

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ – ФИЛИАЛ СФУ**



**ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК
В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник научных статей

ВЫПУСК 12 (21)

Электронное издание

**Красноярск – Лесосибирск
2021**

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, научный редактор;

М.В. Веккесер, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и языковой коммуникации, заведующий учебно-исследовательской лабораторией теоретической и прикладной лингвистики ЛПИ – филиала СФУ, ответственный редактор;

С.В. Мамаева, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе ЛПИ – филиала СФУ, член редакционной коллегии;

О.Н. Зырянова, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации ЛПИ – филиала СФУ, член редакционной коллегии;

Л.С. Шульская, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации ЛПИ – филиала СФУ, член редакционной коллегии.

Ч 391 Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. [Электронный ресурс] / отв. за выпуск М. В. Веккесер. – Электрон. дан. (2,47 Мб). – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2021. Вып. 12 (21). – Электрон. опт. Диск (CD-Rom). – Систем. требования : PC не ниже класса Pentium I ; 128 Mb Ram ; Win-dows 98/XP/7 ; Aboobe Reader v 8,0 и выше. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-7638-4527-3

В данном научном издании представлены работы ведущих ученых, преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов и студентов, отобранные для XII Международных (XXVI 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 размещен в научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ.

УДК 81'27(083)
ББК 81.411.2я43

ISBN 978-5-7638-4527-3

© Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2021
© Сибирский федеральный университет, 2021

Электронное научное издание

Подписано в свет 18.05.2021 Заказ 11123
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](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
Арзямова О.В., Зайцева В.В. МЕМЫ КАК АКТУАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ	8
Белоусова М.В. ЖАРГОН БОЛЕЛЬЩИКОВ В СПОРТИВНОМ СУБДИСКУРСЕ О ФИГУРНОМ КАТАНИИ	13
Веккессер М. В., Мамаева С. В., Шмульская Л. С. ГРАММАТИЧЕСКАЯ НЕОЛОГИЯ: РАЗНОВИДНОСТИ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	19
Киба О. А. КЛАСТЕРИЗАЦИЯ ЦВЕТОВОГО, ВКУСОВОГО И ОБОНЯТЕЛЬНОГО ПРИЗНАКОВ ФИЗИЧЕСКОГО ОБЪЕКТА В ИНЖЕНЕРНОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	26
Позднякова Е. Ю. К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ИСКУССТВЕННОЙ И ЕСТЕСТВЕННОЙ НОМИНАЦИИ В ОНОМАСТИКЕ	31
Смирнов Е.С. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СУБКОНЦЕПТА «БАБУШКА» (НА МАТЕРИАЛЕ УСТНЫХ ТЕКСТОВ КОРЕННЫХ ЖИТЕЛЕЙ СЕВЕРНОГО ПРИАНГАРЬЯ)	35
Токарев Г.В. К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ	40
Шаповал В.В. НЕПОЛНЫЙ ЧИСЛОВОЙ РЯД И ДРУГИЕ УНИКАЛИЗМЫ У М.Ф. КРИВОШАПКИНА (1865) КАК ОБЪЕКТЫ ВЕРИФИКАЦИИ	43
КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	48
Арзямова О.В., Пригункова Э Э. СТИЛИСТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ В ЛИРИКЕ И. Ф. АННЕНСКОГО: ПОЭТИЗМЫ И ПРОЗАИЗМЫ	48
Арзямова О.В., Савенкова С.С. ПОЭТИКА ЦВЕТОПИСИ В РОМАНЕ И.С. ШМЕЛЁВА «СОЛНЦЕ МЁРТВЫХ»	532
Дервягина О. В. ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ «ОТЕЦ» И. В. ГЕРМАНА	58
Зырянова О.Н., Мещерова Ю.Н., Смагина В.Ю. ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ-МАТЕРИ В ДРАМАТУРГИИ А.П. ЧЕХОВА	63
Карпухина В.Н. ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРОПЫ В ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ БОРИСА АКУНИНА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК	66
Котова А. В. ФУНКЦИИ СРАВНЕНИЙ В РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ В «АХИЛЛЕИДЕ» СТАЦИЯ	70
Попова Т.П. ОПИСАНИЕ МОНОГОРОДА В МЕМУАРАХ П.Д. БОБОРЫКИНА «СТОЛИЦЫ МИРА»	75

