним из самых популярных произведений того времени в стране на эту тему является роман А.Т. Черкасова «Хмель» [19]. Он предшествовал по времени издания повести Астафьева, начал печататься сокращенными главами в журналах «Енисей», «Сибирские огни», «Нева» с 1956 г. Старообрядцы привлекают внимание писателей региона в конце 50-х и 60-е гг. потому, что, с одной стороны, в это время идет вторая волна антирелигиозной кампании, с другой – геологи получают вертолеты, и в регионе обнаруживаются официально до этого неизвестные поселения староверов. Кроме того, конечно, в советской литературе нарастает дефицит конфликтов, нет возможности показать «кипение страстей».

Старообрядцы в Сибири появляются, очевидно, после отлучения их от церкви (1667) и, как следствие, начала преследования. Большую роль в заселении старообрядцев в Сибири сыграли два староверческих центра: на р. Стародуб и р. Ветке (и Сейме?) – Брянская и Гомельская области (Россия и Беларусь, ранее Речь Посполита), и на р. Керженец (север). Старообрядцы с юго-западного центра были переселены в Сибирь принудительно в 1730-1780 гг. в Забайкалье в долины рр. Селенги, Хилки, Чикоя (семейские), на Алтай по рр. Бухтарме, Убе и Ульбе (каменщики и поляки). В Сибири они проживали легально, проходили по ревизским сказкам и переписям. После разгрома Керженца (1721-1722) массу раскольников власти направили на Урал и в Западную Сибирь. Значительная их часть двинулась дальше на Восток уже самостоятельно. Многие староверы бежали в Сибирь тайно. Их и называют в Сибири *кержаками*. Старообрядцев как особый русский субэтнос выделил уже Л.Н. Гумилев [8].

В Приенисейской Сибири староверы живут на юге – в Туве, Хакасии, Минусинском и Каратузском районах, на Среднем Енисее по рекам Сым и Кас (центром является с. Ярцево-Чуш, куда многие годы к брату Коле, а потом невестке ездил В.П. Астафьев), по Ангаре, Бирюсе, Чулыму, на севере – в Туруханском районе и Эвенкии [18]. Старообрядцы Приенисейской Сибири преимущественно кержаки – выходцы с русского Севера.

«Хмель» и «Стародуб» имеют много общего: они повествуют о старообрядцах одного региона – Приенисейской Сибири в ее южной части, в районе Присяня; основная сюжетная линия почти идентична – «человек со стороны» случайно попадает в старообрядческую общину; какое-то время он живет среди староверов, там находит свою любовь (это сильная, цельная женская натура), но затем погибает по их воле; основные действующие лица – маргинальные личности, причем они не типичны и для своей старообрядческой среды: в романе Черкасова – это Филарет, бывший разбойник, сподвижник Пугачева, становящийся во главе поморской общины, это

Ефимия, попавшая к поморам из московской федосеевской общины, это ее муж Мокей – сын Филарета, в сущности, атеист, попадающий на каторгу; в повести Астафьева – это Фаефан – бывший каторжник, атеист, это Клавдия и ее отец Троха – поселенцы, живущие в старообрядческой деревне, это «отошедший» от религии Никон-Амос – сын Фаефана.

Если «Хмель» в художественном отношении текст достаточно несовершенный, имеет рыхлую, неотработанную композицию, не выстроенные относительно композиции образы (о слабости женских образов говорилось в литературе неоднократно); произведение это явно тенденциозное, основная идея – разоблачение старообрядцев и вообще веры в Бога (в тексте много диалогов-диспутов на религиозную тему), борьба с царизмом, то повесть В.П. Астафьева очень органична, совершенной архитектоники, с точными образами, полифоничной мотивологией. Это романтическая повесть о любви, но в ней уже заложены основные темы и образы будущих произведений писателя. Повесть «Стародуб» Т.М. Вахитова считает переломной в творчестве В.П. Астафьева [6].

Повесть названа по цветку стародубу. Именно ему автор уделяет особое внимание. В комментариях к повести В.П. Астафьев пишет не о вере, даже не о природе, – а цветке стародубе. «Много еще заходов сделал я на ту рукопись, много чернил и пота истратил, пока почувствовал, что на “данном этапе” мне лучше не написать о цветке – стародубе, не дается он мне. Добро, хоть многие красоты и дурного толка современность убрал. Добро, пусть не по запаху и цвету, по тональности и стилистике повесть находится в той “струе”, которую я ощутил в себе» [3].

Особое место занимает стародуб и в тексте. Такое название цветка очень редко. Виктор Петрович в том же комментарии к повести пишет: «По всей Сибири и кое-где на Урале, в запустенье пещер и скал, на склонах гор, в редких сосняках, но особенно охотно растет в лесостепных колках цветов – *стародуб*. Во многих российских областях и славянских странах его называют *горицветом*. В ботанических книгах и лекарственных справочниках у этого цветка древнее, красивое название греческого звучания – *адонис*... Есть у адониса-стародуба и еще названия, я насчитал их шесть» [4]. Стародуб (и стародубка) как лекарственное растение упоминается в словаре В.И. Даля [9]. В «Словаре фитонимов Среднего Приобья» В.Г. Арьяновой указано 22 сибирских названия этого цветка, но среди них нет стародуба [2]. А. Астраханцев вспоминает, что В.П. Астафьев говорил: «...бабушка моя была травницей, пользовала деревенский люд корешками, настоями и луковками трав, среди которых первенствовал стародуб. Думаю, что именно бабушка и посодействовала тому, что из всего сибирского лесного, цветного изобилия я еще в детстве выделил и навсегда полюбил цветок стародуб...». Как он полагает, стародуб (а в «Царь-рыбе» стародубка: *Золотые часики, светящиеся цветком-стародубкой* (с. 318)) – дань памяти бабушки [1]. Та народная этимология слова, которую приводит писатель (память о старых дубах

родины: стародуб «сделался постоянной, неумираемой памятью о родном, навсегда потерянном крае»), вряд ли возможна, а предположения некоторых исследователей, связывающие цветок с городом Стародуб также проблематично в связи с местами выхода *кержасков*.

Любовь – один из главных мотивов произведения, но она занимает совсем небольшой объем текста и передана очень сдержанно и оттого, наверное, очень сильно. Причем создается впечатление присутствия *стародуба* все время. А в тексте (2-я редакция) слово упоминается только 6 раз.

Развивается линия любви: 1. (С. 120) Впервые показывает цветок Култышу Фаефан (в старой редакции инициатива шла от Култыша: Дивился Фаефан странностям приемного сына...). 2. (С. 127) Стародубы на могиле Фаефана. 3. (С. 136.) Клавдия! Я приду! Я скоро! Погоди до стародубов. 4. (С. 138) Герой перешел по плывущим льдинам через реку, попал на свадьбу. Култыш вынул из-под рубахи мятый, но все еще светящийся стародуб, вложил его в безжизненные, податливые пальцы Клавдии. 5. (С. 144) Расслабившийся после бани и выпивки, Култыш говорит сыну Клавдии: *Подрастай. В тайгу возьму. Голубой камень покажу, стародубов нарвем. Это представление о счастье.* 6. (С. 179) В руке Култыша вместо свечи цветок стародуб. Такой же, как тот, который хранила за образами Клавдия. На столе исходил небесным сиянием голубой камень.

Так мастерски автор использует слово-символ на протяжении всего текста. В сцене свадьбы на берегу трижды герои используют слово *поздно*. Излюбленный в русской литературе мотив: *а счастье было так возможно... но я другому отдана*. Маша Троекурова говорит Дубровскому: «Нет. Поздно, я обвенчана».

Герои – антагонисты повести Култыш (Культия) и Амос (Никон). Приёмный сын Фаефана и родной. Они противопоставлены по отношению к людям: Амос – человек алчный, в страшную пору он стремится обогатиться за счёт умирающих от голода людей; Культия – раздаёт добытое им мясо в «протянутые руки», ничего не требуя взамен. Амос нарушает закон тайги: идёт охотиться на чужие солонцы, убивает маралёнка и его мать – маралуху; для Культи закон тайги – это понятие святое. Амос, в сущности, индивидуалист, человек неверующий; Культию крестили, но имя Тит к нему не прижилось, для него святое – это природа: Мор в тайге. Мо-ор! Всемирный мор, конец свету. Прогневили матушку-кормилицу. Но всё концентрируется в любви. Соперниками они не были. Была чистая, светлая любовь Культи и Клавдии. А Амос решил обездолить брата, без любви женился на ней.

Стародуб как символ рассматривается многими авторами. П.А. Гончаров считает, что он является символом истинной веры, очевидно, пантеизма. Т.М. Вахитова отмечает, что цветок стародуб как церковная свеча в руках мёртвого Культи – символ религиозного православного обряда [7]. О.Ю. Золотухина рассматривает три символических значения: «Во-первых, он

является символом почитаемой Фаефаном и Култышом природы. Во-вторых, он является символом любви. Третий смысловой оттенок этот символ приобретает во второй редакции повести. Автор дополняет эту редакцию сценой, в которой Фаефан, рассказывая Култышу о цветке стародубе, упоминает о негнущихся, стойких людях, которые появились в суровых краях из-за того, что их притесняли за приверженность к старой вере, а стародуб «сделался постоянной, неумираемой памятью о родном, навсегда потерянном крае» [10, с. 286]. Фрагмент о самосожжении староверов как признаке их особой стойкости противоречит рассуждениям о фанатизме жителей деревни Вырубь. Символом природы с таким же успехом мог стать и *кедрёнок* в заключительной части повести. С нашей точки зрения, *стародуб* – это символ любви.

О символах в произведениях В.П. Астафьева писалось неоднократно [13; 14; 17]. Серьёзный обзор сделан А.Ю. Большаковой [5].

«Процесс символизации пространства жизни становится условием существования социума как единой системы. Это необходимое условие коммуникации, в ходе которой происходит своеобразная дифференциация мира жизни на «свой» и «чужой» [12]. В этом плане можно выделить символы, связанные как с национальным, так и с региональным самосознанием. В.П. Астафьев создаёт систему региональных сибирских символов. Так формируется и наше самосознание, а за счет регионального самосознания расширяется сознание национальное [16].

Но в произведениях писателя есть слова-символы, принадлежащие отдельным текстам. Так, три цветка имеют символическое значение: *жарок*, *саранка* и *стародуб*. *Жарок* – цветок тайги. В НКРЯ это слово отмечено в 72 документах, имеет 90 вхождений. Но в корпусе не снята омонимия. И только тексты В.П. Астафьева показывают его как цветок: *Это купальница-цветок*.

– *Жарок, да?* – По-нашему – *жарок*. *Завялон, засох, краса вся его наземь обсыпалась. И люди вот также, пока цветут, красивые, потому сохнут, сморщатся, что грибы червивые* (Последний поклон). *Саранка* (туруханская лилия – это метафора) отмечена в 7 документах, имеет 8 вхождений и, кроме справочников, представлена у трёх авторов: В.П. Астафьева, В.М. Шукшина и Д. Н. Мамина-Сибиряка: «*Саранка! Саранка!*» – *себянепомня, заблажлила* (Царь-рыба); *Вон саранка цветет, вон медуница* (Сураз); *В саду саранка не будет расти* (Зеленые горы). На слово *стародуб* в НКРЯ есть 47 документов, 190 вхождений, но это омонимы, имена собственные. В художественном тексте пример только у В.П. Астафьева: *Стародубу мне нарви. В Слизневке стародуб лохматый, церковей пахнет* (Стародуб). Любимый цветок писателя – стародуб: «Обычно стародуб расцветает сразу после подснежника. Быть может, ещё и поэтому Виктор Петрович Астафьев, родившийся первого мая, был всю жизнь так привязан к этому скромному жёлтому лесному цветку? Цветок стародуб был изображён на его экслибрисе, его же он часто рисовал

рядом с автографами на подаренных книгах. Виктор Петрович не раз пытался перенести его из тайги в свой овсянский огород. И когда ему это, наконец, удалось, он был счастлив: «Всякий раз, когда "мои" стародубы в самом пышном сиянии, я склоняюсь над ними, вдыхаю таинственно-дикий запах, гляжу на сияние солнечного цветка и снова и снова убеждаюсь в том, что ни слову, ни кисти, ни всему человеческому гению с этим цветком, с чудом, тайной природы, не совладать"»[15]. Любимый цветок не мог не быть символом любви.

Список литературы

1. Астраханцев А. О В.П. Астафьеве, человеке и писателе. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://samlib.ru/f/fstrahancew-a_i/astafxewdjс.shtml (дата обращения 25.02.2018).
2. Арьянова В.Г. Словарь фитонимов Среднего Приобья. Томск: Изд-во Томск.гос. пед. ун-та, 2006. Т 1: А-К.
3. Астафьев В.П. Комментарии // Собрание сочинений: в 15 т. Красноярск: Офсет, 1997. Т. 2.
4. Астафьев В.П. Стародуб // Собрание сочинений: в 15 т. Т 2. С. 109-181.
5. Большакова А.Ю. Архетип и символ в прозе В.П. Астафьева // Астафьевские чтения Мемориальный центристории политических репрессий «Пермь-36» / ред. Н. Гашева. 2009. С. 35-52.
6. Вахитова Т.М. Астафьев Виктор Петрович // Литературный энциклопедический словарь. М.: Сов.энциклопедия, 1987.
7. Вахитова Т.М. Повествование в рассказах В.П. Астафьева «Царь-рыба»: учеб.пособие для студентов филол. спец. вузов. М.: Высш. шк., 1988.
8. Гумилев Л.Н. География этноса в исторический период. Л., 1980.
9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т.4. М.: Гос. изд-во иностр. и национ. словарей, 1955.
10. Золотухина О.Ю. Религиозная проблематика в творчестве В.П. Астафьева раннего периода // Все произведения В.П. Астафьева. Первый период творчества (1951-1969): энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Г. Самотик (глав.ред.) и Т.Н. Садыриной; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. – 281-295.
11. Ковтун Н.В. Природа и религия как основа жизненного уклада в повести В. Астафьева «Стародуб» // Вестник Томск.гос. ун-та. Филология. 2009. № 1. С. 71-82.
12. Мурзина И.Я. Методологические аспекты изучения региональной культуры (к постановке проблемы). [Электронный ресурс] – Режим доступа: socioline.rudokviwer.yandex.rumurzina.pdf (дата обращения 2.01.2020).

13. Орехова Л.А. Роль реалистических символов в творчестве В.П. Астафьева (на материале военной прозы) // Вопросы русской литературы, Львов, 1986, С. 13-17.

14. Петроченко Е.Н. Символика образов в повести В.П. Астафьева // Литература в школе, 2009. № 6. С. 36-37.

15. Русаков Э. Любимый цветок Астафьева // Красноярский рабочий. 2009. 6 мая.

16. Самотик Л.Г. Природа в восприятии автора // Астафьев как воплощение национального и регионального самосознания: монография / под ред. Л.Г. Самотик (отв. ред.) и Т.Н. Садыриной; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С.189-200.

17. Сапрыкина Т.В. Природные образы-символы в повествовании в рассказах В.П. Астафьева «Царь-рыба» // Мир науки, культуры, образования, 2011. № 4-1 (29). С. 265-269.

18. Фетисов В.Г., Самотик Л.Г. Староверы // Енисейский энциклопедический словарь. Красноярск: Рус.энциклопедия, 1998. С. 586-587.

19. Черкасов А.Т. Хмель: Сказание о людях тайги. Красноярск: Краснояр. кн. изд-во, 1963.

УДК 811. 161.1

М.А. Слинько, Е.С. Чекрыгина
(Россия, Воронеж)

ДИАЛОГ С МИРОМ В ЛИРИКЕ Д.А. ЧЕКРЫГИНА

В статье рассматривается лирика как способ коммуникации. В пространстве художественных текстов Д.А. Чекрыгина диалог с миром осуществляется на уровнях «поэт» – «поэт», «поэт» – «читатель», «поэт» – «зритель».

Ключевые слова: лирика как способ коммуникации, приемы диалогизации, индивидуальная картина мира, перформативная поэзия.

M.A. Slinko, E.S. Chekrygina
(Voronezh, Russia)

DIALOGUE WITH WORLD IN LIRIKE D.A. CHERIGINHA

The article considers lyrics as a way of communication. In the space of artistic texts of D.A. Chekrygin dialogue with the world is carried out at the levels of "poet" and "poet", "poet" and "reader", "poet" and "spectator".

Keywords: lyrics as a way of communication, techniques of dialogue, individual picture of the world, performance poetry.

Лирика – способ высказаться, площадка, где можно наблюдать взаимообусловленную связь с другими искусствами, позволяющая находить связи авторского мышления с социокультурной реальностью. Сегодня можно констатировать, что поэзия, вопреки периферийному положению в социальной коммуникации, является важной «парадигмой современности» [2, с. 5]. Использование электронных медиа, усиление роли визуальных искусств, перераспределение границ между элитарной и массовой культурой обусловили обновление круга смыслов, связанных с поэтическим творчеством. Коммуникативными площадками для литераторов становятся пространство интернет, многочисленные конкурсы, фестивали, премии в столицах и регионах, они дают возможность высказаться всем желающим: авторам Москвы, Петербурга, провинции, поэты могут менять географическую дислокацию по своему желанию. Следует отметить появление новых молодых имен на поэтическом небосклоне. Для кого-то из них важна традиция, связь с творческими сообществами, кто-то ищет новые возможности самовыражения самостоятельно. Важное явление в современном российском поэтическом пространстве – поэты, рожденные в 90-е годы XX века, останутся ли они в профессиональной поэзии – вопрос. Среди этой плеяды молодых дарований можно выделить Даниила Андреевича Чекрыгина – поэта, актера театра и кино, музыканта, призера Всероссийских поэтических слемов с 2014 года. Родился он 8 сентября 1993 года в Воронеже. Недолго проучился в МГУ на математическом факультете, возвратился в Воронеж. Пробовал себя как поэт, с другом создал кабаре-дуэт «БананаБис» в апреле 2012 года в Воронеже, с этого момента пишет слова к песням. «БананаБис» до сегодняшнего дня показывают шоу-программы, где исполняют песни не только как вокалисты и музыканты, но и как актёры, используя клоунаду, пантомиму, хореографию, костюмы, превращая каждую песню в маленький спектакль. На Воронежском фестивале «Культпоход» группа получила грант, стала лауреатом фестиваля «Индюшата» в Москве, участвовала в фестивале авторской песни «Оскольская лира». Музыканты записывали песни, давали концерты разных городах: Воронеж, Борисоглебск, Старый Оскол, Белгород, Москва, Санкт-Петербург, Ижевск и др. [1].

Но собственно поэтических исканий Д.А. Чекрыгин не прекращал. В 2014 году, участвуя в отборочном туре всероссийского слэма, он признавался в интервью: «В последнее время я не считаю себя поэтом. Промышляю тем, что пишу песенные стихи для группы «БананаБис». Мне было интересно не столько победить, сколько посмотреть, возьмут ли меня. Дело в том, что в прошлом году я посылал на отбор для слэма точно такую же заявку с теми же самыми стихами, но тогда меня даже не отобрали для участия, а в этом году я победил, хотя совершенно не рассчитывал на это» [6].

В 2014 году поэт бросил учебу на физическом факультете ВГУ, поступил на театральный факультет ВГИИ на курс Руслана Маликова. Участвовал в междисциплинарных фестивалях: «Чернозем», «Платоновский фестиваль искусств», «Мандельштамфест», «Красноярская ярмарка книжной культуры», «Территория», где познакомился с ведущими современными театральными деятелями. Пробовал силы в драматургии. Все эти жизненные перипетии в разной степени повлияли на поэтические эксперименты Д.А. Чекрыгина. Стихи стали сложнее по форме, песни стала вытеснять гражданская лирика, появились новые темы (любовь, философия).

На изломе веков и тысячелетий поэт испытывает потребность в осмыслении современной ситуации, не довольствуется ролью наблюдателя, изобразителя, дает оценки увиденному и переосмысленному.

В стихотворении «У нас не принято платить за демонтаж...» [4, с 15] обсуждается место творческой личности в российском пространстве. Описывается демонтаж рекламных щитов, который происходит непосредственно перед расклейкой новых плакатов, рекламу портят хулиганы, и эти лоскуты, свисающие с билбордов, омрачают вид улицы. Лирический герой испытывает эстетический дискомфорт от происходящего, но важна не только личная и социальная составляющая. Интертекстуальные отсылки помогают иначе интерпретировать происходящее:

*У нас не принято платить за демонтаж –
Нам модерируют пространство хулиганы.
Они криэйторов берут на бордаж.
И лоскуты билбордов – как лианы
Бетонных джунглей; борода стены,
Тентаклю протянувшая Адаму,
Уснувшему от икалика в тени,
Завёрнутому в старую рекламу –
Нас погружают в русский декаданс
Бессмысленный, бесполой, беспартийный,
Где чувствуешь, объявши санфаянс,
Ещё не появившиеся крылья»*

Диалог культур открывает новый независимый творческий мир («криэйторы»), который не в состоянии противостоять хулиганам – модераторам современного мира. В стихотворении есть отсылки к постмодернистской реальности («криэйторы» позволяют вспомнить «Generation «П»» В. Пелевина). В художественном пространстве текста также используется экфрасис. Проводится аналогия явлений, происходящих в современном мире, с изображением на фреске Микеланджело «Сотворение Адама» (итал. Lacreazione di Adamo), написанной около 1511 года, где композиция сконцентрирована на жесте двух рук. Рука Бога даёт жизненный импульс, а рука Адама принимает его. В стихотворении руку Бога замещает обрывок рекламного плаката, напоминающий щупальце, а Адам

ассоциируется с уснувшим пьяным бродягой. Если Микеланджело передает момент, где человек получает душу, в стихотворении Чекрыгина ситуация обратная – пошлый мир, в котором нет Бога, крадёт человеческую душу. Используется в стихотворении аллюзия к роману «Капитанская дочка» А.С. Пушкина: «Не приведи Бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный» [3, с 524-525]: «Нас погружают в русский декаданс / Бессмысленный, бесполой, беспартийный». Автор создает индивидуальную картину мира, где, с одной стороны, критически изображает российскую повседневность («русский декаданс»), показывает упадок бытовой и художественной культуры, обезличивающий человека нового тысячелетия («Адама») в отличие, например, от осмысления человека в эпохи Возрождения или Российского культурного Ренессанса (вспомним «Адамов» Гумилёва и Городецкого), что является настолько же серьезной и страшной проблемой в современном мире, как и смута. Иначе тему продолжает отсылка к стихотворению Н. Гумилева «Шестое чувство» (1920): там «появившиеся крылья» на плечах «скользкой твари» вызывают у нее ощущение полного бессилия, а также боль и страдания, ведь теперь придется принести миру огромную жертву – отказаться от душевной грязи, стать лучше и чище. Последние строки стихотворения Чекрыгина ироничны: ценя только материальное, трудно прозреть духовно, но не невозможно (мотив крыльев): «Где чувствуешь, объявши санфаянс, / Ещё не появившиеся крылья». Так противоречиво в тексте сопрягаются прошлое, настоящее и грядущее. Автор верит в назревающие перемены и лучшее будущее России.

В лирике Данилы Чекрыгина находят отражение реальные события, происходящие в стране. Так, например, стихотворение «Гомеопатическое» [4, с. 20] – это реакция на официальное признание гомеопатии лженаукой в России в 2017 году:

*Я написал гомеопатическое стихотворение
В нём одна рифма
На 236 триллиардов
807 триллионов
21 миллиард
161 миллиард
333 миллиарда
и 2 миллиона строчек
Я покажу вам только 19
И, возможно, рифма не встретится
Когда я продам это произведение
Я стану настолько богатым
Что уже через два года
Я смогу добавлять в чай вместо сахара оциллококцинум
Эти деньги я вложу в астрологию
И через десять лет я куплю столько оциллококцинума*

*Что смогу сделать пахнет из мифической барбарийской утки
И научусь летать
И свалю нахрен с этой планеты*

Автор выражает позицию, используя иронию, проводит параллели между гомеопатией и астрологией, гиперболизирует происходящее. Это стихотворение нашло широкий отклик пользователей в социальной сети, было высоко оценено зрителями на Поэтическом слэме и вошло в сборники стихотворений поэта.

В стихотворении-инфографике «В этом году я не умер...» одна и та же строка повторяется 65 раз, а затем следует строка, состоящая всего из одного слова «Пенсия». Стихотворение-протест написано в связи с принятием закона о повышении пенсионного возраста в России в 2018 году. Оно скорее предназначено для восприятия на слух, чем для самостоятельного прочтения, только так может сохраниться интрига. Стихотворение сложно прочитать целиком, в этом и заключается аналогия: утомительно дочитать текст до последней строки, так жителю нашей страны тяжело дожить до пенсии.

В лирике Д.А. Чекрыгина показан герой, который связан с запросами времени, он продукт современной эпохи, влияющей на эмоциональную и интеллектуальную жизнь индивидуума.

В поэтике Д. Чекрыгин близок постмодернистам. В лирике часто встречается диалогизация: интертекстуальные отсылки к русской и мировой классике, текстам массовой культуры. Поэзия молодого воронежского автора культурологична. В ней синтезируются искусство живописи, кино, театра, не случайно поэт так часто участвует в слэмах, фестивалях и т.д., одновременно он музыкант, актер, художник, универсализм помогает вступать в диалог с миром без границ.

Тексты стихов отсылают к различными эпохам, «в прошлое страстно глядится грядущее» (А.Блок): Ренессанс (фрески Микеланджело), Россия XVIII-XIX вв. (например, аллюзия к пушкинской «Капитанской дочке»), искусство Серебряного века русской поэзии (отсылка к стихотворению Гумилева «Шестое чувство»), культовая проза Борхеса («Сад расходящихся тропок»), поэзия второй половины XX века (И. Бродский), постмодернистская современность (роман В. Пелевина «Generation «П»»),.

Стихи Д. Чекрыгина соответствуют социальному заказу современного информационного общества. Так, стихотворение о «Март» [5], открывающее сборник с одноименным названием, уместается в один твит (140 знаков).

За основу другого стихотворения «Стоп-машина» был взят вид театрального представления – вербатим – документальный театр. Часть разговора была «подслушана» автором в транспорте, далее он достраивает диалог. Использует Чекрыгин приемы японской поэзии («Лабиринт недописанных хокку»), чтобы описать историю человечества как некое единство.

Встречается в поэтике молодого автора такая форма, как хеппенинг (или хэппенинг, англ. happening) – это мультидисциплинарный стиль, для которого характерна нелинейность повествования и активное участие в действе аудитории («...встреча с родными...»). Так размываются границы между поэзией и жизнью, поэтом и читателем. Ценность произведений искусства заключается в том, что каждый человек в них видит что-то «свое». Более того, поэзия Чекрыгина перформативна, в устных вариантах сборники трансформируются в иммерсивные поэтические спектакли, где стираются границы между зрителем и действием.

Индивидуальная картина мира в стихотворениях, созданных Даниилом Чекрыгиным в 2000-2010-е годы, обусловлена как личными переживаниями автора и его миропониманием, так и объективным социально-культурным и политическим контекстом жизни российского общества, носит синтетический характер, выходя за рамки только поэтического искусства. В пространстве художественных текстов Д.А. Чекрыгина диалог с миром осуществляется на уровнях «поэт» – «поэт», «поэт» – «читатель», «поэт» – «зритель».

Список литературы

1. Воронежцы увидят первый большой концерт эксцентричной группы «БананаБис» // Комсомольская правда. Новости 24. 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.vrn.kp.ru/online/news/1690254/> (дата обращения: 21.03.2019).
2. Житенев А.А. Поэзия неомодернизма: монография. СПб.: ИНАПРЕСС, 2012.
3. Пушкин А.С. Капитанская дочка // Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: в 10 т. Т. 6. М.: Наука, 1964. С.391-556.
4. Чекрыгин Д. «Оставь меня запонкой на рукаве автострады» // Современная поэзия 7 / Литературно-поэтическое движение «Lost Poetry Front». Волгоград: Новое поэтическое обозрение, 2018. С. 9-23.
5. Чекрыгин Д. Март. Сборник стихотворений // ЛитРес, 2018. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.litres.ru/daniil-andreevich-chekrygin/mart-sbornik-stihotvoreniy/chitat-onlayn/> (дата обращения: 02.10.2019).
6. Шпиливая О. Воронежские поэты сражались стихами об одиночестве, матери и Крыме // РИА Воронеж. 2014. №7. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://liski.riavrn.ru/news/voronezhskie-poety-srazhalis-stikhami-ob-odinochestve-mate-i-kryme/> (дата обращения: 02.10.2019).

Н.Д. Фирер
(Россия, Лесосибирск)

С.А. Чаутина
(Казахстан, Тараз)

ПОСЛАНИЕ НАРОДНОГО ПОЭТА КАЗАХСТАНА РУССКОМУ НАРОДУ

В статье рассказывается о творческом вкладе в союз русского и казахского народов поэта-акына Джамбула Джабаева.

Ключевые слова: Джамбул, акын, речитатив, домбра, эпос, дружба народов.

N.D. Firer
(Lesosibirsk, Russia)

S.A. Chutina
(Taraz, Kazakhstan)

MESSAGE OF THE NATIONAL POET OF KAZAKHSTAN TO THE RUSSIAN PEOPLE

The article describes the creative contribution of the poet-akyn Dzhambul jabayev to the Union of Russian and Kazakh peoples.

Keyword: Jambul, akyn, recitative, dombra, epic, friendship of peoples.

В старинном городе Аулие-Ата, который некогда был большим караван-сараям на Великом шелковом пути, а ныне – Таразе, есть памятник народному поэту Казахстана Джамбулу Джабаеву. Сын бедного кочевника, появившийся на свет под горой Жамбыл, оставил большое поэтическое наследие. Многие поколения советской эпохи декламировали его стихи.

Перебирая струны домбры, речитативом (толгау) он пел на родном языке о горной вершине, под которой родился, о бескрайней казахской степи, о смелых и справедливых богатырях-батырах, о великом братском русском народе.

С раннего возраста Джамбул мечтал о карьере степного барда-акына, с большим вниманием слушал рассказы и песни-баллады чабанов. Озорному и независимому подростку нравились веселые народные гуляния. Проявляя живой интерес ко всему окружающему миру, мальчик особенно любил бывать у чабанов, наездников. Заслушивался он и рассказами о генезисе степных народов, о выдающихся людях прошлого. Среди родственников Джамбула не было музыкантов и певцов, кроме дяди Улдана-Канадана, профессионального

композитора. С его помощью Джамбул рано научился играть на домбре. Мальчика стали выделять среди акынов-сверстников. В четырнадцать лет он пришёл к отцу с домброй и попросил его благословения. Жабай не благословил сына.

Вопреки вето отца, Джамбул ушел к Суюнбаю-акыну, который обучил Джамбула искусству вокала и импровизации. Совмещая искрометную музыку с речитативом, он стал победителем в состязаниях среди заслуженных певцов. Казахский язык очень звучный, поэтому творения Джамбула приобрели уникальный колорит, особенно его сказки – «Хан и акын», «Сказка о лентяе», «Собака бая Кадырбая», «Чёрный указ», «Поэма гневного сердца».

В творчестве Джамбула отдельное место занимает поэма «Суранши-батыр». Тема дружбы богатыря Суранши с русскими заслуживает особого внимания. Красной нитью в поэме проходит идея борьбы казахского народа против кокандских захватчиков в 50-60-х годах XIX века.

Поэму «Утеген батыр» Джабаев написал под влиянием рассказов об Асане Кайгы – философе XV века. В ней говорится о поисках батыра Утегена лучшей судьбы и счастья для своего народа. Эпилог поэмы наполнен жизненной силой и уверенностью в дальнейшем процветании казахского народа.

*Утеген-батыр, Утеген,
Сколько в мире прошло перемен.
Ала-Тау и Джетысу
Эту весть посылают тебе.
Этой праздничной песней Джамбул
Оглашает огромный мир.
Воплотились твои мечты.
Если б встал из могилы ты,
Если б вытер глаза от слез,
Ты увидел бы всю красу
Обновленного Джетысу,
Как в сияньи счастливых дней
На счастливой большой земле
Торжествует твой брат казах.*

Октябрьскую революцию Джамбул встретил в семидесятилетнем возрасте. Он осознанно принял это событие, ставшее началом его духовного перерождения и поэтического подъёма. Позднее появились новые произведения – «Гимн Октябрю» (1936), «Моя Родина» (1936), «В Мавзолее Ленина» (1936), «Ленин и Сталин» (1936).

*Стоит мавзолеей в самом центре земли,
Народы, как реки, к нему потекли.
Идут и таджик, и ойрот, и казах
С любовью в сердцах и с печалью в глазах.
Я самый счастливый певец на земле –*

*Я Сталина видел в московском Кремле,
Я рядом с вождем всех народов стоял
И крепко могучую руку пожал.*

В этот период Джамбул пишет о А.С.Пушкине, выражая всенародное восхищение гением русской поэзии:

*Горишь ты алмазом, цветешь, как рубин,
Поэзии русской могучий акын.
Жемчужины песен ты миру создал,
Из черного века твой гений сверкал.
Сто лет пронеслось, как тебя погребли, -
Ты стал всенародным акыном земли.
Читают тебя с упоеньем в глазах
Башкир и туркмен, белорус и казах.
Из песен твоих не забыть ни одной.
Ты, Пушкин, народному сердцу родной!
Ты в век наш врываешься музыкой слов,
Сияньем зари, ароматом цветов.
Живем мы все лучше и все веселей,
Греми же, бессмертный, как жизнь, Соловей!*

Великому украинскому поэту Тарасу Шевченко посвятил душевную песню казахский бард:

*Слушал я звонкий запев соловьиный,
Слушал я песни твои, Украина.
В степи летели они по утрам,
Плыли, как лебеди, по водам Днепра.
Пени твои, мой любимый Тарас,
Вместе народом слушал не раз;
Горы склонялись, и степи внимали
Голосу гнева, страданий печали.*

В открытых и искренних песнях акын восхищался образом жизни в Советском Союзе, что весьма приветствовалось номенклатурой. Девяностолетний Джамбул представлялся восточным мудрецом, воспевающим социалистический строй. С 1938 года он был избран депутатом Верховного Совета Казахской ССР.

3 июля 1941 года. Перед репродуктором застыли все родственники Джамбула, осознавая страшную весть. Ночью акын сложил песню «В час, когда зовёт Сталин», в которой взволнованно, от всего сердца выразил переживание советских людей за свою родину и патриотическую готовность встать на ее защиту:

*За Родину Сталин ведет на врага,
Родина светлая всем дорога,
Кровью батыров добыта она,
Дружбой народов она скреплена,*

Непобедимая наша страна.

Сын поэта, рядовой Алгадай Джамбулов ушел на фронт и погиб в Днепропетровской области при освобождении города Синельниково.

В годы войны Джамбул написал лучшие песни о Москве и Ленинграде. Кто пережил страшное время ленинградской блокады зимой 1941-1942 года, не забудет поэтическое послание казахского поэта к жителям города на Неве в сентябре 1941 года. Проникновенно, с тревогой и любовью, со словами поддержки обращался казахский акын к защитникам великого города.

*Вся страна идет на врага;
Поднимается весь народ,
И не сломит наших свобод
Груз фашистского сапога.
Не коснется вражья нога
Вас, наследственный наш оплот,
Ленинградские берега!*

Послание Джамбула в русском переводе было передано по радио в Ленинград и там издано в виде плакатов

*Ленинград сильней и грозней,
Чем в любой из прежних годов.
Он врага отразить готов!
Не расколют его камней,
Не растопчут его садов.
К Ленинграду со всех концов
Направляются поезда.
Провожают своих бойцов
Наши села и города.*

Стихи внушали уверенность в победе и были развешаны по всему городу:

*Все пойдут на выручку к вам,
Полководческим вняв словам.
Предстоят большие бои,
Но не будет врагам житься!
Спать не в силах сегодня я...
Пусть подмогой будут, друзья,
Песни вам на рассвете мои.
Ленинградцы, дети мои!
Ленинградцы, гордость моя!*

На наш взгляд, точно и верно перевел стихи степного акына советский поэт М. Тарловский.

Закономерно, что обращение Джамбула к ленинградцам вызвало большой патриотический подъём. Перевод поэмы приобщил огромную читательскую аудиторию к творчеству казахского поэта, донес образы и

мысли акына до самых дальних уголков страны. Его песни представляют яркую страницу казахской литературы советского периода.

Сегодня, когда теряется уважение к культурному разнообразию мира, все более проявляется этноцентризм, уместно вспомнить историю дружбы народов, чтобы преодолеть трудности межкультурного общения, развивать культурную терпимость и внимательность по отношению к представителям других культур. В преддверии 75-летия Победы в Великой Отечественной войне ярким примером нерушимой дружбы русского и казахского народов служит поэзия простого и трогательного степного акына.

Список литературы

1. Джабаев А. Стихи о Ленинграде. Ленинград: Политическое управление Ленинградского фронта, 1942. С. 3-10.

2. Джамбул. Избранные песни: Пер. с казах. Москва:ОГИЗ. Государственное издательство художественной литературы, 1948.

3. Жамбыл Жабаев. Биография. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.nur.kz/1574264-zhambyl-zhabaev-biografiya.html> (дата обращения 4.04 2020).

4. Жамбыл Жабаев. Стихи. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?text=джамбул%20джабаев%20стихи&lr=62&clid=9582> (дата обращения 4.04 2020).

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

С.С. Ахтамова, С.А. Филиппова
(Россия, Лесосибирск)

УЛУЧШЕНИЕ КАЧЕСТВА МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье раскрывается понятие и структура учебного модуля, цель введения модульной технологии обучения в педагогическое образование, раскрываются и доказываются преимущества организации модульного обучения с применением рейтинговой системы контроля и оценки качества знаний. Рассматриваются возможности использования в обучении интерактивной образовательной среды Moodle.

Ключевые слова: модуль, модульное обучение, модульная технология, модульная программа, рейтинг, рейтинговый контроль, педагогическая квалиметрия, качество образования, электронное и дистанционное обучение, образовательная платформа.

S.S. Ahtamova, S.A. Filippova
(Lesosibirsk, Russia)

THE PROBLEM OF THE QUALITY OF MATHEMATICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE IMPLEMENTATION OF THE GEF AND THE PROFESSIONAL STANDARD OF THE EDUCATOR

The article reveals the concept and structure of the "training module", the purpose of introducing modular training technology in pedagogical education, reveals and proves the advantages of organizing modular training using a rating system for monitoring and evaluating the quality of knowledge. The possibilities of using the Moodle interactive educational environment in teaching are considered.

Key words: module, modular education, modular technologies, modular programmes, rating, rating control, pedagogical qualimetry, the quality of education, eLearning, distance learning, educational platform.

Проблема качества математического образования стимулировала инициативу правительства к разработке «Концепции развития математического образования в РФ». Она направлена на радикальное улучшение качества образования России в ближайшем будущем и сегодня

актуальна как никогда. В «Концепции» говорится, что математика, являясь важнейшей составляющей мирового научно-технического прогресса, занимает особое место в науке, культуре, общественной жизни. Освоение математики играет системообразующую роль в образовании России, развивая познавательные способности личности к логическому мышлению. Без преувеличения можно сказать, что высокое качество матобразования в стране является основой её экономической мощи и национальной безопасности. Итог реализации математики в жизни человека – её прикладная направленность и понимание того, что она универсальный язык познания и описания окружающего мира.

Перечислим насущные проблемы математического образования в России:

- низкая заинтересованность школьников и студентов в учебной деятельности;
- стремительное устаревание содержания математического образования, формальность и отдаленность от жизни, нарушение преемственности между ступенями образования;
- «натаскивание» обучающихся на сдачу государственных экзаменов;
- нехватка кадров, опытных учителей-новаторов.

В противовес сказанному педагог (учитель) сегодня – «ключевая фигура реформирования образования» и «главное профессиональное качество, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, это умение учиться» [1].

Труд педагога приобретает опережающий, проектный характер. Профессиональной особенностью и центральной задачей учителя становится овладение технологией проектирования содержания образования, использование методов, форм и средств обучения в соответствии с задаваемыми государством приоритетами и целями. Современный педагог – новатор во всем.

Педагог-новатор должен постоянно «отыскивать»: новое учебное содержание, новые педагогические методы и практики, новое современное знание и оценивание. Обязан не только учить, но и стараться постоянно учиться сам, иметь в себе эту потребность и помнить девиз «Те, кто не учатся, не способны учить других». Настал момент, когда надо задуматься, имеет ли право педагог работать «по старинке» или надо «начать новую деятельность», а может, «все новое – это хорошо забытое старое». Как бы пафосно и громко это не звучало, но будущее России в руках педагогов-новаторов.

Чтобы не только говорить, но и действовать, надо научиться принимать новое, которое диктует время, найти в себе силы «разбирать себя по косточкам», чтобы увидеть, где надо ещё подучиться. Нужны дельные советы в общении с коллегами, изучение новинок профессиональной деятельности. Помощником в новой ситуации обучения станет рефлексия проделанной работы.

Цель статьи - поделиться опытом организации учебного процесса при использовании интерактивных, модульных и рейтинговых технологий обучения в педагогическом вузе.

Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ с успехом решает проблемы подготовки педагогов, обозначенные в Концепции математического образования: мотивационные, содержательные и кадровые. Вуз ставит перед собой задачу – подготовить выпускников, математическое образование которых достаточно для продолжения практической деятельности в инновационном образовании регионов края. Совершенствование математического образования в ЛПИ-филиале СФУ, в первую очередь, ведется за счет опережающей подготовки на базе лидерских практик. Задача преподавателя в этих условиях – стимулировать индивидуальный подход, индивидуальные формы работы и оценивания обучаемых. Проводить обучение, опираясь на достижения современной педагогики и психологии, с использованием информационных и дистанционных технологий, методик развивающего обучения; способствовать развитию позитивных эмоций у студентов от математической деятельности, в том числе от нахождения ошибки в своих решениях (вычислениях) как источника улучшения и нового понимания; воспитывать доброжелательное отношение со стороны всех обучаемых к интеллектуальным достижениям сокурсников независимо от собственных успехов; содействовать подготовке студентов к участию в математических олимпиадах, квестах, конкурсах и т.д., вести внеаудиторную научно-исследовательскую деятельность, распознавать и поддерживать высокую мотивацию и способности студента к занятиям математикой; осуществлять контрольно-оценочную деятельность, используя в условиях введения новых стандартов современные технологии оценивания.

Организация образовательного процесса с использованием компетентного подхода потребовала от педагогов изменения организации преподавательской деятельности и форм взаимодействия субъектов обучения. Приоритет в работе педагога нашего вуза пал на диалогические методы общения, на совместный поиск путей решения и нахождения истины, на многообразную инноваторскую и творческую деятельность. Особое место среди реформ нашего вуза занимает модульная организация учебного процесса и современная оценочная деятельность.

Технология модульного обучения впитала в себя всё прогрессивное и творческое, накопленное дидактикой: проблемность в организации обучения; только системно-деятельностный подход; дифференциацию и рефлексию познания, индивидуализацию контроля и оценивания; современное интерактивное обучение с его преимуществами.

Модульная система способна проверить знания и умения, из которых складывается отсроченный результат, позволяет установить причины неуспеваемости студента благодаря поэтапному освоению учебного материала и выполнению соответствующих заданий. Дидактические цели и профильно-

уровневая дифференциация студентов дает возможность наполнять объем модулей и их содержание. Реализуются условия траектории индивидуального изучения учебного предмета конкретным студентом.

«Цель модульного обучения – создание наиболее благоприятных условий успешного развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям обучаемого и уровню ее базовой подготовки посредством деятельности по индивидуальной учебной траектории» [2].

Достоинства системы:

- Развивается познавательный интерес и активная учебная позиция, интерес к обучению и ответственность за его результаты;
- формируется целостная картина знаний, последовательность и системность при планировании содержания;
- появляется возможность самоконтроля и своевременной ликвидации задолженностей – путь к успешности в обучении;
- экономится время при изучении основного материала блоками (модулями), появляется дополнительное время на выполнение творческих работ.

Модульное обучение – это инновационная технология, проверенная практикой, анализ сущности позволяет определить ее как «основанную на системно-деятельностном подходе и принципе сознательности обучаемого, характеризующуюся замкнутым типом управления, что относит его к категории высокотехнологичных» [2].

Целью введения модульной технологии обучения является:

- поддержка сотрудничества международного образования;
- первостепенное внедрение технологий современного обучения (интерактивных);
- активное стимулирование навыков творчества и анализа своей деятельности, т.е. активное выполнение самостоятельной работы;
- рациональное использование (и даже экономия) времени освоения дисциплины.

На стимулирование самостоятельной деятельности обучаемых в модульном обучении направлена и рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений, суть которой заключается в передаче прав управления обучением из рук преподавателя обучаемому. Это достигается внедрением правил начисления баллов за модульную учебно-познавательную работу студенту [4].

Задача рейтинговой системы контроля выражается в определении степени достижения целей обучения, развития и воспитания обучаемых нами студентов. Контроль по модулю должен быть содержательным, деятельностным или содержательно-деятельностным. Результаты – основа для

оценивания промежуточных и итоговых достижений студента [1]. Эталоном оценки уровня учебных достижений являются образовательные стандарты.

Модульность в обучении и рейтинг при контроле в ЛПИ-филиале СФУ дополняет современная технология электронного обучения, которая базируется на открытой платформе Moodle (Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда) [3]. Электронное обучение (ЭО) открывает грандиозные возможности для развития педагогической системы образования. Современная педагогическая высшая школа с информационными технологиями - это результат огромных перемен, произошедших за последние годы.

Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда Moodle – это составная часть образовательной среды института. Основана на интерактивно-электронной информационно-образовательной среде, направлена на самосовершенствование и саморазвитие студентов и преподавателей, обучение организовано на основе модульности и рейтинга.

Среди положительных сторон работы на интерактивной платформе студенты выделяют личное участие в создании образовательного контента, оперативность получения нужного учебного материала и результатов контроля, быструю обратную связь через раздел информирования (рупор) или вопрос-ответ от студента, а также возможность коммуникативного и быстрого общения с научно-педагогическими работниками.

Обучение ППС в области ЭО и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) включает повышение квалификации по вопросам разработки электронных ресурсов в системе «Moodle», платформу индивидуальных онлайн-консультаций, активное участие в работе профессиональных сообществ (например, e-Курсы), конференций и семинаров разного уровня.

Таким образом, описанная технология позволяет:

- повысить уровень организации и качества образовательного процесса в вузе;
- создаёт условия для построения индивидуальной образовательной траектории обучения студента в контексте формирования индивидуальных и общекультурных компетенций;
- стимулирует ритмичную и качественную аудиторную и творческую работу в семестре;
- обеспечивает вероятность получения семестровой оценки по результатам текущего и промежуточного контроля без сдачи экзамена или зачёта;
- создаёт условия мобильности студентов в межвузовском информационном пространстве.

Список литературы

1. Александров И. Балльно-рейтинговая система оценки качества обучения в системе зачетных единиц // Высшее образование в России. 2007. № 7. С. 25–28.
2. Бойцова Е. и др. Модульно-рейтинговая система на базе тестовых технологий // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 83–85.
3. Гильмутдинов А.Х. и др. Электронное образование на платформе Moodle. Казань: изд-во КГУ, 2008. 169 с.
4. Медведенко Н.В. Модульно-рейтинговая технология оценки достижения студентов вуза // Стандарты и мониторинг в образовании. 2008. № 1. С. 18–22.

УДК 159.99

А.Н. Васичева, М.А. Мартынова
(Россия, Лесосибирск)

НАРУШЕНИЯ ВНУТРИСЕМЕЙНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ПРИЧИНА ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПИЩЕВЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ

В статье рассматривается проблема зависимости дисфункции внутрисемейной коммуникации и появления нарушений пищевого поведения.

Ключевые слова: пищевое поведение, нервная анорексия, нервная булимия, компульсивное переедание, пищевая зависимость.

A.N. Vasicheva, M.A. Martynova
(Lesosibirsk, Russia)

DISRUPTIONS IN FAMILY COMMUNICATION AS A CAUSE OF FOOD ADDICTION

The aim of the article is the problem of the dependence of intra-family communication dysfunction and the appearance of eating disorders.

Key words: eating behavior, anorexia nervosa, bulimia nervosa, compulsive overeating, food dependence.

В современном мире многим известна проблема нарушений пищевого поведения. Данное явление все чаще становится темой для обсуждения среди врачей, так как число людей с пищевыми аддикциями увеличивается. Благодаря телевидению мы можем увидеть молодых девушек с анорексией или булимией, а также страдающих перееданием. Причинами нарушений

пищевого поведения могут быть стрессовые ситуации, проблемы с социумом, а также внутрисемейные проблемы.

Обратимся к рассмотрению содержания понятия «пищевое поведение». Под ним обычно понимают все компоненты поведения человека, присутствующие в нормальном процессе приема пищи. К данным компонентам можно отнести пищевые привычки, установки, традиции питания. Часто традиции и привычки складываются в семье. Именно семья способствует появлению установок в отношении питания.

Пищевое поведение разделяют на гармоничное и девиантное (отклоняющееся) в зависимости от множества параметров, в частности от места, которое занимает питание в иерархии ценностей человека, от количественных и качественных показателей.

Выделяют значение еды как биологическое, так и социальное. Биологическое значение пищи описано в пирамиде потребностей А. Маслоу, где, прежде чем получить удовлетворение духовных и других потребностей, в первую очередь человек должен быть удовлетворен в отношении пищи. Социальное значение пищи раскрывается через питание в процессе общения.

Согласно «Справочнику по диагностике и систематике психических расстройств» Американской психиатрической ассоциации выделяется три вида нарушений пищевого поведения: нервная анорексия, нервная булимия и неуточненные расстройства пищевого поведения, в частности переедание, так называемые кутежи или компульсивное переедание. Под нервной анорексией понимают сознательное ограничение в еде с целью похудения из-за убежденности мнимой или резко переоцениваемой полноты [4]. К булимии относят навязчивое чередование еды и дефекации. Компульсивное переедание также можно назвать пищевой зависимостью, оно характеризуется тем, что в процессе поглощения пищи у человека может развиваться ожирение.

Существует три вида пищевого поведения: ограниченное, экстернальное и эмоциогенное. Именно эмоциогенное пищевое поведение может нарушиться из-за проблем во внутрисемейной коммуникации, потому что появляется в силу переживания внутренних проблем или стресса. Существенное значение в формировании эмоциогенного пищевого поведения может внести неправильное воспитание с раннего детства. Рассмотрим важные закономерности в появлении такого поведения.

1. Доминирующую роль в жизни семьи играет пища как главный источник удовольствия.

2. В семье отсутствует адекватное обучение правильному поведению в периоды стресса и потому часто закрепляется неверный стереотип, что когда плохо – нужно есть.

3. Между матерью и ребенком нарушены взаимоотношения.

4. Наблюдаются травмирующие психику ребенка конфликтные ситуации в семье [4].

Существует разнообразное количество факторов, которые могут способствовать нарушению пищевого поведения, а именно выделяют социально-психологические, конституционально-биологические, психогенные, соматогенные.

Нас интересует социально-психологический фактор, потому что именно к нему относится семья и внутрисемейная коммуникация. Под внутрисемейной коммуникацией следует понимать выполнение основных семейных функций, эмоциональное удовлетворение потребностей членов семьи в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке и духовном общении [3].

Доказано, что нарушение внутрисемейной коммуникации приводит к конфликтам, а в дальнейшем к появлению пищевых зависимостей. Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис выделили следующие виды нарушенной коммуникации в семье:

- «Отклоненная коммуникация» характеризуется нарушениями общения.
- «Парадоксальная коммуникация» отличается наличием на коммуникационном канале двух взаимоисключающих сообщений, каждое из которых должно быть воспринято как истинное.
- «Замаскированная коммуникация» описывает коммуникацию при внутрисемейных конфликтах и характеризуется маскировкой, сокрытием того, что происходит в семье [5].

В книге Каролин Кокер Росс «Избавление от пищевой зависимости» описаны конкретные случаи девушек и женщин, которые не могли себя контролировать в поглощении пищи именно в силу наличия семейных проблем. Одна девушка не могла пройти мимо витрины с упаковками чипсов, потому что ей не позволял есть их ее муж. Эта девушка не могла делиться проблемами со своим мужем, не могла высказаться ему. В этом случае как раз наблюдается «отклоненная коммуникация», по Э.Г. Эйдемиллеру. У другой девушки тоже были проблемы с мужем, но она заедала эти проблемы шоколадом [1]. Такие отношения в семье положили начало пищевой зависимости у девушки, и у нее постепенно формировалось эмоциогенное пищевое поведение.

Таким образом, можно сказать, что нарушения семейного общения напрямую влияет на появление пищевых зависимостей. Еще З. Фрейд писал, что установки по отношению к пище передаются ребенку с молоком матери, поэтому следует серьезно отнестись каждому родителю к процессу питания своего ребенка с самого его рождения, чтобы избежать нарушения пищевого поведения.

Список литературы

1. Кокер Росс К. Избавление от пищевой зависимости. Москва: Весь, 2019. 272 с.

2. Малкина-Пых И.Г. Терапия пищевого поведения. Москва: Эскмо, 2007. 1040 с.

3. Синельникова Е. С. Понимание и доверие как условия успешной внутрисемейной коммуникации // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2010. №1. С. 236-239.

4. Цивилько М. А., Дмитриева Т.Н., Занозин А.В. Распространенность нервной анорексии в городской популяции школьников //Журнал неврол. и психиатр.им. С.С Корсакова. 1999. №3. С.47-49.

5. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи: монография. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 672 с.

УДК 371.26

**М.В. Веккесер, Л.С. Шмульская, С.В. Мамаева,
И.А. Славкина**
(Россия, Лесосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

В статье рассматривается технология формирующего оценивания и приёмы по её внедрению в контексте деятельностного подхода. В работе обосновывается, что формирующее оценивание позволяет обучающемуся осознать результат своей деятельности на уроке (занятии) в каждом конкретном случае, улучшить свой результат; понять, что важное было на уроке (занятии). В результате обучающийся становится активным субъектом оценочной деятельности. Внедрение приёмов работы технологии оценивания способствует формированию у обучающегося умения правильно оценивать свою деятельность и её результаты, изменения, которые происходят в предмете деятельности и в самом себе.

Ключевые слова: технология формирующего оценивания, оценка, отметка, приёмы формирующего оценивания, деятельностный подход.

**M.V. Vekkesser, L.S. Shmulskaya, S.V. Mamaeva,
I.A. Slavkina**
(*Lesosibirsk, Russia*)

TECHNOLOGY OF FORMING ASSESSMENT IN TEACHING OF PHILOLOGICAL DISCIPLINES IN UNIVERSITY AND SCHOOL

The article discusses the technology of forming assessment and methods for its implementation in the context of the activity approach. It is proved in the paper that forming assessment allows the student to realize the result of his/her activity at the lesson in each case, to improve his/her result; to understand what was important at the lesson. As a result, the student becomes an active subject of evaluative activity. The methods of work of the assessment technology contribute to the formation of the student's ability to assess his/her activity and its results correctly, as well as the changes that occur in the subject of the activity and in himself/herself.

Key words: technology of forming assessment, assessment, mark, methods of forming assessment, activity approach.

Изучению оценивания в ходе школьного обучения посвящен целый ряд работ. Отметим, на наш взгляд, основополагающие, к числу которых можно отнести концепцию Б.Г. Ананьева, теорию оценивания в контексте развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова, труды Ш.А. Амонашвили и др. В работах исследователей постулируются следующие положения: 1) оценка – мощный мотивационный компонент обучения, способствующий развитию и улучшению результатов учебной деятельности; 2) верно организованное оценивание позволяет сформировать у обучающихся умение осуществлять анализ причин неудач в ходе выполнения определённой деятельности; развивающее оценивание требует создания необходимых условий для организации особого характера сотрудничества учителя и обучающегося, обучающихся между собой, который должен строиться на взаимоуважении, доверии, эмоциональной безопасности; 4) оценка – средство объективации собственных изменений, способствующая становлению дифференцированной, адекватной и рефлексивной личностной самооценки.

В этой связи актуальным становится внедрение в современной школе системы формирующего оценивания. Оно даёт возможность получить учителю информацию о том, насколько эффективно и успешно происходит обучение, что прежде всего помогает установить, достигнуты ли поставленные цели обучения [8]. В контексте технологии формирующего обучения происходит осуществление обратной связи, которая позволяет корректировать процесс обучения в плоскость результативности и эффективности. Такая технология имеет определённые преимущества:

- наметить образовательный результат, который подлежит формированию и корректной оценке в отношении каждого обучающегося, и организовать в соответствии с этим свою деятельность [4, с. 143];

- вовлечь обучающегося в активную образовательную и оценочную деятельности [3, с. 33].

Система оценивания, интегрированная в образовательную практику, – постоянный процесс. Характер этапа обучения определяет применение двух видов оценивания: стандартное оценивание (констатирующее, суммирующее, итоговое) и формирующее оценивание (текущее, диагностическое, внутреннее) [8]. Стандартное оценивание включает определённый набор мероприятий контрольного характера, на этапе завершения разделов, тем. Контрольные задания содержат принципиально значимые блоки полученных знаний, сформированных умений и навыков в ходе изучения учебного материала. Стандартные оценка и отметка – средство определения и объёма изученного и усвоенного материала за определённый период. Они определяются непосредственно учителем, школой, также внешними организациями. Применение формирующего оценивания осуществляется для получения информации о текущем состоянии с целью определения ближайших шагов для определения перспективы (корректировка методов, приёмов, форм обучения; учёт возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося и пр.), в дальнейшем позволяющей улучшить понимание изучаемого материала школьниками, улучшить работу учителя по устранению недочётов. Такое оценивание с учётом «внешней оценки» (оценивание обучающегося учителем) включает и «внутреннюю» оценку в виде самооценки, взвимооценки и комбинированной оценки. Такой подход способствует не только количественному улучшению результатов, но и их качественному изменению.

М.А. Пинская отмечает, что «стандартное оценивание и формирующее оценивание выполняют одни и те же функции в образовательном процессе, а именно: 1) обучающую; 2) воспитательную; 3) ориентирующую; 4) стимулирующую; 5) диагностическую; 6) формирования самооценки учащихся» [8]. Но стоит отметить, что стандартное и формирующее оценивание предусматривают разные цели. Первое преимущественно применяется с целью подведения итога обучения и дополнения контрольных процедур и тестовых заданий в ходе текущей работы; оно включает выставление отметок и текущую фиксацию достижений. Формирующее же оценивание может использоваться для получения актуальной информации в определённый момент, для тщательного учёта достижений каждого обучающегося.

И.С. Фишман, Г.Б. Голуб пишут: «Формирующее оценивание предполагает оценку достижений учащихся учителем, который их обучает, то есть человеком, находящимся внутри процесса обучения тестируемых учащихся. Оно ориентировано на конкретного ученика, призвано выявить

пробелы в освоении учащимся того или иного элемента содержания образования, с тем чтобы восполнить их с максимальной эффективностью, и не предполагает сравнения результатов разных учащихся» [10, с. 34]. По определению А.М. Пинской, «это скорее не балльная, а словесная, описательная система, понимаемая как «оценивание для обучения» [9, с. 45].

В зарубежной педагогике широко обсуждаются преимущества и особенности организации для обучения формирующего обучения. Имеются интересные рекомендации и выводы, которые мотивируют целесообразность использования такой системы оценивания [1; 2].

Существуют и другие подходы, определяющие условия реализации технологии формирующего оценивания.

В ходе использования формирующего (формативного) оценивания учитель должен знать и целенаправленно использовать различные приёмы данной технологии. Только в этом случае систематического использования конкретных техник позволит получить качественные результаты обучения [5, с. 164].

Существуют определённые приёмы, позволяющие реализовать технологию формирующего оценивания. Их выбор обусловлен степенью подготовленности коллектива обучающихся, темой и типом урока и прочими факторами.

Приём «Мини-обзор» предполагает ответ обучающегося на вопросы типа: «Какой момент на уроке / занятии был наиболее важным?», «Какой момент на уроке / занятии остался наименее ясным?»

Приём «Направленная расшифровка»: в данном случае предполагается представить сложный материал в виде серии рисунков, картинок, схем. Включает следующие этапы: выделение главной характеристики темы, понятия, правила; выделение существенных (ключевых) характеристик темы, понятия, правила; представление ассоциативного ряда (образов, картинок), возникающего при характеристике понятия или какой-либо другой информации; словесная «расшифровка» изучаемого понятия или какой-либо другой информации

Приём «Кубик Блума»: здесь потребуется бумажный кубик, на гранях которого написаны слова-просьбы: назови, почему, объясни, предложи, придумай, поделись. Далее формулируется тема урока, которая обозначает определённый круг вопросов, на которые необходимо будет ответить. На следующем этапе урока учитель бросает кубик и согласно выпавшей грани необходимо будет указать: какого типа будет задан вопрос (вопрос должен начинаться со слова, обозначенного на выпавшей грани). Грань «Назови» предполагает демонстрацию знаний, так как могут формулироваться вопросы типа «Назови главных героев поэмы ...», «Назови два существенных признака однокоренных слов» и т.д. Грань «Почему» даёт возможность установить причинно-следственные связи: необходимо описать процессы, явления, факты и пр., например: «Почему произведение "Мёртвые души" Н.В. Гоголя имеет

такое название?», «Почему Печорина относят к "лишним людям"?», «Почему в некоторых словах нет окончания?» и др. Надпись «Объясни» требует ответа на вопросы: «Объясни, почему ... является главным героем произведения ...?» или «Ты действительно думаешь, что ...», «Ты уверен, что ...», например: «Ты уверен, что во всех личных формах глагола, оканчивающихся в инфинитиве на -ить пишется буква "и"?» и под. Слово-просьба «Предложи» позволяет обучающемуся объяснить, как использовать то или иное правило орфографии, т.е. надо раскрыть: как знание используется на практике. Например: «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание жанровых особенностей басни?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание правил речевого этикета?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание признаков текста?», «Предложи, для чего тебе может понадобиться знание приёмов сжатия текста?», «Предложи, как бы ты поступил на месте Евгения Онегина в ситуации ...?», «Что бы ты сделал на месте Гринёва?» и т.д. Надпись «Придумай» позволяют проявить творчество: «Придумай ситуацию, когда необходимо использовать разные этикетные клише при выражении просьбы», «Придумай, как тебе бы хотелось, чтобы поступила Татьяна Ларина», «Придумай свою концовку басни "Стрекоза и Муравей"», «Придумай, какой должна быть жена Чацкого» и под. Грань «Поделись» требует умения оценивать значимость полученных знаний, способности анализировать, выделять факты, сведения, акцентировать внимание на их оценке (здесь может добавляться эмоционально-оценочный компонент): «Поделись, почему ты выбрал именно эту тему», «Поделись с нами, что тебя сегодня обрадовало на уроке», «Поделись с нами, что тебе больше всего понравилось на уроке» (в последнем случае может быть самые разнообразные варианты – всё зависит от конкретной темы и целей урока). Таким образом, приём «Кубик Блума» можно использовать на любом типе урока на этапе рефлексии, однако наиболее эффективно его можно применить на обобщающих уроках.

Приём «Ромашка Блума» в своей основе предполагает работу с текстом. Необходимо заготовить ромашку из шести лепестков, каждый содержит определённый вопрос. Применяются следующие разновидности вопросов: 1) простые вопросы (необходимо назвать определённые факты, информацию: «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?» – вопрос начинается со слова «назови...»); 2) уточняющие вопросы (они начинаются с клише типа «Если мы правильно поняли ...», в результате устанавливается «обратная связь»); 3) интерпретационные вопросы (обычно они начинаются со слова «почему», это позволяет насколько обучающийся может устанавливать причинно-следственные связи); 4) творческие вопросы (данный вопрос должен содержать элемент условности, прогноза: «Что изменилось бы ...», «что произойдёт, если ...», «Как вы думаете, каким образом цель коммуникации обуславливает ситуацию речевого общения?», «Придумай ...»); 5) практические вопросы (дают возможность установления практической

значимости полученной учебной информации: «Где вы в обычной жизни можете наблюдать речевую ситуацию выражения просьбы?», «Как бы вы поступили на месте героя романа ...?», «Предложи ...»); б) оценочные вопросы (направлены на определение критериев, позволяющих оценить те или иные события, явления и т.п.: «Поделись, почему герой романа ...?»)

Приём «Создания лэпбука»: здесь необходима картонная папка, содержащая заранее подготовленный материал по определённой теме, которую необходимо тщательно «проработать». Использование этого приёма трудоёмко и предполагает проведения предварительной работы по сбору информации, которую необходимо творчески оформить в виде книжечек, писем и других творческих «продуктов». Этот приём позволяет реализовать учебный проект на обобщающих уроках.

Приём «Рефлексивная пауза». Обучающимся предлагается трёхминутная пауза, которая даст им возможность осмыслить понятие, идею урока, связать с предыдущим материалом, знание и опыт, при этом будут выясняться моменты недопонимания и непонимания:

- *У меня изменилось отношение к ...*
- *Я открыл, что ...*
- *Я узнал больше о том, что ...*
- *Меня удивило то, что ...*
- *В итоге я почувствовал, что ...*
- *Я стал относиться иначе к ...* и т.п.

В педагогической практике целесообразно использовать «Одноминутное эссе». Такой приём позволяет осуществить обратную связь: выяснить, что обучающиеся узнали и усвоили по теме, например, в контексте урока открытия нового знания. Здесь предлагается ответить на следующие вопросы:

- *Что самое главное и значимое я узнал сегодня?*
- *Какие вопросы остались для меня не понятными?*
- *Что я хотел бы уточнить, конкретизировать?* и т.п.

В последующем предполагается анализ ответов обучающихся, это позволит определить качество достигнутого школьниками результатов на уроке. Конечно, это ничто иное, как рефлексия содержания учебного материала.

Уже считается универсальным приёмом использование процедуры «Составление тестов», которая может быть особенно эффективно использоваться на уроках русского языка. Самостоятельное составление тестов – способ осмысливания и аккумуляции полученной информации на уроке. В ходе реализации этого приёма обучающийся выполняет определённые действия:

- обозначает для себя границы темы;
- вспоминает то, что узнал и усвоил по теме;
- при необходимости повторяет изученное, уточняет информацию;
- составляет высказывание по данной теме;

- формулирует вопрос (открытый или закрытый вопросы, вопрос с множественным ответом или предполагающий однозначное утверждение в форме «да» / «нет» (см. подробнее о вариантах такого приёма: [8, с. 16].

В настоящее время признанным считается, что одно из направлений постепенного перехода – использование системы рейтингового оценивания [7, с. 77].

Отмечают следующие преимущества такого оценивания:

- обучающийся стремится к получению более высокого балла за счёт качественной подготовки;

- происходит мотивация, обусловленная продвижением к первому номеру рейтингового списка (рейтинга-списка);

- осуществляется систематическая учебно-познавательная деятельность;

- своевременно выполняются работы, предусмотренные графиком учебного процесса;

- предполагается проявление творческой активности и реализация научно-исследовательской деятельности;

- имеется возможность регулярно получать информацию о набранных баллах. Всё это позволяет со стороны обучающегося «управлять» учебным процессом через стремление достичь лучших результатов в ходе оценки своей работы [6, с. 33].

Технологию формирующего оценивания можно использовать и в вузе. На занятиях по дисциплине «Педагогическая риторика» студентам необходимо представить публично выступление на свободную тему в рубрике «Не могу молчать!». После представления сообщения выступающий проводит рефлексию: удалось ли заинтересовать аудиторию; каким образом было налажено взаимодействие со слушателя; с какой целью в электронном презентационном выступлении использовался та или иная информация и пр.

Студентам предлагается оценить выступление по заданным критериям. Также используется и оценивание в «свободной» форме, при этом мы преднамеренно уходим от формулировок оценивания типа «не удалось...», «к числу недостатков можно отнести...», «не получилось ...» и т.п. Вместо этого предлагается следующее: «За что мы можем поблагодарить ...», «Что мы пожелаем в дальнейшем пожелать ...», «Чем нас сегодня поразил ...», «В ходе выступления, представленного ..., я осознал ...» и т.п. (обязательно высказывается каждый студент). Такого рода клише позволяют самим студентам активно участвовать в обсуждении представленных выступлений. В результате формируются дискурсивные педагогические умения, а также профессиональные умения оценивания. Эта дисциплина частично реализуется с применением электронного обучения посредством системы «Moodle», где студенты размещают эссе на тему «Мой риторический идеал». Затем назначаются рецензенты, дающие заключение по определённым критериям: соответствует ли работа жанровым особенностям эссе; насколько оригинально автор подошёл к изложению доводов; как обозначена авторская позиция и т.п.

Мы считаем, что такая форма работы тоже может быть отнесена к числу приёмов формирующего оценивания.

Формирующее оценивание позволяет обучающемуся: в определённой мере осознать результат своей деятельности на уроке в каждом конкретном случае и в соответствии с этим в дальнейшем так организовать свою работу, чтобы улучшить результат; понять, что важное было уроке; обнаружить, что он ещё не знает или не усвоил; выяснить, что ещё недостаточно хорошо умеет делать. В результате школьник становится активным субъектом оценочной деятельности. Учитель, применяя данную технологию, получают информацию о том, насколько эффективно идёт усвоение учебного материала обучающимися, а это в дальнейшем даёт возможность корректировать организацию учебного процесса на уроке.

В ходе реализации технологии формирующего оценивания необходимо учитывать следующие условия:

- 1) активное вовлечение школьников в учебный процесс;
- 2) полученные результаты оценивания должны использоваться для корректировки процесса обучения (форм, средств, методов, приёмов и пр.);
- 3) установление «обратной связи», позволяющей иметь актуальную информацию об уровне достижений учащихся.

В статье представлен далеко не полный список приёмов данной технологии. Очевидно одно: оценивание необходимо проводить как с целью итоговой фиксации в сфере достижений обучающихся, так и с целью формирования предметных и метапредметных умений обучающихся.

Использование приёмов формирующего оценивания позволяет обучающемуся адекватно оценивать свои результаты. В этом случае решаются некоторые проблемы, связанные с оцениванием. В частности, в этом случае снимается проблема справедливости выставленных отметок.

Итак, сегодня на уроке в школе и на занятии в вузе должен быть востребованным такой подход, который позволит устранить негативные моменты в оценивании, индивидуализировать учебный процесс, повысить познавательную мотивацию и сформировать учебную самостоятельность обучающихся. Всё это может обеспечить технология формирующего оценивания – технология, направленная на улучшение процесса обучения. Суммируя вышеизложенное, отметим, что данная технология способствует качественному росту обучающегося через использование учителем / преподавателем данных оценивания. Она обеспечивает качественную коррекцию собственной педагогической деятельности, поскольку целью такого оценивания является совместная деятельность субъектов обучения.

Список литературы

1. Black P., William D Seven Strategies of Assessment for Learning.—Oxford, 2008. 135 p.

2. Black P.; Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. № 1. P. 7–74.

3. Бородкина Н.В., Тихонова О.В. Формирующее оценивание в школе: учеб.пособие. Ярославль, 2015.

4. Дистанционные образовательные технологии: проектирование и реализация учебных курсов / под общ.ред. М.Б. Лебедевой. СПб., 2010.

5. Кравцова И.Л., Пинская А.М. Критериальное оценивание входит в практику отечественной школы // Народное образование. 2012. №2.

6. Лебедева М.Б. Формирующее оценивание: современное понимание // Методические рекомендации по нормам оценивания образовательных результатов по информатике в соответствии с требованиями ФГОС ООО. СПб., 2005.

7. Мызникова М.А. Формирующее оценивание на уроках истории. [Электронный ресурс]. URL::http://ya-uchitel.ru/publ/stati/obuchenie_v_shkole/fo (дата обращения: 12.02.2019).

8. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб.пособие. М.: Логос, 2010. 264 с.

9. Пинская М. А. Оценивание для обучения: практическое руководство. М.: Чистые пруды, 2009. 35 с.

10. Фишман И.С., Голуб И.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: методическое пособие. Самара: Учебная литература, 2007. 244 с.

УДК 159.99

Я.В. Виталёва, Н.В. Басалаева
(Россия, Лесосибирск)

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС ПЕДАГОГА КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проанализированы работы исследователей, касающиеся проблемы стресса и профессионального стресса. Авторы предлагают рассмотреть категории «стресс» и «профессиональный стресс» и их характеристики. Профессия педагога занимает высокую позицию в списке профессий, высоко подверженных стрессогенным факторам. В данной статье рассмотрены виды профессионального стресса: информационный, коммуникативный, эмоциональный, которым может быть подвержен педагог, а также группы стрессогенных факторов: организационные и личностные. Исследователи описывают эмоциональные, физиологические, поведенческие и интеллектуальные проявления профессионального стресса у педагогов. Профессиональный стресс педагога – злободневная проблема в современном

образовании. Множество ситуаций, вызывающих стресс, сопровождают профессию педагога. Вовлеченность в педагогическую работу, существенное эмоциональное «выкладывание» в общении со школьниками, сверхответственность обуславливают стрессогенный характер профессии педагога.

Ключевые слова: стресс, профессиональный стресс, профессия педагога, работа учителя, коммуникативный стресс, информационный стресс, эмоциональный стресс.

Y.V. Vitalyova, N.V. Basalaeva
(*Lesosibirsk, Russia*)

PROFESSIONAL STRESS OF A TEACHER AS A PROBLEM OF MODERN EDUCATION

The article analyzes the work of researchers concerning the problem of stress and professional stress. The authors propose to consider the categories "stress" and "professional stress" and their characteristics. The teaching profession occupies a high position in the list of professions that are highly susceptible to stressful factors. This article discusses the types of professional stress: informational, communicative, emotional, which may be subject to the teacher, as well as groups of stress factors: organizational and personal. Researchers describe emotional, physiological, behavioral, and intellectual manifestations of professional stress in teachers. Professional stress of a teacher is a topical problem in modern education. The profession of a teacher involves many situations that cause stress. The teacher's work is characterized by constant nervous and emotional stress and psycho-emotional stress. High responsibility, motivational and personal involvement in pedagogical work, significant emotional "putting" in communication with students determine the stressful nature of the teacher's activity.

Keywords: stress, professional stress, teacher's profession, teacher's job, communication stress, information stress, emotional stress.

В настоящее время проблема профессионального стресса является одной из актуальных и неоднозначных. Практически во всех сферах жизни человека присутствует стресс, и профессиональная сфера не исключение. Продуктом стресса могут быть как психологические, так и экономические последствия, такие как: различные формы личностного неблагополучия, рост числа заболеваний, причиной которых является стресс, низкая трудоспособность и производительность труда, а также другие неприятные последствия экономического характера. Профессия педагога также связана со множеством стрессогенных ситуаций.

Термин «профессиональный стресс» (occupational stress) появился в Западной Европе и в США в связи с большим количеством исследований,

посвященных тематике стресса, в конце XX века. Можно выделить некоторые специфические черты понятий «стресс» и «профессиональный стресс».

По мнению Е.С.Черкасовой, если стресс – это общая (неспецифическая) физиологическая и/или психологическая реакция организма на конкретную ситуацию, то профессиональный стресс – это ответ организма на определенные обстоятельства, связанные с конкретной профессиональной деятельностью [9].

С точки зрения В.Г. Пичугина, профессиональный стресс – это охватывающий разные стороны феномен, проявляющийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека [6].

Н.В. Самоукина выделяет следующие виды профессионального стресса: информационный, эмоциональный и коммуникативный [8].

Информационный стресс – следствие таких причин, как недостаток нужной информации для выполнения поставленных профессиональных задач; неожиданное или слишком частое изменение информационных параметров профессиональной деятельности; получение слишком большого количества информации; негативная информация и другие причины, связанные с получением либо не получением информации [3]. Урок сам по себе является фактором, порождающим информационный стресс, так как заставляет учеников и учителя успеть за 45 минут усвоить должное количество информации. У учителя наряду с этим стрессогенным фактором существует ряд задач, которые необходимо выполнить: контролировать дисциплину; реализовать индивидуальный подход; объяснить новый материал, оценить степень усвоения данного материала; проверить домашнее задание и поставить объективные оценки. Все эти задачи сами по себе вызывают нервное напряжение, так как принятие решения сопровождается высокой степенью ответственности, что увеличивает напряженность.

Эмоциональное выражение стресса касается разных сторон психики. В первую очередь это касается негативного эмоционального фона. При продолжительном стрессе человек становится более тревожным, что может привести к депрессии [5]. К эмоциональным проявлениям профессионального стресса педагога относят: агрессивность, очень быструю речь и повышенную возбудимость, импульсивное поведение, нарушение памяти и концентрации внимания, депрессию, слишком часто возникающее чувство усталости, раздражительность, слишком частые ошибки в работе, частые «беспричинные» боли (вызванные не физическими проблемами), отсутствие аппетита и вкуса к еде и другие. Особо важным эмоциональным проявлением профессионального стресса признано эмоциональное выгорание – форма профессиональной деформации личности, которая проявляется отрицательно на профессиональной деятельности педагога и его отношениях как на работе, так и дома. Симптомами эмоционального выгорания может быть сниженное самоуважение и чувство собственного достоинства; склонность к

интроверсии; психосоматические осложнения; истощение, усталость; усиление пассивности; бессонница; негативные установки по отношению к своей работе; негативные установки по отношению к ученикам, коллегам; пренебрежение исполнением своих обязанностей; чувство вины.

По мнению В.А. Бодрова, коммуникативный стресс связан с трудностями общения с коллегами по работе и проявляется в особой раздражительности. Причинами такого стресса могут служить: бессилие перед коммуникативной агрессией, неумение защититься от манипулирования, неспособность отказать там, где нужно, а также несоответствие по темпу общения [2]. Проявлениями коммуникативного стресса педагога могут быть: ощущение отсутствия уважения со стороны коллег, директора, учеников и их родителей; ощущение постоянного напряжения в общении с окружающими, негативизма как в вашу, так и в их сторону от вас и прочие проявления, связанные с нарушением коммуникаций.

С точки зрения А.Н. Леонтьевой, существует множество источников профессионального стресса. Организационные причины и личностные особенности каждого человека входят в их число [4].

Некомфортное рабочее место, неудачное освещение помещения, шум, плохая вентиляция – такие источники профессионального стресса выделяет Ганс Селье [7].

Не всегда истинной причиной стресса педагога является работа. Например, учитель может принести негативные переживания из семьи [10]. Поэтому, в первую очередь, сам педагог должен думать о своем психоэмоциональном состоянии и здоровье. Следует знать и практические упражнения для снятия стресса: расслабление рук через напряжение, расслабление лица и шеи через напряжение и многие другие. Помимо упражнений и методик, педагогам также рекомендуется посещение психологических семинаров и мастер-классов, посвященных тематике стресса и методам профилактики и выхода из стрессовых ситуаций [1].

Таким образом, в контексте данной работы профессиональный стресс у педагога можно определить как ответную реакцию на внешнюю ситуацию, которая приводит к физическим, психологическим и/или поведенческим изменениям у учителя. Профессиональный стресс педагога является актуальной проблемой в современном образовании и требует комплексного решения.

Список литературы

1. Белянова С.А. Обучение педагогов способам управления своим эмоциональным состоянием, способам самопомощи в ситуации стресса. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nsportal.ru/vuz/psikhologich> (дата обращения: 24.03.2020).

2. Бодров В.А. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора // Психологический журнал. 2007. № 4. С. 73-82.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Академический Проект, 2009. 944 с.
4. Леонтьева А.Н. Экспертная оценка специфики психологического сопровождения дезадаптированной личности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 137-140.
5. Лютенс Ф. Организационное поведение. М.: ИНФРА-М, 2004. 345 с.
6. Пичугин В.Г. Эмоциональная устойчивость: техника развития. М.: Вершина, 2009. 235 с.
7. Селье Г.Б. Стресс без дистресса. М.: Внeda, 2004. 109 с.
8. Самоукина Н. В. Карьера без стресса. СПб.: Питер, 2003. 251 с.
9. Черкасова Е.С. Профессиональный стресс как причина формирования синдрома эмоционального выгорания у сотрудников полиции // Санкт-Петербургский университет МВД России. 2012. № 2. С. 148-158.
10. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://sdo.mgapr.ru/books/KP5/M6/file/3.pdf> (дата обращения: 24.03.2020)

УДК 159.99

С.М. Гайдаренко, М.А. Мартынова
(Россия, Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ КАК СТРАТЕГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ КОММУНИКАЦИИ ПОДРОСТКОВ И РОДИТЕЛЕЙ

В статье рассматривается вопрос потребностей подросткового возраста, их связь с мотивами и эмоциями. Рассмотрен механизм влияния эмоциональной сферы на установление коммуникации внутри семьи. Раскрыта связь между выбором стиля воспитания и возможностью конструктивного способа решения конфликтов. Рассмотрены две теории: «Кувшин наших эмоций» и теория конструктивного выхода из конфликтной ситуации между родителями и подростками. Раскрыта связь эмпатии и успешности коммуникации в семье.

Ключевые слова: подростковый возраст, потребность, мотив, стиль воспитания (авторитарный и демократический), коммуникация, эмоции, эмпатия.

S.M. Gaydarenko, M.A. Martynova
(*Lesosibirsk, Russia*)

DEVELOPMENT OF EMPATHY AS A STRATEGY FOR IMPROVING THE EFFECTIVENESS OF COMMUNICATION BETWEEN ADOLESCENTS AND PARENTS

The article deals with the issue of adolescent needs, their connection with motives and emotions. The mechanism of influence of the emotional sphere on the establishment of communication within the family is considered. The connection between the choice of parenting style and the possibility of a constructive way to resolve conflicts is revealed. Two theories are considered: "the Pitcher of our emotions" and the theory of constructive way out of a conflict situation between parents and teenagers. The connection between empathy and successful communication in the family is revealed.

Key words: adolescence, need, motive, parenting style (authoritarian and democratic), communication, emotions, empathy.

Подростковый возраст – один из самых сложных и интересных периодов как в жизни ребенка, так и в жизни всей его семьи. Именно на это время приходится процесс становления личности подростка и перестройки всех детских взглядов. Именно в этот период между родителями и ребенком наблюдается наибольший уровень напряжения и непонимания. Также именно этот возрастной этап является переломным моментом в жизни каждой семьи.

Согласно периодизации психического развития Д.Б. Эльконина, подростковый возраст приходится на период от 10-11 до 17 лет. Подростковый возраст, как и всякий другой период, связан с новообразованиями и изменением ведущей деятельности ребенка. В эпоху подростничества у ребенка происходит формирование понятия «кто я», идентификация себя со старшими, появляется потребность в признании его взрослости, способность к рефлексии, самосознание и самоконтроль. Ведущая деятельность с учебной переносится на общение. Роль родителей уменьшается, теряет свою значимость, референтной группой для подростка становятся его друзья и знакомые [5, с. 60-77; 3, с. 353-361].

Источник активности подростка лежит в его потребностях. От природы у каждого человека есть стремление к познанию, самосохранению, росту и развитию, положительной самооценке, к свободе и самоопределению.

Потребности подростка должны удовлетворяться. Такая удовлетворенность именуется мотивом. Мотив одновременно побуждает ребенка к действию, направляет его и придает действию смысл. Понять мотив – значит ответить на вопрос, ради чего или почему человек так поступает. Мотивы проявляют себя в эмоциях. Одно и то же событие может

переживаться по-разному в зависимости от того, какой был мотив и каков результат. Подросток испытывает удовольствие и радость при реализации мотива и неудовольствие – при его нереализации.

Эмоции служат путеводными ориентирами в деле воспитания ребенка. Так, можно выделить два негласных правила.

1. При воспитании ребенка необходимо следить за успешным удовлетворением его потребностей.

2. Нельзя допускать накопления отрицательных эмоций вокруг занятия, к которому Вы хотите приобщить ребенка [2, с. 39-47].

Немаловажной потребностью подростка выступает потребность в безопасности. К сожалению, она часто ущемляется в семьях. Сами того не замечая, родители выбирают авторитарный стиль воспитания, способствуя тем самым отдалению ребенка, его замкнутости и скрытности [4].

Происходит это потому, что не все родители различают понятия «авторитет» и «авторитарность». Между тем путь авторитарного воспитания изначально провален и деструктивен.

Суть такого воспитания заключается в подчинении родителем ребенка, тотальном контроле за действиями второго. Также отмечается установление авторитета родителя посредством проявления силы, грубости и унижения по отношению к ребенку. Его мнение в такой семье ничего не значит.

Противоположностью авторитарного стиля воспитания выступает воспитание демократическое. В этом случае ребенок имеет право голоса, с его мнением считаются. Девиз такой семьи - «Вместе». Авторитет родителя базируется на ощущении ребенком уважения и любви.

С младенческого возраста родитель является для ребенка авторитетом лишь потому, что он взрослый; ребенок обожает и почитает родителя, потому что он сам еще мал. Для малыша папа самый сильный, самый умный, а мама самая красивая, самая добрая. Со временем происходит перестройка, силы становятся равными и авторитет терпит сомнение (наступает момент, когда авторитет перестает держаться на преимуществах возраста) [1, с. 178-186]. Тогда и начинаются первые трудности. Подросток больше хочет иметь какие-либо права, чем какие-либо обязанности. Он выражает свое несогласие в разной форме: отказ, игнорирование, действие «назло». Дерзость часто становится его кредо. Родители воспринимают это как неуважение, наглость и нахальство по отношению к ним. В семье начинают преобладать негативные эмоции и настроения – сильно меняется психологический климат.

Для того чтобы разобраться, откуда берутся негативные эмоции, обратимся к одной из теорий Ю.Б. Гиппенрейтер «Кувшин наших эмоций». Автор предлагает представить все наши эмоции и ощущения в виде кувшина. Так, сами эмоции, например гнев, злоба, агрессия, которые часто и проявляют подростки, находятся у самого горлышка кувшина и выливаются в первую очередь. Но под ними скрыто гораздо больше... От чего появляется гнев?

Психологи уверены, что в его основе лежат переживания боли, страха и (или) обиды. Так, второй слой нашего кувшина – это чувства страдательные. Эти чувства нелегко высказать, поэтому их часто скрывают. В чем причина их появления? В неудовлетворении потребностей. Казалось бы, дальше уже ничего нет. Однако на самом дне кувшина лежат четыре главных, базисных стремления, которые должен чувствовать каждый человек: я – хороший, я – любим, я – могу, я – емь (ощущение энергии жизни) [1, с.224-297].

Проиллюстрируем примером: дочь не желает делать уроки – и вы сердитесь. А все отчего? Скорее от досады, что ваши воспитательные усилия безрезультатны. А откуда взялась эта досада? Может быть, у вас на работе много задач, и вы ничего не успеваете – не удовлетворяете свою потребность в успехе, признании или, может быть, самоуважении. Почему вы испытываете неудовлетворение? Ответ кроется на дне кувшина...

Создание прочного нижнего уровня кувшина у ребенка не произойдет, если родитель этому не будет способствовать. Ребенок должен чувствовать, что его любят, что он хороший, что он всё может, что он есть - он нужен. Понять это ребенок может только благодаря здоровым отношениям с родителями.

Способствовать созданию здоровых, экологично чистых отношений с детьми может развитие у родителя и ребенка эмпатийных способностей.

Эмпатия – это умение личности проникать во внутренний мир другого человека, умение разделять чужие эмоции: радостные и грустные. Эмпатийная личность способна воспринимать переживания другого человека с его точки зрения, при этом оставаясь собой. Эмпатия проявляется в умении человека сопереживать, сочувствовать и содействовать [6].

Эмпатийность в ребенке формируется на основе взаимоотношений в семье. Между детьми и родителями она может быть только в том случае, если сами родители чутки к пониманию чувств ребенка и способны к проявлению эмпатии, а также если они активно участвуют в решении жизненных проблем ребенка, при этом оставляя для него некий процент самостоятельности в принятии собственных решений (что еще раз подчеркивает деструктивность авторитарного стиля воспитания и конструктивность демократического).

Один из главных принципов воспитания успешной личности - «Безусловное принятие», родитель должен понимать: «Воспитание не дрессура». Безусловно принимать ребенка – значит любить его не за то, что он хороший, умный, способный, а просто так, просто за то, что он есть! Наиболее важным умением в отношениях родителей и детей в период подростничества выступает умение слушать и слышать, а также умение строить диалог – именно это поможет родителю найти выход из большого количества возникающих конфликтных ситуаций.

На каждом из этапов решения проблемы одними из главных чувств выступают уважение, понимание, принятие, искренность, сочувствие,

сопереживание, содействие – эмпатия. Именно она (эмпатия) помогает установить контакт между подростком и родителем.

Из-за особенностей развития когнитивной сферы подростка для него более свойственно проявление сочувствия, чем сопереживания - этим может пользоваться родитель при построении диалога с ребенком.

Конструктивный способ решения конфликта – это та ситуация, где выигрывают обе стороны: и родитель, и ребенок. Прийти к такому разрешению можно преодолев несколько шагов.

1. Прояснение конфликтной ситуации.
2. Сбор предложений.
3. Оценка предложений и выбор наиболее приемлемого.
4. Детализация решения.
5. Выполнение решения; проверка [1, с.161-186].

Рассмотрим эти шаги более подробно. Прояснение конфликтной ситуации: родитель в стиле активнослушания узнает, что беспокоит ребенка, что для него важно или нужно. После родитель говорит о своей проблеме используя форму «Я-сообщения». Второй этап – сбор предложений: родитель задает вопрос: «Как же намбыть?», после этого нужно обязательно подождать, чтобы ребенок первый выдвинул свое предложение (если оно неподходящее, нельзя его сразу же отвергать, попросите придумать еще, после предложите своё). Шаг третий – оценка и выбор предложения, устраивающего обе стороны. Четвертый этап – выполнение решения, проверка эффективности выбора (заключается в рефлексии и оценке выбора).

Такой способ решения проблемы учит ребенка входить в «чужое положение», смотреть на ситуацию с разных сторон, развивает в нем чувства толерантности, гуманности и доброты. Способствует созданию стереотипа бесконфликтного решения проблем, который ребенок сможет применять вне дома, т.е. помогает развитию способности подростка к коммуникации и общению. Однако стоит подчеркнуть, что без наличия у подростка и (или) родителя способности к эмпатии такой метод не может быть использован.

Именно поэтому для повышения эффективности коммуникации родителей и подростков очень важно развивать это умение - эмпатийность. Закладывается способность к эмпатии еще в детстве. Нижний уровень кувшина эмоций есть основа для развития эмпатийных способностей личности, а формируются они благодаря следующим факторам.

1. Получение собственного положительного опыта.
2. Понимание и осознание своих эмоций и чувств.
3. Осознание того, что предположительно чувствует другой человек.

Для ребенка объектом к проявлению эмпатии выступает родитель (иногда домашнее животное). Поэтому для родителя важно обладать эмпатийностью, чтобы ребенок, копируя его поведение, развивал это чувство в себе. Этому может способствовать объяснение родителем чувств и переживаний, испытываемых ребенком (например, малыш ударился и плачет,

мама говорит: «Ты плачешь, потому что тебе больно», - тем самым она формирует у ребенка понятие чувства боли и объясняет причину его слез).

В подростковом возрасте эмпатийные способности достигают пика своего проявления. Развить их с нуля уже не получится, но повысить имеющийся уровень возможно. Для этого существует множество способов. Например, отличным вариантом развития эмпатийности в семье может выступать совместный просмотр различных «тяжелых» или, наоборот, веселых фильмов. Наверное, многие замечали, что после просмотра трагедии или драмы у большинства зрителей преобладают меланхоличные чувства, а после просмотра какой-либо комедии у зрителей эмоциональный фон улучшается. Такая своеобразная арт-терапевтическая практика в форме кинотренинга способствует переживанию подростком тех чувств, которые испытывают герои фильма, воздействию на систему личностных установок и ценностей подростка, обналичивает трудности населения и заставляет подростка задуматься о них.

Также развитию эмпатии может способствовать прочтение литературных произведений – погружение в сюжет и искренний интерес к жизни героя, переживание его истории как собственной. Иллюстрирующим примером могут стать школьные уроки, где ученики искренне расстраиваются (порой даже до слез) из-за трагичной судьбы главного героя рассказа И.С. Тургенева «Муму».

Помимо этого для развития эмпатии можно использовать различные театрализованные постановки, где подросток должен вжиться в роль героя, которого он изображает. При невозможности реализации театрального представления его можно заменить на разыгрывание подростками деловой игры, где у каждого участника есть свои обязанности и возможности.

Эмпатия очень важна не только для коммуникации между родителем и подростком, но и в целом для комфортного существования личности в коллективе на протяжении всей ее жизни, поэтому родителю следует посредством собственного примера заложить в ребенке базу эмпатийных чувств, а после постоянно способствовать развитию уровня проявления данных ощущений. Воспитав эмпатийного ребенка, вы будете благодарны за это сами себе, а ваш ребенок будет благодарен за это вам.

Список литературы

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Продолжаем общаться с ребенком. Как? М.: АСТ, 2019. 304 с.
2. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Педагогическое общество России, 2003. 448 с.
3. Спиваковская А.С. Как быть родителями. М.: Апрель-Пресс, 2013. 297 с.

5. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

6. Юсупов И.М. Психология эмпатии (Теоретические и прикладные аспекты): Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 1995. 30 с.

УДК 377

А.М. Гарифуллина
(Россия, Казань)

**ОСНОВЫ МЕНТОРИНГА В ЭПОХУ ТРАНСФОРМАЦИИ
СОВРЕМЕННОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

В статье рассматривается введение новых Федеральных стандартов в образовательную систему Российской Федерации, что ведет к переходу к новому качеству образования, где требования будут сформулированы более конкретно и детализированно. Цель статьи заключается в актуализации понятия «менторинг» для системы дошкольного образования в контексте поиска методов поддержки начинающих педагогов в условиях поликультурности Российской Федерации. Автором сформулированы цели, задачи и основные подходы к реализации менторинга в образовательной среде. Раскрыты сущностные характеристики научных основ менторинга, заключающихся в адаптации, обучении и сопровождении начинающих педагогов дошкольной организации. Статья предназначена для педагогов дошкольных образовательных организаций; руководителей системы дошкольного образования; студентов педагогических колледжей, вузов.

Ключевые слова: ментор, менторинг образовательной среды, дошкольное образование, коучинг, педагог детской среды, воспитанник.

A.M. Garifullina
(Kazan, Russia)

**BASES OF MENTORING IN THE EPOCH OF TRANSFORMATION
OF MODERN PRESCHOOL EDUCATION IN POLY CULTURAL
CONDITIONS OF THE RUSSIAN FEDERATION**

The relevance of the article is due to the introduction of new Federal Standards in the Educational system of the Russian Federation, which leads to a transition to a new quality of education, where the requirements will be formulated more specifically and in detail. The purpose of the article is to update the concept of

“Mentoring” for the system of preschool education in the context of the search for methods of support for beginning teachers.

The authors formulated goals, objectives and basic approaches to the implementation of mentoring in the educational environment.

The article is intended for teachers of preschool educational organizations; leaders of the system of preschool education; students of teacher training colleges, universities.

Keywords: mentor, mentoring of the educational environment, preschool education, coach, teacher of the children's environment, pupil.

Одним из современных направлений развития наставничества является менторинг, возникающий как альтернативный подход к усовершенствованию профессионально значимых компетенций менти-педагогов.

Выводы, сделанные из исследования Т.Голви, позволяют сделать заключение, что менторинг – неформальная поддержка, инструмент в достижении коллективных целей [5].

В процессе определения понятия «менторинг» нами было найдено наиболее подходящее к системе дошкольного образования определение, которое было предложено П.Майером: «Менторинг – это техника передачи педагогического опыта и умений в условиях поддержки педагогов образовательной среды, а также неформальный инструмент для достижения лидерского развития» [4, 6].

Менторинг нашел отклик не только в педагогике, но и в исследовательской деятельности, нормативных документах и даже в бизнесе. Менторинг в сфере образования, трактуется как взаимоотношения между педагогом и воспитанником. Однако немаловажную роль играет и передача опыта, знаний внутри педагогического коллектива образовательной организации.

Система условно делится на три составляющие: адаптация, обучение и сопровождение. Опыт исследования в области дошкольного образования демонстрирует высокое значение применения системно-персонифицированного подхода, в котором используются все три вида воздействия. Процессы могут повторяться и накладываться один на другой: например, если педагог перешел на новую должность, ему снова нужна помощь в адаптации к тем условиям, в которых он оказался. Кроме того, менторинг бывает индивидуальным и коллективным (когда ментор (по отношению к менти – подопечному), более опытный педагог работает с несколькими начинающими педагогами в групповом формате или отдельно) [1-3, 4].

В нашем исследовании, проходившем в Казанском федеральном университете в Институте психологии и образования (2018-2019г.), приняло участие 150 педагогов дошкольных образовательных организаций РФ (Москва, Самарская и Нижегородская области, а также Республики

Татарстан). Нами было установлено, что в 87% опрошенных считают, что менторинг, к сожалению, не является распространенной практикой. Лишь 13% опрошенных признались, что такая практика существует в их дошкольных образовательных организациях. На вопрос «Являетесь ли вы ментором?» ответили «да» 11 % респондентов и 89% респондентов опровергли этот факт. Последний вопрос: «Применялась ли по отношению к вам менторская помощь?». Педагоги ответили в большинстве (66%) «Нет» и лишь 34% ответили положительно на данный вопрос.

В результате нашего исследования было выявлено, что в процессе становления научных основ менторинга большое значение имеют технологии менторинга, применяемые в условиях дошкольной образовательной организации. На Западе менторинг воспринимается как почетная миссия, в России он только обретает популярность. Соблюдение классификации менторинга позволит менторам определить стиль индивидуального управления, а цикличность – делегировать и организовывать деятельность детского сада с максимальной отдачей. В связи с этим успех менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

Из вышеизложенного можно сделать вывод, что проблема менторинга в системе дошкольного образования является еще недостаточно изученной областью. Данный аспект составит перспективу наших дальнейших исследований.

Список литературы

1. Башинова С.Н., Садретдинова Э.А. Оценка качества дошкольного образования в Республике Татарстан // Образовательная среда и менеджмент. 2019. Т.2. С. 133-141.
2. Габдулхаков В.Ф., Хайруллин И.Т. Психологические основы реализации ментор-технологий в высшей школе // Вестник университета Российской академии образования. 2019. №1. С. 30-37.
3. Габдулхаков В.Ф. О технологиях педагогического образования в федеральных университетах. М.: Наука. Образование, 2019.
4. Гарифуллина А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде // Казанская наука: научный журнал. 2017. № 4. С.104-107.
5. Гоулман Д., Бояцис Р., МакКи Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Паблшер, 2017. 365с.
6. AlmiraM.Garifullina, VeneraG.Zakirova, SvetlanaN.Bashinova, NadezhdaPomortseva, AisyluM. Garifullina. Self-actualizationofayoungteacher'spersonaent// Proseedings. 2019. P. 102-111.
УДК 373.1.02:372.8

Т.Г. Демидова
(Россия, Назарово)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА «ГЛОБАЛЛАБ» НА УРОКАХ ИСТОРИИ

В статье представлен опыт и возможности использования интернет-ресурса глобальной школьной лаборатории «ГлобалЛаб» на уроках истории и во внеурочной деятельности по предмету.

Ключевые слова: образование, интернет-ресурсы, исследовательские проекты, урок истории.

T.G. Demidova
(Nazarovo, Russia)

USING THE «GLOBALLAB» EDUCATIONAL RESOURCE IN HISTORY LESSONS

The article presents the experience and possibilities of using the Internet resource of the global school laboratory "GlobalLab" in history lessons and extracurricular activities on the subject.

Keywords: education, Internet resources, research projects, history lesson.

Современный урок сложно представить без использования новых технологий, новых возможностей и новых подходов к преподаванию школьного предмета. Учителю не всегда просто подобрать, найти именно то, что сделает урок истории интересным и познавательным. Мы используем в своей практике один из таких образовательных ресурсов, как «ГлобалЛаб». Он является безопасной онлайн-средой, в которой учителя, обучающиеся и их родители могут принимать участие в совместных исследовательских проектах. Рассмотрим, как можно использовать этот ресурс на уроках истории. Для нас особенно актуален и востребован этот ресурс в контексте исследовательской деятельности на уроках истории. «ГлобалЛаб» предлагает упростить или расширить возможности исследования на уроке, поскольку:

1) каждый участник проекта делает небольшое исследование, эксперимент, сравнимые по сложности с индивидуальным школьным проектом или даже обычной лабораторной работой;

2) результат эксперимента или исследования загружается в общее хранилище «ГлобалЛаб»;

3) на основе результатов, присланных множеством участников со всего мира, формируется общая картина, которая представляется в виде живых карт, графиков, диаграмм, галерей и другой инфографики;

4) общий результат может представлять новое знание, служить предметом дискуссий, основой для возникновения новых проектов.

Таким образом, обучающимся можно принять участие в уже готовых проектах по предмету, просто заполнив анкету и тем самым пополнив базу данных по определенной теме исследования. Они также могут провести анализ имеющихся данных и сделать выводы согласно поставленным целям исследования. Для примера в данном случае можно привести проект «Мой исторический словарь» [6]. Этот проект можно использовать на уроке при изучении любой темы, дополняя словарь новыми терминами, или использовать при подготовке домашнего задания. Это позволит обратить особое внимание на работу с терминологией, а эта сфера часто вызывает у учащихся трудности. Проект «Лучшее оружие Средневековья» можно использовать при изучении темы «В рыцарском замке» в 6 классе [5]. Этот материал вызывает большой интерес у школьников, так как он превращает процесс познания в игру, благодаря которой учащиеся запоминают различные виды оружия, использовавшиеся в определенный период истории у разных народов. Работа над данной темой позволила одному из наших обучающихся (6 класс) подготовить свой исследовательский проект «Оружие русичей», где он представил средневековое вооружение русских воинов в виде красочного альбома, который нарисовал сам и показал на уроке одноклассникам.