Шетэля В. НЕСКОЛЬКО СЛОВ О ФОРМЕ <i>ПОЦАЛУЕВ</i> В СТИХОТВОРНОЙ СТРОКЕ К.Н. БАТЮШКОВА	80
СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	85
С.С. Ахтамова, С.А. Филиппова ТЕХНОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ МАТЕМАТИКИ»: ОТ ТЕОРИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	85
Бахор Т.А. Диалог зрителя с художником – основа интерпретации произведения живописи	90
Бахор Т.А., Журавлева Н.В. Интерпретация музейной экспозиции как форма самоидентификации обучающихся	94
Гайдаренко С. М., Мартынова М. А. Развитие эмпатии у подростков с помощью библиотерапии	99
Гарифуллина А.М., Салпыкова И.М., Башинова С.Н. Ментор-компетенции руководителя системы дошкольного образования	105
Глинкина Г. В. Взаимосвязь читательской грамотности и культуры интернет-коммуникации её участников	108
Громова Л.А., Пичугин С.С. Коммуникативная компетентность учителя при повышении квалификации в дистанционной форме	113
Джембек Ю.И., Басалаева Н.В. Инфантильность современной молодежи: взгляд отечественных психологов	119
Колокольникова З. У., Мосинцев Д. Д. Формирование коммуникативных умений у студентов педвуза средствами кинопедагогики	122
Колокольникова З.У., Староверова М.В. Формирование невербальных коммуникативных умений у студентов педвуза посредством деловых игр	127
Кочеткова Т.Н., Колланг Е.Р., Бигашева З. М. Современная парадигма подвижной игры в обучении дошкольников основным движениям	132
Куданкина М.И., Веккессер А.А. Восприятие информации посредством карт-анаморфоз	135
Кулакова Н.В. Развитие коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников посредством дискуссионных форм на уроках литературного чтения	141
Левшунова Ж.А. Консультирование родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школьной психологической службы	147
Маринина А.Е., Мартынова М.А. Специфика вербального и невербального поведения суицидальных личностей	150

Олейникова Н.И. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В КОЛЛЕДЖЕ	153
Романенко Л.Е. МОДЕЛИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	157
Храмова Л.Н., Басалаева Н.В., Киргизова Е.В. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ	163
Шелкунова Т.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	165
Л.С. Шмульская, М.В. Веккесер, О.Н. Зырянова, О.Б. Лобанова ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ	170
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ	174
Алсалиби Р.М.С. РОЛЬ НОВЫХ МЕДИА В АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ МИГРАНТОВ ИЗ АРАБСКИХ СТРАН В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ)	174
Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	177
Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ «ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ» В КОНСТРУИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	185
Вагнер К.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИКО-КОММУНИКАТИВНЫХ ОПОР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	192
Власенко О.Н., Скоробренко И.А. ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ CLIL	196
Гавронова Ю.Д. ОСОБЕННОСТИ ОТОБРАЖЕНИЯ ЛЕКСИКИ КОРОНАВИРУСА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ	204
Казанцева Я. Н., Семенова Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ MOODLE ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	208
Каика Н. Е. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ С ОПОРОЙ НА МЕЖЪЯЗЫКОВУЮ ОБЩНОСТЬ	212
Киося В.В. АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖОАНН ХАРРИС“DIFFERENTCLASS”)	217
Нарожная В.Д. СПЕЦИФИКАКАЗАХСКИХ ТОПОНИМОВ: АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И	222

МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ	
Олейникова О.С., Барахтаева О.Г. РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	228
Макарова Е.Н. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ЗАДАЧИ, СПЕЦИФИКА И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ	232
Пегов Р. И. СТЕНДАП КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ИСТОЧНИК ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛИЧЕСКОГО ОПЫТА (НА ПРИМЕРЕ ВЫСТУПЛЕНИЙ АМЕРИКАНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ КОМЕДИАНТОВ)	238
Менг К., Протасова Е.Ю. КАК ГОВОРЯТ ПО-РУССКИ В ГЕРМАНИИ	242
Ростова М. Л., Казанцева Я. Н. ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ОДИН ИЗ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ	248
Скоробренко И.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	256
Соколова И.Н., Соколова В.С. ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО НАУЧНО- ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА	265
НАШИ АВТОРЫ	269

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 81.1

О.В. Арзямова, В.В. Зайцева
(Россия, Воронеж)

МЕМЫ КАК АКТУАЛЬНОЕ СРЕДСТВО ИНТЕРНЕТ-ОБЩЕНИЯ

В статье рассматриваются интернет-мемы, функционирующие в сети Интернет и используемые в качестве актуального средства общения. Интернет-мемы рассматриваются как прецедентные феномены медиотекста, массово ориентированные и имеющие стандартизированную форму, обладающие высокой воспроизводимостью и скоростью распространения в интернете. Мемы отражают культурные и стереотипные современные явления, их понимание и интерпретация во многом определяются фоновыми знаниями адресата. Общение с помощью мемов имеет свои как положительные, так и отрицательные стороны и не заменяет традиционного речевого общения.