Кроме готовых работ на сайте выставлены идеи будущих проектов, которые можно использовать для создания своей разработки. Идея чаще всего формулируется в виде вопроса. Вот пример идей: «Знаете ли вы историю появления в нашей стране первых танков?», «Как изобретения и открытия влияли на жизнь первобытных людей?». Идеи могут касаться только одного предмета либо синтезировать несколько. Например, «Как музыка изменяется и как влияет на культуру общества?»: в данной идее объединяются история, искусство, культура и психология. Можно предложить и свою идею, также можно для создания своей разработки использовать готовый конструктор проекта [1].

Каталог курсов позволяет освоить довольно большой раздел или предмет и включает в свою структуру несколько проектов, связанных с темой или курсом предмета. Для примера здесь можно привести курс «История средних веков». Он рассчитан на обучающихся 6 класса и предлагает им ряд проектов, связанных именно с этим периодом истории [4]. Выполняя различные разработки, связанные с этим курсом, учащиеся получают новый объем знаний, у них появляются идеи своих проектов, которые они представляют перед одноклассниками.

За участие в работе над проектом на сайте предлагается и система поощрения, которая для учащихся делает этот процесс увлекательным и дает дополнительные преимущества для дальнейшей работы [1].

Для того чтобы понять, как это все «работает», мы создали проект «Исторические места нашей Родины» [3]. Он позволил нам получить опыт деятельности над созданием таких разработок. Кроме того, он будет полезен и другим учителям и обучающимся на уроках истории и во внеурочное время. Исторические места, которые будут отмечены участниками проекта, могут быть не настолько популярны, как «Мамаев курган» или «Московский Кремль», и есть вероятность, что о некоторых местах большинство местных жителей могут и не знать, а благодаря участию в работе о них узнают. Можно проанализировать, что считают историческим местом участники проекта. Пока участников этого проекта немного, но в дальнейшем, мы надеемся, он позволит ответить на многие вопросы по истории нашего государства.

Для работы с учащимися 8 класса мы создали и апробировали еще один проект, «Дворцовые перевороты» [2], который позволил нам проверить знания, полученные учащимися на уроках истории после изучения этой темы. На основе этого проекта обучающиеся самостоятельно начали создать разработки по этой теме. Проекты получились интересными, например, работы «Семилетняя война» [8] или «Правление Елизаветы Петровны» [7]. Этот вид деятельности позволяет учащимся не только проверить свои знания, но и применить их для создания своих проектов. Следующий этап нашей работы с обучающимися – публичное представление проектов.

Данный ресурс имеет много других идей и возможностей: как можно разнообразить свой урок; как сделать его более интересным, запоминающимся. Кроме того, в рамках данного ресурса можно стать участником вебинаров, которые позволяют узнать, как использовать этот ресурс и познакомиться с его новыми возможностями.

Список литературы

1. Глобальная школьная лаборатория. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://globallab.org/ru/idea/list/#.XmtHxysufIU> (дата обращения 2.03.2020).
2. Дворцовые перевороты. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://globallab.org/ru/project/cover/dvortsovye_perevoroty.ru.html#.XmtU4 (дата обращения 23.03.2020).
3. Исторические места нашей Родины. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://globallab.org/ru/project/cover/istoricheskie_mesta_nashei_rodiny.ru. (дата обращения 23.03.2020).

4. История средних веков. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://globallab.org/ru/course/track/istorija_6_klass.html#.XmtSOCsuffIU (дата обращения 23.04.2020).

5. Лучшее оружие средневековья [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://globallab.org/ru/project/catalog/>(дата обращения 2.03.2020).

6. Мой исторический словарь. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://globallab.org/ru/project/cover/moi_istoricheskii_slovar.ru.html#.XrDWuKsuffIU (дата обращения 23.04.2020).

7. Правление Елизаветы Петровны. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://globallab.org/ru/project/cover/9fdfa606-bb1a-40f1-afa5-3ab995e8f2a0.ru>. (дата обращения 23.04.2020).

8. Семилетняя война. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://globallab.org/ru/project/cover/99c0ea4c-fc64-4cb1-b4f7-1133b4007b8c.ru>. (дата обращения 23.04.2020).

УДК 159.99

Ю.Н. Желонкина, Н.В. Басалаева
(Россия, Лесосибирск)

ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ «ГРУППЫ РИСКА» КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается понятие школьной тревожности, ее проявление у младших подростков «группы риска», приводятся результаты исследования школьной тревожности у младших подростков «группы риска».

Ключевые слова: тревожность, школьная тревожность, «группа риска», страх, младшие подростки.

J.N. Zhelonkina, N.V. Basalaeva
(Lesosibirsk, Russia)

SCHOOL ANXIETY OF YOUNGER TEENAGERS OF THE «RISK GROUP» AS A PROBLEM OF MODERN EDUCATION

The article discusses the concept of school anxiety, its manifestation in younger teens of the «risk group», presents the results of a study of school anxiety in younger teens of the «risk group».

Keywords: anxiety, school anxiety, «risk group», fear, younger teens.

Категория детей «группы риска» является предметом исследования различных отраслей научного знания. Психологи и педагоги к данной категории относят детей, которые испытывают трудности в обучении, социальной адаптации, а также трудности во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Дети «группы риска» отличаются в психическом развитии, испытывают трудности в социализации. Если в советское время в эту группу относили детей, которые могли создавать трудности для окружающих, т.е. риск для общества, то в настоящее время под словом *риск* понимают неблагоприятные условия для самих детей, условия, являющиеся риском для их жизни, развития и обучения.

По мнению Л.Н. Антоновой, дети и подростки «группы риска» – это лица, находящиеся в критической ситуации или в неблагоприятных условиях для жизни, испытывающие те или иные формы социальной дезадаптации, проявляющие различные формы асоциального поведения [1].

Если дети, их способности, поведение не соответствуют ожиданиям родителей, низко оцениваются учителями и значимыми взрослыми, у них появляется волнение и тревожность.

Существует ряд факторов, которые объединены в понятие «школьная тревожность», например, это и проблемы в отношениях с учителем, и низкая сопротивляемость стрессу на физиологическом уровне, и страх в ситуации самовыражения.

По мнению А.В. Микляевой, школьная тревожность – это специфический вид тревожности, характерный для определенного класса ситуаций – ситуаций взаимодействия ребенка с различными компонентами школьной образовательной среды [2].

Школьная тревожность выражается в повышенном беспокойстве ребенка в ситуациях, связанных с учебной деятельностью, в ситуациях, возникающих в классе, в ожидании плохого отношения к себе, отрицательной оценки со стороны учителей и сверстников, а также в волнении по поводу оценки своих знаний и поведения.

Недостаточная школьная мотивация младших подростков «группы риска» приводит к нежеланию ходить в школу, и это создает некомфортные условия пребывания в школе, а следовательно, повышение у них уровня школьной тревожности.

Школьную тревожность переживают не только дети с низкой успеваемостью, но и внешне успешные дети. Ребенок, желая удовлетворить ожидания родителей, получить похвалу от учителя, тратит на выполнение домашних заданий много часов в день, много раз переписывает задания в тетрадках. Такие дети считают, что все должно быть сделано на «отлично», они переживают, если их старания не оцениваются взрослыми. Это можно считать признаком школьной тревожности. Другими признаками могут быть снижение внимания на уроке, рассеянность, нежелание выходить к доске.

Усиливают проблему школьной тревожности детская медлительность, гиперактивность, переутомляемость, информационная перегруженность, частое использование виртуальных технологий [3].

Сегодня при обилии информационных источников, Интернет-ресурсов с противоречивой информацией школьнику бывает сложно разобраться и понять, каким из них можно доверять. Использование цифровых и дистанционных технологий, с одной стороны, дает множество возможностей для образования, с другой – может стать причиной появления школьной тревожности у младших подростков «группы риска» в связи с их психологическими особенностями и разными условиями жизни. Имея трудности в социализации и установлении контактов со сверстниками, младшие подростки «группы риска» для общения чаще используют социальные сети, т.е. виртуальное общение, а это, в свою очередь, может привести к снижению межличностного взаимодействия.

С целью изучения школьной тревожности у младших подростков «группы риска» нами было организовано пилотажное исследование. Выборка представлена 25 респондентами.

В качестве диагностического инструментария мы использовали методику «Диагностика уровня школьной тревожности» (автор – Филлипс).

Анализируя результаты, полученные по фактору «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», выявлено, что 24% младших подростков «группы риска» имеют высокий уровень, средний уровень – 36% испытуемых, 40% испытуемых имеют низкий уровень. Данный страх ориентирован на значимость других в оценке своих результатов, поступков, высокий уровень говорит о тревоге учащихся по поводу оценок окружающих, ожидании от них негативных оценок. Полученные результаты свидетельствуют о том, что большая часть испытуемых – младших подростков «группы риска» испытывают страх не соответствовать ожиданиям взрослых. Это указывает на то, что дети чувствуют себя неуспешными, когда нет подкрепления их достижений. Отметка для младших подростков «группы риска» – это, прежде всего, выражение отношения педагога. Учебная деятельность включает такие компоненты, как контроль и оценка, поэтому дети постоянно находятся в ситуации, когда нужно демонстрировать свои знания, умения, достижения, выступать перед аудиторией. Все это также вызывает тревогу.

По фактору «Страх ситуации проверки знаний» мы отмечаем, что высокий уровень выявлен у 24% испытуемых, средний уровень характерен для 16% детей, низкий уровень имеют 60% испытуемых. Это свидетельствует о наличии у младших подростков «группы риска» негативного отношения и переживания тревоги в ситуациях проверки знаний, достижений, возможностей.

Таким образом, проблема школьной тревожности младших подростков «группы риска» является актуальной для современного образования. Дети

данной категории нуждаются в поддержке взрослых, ждут внимания к своим достижениям и принятия их такими, какие они есть. Решение проблемы школьной тревожности зависит от согласованных действий всех участников образовательного процесса и социальных служб.

Список литературы

1. Антонова Л.Н. Педагогическая поддержка детей группы риска // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика», 2011. № 1. С. 14-18.
2. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004.
3. Орлова Т.А. Факторы тревожности детей младшего школьного возраста // Гуманитарный трактат. 2017. С. 13-15.

УДК 808.2 (075)

Т.И. Киркинская, Т.Л. Истоцкая
(Россия, Барнаул)

О МЕНТАЛЬНОЙ ДЕГРАДАЦИИ И ПУТЯХ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются причины ухода от мыслительной парадигмы в образовании и предлагается вектор компенсации.

Ключевые слова: смысловое поле термина-имени, ускорение в обучении, ментальная деградация.

T.I. Kirkinskaya, T.L. Istotskaya
(Barnaul, Russia)

ABOUT MENTAL DEGRADATION AND WAYS TO OVERCOME IT IN SCHOOL EDUCATION

The article examines the reasons for moving away from the thought paradigm in education and proposes a vector of compensation.

Key words: term-name meaning field, acceleration in learning, mental degradation.

Руководствуясь желанием быть профессионально более эффективными, мы предлагаем свой взгляд на наблюдаемую нами ситуацию школьного образования. Имеем при этом цель – создать научно-методический противовес искажениям, которые направлены на ментальную деградацию наших детей.

Сила и системность этих искажений требует также системной, продуманной работы. Итак, какие искажения мы видим.

1. Формальное преподавание, в формате услуг, подменяет обучение. Фактически старшеклассники выведены из зоны обучения, их не тренируют в понимании и мышлении, а контролируют, спрашивают, требуют самостоятельного изучения. *Знания* стали констатацией «знакомства» с информацией («видел», «слышал»...). Объём информации увеличивается, а время взаимодействия с ней сокращается. Современные дети растут в информационно перенасыщенной среде. Поэтому на первый план при обучении выходит мотивация учебной деятельности и организация мыследеятельности.

2. Скоростной процесс обучения в форме «информационного знакомства» пропастью отделён от требуемых в итоговом контроле глубоких и системных знаний, навыков рефлексии на основе обобщённого синтеза, в то время как навыки анализа не всегда сформированы. Мысль обучающегося не успевает *зафиксировать и различить* причину и следствие, *соединить* их в единое целое. Возникает скоростной, хаотичный поиск вариантов ответа (тестовая лихорадка).

3. Разрушен полный цикл процесса осмысления через понятия *знак, значение, смысл*. Предметное поле урока не промышливается через действия с этими понятиями. *Знак* представлен описательным материалом учебника. Знакомясь с ним, требуется вычленить основные значения, признаки изучаемого явления, свернуть их в краткую форму ключевого слова, определения. *Смысл* появляется при выстраивании логических связей, отношений между знакомыми и новыми понятиями темы, на фоне личного опыта. Однако этот цикл не тренируется, обрывается, т.е. фактически ликвидируются условия *формирования, роста и развития мысли*.

4. На фоне роста количества школьных предметов (в 8 классе, например, их 19) и усиления надзора за их исполнением ещё больше формализуются отношения учителей и учеников, детей и родителей. Уходит благонамеренность взрослого сообщества по отношению к детскому.

Мы заметили, что в представлениях обучающихся преобладает фрагментарно-тематическое, нормоцентрическое отношение к языку. Нет слаженной системы развития языковой способности ребёнка как носителя русского языка, теряются антропоцентрические ориентиры. Среди молодых учителей начинает процветать псевдодеятельность, ведущая к внешним быстрым эффектам. Формируется лёгкое, «разболтанное» отношение к слову. За этим неизбежно следуют ментальные деградации.

Полагаем, что перечень может быть дополнен любым участником образовательной сферы из своей позиции и опыта. Сейчас важно понять, что в нашем образовании искусственно создана основа для его *системного кризиса*. Отрицательные результаты проявились в базовых позициях, связанных с развитием человека, – это понимание и сознание.

Определимся с этими категориями для дальнейшей работы, покажем также имеющуюся в классической педагогической психологии платформу, проверенную временем и опытом поколений и забытую сегодня. Категория понимания, на наш взгляд, тесно связана с понятием информационной избыточности, о которой мы писали в предыдущем сборнике. Будем исходить из того, что *естественная избыточность* присуща и системе русского языка, и сознанию человека – его носителя. Устройство ассоциативно-вербальной сети носителя языка и способы работы учителя с ассоциативно-семантическими полями сильно влияют на формирование устойчивого смыслового понимания любого учебного предмета.

Важно рассмотреть процесс обучения предмету как процесс обучения мышлению. Естественным и, тем не менее, не вполне понятным является определение С. Соловейчика: «Каждый ребёнок – набор отставаний или опережений» [5, с.166]. Что считать отставанием, а что – опережением? Например, быстрая, красивая, но непонятная речь – это опережение или отставание? А медленная, но точная речь?

Практика индивидуальной работы с детьми (особенно в предметах естественно-научного цикла) показывает, что часто ученик, который плохо ориентируется в материале, старается много говорить – а вдруг ненароком и угадает правильный ответ. Идёт своего рода стихийная вербальная компенсация непонимания сути вопроса. Такой ученик, скорее всего, обучается в условиях «жонглирования» предметным материалом, без предъявления связей между основными понятиями изучаемого предмета. Видение целого теряется во множественности его проявлений.

Понятно также, что целостное видение, опорные ключевые связи строятся сначала в голове обучающего, а затем в совместном поиске возникают и в восприятии того, кто учится. В.П. Зинченко называл этот процесс живым знанием: «Непременным признаком живого знания является его *целостность*. А целостность берётся, схватывается непосредственно, например, в мироощущении, в интуиции, в самочувствии... Живое знание всегда пристрастно и включает знание о субъекте знания, т.е. о себе самом» [2].

Нами предпринята попытка создания такого типа пособия по проектированию уроков русского языка [3]. Предлагаются практические подходы к реализации когнитивно-семантического направления обучения. Рассматриваются приёмы работы со стенограммами уроков. Разработаны ориентировочные модели упражнений для развития языковых умений школьников в режиме стартового учебного действия, тренировочных и итоговых работ по всем уровням языковой системы.

О сознании как механизме поведения говорил ещё Л.С. Выготский: «Научной психологии надо не игнорировать факты сознания, а материализовать их, перевести на объективный язык объективно существующего... Без этого невозможна никакая работа – ни преподавание, ни

критика, ни исследование» [1, с.30]. И далее – предваряющая наши дальнейшие размышления фраза: «Способность нашего тела быть раздражителем (своими актами) для самого себя (для новых актов) – такова основа сознания» [1, с.36].

Теперь стоит подумать о том, что мышление как форма существования человека есть также форма проявления сознания и в своих нейронных носителях повторяет ту же закономерность – один правильный импульс (например, через точное слово), как раздражитель, становится основой для рождения *цепочки индивидуальных образов, ведущих к пониманию целого*.

В соответствии с утверждаемой нами идеей избыточности сознания и языка «человек всякую минуту полон неосуществившихся возможностей» [1, с.34]. Как же использовать на практике этот тезис? Л.С. Выготский рекомендует ввести «в наш опыт обязательный учёт этих внутренних движений». Для примера он поясняет эту необходимость: «Если я запоминаю что-либо, устанавливаю *новый речевой рефлекс*, разве безразлично, что я буду в это время думать – просто ли буду про себя повторять заданное слово или устанавливать логическую связь между этим словом и другим? Разве не ясно, что результаты в обоих случаях будут существенно иные?».

Итак, классическая педагогическая психология помогает нам понять важность взаимодействия трёх элементов в процессе обучения: 1) языковых форм, 2) человека, его сознания и мышления, 3) внеязыковой действительности в разных формах опыта. Вопрос в том, как мы это делаем. Помогает образ автобана, скорость движения по которому обеспечивается благодаря минимуму препятствий и качеством покрытия дороги. Ментальный автобан устроен по этому же принципу. Движение мысли не должно быть отягощено неточными именами-терминами, кроме того, они должны быть связаны, взаимообусловлены по вполне освоенным и проверенным не на один раз признакам. Тогда каждый мысленно-вербальный шаг становится переходом на новый уровень осознания и понимания изучаемого явления, и он идёт беспрепятственно и быстро. Точки связи, перехода находятся в поле контроля учителя и в случаях «торможения» обсуждаются с учеником. Происходит произвольная актуализация семантических полей.

Размышляя о произвольной актуализации семантических полей в процессе освоения новых понятий, обратимся к исследованиям одного из основателей нейропсихологии, сотрудника Л.С. Выготского Александра Романовича Лурии: «Опыты показали, что сознательное усвоение условий заданий определённым образом изменяет структуру произвольно возникающего «семантического поля» и что эти изменения носят закономерный характер» [4, с. 132]. Мы убедились в этом на собственном опыте.

На первое место в школьном образовании сейчас выдвигается *формирование мышления в условиях избытка информации*. По большому счёту, возникли объективные условия-провокации для снижения точности

речи, размывания причинно-следственных законов мышления. Поэтому особенно важно в школе учить точности слова (имени): точность имени – точность мысли и действия. Особенно это видно в предметах точных наук, хотя универсальность этих законов очевидна. Поясним на примере индивидуальных занятий по химии.

Старшеклассница с хорошо развитой, быстрой речью выполняет задание на запись химической реакции. И ошибается в выборе исходного, ключевого имени элемента, назвав его формально, по созвучию. И действие (запись реакции) не получается. То есть мыслительный процесс останавливается (блокируется) из-за неправильного попадания в смысловое поле имени (элемента). Эта же модель попадания «работает» и в обучении родному языку.

Мы поняли, что принцип ускорения в обучении должен реализовываться не в количественных характеристиках, а в *скорости ментальных операций*.

При правильных ментальных действиях при изучении предмета элементы воспринимаются как части целого, активизируется эмпирический способ познания. Любое понятие может быть «свёрнуто» до точки входа в тему в виде ключевого слова, словосочетания, графика, картинка. Другими словами, важно системно выделить в предмете главные понятия, установить между ними связи, создать подобие *смыслового навигатора*. Подобная работа сделана нами подробно на примере школьного курса химии, готовы поделиться и продолжить в команде специалистов разных профилей разработку технологий организации предметной мыслительной деятельности – в противовес ментальной деградации.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 512 с.
2. Зинченко В.П. Живое знание. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Самара, 1998. 216 с.
3. Киркинская Т.И., Вульфович А.В. Урок русского языка в современной школе. Живая методика: учебно-методическое пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2018. 122 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://library.altspu.ru/dc/pdf/kirkinskaya.pdf> (дата обращения 13.02.2020).
4. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 416 с.
5. Соловейчик С. Непрописные истины воспитания // Избранные статьи. М.: Первое сентября, 210. 240 с.

М.И. Куданкина, А.А. Веккесер
(Россия, Лесосибирск)

ИСТОРИЯ ДАВНО МИНУВШИХ ДНЕЙ: ФОНВИЗИН МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ

Данное исследование посвящено выявлению основных биографических фактов, связанных с жизнью, следствием и ссылкой декабриста М.А. Фонвизина. В исследовании представлены ключевые факты биографии декабриста, по историческим источникам выявлены причины его ареста и ссылки. Методом геохронологического трекинга составлен геохронологический трек М.А. Фонвизина на основании геопространственной интерпретации его биографической информации. Исследование дополнено особенностями енисейской ссылки декабриста. Данная работа имеет просветительскую и познавательную направленность. Это определяет её практическую значимость. Материалы работы приоткрывают страницы истории нашего региона и в целом страны, связанной с жизнью отдельного человека, в частности декабриста М.А. Фонвизина. *Ключевые слова:* Фонвизин Михаил Александрович, геохронологический трек, трекинг.

M.I. Kudankina, A.A. Vekkesser
(Lesosibirsk, Russia)

THE HISTORY OF BYGONE DAYS: FONVIZIN MIKHAIL ALEXANDROVICH

The research is devoted to identifying the main biographical facts related to the life, investigation and exile of the Decembrist Fonvizin M. A. The study presents the key facts of the Decembrist's biography, based on historical sources, the reasons for his arrest and exile are revealed. Based on the method of geochronological tracking, the geochronological track of M.A. Fonvizin has been compiled on the basis of geospatial interpretation of his biographical information. The study is supplemented by features of the Yenisei exile of the Decembrist. This work has an educational and cognitive orientation. This determines its practical significance. The materials of the work reveal the pages of the history of our region and the country as a whole, related to the life of an individual, in particular, the Decembrist M.A. Fonvizin.

Key words: Fonvizin Mikhail Alexandrovich, Decembrist, geochronological track, tracking.

Современница декабристов М.Д. Францева писала о них: во время каторги и ссылки они были «почти заживо погребённые» в дикой, суровой Сибири и Дальнем Востоке, оторваны «от всего родного, близкого, цивилизованного». Но оставались людьми чести, стойкими духом, высоконравственными, просвещёнными, при этом простые в общении. По ее словам, «хороший человек не падает духом и везде <...>найдет возможным быть полезным другим» [9, с. 381]. Деятельность ссыльных декабристов в Сибири оказала огромное влияние на улучшение и развитие социально-экономической, общественно-политической и культурной сфер этого региона. Ссыльные проявили себя в народном образовании, здравоохранении, культуре, распространяли и внедряли передовые приемы ведения хозяйства. Активно участвовали в рукописных и печатных изданиях.

Ссылка в Сибирь на каторгу и продолжительное поселение обрекала декабристов на политическую, а часто и физическую смерть. Все было рассчитано на то, что изолированные от культурных центров, лишённые необходимой культурной пищи, в том числе книг, без права публикации своих научных и литературных произведений высокообразованные люди неизбежно будут обречены на «нравственное онемение» и духовную смерть. Этим планам не суждено было осуществиться. Как пишет М.Д. Францева: «Декабристы в тех местностях Сибири, где они жили, приобретали необыкновенную любовь народа. Они имели громадное нравственное влияние на сибиряков: их прямота, всегдашняя со всеми учтивость, простота в обращении и вместе с тем возвышенность чувств ставили их выше всех, а между тем они были равно доступны для каждого, обращающегося к ним за советом ли, с болезнью ли, или со скорбью сердечной. Все находили в них живое участие, отклик сердечный к своим нуждам» [9, с. 610].

Одним из примеров стойкости духа и проявления высоких человеческих качеств может служить Михаил Александрович Фонвизин, который отбывал каторгу на Дальнем Востоке и ссылку в нескольких сибирских городах, в том числе и в Енисейске.

История нашей страны раскрывается через воспоминания, факты биографии исторических личностей и членов их семей. Такой подход, без сомнения, весьма интересен и актуален.

Цель работы состояла в составлении геохронологического трека М.А.Фонвизина на основе геопространственной интерпретации его биографической информации с дополнением особенностей енисейской ссылки декабриста.

Михаил Александрович Фонвизин (в официальных документах XIX века используется написание фон Визин). Приставка «фон» (от нем. von – буквально «из») часто указывала на дворянское, аристократическое происхождение. Часть фамилии «Визин» – указывала на «географические» корни происхождения семейного рода. Михаил Александрович является племянником писателя Дениса Ивановича Фонвизина, известного всем автора

«Недоросля». На допросе по делу Северного общества, во время дачи показаний в 1726 году Михаил Александрович осветил некоторые факты своей биографии.

Родился Михаил в 1688 году в деревне Марьино Бронницкого уезда Московской губернии. Исповедовал православную религию. Воспитывался в детском возрасте дома, далее учился в Санкт-Петербурге в немецком училище Святого Петра (прим. «Петришуле»), затем учился в Московском университетском пансионе и слушал лекции в Московском университете. Более всего предпочитал математические и военные науки, так как готовился к военной службе. В 17-летнем возрасте увлекался чтением произведений философов-просветителей Руссо, Монтескье, охотно занимался древней и новейшей историей. Бывал за границей, где читал передовых и просвещенных французских и немецких публицистов, журналы различных политических партий [7, с. 2-3].

Участвовал Михаил Александрович в заграничном походе 1813 года, в сражении при Бар-сюр-Обе был ранен и взят в плен. В течение шести недель Михаил находился в плену в Оверне, откуда был освобождён после свержения с престола Наполеона Бонапарта. В своём письме родителям Михаил отмечает, что «мы все ошибались насчет государя (прим. Александра I) <...> без него ничего бы не было, и что в истории он не будет иметь равного» [8].

Война оставила в его душе глубокое впечатление и произвела «желание деятельности». После заграничного похода Михаил Александрович начинает заниматься «политическими сочинениями разного рода» [7, с. 71].

В конце 1816 года Михаил Александрович был переведён в Москву, в 1817 туда же перешла часть гвардии. В Москве Фонвизин познакомился с Никитой Муравьевым и князем Шаховским, от них и узнал об учреждающемся обществе. Михаил полностью разделял идеи общества о необходимости народного представительства, учреждения Конституции, свободы книгопечатания, отмены крепостного права.

В 1816-1817 годах Михаил Александрович вошёл в тайное общество «Союз благоденствия». В 1817 году на одном из заседаний тайного общества Михаил Фонвизин, возмущённый уступкой Царству Польскому российских территорий, высказал идею о необходимости «посягнуть на жизнь монарха».

В 1821 году члены общества собирались дома у М.А. Фонвизина для обсуждения своих политических идей, на этом совещании приняли решение о роспуске «Союза».

В мае 1821 года Фонвизин переехал в деревню к своей невесте. В сентябре 1822 года женился на Наталье Дмитриевне Апухтиной. Затем в декабре 1822 года возвратился к матери в Москву в имение Крюково [1, с. 74]. До 1825 года жил в деревне и занимался устройством дел и землепашеством.

В 1825 году был вызван в Москву Никитой Муравьевым и ознакомлен с планом Якубовича о покушении на жизнь государя. В планы Якубовича

Михаил не поверил, поэтому ничего не доложил властям. В самом восстании на Сенатской площади Михаил Александрович Фонвизин не участвовал.

Арестован Михаил Фонвизин был 9 января 1826 года в своём имении Крюково. «Арест его произведен был ночью и немало испугал Наталью Дмитриевну, лежавшую в постели после родов» [6].

Согласно историческим данным, Фонвизин был доставлен в Санкт-Петербург 11 января 1826 года. 12 января его перевели в Петропавловскую крепость: «Посадить, где лучше, но строго, и не давать видеться ни с кем» [2]. «Правитель дел» Боровков в итоговом заключении по делу Фонвизина сформулировал ключевые обвинения против декабриста.

Михаил Александрович Фонвизин обвинялся в том, что: состоял в 1816-1821 годах в Союзе Благоденствия; в 1817 году у него дома проходило заседание членов Союза, на котором участники высказали желание «посягнуть на жизнь монарха»; в 1825 году узнал от Никиты Муравьёва о том, что Якубович намеревается убить императора, и не сообщил об этом властям.

Смягчающими обстоятельствами были следующие факты: отсутствие контактов М.А. Фонвизина с участниками тайных обществ с 1821 года по декабрь 1825 года; незнание Фонвизина о существовании Тайного общества.

Однако Боровков указывает на сомнительность данного факта, ссылаясь на показания Пуцина, в которых Пуцин говорит о пребывании в доме Фонвизиных в сентябре 1825 и разговоре с Михаилом Александровичем о тайном обществе.

5 июля 1826 года Михаил Фонвизин был осужден по IV разряду.

«Преступников четвертого разряда, Верховным уголовным судом осужденных к ссылке в каторжную работу на пятнадцать лет и потом на поселение, а именно: штабс-капитана Муханова, отставных генерал-майора фон-Визина и штабс-капитана Поджио, подполковник Фаленберга, 10-го класса Иванова, подпоручика Мозгана, штабс-капитана Корниловича, майора Лорера, полковника Аврамова, поручика Бобрищева-Пушкина 2-го, прапорщика Шимкова, корнета Александра Муравьева, мичмана Беляева 1-го, мичмана Беляева 2-го, полковника Нарышкина 2-го и корнета князя Одоевского, по лишении чинов и дворянства сослать в каторжную работу на двенадцать лет и потом на поселение» [6].

Позже, после пересмотра дела, М.А. Фонвизин был приговорён «по лишении чинов и дворянства, к временной ссылке в каторжную работу» на 12 лет, а в этот срок сокращен до 8 лет [6].

21 января 1827 года он был отправлен из Петропавловской крепости в Сибирь [6]. Так начался ссыльный путь декабриста, который мы рассмотрим, используя метод геохронологического трека, а также представим факты и сведения о его пребывании в г. Енисейске.

«Исходя из энциклопедического понимания слова «трек» как ряда точек на траектории движения, вереницы событий, можно трактовать термин «геохронологический трек» как совокупность параметров (данных),

описывающих ряд последовательных событий в жизни индивида (группы, некоторой исторической общности) с привязкой ко времени и месту появления этих событий.

На географической карте такой трек будет представлять кривую, соединяющую географические точки нахождения исторической личности (группы и пр.) с привязкой к хронологии событий» [1, с. 7].

Таким образом, построение геохронологического трека исторической личности (индивида) или исторического объекта на основании геопространственной интерпретации его биографической информации есть объединение хронологических и географических данных в виде графа, соединяющего географические точки нахождения исторической личности (группы и пр.) с привязкой к тем или иным параметрам этого индивида или исторических событий. При этом вершины такого графа имеют строгую историко-географическую привязку.

Точками геохронологического трека ссылки М.А. Фонвизина будут являться места нахождения декабриста в населённых пунктах в период сибирской ссылки. Места пребывания: тюрьма, в которой содержался заключенный во время ссылки; место каторжных работ (острог и завод); дом, где проживал декабрист на поселении.

В случае невозможности идентифицировать точное место (адрес) на основании источника в треке, согласно рекомендациям авторам данной методики, будет указан адрес почтового отделения населённого пункта.

Для определения точек геохронологического трека ссылки М.А. Фонвизина мы обратились к историческим источникам для точной датировки событий. На основании материала Государственного архива Российской Федерации мы составили хронологическую таблицу с указанием долготы и широты локаций.

«Отправлен из Петропавловской крепости в Сибирь – 21.01.1827 (приметы: рост 2 аршина 7 б/8 вершков, «лицо белое, круглое, глаза серые, нос средний, немного широковат, волосы на голове и бровях темно-русые и по верхней части головы волос не имеет, а при разговоре на правую сторону рта делается косоватость»).

Доставлен в Читинский острог – 07.03.1827 года.

Поступил в Петровский завод в сентябре 1830 года.

По указу 8.11.1832 года обращен на поселение в Енисейск, прибыл туда – 20.03.1834» [4].

Николай Некрасов в своих воспоминаниях о Наталье Дмитриевне Фонвизиной, жене декабриста, последовавшей за мужем, писал: «Генерал-губернатор решил отправить Фонвизиных в Нерчинск, но его императорскому величеству показалось это слишком мягким решением, и он приказал поселить разжалованного генерала где-нибудь подальше, на севере. Был выбран Енисейск.

Четверторазрядники выехали в назначенное время, а Фонвизины вынуждены были провести еще год – Михаил Александрович заболел, открылись, уже в который раз, его старые фронтовые раны.

«Уехали они в марте 1834 года вдвоем, за месяц до этого похоронив сына в сибирской земле. И всю дорогу от Петровска до Енисейска, куда им указано было выйти на поселение, она молилась» [3].

«Разрешено перевести в Красноярск – 03.03.1835 года, разрешение получено 17.07.1835 года, выехали из Енисейска не ранее декабря 1835 года.

Разрешено перевести в Тобольск – 30.10.1837 года, прибыл в Тобольск – 06.08.1838 года.

14.12.1839 году Михаил Александрович безрезультатно ходатайствовал об определении на службу рядовым Кавказ.

Разрешено возвратиться на родину и проживать в имении брата Марьино Бронницкого уезда Московской губернии с учреждением строжайшего полицейского надзора и воспрещением въезда в Москву и Санкт-Петербург – 13.02.1853 года.

Выехал из Тобольска – 15.04.1853 года, прибыл в Москву – 11.05.1853 года; отправлен с жандармом в Марьино – 12.05.1853» [4].

Нами были определены точки (вершины) геохронологического трека ссылки М.А. Фонвизина. На основании данных, полученных во время нашего исследования, нами был составлен геохронологический трек с помощью сервиса «Google-карта». Географические точки были соединены относительно кратчайшими линиями, в пределах предположительного направления движения в соответствии с рекомендациями автора метода. Геоточки сопровождаются документальными фотографиями и авторскими изображениями, находящимися в общем доступе в сети Интернет, мест пребывания в ссылке декабриста М.А. Фонвизина.

В результате мы получили геохронологический трек сибирской ссылки М.А.Фонвизина.

По представленному адресу геохронологического трека можно проследить путь следования декабриста А.М. Фонвизина: <https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1GCoskRG2aUfK1Jf5sMqpSpBVzy2iDВbE&ll=42.593008324136264%2C65.82642477456216&z=4>

Выше тезисно мы указали, что вместо Нерчинска Фонвизиных по воле царя отправили «подальше» на север, в город Енисейск.

Прежде чем осветить пребывание Фонвизиных в Енисейске, отметим, что Александра Михайловича сослуживцы, близкие и знакомые люди характеризовали как человека в высшей степени доброго, честного, умного и очень образованного, при этом был «мягкого нежного сердца» (см. указание на это [5]). Когда он уходил в отставку, офицеры поднесли ему на память золотую шпагу, а солдаты его полка, через несколько лет оказавшись в карауле Петропавловской крепости, где томился Фонвизин, предлагали ему бежать, понимая, что им самим за такой побег не поздоровится [3].

Наталья Дмитриевна была замечательно умна, образованна, необыкновенно красноречива и в высшей степени духовно развита. Как вспоминает М.Д. Францева: «Характера она была чрезвычайно твердого, решительного, энергичного, но вместе с тем необычайно проста в обращении, так что в ее присутствии никто не чувствовал стеснения» [9, с. 640]. После испытания жизнью и тяжелой болезнью на каторге в силу своего характера Наталья Дмитриевна не впала в уныние. Об этом свидетельствует, например, ее занятие по разведению цветов: небольшой ее садик был настоящей оранжереей.

Дорога от Петровска до Енисейска была тяжелой как физически (болели боевые раны, непогода, огромное расстояние), так и морально: перед отъездом семью постигло горе – умер сын-младенец.

Енисейск для ссыльных предстал довольно большим и красивым городом. В нем в то время было много церквей, два монастыря, один мужской, другой женский, много каменных домов и прекрасная набережная.

Однако, как вспоминает Мария Францева: «Общества почти никакого; круг чиновников тогда был очень неразвитый, грубый. Все удовольствия заключались для них в вине и картах. <...>. Порядочному человеку, попавшему в их круг, становится невыносимо. Купечество хотя очень богатое, но замкнутое тоже в своей однообразной грубой среде» [9, с. 640].

Таким образом, в начале XIX века Енисейск уже потерял былую мощь и славу: «он затих, обмелел, стал типичным уездным городком с пьянством и картами, с редкими танцевальными вечерами, с невежеством, убийствами, пожарами, о которых потом рассуждали по году, а то и по два, находя все новые подробности, насмехаясь над чужим горем, завидуя чужой радости» (см. указание на это: [9]).

Эти замечания относительно енисейского общества дают нам основания полагать, что в такой среде Фонвизиним было непросто: они оказались изолированы от культурного и просвещенного общества. В связи с этим жили они уединенно.

Жизнь в Енисейске была однообразна и скучна. Однако со временем к Фонвизиним потянулась молодежь, так как они были интересны манерой общения, отличались от других. Уже немолодой генерал рассказывал о боевых походах, а «дама в черном» (она была на 17 лет моложе мужа) своими вдохновенными речами производила глубокое впечатление – все это было необычно, привлекало, заставляло с ужасом глядеть на окружающую действительность.

Наталья Дмитриевна тяжело переносила северный климат, она все время недомогала, нездоровье ее больно отозвалось в их судьбе: во время каторги на Дальнем Востоке два ребенка родились мертвыми. В Енисейске они ждали третьего. Чтобы спасти его, Фонвизины обратились в правительство с просьбой переселить их в более южную местность. Наконец Наталье

Дмитриевне разрешено было переехать в Красноярск, но без мужа, и она, естественно, отказалась от подобной «милости». И снова пришла беда.

Вот как вспоминает об этом Мария Францева: «Когда после шестилетней каторги Фонвизины были поселены там, то в отдаленном уездном городе неразвитые и грубые уездные власти с высокомерием стали обращаться с ними. Особенной невежественностью отличался непосредственный его начальник, некто Т-ов. Все получаемые письма из России доставлялись не иначе как через него, он их прежде сам прочитывал, а потом уж передавал кому следует. Михаил Александрович должен был ходить за ними к нему. И начальник не лично в руки отдавал письма, указывал рукой на лежащие на столе письма, тот брал их и уходил. Грубое это обращение продолжалось до приезда из Красноярска губернатора, который, как только приехал, тотчас же посетил сам Фонвизиных, и Михаил Александрович передал ему, как грубо власти обращались с ним» [9].

Отметим еще то, что Фонвизины очень любили детей. Они были разлучены с двумя старшими сыновьями; последующие дети умирали младенцами. Ссылные привязались, как к родной, к дочери местного енисейского исправника Францева – Машеньке, которой тогда было лет шесть. Она на всю жизнь сохранила привязанность к благородной чете. Ее любовь к Фонвизиным была одной из причин того, что семья Францевых оказалась затем в Тобольске, когда туда перевели Фонвизиных, где отец ее согласился остаться в должности прокурора, чтобы не разлучаться со своими друзьями и воспитателями его дочери.

Ужасный исход последних родов заставил Ивана Александровича, брата Михаила Александровича, собрать в Москве консилиум из трех известных докторов, которые обсудили все представленные им сведения о припадках, случающихся с Натальей Дмитриевной, о мертворожденных младенцах, и пришли к выводу, что жизнь дальнейшая в северных широтах может убить их заочную пациентку. Только после этого в марте 1835 года Фонвизиним разрешено было переехать в Красноярск, а еще через три года в Тобольск.

Итак, на основании исторических данных, полученных во время нашего исследования, нами был составлен геохронологический трек М.А.Фонвизина с помощью сервиса «Google-карта»: географические точки были соединены относительно кратчайшими линиями, в пределах предположительного направления движения декабриста; к тому же трек представляет интеграцию пространственных перемещений личности, письменных источников и фотодокументов;

Жизнь в енисейской ссылке явилась одним из тяжёлых испытаний для ссылного декабриста и его семьи: декабрист испытывал на себе унижения со стороны местного начальника; гнетущая социально-политическая обстановка уездного города оказывала на них негативное влияние; не было возможности воспитывать своих двух старших сыновей: они жили с ними в вынужденной разлуке; потеря сына-младенца; жили в тяжелых климатических условиях,

которые наносили вред здоровью Фонвизиным; были лишены возможности жить в цивилизованном и просвещенном обществе; не могли в полной мере реализовать себя.

Мы считаем, что со стороны властей не вполне оправданы такие суровые наказания, выпавшие на долю М.А. Фонвизина (каторжные работы, поселение, отказ перевести в более щадящие климатические условия и пр.). Здесь власть продемонстрировала свою жесткость и непреклонность не только в отношении самого генерала, но и в отношении его жены. Но несмотря на тяжелые обстоятельства жизни, Фонвизины не пали духом, а сумели быть полезными обществу: просвещали молодежь, занимались воспитанием и попечением чужих детей, к тому же были примером для общества как отзывчивые и самоотверженные, порядочные и неравнодушные, великодушных и образованные люди. Неслучайно мы находим в воспоминаниях одной из их воспитанниц – Марии Францевой – столько слов благодарности и нежности в их адрес.

Список литературы

1. Ивакин Я.А. Геохронологический трекинг – специализированный ГИС-инструментарий исторического исследования // Историческая информатика. 2018. № 1. С. 3-11. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25344 (дата обращения 23.02.200).

2. Из записки Николая I [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://dugward.ru/library/nikolay1/nikolay1_zapiski.html (дата обращения 13.02.200).

3. Некрасов о Фонвизинной // Щеголев П.Е. О «Русских женщинах» Некрасова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://nekrasov-lit.ru/nekrasov/kritika-o-nekrasove/schegolev-o-russkih-zhenschinah.htm> (дата обращения 13.02.200).

4. О государственных преступниках и лицах, прикосновенных к делу о них. О Михаиле Визине и жене его // ВД, III, 61-83. Государственный архив РФ, ф. 109, 1 эксп., 1826 г., д. 61, ч. 74.

5. Свистунов П.Н.. Воспоминания о Н. Д. Фонвизинной // Свистунов П.Н. Сочинения и письма. Т. 1. Иркутск, 2002. (Серия "Полярная звезда").

6. Указ Верховному уголовному суду. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://decemb.hobby.ru/index.shtml?archive/amnistry> (дата обращения 24.02.200).

7. Фонвизин М.А. Показания // Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. Т. 1 / ред. Щипанов И.Я. М.: Государственное издательство политической литературы, 1951. 731 с.

8. Фонвизин М.А. Письмо к родителям // Голос минувшего. 1915. №2. С. 34-45.

9. Францева М.Д. Воспоминания // Исторический вестник. 1888. Т. 31. С. 381-412; Т. 32. С. 610-640; Т. 33. С. 61-87.

УДК 80

Н.В.Кулакова
(Россия, Красноярск)

ПРОИЗВОДСТВО ЯЗЫКОВЫХ ЗНАКОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена актуальной теме: развитию лингвистических способностей младших школьников. Особое внимание автор уделяет использованию окказиональных слов (в качестве названий текста) в процессе производства предельной (высшей) единицы общения на знаковом уровне – текста. В статье также представлены в качестве примеров творческие работы (в виде лингвистических сказок) обучающихся.

Ключевые слова: лингвистические способности, окказионализмы, младший школьник, языковой знак, текст.

N.V. Kulakova
(Krasnoyarsk, Russia)

PRODUCTION OF LANGUAGE SIGNS AS AN INDICATOR OF LINGUISTIC ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article is devoted to an urgent topic: the development of linguistic abilities in primary school students. The author pays special attention to the use of occasional words (as text names) in the production process of the ultimate (highest) unit of communication at a sign level – text. The article also presents as examples the creative work (in the form of linguistic tales) of students.

Key words: linguistic abilities, occasionalisms, primary school student, language sign, text.

В сознании носителя языка картина мира формируется и оформляется с помощью единиц языка, поэтому неудивительно, что роль языка возрастает в условиях современной жизни. Усвоение языковой системы обеспечивают лингвистические способности, следовательно, для достижения наиболее эффективных результатов в образовательном процессе необходимо развивать эти способности у учащихся. В наибольшей степени уровень сформированности данных способностей проявляется в процессе создания текста, который представляет предельную (высшую) единицу общения на знаковом уровне. Учитывая вышесказанное, мы предложили учащимся

создать текст, усложнив задачу: «Необходимо использовать в качестве заголовков окказиональные слова»[4]. В книге «Психология искусства» Л.С. Выготский пишет: «... название дается рассказу, конечно, не зря, оно несет в себе раскрытие самой важной темы, оно намечает ту доминанту, которая определяет собой все построение рассказа. Это понятие, введенное в эстетику Христиансеном, оказывается глубоко плодотворным, и без него решительно нельзя обойтись при анализе какой-нибудь вещи» [1, с. 204].

На заключительном уроке при изучении темы “Глагол” с целью обобщения полученных знаний учащиеся писали лингвистическую сказку. «Лингвистическая сказка»– речевой жанр, представляющий «своеобразный “симбиоз” поэзии и науки, эмоционального и рационального, созданный с целью воспитывающего обучения» [5; 3]) в качестве одного из средств, которое не только сможет заинтересовать школьника, но и будет направлено на развитие орфографической грамотности у младших школьников. Но, используя сказку, нужно помнить одно правило: «сказочное» определение должно «переводиться» на научный язык, которым написан учебник. Лингвистической сказке присущи сказочные элементы, герои, волшебные превращения, определённые устойчивые выражения. Сюжет построен на лингвистических понятиях, композицию сказки составляют: присказка, зачин, сказочное действие и концовка. В концовках говорится о лингвистических понятиях, как бы делается вывод из того, о чем в сказке рассказывалось. Герои – буквы или слова, находящиеся в особом царстве. Лингвистическая сказка вбирает в себя элементы сказок о животных, волшебных и новеллистических сказок. Выделяют три основные коммуникативные задачи лингвистических сказок: 1. Научить, объяснить новый материал. 2. Развлечь, увлечь, заинтересовать, повысить интерес к предмету (русскому языку). 3. Проверить знания по теме.

Поскольку сочинение было на итоговом уроке по теме, то учащиеся не испытывали особых затруднений с образованием окказионализмов-названий текстов. Однако некоторые ученики в своих работах использовали еще и самостоятельно придуманные окказионализмы. В качестве примера приведем следующие тексты:

Планета Глаголика

Недалеко от планеты Земля находится планета Глаголика. На ней очень много зелени и живут там веселые неутомимые труженики, которые всегда отвечают на вопросы: что делать? что сделать? что делают? что будут делать? и т. д. С планеты Глаголика глаголы-ученые передают свои исследования на Землю нашим ученым. На этой планете маленькие глаголята очень любят играть в разные игры: скакать, прыгать, бегать. Чаще всего они играют со своими 1, 2, 3 лицами, как с кошками, а взрослые глаголы любят свои I и II спряжения, как собак. Еще глаголы любят выводить на поля и пастбища свои приставки, корни, суффиксы и окончания, как коров и лошадей.

На этой же планете (только в другом городе) живет частица НЕ. И раньше, и сейчас глаголы воюют с ней, поэтому НЕ пишется с глаголами отдельно. Кстати, я забыл вам сказать имена ученых глаголов: писать, знать, уметь, стеречь, беречь. Управляют планетой их ВЕЛИЧЕСТВО – глаголы-исключения: гнать, держать, смотреть и видеть, дышать, слышать, ненавидеть, и обидеть, и терпеть, и зависеть, и вертеть, брить, стелить.

От всех глаголяти глаголов, которые жили на веселой планете Глаголика, мы узнали и о том, что они любят перемещаться во времени: из прошедшего – в настоящее, но особенно любят они бывать в будущем времени (Дима К.).

Добро пожаловать в Глаголию

Однажды в одной из школ города Красноярска второклассники писали контрольную работу по русскому языку. Она была посвящена глаголам. Маша Иванова, ученица 2 класса «Б», получила два. Обиделись на Машу глаголы и решили ее наказать за незнание такой важной части речи.

Вечером Маша легла спать, но ее разбудил писклявый голосок, который звал: «Маша, вставай...Маша, вставай...». Когда она открыла глаза, то заметила, что находится не дома, а где-то в незнакомом месте...

Там было лето круглый год. Реки прозрачные, как стекло, а на дне были видны очень красивые камешки разных цветов: красные, желтые, голубые. В этой чудесной стране жили глагольчики, у них на головках были колпачки разных цветов с колокольчиками. У каждого глагольчика было свое время. У жителей с красными колпачками – прошедшее, с желтыми – настоящее, с голубыми – будущее. Маша увидела целую толпу таких человечков. Один из них сделал шаг вперед и заявил: «Маша, мы решили не отпускать тебя домой, пока ты не дойдешь до короля глагольчиков Глаголиуса и не сдашь ему экзамен». «Но как мне его найти?» – спросила Маша. «Иди вперед и не сворачивай!» – хором отозвались глагольчики.

Маша послушалась и пошла прямо. Она долго шла, пока на поляне не увидела трех глагольчат. Они весело играли с камешками, а как только заметили Машу, сразу подбежали к ней и заговорили: «Значит, это ты Маша? Тогда реши нашу задачу. Дай каждому его колпачок». Потом они построились в линейку и представились по порядку. Первый сказал:

– Меня зовут Читал.

Второй сказал:

– Читаю.

Третий представился:

– Прочитаю.

Маша сказала:

– Это я знаю. У Читал – красный колпачок, у Читаю – желтый, у Прочитаю – будущее.

– Правильно, – сказал Прочитаю, – теперь ты можешь продолжать путь.

Маша пошла вперед и увидела красивый замок. Подойдя поближе, Маша заметила, что стены сделаны из печенья, окна – из леденца с вафельной каймой, а над мармеладной дверью красовалась надпись «Замок исключений». Маше очень захотелось войти в замок и познакомиться с его жителями. Она постучала в дверцу. Дверь открыли два стражника, и один спросил:

– Девочка, как тебя зовут? И что тебе нужно в нашем замке?

– Меня зовут Маша. Я хочу остаться здесь на несколько часов и немного отдохнуть.

Стражники пропустили девочку, и Маша пошла по темному шоколадному коридору к залу. В зале был расстелен сахарный ковер с узорами, стены выложены пряниками и ватрушками, образуя разные узоры. Потолок был из шоколадного мороженого, покрытого глазурью. В середине зала стоял трон, на котором сидел Исключениус, важно дожевывая конфетку. У всех, кто находился в зале, были шоколадные таблички на колпачках, на которых написаны имена. Маша вошла в зал и села на сахарный стульчик с мармеладными ножками. Она увидела в уголке зала глагольчика Держать (он был художником), который держал в руке кисточку и писал картину. Гнать был оформителем и в данный момент украшал трон короля. В левом углу на стульчике сидел глагольчик Смотреть и наблюдал за происходящим в зале. Глагольчата Видеть и Слышать играли в прятки. Дышать наслаждался ароматом цветов. Ненавидеть выковывывал из большого куска леденца петушков, собачек. Обидеть, Терпеть, Зависеть, Вертеть танцевали польку. Маша спокойно бы сидела на своем месте, если бы ее не заметил Смотреть. Он обратился к королю: «В нашем исключительном зале находятся посторонние. Поэтому мы должны испытать ее». После его слов музыка прекратилась, танцующие глагольчики буквально разом застыли на местах и закричали: «Пусть она назовет все глаголы исключения Пспряжения». И все глагольчики сняли колпачки с именами. Король, выслушав эти пропискивания, обратился к Маше: “Ну что, Маша, готова ты назвать глаголы?” Маша не знала ответ на вопрос, только виновато опустила глаза и сказала: “Я не знаю их, только знаю Брить и Стелить”. “Ну что ж, тогда тебе придется выучить стихотворение о нас”. После этого странного диалога глагольчики подняли вверх свои кругленькие носики и важно заговорили: “Гнать, Держать, Смотреть и Видеть, Дышать, Слышать, Ненавидеть, и Обидеть, и Терпеть, и Зависеть, и Вертеть.” Из их уст это звучало как гимн глаголов-исключений.

“Ну, Маша, теперь ты знаешь нас и можешь идти дальше”, – сказали глагольчики. Король дал глагольчикам договорить, потом топнул ногой, и сразу открылась потайная дверь, ведущая на улицу.

Дальше у дороги Маша увидела какое-то странное кирпичное здание. Подойдя поближе, она прочитала надпись: “Школа-глагоучка”. Маша прошла было мимо, но ее остановил необыкновенно пухленький глагольчик в синеньком пиджаке, в колпачке с сереньким колокольчиком и в черненьких

штанишках. Он внимательно посмотрел на Машу и произнес: “Тебя зовут Маша? Проходи.” Он повел девочку в комнату, в которой она увидела парту. К ней подошел глагольчик в очках и обратился: “Здравствуй, Маша. Я буду твоим учителем. Мы начнем со спряжения. Ты можешь сказать что-нибудь по этой теме?” Маша подумала и радостно сказала: “Да. Существуют два спряжения. Спряжение определяется по 3-му лицу мн. числа. Если окончания – ую, ют – I, а – ат, ят – II. Глагольчик сказал: «Верно. А про лица знаешь?». Маша отрицательно покачала головой. Тогда глагольчик открыл доску, на которой начал заполнять таблицу:

- 1-е я, мы;
- 2-е ты, вы;
- 3-е он, она, оно, они.

После того как Маша все записала, глагольчик продолжил: “Вид определяется по вопросу, например, глагол рисовать отвечает на вопрос “что делать” – несовершенный вид, а срисовать – “что сделать” – совершенный вид. Поняла? Но глаголы изменяются...”. Но Маша не дала договорить. Она продолжила:

- По временам. А еще я род знаю и число!
- Ну вот и замечательно, – произнес довольный глагольчик.

Маша пошла дальше и увидела то, что ее очень удивило. В воздухе висел замок: он был весь белого цвета, с золотыми куполами, с синими и красными узорами на белых башенках, словно дворец из книжки! Маша сразу вспомнила то, что ей рассказали о короле Глаголиусе, и ей очень захотелось туда попасть. В тот самый момент появилась лестница, по которой спустился к ней слуга Глаголиусаи обратился: “Маша, это морфологическая лесенка. Я буду задавать тебе вопросы, а ты записывай ответы на ступеньках. Когда ответишь на все вопросы, сможешь подружиться с нашим королем. Он поможет тебе вернуться домой. А если допустишь ошибку, то останешься здесь”.

Глагольчик дал Маше мел и начал: “Меня зовут Рисовал. Запиши начальную форму, вид, спряжение, время, число, род (если есть), лицо (если есть).” После последнего вопроса глагольчик подошел, проверил ответы и сказал: “Все правильно”. Радостная Маша побежала по лесенке, а когда вошла в зал, то попросила короля Глаголиуса помочь ее вернуться домой.

Когда Маша вернулась домой, в школе она получала только пятерки и внимательно слушала учителей (Алина С.)

Таким образом, создаваемые тексты учащихся представляют результат развития онтогенетического образования – лингвистических способностей, обеспечивающих усвоение языковой системы, а успех в творчестве зависит от «проявления индивидуальных черт: художественной памяти, способности к импровизации, природного таланта к слову» [2, с. 43].

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968.
2. Дейкина А.Д., Новожилова Ф.А. Тексты-миниатюры на уроках русского языка. М: Флинта, Наука, 2001.
3. Измestьева Н.А, Кулакова Н.В. К вопросу использования лингвистической сказки в процессе формирования орфографической грамотности // Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е.В.Савелова, сост.Е.Н. Лунегова. 2015. С. 111-120.
4. Кулакова Н.В. Образование словообразовательных окказионализмов на уроках чтения и русского языка в начальной школе // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2005. № 3. С. 215-225.
5. Ладыженская Т.А. Речь. Книга учителя. М.: Педагогика, 1990.
6. Пичугин С.С. Инновационные приёмы формирования метапредметных результатов обучения младших школьников // Начальное образование. 2019. № 2. С. 14 – 19.

УДК 373.2

П.Ф. Лазовская
(Россия, Лесосибирск)

ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СОСТАВЛЕНИЮ РАССКАЗА ПО КАРТИНЕ

В статье рассматриваются приемы обучения дошкольников составлению рассказов по картине из опыта работы педагогов ДОУ.

Ключевые слова: дошкольное образование, составление рассказа, картина.

P.F. Lazovskaya
(Russia, Lesosibirsk)

EFFECTIVE TECHNIQUES FOR TEACHING SENIOR PRE- SCHOOL STUDENTS TO WRITE A PICTURE STORY

The article discusses the methods of teaching preschoolers how to write stories from a picture from the experience of teachers of the DOU.

Key words: preschool education, storytelling, picture.

Проблема развития связной речи у дошкольников является одной из наиболее актуальных проблем в дошкольном возрасте. Процесс этот сопровождается наивысшей активностью интеллектуальных и эмоциональных сил. Часто дети испытывают значительные затруднения при составлении различных рассказов. Отмечается нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение логико-временных и причинно-следственных связей в тексте. При использовании специально разработанных средств и методов обучения связной речи старших дошкольников высокого уровня достигают все дети. Одним из таких средств является обучение рассказыванию по сюжетным картинам.

Составление рассказа по любой картине должно основываться на достаточно богатом словарном запасе, знаниях об окружающей действительности. Дети должны знать, что у рассказа есть начало, середина и конец; эти части «дружат» между собой; уметь отличать рассказ от простого набора предложений.

Очень важно при составлении рассказа вызвать у детей интерес. С помощью мотивации можно добиться, во-первых, создания интереса к речевой деятельности, а во-вторых, качества выполнения заданий по поставленным целям обучения.

Например, при составлении рассказа по картине «Кошка с котятами» детям говорят, что они сегодня будут учиться составлять рассказ по картине. Но о каком животном они будут рассказывать, они узнают только тогда, когда каждый из них отгадает свою загадку об этом животном и быстро зарисует отгадку. Загадки загадывают каждому ребёнку на ушко. Например:

- острые коготки, мягкие подушки;
- шёрстка пушистая, длинные усы;
- мурлычет, лакает молоко;
- умывается языком, прячет нос, когда холодно;
- хорошо видит в темноте;
- у неё хороший слух, ходит неслышно;
- умеет выгибать спину, царапается.

В итоге у всех детей на рисунках получается изображение кошки. Детей очень заинтересовывает такое начало, поэтому они легко, с интересом включаются в работу по рассматриванию картины и составлению рассказов по ней.

При составлении рассказа по картине «Медведица с медвежатами» можно предложить рассмотреть карточки. На них изображены буквы. Детям предлагают соединить буквы стрелочками, и тогда они узнают, о ком будут рассказывать.

На занятии по составлению рассказа по картине «Кролики» детям для того, чтобы узнать, о каком животном они будут рассказывать, сначала предлагается отгадать загадку, но не простую, а в которой «всё наоборот». То

есть дети должны проанализировать заданную фразу, подобрать к отдельным её словам слова-антонимы, в итоге прийти к общему мнению и сказать правильный ответ. Загадка: «Это дикое животное. У него короткие уши. Он живет на воле. Любит есть овощи и фрукты».

На занятии по составлению рассказа по сюжетной картине «Зима» детям предлагается игра «Послушай и запомни». Читается рассказ о зиме. Мотивация следующая: по окончании его прослушивания необходимо вспомнить все слова на тему «Зима», которые встретились в данном рассказе, и на каждое слово положить в корзинку фишку-ёлочку. По окончании выполнения задания дети подсчитывают фишки. Создание ситуации необходимости совместного выполнения задания «провоцирует» детей на достижение результата, на принятие в последующем цели речевой деятельности.

При составлении рассказа по картине «Волчья стая зимой» детей просят назвать профессии, которые нужны на телевидении. Затем предлагается им побывать в роли ведущего передачи о природе. Для этого детям предлагают «сходить в лес» и понаблюдать, что сейчас происходит в лесу. Выставляется картина, после беседы по картине дети «возвращаются» и рассказывают о том, что происходило в лесу по телевидению.

При составлении рассказа по картине «Купание медвежат» предварительно читается рассказ В. Бианки «Купание медвежат»: «Наш знакомый охотник шёл берегом лесной реки и вдруг услышал громкий треск сучьев. Он испугался и влез на дерево. Из чащи вышли на берег большая бурая медведица, с ней два весёлых медвежонка и пестун её годовалый сын, медвежья нянька. Медведица села. Пестун схватил одного медвежонка зубами за шиворот и давай окунать его в речку. Медвежонок визжал и барахтался, но пестун не выпускал его, пока хорошенько не выполоскал в воде. Другой медвежонок испугался холодной ванны и пустился удирать в лес. Пестун догнал его, надавал шлепков, а потом в воду, как первого. Полоскал, полоскал его да ненароком и выронил в воду. Медвежонок как заорёт! Тут в один миг подскочила медведица, вытащила сынишку на берег, а пестуну таких плюх надавала, что он, бедный, взвыл. Очутившись снова на земле, оба медвежонка остались очень довольны купанием: день был знойный, и им было очень жарко в густых лохматых шубках. Вода хорошо освежила их. После купания медведи опять скрылись в лесу, а охотник слез с дерева и пошёл домой»

Затем детям предлагается побывать в роли охотников и понаблюдать за медведями на реке. Для этого каждому из них предлагается взять с собой подзорную трубу. Наблюдая в подзорную трубу, каждый выбирает один из объектов. Далее проводится игра «Придумай красивое сравнение». Дети подбирают слова к данному объекту, рассматривая цвет, форму, размер.

Например, огромная, здоровенная, мощная, большущая медведица. Когда рассматривают реку, которую изобразил художник, дети к слову «стремительная» подбирают слова: *неспокойная, несущаяся, быстрая* и т.д.

Как правило, большие затруднения у дошкольников вызывает подбор точных эпитетов, слов, передающих эмоциональное состояние, поведение героев, отражающих внешний вид, повадки, а также построение предложений разных видов. Наблюдения за детьми в процессе занятий показали, что если детям предложить составить рассказ без предварительной работы на данном занятии по обогащению и развитию словаря, а также упражнений в употреблении разных типов предложений, то у них при выполнении заданий по составлению рассказов чаще встречаются предложения короткие и однотипные.

Игры и задания, подобранные в соответствии с тематикой занятия, повышают результативность. Такие игры можно назвать «тренировочными» упражнениями.

Например, при составлении рассказа по картине «Верблюд с верблюжонком» на занятии детям предлагают дидактическую игру «Волшебная цепочка». Её смысл заключается в том, что воспитательница должна сказать несколько коротких предложений. Например, «На картине изображен верблюд».

Кто-то из детей (по выбору) должен дополнить это предложение ещё одним словом. Следующий ребёнок к этому удлинённому предложению добавляет ещё одно слово и таким образом удлиняет предложение ещё на одно слово. Получается следующая цепочка: «На картине изображен большой горбатый длинноногий мощный верблюд».

При составлении рассказа по картине «Кошка с котятами» дети упражняются в подборе слов-действий к слову «кошка». Они вспоминают следующие слова, обозначающие действия кошки: *мяукает, облизывается, играет, лакает, выгибает (спину), шипит, лазает (по деревьям), царапается, ловит (мышей), охотится, прыгает, бегает, спит, лежит, дремлет, прячет (нос), (тихо) ходит, виляет (хвостом), шевелит (ушами и усами), нюхает.*

Можно предложить и такую игру, как «Умное эхо».

- У медведя хвост – медвежий;
- У медведя лапа – ...;
- У медведя ухо – ...;
- У медведя берлога – ...;
- У медведя сон – ...;
- У медведя шуба – ...;
- У медведя характер – ...;
- У медведя шерсть – ...;
- У медведя когти –

При составлении рассказа по картине «Ранняя весна» можно предложить игру «Волшебная шкатулка», в которой живут разные слова. Воспитатель предлагает её пополнить весенними словами. Детям задают вопросы, а они отвечают.

-Весна (какая?)

Долгожданная, ранняя, теплая, веселая, шумная, радостная, звонкая, красивая, светлая, солнечная и т.д.

-Ручеек (какой?)

Робкий, быстрый, звонкий, маленький, поющий, торопливый и т.д.

- Что делает ручеек?

Бежит, журчит, звенит, течет, извивается, бурлит и т.д.

-Что делает солнце?

Светит, греет, пригревает, согревает, ласкает, печет, ослепляет т.д.

Также проводят игру «Повтори и продолжи».

Например, на картине изображена долгожданная ранняя весна, потому что...

В процессе занятий можно использовать ещё один приём, который стимулирует речевую деятельность детей. Перед тем как дети должны будут составлять рассказы, нужно дать им установку - использовать в рассказах слова и выражения, которые они употребляли в ходе «тренировочных упражнений». Данный приём позволяет детям подойти к выполнению задания более осознанно, стимулирует память, улучшает качество рассказов.

Вышеназванные приемы, игры и упражнения способствуют повышению интереса у детей с самых первых минут занятия и обеспечивают его сохранение до окончания занятия.

Список литературы

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 2011. 255 с.
2. Ушакова О.С. Развитие речи и творчества дошкольников»; игры, упражнения, конспекты занятий. Москва: Творческий центр, 2004. 231 с.
3. Ельцова О.М., Горбаческая Н.Н., Терехова А.Н. Организация полноценной речевой деятельности в детском саду.СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. 192 с.

УДК 159.9

Ж.А. Левшунова
(Россия, Лесосибирск)

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями речи. Обозначается подход к определению понятия «сопровождение», описываются

этапы и направления сопровождения школьников. Описываются содержательные характеристики работы специалистов, организация психологической и логопедической работы.

Ключевые слова: речь, сопровождение, психолого-педагогическое обучающиеся с нарушениями речи, логопедия.

Zh.A. Levshunova
(*Lesosibirsk, Russia*)

SUPPORT FOR CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN SCHOOL SETTINGS

The article deals with the theoretical aspects of psychological and pedagogical support of students with speech disorders. The approach to defining the concept of "support" is outlined, and the stages and directions of support for schoolchildren are described. It describes the content characteristics of the work of specialists, the organization of psychological and speech therapy work.

Key words: support, psychological and pedagogical students with speech disorders, speech therapy.

Речь – одна из важнейших психических функций, определяющая развитие человека. Она индивидуальна, материальна, выразительна, содержательна. Речь обеспечивает «роскошь» человеческого общения. С ее помощью мы передаем и получаем информацию, опыт, создаем литературные произведения и т.д.

Речь не является врожденной характеристикой человека, она формируется постепенно в процессе онтогенеза под влиянием различных факторов: состояния здоровья, речевой практики, окружения, воспитания, обучения и т.п. Однако в ряде случаев возникают нарушения речи. В их основе лежит множество причин, среди которых повреждение головного мозга, речевого центра, социальная и речевая депривация и др. У детей диагностируются нарушения темпа и ритма речи (заикание, дислалия, дизартрия, ринолалия и др.), голосовые нарушения (афония, дисфония и др.), нарушения устной речи (алалия, афазия и др.), нарушения письменной речи (дислексия, дисграфия).

Большинство детей при поступлении в школу имеют хорошее речевое развитие: большой словарный запас, полное овладение звуковой и грамматической стороной речи. Но поскольку развитие происходит неодинаково, у некоторых обучающихся имеются проблемы в овладении речью, которые появились еще в раннем и дошкольном возрасте. Тем не менее школа берет на себя основную нагрузку по сопровождению таких школьников.

Введение сначала интегрированного, а затем инклюзивного образования на территории России обострило проблему работы с детьми с различными нарушениями в условиях образовательных организаций. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [2] в статье 42 п. 2 указано, что психолого-педагогическая помощь состоит, в том числе, в логопедической помощи обучающимся. Таким образом, документально зафиксирована необходимость сопровождения детей с речевыми нарушениями в образовательной организации. Эта функция возложена на учителей-логопедов и учителей-дефектологов. Многие дети с нарушениями речи имеют личностные проблемы, связанные с социализацией и адаптацией, поэтому к работе с такими детьми привлекаются и психологи.

В отечественной науке понятие сопровождения еще до конца не отработано. Оно понимается как поддержка, помощь (О.С.Газман, А.П.Тряпицына и др.), как сотрудничество, взаимодействие (В.А. Айрапетов, О.Е. Кучерова и др.), как создание условий (А.Н. Горбатюк, О.А. Сергеева и др.). Мы, вслед за О.А. Рудаковой, рассматриваем психолого-педагогическое сопровождение как «деятельность, направленную на создание системы социально-психологических условий, способствующих успешному обучению и развитию каждого обучающегося в конкретной образовательной среде» [1, с. 19]. В контексте проблемы речевого развития можно говорить о двух основных этапах работы: диагностическом и коррекционно-развивающем.

Первый этап работы с обучающимися с нарушениями речи – диагностический. На этом этапе, после ознакомления с медицинскими документами и заключением ПМПК, психологи обследуют познавательную, эмоционально-личностную и коммуникативную сферы ребенка. Учитель-логопед исследует уровень развития устной речи, навыков письма, языкового и звукового анализа.

У младших школьников с общим недоразвитием речи чаще всего диагностируется отсутствие общеупотребительной речи; полное или частичное отсутствие речи, вызванное поражением мышц или нервов, участвующих в произношении; развернутая речь с элементами недоразвития во всей речевой системе.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у обучающихся проявляется в недифференцированном произношении пар или групп звуков, замене одних звуков другими, смешении звуков.

Изучение психологии этой категории детей свидетельствует о таких особенностях, как замкнутость, негативизм, неуверенность в себе, обидчивость, раздражительность, слезливость, возбудимость / заторможенность, гиперактивность, аффективность, агрессивность, страхи, снижение потребности в общении.

Психолого-медико-педагогический консилиум, анализируя полученные результаты, разрабатывает маршрут сопровождения, индивидуальную карту

развития ребенка, определяет основные направления коррекционно-развивающей работы.

Коррекционно-развивающая работа проходит в контексте двух направлений: психологическом и логопедическом (дефектологическом).

Педагог-психолог, работая с детьми с нарушениями речи, которые имеют и эмоционально-личностные проблемы, использует различные технологии: арт-терапию, игротерапию, игровые ситуации, дидактические игры, тренинги общения, психогимнастику, релаксацию и т.п. Возможны как индивидуальные, так и групповые занятия. По возможности используется сенсорная коррекция, предполагающая работу в специально оборудованной сенсорной комнате.

Одновременно с психологом работу ведет учитель-логопед. Его цель – нормализация речевого развития ребенка. Свою работу в школе логопед начинает с 1 сентября. В течение двух недель он должен сформировать группы для логопедической работы. Для этого у обучающихся первых классов исследуется устная речь, у вторых-четвертых классов – письменная. Сначала проводится скрининг-диагностика, а затем более подробное исследование тех, у кого были выявлены проблемы.

Логопед обязательно оформляет на каждого ребенка речевую карту, где указываются состояние слуха, артикуляционного аппарата, общая характеристика речи, уровень сформированности анализа и синтеза, письма, чтения; проявления заикания; характеристика ребенка по данным психолога и учителя.

На протяжении учебного года в определенной последовательности ведется коррекционно-развивающая работа. Продолжительность индивидуальных занятий – 15-20 мин., групповых - 40 мин., в зависимости от глубины дефекта участников.

В деятельности учителя-логопеда с обучающимися помимо диагностики можно выделить профилактическое и коррекционно-развивающее направления. Профилактика прежде всего направлена на предупреждение нарушений письма, счета и чтения. Коррекционно-развивающая работа связана с развитием графомоторных навыков, пространственно-временных представлений, фонематического слуха, языкового анализа и синтеза, расширением словарного запаса и т.п.

В конце каждого учебного года проводится повторная диагностика речевого развития школьника. Полученные результаты заносятся в индивидуальную речевую карту. По этим результатам предварительно формируется рабочая группа на следующий учебный год.

Сопровождение обучающегося с нарушениями речи реализуется на основе индивидуальной образовательной программы.

Речь является одним из показателей общего развития ребенка. Поэтому очень важно в условиях гуманистической парадигмы образования оказывать

квалифицированную психолого-педагогическую поддержку обучающимся, имеющим различные речевые нарушения.

Список литературы

1. Рудакова О.А. Психологическое сопровождение в высших образовательных учреждениях // Научно-педагогическое обозрение. PedagogicalReview. 2016. № 4 (14). С. 18-26. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-v-vysshih-obrazovatelnyh-uchrezhdeniyah> (дата обращения: 01.04.2020).

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.04.2020).

УДК 372.881

Д.Д. Новиков, М.В. Веккессер
(Россия, Лесосибирск)

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРАКТИВНОЙ ЭКСКУРСИИ «НАУЧНЫЕ МАРШРУТЫ СИБИРИ: ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ ЧТЕНИЯ В ЛЕСОСИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНСТИТУТЕ»

Статья посвящена описанию опыта совместной деятельности студентов и преподавателей-филологов по созданию интерактивной экскурсии как средства популяризации научной деятельности кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института. Преимущества интерактивной экскурсии заключаются в том, что она охватывает широкую молодежную аудиторию; такой формат даёт возможность с любого ПК, имеющего доступ к Интернету, пройти по ссылке и открыть рубрики, представленные по виртуальному научному маршруту.

Ключевые слова: экскурсия, интерактивная экскурсия, история кафедры, научная деятельность.

D.D.Novikov, M.V.Vekkesser
(*Lesosibirsk, Russia*)

POSSIBILITIES OF AN INTERACTIVE EXCURSION “SCIENTIFIC ROUTES OF SIBERIA: PHILOLOGICAL READINGS AT LESOSIBIRSK PEDAGOGICAL INSTITUTE”

The article describes the experience of the joint activities of students and teachers of philology in creating an interactive excursion as a means of popularizing the scientific activities of the Department of Philology and Language Communication of Lesosibirsk Pedagogical Institute. The advantages of an interactive tour are that it covers a wide youth audience; this format makes it possible for any PC with Internet access to follow the link and open the categories presented on the virtual scientific route.

Key words: an excursion, an interactive excursion, the history of the department, scientific activity.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

Одним из необычных и вызывающих интерес у обучающихся форм работы является экскурсия. Это такая форма представления познавательного материала, при которой участники экскурсии воспринимают и усваивают знания на месте расположения изучаемых явлений, фактов, персоналий, объектов и непосредственного ознакомления с ними.

Главным преимуществом виртуальных экскурсий является ознакомление аудитории с объектами, расположенными за пределами аудитории, города и даже страны. В ходе «путешествия» участники не только видят объекты, на основе которых раскрывается тема, слышат об этих объектах необходимую информацию, но и овладевают практическими навыками самостоятельного наблюдения и анализа.

Виртуальные экскурсии – это новый эффективный презентационный инструмент, с помощью которого возможна наглядная и увлекательная демонстрация любого реального места широкой общественности – будь то страна, город, национальный парк, музей, курорт, производственный объект и т.д. [1].

Предметом нашей экскурсии является история Филологических чтений в Лесосибирском педагогическом институте как своего рода одного из «научных маршрутов» Сибири. Сотрудниками филологии и языковой коммуникации инициирован проект интерактивной экскурсии «Научные маршруты Сибири: Филологические чтения в Лесосибирском педагогическом институте». Он направлен на популяризацию научной деятельности

филологов Лесосибирского педагогического института, который входит в состав Сибирского федерального университета. В его реализации активное участие принимают студенты: осуществляют сбор информации, ведут поиск видеоматериалов, проводят интервью, ведут электронную переписку с участниками конференции и учениками Р.Т. Гриб, проводят опросы выпускников, систематизируют собранный материал, разрабатывают макет рекламного буклета, создают интерактивный электронный ресурс и пр.

Этот проект особо актуален в год празднования очередного юбилея института. В 2020 году Лесосибирский (Енисейский) педагогический институт отмечает своё 80-летие. История кафедры филологии и языковой коммуникации неразрывно связана с историей и становлением вуза. В год открытия – в 1940 году – было два отделения: историческое и русского языка и литературы. В 1949 году образовалась самостоятельная кафедра русского языка и литературы. Кафедра филологии и языковой коммуникации образована в 2019 году путем слияния интенсивно развивающихся кафедры русского языка и литературы и кафедры иностранных языков в связи с выполнением поставленной головным вузом задачей создания укрупненных подразделений. Филологические чтения памяти профессора Раисы Тихоновны Гриб – славная веха в истории научной деятельности кафедры.

Совместная деятельность преподавателей и студентов над проектом способствует самореализации у молодежи в личной, профессиональной и гражданской сферах жизни, формированию высокого самосознания важности будущей профессии.

Целью проекта является популяризация научных знаний посредством виртуальной экскурсии, представляющей собой исторический экскурс по Филологическим чтениям, посвященным памяти профессора Р.Т. Гриб. Она обогащает «научные маршруты» Сибири и активизирует познавательную активность обучающихся в научной сфере деятельности. Цель определила конкретные задачи: 1) реализация научного творчества студентов через установления контактов с учёными вузов; 2) развитие интереса к деятельности ученого; 3) побуждение интереса к научно-исследовательской деятельности; 4) максимальное информированию молодёжи о мире науки в Сибири.

Проект предполагает интерактивный формат, что способствует охвату широкой молодежной аудитории; такой формат проведения экскурсии даёт возможность с любого ПК, имеющего доступ к Интернету, пройти по ссылке и открыть рубрики, представленные по виртуальному научному маршруту. Маршрут является познавательным, т.к. даёт целостное представление о связи прошлого с настоящим, о роли личности в научной сфере; также его можно охарактеризовать как деловой, поскольку информация, представленная по «пути» следования, даёт возможность установить научные связи и контакты, представить свои изыскания в научно-исследовательской деятельности.

Форма организации экскурсии может быть как самодеятельной, так и организованной, где категория «туристов» не ограничена. В основу работы положены следующие принципы:

- принцип наглядности;
- принцип единства тематического отбора;
- принцип научности;
- принцип массового включения экскурсантов в мероприятие;
- принцип взаимодействия всех участников между собой в интерактивном пространстве.

В ходе совместной деятельности преподавателей и студентов, участников проекта, был систематизирован материал, который положен в основу интерактивной экскурсии.

Авторы статьи выражают слова благодарности и признательности преподавателям кафедры за материалы, вошедшие в юбилейный сборник (75 лет Лесосибирскому (Енисейскому) педагогическому институту) «Человек и язык в коммуникативном пространстве» VI Международных (XX Всероссийских) филологических чтений памяти профессора Р. Т. Гриб [3; 4; 5; 6]). Эти материалы помогли содержательно наполнить интерактивную экскурсию, посвященную Филологическим чтениям памяти Р.Т. Гриб (см. подробнее о ее содержании в работе: [2, с. 29-32]).

Таким образом, популяризация научной деятельности кафедры посредством интерактивной экскурсии способствует становлению высокого профессионализма будущих учителей, поскольку сама деятельность кафедры основывается на крепких традициях и нравственной основе – высокой культуре личности, патриотизме, активной гражданской позиции. Преимущества интерактивной экскурсии заключаются в том, что интерактивный формат представления информации о научной школе Сибири; виртуальный формат экскурсии даёт возможность с любого ПК, имеющим доступ к Интернету, пройти по ссылке и открыть рубрики, представленные по маршруту; такой формат виртуальной экскурсии по научным маршрутам не имеет аналогов. Деятельность преподавателей, являющих собой славную историю кафедры, – пример для молодежи «сейчас» и «завтра». Если в целом охарактеризовать историю и современность кафедры, то можно констатировать, что она верна традициям, открыта инновациям.

Список литературы

1. Будерецкая И. В. Интерактивные методы обучения // Социальная сеть работников образования. 2013. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/12/21/interaktivnye-metody-obucheniya> (дата обращения 2.02.2020).

2. Веккессер М.В., Новиков Д.Д., Зябкин А.В. Интерактивная экскурсия как средство популяризации научной деятельности кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 67. Ч. 3. С. 29-32.

3. Семенов В.И., Семенова Е.В. История филологического факультета Лесосибирского (Енисейского) педагогического института: контексты, факты, личности // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 25-32.

4. Лузгина Т.А. История Филологических чтений памяти профессора Р.Т. Гриб // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 17-25.

5. Лобарева В.С., Бахор Т.А. Кафедра литературы в первом десятилетии XXI века // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 12-17.

6. Шарифуллин Б.Я. Лингвистика в Лесосибирске: итоги за 75 лет // Человек и язык в коммуникативном пространстве / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С.32-42.

УДК 159.99

О.А. Сластикина, Н.В. Басалаева
(Россия, Лесосибирск)

ФЕНОМЕН ВИКТИМНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА К ПОЯВЛЕНИЮ БУЛЛИНГА

В данной статье рассматривается необходимость исследования таких психологических феноменов, как «виктимность» и «буллинг» для обеспечения психологической безопасности личности.

Ключевые слова: виктимность, буллинг, подростковый возраст, жертва, виктимное поведение.

O.A. Slastikhina, N.V. Basalaeva
(Lesosibirsk, Russia)

THE PHENOMENON OF VICTIMIZATION AS A PREREQUISITE FOR THE EMERGENCE OF BULLYING

Keywords: victimization, bullying, adolescence, victim, victim behavior.

Abstract: this article discusses the need to study such psychological phenomena as "victimization" and "bullying" to ensure psychological security of the individual.

Виктимность – предрасположенность личности стать жертвой неблагоприятных обстоятельств. По мнению Э.В. Мельниковой, с точки зрения виктимологической профилактики ей подвержены в большей степени подростки, так как виктимогенные изменения личности формируются в подростковом возрасте. Особое внимание вызывают проблемы виктимизации детей, живущих в неблагополучных семьях [6]. М.С. Голубь отмечает, что в подростковом возрасте личность способна стать виктимной и уязвимой, так как имеет ряд характерных черт данного периода:

- стремление к изменению своего образа Я, самооценки, Я-концепции;
- появление чувства взрослости;
- стремление быть независимым;
- потребность общаться со сверстниками;
- желание самоутвердиться;
- эмоциональная нестабильность;
- агрессивное поведение;
- гормональный дисбаланс;
- повышенное сексуальное влечение;
- социальная неопытность и т.д. [3].

Термин «буллинг» английского происхождения (“bullying” переводится как «издевательство»). Позднее значение данного термина изменилось. Исследователи проблематики буллинга по-разному подходят к его толкованию. Один из первых, кто стал исследовать буллинг, является Д. Олвеус, который дает следующее определение: это стереотип взаимодействия в группе, при котором индивид на протяжении какого-то времени не раз сталкивается с намеренным причинением себе вреда или дискомфорта со стороны другого человека или группы людей в контексте “диспропорциональных “властных” отношений [4].

Виктимному поведению детей в условиях «буллинга» свойственны такие общие признаки, как агрессивное поведение, повторяемость и систематичность насильственных действий, несоответствие власти среди участников, преднамеренное нанесение вреда. Буллинг как специфическая школьная ситуация, возникающая в группе, основывается на нарушениях в социальных отношениях, характеризуется специфической групповой динамикой, перераспределением ролей, ценностей, норм и статусов. При этом прямо или косвенно в ней задействованы все члены группы.

Социальную роль жертвы сознательно или бессознательно избирают для себя люди, которым свойственны установка на жертвенность, беспомощность, запуганность, заниженная самооценка.

И.Г. Малкина-Пых выделяет агрессивные, активные и некритичные жертвы [5].

Агрессивные жертвы. Это те жертвы, которые совершают противоправные поступки и склонны попадать в опасные для них ситуации. Примером агрессивных жертв являются: психически больные люди, люди, страдающие расстройствами нервной системы, а также семейные скандалисты [5].

Активные жертвы являются провокаторами конфликтной ситуации. Они создают ситуацию, в которой их поведение может быть опасно не только для окружающих, но и для них самих. Такие индивиды очень активны и склонны к неразумным действиям и риску.

Некритичные жертвы. Это те люди, которые имеют пристрастие к алкогольным напиткам и наркотическим средствам, также эти люди имеют склонность к идеализации других людей.

Подводя итог вышесказанному, хочется сделать вывод о том, что особую роль в виктимогенном искажении личности играет уровень притязаний и самооценки подростка.

Исследование М.К. Волковой и Т.В. Белинской показало, что склонность подростка к некоторым видам виктимного поведения зависит от эмоциональной оценки ими поведения родителей. Особенность поведения родителя противоположного пола влияет на склонность к некритичному поведению, а специфика поведения родителя того же пола влияют на развитие у подростков склонности к самопожертвующему и саморазрушающему поведению. Склонность к зависимому поведению у подростков связана со спецификой поведения мамы [2].

О.О. Андронникова указывает на взаимоотношения между родителями и подростком, опираясь на таком отличительном факторе возникновения виктимности, как формы и методы воспитания со стороны родителей [1].

Следственно, семья может являться как положительным, так и отрицательным фактором воспитания ребенка подросткового возраста, развития его личности и формирования поведения в социуме.

Для того чтобы обеспечить психологическую безопасность подростку, помочь ему пересмотреть свое мировоззрение и существование, в первую очередь необходимо выявить причины закрепления личностью именно определенной модели поведения и глубокое осознание высокого уровня виктимогенности. Необходимо овладеть определенными правилами поведения, позволяющими сопротивляться и справляться с этой угрозой.

Список литературы

1. Андронникова О.О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: автореф. дис...канд. психол. наук. Новосибирск, 2005. 213 с.

2. Белинская Т.В., Волкова М.К. Исследование склонности к виктимному поведению подростков с разным отношением родителей // Прикладная юридическая психология. 2018. № 3 (44). С. 94–102.

3. Голубь М.С. Интегрированный анализ основных подходов виктимности личности подростка // Успехи современной науки. 2017. №2. С. 102–104.

4. Джимерсон С.Р. Справочник по вопросам школьного насилия и школьной безопасности: международное исследование и практика. Нью-Йорк, 2012.

5. Малкина-Пых И.Г. Виктимология. Психология поведения жертвы. Санкт-Петербург: Питер, 2018. 832 с.

6. Мельникова Э. В. Дети и подростки – жертвы негативных явлений. Москва, 2012.

УДК 80

А.Д. Страутниекс, Н.В. Кулакова
(Россия, Красноярск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОРОТОВ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается ряд заданий с фразеологическими оборотами, которые можно использовать на уроках и во внеурочной деятельности при работе с младшими школьниками.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеологические обороты, младший школьный возраст, упражнения с фразеологизмами, развитие речи.

A.D. Strautnieks, N.V. Kulakova
(Krasnoyarsk, Russia)

USE OF PHRASEOLOGICAL TURNS DURING THE DEVELOPMENT OF SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

The article considers a number of tasks with phraseological turns that can be used in lessons and in extracurricular activities when working with younger students.

Key words: phraseological units, elementary school age, exercises with phraseological units, speech development.

Проблема развития речи учащихся рассматривается в теории и практике начального образования как одна из главных, поскольку от уровня сформированности речевых умений и навыков младших школьников, от тех

способов, с помощью которых они приобретены, зависит дальнейшее обучение и воспитание ребенка в школе, успешность овладения им родным языком [4].

Вопросы развития речи находили всестороннее освещение в трудах лингвистов и методистов (Н.С. Рождественский, Е.И. Никитина, Т.А. Ладыженская, М.С. Соловейчик). Психологическую природу речи, ее механизмы и особенности развития раскрывают Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.

Усвоение огромного лексического запаса русского языка не может проходить стихийно. Одной из важнейших задач развития речи в школе является упорядочение словарной работы, выделение основных её направлений и их обоснование, управление процессами обогащения словаря младших школьников.

Одним из приемов обогащения словаря можно рассматривать фразеологические обороты. Их изучением занимались: В.В. Виноградов, Н.М. Шанский, В.П. Жуков, В.Л. Архангельский, А.И. Молотков, А.М. Бабкин, Р.Н. Попов, В.Н. Телия, Л.Б. Савенкова, Н.Ф. Алефиренко, А.М. Чепасова, В.И. Мокиенко, Ю.И. Гвоздарев.

В современных учебных пособиях имеется большое количество упражнений с устойчивыми оборотами, однако проблема развития речи остаётся по-прежнему актуальной. Это значит, что специальная работы по фразеологии в рамках начальной школы весьма необходима [1, с. 4].

Учитывая вышесказанное, мы решили выявить уровень обогащения речи младших школьников фразеологическими оборотами. Диагностическое исследование проводилось на базе МКОУ Шошинская СОШ №13 (принимали участие 11 учащихся 4 «А» класса и 10 учащихся 4 «Б» класса).

Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1. Частота встречаемости учащихся 4 «А» и 4 «Б» классов с уровнями обогащения речи фразеологическими оборотами (до эксперимента)

№ п/п	Критерии	Уровни	4 «А» класс	4 «Б» класс
1	умение идентифицировать фразеологические единицы и отличать от свободных словосочетаний	высокий	9%	50%
		средний	73%	40%
		низкий	18%	10%
2	умение понимать значения фразеологизмов	высокий	0%	30%
		средний	73%	60%
		низкий	27%	10%
3	умение употреблять фразеологизмы в собственной речи	высокий	9%	30%
		средний	45,5%	60%
		низкий	45,5%	10%

Эти результаты указывают на то, что проблема обогащения речи учащихся фразеологическими оборотами на сегодняшний день является очень актуальной и необходимо проведение систематической работы в этом

направлении с учащимися 4 «А» класса, у которых преобладает низкий уровень умения: «употреблять фразеологизмы в собственной речи».

Данная работа состояла из следующих заданий.

Задание 1. Замените фразеологизмы одним словом:

В час по чайной ложке. При царе Горохе. Делать из мухи слона. На вес золота. Вставлять палки в колёса. Прикусить язык.

Задание 2. Прочитайте. Исправьте ошибки в употреблении фразеологизмов.

Полотенцем дорога. Открыть Африку. Взять быков за рога. Взяться за свой ум. Обратиться не по правильному адресу. Биться о стену. Щенок побежал **со всех лап**. Выйти из воды сухим. Семь прядей на лбу. Летать в облаках. Пальцем подать. Срежь белого дня.

Задание 3. Расположите фразеологизмы по степени нарастания признака:

1. Приводить в ярость.
2. Действовать на нервы.
3. Выводить из равновесия.
4. Доводить до белого каления.

Задание 4. Соотнесите иностранные фразеологизмы с русскими.

1	Положите в свою трубку и выкурите	А	Проглотить язык
2	Лиса плачет по убитому зайцу	Б	Выше головы не прыгнешь
3	Это ещё всё в воздухе	В	Не по Сенькешапка
4	Вытягивать всходы рукой, чтобы они быстрее росли.	Г	Зарубить себе на носу
5	Как руку не поворачивай, а больше ноги она не станет	Д	Играть согнем
6	Кот схватил чей-то язык	Е	Хлебнуть горя
7	Муравью вздумалось раскатать большое дерево	Ж	Лить крокодиловы слезы
8	Не войдя в логово тигра, не поймаешь тигренка	З	Вилами по воде писано
9	Понюхать ад	И	Без труда не вытащишь рыбку из пруда
10	Дергать тигра за хвост	К	Оказывать медвежью услугу

Задание 5. Ответьте на вопросы, используя фразеологизмы.

1. Ты не сломал голову, выполняя вчера домашнее задание?
2. Как ты поступаешь, когда тебя пытаются водить за нос?
3. Как ты себя поведёшь, если поймёшь, что наломал дров?
4. Как ты поступишь, если тебе подложат свинью?
5. Какие советы ты мотаешь себе на ус?
6. Что нужно сказать однокласснику, который витает в облаках на уроке?
7. Как ты поступишь, если учёба валится из рук?
8. Что ты чувствуешь, когда ты не в своей тарелке?

9. Что ты будешь делать, если у тебя забот полон рот?

10. Что нужно делать, чтобы дела шли как по маслу?

11. В каком случае тебе могут задать перцу?

Пример: «Ты не сломал голову, выполняя вчера домашнее задание?» – «Нет, оно было проще пареной репы».

Задание 6. Отгадайте кроссворд на тему «Инструменты». Запишите фразеологизмы, на основании которых составлен кроссворд.

По вертикали:

1. Она не достаётся дьяволу, когда бог остаётся без свечки.

2. Ею загребают большое количество денег.

3. Ими пишут по воде, когда нельзя дать чёткий ответ.

4. Она находит на камень, когда кто-то ссорится.

По горизонтали:

1. Между ним и наковальней находится тот, кто попал в сложную ситуацию.

2. Из него можно сделать кашу, когда нет продуктов.

3. Хорошая фирма их не вяжет.

4. На них наступает тот, кто совершает одни и те же ошибки снова и снова.

5. Когда она новая, метёт по-своему.

6. Всегда главный в программе.

Задание 7. Игра: «От каждой буквы фразеологизма – новый фразеологизм» (участвуют две команды). Данные обороты запишите в столбик на доске. Учащимся необходимо подобрать фразеологизмы на определённую букву и записать (как на рисунке). Побеждает команда, которая справилась с заданием быстрее. В случае затруднения команды могут обращаться к фразеологическому словарю. Если обе команды пользовались словарём и одновременно закончили выполнять задание, победителем становится та команда, которая меньше пользовалась словарём.

Задание 8. Посоревнуйтесь, разделившись с одноклассниками на две команды. Участники одной команды должны показать «смысл» одного из данных ниже фразеологизмов – жестами, телодвижениями. Противники – угадать их. Затем команды меняются ролями. При необходимости список фразеологических оборотов можно увеличить.

Держать в ежовых рукавицах, ветер в голове, кот наплакал, не лыком шит, золотые руки, гадать на кофейной гуще [2].

С целью выявления эффективности проведённого эксперимента мы провели диагностику, результаты которой представлены в табл. 2.

Таблица 2. Результаты динамики показателей обогащения речи младших школьников фразеологическими оборотами (экспериментальный класс – 4 «А»)

№ п/п	Критерии	Уровни	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
1	умение идентифицировать фразеологические единицы и отличать от свободных словосочетаний	высокий	9%	27%
		средний	73%	64%
		низкий	18%	9%
3	умение понимать значения фразеологизмов	высокий	0%	18%
		средний	73%	73%
		низкий	27%	9%
4	умение употреблять фразеологизмы в собственной речи	высокий	9%	18%
		средний	45,5%	73%
		низкий	45,5%	9%

Показатели, полученные после проведения эксперимента, превосходили показатели констатирующего среза. Итак, результаты формирующего эксперимента подтвердили наше предположение о методической целесообразности использования на уроках комплекса специальных упражнений, направленных на умение осознанного употребления фразеологизмов в речи.

Таким образом, знакомство с фразеологизмами, их осознанное усвоение, понимание специфики их употребления позволили значительно расширить кругозор обучающихся. Ученики не только пополнили словарный запас фразеологическими единицами родного языка, но проанализировали некоторые иностранные устойчивые обороты. Благодаря проведённой работе учащиеся стали чаще использовать фразеологизмы в собственной речи, при этом допуская меньше ошибок в их употреблении.

Программа начальной школы не предусматривает специальной работы над фразеологическими единицами, следовательно, встречающиеся обороты должны разъясняться без анализа внутренней структуры и их типов. Объяснения фразеологизмов следует проводить не только с помощью замены соответствующими синонимами, но и путем развернутого объяснения, с указанием на изобразительное значение фразеологической единицы.

Список литературы

1. Емельянова Т.К. Лингвометодические основы активизации устойчивых оборотов русского языка в речи младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Майкоп, 2003. 26 с.
2. Корсаков В.А., Корсакова О.К. Занимательные задачи и упражнения по русскому языку: Путешествие в страну Лексики и Фразеологии: Кн. для учащихся. Киев, 1997. 96 с.
3. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: развитие речи младших школьников: учебное пособие для студентов-

магистрантов педагогических вузов / сост. Н.В. Кулакова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 184 с.

4. Шумкина О.Н. Работа над метафоричностью речи младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 143 с.

УДК 373.2

Н.Д. Хайруллина
(Россия, Лесосибирск)

**ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

В статье представлен педагогический опыт по использованию приемов развития коммуникативных способностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: коммуникативные способности, словотворчество, приемы, общение.

N.D.Hairullina
(Lesosibirsk, Russia)

**METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE
ABILITIES OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE (FROM EXPERIENCE)**

The article presents the pedagogical experience in using the methods of developing the communicative abilities of preschool children.

Key words: communicative abilities, vocabulary, techniques, communication.

В связи с вводом ФГОС ДО изменились цели, содержание и приемы дошкольного образования. Воспитание и обучение в детском саду стали ориентированы, в первую очередь, на формирование самостоятельности, инициативности и коммуникабельности [2].

В большом энциклопедическом словаре «коммуникабельность» трактуется как: 1) совместимость (способность к совместной работе) разнотипных систем передачи информации; 2) способность к общению, общительность [1].

Для возникновения стремления к общению важно, чтобы ребенок проявлял интерес к родному языку и полноценно владел его инструментарием, имел языковое чутье, способности и умения к словотворчеству, которые необходимо развивать с дошкольного возраста.

Эффективной и результативной можно считать систему работы педагога по развитию коммуникативных способностей в случае, если ребенок:

- владеет средствами общения и способами взаимодействия со взрослыми и сверстниками;
- адекватно использует вербальные средства общения;
- владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми;
- изменяет стиль общения со взрослым или сверстником, в зависимости от ситуации.

Обеспечение положительной динамики развития коммуникативных способностей детей и стало целью нашей работы. Для ее достижения мы используем различные формы работы с детьми: беседы, работу в парах и группах, выразительное чтение, обыгрывание потешек, просмотр небольших спектаклей с последующим обсуждением, инсценировки, драматизации, театрализованные игры с элементами кукольного, пальчикового театра.

Помимо традиционных, мы выработали несколько приемов, которые оказались весьма эффективными при работе с детьми.

Большое внимание уделяем самостоятельной деятельности детей, предлагая на их обсуждение ту или иную тему, предоставляя время подумать, обсудить ее с товарищами.

Для активизации общения детей на заданную тему мы используем такой прием, как «ввод сигнального предмета». Дети, увидев его, вспоминают о предшествующем разговоре и с удовольствием развивают его, продолжая обсуждение уже знакомой проблемы, причем каждый последующий разговор приобретает новый угол рассмотрения, а в результате и системный характер.

Например, при обсуждении темы «Хлеб» дети от внешнего вида при первом обсуждении (форма, размер, цвет) перешли к поиску ответов на вопросы: кто печет хлеб, из чего и где? Позже открытием для детей стало наличие в нашем городе хлебозавода и одноименной автобусной остановки. Сигнальным предметом в этом случае послужил рисунок девочки, который она выполнила дома после непосредственно образовательной деятельности о хлебе.

Важнейшей задачей педагога мы считаем, является развитие общения детей. Чаще всего ребёнок предпочитает взаимодействовать с одним-двумя детьми, поэтому стараемся в течение дня создать условия для организации разнообразных видов деятельности и тем самым обеспечить подвижность детских микрогрупп, чтобы круг общения ребенка постоянно расширялся и менялся.

Особое внимание уделяем формированию умения и стремления детей задавать вопросы. Для этого организуем дидактические игры, образовательные и проблемные ситуации. Во время непосредственно образовательной деятельности целенаправленно делаем паузы, тем самым предоставляя возможность детям договорить пропущенное слово (фразу), высказаться или сформулировать вопрос. Стремимся мотивировать детей,

чтобы их вопросы были адресованы не только педагогу, но и друг другу. Формулируя выводы по итогу занятия, просим детей озвучить не только то, что они узнали, но и то, что при этом чувствовали. Такая работа способствует расширению словарного запаса и учит детей комментировать свои эмоции, называть их, давать им оценку: «мне было приятно», «интересно», «жалко, что...», посмотреть на ситуацию с различных ракурсов.

Для развития эмоционально насыщенной речи периодически используем прием «первичного эмоционального отклика». При выборе содержания занятия руководствуемся тем, что способно максимально удивить детей, привести их к некому эмоциональному потрясению. Ребенок, находящийся под впечатлением, воодушевленный, заинтересованный, с легкостью проявляет свое словотворчество. Речь его в этот момент эмоционально наполнена, весьма красочна, нередко с междометиями. Например, при обсуждении темы «Поговорим о чистоте» первые фразы, которые дети произнесли при рассматривании фотографий микробов, звучали так: «какие они волосатенькие, противненькие», «я бы не хотел, чтобы он мне приснился» и т.д.

Для развития словесного творчества детей часто используем такой прием, как «веселая рифма». Открыв знакомую книгу со стихотворениями, вместе с детьми выбираем стихотворную строку, а затем по заданной теме или ситуации придумываем для нее продолжение. Например: «Зайка серенький бежал.., всех ребят обогнал!»

Для расширения словарного запаса детей нами используется прием «опосредованного знакомства» со сложным, новым словом. В своей произвольной речи во время свободной деятельности детей повторяю его несколько раз. Возникшие вопросы ребят о значении данного термина служат для меня сигналом об их заинтересованности и поводом для развития темы. Таким образом, каждый день вводится новое слово, когда дети становятся старше – два похожих по звучанию с объяснением отличий по семантическому значению.

Одним из любимых занятий детей является «сравнение портретов слов», представляющее собой анализ сходств и различий близких по звучанию или смыслу слов. Не только самих слов, но и их сочетаний. Например, при сравнении слов «нравится» и «любить» ребята сказали, что любить можно Родину, Россию, людей, маму, попугайчика, а нравится может новое платье, велосипед, город, цветочек, розовое постельное белье и т.д.

Используемые приемы способствуют сочинению детьми сказочных историй, героями которых являются их товарищи.

Развитию коммуникативных способностей детей уделяем внимание не только в непосредственно образовательной и свободной деятельности детей, но и в кружковой работе. Цель кружка по развитию речи «Хочу говорить!»: способствовать формированию правильного звукопроизношения, развитию фонематического восприятия, выработке хорошей дикции, развитию

коммуникативных способностей детей. В кружке с удовольствием занимаются двенадцать ребят группы, первые результаты отметили и родители детей, которые поддерживают наши начинания.

Как результат в разговорной речи детей нашей группы все чаще можно услышать фразы: «я считаю», «мне кажется», «я думаю», изменился и характер вопросов детей. Если в первое время они носили содержательный характер, то сейчас больше вопросов на отвлеченные темы, на чувственное восприятие. Дети стараются «направлять» свои ответы не только воспитателю, но и ребятам. Им стало интереснее слушать друг друга и получать оценку со стороны не педагога, а своих товарищей. Особенно успешно дошкольники устанавливают свои правила игры, а затем разъясняют их другим.

В результате нашей деятельности дети стали более общительными не только между собой, но и с родителями друг друга: стали обсуждать события, происходящие в группе, погоду, делиться собственными впечатлениями. Улучшилось и качество речи – она стала образной, выразительной, яркой; улучшилась память, развилось внимание, мышление, творческое воображение, зрительное и слуховое восприятие. Дети научились более ярко и четко выражать свои эмоции, настроение через рассказы, основанные на личном опыте.

Список литературы

1. Большой Энциклопедический словарь. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsfnc3p/160758> (дата обращения 12.03.2020).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosulnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 12.03.2020).

УДК 372.881.161.1

Л.С. Шмульская, М.В. Веккесер, С.В. Мамаева
(Россия, Лесосибирск)

ТЕХНОЛОГИЯ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье представлен анализ дидактических возможностей метода смешанного обучения на основе электронной среды Moodle на примере учебной дисциплины «Теория и практика эффективного речевого общения» с привлечением электронных сред и ресурсов.

Ключевые слова: смешанное обучение, информационные технологии, электронное обучение, платформа Moodle.

L.S. Shmulskaya, M.V. Vekkesser, S.V. Mamaeva
(*Lesosibirsk, Russia*)

BLENDED LEARNING TECHNOLOGY IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The article presents an analysis of the didactic possibilities of the method of mixed learning based on the electronic environment Moodle on the example of the discipline "Theory and practice of effective speech communication". the involvement of electronic media and resources.

Keywords: blended learning, information technology, e-learning, Moodle platform.

Современный этап развития высшего образования определяется доминированием информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют интенсифицировать формы и методы традиционных подходов к обучению.

Одним из механизмов внедрения электронного обучения в вузе становится технология смешанного обучения, которая удачно сочетает элементы традиционного и интерактивного взаимодействия в процессе обучения.

В Лесосибирском педагогическом институте для организации учебного процесса по смешанной модели используется платформа Moodle. На протяжении нескольких лет в данной системе электронного обучения реализуется дисциплина «Теория и практика эффективного речевого общения». Первоначально работа с электронными ресурсами осуществляется в качестве дополнения к основной программе. В систему загружались лишь материалы к практическим занятиям и представлялись ссылки на электронные учебники и учебные пособия. Такая модель в классификации смешанного обучения называется «Face-to-FaceDriver» [4].

В настоящее время 30% материала дисциплины выносится на дистанционное обучение. Изучение дисциплины основано на чередовании непосредственного, прямого, личного общения преподавателя и студента (или группы студентов) и опосредованного их взаимодействия через электронную образовательную среду. Отметим, что часть аудиторных занятий заменяется специальными видами учебного взаимодействия в системе Moodle. Подобная модель смешанного обучения («Rotation») наиболее апробирована в нашем институте.

Перераспределение аудиторных часов в сторону уменьшения, несомненно, ведет к нарушению устоявшейся логики учебного процесса. Для

сохранения баланса в смешанном обучении используются следующие виды деятельности: предаудиторная–аудиторная–постаудиторная деятельности [2; 3]. Стоит отметить, что предаудиторная и постаудиторная работа по дисциплине реализуется в LMS Moodle.

Предаудиторная работа направлена на организацию самостоятельного изучения темы в электронной образовательной среде. Например, при изучении модуля «Риторический канон» по дисциплине «Теория и практика эффективного речевого общения» предлагается следующая предаудиторная работа:

- изучите лекцию «Риторический канон. Инвенция. Диспозиция» в интерактивном формате, ответьте на вопросы внутри лекции;

- изучите презентации «Инвенция как раздел классической риторики» (<https://www.youtube.com/watch?v=LETOb5KUNdo>), «Композиция текста – типы, особенности, структура» (<https://www.youtube.com/watch?bjwObXJ9uU>). Охарактеризуйте каждую презентацию по следующим критериям: 1) характер адресата; 2) теоретическая информативность; 3) соответствие изображений и графических объектов содержанию презентации. Выполненную работу загрузите с электронную систему;

- выпишите в глоссарий не менее 9 терминов;

- прочитайте фрагмент рассказа Н.А. Тэффи;

- определите, какие топоры использованы для создания этого текста;

- по образцу фрагмента Н. Тэффи составьте описание на тему (по выбору студента): «Моя жизнь», «Институт», «Детство», «Студенческое общежитие», и др.;

- составьте конспект по теме «Приемы привлечения внимания», изучив материал из учебника И.А. Стернина «Практическая риторика» <https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=11042>;

- прочитайте фрагменты вступительных и заключительных частей, укажите их недостатки (тексты представлены в электронной системе);

- индивидуальное задание «Моя хрия». Даны афоризмы (представлены в электронной системе). Выберите любой афоризм, на его основе составьте строгую хрию. Каждый компонент хрии обозначьте. Задание выложите в форум. Оцените в форуме хрию двух одноклассников по следующим критериям: 1) логичность; 2) аргументированность; 3) соответствие правилам строгой хрии;

- в электронной библиотеке научных публикаций Elibrary найти статьи, в которых используются указанные в глоссарии термины, подготовить аннотацию 2-3 статей (требования к аннотации прилагается), выполненные задания выложить в электронный курс;

- прослушивание лекции А.Ю. Константиновой «Разные «лица» языковой нормы» <https://www.youtube.com/watch?v=fC3rRjNiVoM>;

- составить ментальные карты на темы: «Ошибки, ведущие к нарушению лексических норм», «Ошибки, ведущие к нарушению морфологических норм», «Ошибки, ведущие к нарушению синтаксических норм»;

- составьте презентацию «Мимика и жестикация оратора», изучив материал учебника Г.В. Анисимовой «Риторика» (<http://en.bookfi.net/book/809388>). Подготовьте публичное представление своей презентации.

В процессе предаудиторной работы осуществляется первичное знакомство с учебными материалами. Важной задачей преподавателя на данном этапе является анализ степени освоения необходимого материала обучающимися с целью дальнейшего проектирования результативной организации аудиторной работы.

Аудиторные занятия, безусловно, играют ведущую роль и направлены прежде всего на углубление знаний. Именно поэтому на занятиях предлагаются задания на применение и анализ полученной в ходе предаудиторной работы теоретической информации. Кроме того, представляется важным в начале занятия подвести итог работы в электронной среде на первом этапе: ответить на вопросы, разобрать сложные случаи, обратить внимание на задания, которые вызвали трудности у большинства студентов. На аудиторных занятиях по модулю «Риторический канон» используются следующие виды работ:

- блиц-опрос по теоретическим вопросам темы;
- мини-лекция «Нормы современного русского языка», в рамках которой акцентируется внимание лишь на ключевых моментах темы;
- представление и обсуждение результатов работы в группах;
- решение ситуативных задач, направленных на выявление языковых причин коммуникативных неудач.

Постаудиторная работа осуществляется в электронной образовательной среде и посвящена завершению изучения той или иной темы, закреплению материала.

Представим задания для постаудиторной работы по модулю «Риторический канон»:

- доделать работу в минигруппах, выполненные задания (одно на всю группу) разместить в форуме;

- оценить в форуме выполненные творческие задания других групп по следующим критериям: 1) наличие топосов, «Определение», «Свойства», «Сравнение» в тексте; 2) риторичность этих топосов;

- решите тесты в электронной системе по теме: «Правильность речи: теоретические аспекты»;

- напишите эссе «Невербальные компоненты в педагогическом общении». Выполненное задание выложите в форуме на платформе Moodle;

- оцените эссе одnogруппника по следующим критериям: 1) соответствие содержания теме эссе; 2) риторичность вступительной и заключительной частей; 3) выразительность речи; 4) логичность текста.

В процессе указанной работы преподаватель выступает в качестве эксперта: отвечает на вопросы и даёт комментарии на выполненные задания.

Указанные виды деятельности на разных этапах даёт возможность студентам соотносить этапы подготовки выступления с компонентами риторического канона; обосновывать выбор тех или иных языковых единиц для конкретной ситуации общения; моделировать текст выступления на заданную тему с учетом особенностей аудитории.

Разнообразие ресурсов электронной составляющей смешанного курса даёт возможности презентации учебного материала в доступной и интересной форме. Потенциал компьютерных средств для реализации качественного обучения, основанного на принципе гибкости и вариативности, позволяет студентам определять индивидуальную траекторию изучения предмета самостоятельно.

Список литературы

1. Бугреева А.С. Проблемы и перспективы внедрения смешанного обучения в систему высшего профессионального образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 3. С. 67-70
2. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Организация учебного процесса в вузе по технологии смешанного обучения. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24760/1/notv-2014-042.pdf>
3. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение: технология проектирования учебного процесса. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [file:///C:/Users/User/%D1%81%D1%81%D0%B0%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/%D1%81%D1%81%D0%B0%20(1).pdf)
4. Краснова Т.И. Смешанное обучение: опыт, проблемы, перспективы // В мире научных открытий. 2014. № 11. С. 10–26.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ

УДК 372.881.1

Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко
(Россия, Челябинск)

КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме использования коммуникативно-ориентированных обучений при обучении грамматике, которые рассматриваются как фактор формирования коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникативно-ориентированное обучение, коммуникативная компетенция, грамматика, упражнения, межкультурное взаимодействие.

E.A. Baronenko, Yu.A. Reischich, I.A. Skorobrenko
(Chelyabinsk, Russia)

COMMUNICATIVE-ORIENTED GRAMMAR TRAINING AS A FACTOR OF SUCCESSFUL COMMUNICATIVE COMPETENCE'S FORMATION OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

The article is devoted to the problem of using communicative-oriented teaching in the process of teaching grammar, which is considered as a factor of future foreign language teachers' communicative competence's formation.

Key words: communicative-oriented learning, communicative competence, grammar, exercises, intercultural interaction.

Сегодня можно с уверенностью утверждать, что общество осознало необходимость владения хотя бы одним иностранным языком. Это обусловлено усиливающимися с каждым годом глобализационными процессами, которые стирают грани между народами и этносами, способствуют созданию единого мультикультурного пространства. В этой связи достаточно высокую популярность в последние годы приобрели специальности, связанные с изучением иностранного языка.

Следует отметить, что значительное внимание в методике преподавания иностранных языков уделяется проблеме обучения грамматической стороне речи. Нередко педагоги сталкиваются с проблемой, когда обучающиеся знают грамматические правила, но говорят все же с ошибками, либо, напротив, у них хорошо развиты умения чтения и говорения, а грамматические навыки развиты достаточно слабо. Наличие подобных точек зрения свидетельствует о том, что обучающиеся зачастую не понимают сущность грамматики и ее роль в процессе овладения иностранным языком. Следовательно, нельзя при обучении иностранному языку не учитывать тот факт, что невозможно отрывать грамматику от речи, ибо без грамматики не представляется возможным овладение обучающимися какой-либо формой речи, поскольку именно грамматика представляет ее материальную сторону.

К методическим принципам, характеризующим современное обучение иностранным языкам и действующим независимо от изучаемого языка, относится, прежде всего, принцип коммуникативной направленности обучения. Его содержательная сущность может быть сведена к тому, что «обучение иностранным языкам должно быть ориентировано на формирование у обучающегося черт биликультурной языковой личности, делающих их способными равноправно и автономно участвовать в межкультурном общении» [4, с. 82]. Это означает, что в методике обучения иностранным языкам основной смысл принципа коммуникативной направленности заключается в понимании того, что главным объектом в обучении является речевая деятельность на иностранном языке или общение на этом языке в различных видах речевой деятельности, хотя и в ограниченных пределах.

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку должно создавать условия, обеспечивающие обучающимся возможность свободно проявлять все мыслительные операции и действия, использовать языковые средства для реализации личных потребностей («действовать от собственного лица»), преодолевать языковые барьеры. Кроме этого, обучение иностранным языкам, имеющее коммуникативную направленность, должно стимулировать высокую личную мотивацию обучающихся в общении на иностранном языке и в изучении языка, способствовать формированию у обучающихся познавательного интереса, который есть не что иное, как «один из наиболее сильных мотивов в человеческой деятельности, то есть реальная причина действий, которая ощущается человеком как особо важная для него» [2, с. 147]. В данной связи следует отметить, что особую важность приобретает «направленность учебного процесса на личность обучаемого, должна быть отражена специфика предмета, которая отличает его от других учебных дисциплин и то общее, что объединяет все учебные предметы в комплекс» [1, с. 9].

Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике будущих бакалавров педагогического образования должно также базироваться на

принципе обучения иностранному языку в контексте межкультурной парадигмы, что будет успешным при условии ориентации обучения на родную лингвокультуру обучающихся [4, с. 87]. Данный принцип имеет много общего с принципом ориентации на родной язык обучающихся, содержание которого сводится к тому, что владение родным языком следует использовать при обучении иностранному языку. Реализация данного принципа предполагает проведение предварительного сопоставительного анализа языковых явлений в родном и изучаемом языках. Будет справедливо учитывать в данном процессе и исходную лингвокультурную базу обучающихся. Мы полагаем, что использование принципа ориентации на исходную лингвокультуру способствует тому, что обучающиеся, осваивая новый язык, расширяют границы своего мировосприятия и мироощущения. Картина мира обучающихся, созданная с помощью родного языка, их личностное пространство расцветаются новыми красками иной культуры, усвоенной через изучаемый язык [7, с. 90].

Реализация перечисленных выше принципов коммуникативно-ориентированного обучения грамматике иностранного языка в частности и иностранному языку в целом ориентирует процесс обучения иностранным языкам в первую очередь на личность обучающегося. При этом главным является становление у обучающихся не только иноязычных речевых навыков и умений, но и всей совокупности их когнитивных и аффективных способностей, нередко не являющихся лингвистическими, но создающих предпосылки для успешного функционирования последних. Это означает, что в современной модели обучения иностранному языку, построенной на принципах взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития обучающихся, обучающиеся выполняют роль субъекта учебного процесса и субъекта межкультурного взаимодействия, поскольку «каждый урок иностранного языка являет собой своеобразный и специфический перекресток культур, открывает перед обучающимися широкие возможности для практики межкультурной коммуникации» [6, с. 143].

Не секрет, что немецкий и русский языки обладают рядом общих черт и одновременно существенными различиями. Черты общности объясняются тем, что эти языки входят в группу индоевропейских языков и, следовательно, имеют общий язык-основу. Например, имя существительное характеризуется наличием числа, рода, падежа, прилагательные обладают степенями сравнения, глаголу свойственны категории лица, числа, времени, наклонения, залога [7, с. 150]. Наличие сходных явлений существенно облегчает обучение иностранному языку, поскольку позволяет актуализировать и использовать знания обучающихся по грамматике родного языка.

Обмен мнениями предполагает высокую степень автоматизированного владения грамматическими формами в речи, без грамматических навыков немислимо умение выражать свои мысли на иностранном языке. Однако мы

смеем предположить, что система упражнений «языковые – речевые» не может считаться достаточно эффективной для формирования грамматических навыков и коммуникативной компетенции обучающихся. Последовательное выполнение сначала языковых, затем речевых упражнений обладает с точки зрения обучения устной речи целым рядом недостатков. Во-первых, языковые упражнения отнимают у обучающихся и преподавателей достаточно большое количество времени, не обеспечивая необходимых результатов. Во-вторых, все языковые упражнения построены на принципе формального применения знаний. Эта «черновая» подготовительная работа не доставляет обучающимся практически никакого удовлетворения деятельностью, поскольку она некоммуникативна по своему характеру, что негативно сказывается и на мотивации изучения иностранного языка, которая есть не что иное, как «сторона субъективного мира обучающегося, она определяется его собственными побуждениями и пристрастиями, осознаваемыми им потребностями» [5, с. 75]. В-третьих, усвоение языковых форм при выполнении языковых упражнений оторвано от процесса речи, отсутствует достаточное количество упражнений для формирования у обучающихся навыков автоматизированного пользования грамматическими формами в речи.

Мы уверены в том, что деление упражнений на языковые и речевые является противоестественным по отношению к языку как к единому целому. Кроме того, следует отметить, что характер большинства упражнений данной системы противоречит сущности коммуникативной деятельности, поскольку цель обучения иностранному языку – обеспечение для обучающихся возможности участвовать в общении, а значит, основой обучения иностранному языку должны стать именно коммуникативные упражнения.

Известно, что любые упражнения должны по своему характеру соответствовать цели обучения. Следовательно, коммуникативные упражнения должны по характеру соответствовать свойствам процесса коммуникации, его лингвистическим и психологическим особенностям [3, с. 32]. Мы остановились на двух свойствах языковой коммуникации, поскольку методисты часто не уделяют им должного внимания, либо дают им неверное толкование. Между тем, для создания коммуникативных упражнений с целью обучения грамматике иностранного языка именно эти свойства имеют принципиальное значение. Во-первых, это контекстуально-ситуативная связь языковых явлений. Это свойство заключается в том, что обмен информацией происходит всегда в конкретных ситуациях общения, а единицы информации находятся в тесной смысловой взаимосвязи. Методикой обучения иностранным языкам обычно используется первая сторона этого свойства. Отсюда можно сделать вывод, что ситуативность есть воссоздание ситуации реальной действительности. Такое понимание ситуативности способствует выработке грамматического навыка в очень малой степени, так как не создает условий для достаточной повторяемости автоматизируемой грамматической формы в упражнении. Во-вторых, это коммуникативная задача говорящего. В

речи человека проявляется его отношение к окружающей действительности, причем каждая фраза не только отражает действительность, но и выражает отношение говорящего к этой действительности в зависимости от ситуации.

Как справедливо утверждают специалисты в области психологии, только осознав задачу, человек знает, что и как сказать, может строить свою речь как сознательное действие, то есть имеет коммуникативную задачу [3, с. 34]. В упражнениях, предназначенных для выработки грамматического навыка, необходимо использовать указанную особенность речи – наличие коммуникативной задачи говорящего, что является психологической основой коммуникативных упражнений и дает возможность сделать учебные упражнения по своему характеру психологически подобными процессу коммуникации. Заметим, что для того, чтобы упражнения были коммуникативными, они должны быть основаны на тех же принципах, на которых базируется процесс коммуникации.

Для этого зачастую необходимо изменить целевые установки упражнений. Такие установки, как «поставьте предложения в Perfekt» или «поставьте отрицание *nichtliker*» побуждают лишь к определенным грамматическим преобразованиям, лишенным всякого стимула к интересу, то есть они не содержат коммуникативной задачи. Задачей говорящего ни в коем случае не может быть постановка того или иного предложения в Perfekt, его задача – грамотно и точно выразить мысли, вызванные желанием осведомиться о какой-либо информации, не происходило ли это действие в прошлом. Следовательно, целевые установки при выполнении упражнений должны соответствовать многообразию стимулов, побуждающих к высказыванию.

Следует заметить, что наличие коммуникативной задачи в упражнении не делает его упражнением для автоматизации грамматической формы. Для этой цели упражнение должно быть организовано так, чтобы усвоение грамматической формы происходило одновременно с выражением коммуникативной задачи [3, с. 36]. Обучающийся, выполняя определенную коммуникативную задачу, следует образцу, употребляет ряд аналогичных фраз автоматизируемой формой, и у него образуется динамический стереотип. Наступает время, когда необходимость следовать образцу отпадает, последующие фразы произносятся по аналогии с образовавшейся структурной моделью на основе динамического стереотипа, чем обуславливается необходимость опоры на аналогии в усвоении грамматической формы при построении коммуникативно-ориентированных грамматических упражнений.

Однако следует заметить, что по мнению Е.И. Пассова, автоматизированная форма сама по себе еще не является достаточной для умения выражать свои мысли на иностранном языке [3, с. 36]. Часто случается, что обучающиеся могут в отрыве от обучения образовывать ту или иную форму, но если их спросить о чем-либо, они не могут дать четкий и грамотный ответ. Смеем предположить, что подобные случаи иллюстрируют

негативный результат деления упражнений на языковые и речевые. В процессе коммуникации форма неразрывно связана с ее назначением и употреблением в речи, с ее функцией. Следовательно, при конструировании коммуникативно-ориентированных грамматических упражнений преподавателю следует также опираться на принцип связи формы с ее функцией в речи.

Приведем пример комплекса коммуникативно-ориентированных упражнений для обучения будущих бакалавров педагогического образования грамматике, предполагающего использование раздаточного материала. Futurum может выполнять в говорении много функций, но нами были выбраны такие как обещание, уведомление и запрос. В соответствии с этими функциями нами были составлены пять упражнений со следующими установками: «Скажи, будешь ли ты это делать», «А какие намерения у тебя? Скажи, если они у тебя такие же», «Если ты считаешь требование собеседника правильным, согласишься делать то, что тебе велят», «А как обстоят дела у тебя? Пообещай делать то же самое», «Убедись, так ли это, спроси своего друга». Вся сложность организации работы заключается в том, чтобы сохранить ситуативность, не дать обучающимся возможности считать необходимые им предложения, а стимулировать их к использованию раздаточного материала в качестве опоры при условии, что опоры с каждым разом убывают, а самостоятельность обучающихся возрастает. В данной связи нами были созданы 10 карточек для парной работы: 5 для одного студента и 5 для другого.

В каждой карточке есть задания к упражнению и опоры, которые помогают при выполнении задний. Опоры были составлены в виде схем к каждому предложению. С правой стороны находятся картинки, соответствующие тому основному глаголу, который необходимо употребить. Если в дальнейших упражнениях возникает необходимость менять место вспомогательного глагола или употреблять какой-либо другой глагол вместо слышимого, это соответствующим образом отражается в карточке.

Таким образом, при помощи данных карточек снимаются трудности, которые могли возникнуть при выполнении упражнений. Работа в парах на занятиях организуется следующим образом. При помощи технических устройств воспроизводится аудиозапись реплики, на которую оба речевых партнера должны отреагировать. Каждому партнеру раздаются карточки, на которых находятся опоры, а также объясняется задание. Обучающиеся сначала прослушивают реплику, а затем реагируют на нее в зависимости от задания. Первому партнеру опоры помогают реагировать на реплику с аудиозаписи, они находятся соответственно под номерами 1.1, 2.1, 3.1, 4.1, 5.1, а второму партнеру опоры помогают реагировать на реплику первого партнера. Они соответственно находятся на карточках под номерами 1.2, 2.2, 3.2, 4.2, 5.2. таким образом, аудиозапись задает определенный контекст, на материале которого происходит коммуникация двух обучающихся. На протяжении занятия обучающимся необходимо быть очень внимательными,

чтобы иметь возможность слышать реплику, предъявленную в аудиозаписи, так как только это условие обеспечивает качественное и грамотное выполнение упражнений.

На основании данных, полученных в ходе исследования, и исходя из анализа литературных источников по рассматриваемой в данной статье проблеме мы пришли к выводу о том, что проблема коммуникативно-ориентированного обучения грамматике является фактором успешного формирования коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка – бакалавров педагогического образования.

Принцип коммуникативной направленности обучения иностранному языку на сегодняшний день один из основных принципов методики обучения иностранным языкам, согласно которому объектом обучения является речевая деятельность на изучаемом языке, или коммуникация на данном языке в различных видах речевой деятельности. Содержательная сущность данного принципа состоит в возможности формирования у обучающихся черт языковой личности, что позволяет человеку эффективно участвовать в межкультурном общении. Но следует подчеркнуть тот факт, что обмен мнениями предполагает высокую степень автоматизированного владения грамматическими формами в речи, поскольку без сформированных на должном уровне грамматических навыков немислимо умение выразить свои мысли на иностранном языке.

Традиционная стратегия формирования грамматических навыков не способна обеспечить формирование на должном уровне грамматических навыков говорения, поскольку усвоение грамматического явления, оторванного от ситуации общения предполагает отрыв формы от функции, что негативно скажется на процессе коммуникации. Предложенные в отечественных учебниках по немецкому языку комплексы языковых и речевых упражнений зачастую неэффективны, как показал их анализ. Кроме того, характер большинства упражнений данного комплекса противоречит сущности коммуникативной деятельности.

В свою очередь, применение коммуникативных упражнений с целью развития грамматических навыков обучающихся является оптимальным для достижения основной цели обучения иностранным языкам – формированию прочных речевых умений, способности и готовности осуществлять коммуникацию на иностранном языке. При составлении комплекса коммуникативных упражнений нами были в полной мере учтены общедидактические и общеметодические принципы, а также принципы построения коммуникативных упражнений, такие как принцип аналогии в усвоении грамматической формы, принцип связи формы с ее функцией в речи, принцип имитации коммуникативной задачи говорящего.

Экспериментальное обучение показало, что использование разработанного нами комплекса упражнений на основе коммуникативно-ориентированного подхода к обучению грамматике в высшей школе

способствует более эффективному формированию грамматических навыков говорения по сравнению с традиционной методикой обучения. Кроме того, созданный нами комплекс коммуникативных упражнений увеличивает время говорения обучающихся на занятии и приводит к тому, что грамматические навыки оказываются прочными и способными к переносу – используются в речи.

Таким образом, итоги опытно-экспериментальной работы показали результативность разработанного и предложенного нами комплекса упражнений, способствующих развитию грамматических навыков говорения. Это позволяет сделать вывод о том, что если при обучении грамматике иностранного языка в вузе будут регулярно применяться коммуникативные упражнения, то грамматические навыки у обучающихся будут сформированы на значительно более высоком уровне.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Метод проектов как ресурс формирования личности будущего учителя иностранного языка // Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики. Материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. С. 3-11.

2. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Формирование познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка с использованием кейс-стади // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования: сборник научных статей межвузовской научно-практической конференции, (Кемерово, 27-28 мая 2019 г.) / под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово: КузГТУ, 2019. С. 146-149.

3. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения на материале немецкого языка: пособие для преподавателей. М.: Просвещение, 1987. 119 с.

4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 225 с.

5. Райсвих Ю. А., Бароненко Е. А., Быстрой Е. Б., Штыкова Т. В. Роль мотивации в процессе повышения эффективности обучения иностранным языкам // Фундаментальная и прикладная наука. 2017. № 4 (8). С. 74-78.

6. Скоробренко И.А. О некоторых аспектах обучения иностранному языку в межкультурном контексте // Культурные инициативы: Материалы 50-й Всероссийской с международным участием научной конференции молодых исследователей / Челябинский гос. Ин-т культуры; сост. и науч. редактор Ю.В. Гушул; отв. за выпуск С.Б. Синецкий. Челябинск, 2018. С. 141-143.

7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.

Е.Б. Быстрой, О.Н. Власенко, И.А. Скоробренко
(Россия, Челябинск)

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросу использования интерактивных методов обучения в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Рассматриваются различные дискуссионные и творческие интерактивные методы обучения студентов иностранному языку, анализируется их эффективность.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, коммуникативная компетенция, профессиональная подготовка учителей, дискуссионные методы обучения, творческие методы обучения.

I.A. Skorobrenko, E.B. Bistray, O.N. Vlasenko
(Chelyabinsk, Russia)

TO THE ISSUE ABOUT THE USE OF INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE PROCESS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

The article is devoted to the issue about the use of interactive teaching methods in the process of future foreign language teachers' professional training. Various discussion and creative interactive methods of teaching students a foreign language are considered, their efficiency is analyzed.

Key words: interactive teaching methods, communicative competence, teacher training, discussion methods of teaching, creative teaching methods.

В настоящее время изучение иностранных языков является важным аспектом жизни современного человека. Изучение иностранного языка дает возможность знакомства с культурой и традициями других стран, способствует развитию мышления, воображения и памяти. Его знание необходимо для эффективного взаимодействия государств друг с другом во многих сферах жизни, таких как наука, политика, культура, искусство.

Процессы мировой глобализации и интеграции привели к бурному росту межкультурных контактов во всех сферах нашей жизни. В нее прочно вошли такие ситуации межкультурного общения, как учеба в школе и вузе по обмену, стажировки ученых, международные конференции, совместные предприятия, туристические поездки, выставки, гастроли, спортивные соревнования и так

далее. Таким образом, одним из условий успешной адаптации в социальном пространстве становится владение иностранными языками [6]. Сегодня большинство людей, равно как и государство, заинтересованы в практическом овладении иностранным языком, поскольку общение на иностранном языке не только процесс передачи и приема информации, но и регулирование отношений между партнерами, установление взаимодействия, способность оценить, проанализировать ситуацию общения.

Мы уверены, что в процессе развития коммуникативной компетенции будущих учителей иностранного языка, которую мы рассматриваем как умение адекватно использовать вербальные и невербальные средства согласно задачам общения, грамотно интерпретировать и логично выстраивать собственную речь в соответствии с общепринятыми нормами, практическим опытом и конкретной коммуникативной ситуацией, значительную роль играют интерактивные методы обучения, которые подразумевают своего рода специальную форму организации познавательной деятельности, которая включает вполне конкретные и прогнозируемые цели обучения. Следует отметить, что образовательный процесс подразумевает активное взаимодействие обучающихся и педагогов, направленное на достижение образовательных задач и качественное обучение студентов. Образовательный процесс, организованный с соблюдением условия использования интерактивных методов, предусматривает обязательную включенность всех обучающихся в работу. Интерактивные методы в образовательном процессе направлены на решение одновременно нескольких педагогических задач, главной из которых является развитие коммуникативных умений и навыков.

Под интерактивным обучением в современной лингводидактике принято понимать особую форму организации познавательной деятельности, способ познания в форме совместной деятельности обучающихся. Все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы [10]. Целью интерактивных методов обучения является создание максимально комфортных условий, при которых обучающийся будет чувствовать свою успешность и интеллектуальную состоятельность, то есть в процессе применения интерактивных методов обучения создается среда обучения, которую можно охарактеризовать более интенсивным взаимодействием обучающихся, равенством их взаимодействия, а также возможностью взаимоконтроля и самооценки. Высокая эффективность использования в образовательном процессе высшей школы интерактивных методов обучения обусловлена также и тем, что «при обучении иностранному языку первостепенной важности становятся принцип ориентации на деятельность и принцип активизации деятельности ученика» [5, с. 93].

Использование интерактивных методов обучения иностранному языку предполагает не только взаимодействие педагога с обучающимися, но и взаимодействие обучающихся между собой, что существенно отличает их от другого вида активных методов обучения, в рамках которых предполагается взаимодействие только между педагогом и студентом. В основе интерактивных методов обучения иностранному языку лежит система правил взаимодействия между педагогом и обучающимися, представленных в виде учебных ситуаций и игр, направленных на обеспечение педагогически эффективного и познавательного общения. Интеграция интерактивных технологий в образовательный процесс предполагает обязательную опору на традиционные принципы обучения, а также на ряд специфических принципов, таких как принцип взаимодействия; принцип активности учащихся; принцип обратной связи; принцип опоры на групповой педагогический опыт.

Учебный процесс организован таким образом, что практически все обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают, при этом «необходимо построение образовательного процесса на принципах взаимодействия и сотрудничества обучающихся и учителя» [3, с. 101]. Высокий уровень направленной активности субъектов взаимодействия является характерной чертой интерактивных методов, поскольку деятельность обучающихся на занятиях опосредована такими аспектами, как обоюдная взаимозависимость и взаимодействие, личная заинтересованность в результатах работы и принятие на себя ответственности за их качество, работа в парах и группах. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы и реализации субъект-субъектных отношений в образовательном процессе.

Прежде всего, использование преподавателем при проведении занятий интерактивных методов обучения иностранному языку пробуждает у обучающихся познавательный интерес к учебному материалу, который является одним из важнейших движущих факторов мотивации и «формируется у студентов только при условии определенной организации преподавателем учебного процесса» [4, с. 147]. Использование интерактивных методов в процессе обучения иностранным языкам стимулирует более активное участие каждого обучающегося в совместной деятельности в частности и в учебном процессе в целом, направлено на индивидуализацию образования, позволяя «осуществлять коммуникацию на иностранном языке в доступной и интересной форме, абстрагируясь от традиционного изучения иностранного языка, предполагающего овладение минимальным набором лексических единиц по ряду разговорных тем и грамматическим минимумом, позволяющим строить предложения и объединять их в тексты» [2, с. 8]. Все это способствует эффективному

усвоению, закреплению и отработке учебного материала в доступной и интересной для самих обучающихся форме. Кроме того, интерактивные формы проведения занятий предполагают наличие обратной связи, ответной реакции, формируют у обучающихся мнения и отношения, жизненные навыки [7].

Рассмотрим более подробно наиболее эффективные, на наш взгляд, интерактивные методы обучения иностранным языкам. Игровые методы обучения, к которым принято относить ролевые, ситуационные, организационно-деятельностные, деловые представляют в контексте развития коммуникативной компетенции обучающихся часть учебного процесса; они объединены единым содержанием, сюжетом, участниками. Игровой метод используется в соответствии с основным содержанием обучения, способствует активизации учебного процесса, усвоению необходимого объема знаний, умения и использовать их в ситуациях, приближенных к жизни, а также помогает изучающим иностранный язык «закрепить и тренировать изученный материал на практике, направлены на развитие их познавательного интереса, формируют умение выражать собственную точку зрения и подкреплять ее аргументами, не отрицая уважения мнения собеседников» [1, с. 15].

Дискуссионные методы обучения, такие как дебаты, кейс-метод, анализ ситуаций, эвристическая беседа, проблемная лекция, лекция-диалог, семинар-диспут, круглый стол, импровизированная пресс-конференция способствуют развитию партнерского общения обучающихся в формате социального взаимодействия – групповой и парной работы, а также умения работать в коллективе, микрогруппе, развитию критического мышления, толерантности и уважительного отношения к собеседникам и их взглядам. При этом дискуссионные темы должны носить проблемный характер, например, «Как сохранить планету комфортной для будущих поколений?», «Перспективы мировой экономики в условиях угрозы пандемии коронавируса», «Положительные и отрицательные плоды глобализации» и так далее.

Творческие методы обучения, включающие такие формы работы, как брейнсторминг, или мозговой штурм, выступление на общественно значимую тему, презентация коллажа или некоего продукта, изделия, направлены на создание продуктов творчества, отличающихся новизной, оригинальностью, являются не только субъективно, но и объективно ценностными. Их существенное преимущество заключается в постоянной мобилизации умственных усилий обучающихся и их возрастающей заинтересованности учением, наличии постоянного взаимодействия преподавателя с обучающимися и обучающихся между собой.

Следует особо подчеркнуть, что творческий метод обучения в достаточной степени обеспечивает направленность на развитие интеллектуальных, учебных, поведенческих умений и навыков, а также повышает степень мотивации и эмоциональности восприятия изучаемого материала, его переработки и усвоения. Данное положение напрямую связано

с тем, что «формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность обучающихся» [8, с. 76]. В качестве примера можно привести такие публичные выступления на общественно значимые темы, как «Что значит для меня моя школа?», «Любимый мой город, ты очень мне дорог...», «Иностранный язык я выучил бы только потому, что...», «Как помочь нашей природе?» и другие.

Метод проектов, предполагающий подготовку обучающимися и дальнейшую защиту исследовательских проектов, зачастую с использованием мультимедийных презентаций – это метод, предполагающий процесс формирования коммуникативной компетенции через самостоятельную поисково-познавательную деятельность обучающихся по решению конкретной проблемной задачи, которая может носить как теоретический, так и практический характер. В рамках данного метода учитель организует творческую, самостоятельную работу обучающихся, указывая, как правило, только цель работы, исключая подробные указания и инструкции. Выполнение такой работы, включающей такие этапы, как анализ, синтез и систематизация информации, поиск дополнительных фактов, сведений, попытки получить новые факты экспериментальным путем порождает проблемные ситуации.

Как справедливо утверждает Е.Н. Ястребцева, образовательный проект представляет собой совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность обучающихся, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности [11, с. 9]. Следовательно, совместная работа обучающихся над каждым конкретным проектом предполагает активизацию механизмов запоминания, переработки и творческой обработки информации с целью ее последующей передачи другим лицам. Проекты позволяют применять знания в вариативных ситуациях, способствуют осознанию обучающимися причинно-следственных связей, разделению в их сознании общего и частного. В процессе работы над проектом обучающиеся находятся в активном поиске аргументов и доказательств определенных тезисов и точек зрения, а вся их деятельность направлена на творческую интерпретацию информации в доступном для самого автора и аудитории виде.

Мы уверены в том, что метод проектов имеет самый высокий уровень проблемности и познавательной самостоятельности учащихся, является весьма эффективным средством формирования коммуникативной компетенции обучающихся и развития их творческой активности. Учителю в реализации метода проектов отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации. Приведем примеры тем проектов, которые были предложены нами обучающимся в процессе работы над

различными разговорными темам: «Быть близкими на расстоянии: возможности коммуникации XXI века», «Профессии будущего: какие они?» и др.

Использование на занятиях по иностранному языку интерактивных методов и приемов является эффективным способом стимулирования мотивации учебно-познавательной деятельности студентов. При условии использования в организации образовательного процесса интерактивных методов обучения у студентов могут быть качественно сформированы навыки культурного поведения, что позволяет им эффективно включаться в коллективную и индивидуальную деятельность. Интерактивные формы проведения занятий дают возможность не только существенно повысить познавательный интерес обучающихся к изучаемому материалу на иностранном языке, но и развивать их творческую самостоятельность, формировать навыки групповой и парной работы, работы в сотрудничестве с различными источниками информации.

Такие формы проведения занятий значительно модернизируют учебный процесс. Они способствуют решению одновременно нескольких задач в формировании коммуникативной компетенции обучающихся на занятиях по иностранному языку. Они помогают установлению эмоциональных контактов между обучающимися, формируют важный навык эффективной коммуникации, работы и взаимодействия в команде, развивают умение формулировать свою позицию и аргументировано отстаивать свою точку зрения, в то же время прислушиваясь к мнению других обучающихся, уважая его. Следует также отметить, что за счет активного использования в учебном процессе интерактивных методов обучения возможно достижение эффективных результатов в формировании коммуникативной компетенции обучающихся, необходимых для жизни в современном обществе [9]. Мы уверены в том, что педагогическое взаимодействие в образовательном процессе с использованием интерактивных методов обучения характеризуется высокой степенью интенсивности общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностью, сменой и разнообразием их видов, форм и приемов, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности и активного квазимежкультурного взаимодействия. Однако эффективность учебного процесса во многом зависит от умения преподавателя правильно организовать занятие и грамотно выбрать ту или иную форму его проведения.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что результатом успешного применения интерактивных методов обучения является способность обучающихся к коллективной работе и общению между собой и с преподавателем. Эти методы интересны тем, что при проведении занятий, в зависимости от целей и временных возможностей, можно использовать интерактивные формы в целом, или же их отдельные элементы. Эти методы позволяют создавать такую образовательную коммуникативную среду, где теория усваивается в тесной связи с практикой, что дает

возможность обучающимся развивать критическое мышление, связную иноязычную речь, в полной мере реализовывать свои индивидуальные возможности. При этом познавательная деятельность организуется так, что студенты ищут связь между новыми и уже полученными знаниями, принимают альтернативные решения, формируют собственные идеи и мысли с помощью различных средств, учатся работать в сотрудничестве.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Быстрой Е.Б., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Использование коммуникативных игр в процессе языковой подготовки будущих учителей // *Фундаментальная и прикладная наука*. 2018. № 1 (9). С. 11-15.

2. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Метод проектов как ресурс формирования личности будущего учителя иностранного языка // *Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики*. Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. С. 3-11.

3. Быстрой Е.Б. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // *Евразийский гуманитарный журнал*. 2018. № 2. С. 99-102.

4. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Формирование познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка с использованием кейс-стади // *Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования: сборник научных статей межвузовской научно-практической конференции*, (Кемерово, 27-28 мая 2019 г.) / под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово: КузГТУ, 2019. С. 146-149.

5. Заседателева М.Г., Быстрой Е. Б., Белова Л. А., Штыкова Т.В. Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного подхода // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018. № 5. С. 91-101.

6. Колесник А.А. Актуальность владения иностранным языком в современном мире // *Молодой ученый*. 2017. №3. С. 562-564.

7. Кукушкин В.С. Теория и методика обучения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 474 с.

8. Райсвих Ю. А., Бароненко Е. А., Быстрой Е. Б., Штыкова Т. В. Роль мотивации в процессе повышения эффективности обучения иностранным языкам // *Фундаментальная и прикладная наука*. 2017. № 4 (8). С. 74-78.

9. Стурикова М.В. Инновации и эксперимент в образовании. Москва, 2015 – 41 с.

10. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и. доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

11. Ястребцева Е.Н. Современная городская школьная медиатека: Модель технического оснащения и возможные формы организации работы. М.: НИИСОиУК, 1992. С. 9.

УДК 811. 161. 1

О.В. Деревягина, Н.В. Деревягина
(Россия, Абакан)

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОЙ ИНТОНАЦИИ ИНОСТРАННЫМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

В статье рассматривается роль интонации при изучении русского языка иностранными гражданами. Авторы обращают внимание на функциональный подход в обучении русского языка как иностранного.

Ключевые слова: интонация, интонационные конструкции, синтагма, просодика, линейный и функциональный подходы в обучении русского языка как иностранного.

O.V. Derevygina, N.V. Derevygina
(Abakan, Russia)

THE PROBLEMS OF THE RUSSIAN INTONATION OF FOREIGN STUDENTS

The article examines the role of the intonation at Russian language learning of foreign citizens. The authors pay attention to the functional approach at the Russian language training as foreign language.

Key words: intonation, intonation constructions, syntagma, prosodica, linear and functional learning approaches.

Традиционно интонация рассматривается при изучении фонетики и синтаксиса русского языка как иностранного. Это объясняется тем, что фонетика является основой в изучении всего языка, а в синтаксисе рассматриваются предложения, при помощи которых говорящий может отражать различные смысловые оттенки при абсолютно одинаковой структуре. Именно такие оттенки способна передать только интонация, по этой же причине она является связующим звеном всех уровней языка. Здесь учитывается коммуникативный подход в обучении, способствующий формированию у студентов представления о языке как о функциональной системе. При изучении практической грамматики студенты-инофоны должны научиться:

- точно понимать высказывание на неродном языке;
- правильно выстраивать речевые конструкции (высказывания);
- осознанно выбирать грамматические формы и конструкции, необходимые для конкретной речевой ситуации.

Таким образом, обучающиеся не только изучают формы и конструкции, но и осознают (понимают) семантику этого языкового материала. Необходимо отметить, что язык должен изучаться в реальной ситуации общения. Л.С. Крючкова и Н.В. Мощинская в своем учебном пособии отмечают: «Следует подчеркнуть, что грамматика в чистом виде не существует, в ее ткани растворена национально-культурная специфика, и погружение в русскую культуру благотворно влияет на изучение языка» [2, с. 169].

Исходя из вышесказанного, отмечаем, что изучение языка можно построить двумя способами (в зависимости от цели).

Первый способ предполагает вначале линейное изучение языка, а затем его функционирование в речи. Например, сначала изучается вся парадигма падежей, а потом только рассматривается их функция при построении каких-либо высказываний.

Второй способ предполагает вначале освоение функции какой-либо формы, а потом уже изучается сама форма.

В настоящее время в методике и практике преподавания русского языка как иностранного преобладает второй способ, где учитывается функциональный подход. Все языковые нормы изучаются посредством синтаксиса, т.е. здесь мы говорим о коммуникативном синтаксисе. Обучающийся неродной язык изучает посредством постоянного общения. Принцип организации такого учебного материала в большей степени отражает коммуникативную направленность обучения.

Рассматривая данную проблему, нужно учитывать общеязыковые трудности в изучении синтаксиса как языкового яруса, так и трудности, связанные с коммуникативным аспектом синтаксиса.

Интонация и все виды интонационных конструкций на начальном этапе обучения изучаются практически сразу после освоения алфавита и звуков. При изучении минимальной единицы общения – предложения – каждый преподаватель сразу же знакомит инофонов с интонационным рисунком повествовательного, вопросительного или восклицательного предложения. Необходимо отметить и то, что здесь роль синтаксиса определена как смыслоразличительная. Получается, что мы, разговаривая, всегда делим свою речь на несколько синтагм (отрезки) в зависимости от смысла. А любое высказывание будет наделено особой интонацией. Следовательно, интонация наделена доминирующей функцией в построении высказываний (фраз). Так, коммуникативная направленность определяет «степень информативности частей предложения и выделяет, в зависимости от речевой ситуации и коммуникативных намерений говорящего, основные смысловые компоненты высказывания (тема и рема)» [3, с. 78].

Учитывая роль интонации в формировании высказывания, можно определить характерные трудности у иностранцев при изучении русского языка в следующем плане: одно и то же предложение может заключать в себе разный смысл и содержать разную актуальную информацию. Сравните: *Катя* учится в школе. Катя *учится* в школе. Катя учится *в школе*. Именно такая особенность русского синтаксиса определяет важность коммуникативного изучения языка для инофонов. Любой говорящий заранее выстраивает свое высказывание исходя из тема-рематической направленности, а также выбирает необходимые формы и средства для передачи замысла сообщения, но интонация не формируется заранее. Она возникает в самом процессе общения, в устной речи. Эту особенность лингвист А.Н. Ждан охарактеризовал следующим образом: «Нельзя заранее предрешить, какой будет интонация данного предложения. Вот почему многие акустические записи отдельных предложений, рекомендуемых при изучении иностранному языку, недостоверны» [1, с.110].

Итак, успешное изучение, понимание и владение русским языком во многом зависит от просодики. Именно она определяет выразительность, эмоциональность и семантическую нагрузку в речи говорящего. Просодические компоненты: логическое ударение, тембр, мелодика, паузы, восходяще-нисходящая интонация – в полном объеме способны передать эмоциональное отношение говорящего к содержанию высказывания.

В первую очередь, при выстраивании любого предложения необходимо научить иностранных студентов определять и ставить логическое ударение при произнесении всего высказывания, либо фразы, т.е. научить актуализировать отдельные слова. Часть учебно-методических комплексов и учебных пособий по русскому языку как иностранному ориентирована на изучение различных интонационных конструкций именно на начальном этапе изучения. По нашему мнению, это является целесообразным, так как интонация играет большую роль в процессе коммуникации: «она влияет на смысловозначительную функцию звучащего предложения, разграничивает оттенки значений» [3, с. 79].

На необходимость изучения русской интонации на начальном этапе указывает доктор филологических наук М.П. Чеснокова в учебнике «Методика преподавания русского языка как иностранного». Она отмечает следующее: «Интонационные средства языка многообразно взаимодействуют с синтаксическим строением и лексическим составом высказываний, а овладение интонационными конструкциями – это важнейшая задача обучения фонетике» [5, с. 60].

На начальном этапе обучения целесообразно изучить 5 типов интонационных конструкций (далее ИК), которые чаще всего встречаются в русском языке.

Изучение интонационных конструкций и их осмысление происходит по принципу «сначала слушаю, а потом только говорю», т.е. вначале необходимо

несколько раз прослушать образец правильного произношения. Обычно это делает сам преподаватель, или же можно прослушать аудиозапись. После этого необходимо организовать работу по закреплению воспроизведения отрабатываемого явления: звука, ритмики слова, интонационной конструкции. «Работа ведётся на материале слога, односложного слова, двух-, трехсложных слов, словосочетания, одно- и двусинтагменных предложений, т.е. единицы обучения постепенно укрупняются и усложняются» [4, с. 36].

Сочетания интонационных конструкций в устной речи многообразны. В непрерывном потоке звучащей речи осуществляется постоянная смена одного ИК другим. В устной речи возрастают возможности интонации благодаря контрастности сочетания ИК. Контрастность создается разной длиной синтагм, разными типами ИК, разной степенью выраженности компонентов интонации сочетающихся ИК. Здесь весь спектр средств интонации начинает активно взаимодействовать с синтаксическим строением и лексическим составом высказываний.

Все эти особенности позволяют сделать вывод о том, что изучение интонации на элементарном уровне необходимо для успешного освоения практически каждого яруса русского языка.

После знакомства с ИК необходимо научить инофонов правильно делить предложения на смысловые отрезки, т.е. синтагмы. При этом надо иметь в виду, что при произношении определенного текста не получилась раздробленная (ломаная) речь. По этой причине необходимо также научить иностранных студентов произносить слитно слова в синтагмах.

Особое внимание здесь нужно уделить правилам произношения слов с предлогами, несвободным словосочетаниям, а также разобрать моменты, связанные с произнесением словосочетаний, где возможны различные звуки на стыке слов. Для того чтобы сформировать умение произносить целостное высказывание и одновременно уметь его членить на синтагмы, необходимо на занятиях применять фонетические разминки: упражняться в произнесении скороговорок, фразеологизмов, каламбуров, приемов звукописи. Преподаватель перед выполнением таких упражнений всегда сам должен озвучить такие предложения, что будет являться идеальным примером естественной интонации и живой выразительности.

В-третьих, работа над интонационным рисунком предложения всегда должна сочетаться с речевыми разминками. Уже на элементарном уровне такая «гимнастика позволяет делать поток речи прерывистым, разбивает его на такты. Иностранцы знакомятся с отличной дыхательной и артикуляционной системой от своего языка» [3, с. 79].

И наконец, одним из важных моментов является подбор и организация работы с текстом, т.е. с материалом, который, с точки зрения лексики и грамматики, является статическим. Любому тексту для чтения на вначале должен предшествовать речевой образец, который представляет собой форму, наполненную конкретной грамматической моделью в рамках границ текста.

Если это «наполнение» считать речевым образцом, то принцип легкого, эмоционального воспроизведения и легкого запоминания должен учитываться обязательно. Такому принципу соответствует стихотворный текст. Обычно этому соответствуют лирические миниатюры известных детских поэтов (С.Я. Маршак, К.И. Чуковский, А.Л. Барто, С.В. Михалков) или пословицы, короткие небылицы.

Здесь можно отметить справедливость высказывания О.В. Марьиной по данной проблеме: «Образец обязательно должен быть представлен интонированной речью преподавателя, что при заучивании приведет к автоматизации воспроизведения данной лексико-грамматической структуры» [3, с. 79].

Например, для речевого образца эффективно использовать стихотворную загадку С.Я. Маршака: *Явился в желтой шубке. Прощайте, две скорлупки!*

Неоднократное повторение или заучивание такого образца (возможно с разнообразным лексическим наполнением) постепенно приведет к воспроизведению автоматизации такой интонации в аналогичных текстах. Следующим этапом обучения должно быть знакомство с данной структурой в контексте с другими типами интонационного рисунка.

Знакомство иностранных студентов с особенностями русской интонации – это сложный, многоярусный процесс, который предполагает наличие хорошо разработанной методической базы. Эффективное познание синтагматического членения речевого высказывания способствует осознанию многообразия конструкций предложений русского языка. Всё это должно происходить на самых ранних этапах обучения, а упражнения по отработке правильного воспроизведения интонационных конструкций в звучащей речи должны носить системный характер, т.е. реализовываться на каждом учебном занятии при прохождении любой темы курса.

Список литературы

1. Ждан А.Н., Гохлернер М.М Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. М.: Изд-во Московского ун-та, 1972.256 с.
2. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие. М.: Флинта, Наука, 2012. 480 с.
3. Марков В.Т. Методическая концепция обучения общению иностранных студентов гуманитарного профиля (на базе интегративно-когнитивного подхода). М., 2003.304 с.
4. Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : тез. докл. XVII Международной науч.-практ. конф. Минск: БГМУ, 2007. 264 с.

5. Чеснокова М. П. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. М.: МАДИ, 2015. 132 с.

6. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2003. 540 с.

УДК 811.16

А. Ксёнжек
(Польша, Краков)

**РЕЛИГИОЗНЫЕ ПРЕДРАССУДКИ В СОВРЕМЕННОЙ
КОММУНИКАЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛЬСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

В статье анализируется роль религиозных предрассудков в современном коммуникативном поведении. Рассматривается ряд устойчивых выражений, клише и междометий, этимологически связанных с языческими либо христианскими верованиями, и ведется их сравнительный анализ на материале польского и русского языков.

Ключевые слова: коммуникативное поведение, языковая традиция, язычество, христианство, суеверия, польский язык, русский язык.

A. Ksiazek
(Cracow, Poland)

**SUPERSTITIONS IN MODERN COMMUNICATION
(DRAWN ON POLISH AND RUSSIAN LANGUAGES)**

The aim of the article is to research into the functions of superstitions in modern communicative behavior. The autor looks into a number of set phrases, cliches and interjections etymologically related to pagan or Christian beliefs and conducts their comparative analysis based on the material of Polish and Russian languages.

Key words: communicative behavior, language tradition, paganism, Christianity, superstitions, Polish language, Russian language.

В межкультурной коммуникации важнейшее место занимает понимание этнокультурных особенностей, уникального мировосприятия и менталитета определенного народа. На образование языковой традиции, находящей отражение в коммуникативном поведении носителей данного языка, сильное влияние оказывает сложная система верований и стереотипов. Они в большой степени определяют форму устойчивых оборотов и этикетных обращений, применяемых как в неофициальных, так и в формальных коммуникативных

ситуациях. Их высокое совпадение наблюдается в паре русского и польского языков, что обусловлено оживленными историческими контактами, а также принадлежностью к славянской культуре и христианской церкви. С целью определения роли поверий и религиозных предрассудков данных народов в современной коммуникации необходимо обратиться к истокам их формирования.

Подавляющее большинство суеверий европейских народов имеет религиозные начала (языческие и христианские). Исследование верований древних славян производится на основе фольклорного творчества, сохранившего языческие мифологемы и особые обрядовые формы. В плане народного мировоззрения польская и русская культуры очень близки. Для них характерны аналогичные гадания (*wróźby*), заговоры (*zaklęcia*), концепт сглаза и порчи (*urok*), вера в магические свойства растений и животных, убеждение о существовании домовых духов (*domowe duszki*), особая роль знахарей и баб в процессе лечения (*znachor, baba*) и многие другие. Древние поверья находят отражение в современных фразеологических оборотах, поговорках, пожеланиях, запретах, некоторых восклицаниях. В польско-русском общении большая часть данных структур переводима. Итак, эквивалентными являются, например, выражения: *бабушка надвое сказала* – *na dwoje babka wróżyła* (фразеологизм, обозначающий сомнение), *не садись у края стола* – *nie siedź na rogu stołu* (запрет с семантическим прогнозом безбрачия), *к черту* – *do czorta* (междометие, выражающее раздражение). Языческая составляющая проявляется преимущественно в речи пожилых людей, однако, как отмечает О.Е. Морозова, большинство примет и запретов относится к студентам, беременным женщинам и представителям опасных профессий [3, с. 52].

На формирование языковой личности представителей польского и русского этносов повлияла также христианизация. Часть поганых верований подчинилась формуле новой религии. Языческие понятия преобразовались на почве иудео-христианской парадигмы, одновременно сильно модифицируя ее облик. Итак, в польском и русском лексиконе сохранились многочисленные единицы, служащие для определения нечистых сил (*дьявол, сатана, черт, бес* – *diabeł, szatan, czart, bies, lichy*) тогда, когда в Ветхом Завете названия демонов появляются крайне редко, что связано с еврейским восприятием Бога как единственной силы, имеющей влияние на судьбу человека. Христианские праздники пришли на смену языческим ритуалам, обуславливая календарность культа. В польской культуре дни памяти отдельных святых католической церкви стали определять время для прогнозирования погоды, напр. *Od świętej Anki zimne wieczory i ranki* (с конца июля начинается охлаждение), *Jak na święty Maciej ciepło, to się będzie długo wlekło* (потепления в конце февраля считаются приметой долгой зимы). Культ святых в католицизме имеет особое значение, в связи с чем в польской традиции образовался настоящий пантеон покровителей, отвечающих за конкретные сферы жизни (напр., с целью найти потерянный предмет можно обратиться к

святому Антонию, о безопасном пути необходимо попросить святого Христофора). В польском лексиконе (как и во французском или немецком) возник даже фразеологизм, относящийся к празднику нереального святого и обозначающий «никогда» (*Na świętego Dydgy, co go nie ma nigdy*, фр. *à la Saint Glin-Glin*, нм. *am Sankt-Nimmerleins-Tag*). В аспекте религии различия между польской и русской культурой более существенны, что вызвано оппозицией православия и католицизма. Однако в христианском тезаурусе данных языков большая часть фразеологических оборотов и религионимов эквивалентны. К этой группе принадлежат в основном библеизмы (напр. *блудный сын* – *syn marnotrawny*, *казни египетские* – *plagi egipskie*), а также фразы и словосочетания с компонентами Бог, Христос, черт (как у Христа за пазухой – *jak u Pana Boga za piasem*, *сохрани Бог* – *uchowaj Boze*, *посылать ко всем чертям* – *posylać do czorta*). Подобно языческим верованиям, христианская религия оставила значительный след в лексике польского и русского языков. Однако при ее актуальности большинство происходящих из христианства примет и запретов не считаются суеверными, а их употребление примыкает к настоящим религиозным актам (напр., запрет произносить имя Бога напрасно входит в число заповедей). Как отмечает О.Е. Морозова, христианская лексика, в отличие от языческого лексикона, у разных людей носит «сугубо индивидуальный характер» и зависит «от степени их религиозности» [3, с. 52].

Синтез язычества и христианства стал основой мировосприятия многих народов и нашел отражение в коммуникативных стереотипах и суевериях. В большинстве случаев ритуальность языкового акта соприкасается с отношением «слово – дело» и требует от реципиента определенной реакции. Наряду с сообщениями, осознаваемыми как суеверные, существуют выражения, выступающие в широком употреблении и почти совсем утратившие магическую функцию. Некоторые из них входят в число этикетных формул или употребляются без конкретной мотивировки по языковой традиции.

К данным выражениям принадлежат устойчивые формы пожеланий с соответствующими им коммуникативными реакциями. В польском языке ответом на этикетное выражение *powodzenia* чаще всего является клише *nie dziękuje*, не обозначающее отрицания благодарности, а относящееся к концепту сглаза. Согласно языческим верованиям такой ответ мог предупредить отрицательную интервенцию нечистой силы в планируемом предприятии. Однако в современном языке частотность употребления данного выражения настолько высока, что более целесообразно отнести его к элементу традиции, чем осознаваемому магическому акту. Вышеуказанной коммуникативной ситуации в русском языке отвечает употребление формул *ни пуха ни пера – к черту*. Как указывают справочники по фразеологии, данное пожелание удачи представляет собой заклинание, которым в древности напутствовали охотников. Оно применялось с целью обмануть демонов, реагирующих против желания говорящего. Ответ *К черту* имел целью донести

до нечистого духа суть беседы и склонить его к реакции. Таким образом, «черт», действующий наперекор, мог помочь человеку в охоте [4]. В настоящее время данное клише применяется в более широком контексте и не сохраняет семантической связи с формулой заклинания. Оно выступает как конвенционное выражение пожелания, а ответ на него обусловлен фразеологической нормой.

Пожелание удачи может сочетаться с выражением поддержки при помощи слов *trzymam kciuki*, часто сопровождаемых жестом. Данная фраза является калькой из немецкого языка, однако сама идея относится к древним воинам, которые придавали особое значение символике больших пальцев, позволяющих им держать оружие и принимать активное участие в сражениях. Жест сжатия пальцев выражал пожелание силы во время борьбы. Эквивалентным выражением в русском языке является *держатъ кулаки*. В обоих языках данные фразы считаются устойчивыми словосочетаниями, представляющими собой формулу вежливости. Иногда их можно заменить формами *skrzyżować palce* – *скрестить пальцы*, являющимися отсылкой к христианскому символу креста, однако они не применяются в коммуникации в значении оказания поддержки собеседнику.

В свою очередь, одной из наиболее распространенных апотропеических традиций, нашедших отражение в современном языке, является навык «постучать по дереву». Данный обычай характерен для так многих народов, что следует зачислить его в ряд древнейших ритуальных жестов, имеющий целью оберегание от порчи либо сглаза. Во многих культурах деревья считались священными объектами, обиталищем мифических существ, таких как лесные феи или дриады. В Боснии и Герцеговине, Хорватии, Черногории, Сербии, Израиле, Египте, Испании, Франции и многих других странах «стук» в дерево помогает сохранить удачу или реализовать хорошие пожелания. В Бразилии, Болгарии, Грузии, Таиланде, Индонезии, Сирии, Македонии, Румынии и Турции данный жест служит для предотвращения беды, упомянутой в разговоре. В польской и русской культурах он может выступать в обеих ситуациях, однако чаще всего применяется при пожеланиях благополучия, а также выражении стремлений и надежды для того, чтобы не допустить нежеланных оборотов дел. В современном лексиконе сохранились фразы *постучать по дереву (чтобы не сглазить)* – *pukać w niemalowane drewno, odpukać w niemalowane, odpukać (żeby nie zapeszyć)*. Близким данному выражению является восклицание *сплюнь!* – *spluć!* *wypluj to!*, выступающее в функции побуждения собеседника к отмене отрицательных слов. К нему можно добавить компонент *через левое плечо* – *przez lewe ramię*, так как в представлении древних славян именно на этом месте находился нечистый дух. Данный жест принято совершать три раза, что связано с убеждением о магических свойствах цифры «три». Соответствующая ему ономотопея *тьфу!* – *tfu!* встречается также в письменной речи. В современной культуре вышеуказанные суеверия сохранились преимущественно в виде

конвенционально обусловленных речевых актов и входят в лексикон даже тех лиц, которые не верят в их магическую силу.

Некоторые суеверия настолько сильно закрепились в сознании, что сформулировали особый вид коммуникативного поведения данного этноса. Итак, в русской и польской культурах не принято слишком экспрессивно выражать похвалу, которая часто воспринимается как проявление неискренности. Воздержание от лишних комплиментов может быть равным образом связано с концептом сглаза. В некоторых средах отрицательные комментарии скрывают хорошие намерения. Примером служит академическая традиция, согласно которой следует критиковать студента, сдающего экзамен, с целью отвести от него неудачу. Также не положено чрезмерно хвалить младенцев. В древности считалось, что такое поведение может навести порчу на беззащитного ребенка.

Представление о возможности интервенции сверхъестественных сил в жизнь человека отражено также в десемантизированных производных междометиях. Как отмечает Н.П. Сюткина, данные лексемы «утратили номинативную функцию и приобрели ярко выраженную эмоционально-экспрессивную окраску» [5, с. 83]. Следовательно, их употребление связано с проявлением определенных эмоций, а их форма обусловлена культурно-речевой традицией. В их ряд входят междометия, образованные от религионимов. В этом месте следует подчеркнуть, что «призвание» бога или сатаны в данной форме не имеет сугубо религиозного характера. Междометия, мотивированные христианской лексикой, появляются даже в речи атеистов и в современном языке выполняют лишь экспрессивную функцию.

К примерам данных единиц принадлежат междометия *Ради бога! Господу! Боже мой! Батюшки!*, а в польском языке восклицания *Na Boga! Boże! Jezu! Matko boska!*. Как можно заметить, польские междометия более вариативны. В них появляются призывы разных библейских персонажей, а также святых. Следует отметить, что эти лица не всегда выступают в положительном контексте. К примеру, междометие *Do jasnej Anielki* является эвфемизмом, заменяющим восклицание *Do jasnego czorta!* (*К черту!*). Как в польском, так и в русском языке междометия с компонентом «бог» могут выражать страх перед упомянутой в беседе ситуацией или применяться в функции отрицания, напр. *Не дай бог! Сохрани бог!* – *Nie daj Boże! Boże uchronaj!*, *Broń Boże!*. Менее частично употребление религионимов в функции приветствия, прощания и выражения благодарности, напр. *Бог с вами! С Богом!* – *Szczęście Boże! Z Bogiem! Bóg zapłać!*.

В оппозиции к междометиям, содержащим компонент «бог», стоят восклицания, мотивированные наименованиями демонов. Для выражения раздражения, гнева либо презрения применяются формулы *Черт возьми! Ко всем чертям! Черт с ним! Иди к лешему!*, эквивалентами которых в польском языке являются *Do czorta! Do diabła! Do diaska! Do licha! Idź do diabła!*. В русском языке, наряду с зачерпнутым из язычества узуальными

определениями дьявола, появляется имя мифологического демона, обитающего леса и приносящего несчастье (леший) [2]. Это один из редких случаев, когда название персонажа славянской мифологии сохранилось в речи следующих поколений.

В польском языке в форме междометий дошло до наших времен имя славянского бога-громовержца Перуна. Оно является мотивирующим словом для лексической единицы «*piołun*» (молния), входящей в состав выражений *Do jasnego pioruna! Niech to piorun trzaśnie!*, указывающих на крайнюю раздраженность говорящего. В другом контексте лексема выступает как компонент своего рода заклятия, имеющего целью доказать честность говорящего (если произнесенные им слова ложны, он готов принять наказание). Это конструкции *Niech mnie piorun trzaśnie, jeśli – Razrazi меня гром, если*. Интересно, что в качестве средства наказания выступает природное явление, имеющее особую функцию в системе славянских верований. Следует также обратить внимание на применение данной лексемы в силезском диалекте в форме *pieron*. Она может употребляться в значении наименования демона (*Idź w pierony!* как эквивалент *Иди к черту!*), вульгаризма (*Pieronie ognisty!*), прозвища (*pieron* – определение невыносимого человека), вопросительного слова (*na pierona – зачем*) [6, с. 125–129]. Во всех вышеприведенных примерах слово *piorun/pieron* имеет отрицательную окраску. Заметны также элементы народной интерпретации христианского учения, для которой характерен перенос фигур языческих богов в разряд демонических существ. В данных конструкциях *piorun* представляет собой уникальную лексему, сочетающую язычески-религиозную этимологию и коллоквиальный характер.

Сложная система суеверий и стереотипов, возникшая на почве языческой и христианской культуры, оказала огромное влияние на развитие прагматикона современной языковой личности. Ряд устойчивых выражений, клише и междометий, применяемых в повседневной коммуникации, имеет скрытый магический характер. Данные конструкции стали частью языковой традиции и приобрели в современном языке новые функции. В разных культурах их форма может существенно отличаться. Однако в условиях польско-русской коммуникации преобладающая часть стереотипной лексики переводима. Данный факт делает более простым общение представителей народов, принадлежащих к близким культурным парадигмам.

Список литературы

1. Даль В.И. Поверья, суеверия и предрассудки русского народа. М.: Эксмо, 2008.
2. Крылов Г. А. Этимологический словарь русского языка. СПб.: Полиграфуслуги, 2005. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/krylov/> (дата обращения 24.02.2020).

3. Морозова О. Е. Языческие и христианские начала русской языковой личности // Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты. Сочи: СГУ, 2016. № 21. С. 50–52.

4. Справочник по фразеологии. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://new.gramota.ru/spravka/phrases> (дата обращения 20.02.2020).

5. Сюткина Н. П. Междоментные фразеологические единицы в ситуации эмоциональной модификации // Евразийский гуманитарный журнал. Пермь: ПГНИУ, 2019. № 1. С. 38-43.

6. Bronder A. „Pierońsko pieroński pieronie!” Słów kilka o „boskim” pochodzeniu i „ludzkim” użyciu leksemu „pieron” // Bogactwo polszczyzny w świetle jej historii. T. 6. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2016. S. 121–133.

УДК 81-25

Е.В. Малышева
(Россия, Тверь)

РЕАЛИЗАЦИЯ ТАКТИКО-СТРАТЕГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В АНГЛИЙСКОМ ДИАЛОГЕ

В акте вербально-тактильной интеракции инициатор взаимодействия, реализуя коммуникативную цель, использует вербально-тактильные компоненты с целью усиления отдельных реплик собеседника и внесения корректив в процесс коммуникации. Следуя коммуникативной интенции и вырабатывая тактику как совокупность намерений, он продвигается к реализации поставленной цели.

Ключевые слова: коммуникация, диалог, речь, вебально-тактильное действие, коммуникативная тактика, коммуникативная стратегия.

E.V.Malysheva
(Tver,Russia)

IMPLEMENTATION OF TACTICAL AND STRATEGIC INSTRUMENTS IN ENGLISH DIALOGUE

An initiator of interaction realizing the communicative goal uses verbal-tactile components in order to strengthen individual partner`s replicas and make some adjustments to the communication process. Following a certain communicative intention and developing tactics as a set of intentions he moves towards the realization of the goal.

Key words: communication, dialogue, speech, verbal-tactile action, communicative tactics, communicative strategy.

Эффективность комплексного вербально-тактильного конструктивного взаимодействия в интерактивном пространстве английского диалога во многом определяется ее организационными принципами, среди которых в качестве главных составляющих являются вербальные и тактильные элементы, реализуемые собеседниками в диалогической речи [1 – 3, 9, 10]. Такую интеракцию, в которой используются различные типы вербально-тактильных действий, можно свести к следующему:

- вербально-тактильное взаимодействие вплетено в структуру конкретного интерактивного пространства английского диалога;

- вербально-тактильное взаимодействие подчинено определенной структуре интерактивного пространства английского диалога;

- вербально-тактильное взаимодействие представлено в виде набора вербально-тактильных компонентов диалога, используемых участниками для достижения определенных целей и задач;

- использование вербально-тактильных компонентов английского диалога связано с конкретной ситуацией и определенным типом диалогической интеракции;

- использование вербально-тактильных компонентов связано с отдельными иллокутивными актами. В случае несогласия собеседника с позицией инициатора адресат вербально-тактильного сообщения всегда может использовать различные вербально-тактильные действия для демонстрации своей точки зрения. Как правило, в таких случаях происходит либо корректировка иллокутивного акта, либо полное прекращение вербально-тактильного взаимодействия;

- взаимодействие, в котором находят отражение вербально-тактильные единицы, является полифункциональным. Среди функций такого взаимодействия можно выделить: побуждение собеседника к использованию определенных вербально-тактильных действий, функции успокоения посредством применения конкретного типа прикосновений в диалогической речи (например, поглаживаний) и т.д.

Указанные характеристики свойственны любому вербально-тактильному взаимодействию, а шире любой интеракции, которая сопровождается различной социальной деятельностью ее участников [5, 7, 8]. Именно в таком контексте акт вербально-тактильной интеракции выступает в качестве такой коммуникативной единицы, которая представляет собой комплексный тип деятельности участников английского диалога в виде последовательных вербально-тактильных проявлений, охватывающий коммуникативно-социальную, интерактивную и коммуникативно-регулятивную деятельность партнеров в английском диалогическом пространстве. Таким образом, комплексное вербально-тактильное

конструктивное взаимодействие представляет собой совокупность вербально-тактильных действий, акцент которых сводится к вербально-тактильному взаимодействию участников диалога, в котором один из партнеров стремится воздействовать на другого посредством вербально-тактильных компонентов. Поэтому данному акту и свойственна целенаправленность и адресованность (как на партнера по английской диалогической интеракции, так и на стремление к дальнейшему положительному результирующему эффекту).

Следовательно, в данном случае можно говорить о том, что целевая направленность вербально-тактильного действия может рассматриваться в двух составляющих: а) иницирующей – когда партнер по вербально-тактильному взаимодействию использует прикосновение в речи первым; б) реагирующей – когда партнер по вербально-тактильному взаимодействию отвечает на вербально-тактильное действие партнера подобным действием.

Любопытно, что интерактивный шаг партнера как вербально-тактильное действие может быть рассмотрен в рамках определенного коммуникативно-социального поля или коммуникативного фрейма [5]. Ядром данного фрейма будет выступать интерактивный (вербально-тактильный) шаг, направленный на решение определенных целей и задач, поставленных партнерами по диалогу в начале вербально-тактильного взаимодействия. Вербально-тактильный шаг участников английской диалогической интеракции также призван фиксировать реальное положение дел и вносить некоторые корректировки в конструктивное взаимодействие собеседников, фиксируя различные стороны коммуникативной реальности. Важно дополнить, что за реализацией такого шага стоят его участники, которые также реализуют различные компетенции и обладают определенным набором социальных ролей [5, 8], реализуемых в виде определенного вербально-тактильного поведения.

Под *коммуникативной стратегией* в акте вербально-тактильной интеракции подразумевается совокупность вербально-тактильных действий, которые собираются использовать инициатор вербально-тактильного взаимодействия для достижения определенного результирующего эффекта [4–6, 8]. Коммуникативная интенция как совокупность заранее запланированных вербально-тактильных действий партнером реализуется посредством постепенной реализации коммуникативной стратегии участников диалога.

Коммуникативная тактика в структуре акта вербально-тактильной интеракции представляет собой совокупность вербально-тактильных ходов (шагов) собеседника на пути реализации поставленной цели. Коммуникативная тактика связана с набором интенций говорящего и его намерений [4 – 6, 8]. В этом случае интенция и намерение участника английского диалога представляют собой набор вербально-тактильных действий, используемых собеседником на основе предыдущего опыта вербально-тактильного взаимодействия.

Соотношение коммуникативной тактики и коммуникативной стратегии в акте вербально-тактильной интеракции целесообразно представить в виде схемы (рис. 1).

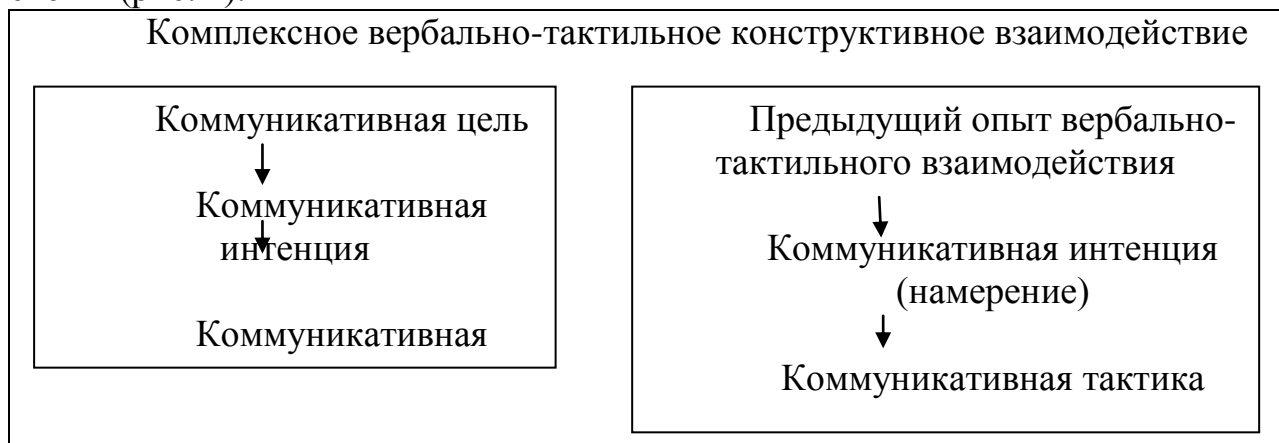


Рис. 1

Именно социальная интеракция обогащает опыт вербально-тактильного взаимодействия участников английского диалога и позволяет им в дальнейшем правильно и умело использовать вербально-тактильные шаги на пути достижения поставленных целей и задач.

Таким образом, реализуя коммуникативную тактику и стратегию с помощью заранее выбранного вербально-тактильного действия, участник английского диалога стремится достичь наиболее выгодной для себя формы конструктивного взаимодействия. При планировании и осуществлении данного диалогического действия или последовательности таких действий собеседники, выступающие в качестве «конституентов» [5, с. 29] диалогических единств, не только управляют английской интеракцией (несут регулятивную функцию), но и формируют друг у друга образы коммуникативного взаимодействия. Данные образы в дальнейшем влияют на сотрудничество и на приобретаемый опыт вербально-тактильного взаимодействия, который, проникая в ментальное пространство участника английской интеракции, способствует порождению «личностного накопления знаний».

Список литературы

1. Малышева Е.В. Вербально-тактильный композит в коммуникативном пространстве диалога // Научный журнал «Дискурс-Пи». Институт философии и права Уральского отделения Российской академии наук. 2018. № 1 (30). С. 24-28.
2. Малышева Е.В. Особенности организации системы вербально-тактильных регулятивных действий в английской диалогической интеракции // Языковой дискурс в социальной практике: материалы Междунар. научно-

практ. конф. Тверь: Тверской государственный университет, 2018а. С. 132-138.

3. Малышева Е.В. Вербально-тактильные регулятивы-скрепы в английском диалоге // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2019. № 1. С. 104-116.

4. Романов А.А. Коммуникативные стратегии и устный перевод // Методика и практика научно-технического перевода. Пенза, 1988. С. 35-36.

5. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: Ин-т языкознания АН СССР, Калининский СХИ, 1988.

6. Романов А.А. Роль коммуникативных стратегий в обучении диалогу // Лингвистика и преподавание языка: Материалы Всесоюзного семинара-совещания. Кострома: Ин-т языкознания АН СССР, 1989. С. 130-131.

7. Романов А.А., Сорокин Ю.А. Психосемиотика визуальной коммуникации в соматографическом пространстве // Соматикон: аспекты невербальной семиотики. М.: Ин-т языкознания, ТвГУ, 2004. С. 8-158.

8. Романов А.А. Лингвистическая мозаика. Избранное. М.: Ин-т языкознания РАН, ТвГУ, ТГСХА Агросфера, 2006.

9. Романов А.А., Малышева Е.В. Вербальная и тактильная системы как комплексный фреймовый композит // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2014. № 1. С. 1-14.

10. Malysheva E. Suggestive specificity of tactile communication // Proceedings of the VII International Academic Congress "Fundamental and Applied Studies in EU and CIS Countries" (United Kingdom, Cambridge, England, 26-28 February 2017). Vol. VII. Cambridge University Press, 2017. С. 692-698.

УДК 81'221.2: 316.772

В.Д. Нарожная
(*Казахстан, Шымкент*)

НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОД ВЕРБАЛЬНОЙ И НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ В КАЗАХСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители общаются не только в рамках своей, родной культуры, но и за ее пределами. В связи с этим в работе рассматривается национально-культурная специфика речевого и неречевого общения представителей казахского этноса через его национально-культурные коды, являющиеся богатейшим источником интерпретации менталитета народа, специфики его духовной культуры, показателем морально-этических устоев народа.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, культурный код, национально-культурная специфика, картина мира, язык, культура, обычаи, традиции, невербальное общение.

V.D. Narozhnaya
(*Shymkent, Kazakhstan*)

NATIONAL CODE OF VERBAL AND NON-VERBAL COMMUNICATION IN KAZAKH CULTURE

Each culture has its own language system and with the help of this system its speakers communicate not only within their native culture, but also beyond. In this regard, the work considers the national-cultural specifics of verbal and non-verbal communication of representatives of the Kazakh ethnos through its national-cultural codes, which are the richest source of interpretation of the mentality of the people, the specifics of their spiritual culture, an indicator of the moral and ethical foundations of the people.

Key words: cross-cultural communication, cultural code/ national code, national and cultural specificity, linguistic world-image, language, culture, customs, traditions, non-verbal communication.

Исследование особенностей казахской культуры, самосознания народа, которые находят отражение в народной философии, убедительно доказывает, что в основе этнической самобытности народа лежит менталитет казахов, становление которого связано с условиями кочевого образа жизни, с национальными обычаями и традициями.

Идеи мировосприятия тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены житейской философией и моралью, соотносятся с климатическими, природными и территориальными условиями и отражаются в различных сферах народной жизни: земледелии, скотоводстве, бытовой практике, отношениях между людьми как в обществе, так и в семье, а также в национальных обычаях, обрядах и традициях. Большое значение отводил этим вопросам Абай Кунанбаев, определяя особое значение воспитания национальной духовности казахского народа.

В связи с этим следует отметить, что в философских размышлениях Абая четко прослеживается идея этнического самосознания, связанного с такими понятиями, как самоопределение, самоидентификация, чувство принадлежности к родному этносу. «Этническое самосознание складывается в процессе семейного воспитания в условиях социализации и характеризуется положительной самооценкой» [4, с. 331]. Именно это имел в виду мыслитель, когда обращался к своим сородичам, призывал их к справедливости,

используя в своих произведениях казахские пословицы: *Хромая овца под вечер блеет; Перед пышным пиром и перед свежей могилой все должно отступать; Верблюд испытывается на переходе, мужественный человек – в беде; И у вороного коня бывает белая отметина на лбу; Ворон ворону глаз не клюет; У соперников даже пылинки золы – враги; У разоренного народа не бери и бульдерги; Не от великого ума волчонок бежит за волком; Спустя лето по малину не ходят; Чья рука содеяла, того и шея в ответе; Вину собаки на журавле вымещают; В своем ауле хвост у собаки крючком; Кто в саване – не возвращается, кто в рубище – с тем еще повстречаемся; Если овладеть словом, парящим подобно орлу, оно насмерть сразит свою добычу; Лучшие сосать грудь земли, ковырять глину, чем ждать милости от врага; Земли – с ладонь, а нужды – как целый чапан!* [1. Т.1; Т.2]. Обычаи народа, сохранившиеся с давних пор, передаваемые от отца к сыну, традиционные установки и нормы общежития сформировались в результате долгого исторического пути, пройденного народом, выступая условием, залогом жизнеобеспечения и выживания этноса. Издревле образ жизни казахов был кочевым. Народ создал и передал через поколения богатейшее духовное наследие. Привычки кочевой жизни, веками складывавшийся хозяйственный уклад, древнеязыческие обряды, элементы шаманизма образовали традиционно-бытовую культуру общения казахского этноса, в содержании которой отражена его мудрость. На морально-нравственные нормы поведения казахов оказали влияние следующие факторы:

- повседневный жизненный опыт, бытовые отношения;
- морально-этнические ценности, унаследованные от предшествующих поколений;
- связь с микро- и макросредой цивилизации (семья, род, село (аул), район, город);
- факторы религиозного характера;
- контакты с другими народами: русскими, узбеками, монголами, киргизами, бурятами, алтайцами и др. [2, с. 36].

Традиции играют важную роль в воспитании казахской молодежи. Пройдя через испытания временем, они служат основой формирования национального самосознания. Казахи всегда придерживались мнения, что традиции не являются чем-то незыблемым и претерпевают изменения в ходе истории. Об этом свидетельствует народная мудрость: «У каждой эпохи свои законы, как и в горах – свои животные». Отстаивая свои убеждения, Абай неоднократно вступал в спор со своим отцом, поступки и мысли которого часто вызывали у него недоумение, иносказательно выражал ему свое неодобрение:

- *Добрые поступки отца делают честь сыну, но самовольничание, невнимание к воле отца, упрямое стремление к самостоятельности не создадут доброй славы сыну;*

- *Бывают отцы, которые не дают на сыновей бременем своих желаний, замыслов и воли...*[1. Т.1, с. 291];

- *Раз он (отец) не считает нас за людей, пусть горит один в костре, куда бросится сам, но пусть знает, что покинул нас в обиде ...*[1. Т.1, с. 294].

В то же время Абай с нежностью и трепетом относился к своей матери Улжан и бабушке Зере. Он всегда и во всем соглашался с двумя любимыми женщинами, соблюдая почтение «к женщине-матери (культ матери); чадолюбие (культ ребенка); привязанность к родной земле (культ родины), высокоразвитое чувство взаимопомощи – бескорыстие; скромность; мягкость; толерантность и др.» [7, с. 36]. Знания об этикетном поведении дети получали от родителей. Заслуженным уважением пользуется женщина-мать:

- *Родичей много, а мать одна;*

- *Все лучшее, все чистейшее в сердце моем – тебе, святая мать, – говорил Абай о своей любимой бабушке Зере* [1. Т.1, с. 321].

Уважение к сородичам, почитание их в казахском языке передается вербально словами *ақсақал* (досл. белобородый) и *қарасақал* (досл. чернобородый), что означает «уважаемые люди преклонного и среднего возраста»:

- *Они в ярости кричали о мщении врагам, об оскорблении, нанесенным не только кунанбаевцам, но и всему роду Иргизбай. Аксакалы и карасакалы с гневом поддерживали их*[1. Т. 2, с. 97].

Казахи чутко и внимательно относились к любым проявлениям природы, были убеждены в том, что природу не стоит покорять и подчинять, ее следует изучать и читать, как книгу. Все явления окружающей кочевника природы выступали в его сознании как одушевленные предметы, подсказывали ему путь, время кочевок и т.д. Именно поэтому в сознании кочевника перевалы и хребты гор, реки, озера, родники, звезды, небо, облака воспринимались как одушевленные, т.е. персонифицировались. Рассмотрим такие примеры, приведенные М. Ауэзовым в романе «Путь Абая»:

- огромный сияющий диск солнца, разбрасывая снопы лучей, *всплыл* на гребень дальнего хребта;

- *вздыбившись, бугристой каменной громадой лежал* Чингиз;

- *золото* лучей хлынуло на отдаленные хребты, и горы *засверкали* своим многоцветным нарядом [1. Т.1, с.70].

- тонкой серебряной нитью *заструилась* песня, наполняя дом чистыми переливами [1. Т.1, с. 389].

Такая яркая персонификация окружающей природы отражается в иносказательном вербальном казахском общении: *айы туды* (месяц родился), *жұлдыз құлады* (упала звезда), *күн күлімсіреп тұр* (солнце улыбается), *жұлдыздар жытылықтайды* (звезды моргают), *күн көзі* (око солнца), *жылдың басы* (начало года), *жылдың аяғы* (конец года; досл.: нога года).

Отмечая смену времен года, казах также осмысливал свое миропонимание и мироотражение явлений окружающей природы: «*көктем*

туды (обновление мира, возрождение), *жаз шықты* (земля зазеленела, природа набирает силу), *күс түсті* (природа, пробуждаясь весной и набирая силы летом, осенью отдает свои плоды, растает с листьями), *қыскелді* (приход бурной, метельной зимы)» и многие другие [3, с. 104].

У кочевых народов было особо развито этническое отношение к категории времени. От этого зависело благополучие аула, условия зимовки, заготовка кормов, переправа через реки, последовательность выполнения тех или иных видов хозяйственной деятельности и т.д. Это все то, что казахи возводили в абсолют и полностью ему подчинялись. Этнокультурный код казахского народа, связанный с его кочевым бытом, со способом ведения хозяйства, с окружающим миром ярко отражается, например, в способах передачи протяженности расстояния, обозначения определенного временного отрезка, необходимого для выполнения тех или иных видов хозяйственной деятельности:

- *қозының аяғы* (досл.: ягнячий перегон): расстояние, равное перегону ягнат с одного места на другое;

- *ат шаптырым жер* (досл.: верховая езда): расстояние, покрываемое скакуном без остановки на отдых;

- *бие сауым уақыт* (досл.: здоровое время): время доения кобылы;

- *бие сауым, бас сауым* (досл.: первое доение): время, соизмеримое с первым доением кобылы, на которое уходит больше времени, чем для доения приученной к этой процедуре кобылы;

- *қозы жамыраған кез*: время кормления ягнят;

- *қой қоралаған мезгіл*: время, в течение которого загоняют овец в загон;

- *бие сауым уақыт*: промежуток времени между двумя дойками кобыл;

- *қозы алып болған кез, бие байлаған уақыт*: промежуток времени, необходимый для того, чтобы привязать лошадей.

Способ ведения домашнего хозяйства, быт казахского народа отражен во фразеологизмах *шай қайнатым* (кипение чая), *сүт пісірім* (кипение молока), *ет асым* (время приготовления мяса). В подобных устойчивых выражениях обозначается определенный отрезок времени, необходимый для того, чтобы вскипятить чай (воду), молоко, приготовить мясо. Каждое такое выражение передает соответствующий отрезок времени:

- *Они придержали коней, чтобы договориться, кого еще взять с собой. Жиренше подозвал Байгулака, Абралы, Байгильду, и все семеро незаметно отделились от толпы и повернули к могиле Кенгирбая, находившейся на расстоянии бега стригуна*[1. Т.2, с. 43].

Этнокультурная специфика казахского философского миропонимания отражается в своеобразной форме ведения счета, связанной с *бес саусақ* – пять пальцев, которые можно применять в различных формах и конфигурациях: сгибать и разгибать каждый палец, использовать только четыре пальца, общее количество суставов которых равно двенадцати. В каждом пальце три сустава, следовательно, четыре пальца – это двенадцать

месяцев, что в свою очередь означает четыре времени года. Указательный палец – это весенние месяцы: март, апрель, май; средний палец – летние: июнь, июль, август; безымянный палец – осенние месяцы: сентябрь, октябрь, ноябрь; и мизинец обозначает все зимние месяцы: декабрь, январь, февраль.

«Сравнительная длина пальцев, – отмечает К.Ж.Кожаметова, – указывает на долготу дня всех времен года. В марте и сентябре день и ночь сравниваются, поэтому указательный и безымянный палец – среднего размера. Самый длинный палец руки – это средний, первый сустав которого отмечает июнь: максимально длинный день, 22 июня, а самый короткий день – 22 декабря, следовательно, он соответствует первому суставу мизинца» [3, с. 106].

Знаки невербальной коммуникации в казахской этнокультуре имели большое значение и бессловесно информировали кочевников о важнейших событиях в степи. В культуре степняков долгое время активным был в употреблении такой знак невербальной информации, как *қаламмен хат* – почта с пером (срочная почта). Чтобы показать важность и срочность почтового отправления, к шапке нарочного или к дуге лошадиной упряжки прикрепляли пучок перьев филина – невербальный знак срочности:

- *Майор тотчас выслал вперед «почту с пером», кратко сообщая в корпус: «Выезжаем»* [1. Т. 1, с. 215].

- *Уездный начальник казанцев тотчас выслал в аул управителя Чингизской волости «почту с пером»* [1. Т. 2, с. 97].

Одной из важнейших функций невербальных знаков коммуникации является функция указания на казахские этнонимы – обозначения древних племен или родов:

- *Вот кони с круглым тавром, называемым «глаз», – значит, они принадлежат Арғызу и Бошану*[1. Т.1, с. 109].

Тавро *бычье седло* указывает на род Керей, *поварешка*– Наймана, арабская буква *шии*– на принадлежность коней тюре, знатным лицам.

Ярким информативным невербальным знаком, отражающим казахский национальный код, являются масти, окрас домашних животных, предназначенных для жертвоприношения:

- *Шубар созвал в Жидебае около сотни аткаминенеров...и, подчеркивая значительность встречи, заколол для них көк-қасқа – серую кобылицу с отметиной на лбу*[1. Т. 2, с. 37].

Описанный невербальный знак имеет два значения. В древние времена такую кобылицу закалывали перед началом значимого, важного дела, и все присутствующие давали клятву в его исполнении. Позже угощение из мяса *көк-қасқа* получило значение верности общему делу, единомыслие.

Если же кто-либо менял свое решение, отказывался от данной клятвы, то совершал другое жертвоприношение и закалывал *ақ-сарбаса* (белый баран):

- На зимовье Жиренше они еще раз подтвердили свою клятву, зарезав белого жертвенного барана – **ақ-сарбаса**, чтобы очиститься от греха нарушения первой клятвы, данной над көк-қасқа в доме Оспана[1. Т. 2, с. 44].

Таким образом, казахская культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители общаются не только в рамках своей, родной культуры, но и за ее пределами. Культурная специфика речевого и неречевого общения представителей коренного этноса Республики Казахстан отражается через национальные коды, являющиеся богатейшим источником интерпретации менталитета народа, специфики его духовной культуры, показателем морально-этических устоев народа.

Немаловажную роль в межкультурной коммуникации играют невербальные средства общения, которые, уходя корнями в глубокую историю, отражают народные традиции и обряды. В процессе межкультурной коммуникации такие средства сопоставляют «образы» различных культур, несущих в себе инвариантную и вариантную составляющие, и не только дополняют речевое высказывание, но зачастую заменяют его.

Список литературы

1. Ауезов М.О. Путь Абая. Т. 1, 2. М.: Художественная литература, 1971.
2. Калыбекова А. Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. Алматы: БАУР, 2005. 200 с.
3. Кожаметова К.Ж. Казахская этнопедагогика: методология, теория, практика. Алматы: Ғылым, 1998. 317 с.
4. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х. Словарь социолингвистических терминов / отв. ред. Э.Д. Сулейменова. 4-изд., доп. и перераб. Алматы: Қазақ университеті, 2020. 400 с.

УДК 372.881.1

О.С. Олейникова, О.Г. Барахтаева
(Россия, Абакан)

ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СПО

В статье рассматривается интенсификация учебного процесса на занятиях по иностранному языку в аспекте взаимодействия использования электронных технологий и традиционных средств обучения, реализуемая на базе СПО.

Ключевые слова: интенсификация учебного процесса, электронное обучение, информационно-образовательная среда, тренировочные упражнения, коммуникативные и творческие задания.

O.S. Oleynikova, O.G. Barakhtaeva
(*Abakan, Russia*)

INTENSIFICATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION ESTABLISHMENT

The article describes the intensification of the educational process in foreign language classes in the interaction between the use of electronic technologies and traditional means of learning, implemented on the basis of secondary vocational education.

Keywords: intensification of the educational process, e-learning, information and education environment, training exercises, communication and creative tasks.

Все ускоряющийся темп жизни современного общества продолжает требовать ускорения во всех видах деятельности, в том числе и в обучении, а потому вопрос интенсификации обучения в целом, как и обучения иностранным языкам в частности, остается актуальным уже более полувека, вовлекая все новые и новые методы и технологии.

Максимально используя внутренние резервы с целью повышения эффективности, интенсификация как процесс позволяет рационализировать структуры и функции системы образования. Таким образом, появляется возможность говорить о более рациональном использовании учебного времени и стимулировании познавательной активности учащихся за счет вариативности приемов обучения, плотности общения и активизации психологических резервов их личности.

В современной системе образования, стремительно переходящей на электронное обучение, процесс интенсификации на занятиях по иностранному языку в СПО также требует вовлечения средств ЭО, круг возможностей которых широк и разнообразен. Таким образом, одной из важнейших задач преподавателя становится рациональное использование электронных технологий наряду с традиционными методами и средствами обучения иностранным языкам [1].

Ввиду постоянно увеличивающегося спектра программных и технических средств преподавателю для эффективного их использования требуется некоторая унификация и систематизация. Для решения этой проблемы университетом, к которому принадлежит наш колледж, как и многими другими, создается своя информационно-образовательная среда

(ИОС), обеспечивающая доступ к необходимым базам данных, научной библиотеке и разнообразным онлайн курсам, продуктам вуза.

Для интенсификации образовательного процесса при обучении иностранным языкам ИОС позволяет реализовать такие условия эффективного и качественного образования, как индивидуализация обучения, расширение доступа к образовательным ресурсам, возможность самоконтроля на тренировочной ступени [2].

Автоматизация контроля знаний и результатов освоения дисциплины предоставляет возможность максимальной объективности в процессе оценивания. При этом контролируемые материалы, выкладываемые преподавателем на портал, дают возможность максимально адекватно выбрать форму и посильный уровень заданий для каждой конкретной группы студентов.

Возможность повторного прорешивания заданий-тренажеров и тестов, обзор и прослушивание аудио- и видеоматериалов позволяет студентам сделать самоподготовку и контроль максимально эффективными.

Работа на практических занятиях по иностранному языку реализуется с систематическим вовлечением в деятельность ИОС, однако при этом нельзя забывать и о традиционных средствах обучения.

Главная задача дисциплины «Иностранный язык»- сделать обучение не только результативным, но и интересным для вовлечения студентов в процесс обучения, превратить их в главных и активных участников. При этом важным для процесса интенсификации обучения является развитие интереса к дисциплине «Иностранный язык». Этому способствуют различные виды работы коммуникативного и исследовательского характера, к которым относятся:

- диалоговые ситуации, максимально приближенные к реальным и характерным к культуре страны изучаемого языка, в которых отрабатываются языковые единицы и грамматические структуры. Например, при изучении темы «Прибытие в страну». Сюда можно включить диалоги: «Таможенный контроль», «В аэропорту». При изучении темы «В командировку»- диалог «Заказ номера в гостинице», куда можно включить заполнение таможенной декларации и регистрационной карточки в гостинице;

- реальное общение с представителями иностранной культуры (при наличии необходимых технических средств). Сюда входят переписка по электронной почте, общение в чате, а идеальным вариантом является общение по Skype.

Игра «Инструктаж туристов перед поездкой в страну изучаемого языка».

Презентация по теме. Например, при изучении тем «Республика Хакасия», «Достопримечательности столицы Республики Хакасия города Абакана»;

- групповые и индивидуальные проекты. Например, при изучении той же темы «В командировку» темой проекта может быть «Гостиничный сервис Лондона»;

- домашнее чтение (где можно использовать материалы печатных изданий страны изучаемого языка). Просмотр и обсуждение фильмов и новостей национальных каналов страны изучаемого языка;

- домашнее сочинение-рассуждение. Например, «В каком районе Лондона я бы остановился и почему», «Какие достопримечательности Хакасии я бы посоветовал зарубежным партнерам посетить в первую очередь». Брэйн ринги (куда можно включить вопросы страноведческого характера);

- портфолио по иностранному языку. Данное портфолио готовят студенты специальности «Документационное обеспечение управления и архивоведение». При изучении дисциплины «Иностранный язык (профессиональный)» в профессиональном блоке студенты учатся составлять и оформлять организационно-распределительную документацию на иностранном языке, работать с деловой корреспонденцией. Во время занятий студенты составляют на иностранном языке автобиографии, резюме, пишут деловые письма, рекламные объявления, занимаются оформлением визитных карточек, виз для пребывания в странах изучаемого языка, договоров, пригласительных билетов для зарубежных деловых партнеров, заполняют анкеты, карточки персонального учета. Образцы всех деловых бумаг находятся в портфолио студентов. Ежегодно студенты принимают участие в конкурсе на лучшее портфолио по иностранному языку, который проводится в конце выпускного курса.

Таким образом, умелое сочетание средств ИОС и разнообразных видов работы коммуникативного и исследовательского характера, организованных преподавателем непосредственно в аудитории, позволяет мотивировать студентов к активному вовлечению в речевую деятельность на иностранном языке и сделать образовательный процесс на занятиях максимально творческим, разноплановым и эффективным.

Список литературы

1. Бондаренко М.А. Интенсивное обучение как модуль дидактической системы. Тула: Изд-во ТулГУ, 2007. 220 с.

2. Каменева Т.Н. Интенсификация учебного процесса на базе применения электронных технологий// Фізико-математична освіта: науковий журнал. 2017. Випуск 4 (14). С.186-191.

М.Л. Ростова, М.В. Мальцева
(Россия, Лесосибирск)

ТЕРМИНЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

В статье рассматривается проблематика экономического дискурса английского языка, в частности способы образования входящих в него термином в результате метонимического переноса.

Ключевые слова: экономический дискурс английского языка, экономические термины, метонимия, метонимический перенос.

M.L. Rostova, M.V. Maltseva
(Lesosibirsk, Russia)

TERMS OF ECONOMIC DISCOURSE OF THE ENGLISH LANGUAGE: WORD-FORMATION ASPECT

The article deals with the problems of economic discourse of the English language, in particular, the ways of formation of terms included in it as a result of metonymic transfer.

Key words: economic discourse of the English language, economic terms, metonymy, metonymic transference.

Одну из ключевых ролей в жизни современного общества играет экономика, то есть все то, что связано с производством, распределением, обменом и потреблением созданных трудом человека благ. Она обеспечивает людей материальными условиями существования, обуславливает ход всех происходящих в нем процессов. Экономическая составляющая функционирования общества как целостной системы определяется наличием множества терминов, относящихся как непосредственно к экономике, так и выходящих за её рамки. Они представляют интерес для лингвистических исследований, поскольку в различных языковых системах способы образования терминов разных сфер употребления обладают особенностями.

Цель нашего исследования – изучение роли метонимического переноса в образовании терминов экономического дискурса английского языка.

Проблема значимости метонимического переноса в образовании терминов экономического дискурса английского языка получила своё развитие в работах М.Л. Макарова, Л.К. Раицкой, А.А. Шереметьевой и других.

Понятие дискурс (фр. *discours*, от лат. *Discursus* – рассуждение, довод) является одним из сложных понятий современной лексикологии, это объясняется различными подходами к определению данного понятия и его особенностями. В частности, одна из трудностей заключается в том, что изначально дискурс социально обусловленное явление, что причисляет его к группе социокультурных терминов и, тем самым, делает определяющим необходимость учитывать всю совокупность обстоятельств до его возникновения [2].

В широком смысле дискурс – «это коммуникативное действие, явление, представляющее собой речь, диалог, стиль, язык, прошедшие через призму экстралингвистических факторов – знаний о мире, установок, мнений, культурных традиций, исторических фактов и идеологических установок, знание о которых необходимо для полного понимания вышеуказанных речи, стиля, диалога» [1, с. 136].

На сегодняшний день сформированы основные подходы к пониманию термина «дискурс»:

- дискурс как текст, актуализируемый в определенных условиях с учетом экстралингвистических параметров;
- дискурс как общение, реализуемое в ходе определенных дискурсивных практик;
- дискурс как вид речевой коммуникации;
- дискурс как знаково-символическое культурное образование, как культурный код.

Определяя понятие экономического дискурса в настоящей статье, мы понимаем под ним «совокупность речевых актов в сфере экономики, а также созданные профессионалами, неспециалистами и журналистами устные и письменные тексты или их фрагменты, которые отображают реалии экономического мира» [3].

Цель экономического дискурса английского языка, по мнению А.А. Шереметьевой, заключается в следующем:

- 1) освещение событий в экономической жизни общества;
- 2) информирование о состоянии экономики;
- 3) формирование определенного отношения к различным изменениям и побуждению к определенным действиям;
- 4) создание экономических теорий;
- 5) исследовании направлений развития экономики, а также уровня жизни населения [4].

Важную роль в номинации экономической лексики играют семантические процессы. В частности, рассматриваемый нами в настоящем исследовании метонимический перенос. Метонимический перенос – это замена названия какого-либо предмета, явления названием другого предмета на основании их смежности. Метонимия – разновидность импликационных связей. Под импликационными связями понимают аналог реальных связей

явлений окружающей действительности: связей между вещами, между частью и целым, между вещью и признаком, между признаками вещи [1].

Для анализа мы выбрали наиболее употребительные термины экономического дискурса, руководствуясь данными британского национального корпуса английского языка [5].

Так, слово *appraisal*, общим значением которого является «оценка» (*the act of examining someone or something in order to judge their qualities, success, or needs*), будучи элементом экономической лексики, означает «встреча работодателя с рабочим с целью обсуждения качества выполненной работы последнего» (*a meeting in which an employee discusses his or her progress, aims, and needs at work with his or her manager or employer*). В данном примере мы наблюдаем перенос общего значения «оценка» на основе принципа целое-часть, что под действием фактора экономии речевых средств образует термин, относящийся исключительно к экономическому дискурсу английского языка.

Слово *campus*, традиционно означающее «университетский городок» (*the buildings of a college or university and the land that surrounds them*), в экономической терминологии английского языка получило значение «территория и здания, принадлежащие крупной компании» (*the territory and the buildings which belong to the business organization*). Здесь наблюдается метонимический перенос на основе смежности понятий. К подобным примерам так же можно отнести такие термины, как *cop* «полицейский» (*a police officer*), что в экономическом дискурсе означает «верхний чин» (*somebody who takes or holds something*); *mover* «инициатор» (*a person who formally makes a suggestion during a formal meeting or discussion*) – «компания, акции которой покупаются и продаются в больших количествах» (*a company's shares that change in value during a particular period of time*), *niche* «ниша» (*interesting to, aimed at, or affecting only a small number of people*) – «выгодная позиция в рыночной экономике» (*an area or position that is exactly suitable for economy*) и др. Отметим, что результатом изменения значений выше описанных терминов экономического дискурса английского языка на основе метонимического переноса является сужение значения многих слов.

Термин *asset*, означающий «ценность, полезный навык» (*a useful or valuable quality, skill, or person*), в экономическом дискурсе английского языка приобретает значение «актив» (*something valuable belonging to a person or organization that can be used for the payment of debts*). В данном примере метонимический перенос осуществляется за счёт переноса значения «свойство» на предмет.

Слово *meeting*, означающее «встреча» (*a planned occasion when people come together to discuss something*), применительно к экономической сфере получает значение «собрание» (*a group of people who have met for a particular purpose*) и употребляется в контексте «*The meeting wants to look at the proposal again*» [5]. Именно в контексте мы можем наблюдать перенос на основе принципа смежности «коллективное мероприятие – его участники».

Термин *tear* – амортизация, общее значение которого рассматривается как «быть разорванным на части; отрывать» (*to pull or be pulled apart, or to pull pieces off*), образовался на основе смежности по принципу действия и его результата. Сюда же можно отнести такие термины, как *combine* «совместная или совмещенная деятельность» (*a group of people or organizations acting together in business*) – картель, синдикат; *bond*, общеупотребительным значением которого является «тесная связь между двумя или более людьми» (*a close connection joining two or more people*) – облигация (*an official paper given by the government or a company to show that you have lent them money that they will pay back to you at a particular interest rate*); *share*, имеющее значение «делимое» (*a part of something that has been divided between several people*) – акция (*one of the equal parts that the ownership of a company is divided into, and that can be bought by members of the public*).

Таким образом, проведенный анализ позволяет сделать вывод, что метонимический перенос является одним из основных семантических способов образования экономических терминов английского языка, связан с процессами сужения значений слов для употребления в определенной сфере, а также с принципом экономии речевых средств при словопроизводстве.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. Москва: Сов. энциклопедия, 1989. С. 136-137.
2. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. Москва, 2003.
3. Раицкая Л.К. Неологизмы в современном экономическом тексте. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://englishmgimo.livejournal.2.html> (дата обращения 18.01.2020).
4. Шереметьева А.А. Основные характеристики экономического дискурса (на материале немецкого языка) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://vestnik.kuzspa.ru/articles/61> (дата обращения 19.01.2020).
5. British National Corpus (BNC) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (дата обращения 20.01.2020).
6. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения 20.01.2020).

А.Ф. Сафиянова, Я.Н. Казанцева
(Россия, Лесосибирск)

СТЕРЕОТИПНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ АНГЛИИ И АНГЛИЧАНАХ У СТУДЕНТОВ МАЛОГО СИБИРСКОГО ГОРОДА

В статье рассматривается понятие «стереотип», выявляются особенности отражения национальной культуры в стереотипах. Оценивается, насколько стереотипно восприятие Англиииангличан студентами малого сибирского города.

Ключевые слова: стереотип, менталитет, Англия, англичане, маленький сибирский город.

A.F. Safiyanova, Ya.N. Kazantseva
(Lesosibirsk, Russia)

STEREOTYPIC IDEAS ABOUT ENGLAND AND THE ENGLISHMEN BY THE STUDENTS OF A SMALL SIBERIAN CITY

The article deals with the concept «stereotype», the peculiarities of the reflection of the national culture in stereotypes are revealed. It is estimated how the perception of Englandandthe Englishmenis stereotyped by the students of a small Siberian city.

Keywords: stereotype, mentality, England, the Englishmen, a small Siberian city.

В наше время слово «стереотип» используется как в повседневной речи, так в научной сфере. Впервые понятие «стереотип» в научный обиход ввел американский писатель, политический обозреватель Уолтер Липпманв 1922г. в описании своей концепции общественного мнения [5]. Стереотип – это относительно устойчивый и упрощенный образ социальной группы, человека, события или явления. Как готовая схема восприятияон позволяет человеку сократить время реагирования на изменяющиеся условия окружающего мира. Стереотип складывается под влиянием множества факторов. Каждый человек обладает индивидуальным личным опытом, особой формой восприятия окружающего мира, на основе которого в его голове создается своеобразная картина мира, включающая в себя объективную часть и субъективную оценки действительности индивидуумом.

Немаловажную роль в формировании стереотипов играет менталитет. В общем понимании менталитет – это совокупность различных особенностей

(умственные, эмоциональные, культурные, а также ценностные ориентации и установки), которые характеризуют определенную группу, нацию, народ или народность. В целом, понятие менталитет включает в себя следующие содержательные компоненты:

1) образ жизни как относительно самостоятельную систему основных форм жизнедеятельности человека, социальной группы, общества, связанную с национальным укладом, стилем, обрядностью, бытом и др.;

2) духовные основы народной жизни, взятые в широких исторических рамках (истоки в форме исторической памяти, историческое наследие как духовно-нравственный потенциал, проявляющийся в исторической идентификации);

3) национальную психологию (национальный характер) [2].

Менталитет – понятие настолько же обширное, насколько и трудноопределимое, и английский менталитет не является исключением. Если спросить обычного нашего соотечественника, как он представляет себе англичан, то в ответе наверняка будут фигурировать консерватизм, любовь к королеве и бифштексу с кровью, наличие палаты лордов и твердая уверенность в своем превосходстве и в том, что Англия – подлинный образец для всего остального мира.

С первого взгляда англичане кажутся людьми сдержанными и невозмутимыми. Со своими застёгнутыми на все пуговицы эмоциями и непоколебимым самообладанием они представляются на редкость надёжными и последовательными – как друг для друга, так и для всего мира. На самом деле в глубине души каждого представителя этого народа кипят необузданные, примитивные страсти, которые ему так и не удалось до конца подчинить. Этой «тёмной» стороны своего характера они стараются не замечать и всячески скрывают её от чужих глаз. Буквально с рождения детей учат не проявлять своих истинных чувств и подавлять любую несдержанность, дабы случайно кого-нибудь не обидеть. Внешний вид, видимость приличия – вот что для англичанина важнее всего.

Считается, что англичане очень тяжелы на подъем и очень уважают частную жизнь. Это возводится даже в некий культ. Англичане умеют держать себя в руках, они холодно вежливы и горды. Радость случается или горе, невозмутимость будет отражаться на их лицах. Англичане не любят показное, предпочитают комфорт и порядок. При всем этом они очень дружелюбны и всегда готовы прийти на помощь. Еще одна английская черта – умение распределять собственный ресурс на работу, семью, друзей и себя самого. В чем проявляется национальный менталитет англичан кроме перечисленного? Тщеславность – то, чего у них не отнять. Так исторически сложилось, и ничего с этим не сделать. Они считают, что самое лучшее – в Англии.

Англичане крайне редко проявляют свои эмоции, их кулинарные пристрастия понять совершенно невозможно, а радости жизни, похоже, и вовсе проходят мимо них, пока они упиваются своими лишениями и

самоотречением. Они привыкли к тому, что их воспринимают как ходячий набор неких стереотипов, и даже предпочитают сохранять подобное положение вещей. Все они прекрасно понимают, что многие иностранцы считают их безнадежно повенчанными с прошлым.

Современный английский антрополог К. Фокс считает, что понимание английского менталитета основывается на трех группах коммуникативных стереотипов, в основе которых лежит социально-психологический дискомфорт [4]:

- 1) рефлексы: юмор, умеренность, лицемерие;
- 2) позиции, принятые точки зрения: прагматизм, коммуникативный пессимизм, классовость;
- 3) ценности: правила честной игры, вежливость, скромность или сдержанность.

Изучение иностранного языка неразрывно связано с познанием культуры его носителей. В свою очередь исследование культуры непременно касается национальных черт народа. Описывая определенные особенности нации, специфику образа жизни, манеры поведения, говорят о национальном характере и менталитете. Задача нашего исследования – изучить стереотипные представления об англичанах у студентов малого сибирского города. Респондентами являются студенты Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование», направленность «Иностранный язык» и «Иностранный язык (английский язык и немецкий язык)». Общее количество опрошенных составило 33 человека. В качестве метода сбора информации был избран письменный опрос. Респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов об англичанах и их стране. В исследовании мы использовали два метода: свободный ассоциативный эксперимент и методику заканчивания предложений.

1. Метод свободного ассоциативного эксперимента. Респонденты должны ответить первое, что пришло им в голову при виде слов-стимулов. Испытуемым не ставятся ограничения на количество реакций и язык ответа или ответов. Мы предложили следующие слова-стимулы (на русском языке): англичанин, Англия, королева, англичане, англичанка.

2. Методика заканчивания предложений. Респондентам предлагалось закончить следующие предложения:

1. Англичане – это ...
2. Истинный англичанин знает
3. Несмотря на то, что он англичанин, он ...
4. Настоящая англичанка выглядит ...
5. Истинный англичанин умеет ...
6. Истинный англичанин ведет себя ...
7. Когда говорят «Англичанин есть англичанин», имеют в виду ...
8. В свободное время англичанин любит ...

9. Первое, что сделает англичанин, встретившись с иностранцем, – это ...

10. Англичане любят говорить о

11. Англичане не любят ...

Итак, респондентам было предложено дать ассоциации на стимулы «англичанин», «Англия», «королева», «англичанин», «англичанка». В результате ассоциативного эксперимента было получено 85 реакций, которые представлены в форме отдельных слов, словосочетаний и предложений. В ассоциативном поле *англичанин* ядерной части не выявлено. На ближней периферии располагаются реакции: Шерлок Холмс (2) и джентльмен (2). На дальней периферии ассоциативного поля находится большая группа единичных реакций. К ним относятся: *Бенедикт Камбербэтч, Шекспир, красивый мужчина, шляпа-цилиндр, человек, говорящий на английском языке, иностранец, человек, живущий в Англии, усы, аристократ, Пол Маккартни, британский флаг, шотландская юбка. Англия* воспринимается респондентами как *страна (4), королевство (3), BigBen(4), дождь (2)*. На дальней периферии находятся единичные реакции: *флаг, красивая архитектура, Шерлок Холмс, Королева Елизавета, мост*. Стимул *королева* у большинства студентов вызвал реакцию *королева Елизавета II(9)* и некоторые единичные реакции: *Мария, карета с лошадьми, Великобритания, бабуля, трон, грация, шляпка, власть, корона, белые кудри*. На ближней периферии у слова-стимула *англичане* расположились такие реакции, как *люди (4), люди, которые не могут без чая (4), люди, проживающие в Англии (2)*. На дальней периферии были выявлены следующие реакции: *погода, газеты, трость, язык, бизнес, айфон, дисциплина и лучшие манеры, torquear, холод, грязь, лужи, чопорные*. К ближней периферии мы отнесли следующие реакции: *леди(3), девушка (2), девушка, живущая в Англии (2), Агата Кристи (2), нежная (2)*. Единичные случаи включили в себя такие реакции, как *воспитанная девушка, женщина, акцент, платье, блогер, несимпатичная, Кира Найтли, учительница английского*.

Анализируя полученные результаты, мы можем сказать, что представление об Англии и англичанах у респондентов-студентов, обучающихся по направлениям «Иностранный язык» и «Иностранный язык: английский язык и немецкий язык» сформировано в результате изучения дисциплин, связанных непосредственно с изучением английского языка, его лексики, грамматики и фонетики, и с культурой страны изучаемого языка. Кроме того, на стереотипное представление могли повлиять личные интересы: увлечение английской литературой, искусством, средствами массовой коммуникации.

Используя методику заканчивания предложений, мы получили следующие ответы. В скобках указываем количество совпадений в ответах.

1. **Англичане** – это люди, проживающие в Англии (8); пунктуальные люди (1); очень вежливые люди (1); люди, постоянно пьющие чай (1);

английская нация (1); педантичные люди (1); истинные аристократы, отличающиеся умеренностью и лучшими манерами (1); и британцы, и шотландцы, и ирландцы, и валлиец (1); народ с богатой историей (1); культурные люди Европы (1).

2. **Истинный англичанин знает** все о своей стране и культуре (3); толк в чае (3); все об этикете и манерах (2); более 5000 слов на родном языке (1); что под дождём лучше ходить с зонтом (1); множество сортов чая (1); английский язык (1); про легенду о Тауэре (1); перевод всех английских слов (1); главные достопримечательности (1); что ни в коем случае нельзя показывать свое богатство (1); что самое основное правило – это никогда не вмешиваться в чьи бы то ни было дела (1).

3. **Несмотря на то, что он англичанин, он** порой забывает зонтик (2); мужчина (1); знает русский язык (1); веселый (1); любит быструю езду на велосипеде (1); имеют чувство юмора (1); имеет право на хорошую погоду (1); человек (1); раз в неделю он любит полакомиться фаст-фудом, как истинный американец (1); раскрепощен (1); выглядит достаточно грустным (1); корректен и принимает людей других культур (1); забавный, раскованный (1); американец (1); умеет улыбаться (1).

4. **Настоящая англичанка выглядит** как истинная леди(4); элегантно(4); как принцесса(1); как в 19 веке(1); женственно(1); как и все остальные(1); опрятно и по случаю(1); не совсем женственно(1); утонченно(1); изящно и утонченно, типичная длина юбок, платьев, пальто – до колена(1); эффектно(1).

5. **Истинный англичанин умеет** заваривать чай(3); вести себя прилично в любой, даже самой неоднозначной ситуации(2); говорить на английском языке(2); пить чай(1); ориентироваться по Лондону (1); вежливо высказывать свое недовольство(1); глядеть в монокуляр(1); вежливо и терпеливо ждать(1); скрывать свое состояние и свой статус, поскольку англичанина во все времена отличала скромность, то ему ни в коем случае нельзя показывать, что он богат(1); играть в крикет(1); умеет различать британские диалекты (1); извиниться за публичное проявление своих чувств(1).

6. **Истинный англичанин ведет себя** сдержанно и скромно(3); вежливо(2); всегда хорошо(1); интеллигентно(1); как истинный джентльмен(1); тактично(1); высокомерно(1); как знаток чайных церемоний(1); очень приветливо и открыто(1); аристократично(1); благопристойно(1); скромно, зажатое, сдержанно(1); сдержанно(1); как король(1).

7. **Когда говорят «Англичанин есть англичанин», имеют в виду** чопорность (2); соответствие человека всем предписанным канонам Англии (1); говорит неграмотно (1); его юмор (1); его привычки (1); что англичанина видно сразу (1); его характер и особенности поведения (1); очень высокого человека (1); что они достаточно сдержанные в своих эмоциях при общении с

незнакомыми людьми (1); стереотипы про англичан, закрепившиеся в обществе (1); сдержан и толерантен (1); строго одетого человека (1); скромный нрав, странные шутки, необычное поведение (1); что он англичанин (1).

8. В свободное время англичанин любит пить чай (5); читать книги и пить чай (2); играть в гольф или смотреть футбол (1); курить сигары (1); читать газету (1); открывать бизнес (1); заниматься спортом (1); выпить (1); ходит в гости к друзьям, а также проводить время в пабах, беседуя о чем-то за бокалом вина или кружкой пива (1); прогулки (1); пить чай на веранде, читая книгу в дождливую или пасмурную погоду (1); культурный отдых (1); пить чай на балконе (1).

9. Первое, что сделает англичанин, встретившись с иностранцем, – это поприветствует его и пожелает хорошего дня (3); предложит выпить чаю (2); осмотрит его внешний вид (2); снимет шляпу (1); откроет бизнес (1); спросит, откуда он (1); спросит о погоде (1); пройдет мимо (1); спросит Howareyou? (1); сводит его в паб (1); пожмет ему руку и откликнется на его просьбы о помощи (1); начнет разговор о погоде (1); поприветствует, улыбнется и пожмет руку (1).

10. Англичане любят говорить о погоде (9); политике (1); футболе (1); бизнесе (1); чае (1); королеве (1); своих домашних питомцах (1); об Англии (1); книгах, кафе, религии, пабах, погоде (1); об образовании и погоде (1).

11. Англичане не любят говорить о себе и личной жизни (2); французов (1); кофе (1); тратить время впустую (1); разговаривать с незнакомцем (1); быть не представленным (1); русских и бедных (1); сбивать режим дня (1); сплетничать (1); разговаривать о финансовых и политических вопросах (1); наглых людей (1); когда кто-то нарушает их личное пространство (1); когда их расспрашивают, сколько они зарабатывают, сколько стоит их дом (1); русских (1); грубость, вульгарность, американцев, холод, испанцев, сон (1); веселиться (1).

Анализируя полученные ответы, мы пришли к выводу, что для большинства опрошенных студентов англичане представляют собой непроницаемых джентльменов и леди, поведение которых стало эталоном хороших манер. Они верят, что англичане могут пить чай целыми днями, что они любят говорить о погоде; также англичане без ума от футбола, и, конечно же, англичане «пропитаны» хорошими манерами и вежливы, как настоящие аристократы.

Таким образом, в представлении русскоязычных студентов об Англии и англичанах много традиционных стереотипов. Вместе с тем отметим, что представления не остаются неизменными, они развиваются и обогащаются по мере проникновения в культуру и традиции страны в процессе изучения ее языка.

Список литературы

1. Вилинбахова Е.Л. Стереотип в лингвистике: объект или инструмент исследования? // Проблемы языка: Сборник научных статей по материалам первой конференции-школы «Проблемы языка: взгляд молодых ученых». Москва, 2012. С. 19-28.
2. Вчкилева В.В. Стереотип как способ формирования «культурной картины мира» при обучении английскому языку. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://open-lesson.net/4345/> (Дата обращения 22.03.2020).
3. Поцелуева А. Национальный менталитет – это ... Понятие и примеры национального менталитета. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fb.ru/article/360103/natsionalnyiy-mentalitet-> (дата обращения 22.03.2020).
4. Фокс К. Англия и англичане. О чем молчат путеводители (Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения). Москва: Рипол Классик, 2013. 115 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.litmir.me/bd/?34585> (дата обращения 23.03.2020).
5. Щекотихина И.Н. Актуальные проблемы исследования концепта в современной лингвистике // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2008. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotip-aspekty-i> (дата обращения 22.03.2020).

УДК 378. 159.955.811

Е.В. Семенова
(Россия, Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается проблема формирования критического мышления студентов – будущих учителей иностранного языка – представителей шестого технологического уклада. Акцентируется идея признания факта главенствования Интернета в жизни современного студенчества. Раскрыто понятие критического мышления. Приведены примеры формирования критического мышления при использовании проектной методики.

Ключевые слова: критическое мышление, высшее педагогическое образование, иноязычное образование, технологический уклад.

E.V. Semenova
(*Lesosibirsk, Russia*)

FORMATION OF CRITICAL THINKING IN HIGHER PEDAGOGICAL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article discusses the problem of formation of critical thinking of students-future teachers of a foreign language – representatives of the sixth technological order. The article emphasizes the idea of recognizing the fact of the dominance of Internet in the life of modern students. The concept of critical thinking is revealed. Examples of the formation of critical thinking used in design methodology are given.

Key words: critical thinking, higher pedagogical education, foreign language education, technological order.

Современное студенчество есть, по сути, поколение, которое уже прошло через «цифровое детство». Эта новая для человечества социальная ситуация развития, во-первых, носит, согласно мнению В.В. Давыдова, исторический характер, во-вторых, в силу все той же историчности должна восприниматься преподавателями вуза как неизбежность. В высшей педагогической школе ситуация усугубляется еще и потому, что здесь мы имеем дело с «двойным поколенческим провалом»: преподаватель – студент – обучающиеся, которых студент будет учить в скором будущем. В этой триаде все взаимосвязи непростые, но наиболее проблематичной, на наш взгляд, представляется нам последняя связка. Сложность здесь кроется в том, что невозможно предвидеть и само будущее, и то, каким путями оно будет развиваться. Возьмем, к примеру, типичный портрет современного российского старшего подростка, чей мир принципиально иной, нежели у его родителей и педагогов. Толчком для коренного изменения картины мира служит Интернет как новая реальность и новая культурная практика. В процессе освоения возможностей Интернета современный подросток обитает в новых для всех участников его взросления границах допустимого, создает другие практики в виде блогов, флэшмобов и т.п., порождает новые языки общения, новые значения и смыслы, кардинально пересматривает роль взрослого в своем взрослении, создает «иные» мотивы» и делает многое другое, что выдает в нем начала человека «новой волны» [1]. Подавляющее число современных психологов полагают, что одним из главных результатов этой «другой» реальности можно считать жизнь в Сети, когда молодые люди создают свои миры и ценности, определяют свою идентичность, осваивают мир согласно своей индивидуальности и мотивам, экспериментируют со смыслами, самовыражением, самопрезентациями и не только. Добавим, что первокурсники недалеко ушли от старших подростков, поэтому все вышесказанное можно с полной уверенностью отнести к студенческой

молодежи, которая приходит в систему высшего образования с опытом цифрового детства и юношества. Эту предысторию можно было бы считать нормальным поиском «своей колеи» и себя в мире неопределенности, но возникает серьезная проблема определения места взрослых новой реальности. Если следовать идее необходимости смены педагогической парадигмы, то нынешняя ситуация уникальна. Взрослый (родитель, педагог, преподаватель) должен четко понимать, кто и что перед ним. Разумеется, миссия взрослого остается вечной: создать условия для оптимального вхождения подрастающего поколения в мир. Но поскольку даже с благими намерениями невозможно решить все задачи сразу, следует выбрать приоритеты, которые в современности представляют собой доминанту. Для нас таким приоритетом стало формирование критического мышления у будущих учителей иностранного языка. Решению этой проблемы посвящена предлагаемая статья.

Понятие «критическое мышление» сегодня выступает в ряду наиболее востребованных в нынешней отечественной и зарубежной педагогической науке и практике. Причин для этого много. Мы выделяем, как главную, владение человеком информацией и ее оценку не с позиции только критики как таковой, а для принятия в дальнейшем конструктивного решения. При этом мы согласны с точкой зрения М. Липмана, отраженной в публикации [4], который акцентирует динамичность и вариативность принятия решений, полагая при этом, что решения принимаются самостоятельно на основании тщательного анализа контекста ситуации и критериев, где допускается изменения после самокоррекции.

Это требование соотносится с характеристиками представителей шестого технологического уклада, в который вступает нынешнее поколение молодежи [3]. Такое понимание критического мышления дает шанс превращения «школы памяти» в «школу мышления», по мнению Д. Дьюи [2].

Обратимся теперь к конкретному опыту формирования критического мышления в высшем педагогическом иноязычном образовании.

Известно, что иноязычное образование в любой его ступени (дошкольной, школьной и высшей) имеет специфику, которая отличает его от всех других вариантов образования. Четыре вида речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо) в их единстве можно встретить только здесь. Эта уникальность присуща также и формированию фонетических, лексических и грамматических навыков.

Наш многолетний опыт в системе высшего педагогического иноязычного образования убедил нас в том, что формирование критического мышления у будущих учителей иностранного языка напрямую связано целеполаганием изучения иностранного языка и с ценностной составляющей процесса. Это утверждение основано на том факте, что в самом предмете «иностранный язык» имеется множество возможностей для формирования и проявления критического мышления уже потому, что сегодня одним из

главных векторов такого вида образования выступает соизучение языка и культуры. Особенно уязвима здесь культура стран изучаемого языка, потому что некритичное отношение к «иной» культуре без опыта общения с ней в реальной жизни порождает порой непредсказуемые результаты в виде восхищения образцами и паттернами «иной» культуры, появления конфликта культур, «скрытой» эмиграции и др. Мы считаем, что изменение целеполагания в иноязычном образовании может существенно смягчить остроту проблемы. Согласно мнению С. Г. Тер-Минасовой, обучение иностранному языку, особенно английскому, должно преследовать цель формирования потребности и умения рассказать миру о своей стране на иностранном языке [5]. Такая цель носит глубоко патриотичный характер, способствует формированию критического мышления потому, что предполагает решение молодого человека разобраться в потоке информации, иметь свое мнение и сделать осознанный выбор. Следующий важный вопрос касается ценностной составляющей. Этот выбор даже при наличии критического мышления может быть совсем не в контексте тех ценностей, которые важны для преподавателя. Современный преподаватель должен хорошо представлять себе, что современная молодежь не терпит «единственно правильного решения», а создает свой мир и свои ценности.

Далее возникает вопрос технологий, которые оптимально способствуют формированию критического мышления. Многолетние наблюдения убеждают нас в том, что часто можно видеть «забалтывание» технологий, когда из цепочки необходимых условий вырывается лишь одно или несколько, тогда как успех любой технологии напрямую зависит от выполнения всех ее этапов и компонентов. Скажем, давно доказавшая свою целесообразность проектная методика не работает, если будет упущено важное звено – «сердце» проекта – проблема, которая важна и значима для автора проекта, даже если продуктовый вариант проекта отодвинут во времени или вообще носит абстрактный характер, а остается лишь образовательный эффект. Для того чтобы проект состоялся, мы предлагаем студентам на выбор темы: «The most dreadful thing in the world I think is...» («Самое ужасное на свете – это...»), «What do “to be a patriot” and “to be a man of planet” mean?» («Патриот и человек мира – что это?»), «Generation gap... must it always be?» («Всегда ли должен быть конфликт поколений»), «The teacher’s career... what is it?» («Что из себя представляет карьера учителя»), «Women in changing world» («Женщины в меняющемся мире»), «The expansion of English language, American culture...: pros and cons» («Распространение английского языка в мире и американской культуры... за и против»), «To be good mother means...» («Что значит быть хорошей матерью?»), «The information era... are we slaves of it?» («Информационная эра... мы ее рабы?»). Такие темы стимулируют критическое мышление студентов, способствуют внедрению адаптивного обучения, создают условия для его «проживания».

Подведем итоги. Критическое мышление выступает сегодня как один из векторов современного образования. Формирование критического мышления в высшем педагогическом иноязычном образовании будет эффективным при соблюдении смены целеполагания и признании «права на ошибку» у современных студентов, имеющих опыт «цифрового детства», – будущих учителей, призванных создавать условия для вхождения в мир представителей шестого и далее седьмого технологических укладов, где будут превалировать социогуманитарные технологии [1].

Сноски к статье

1. Бахтияров О.Г. Люди новой воли: социогуманитарный уклад и его творцы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.abitura.comv1.html>
2. Дьюи Д. Школа и общество. Способное воспитание и образование: учебник / под ред. И. Горбунова-Посадова. М. : Работник просвещения, 2011.
3. Золотарев Д.Ю., Касаткин С.И., Сапегин Д.Е. Шестой технологический уклад: Региональная повестка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.newsko.ru/media/654191/the-sixth-wa-pdf.pdf>
4. Терно С.А. Концепция критического мышления в зарубежной педагогике // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 8. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/>
5. Тер-Минасова М.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: надо подумать... // Иностранные языки в школе. 2015. № 11. С. 21-29.

Список литературы

1. Бутенко А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика : учеб.-метод. пособие. Ходос. М.: Мирос, 2002.
2. Загашев, И. О. Учим детей мыслить критически. СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
3. Заир-Бек С. И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей общеобразоват. учреждений. М.: Просвещение, 2011.
4. Кузьмина А. А. Психолого-педагогические аспекты развития критического мышления студентов // Молодой ученый. 2017. №15. С. 591–593.
5. Кларин М. В. Развитие критического и творческого мышления// Школьные технологии. 2004. № 2. С. 3–10.
6. Поль Р.У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире : пер. с англ. Sonoma State University, 1990.

7. Руджиеро В.Р. По ту сторону эмоций и чувств: Руководство по критическому мышлению. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://evolkov.net/critic.think/Ruggiero.R/>.

8. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие. М.: Академия, 2008.

9. Халперн Д. Психология критического мышления. Технология развития критического мышления. СПб.: Питер, 2012.

10. Hale E.S. A Critical Analysis of Richard Paul's Substantive Trans-disciplinary Conception of Critical Thinking. – Cincinnati, Ohio: Union Institute & University, 2008.

11. Ruminski H.J., Hanks W.E. Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria // Journalism and Mass Communication Education. 1995. № 50/34.

УДК 372.881.1

И.А. Скоробренко
(Россия, Челябинск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В данной статье в рамках разработанной нами модели формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка рассматриваются организационно-педагогические условия формирования данной компетенции.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, организационно-педагогические условия, дискурс, дискурсивная компетенция, коммуникативная компетенция.

I.A. Skorobrenko
(Chelyabinsk, Russia)

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' DISCOURSIIVE COMPETENCE

In this article, in the framework of our model of future foreign language teachers' discursive competence formation, we consider organizational-pedagogical conditions for the formation of this competence.

Key words: teacher training, organizational-pedagogical conditions, discourse, discursive competence, communicative competence.

События последних десятилетий, такие как активное развитие отношений между странами, интеграция России в мировое сообщество, глобализация, сделали актуальной проблему изучения других языков. В связи с этим возрастает интерес к культуре и традициям других народов. Развитие международных отношений, расширение культурных, экономических и политических связей, контакты с носителями другого языка делают иностранный язык востребованным в практической и интеллектуальной деятельности образованного человека.

Европейским сообществом признана необходимость формирования вторичной языковой личности. Российская Федерация является частью европейского пространства. Современная политико-экономическая ситуация межкультурного взаимодействия в Российской Федерации, выход нашей страны на международную арену предполагают наличие в будущей профессиональной деятельности выпускников высших учебных заведений многочисленные контакты с носителями других языков. Как справедливо отмечают Р.И. Кусарбаев, Е.В. Калугина и О.В. Мухаметшина, «современная практика высшей школы в России показывает необходимость повышения роли иноязычного образования» [8, с. 60]. Поэтому высокую актуальность в современной парадигме педагогического образования в высшей школе приобретает формирование у будущих выпускников не только коммуникативной компетенции, которая отражает интегрированную цель обучения иностранному языку в современном российском образовании, но и дискурсивной компетенции, содержащей комплекс стратегий и механизмов порождения качественного дискурса, способствующего эффективному межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности. Это обусловлено тем, что «инновационные подходы к обучению иностранным языкам, используемые сегодня на факультетах иностранных языков педагогических вузов, должны быть ориентированы на личность студента и его активное участие в саморазвитии, получении качественных знаний, профессиональных навыков, в том числе на формирование нравственно-ценностной сферы сознания студента, навыков коллективной работы и творческого решения конкретных учебных задач» [5, с. 147].

Современная коммуникативная парадигма в лингвообразовании предполагает, что «обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, так как общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия общающихся людей» [3, с. 11]. В современной системе высшего образования признается важность задачи формирования у будущих учителей иностранного языка коммуникативной культуры, базирующейся не только на знании правил этики и норм деловой

межкультурной коммуникации, содружестве, толерантности, но и на сформированной на достаточно высоком уровне дискурсивной компетенции. Следует подчеркнуть, что в процессе обучения иностранному языку будущих учителей «к специфическим принципам, таким как коммуникативная направленность обучения, учет родного языка, добавляются изучение языка в межкультурном контексте, опосредованное диалогом культур, соизучение языка, культуры и истории, традиций и обычаев страны изучаемого языка, взаимодополняемое и взаимосвязанное, параллельное обучение разным видам речевой деятельности» [9, с. 207]. Необходимость формирования коммуникативной культуры будущих учителей иностранного языка с учетом формирования их дискурсивной компетенции обусловлена, таким образом, тем, что при межкультурном общении возрастает вероятность непонимания между участниками коммуникации, что находится в тесной связи с принадлежностью коммуникантов к разным культурам, их нормам и ценностями, личным жизненным опытом, представлениями о контексте коммуникации. Как справедливо отмечает Н.А. Ипполитова, «в процессе взаимодействия участников педагогического дискурса педагог дополняет картину мира обучающихся новыми знаниями, которые обладают значимым потенциалом для обогащения их опыта, способствует формированию взглядов, идей, убеждений, ценностных и духовных приоритетов у обучающихся, создавая базу для их формирования» [7].

В самом общем лингвистическом смысле дискурс понимается рядом ученых двусторонне: «он с одной стороны являет собой социокультурно окрашенную и характеризующуюся социокультурно речь, а с другой стороны представляет собой язык, являющийся составной и неотъемлемой частью конкретного социокультурного контекста, следовательно, основой создания дискурса выступает определенное смысловое поле, социокультурно обусловленное и порожденное социокультурной ситуацией, а сам дискурс направлен на передачу некоего смысла, соответствуя конкретным коммуникативным действиям, имеющим свою прагматику» [2, с. 40-41]. Следует признать тот факт, что обучение иноязычной речевой деятельности будущих учителей иностранного языка в системе современного лингвообразования в высшей школе недостаточно нацелено на развитие у них таких умений, как продуцирование и восприятие дискурса на иностранном языке, что в значительной степени обусловлено недостаточной педагогической разработанностью проблемы формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка в процессе их профессиональной подготовки. Этим обуславливается необходимость поиска форм, методов и технологий формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка, а также потребность системы высшего образования в разработке моделей формирования данной компетенции и их практической реализации, что позволило бы готовить будущих учителей иностранного языка к профессиональной деятельности более эффективно,

поскольку «преподаватель должен организовать воспитательно-образовательный процесс так, чтобы выявить имеющиеся у студента знания и способности, активизировать их, а потом добавить то, чего не хватает» [4, с. 4].

И.Г. Атрощенко предлагает достаточно точное определение понятия «дискурс», определяя его как «комплексное явление коммуникации, включающее типизированную ситуацию социального взаимодействия, ее участников, нормы и правила социального взаимодействия, представления о культурологическом контексте, воплощающиеся в процессе взаимодействия в определенным образом организованных лингвистических конструкциях и закрепляемые в тексте» [1, с. 30]. Следует подчеркнуть, что такое речевое взаимодействие характеризуется как композиционно оформленное, целостное, завершенное и содержащее экстралингвистический фактор.

Необходимо признать тот факт, что обучающиеся часто испытывают различной степени затруднения при восприятии и порождении высказываний на иностранном языке. Зависимость между процессом формирования профессионально-ориентированной коммуникативной иноязычной компетенции от возможности формирования дискурсивной иноязычной компетенции у будущих учителей иностранного языка очевидна. Вслед за И.А. Евстигнеевой понятие дискурсивной компетенции мы понимаем как «способность кодировать и декодировать информацию с помощью иностранного языка в соответствии с его лексическими, грамматическими, синтаксическими нормами, а также учитывая стилистический, жанровый, социокультурный, психологический и эмоциональный факторы, используя средства когезии и когеренции для достижения коммуникативной цели» [6, с. 74-75]. Данного определения мы и придерживаемся в нашей работе.

Понятие дискурсивной компетенции характеризуется комплексностью и вбирает в себя достаточно большой диапазон возможных поведенческих моделей в ситуации коммуникативного межличностного взаимодействия в ситуации профессионального либо бытового общения, где проявляется социальная сущность человека, его психологические особенности, определяющие способность и готовность личности к взаимодействию с естественными или искусственными реалиями окружающего его мира.

Сказанное выше позволяет прийти к выводу о том, что процесс формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка требует наличия определенных организационно-педагогических условий и создания специально организованного образовательного контекста, которые предопределяют знание и понимание обучающимися системных характеристик категории дискурса и владение совокупностью практических дискурсивных моделей как способами реализации речевых интенций.

Нами была разработана модель формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка. Она включает несколько этапов: мотивационно-целевой, теоретико-методологический и

процессуальный, а также контрольно-оценочный. На мотивационно-целевом этапе развития дискурсивной компетенции обозначается цель обучения студентов иноязычному взаимодействию. При этом образовательный опыт обучающегося складывается именно из деятельности и в процессе деятельности, которая обращена к анализу и выбору способов активности для овладения спектром дискурсивных практик, предложенных преподавателем. Все это способствует повышению мотивации к продуктивной речевой деятельности в ходе межличностного и профессионального общения в процессе обучения.

На теоретико-методологическом этапе преподавателем проводится отбор и подготовка аутентичных иноязычных текстов, которые станут основой для успешного овладения студентами достаточно широким спектром дискурсивных практик. Процессуальный этап модели отражает алгоритм психолого-педагогического взаимодействия преподавателя и студента, закономерности данного процесса, позволяет обучиться дискурсивным практикам, принятым в профессиональном дискурс-сообществе. Контрольно-оценочный этап включает критерии оценки способности и готовности будущего учителя иностранного языка следовать иноязычным дискурсивным практикам при решении коммуникативных задач, в том числе и в профессиональной деятельности.

Рассмотрим более подробно критерии, положенные в основу модели. Мотивационный критерий отражает уровень мотивации студента к использованию дискурсивных знаний на практике. Когнитивный критерий отражает сформированность у студента комплекса знаний о системе характеристик дискурса и умение оперировать речевыми формулами и клише в коммуникации. Деятельностный критерий отражает сформированность у студента комплекса умений и навыков выбора и применения дискурсивных практик для осуществления процесса коммуникации на иностранном языке. Личностный критерий предполагает наличие у студента профессионально важных личностных качеств, необходимых для осуществления профессионально-ориентированной коммуникации на иностранном языке с обращением к системе имеющихся знаний о дискурсе и их практическому применению в деятельности. Мы полагаем, что процесс формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка с использованием описанной нами модели требует особой организации учебного процесса, синтезирующей многообразные виды коммуникативной, когнитивной и квазипрофессиональной деятельности.

Рассмотрим более подробно организационно-педагогические условия эффективного функционирования модели формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка. Во-первых, эффективное функционирование модели формирования дискурсивной иноязычной компетенции будущих учителей иностранного языка обеспечивается за счет применения модульной системы обучения. Второе условие реализации

модели – опора в обучении на общеизвестные политические, экономические, социокультурные и другие реалии породить речевое произведение, которому свойственна жесткая структура, понятная аудитории логика, композиционная целостность и завершенность. Третьим условием является создание положительной мотивации к осуществлению иноязычной речевой деятельности.

Внедрение и реализация модели формирования дискурсивной компетенции будущих учителей иностранного языка происходили посредством формирования у обучающихся представлений о дискурсе как категории лингвистики и его основных характеристиках, посредством акцентирования внимания студентов на роли формирования и использования дискурсивной компетенции в будущей профессионально-педагогической деятельности. Второе педагогическое условие было реализовано через формирование у студентов экспериментальной группы способности и готовности переходить с модели речевого взаимодействия, принятой в родном языке на иноязычную модель речевой интеракции. Реализации на практике третьего педагогического условия способствовало использование технологии модульного обучения в рамках разговорной темы «Arbeit und Berufswelt».

В последовательность учебно-тематических модулей нами был интегрирован комплекс упражнений коммуникативной направленности с целью сформировать у обучающихся в экспериментальной группе достаточно высокий уровень дискурсивной компетенции, что позволило бы им демонстрировать устойчивое воспроизводство приобретенных знаний и речевые автоматизмы. Перед завершающим этапом по окончании каждого модуля, представляющим собой подготовку письменного пересказа учебного текста в формате различных жанров, среди которых студентам нами были предложены доклад, эссе, рекламное объявление, изложение, обучающиеся в экспериментальной группе тренировались в решении различных типов коммуникативных задач в режиме монолога, диалога либо полилога, используя подходящие дискурсивные формулы. На примере аутентичных текстов, посвященных актуальным на сегодняшний день проблемам работы и карьеры, мы рассматриваем возможность интегрировать в комплекс упражнений тематического модуля упражнения на развитие дискурсивной компетенции, которые ориентируют студентов на грамотное и корректное использование речевых формул в условиях высокой внутренней мотивации обучающегося к коммуникативной речевой деятельности.

После изучения основного опорного текста по теме и работы обучающихся с ним мы считаем целесообразным актуализировать наиболее часто используемые грамматические структуры. Далее мы предлагаем обучающимся прийти к умозаключению о том, насколько явно в тексте представлен фоновый смысл, или экстралингвистический фактор, так как впоследствии именно понимание фонового смысла текста поможет обучающимся умело, грамотно и корректно сформулировать

коммуникативные задачи в учебных целях. Такая коммуникативная задача может быть представлена в виде речевого взаимодействия в соответствии с заданными и регулируемым параметрами среды коммуникации, которая является для обучающегося определяющим фактором в выборе стратегии порождения высказывания и его коммуникативного наполнения.

В модуле «Arbeit und Berufswelt» раскрыты принципы нашей модели и реализованы необходимые педагогические условия, обеспечивающие педагогу возможность организовать деятельность студентов, направленную на формирование дискурсивной компетенции, естественным образом интегрировать модель в процесс обучения иностранному языку и в результате сформировать дискурсивную иноязычную компетенцию у будущих учителей иностранного языка, которая и станет показателем эффективности внедрения в образовательный процесс предложенной в данной статье модели.

В границах тематического модуля мы рекомендуем подготовку обучающимся плана пересказа учебного текста. Эта деятельность позволит студентам зафиксировать логику и последовательность событий, явлений, фактов, отраженных в тексте, а также установить наличие и содержание причинно-следственных связей между ними. Подобного рода план может служить эффективной опорой для подготовки обучающимися итогового устного выступления по теме учебного модуля. Подготовка письменного пересказа учебного текста предваряет его устный пересказ в заданном жанре в формате устной презентации, что требует от обучающегося учета всего многообразия дискурсивных факторов, определяющих успешность его выступления перед целевой аудиторией.

Следующий этап работы в рамках тематического модуля может включать выполнение упражнения, направленного на изменение жанровой характеристики исходного текста. Так как учебный текст тематического модуля «Arbeit und Berufswelt» принадлежит к научно-публицистическому жанру, обучающимся может быть предложено задание изменить научно-публицистический жанр, например, на жанр доклада-резюме, разговорный жанр, жанр рекламы и так далее. Данное упражнение способствует пониманию обучающимися таких системных характеристик дискурса, как жанр, функциональный стиль и формальность. Ожидаемым результатом использования на занятиях подобного упражнения является формирование у обучающихся способности и готовности изменять жанровую характеристику исходного текста, использовать сообразный среде коммуникации функциональный стиль и выстраивать иерархию отношений с целевой аудиторией. Все это позволяет студентам порождать сообразный среде коммуникации дискурс при решении широкого диапазона коммуникативных задач, грамотно выстраивать коммуникативную стратегию.

В заключение следует сделать вывод о том, что реализация в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка предложенной в данной статье модели формирования дискурсивной

компетенции не только развивает у студентов способности к устной и письменной коммуникации в контексте ситуации дискурса, но и позволяет значительно обновить содержание занятий по иностранному языку, что делает учебный материал и процесс его отработки более актуальным и интересным для обучающихся, что будет способствовать повышению их мотивации к изучению иностранного языка как главного предмета специальности.

Список литературы

1. Атрощенко И.Г. Анализ определений понятия "дискурс" в современной лингвистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 12-1 (54). С. 26-31.

2. Афанасьева О.Ю., Федотова М.Г. Дискурсивная компетенция учителя иностранного языка: структура и содержание // Язык и культура. Ежегодный альманах. Челябинск: Челябинский государственный институт культуры, 2017. С. 39-43.

3. Бароненко Е.А., Быстрой Е.Б., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Использование коммуникативных игр в процессе языковой подготовки будущих учителей // Фундаментальная и прикладная наука. 2018. № 1 (9). С. 11-15.

4. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Метод проектов как ресурс формирования личности будущего учителя иностранного языка // Проектирование и экспертиза в современном образовании: методология, методы, практики: Материалы I-й Всероссийской научно-практической конференции. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. С. 3-11.

5. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Формирование познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка с использованием кейс-стади // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования: сборник научных статей межвузовской научно-практической конференции, (Кемерово, 27-28 мая 2019 г.) / под ред. Л. С. Зникиной. Кемерово: КузГТУ, 2019. С. 146-149.

6. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74-82.

7. Ипполитова Н.А. Риторический аспект описания педагогического дискурса // Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков: Материалы международной конференции / Под общ.ред. Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Языки Народов Мира", 2016. С. 64-67.

8. Кусарбаев Р.И., Калугина Е.В., Мухаметшина О.В. Подготовка студентов к межкультурному взаимодействию в процессе иноязычного образования в вузе // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 60-63.

9. Скоробренко И.А. Реализация коммуникативного подхода на занятиях по иностранному языку в свете требований к современному иноязычному образованию // Научные школы. Молодёжь в науке и культуре XXI века: материалы Междунар. науч.-творч. форума (науч. конф.). (1-2 нояб. 2018г., Челябинск) / редкол.: С.Б. Синецкий (предс.), Ю.В. Гушул (сост., науч. ред.) и др. Челябинск: ЧГИК, 2018. С. 205-209.

УДК 377.8; 377.031

Н.Л. Чудаева, Л.В. Кольшко
(Россия, Абакан)

**ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМА
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЕЖДУ
НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛОЙ**

В статье рассматривается вопрос преемственности в языковой подготовке обучающихся начальных классов и обучающихся основной и средней общей школы.

Ключевые слова: преемственность, непрерывность образования, языковое образование, начальная и средняя школа.

N.L. Chudaeva, L.V. Kolyshko
(Abakan, Russia)

**THE LINGUISTIC EDUCATION: THE PROBLEM OF TEACHING
CONTINUITY OF THE RUSSIAN LANGUAGE BETWEEN THE PRIMARY
AND SECONDARY SCHOOL**

The article examines the question of continuity at the linguistic training of the pupils of primary school and the students of basic and secondary general school.

Key words: continuity, uninterrupted of teaching, linguistic education, primary and secondary school.

Проблема языковой подготовки младших школьников играет не менее важную роль в формировании системы непрерывного образования, чем непрерывное образование между средней школой и высшей. Проблема преемственности языкового обучения между степенями начального, основного и среднего образования не нова, но до сих пор остаётся актуальной.

О проблеме создания системы непрерывного *языкового образования* на разных ступенях обучения мы уже не раз писали [1, 7-9]. Современная система

образования создаёт условия для непрерывного образования. Данная проблема поднимается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (статья 23) [5].

Предоставление различным регионам широких прав в разработке собственных учебных планов и программ привело не только к положительным изменениям, но и к негативным факторам. Например, в учебном плане образовательных организаций сократилось количество часов на ряд предметов, необходимых для полноценного общего образования; увеличилась учебная нагрузка на обучающихся за счет огромного числа вводимых дополнительных курсов. Часто имеет место несоответствие учебных пособий содержанию обучения, в т.ч. его понятийно-терминологической базы. Кроме того, выбор учебно-методических комплексов иногда не соответствует уровню развития обучающихся. Эти негативные факторы ведут к нарушению преемственности обучения. В результате выпускники начальной школы, а потом основной общеобразовательной школы не готовы без дополнительной подготовки к обучению в старшей школе и, как следствие, к поступлению в вузы.

Сегодня разрыв между начальным и средним звеном становится всё ощутимее, т.к. особенно актуальной становится проблема преемственности в связи с появлением в начальной и средней школе альтернативных программ и учебников, отражающих разные направления в лингвистике и реализующих различные методические системы.

Федеральные государственные образовательные стандарты основного общего образования и начального общего образования (далее ФГОС СОШ и ФГОС НОО) определяют основные требования к предметным результатам в области "Филология" по дисциплине «Русский язык. Родной язык» [4, 6], где одним из главных, на наш взгляд, является требование формирования навыков проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического), синтаксического анализа словосочетания и предложения <...>; овладение *основными нормами литературного языка* (орфоэпическими, лексическими, грамматическими, орфографическими, пунктуационными) [4]. Во ФГОС НОО указывается требование к «овладению *первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка* (орфоэпических, лексических, грамматических) и овладению учебными действиями с языковыми единицами: *умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач*» [6].

Как видим, в требованиях к предметным результатам нет чётких формулировок, ЧТО должны знать и уметь обучающиеся на определённой ступени обучения. Следовательно, содержание дисциплины, знания, умения и навыки определяются учебными программами и УМК по русскому языку. Но, как мы отмечали выше, самостоятельность образовательных организаций в вопросах составления программ часто приводит к несоответствию в языковом

образовании школьников. В практической деятельности получается так: школьники на разных ступенях обучения занимаются по разным авторским программам и учебникам, что, в свою очередь, часто приводит к многократным, иногда неэффективным повторам одного и того же учебного материала или к «выпадению» каких-либо сведений из курса русского языка. Поэтому учителю средней школы приходится «стыковать» материал учебников, тщательно отбирать сведения, уже известные и новые для обучающихся.

В данное время всему педагогическому сообществу ясно одно: основы языкового образования должны быть крепко заложены в начальной школе.

Например, чтобы выполнить задание № 5 основного государственного экзамена (далее ОГЭ) по русскому языку «Укажите варианты ответов, в которых дано верное объяснение написания выделенного слова», необходимы знания по следующим темам, *изучаемым* в начальных классах: характеристика согласных (глухие/звонкие; мягкие/твердые); морфемный состав слова; части речи и их морфологические признаки (например, склонения существительных, спряжение глаголов); правописание безударных проверяемых и непроверяемых гласных в корне, правописание мягкого знака после шипящих у существительных и глаголов, правописание неизменяемых приставок, правописание окончаний имен прилагательных, глаголов и т.д.:

1) *РАССТЕЛИТЬ* – на конце приставки перед буквой, обозначающей глухой согласный звук, пишется буква С.

2) (устал от) *НЕУДАЧ* – буква Б после шипящего не пишется в форме множественного числа имени существительного 1-го склонения.

3) *СДВИНУЛ* – неизменяемая приставка.

4) *НОЧЬ* – в именах существительных 1-го склонения после шипящего буква Б пишется.

5) (плохо) *СЛЫШИТ* – в личном окончании глагола 1 спряжения пишется И.

6) (хорошо) *ПИШЕШЬ* – после шипящего на конце глагола пишется буква Б.

Чтобы выполнить задания №№ 9–12 единого государственного экзамена по русскому языку (далее – ЕГЭ), необходимы также знания и умения по указанным выше темам. Например, в задании № 9 обучающиеся должны чётко знать неизменяемые приставки, условия выбора букв З и С в приставках на – з/с; в задании №10 уметь находить корень слова и отличать проверяемые и непроверяемые гласные в корне, подбирать однокоренные слова; в задании №11 необходимы знания по правописанию суффиксов неизменяемых прилагательных, существительных; в задании №12 нужно уметь отличать окончание от суффиксов, знать условия выбора гласной в окончании безударного окончания глаголов и, как следствие, применять знания по определению спряжений глагола для написания суффиксов причастий. Все эти лингвистические сведения изучаются в начальной школе.

Можно привести и другие примеры заданий.

Так, во время устного экзамена-собеседования в 9 классе, который является допуском к ОГЭ, проверяют умение выразительно в определенном темпе читать текст, сжато пересказывать его, построить монолог на одну из предложенных тем, а также поддержать диалог на избранную тему. Основа этого – владение «смысловым чтением». Обучение способам, приемам «смыслового чтения» начинается в первом классе и продолжается в средних и старших классах в школе. Это связано с формированием у обучающихся умений излагать свои мысли как в устной, так и в письменной форме, целесообразно используя разнообразные языковые средства, а также с функциональным освоением языковых норм. Кстати, проверка овладения этими нормами заложена как в письменно-речевых, так и в тестовых заданиях ОГЭ и ЕГЭ. Например, в ЕГЭ произносительные нормы – задание №4, лексические – задание № 3,5,6, 24; морфологических – задание 7,2,25, синтаксических – задание 8 .

Наибольшее количество заданий в итоговой аттестации, как мы видим, связано с освоением лексических норм. Особенно остро данная проблема стоит в последние годы – времена всеобщего поглощения людей интернетом и гаджетами. К сожалению, прежде всего у детей цифровая реальность приводит к недостатку живого общения, сокращению человеческих контактов и, как следствие, к обнищанию словаря школьника, к тому, что его речь становится все примитивнее, возникают проблемы восприятия живой речи и понимания прочитанного. Подчас слово «гимнастка» воспринимается учеником далеко не в начальной школе, как «женщина, которая поет гимн». А задание подобрать синоним к слову «бескрайний» или проверочное к слову «частота» у пятиклассника вызывает затруднение. Поэтому на каждом этапе обучения важна ежедневная работа со словом с точки зрения его значения, этимологии, состава слова, словообразования, синтаксической функции, сочетаемости и т.д.

В связи с этим особенно актуален вопрос преемственности между ступенями школьного обучения в организации словарной работы как совокупности систематических действий, направленных на обогащение, расширение словарного запаса, функционирования слова как единицы языка в речи с учетом его лексико-грамматических свойств. При этом знания и умения, получаемые в 1– 4 классах, должны носить сугубо практический характер, а в старших классах получать теоретические обоснования.

Овладение словарным составом литературного языка для школьников является необходимым условием освоения ими языка, его грамматики. Поэтому формирование у обучающихся умений использовать в речи доступные их возрасту и развитию лексические ресурсы русского языка – первооснова непрерывного образования. Вместе с тем усиление внимания методистов и авторов учебников начальной школы «к грамматическому направлению» в изучении русского языка приводит к ослаблению словарной

работы, ее однообразию. И в результате дает обратный эффект: чисто грамматические знания и умения усваиваются слабо, формально, так как нарушены принципы осознанности и доступности обучения как одни из основных дидактических принципов.

Мы видим, что ответственность за результаты обучения по русскому языку на ОГЭ и ЕГЭ должны нести не только учителя русского языка, работающие в старших классах, но и учителя начальных классов. Следовательно, должна быть слаженная работа преподавателей всех звеньев обучения, что и предполагает преемственность. Всему педагогическому сообществу известно, что факторами, влияющими на состояние целостности, непрерывности педагогической системы на этапах «начальная школа – основная общеобразовательная школа – средняя школа», являются преемственность и перспективность.

Существует ряд определений понятия «преемственность». Мы в своей работе используем традиционное понятие *преемственности*: «учёт знаний, полученных учащимися в предшествующих классах, при изучении нового материала» [2, с. 109], «постепенный переход от одной более простой ступени обучения к другой, логически связанной с предыдущей и готовящей к переходу на более высокую ступень обучения» [3, с. 73].

Позволим напомнить также, что к условиям соблюдения принципа преемственности в обучении русскому языку традиционно относят:

- согласование учебных программ и учебников смежных классов и разных УМК;

- знание «сквозных» тенденций языкового развития в обогащении словаря школьников, в синтаксисе речи и пр.;

- пропедевтика в начальных классах тех тем, которые будут изучаться в последующих классах, и углубление изучения данных тем в старших классах;

- согласование норм и критериев оценки знаний, умений и навыков обучающихся в области языкового образования на разных ступенях обучения.

Отметим, что выполнение данного условия в настоящее время наиболее проблематично: учителя начальных классов часто бывают «добрее», чем учителя в старших классах. Наблюдается тенденция, когда учителя младших классов ставят отметки только за то, что «он хороший мальчик/девочка», «старается, надо хвалить»; «красиво, аккуратно пишет в тетради» и т.д.

Преемственность между языковой подготовкой в начальной школе и старшей не должна пониматься только как подготовка школьников к обучению на следующей ступени. Учителя начальных классов должны знакомиться с достижениями в лингвистике, они должны изучать программу по русскому языку для старших классов и учитывать особенности новых УМК по предмету; необходимо также учитывать изменения, происходящие в языке в целом и в языковом образовании обучающихся в частности.

Вместе с тем учителя русского языка старшей школы также должны знакомиться с организацией работы по предмету в начальном звене с целью

решения этих же задач, а также для выявления не только точек соприкосновения, но и мест рассогласованности в содержании программ, в методических подходах к обучению в начальной и средней школах. Совместный анализ «западающих звеньев» единой образовательной цепи поможет скорректировать, сблизить программы, подходы, реализовать принцип преемственности и в применении технологий и современных педагогических практик. Опыт такой работы мы уже описывали [1].

Почему-то каждый раз, когда речь идет о преемственности, в первую очередь обращается внимание на использование учителем тех или иных приемов, методов, форм обучения и их эффективность порой напрямую связывается с эффективностью обучения в целом. Никто не отрицает важности этих факторов. Однако проблема не только в учителях и в их системе работы. И даже не столько в них.

Нам, практикам, очевидно, что сейчас преподавателю приходится затрачивать значительно больше времени, чем ранее, на обеспечение преемственности именно в связи с содержанием программ и учебников. Поэтому мы сочли необходимым проанализировать содержание программ начальной школы и среднего звена именно с точки зрения преемственности. На примере двух УМК по русскому языку (учебники русского языка программы «Начальная школа 21 века» и УМК под ред. Т.А. Ладыженской для 5–9 классов) мы наблюдаем нарушения принципа преемственности. Прежде всего, анализ указал на несовпадения в содержании программ начального и среднего звена и уровне работы с материалом (ознакомление, изучение, изучение на уровне решения орфографической задачи). Например, в начальных классах мы наблюдаем изучение на *ознакомительном уровне* следующих правописных тем: «Правописание наречий (*справа, издалека, докрасна, вправо, налево, засветло*), наречий на *-о, -е*; приставки на *з-с*; правописание *ь* после шипящих во всех частях речи; *о-е* после шипящих в наречии; запятая в сложном предложении (простейшие случаи) и др., а в учебниках для 5–7 класса данные темы изучаются как новые.

На наш взгляд, рассогласование в программах начального и среднего звена происходит, в основном, по двум причинам: необоснованное «перетаскивание» тем из среднего звена и, как следствие, «перегруженность» программы начального звена; теоретический материал, изученный в начальной школе, вступает в противоречие с изучаемым в среднем звене. Поскольку авторы всех УМК не рассматривают правописание отдельно, вне связи с другими разделами науки о языке, то сопоставлять следует также и другие разделы, так как их усвоение обеспечивает в конечном счете грамотность обучающихся.

Перегруженность программ начального звена подчас сопровождается и нарушением других принципов, таких, например, как доступность и соответствие возрастным особенностям. Считаю преждевременным знакомство с такими сложными для младшего школьного возраста

грамматическими категориями, как: изучение *разрядов прилагательных* (введение правила *-н-* и *-нн-* в *прилагательных*), разряды числительных (*правописание ь в числительных*), категории *наклонение глаголов*, последующее изучение правила «*ь после шипящих в повелительном наклонении*» и так далее. На наш взгляд, это приводит к тому, что ученик «тонет» в этом пестром «лоскутном» море частей речи, абстрактных понятий, грамматических категорий, в итоге – размытость знаний и умений, связанных с различением частей речи и их более простых признаков. Страдает от этого и правописание.

Завершая краткое освещение проблемы, подчеркнем, что понятие непрерывного образования является многоуровневым, многоаспектным, что мы и учитываем в своей работе (об этом мы писали в своих работах [1, 7-9]).

Список литературы

1. Колышко Л.В. Проблемы непрерывного образования: УМК по русскому языку начального и среднего звена общеобразовательной школы // Развитие непрерывного образования: материалы IV Междунар. научно-практ. конференции в рамках научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития / отв. ред. Е.Н. Белова. Красноярск, 2013. С. 213–217.

2. Методика преподавания русского языка: учеб.пособие для студ. пед. ин-тов / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.; под ред. М.Т. Баранова. М.: Просвещение, 1990. 368 с.

3. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. школа, 2004. 512 с.

4. Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» Список изменяющих документов (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1644). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 17.01 2020).

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29. 12. 2012, № 273.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / в ред. Приказа Минобрнауки России от 29 декабря 2014 года № 1643). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://fgos.ru/> (дата обращения 17.01 2020)

7. Чудаева Н.Л. Непрерывное изучение морфемики и словообразования в средней школе и колледже: дис. ... канд. пед. наук. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/nepneryvnoe> (дата обращения 17.01.2020)

8. Чудаева Н.Л. Непрерывное обучение русскому языку на этапе *школа-педколледжи* на всех его курсах // Развитие непрерывного образования:

материалы IV Междунар. научно-практ. конференции в рамках научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» / отв. ред. Е.Н. Белова. Красноярск, 2013. С. 165–167.

9. Чудаева Н.Л. К вопросу непрерывности довузовского обучения русскому языку в образовательных организациях разного типа // Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: традиции, инновации, перспективы: сборник материалов II Всерос. научно-практ. конференции с междун. участием (29 апреля 2015) / науч. ред. Е.В. Реутов, отв. ред. Н.Л. Чудаева. Абакан: ХГУ им. Н. Ф. Катанова, 2015. С 110–115.

УДК 94(470.5).084.9:070.3

В.В. Шаповал

(Россия, Москва – Балабаново)

ПЕРЕВОД НА ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК ПЕРИОДА СТАНОВЛЕНИЯ КАК ПРОРЫВ

На примере малоизвестного и больше риторического, нежели политического текста, опубликованного к десятилетию Октябрьской революции 1917 г. на 52 языках, рассматриваются особенности ромского перевода Н.А. Панкова. Это уникальный образец пионерского преодоления лексических трудностей и заполнения лакун в попытке передать ряд важных политических терминов. В тексте применены различные приемы терминостроительства. Однако это не спасло от заметных смысловых потерь.

Ключевые слова: литературный язык, ромский (цыганский), перевод, термин, потери перевода, находки перевода.

V.V. Shapoval

(Moskva –Balabanovo, Russia)

A TRANSLATION INTO THE LITERARY LANGUAGE OF THE PERIOD OF ITS FORMATION AS A BREAKTHROUGH

A little-known rhetorical and political text published in 52 languages to the 10th anniversary of the 1917 October Revolution has a Romani version translated by N. A. Pankov. This is a unique sample of many pioneering decisions. Some peculiarities of this translation have clearly showed, how complicated a process of term building can be. Various models were uses for these purposes in the short text. Overcoming lexical difficulties and lacunas, the translator has sometimes

failed in his attempt to design a number of important political terms. However, his talent did not fully help him to avoid some noticeable semantic losses.

Key words: standard language, Romani, translation, terms, lost in translation, found in translation.

Статья написана в рамках исследовательского проекта «RomaInterbellum. Roma Civic Emancipation between the Two World Wars» (Principal Investigator Elena Marushiakova), который получил финансирование от агентства European Research Council (ERC) в рамках программы Европейского союза по исследованиям и инновациям Horizon 2020 (грантовое соглашение № 694656). Данный текст отражает только точку зрения автора, и агентство не несет ответственности за любое использование информации, которая в нем содержится.

Рассматриваемый текст [3, с. 3] является второй документированной публикацией на советском ромском. Он вышел вскоре после листовки Всероссийского союза цыган [8, с. 1], выпущенной летом 1927 г.: «Лынаскиро 1927бэршэстыр Всероссийско союзо ромэн (ВЦИ) розбичдяя пиро сарэ штэты лыл кэ рома. Адава лыл чиндло прэ романо и гачкано чиб» [1, с. 33] – ‘Летом 1927 г. Всероссийский союз цыган (ВЦИ) разослал по всем местам письмо к ромам. Это письмо написано на ромском и русском языке’. Даже этот короткий анонс имеет ошибки, этот язык трудно считать кодифицированным. Для его автора ромский не был родным: форма отложительного падежа *бэришэстыр* ‘от года, с года’ передает русский родительный принадлежности, перед существительным женского рода *чиб* ‘язык’ два определения в форме мужского рода и др.

Прежде мы останавливались на роли клише [14, с. 89–95], а также калькирования [15, с. 229–234] в развитии этого языка. Здесь необходимо добавить, что приведенная выше датировка выхода листовки в свет летом 1927 г. позволяет пересмотреть наше предположение о том, что листовка вышла в конце указанного года. Со второй публикацией в этом аспекте дело обстоит заметно проще. Этот образец торжественной риторики готовился в октябре-ноябре 1927 г. В 7-м номере за 1927 г. газеты Центрального издательства народов СССР (Центриздата) «За верстаткой» короткий текст «В наш праздник» был представлен в переводах на 52 языка: русский, *немецкий*, турецкий, чешский, марийский, осетинский, *узбекский*, грузинский, *чувашский*, *еврейский* [идиш] (с. 2) *польский*, вотский [sic!], персидский, *китайский*, арабский, *цыганский*, *зырянский* [наречие коми], итальянский, *татарский*, *мордовский-эрзянский* (с. 3), азербайджанский, голландский, английский, французский, ногайский, *украинский*, башкирский, *казакский*[sic!], румынский, латышский (с. 4), *болгарский*, пенджабский (Индия), *литовский*, *мордовский (мокшанский)*, урду язык (Индия), *тюркменский*, венгерский, *армянский*, *калмыцкий*, *белорусский* (с. 5),

киргизский, малайский, эстонский, *ойратский*, *греческий*, албанский (с. 6), уйгурский, тувинский, якутский, чеченский, кумыкский (с. 6). Их порядок определялся удобством верстки. По алфавиту языки были поставлены через 2 года в сборнике к 5-летию Центриздата, в вышеприведенном списке эти языки помечены курсивом, в сборнике к ним добавилось еще 6 языков малых народов СССР: *кабардинский*, *таджикский*, *тюркский*, *удмуртский*, *хакасский*, *шорский*) [12, с. 53–84].

Но вернемся к заметке «В наш праздник». В газете имена автора русского текста и его переводчиков отсутствуют. Первое имя было указано в библиографии А.В. Германо: «324. Викснэ В. Р. Аморо свэнко: “За верстаткой”: орган рабочих и служащих книжной фабрики Центроиздательства народов СССР. М., ноябрь 1927, №7, стр. 3» [6, с. 74]. Как бывает в данном издании, ошибки в ромском исправлялись составителем: в газете было *Аморо свенко*, в библиографии правильно: *Аморо свэнко* ‘наш праздник’. Еще пример: заметка «Лолы гергэн» [5, с. 2] из «Вечерней Москвы» в библиографии также описана более корректно «Лолы черген» ‘Красная звезда’: «542. Гард, Э. Лолы Черген...» [6, с. 110]. Вообще смешение *г* – *ч* и других визуально сходных пар букв часто искажает ромские слова в непрофессиональных копиях [13].

Фамилия автора заметки чаще писалась иначе: Виксне Вольфрид Рейнгольдovich (1899–1938), латыш, пролетарий, революционер, последнее место службы – заведующий технической редакцией национального отдела Учпедгиза, осужден за террористическую и фашистскую деятельность, расстрелян на Бутовском полигоне, реабилитирован в июне 1959 г. [Москва].

Имя переводчика на ромский приведено только в рукописи А.В. Германо «Литература на цыганском языке»: «в переводе Н.А. Панкова» [7, л. 3].

На примере этого перевода можно судить и о чертах ромского диалекта Н.А. Панкова (1895–1959) в данный период. Приведем этот текст по фразам с параллелями из оригинала [4, с. 2], отделяемыми левой косой [\]. Такое расположение позволяет по фразам сравнивать дословный обратный перевод с ромского и русский оригинал и фиксировать потери или описательные переформулировки. В квадратных скобках нами даны номера примечаний, расположенных ниже.

АМОРО СВЕНКО [4] ‘наш праздник’ \ В наш праздник.

Бутяритко свенко дэ [1] саво девэс [4] лэнэ бутярнэ мануша дрэ [1] пэскирэ васта власть. – ‘Рабочий праздник, в какой день взяли трудящиеся люди в свои руки власть.’ \ Торжество Октябрьской Революции есть ... ‘Октябрь’ потерян.

Исыс накаци [2] свенко хай помардэ бутярнэ мануша кралэ<н> и ран, нэ и свэнко [4] дэсаво девэс отмакнэ [5] замардэн и притасадэн манушэн [4]. – ‘Был не столько праздник, что побили трудящиеся люди королей и господ, но и праздник, в какой день освободили забитых и притесненных людей

(народы).’ \ ... не только торжество победы пролетариата над буржуазией, но и торжество освобождения угнетенных и притесненных народов. Обычное для ранних текстов употребление *мануша* и в значении ‘народы’.

А дэ дава чон-дэвэс сыр розмардэ сарэн тагарэн, ран и саро лэнгино зор [3] пуранэ страна [6], и исыс розмардэ одолэ састэра савэ бичичипнаскирэ ада [10] савэ исыс замардэ бут манушен [4] и ваврэ чибэнгирэн пхуранэ амори страна [6]. – ‘В этот месяц-день, как разбили всех царей, господ и всю их силу старой страны, и были разбиты те цепи, которые несправедливые, в которые были забиты много людей и иноязычных <букв. ‘других языков’> старой нашей страны.’ \ В Октябрьские дни, когда рушились все устои старого мира, были разбиты те цепи бесправия, в которые были закованы многие народы и народности бывшей Российской империи. Потеряна ‘Российская империя’.

Нэ какана одякэ деш берш, сыр исыс дроёк [7] дрэ пэскири пшалэнгири [17] семья сарэ [4] бутяритко [8] СССР, нанэ ваврэ чибэнгирэн [18] а саре [4] сыр-ёкк [7] мануша кэтанэ кэрна буты джиибэн пэскирэ годы, ёк буты, ёк [7] марибэ и екхэ и сарэ же шукир бутярнёнгино [7] [9] сарэн чибэнгирэн, аморэ страна, энэ скэдэнапэ, адава зам<а>рдэ вахталэ [11] дуридэр пэскирэ джиибэн [12]. – ‘Но сейчас так десять лет, как были заодно в своей братской семье все трудящиеся СССР, нет иноязычных, а все как один люди вместе делают работу, жизнь, свой разум, одна работа, одна борьба и едины и все же хорошо трудящихся всех языков, нашей страны [6], они собираются, это забитые довольны <счастливы> дальше своей жизнью’ \ И вот уже десять лет, как в одной общей братской семье все трудящиеся СССР, без национального и расового различия, дружно работают над строительством своего социалистического отечества.

Одна общая идея, одна работа, одна борьба и одни и те же радости трудящихся всех наций нашего Союза, их е д и н е н и е, это – залог к успехам дальнейшего строительства. [Потеряно ‘расовое различие’ и мн. др.]

Дэ дэвэс свэнко, чон исыс пэ дромэн [13] ракирнапэ [14] бутяритко гиля [8], исыс лолэ флагэнса сыкавэна пиро шэрэ [15] бут манушэн бутярнэн, сарэн чибэнгирэн амарь<я>кэ страна [12] кэрна свэнко, баро свэнко отмэкн<ыпн>аскирэ<н> [16]. ‘В день-праздник, месяц, бывало на улицах раздаются рабочие песни, бывало с красными знаменами показываются по головам многих людей трудящихся, всех языков нашей страны, великий праздник отпущенных.’ \ В день торжества Октября, когда улицы оглашаются революционными песнями, когда красные знамена веют над головами миллионных масс, трудящиеся всех наций нашего Союза празднуют великий Праздник освобождения.

Явэн джиидэ дро-адава дэвэс [4] – свэнко пшалэн манушэн [6]. ‘Будьте живы<-здоровы> в этот день – праздник братьев людей <народов>.’ \ *Да здравствует Октябрь – праздник братства народов!*

В ромском тексте нет курсива, представленного в оригинале. Как можно заметить, орфография фонетическая с большими колебаниями. Примечания:

[1] *дэ, дрэ* ‘в’. [2] правильно: *накици* ‘не столько’. [3] *зор* – ‘сила’, обычно ж. р., здесь: *саро лэнги ро* ‘весь его’ – определения м. р. [4] *свэнко, свэнко* ‘праздник’; *девэс, дэвэс* ‘день’; *манушен, манушэн* ‘людей’; *сарэ, сарэ* ‘все’ – равноценные варианты обозначения [э]. [5] *отмакнэ* = *отмэкнэ* ‘отпущенные, освобожденные’, с русской приставкой *от-*. [6] выражение притяжательности усеченной формой, как и в *Ромэн* <гиро teatro> ‘ромский театр’: *пуранэ (амор<э>) страна<кирэ> ‘старой нашей страны’; свэнкоциалэн* <гиро> *манушэн* <гиро> ‘праздник братьев-людей’, или ‘праздник братских народов’, если иметь в виду новое словоупотребление. [7] буква ё вместо е. [8] *бутяритко* – ‘трудящийся, рабочий’, ед. ч., но в данной версии диалекта и ‘трудящиеся, рабочие’, мн. ч., а не *бутяритка*. Соответственно: *бутяритко* гила ‘рабочие песни’ – мн. ч., но *сэмья сарэбутяритко СССР* ‘семья всего трудящегося / трудового СССР’, где более вероятно понимание *сарэбутяритко* <нэ> *союзос* ‘всего трудового союза’, но в последнем случае нельзя исключить и трактовку ‘семья – все трудящиеся СССР’. [9] грамматически не очень удачная передача идеи единства: <ёк буты, ёк марибэ и> *екхэ’и сарэ’же шукир бутярнэнгиро* <-э?>, *сарэн чибэнгирэн* ‘<одна работа, одна борьба> и одни и все же хороших трудящихся <или же согласовано с *марибэ*, м. р. ед. ч.>, всех <разно>язычных’. [10] ада савэ = *ад* <р> *э’савэ* ‘в которые’. [11] *вахталэ* = *бахталэ* ‘счастливые’. [12] явно ошибочная форма: *пэскирэ джибэн* = *пэскирэ джибна’са* ‘[счастливые?] своей жизнью’, однако это место в случае принятия конъектуры имеет иную трактовку: ‘они собираются, эти [бывшие] угнетенные, [ныне] счастливые, дальше <вставка: *тэ кэрэн* ‘делать, строить’> свои жизни’ (но в этом случае примирить *пэскирэ* ‘свой, мн. ч.’ и *джибэн* ‘жизнь, ед. ч.’ можно обратившись к странной форме на *-бэ* <н>, имеющей также и значение множественного: *Романэ ракирибэ* ‘цыганские рассказы’ [10, с. 1]). Встречается также в принципе терпимая форма с падежным показателем внутри словосочетания: *амарь* <я> *кэ страна* <кэ> – дат. п. ед. ч. вместо формы принадлежности. В грамматике советского ромского такие словосочетания отвергались. Например, в неподписанном отзыве на переводы О.С. Деметер от 23 февраля 1938 г. особо указано, что «нельзя писать “э бэргэндэр э учен”» [2, л. 2], поскольку падежный показатель должен быть в конце. Однако в современной песне слышим «э чяворэскэ пирангэ» ‘парню босому’. [13] *пэ дромэн* = *пэ дромэндэ* (?) ‘на дорогах, по улицам’, не вполне обычная форма локатива для русского ромского, но в ряде диалектов нормативная. [14] *ракирнапэ* – авторская попытка перевода глагола *раздаются*, букв. ‘*разговариваются’. [15] *пиро шэрэ* = вероятно, *про шэрэ* ‘над головами’; *пирэ* ‘по’ здесь было уместно выше ‘по улицам’, а ‘над головами’ могло быть передано как **п* <р> *о шэрэ*, хотя неточно, поскольку последнее значит дословно ‘на головах’. [16] *отмэкн* <ыпн> *аскирэ* <н>, усеченная [универсальная] форма принадлежности мн. ч. от *отмэкныпэн* ‘отпущение, освобождение’ – ‘(праздник) освобожденных’, то есть буквально ‘тех, кто

принадлежит освобождению'. В позднейшем сложившемся ромском этой же традиции данная форма была бы с двойным показателем адъективной формы принадлежности *-кир-* и *-гир-* (*свэнко*) *отмэкныпнаскирэнги́ро*. [17] *пэскири пшалэнгири сёмья* 'своя братская (братьям принадлежащая) семья', или же 'своих братьев семья' – *пэскирэ пшалэнгири сёмья*. [18] *нанэ ваврэ чибэнгирэн* – букв 'нет иноязычных / чужезычных', пробелы для указания на структуру сложного слова встречаются и позднее: *ваврэ строньтка рома* [11, с. 5] – 'иностранцы цыгане'.

Этот уникальный образец пионерского преодоления лексических трудностей и заполнения лакун в попытке передать ряд важных политических терминов поражает своей оригинальностью. В тексте применены различные приемы терминостроительства. Однако это не спасло от заметных смысловых потерь. Кроме того, можно представить, с какими семантическими трудностями сталкивался грамотный ром того времени в попытке дешифровать текст с такой концентрацией новых номинаций. Практически эти новые тексты можно сравнить с заумью, сообщение с трудом понималось исключительно политически грамотными ромами. Это был культурный прорыв, но большинство адресатов текста за ним не поспевало.

Список литературы

1. [Без автора.] Литература (окниги) ваш ромэнгэ // Романы зоря. 1927. № 1. С. 33.
2. [Без автора.] Отзыв // РГАЛИ, ф. 613, оп. 1, ед. хр. 477. Л. 2.
3. [Викснэ В. Р.] Аморо свенко // За верстаткой. Москва, 1927. Ноябрь. № 7. С. 3.
4. [Викснэ В. Р.] В наш праздник // За верстаткой. Москва, 1927. Ноябрь. № 7. С. 2.
5. Гард Э. Лолы гергэн // Вечерняя Москва. 1929. Пятница. 8 февраля. № 32 (1544). С. 2.
6. Герман А. В. Библиография о цыганах. М.: Центриздат, 1930.
7. Германо А. В. Литература на цыганском языке / Лылваря прэ романы чиб (1927–1937 б.). Рукопись. Москва, 1950–1955 (?). 149 л.
8. Листовка «К цыганскому населению Р.С.Ф.С.Р.». М.: без изд-ва, 1927.
9. Москва, расстрельные списки - Бутовский полигон. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://rosgenea.ru/familiya/viksne> (дата обращения 12.10.2019).
10. Полякова Мария. Романэ ракирибэ. М.: Центриздато, 1931. 29 с.
11. Попова Е., Брилё М. Рома дрэ Союзо ССР // Нэво дром. 1932. № 6. С. 4–8.
12. Пять лет Центрального издательства народов СССР. 1924 – 13/VI 1929. Москва: Центриздат, 1929. 84 с.

13. Шаповал В. В. Цыганские элементы в русском воровском аргоне (размышления над статьей акад. А. П. Баранникова 1931 г.) // Вопросы языкознания. 2007. № 5. С. 108–128.

14. Шаповал В. В. Речь власти (штампы в литературном языке периода становления) // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. Красноярск: СФУ, 2019. № 10. С. 89–95.

15. Шаповал В. В. Калькирование в советском ромском языке 1927–1938 годов // Тринадцатые Поливановские чтения. Сборник статей. Смоленск: СмолГУ, 2019. С. 229–234.

УДК 81`367: 81`25

В. Шетэля

(Россия, Москва – Польша, Варшава)

ГИПОЛОГИЧЕСКИЕ НАЗВАНИЯ В ТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКОГО РОМАНА Н. СЕНКЕВИЧА «ПАН ВОЛОДЫЁВСКИЙ» В ИХ ПЕРЕВОДЕ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

В статье предпринята попытка на примере перевода на русский язык исторического романа Г. Сенкевича показать, как в романе переводятся на русский язык гиппологические названия. Боевой конь – неотъемлемая часть реального мира XVII века, а в романе он персонаж-соучастник исторических событий и приключении. Данный материал оназваниях синонимических к слову *конь*наименований, а также названиях пород лошадей дает возможность ответить на вопросы об отборе и уместности употребления в переводе из польского языка некоторых подобных специфических средств выражения. В статье отмечается, что данные единицы способны отразить речь автора, его персонажей, региона и эпохи, в котором происходит действие.

Ключевые слова: гиппологическое название, заимствование, перевод, синонимические средства выражения, синонимические названия, текст, этимология.

V. Szetela

(Moscow, Russia– Warsaw, Poland)

HIPPOLOGICAL NAMES IN THE TEXT OF THE HISTORICAL NOVEL H. SIENKIEWICZ "PAN WOŁODYJOWSKI " IN THEIR TRANSLATION INTO RUSSIAN

Russian translation of the historical novel by H. Sienkiewicz is an attempt to show how hippological names are translated into Russian in the novel. The war horse is an integral part of the real world of the XVII century, and in the novel he is

a character who participates in historical events and adventures. This material on the names of names synonymous with the word horse, as well as the names of horse breeds, provides an opportunity to answer questions about the selection and appropriateness of using some such specific means of expression in translation from the Polish language. The article notes that these units are able to reflect the speech of the author, his characters, the region and era in which the action takes place.

Key words: hippological name, borrowing, translation, synonymous means of expression, synonymous names, text, etymology.

Роман «Пан Володыёвский», который представляет собой третью и последнюю часть известной исторической «Трилогии» Генрика Сенкевича, переносит нас в те времена, когда Речь Посполитая вела войны с Османской империей. Действие романа начинается с 1668 г. Множество персонажей не только мужского, а и женского пола позволило автору употребить в тексте достаточно много не только наименований мужчины (*pan, panicz, guscerz*) и дам (*pani, panna, niewiasta, podwika, dziewczka*), а вместе с ними и названиями такого неотъемлемого их спутника, как лошадь.

В романе наблюдается противопоставление двух пород боевых коней и названий: **dzianet** и **bachmat**. Каждое из этих слов является заимствованием в польском языке. По словарю польского языка А. Брюкнеру слово **dzianet**, как многие другие названия этой группы происходит от итальянского **gianetto** [2, .108], а вернее от **il ginnetto** – «испанская порода стройных и низких лошадей». Это название в русском языке не отмечено и поэтому от переводчика романа требовалось выискать другие возможности, заменяющее этот термин. По мнению того же словаря А. Брюкнера название татарских лошадей **bachmat** в польский язык пришло из Руси. Одно из первых употреблений во фразе М. Рея [2, s.10].

В ниже приведенном фрагменте романа видно противопоставление этих двух пород лошадей. См.: „Lipkowie, mając **konie** lepsze, zbliżali się i tak do nich coraz więcej. Basia zaś siedziała na **dzianecie** nieporównanie ściglejszym od zwykłych, kudłatych **bachmacików** ordyńskich, bardzo wytrzymałych w biegu, ale nie tak rącznych jak **konie** wysokiej krwi” [3, s.307] и перевод: «Да и липеки на своих горячих **конях** почти уже их настигли. Басин **скакун** тоже был много резвей, чем простые косматые **бахматики** ординцев, очень выносливые, но не такие быстрые, как **лошади** благородных кровей» [1, s.254]. Здесь дана полная характеристика этих пород лошадей. Отметим соответствия: **koń** – **конь**, **лошадь**; ласкательно-уменьшительную форму **bachmaciki** – **бахматики** и несоответствия: **dzianet (dzianecie)** – **скакун**.

„Co chwila spod kopy lipkowskich **bachmatów** zrywały się z szumem stada rdzawych kuropotw” [3, s.245] и «Поминутно из-под копыт татарских **бахматов** с шумом вспархивали стайки рыжеватых куропаток» [1, s.199]. Отметим здесь употребление полных названий: **lipkowskich bachmatów** – **татарских бахматов**.

Интересно здесь название татарского народа **Lipki** – **липеки**, из которого происходили предки самого автора – Генрика Сенкевича.

В другом месте романа **dzianet** самым автором называется **rumak**, для которых переводчик употребил одно название **жеребец**. См.: „Następnie, chcąc odwrócić od siebie uwagę, wskazała na klatkę, w której stał **dzianet** podarowany panu Wołodyjowskiemu przez hetmana ... zanim pan Michał zdążył ją zatrzymać, skoczyła do klatki. Dziki **rumak** począł zaraz przysiadująca zadzie, tupać i tulić uszy” [3, s.109] и «А потом, желая отвлечь от себя внимание, показала на стоило, где стоял **жеребец**, подарок Володыёвскому от гетмана ... И прежде, чем Михал успел ее остановить, вошла в стоило. **Жеребец** тут же взвился на дыбы, забил копытами, прижал уши» [1, s.93].

Слово **rumak** переводятся на: **лошадь, конь, скакун**, что показывают следующие тексты: „...bódl **rumaka** zbrojnymi piętami, okładał go płazem i leciał jak drob, nim zerwie się do lotu” [3, s.306] и «он колот своего **скакуна** шпорами, бил саблей и мчался, как стрепет, собирающийся взлететь» [1, s.254]; „Dragonii pozostali pod szczytem, trzymając **rumaki**” [3, s.295] и «Драгуны остались с их **лошадьми** на склоне» [1, s.244].

Слово **dzianet** обычно переводится как **жеребец** или как **скакун**, или же эти названия в небольшом отрывке чередуются, чтобы, вероятно, избежать повторов одного и того же названия. См.: „**Dzianet** wyciągnął się jak sarna, wiatr świszczał jej w uszach i zamiast strachu ogarnęło ją pewne uczucie upojenia” [3, s.307] и «**Скакун** вытянулся, точно лань, ветер свистел в ушах, какое-то упоение напрочь вытеснило из души страх» [1, s.254]; „Lecz zaledwie **dzianet** przebiegł z szybkością jaskółki kilkanaście kroków, gdy nagle zaczęła przed nim rozpadlina stepowa” [3, s.308] и «Но, не успел ее **жеребец** с быстротою ласточки пронестись и дюжины шагов, перед ней внезапно зачернела степная балка... К счастью, **скакун** не придавил всадницу, так как она сумела во время падения выдернуть ноги из стремян...» [1, s.255].

Используется уменьшительная форма **dzianecik** в переводе – **жеребчик**, см.: „radość ich stała się tym większa na widok tego prawie dziecka, które jadąc na białym **dzianeciku** schylało się w podzięce na wszystkie strony swoją cudną twarz różową” [3, s.249] и «и тем сильнее обрадовались этой почти еще девочке, которая, сидя на белом **жеребчике**, с благодарностью склоняла налево и направо прелестное розовое личико» [1, s.202].

В связи с употреблением слов **dzianet** – **лошадь** и **dzianecik** – **жеребчик** внимание привлекает употребление прилагательных **powodny** и **podwodny**, см.: „Jej chciało się bardzo **powodnego dzianecika** dosiąć” [3, s.239] и «Басе хотелось пересечь на своего **жеребчика**» [1, s.195]; „Basia z Zagłobą przesiedli się na **podwodne dzianety**” [3, s.246] и «Бася с Заглобой тотчас же пересели на запасных лошадей» [1, s.200]. Как в одном так и в другом случае речь идет о запасной лошади, которая была на привязи (na powodzie) к возу (podwoda); т.е. **powodny dzianet** – конь, prowadzony na powodzie (конь на привязи).

В тексте романа находим еще одну масть животного, которая, впрочем, не доставила затруднений в переводе, поскольку имеется для него русское соответствие. Речь о названии **srokaty**, т.е. **пегий**, см.: „Oto tam, patrz: dwa, trzy, cztery, całą kupę koni widać; jeden **srokaty**, jeden całkiem biały, a stąd wydaje się jak niebieski” [3, s.296] и «Гляди-ка, лошади, две, три, четыре ... и не считаешь; одна **пегая**, другая совсем белая, а отсюда кажется голубой» [1, s.244].

Рассматривая лексико-семантическую группу «гиппологические названия» в подлинной версии романа Г. Сенкевича «Пан Володыёвский» отметим, что употребленные автором названия по форме и значению соответствуют названиям, которые имеются в русском языке (**bachmat**). Имеются и названия (**dzianet, rumak**), для перевода которых употребляются названия: **конь, лошадь, скакун, жеребец**. Все эти слова верно отдают содержание, происходящих событий. Данные единицы способны отразить речь автора, его персонажей, региона и эпохи, в котором происходит действие.

Список литературы

1. Сенкевич Г. Пан Володыёвский. М.: АСТ: Астрель: Полиграфиздат, 2011.
2. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. Wyd. 8. Warszawa, „Wiedza Powszechna”, 1998.
3. Sienkiewicz H. Pan Wołodyjowski. Powieść. Warszawa: PIW, 1960.
4. Skorupka S. Słownik frazeologiczny języka polskiego. Warszawa: „Wiedza Powszechna”, 1974. T. I – II.

Наши авторы

Арзямова Ольга Витальевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия, arzyamovyu@yandex.ru

Ахтамова Светлана Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ahtamova-ss@mail.ru

Басалаева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, basnv@mail.ru

Бак Татьяна Александровна, магистрант Тульского государственного педагогического университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия, tatyana.bak2013@yandex.ru

Барахтаева Ольга Геннадьевна, преподаватель английского языка Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, barakhtaeva@list.ru

Бароненко Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия.

Бахор Тамара Андреевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент филологии и языковой коммуникации, старший научный сотрудник Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, tamarales@mail.ru

Быстрой Елена Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, bistraieb@cspu.ru

Васичева Анастасия Николаевна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, nastynikawasi@mail.ru

Веккессер Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и языковой коммуникации, заведующий учебно-исследовательской лабораторией теоретической и прикладной лингвистики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, vekkesser2012@yandex.ru

Веккессер Арина Александровна, ученица МБОУ «СОШ №1» г. Лесосибирска, г. Лесосибирск, Россия.

Виталёва Яна Витальевна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ya.apelsin33@gmail.com

Власенко Ольга Николаевна, старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, секретарь Ученого совета факультета иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия.

Гайдаренко Светлана Максимовна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, лана.gaydarenko.2000@mail.ru

Гарифуллина Альмира Маратовна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Института психологии и образования, Казанского Федерального Университета, г. Казань, Россия, alm.garifullina2012@yandex.ru

Глазкова Светлана Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии Миасского филиала Челябинского государственного университета, г. Миасс, Россия, snglaz@rambler.ru

Демидова Татьяна Гавриловна, учитель истории и обществознания МБОУ «Преображенская СОШ», п. Преображенский, Назаровского района, Красноярского края, Россия, detaga@mail.ru

Деревягина Наталья Викторовна, магистрант Института филологии и межкультурной коммуникации Хакасского государственного университета им. Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Россия, dernat83@mail.ru

Деревягина Ольга Викторовна, преподаватель русского языка Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф.Катанова, г. Абакан, Россия, Olqa75@yandex.ru

Джамбаева Жанар Абинсериковна, доктор филологических наук, профессор кафедры русской филологии Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева, Нур-Султан, Казахстан, dzhambayeva@gmail.com

Желонкина Юлия Николаевна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия.

Зырянова Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, onzuryanova@mail.ru

Зябкин Антон Викторович, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, 79080216472@mail.ru

Иванова Алиса Сергеевна, студентка Миасского филиала Челябинского государственного университета, г. Миасс, Россия, alisa.iv98@mail.ru

Истоцкая Татьяна Леонидовна, учитель химии высшей категории, пенсионер, г. Барнаул, Россия.

Кабанкова Светлана Александровна, учитель русского языка и литературы МБ НОУ «Гимназия №62», г. Новокузнецк, Россия, ms.shevtsova.lana@mail.ru

Казанцева Яна Николаевна, старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, yanakazantseva820@gmail.com

Карпухина Виктория Николаевна, доктор филологических, профессор кафедры германского языкознания и иностранных языков Института массовых коммуникаций, филологии и политологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия, vkarpuhina@yandex.ru

Карпушева Галина Александровна, преподаватель Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, gor4icca@yandex.ru

Киркинская Татьяна Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, Россия, tatiana.kirk@yandex.ru

Ковалева Анастасия Викторовна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, Kav5163@mail.ru

Ковалева Ольга Александровна, учитель русского языка и литературы высшей категории Краевого бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа дистанционного образования», г. Лесосибирск, Россия, kovaleva.kovaleva@mail.ru

Колышко Любовь Васильевна, учитель русского языка и литературы высшей квалификационной категории, председатель методического объединения учителей русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 7», г. Абакана; Россия, lybovvasilevna@mail.ru

Ксёнжек Агата, бакалавр филологических наук, магистрант отделения русской филологии Краковского педагогического университета, г. Краков, Польша, agata.ksiazek97@gmail.com

Куданкина Мария Ивановна, учитель высшей категории истории и обществознания МБОУ «СОШ №1» г. Лесосибирска, г. Лесосибирск, Россия, kudankinamaria@yandex.ru

Кулакова Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Ерасноярск, Россия, kulakovanv@yandex.ru

Лазовская Прасковья Филипповна, воспитатель МАДОУ «Детский сад №43 "Журавушка"», г. Лесосибирск, popenovai@mail.ru

Левшунова Жанна Амирановна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, zh.levshunova@mail.ru

Лескова Луиза Дмитриевна, студентка Института филологии и языковой коммуникации отделения филологии и журналистики Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, luizaleskova2000@gmail.com

Малышева Екатерина Валерьевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии, г. Тверь, Россия, ekkmal@bk.ru

Мальцева Марина Викторовна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, lovexboct@mail.ru

Мамаева Светлана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе, заведующий кафедрой базовых дисциплин, Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета г. Лесосибирск, Россия, г. Лесосибирск, Россия, svmamaeva@mail.ru

Мартынова Марина Александровна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, martynova.marina.24@yandex.ru

Мещерова Юлия Наилевна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, onzyuganova@mail.ru

Нарожная Валентина Дмитриевна, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, г. Шымкент, Республика Казахстан, vdn_ru@mail.ru

Неверова Елена Владимировна, магистрат по направлению «Русский язык» института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, neverovaelena0706@gmail

Новиков Данил Денисович, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, nowikow.danil@mail.ru

Новоселова Ольга Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии, г. Тверь, Россия, olvnov@mail.ru

Олейникова Олеся Сергеевна, преподаватель английского языка Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, olennickova.olesya@mail.ru

Попова Тамара Павловна, главный редактор художественно-публицистического альманаха «Радуга» народного литературного клуба города Лесосибирска, член Союза журналистов России, г. Лесосибирск, Россия, E-mail: tomus19@mail.ru

Пригункова Эльвира Эдуардовна, студентка гуманитарного факультета Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия, arzyamovy@yandex.ru

Райсвих Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия.

Романов Алексей Аркадьевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии, профессор кафедры фундаментальной и прикладной лингвистики Тверского государственного университета, заслуженный деятель науки РФ, г. Тверь, Россия, romanov_tgsha@mail.ru

Романова Лариса Алексеевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории языка и межкультурной коммуникации Тверской государственной сельскохозяйственной академии, г. Тверь, Россия, romanov_tgsha@mail.ru

Ростова Марина Леонидовна, старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, rostovaml@rambler.ru

Самотик Людмила Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, г. Красноярск, Россия, samotiklg@mail.ru

Сафиянова Айгуль Фаридовна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, aigul-safiyanova@mail.ru

Семенова Елена Владиленовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, elenacs@mail.ru

Скоробренко Иван Александрович, магистрант Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, kaktus0096@mail.ru

Славкина Инга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ingaslavkina@yandex.ru

Сластикова Оксана Александровна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия.

Слинько Марина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия, lokos1k@yandex.ru

Страутниекс Ариадна Дмитриевна, студентка Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, astramela@yandex.ru

Толкушкина Елена Александровна, учитель русского языка и литературы высшей категории МАОУ «СШ № 1 им. И.П. Кытманова» г. Енисейска Красноярского края, Россия, tolkushkina@mail.ru

Тэн Лэй, магистрант отделения филологии и журналистики Института филологии и языковой коммуникации отделения филологии и журналистики Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия; Китай, Маньчжурия, tengleigood@qq.com

Филиппова Светлана Анатольевна, заместитель директора по УВР МБОУ «СОШ №9» г. Лесосибирск, Россия, filippova.67@mail.ru

Фирер Наталья Демьяновна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры базовых дисциплин Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ntlfr@gmail.com

Хайруллина Наиля Давлятгалиевна, воспитатель МАДОУ «Детский сад №43 "Журавушка"», г. Лесосибирск, popenovai@mail.ru

Чаутина Светлана Анатольевна, председатель центра русской культуры «Радонеж» в Таразе (Казахстан), г. Тараз, Казахстан, rusic_h@mail.ru

Чекрыгина Елизавета Сергеевна, студентка гуманитарного факультета Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия, elmam99@mail.ru

Чудаева Лариса Ивановна, магистрант направления «Русский язык» Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия; педагог дополнительного образования Центра творческого развития и гуманитарного образования, г. Красноярск, Россия, li_yuve@mail.ru

Чудаева Наталия Леонидовна, кандидат педагогических наук, преподаватель русского языка высшей квалификационной категории, председатель предметно-цикловой комиссии гуманитарных дисциплин Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, nataliya-25.74@mail.ru

Шаповал Виктор Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания истории, обществознания и права Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия, ShapovalVV@mgpu.ru

Шетэля Виктор, кандидат филологических наук, доцент кафедры контрастивной лингвистики Института иностранных языков Московского государственного педагогического университета им. В.И. Ленина, г. Москва, Россия, Польша, szetela@mail.ru

Шмульская Лариса Степановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации, декан факультета дополнительного образования Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, lara_sh1973@rambler.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Каждый год осуществляется размещение Информационного письма конференции «Человек и язык в коммуникативном пространстве» на сайте ЛПИ – филиала СФУ (режим доступа <http://lpi.sfu-kras.ru/node/1119>).

Регистрация для участия в конференции осуществляется через сайт Сибирского федерального университета (режим доступа: <http://conf.sfu-kras.ru/communication>), где тоже размещается Информационное письмо о проведении конференции.

Требования к оформлению статей: объем статьи – от 4 до 8 страниц через 1 междустрочный интервал; формат страницы А4, поля: 2 см снизу, справа, слева, сверху, кегль 14, шрифт Times New Roman, абзацный отступ – 1,25 см., без переносов.

В начале статьи должны быть указаны (выравнивание по центру): УДК (в крайнем левом углу), ФИО (шрифт полужирный), страна, город (курсив), далее – название статьи через один интервал (заглавными буквами, шрифт полужирный, выравнивание по центру), аннотация (не менее 5 строк; до 500 знаков с пробелами), ключевые слова (до 10 слов). Через один интервал – эти же данные на английском языке. После чего следует текст статьи. В конце дается пронумерованный список литературы в алфавитном порядке. Внутритекстовые ссылки оформляются следующим образом: [3, с. 43]. Постраничные сноски в текст статьи просим не вставлять, а дать отдельным абзацем перед списком литературы. Таблицы и рисунки лучше в статье не включать, при необходимости оформите их отдельным файлом. Образец оформления статьи см. в Приложении.

Для абзацного отступа просим не использовать клавиши Tab и Пробел. Отступ устанавливается в опции «Абзац». Для нумерации списка литературы не используйте клавиши табуляции и маркеров. Нарушая эти требования, вы создаете проблемы редакторам, а это удлиняет предпечатную подготовку сборника.

Текст статьи и заявка дублируются по электронному адресу: vekkesser2012@yandex.ru. После предоставления всех материалов статьи отправляются на рассмотрение в редакционную коллегию и проверку через систему «Антиплагиат» (**оригинальность должна составлять не менее 70 %**), после проверки и решения редакционной коллегии автору сообщаются результаты экспертной оценки.

Необходимо оформление заявки, в которой указывается следующая информация: ФИО, ученую степень, звание, должность, место работы, e-mail. Если статья имеет двух и более авторов, то заявка оформляется на каждого из них.

Образец заявки:

Веккессер Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, vekkesser2012@yandex.ru

Образец оформления статьи

УДК ...

И. Г. Петрова*(Россия, Владивосток)***НАЗВАНИЕ СТАТЬИ**

В статье рассматривается ...

Ключевые слова: текст, текст, текст, ...**I. G. Petrova***(Russia, Vladivostok)***NAME OF REPORT**

The aim of the article is ...

Key words: text, text, text, ...

Текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст
 [1, с. 43]. Текст текст текст текст [1; 2; 3]текст текст текст текст текст текст текст...

Сноски к статье

1. Текст

2. ...

Список литературы

1. Маллаева З. М. Видо-временная система аварского языка. Махачкала: Бари, 1998.

2. Тагарова Т. Б. Функционально-стилистическая дифференциация фразеологических единиц бурятского языка // Сибирский филологический журнал. 2009. №3. Новосибирск: НГУ, 2009. С. 95–102. 3. Учебный орфографический словарь русского языка / под ред. В.В. Лопатина. М., 2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://books.google.ru/books> (дата обращения 5.01.2018).

4. Spaginska-Pruszek A. Intelkt we frazeologii polskiej, rosyjskiej i chorwatskiej (z problemów językowego obrazu świata). Gdansk: Wyd-wo uniwersitetu Gdanskiego, 2003.