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

O.V. Arzyamova, V.V. Zaitseva
(Russian, Voronezh)

MEMES AS AN ACTUAL MEANS OF INTERNET COMMUNICATION

The article deals with Internet memes that function on the Internet and are used as an actual means of communication. Internet memes are considered as precedent phenomena of media text, mass-oriented and having a standardized form, with high reproducibility and speed of distribution on the Internet. Memes reflect cultural and stereotypical modern phenomena, and their understanding and interpretation are largely determined by the addressee's background knowledge. Communication through memes has its own positive and negative sides and does not replace traditional speech communication.

Keywords: meme, Internet, social networks, communication.

В настоящее время мемы как единицы культурной информации, передаваемой от человека к человеку посредством имитации, активно используются интернет-сообществом. Согласно теории, разработанной Ричардом Доукинзом [4], «мем представляет собой некий репликатор (единицу имитации), который задействован в человеческой эволюции наряду с геном и подобно ему» [1, с. 15]. Широкое использование мемов в социальных сетях

часто сравнивается с вирусами, которые инфицируют пользователей, приобретая таким образом активное распространение. Мемы как единицы выражения информации (обычно комического характера), могут быть представлены в различной форме – вербальной или невербальной [3, с. 1].

Мем – это опосредованный интернет-средой современный феномен – медиотекст, массово ориентированный и имеющий стандартизированную форму в виде картинки и текста в стандартной рамке [6, с. 107-108].

Практически всё, что попадает во Всемирную паутину, может стать мемом. Интернет-мем может быть представлен в форме текста, изображения, аудио- или видео-файла. Пользователи сети интернет способны обернуть в мем надоедливую рекламу («Кэшбэк» банка «Тинькофф»); частное объявление («Продам трёх поросят. Пол разный»); мелодию («Astronomia» TonyIgy), которая исполняется на фоне танцев с гробом; чьё-либо высказывание (как медийных личностей, так и неизвестных людей) или случайное изображение (оригинальное или преобразённое с помощью фоторедакторов). Мем обладает высокой скоростью распространения – за считанные часы он способен облететь полмира, мутировать и обрести новые оттенки смысла.

Как известно, интернет не забывает ничего, поэтому в мемах оживают старые фильмы, картины, песни и др. Например, популярностью пользуются фрагмент сериала «Яблоневый сад» (2011) («Да я люблю тебя!»), кадр из фильма «Крёстный отец» (1972) («Ты просишь меня о ... , но делаешь это без уважения!»), кадры из трилогии «Властелин колец» («Ты не пройдёшь!»), из сериалов «Игра Престолов» («Зима близко») и «Ведьмак» («Ты разумен, это правда»).

Героями мемов часто становятся исторические личности (Пипин Короткий, Александр II, Пётр I), великие учёные (Исаак Ньютон, Альберт Эйнштейн, Зигмунд Фрейд и др.), поэты и писатели (Александр Сергеевич Пушкин, Афанасий Афанасьевич Фет, Николай Васильевич Гоголь и др.), актёры (Роберт Дауни-младший, Тони Магуайр, Киану Ривз и др.), деятели платформы YouTube (PewDiePie, BreadBoys, Роман Хорс и др.), а также многие другие.

Так, мем с изображением Альберта Эйнштейна (рис. 1) отсылает нас к тому факту, что именно этот физик вместе с учёными Борисом Подольским и Натаном Розеном противостоял принципу неопределённости Гейзенберга. Как принцип неопределённости лишает спокойствия Альберта Эйнштейна, так и чувство безысходности лишает человека счастливого существования.



Рис. 1

Мемы охватывают практически все возможные сферы человеческих интересов и увлечений. В социальных сетях существуют профессиональные сообщества (гуманитарные, технические, экономические, медицинские и др.), хобби (увлечения музыкой, изобразительным искусством, рукоделием и др.). Мемы объединяют людей по интересам, например, книголюбов, сериаломанов, компьютерных игроков – геймеров и др.

Мем «Приходите к нам..., у нас есть...» иронично иллюстрирует особенности тех или иных профессий и хобби. В данном примере (рис. 2) высмеивается то, как ботаники должны различать растения, кажущиеся на первый взгляд одинаковыми.

ПРИХОДИТЕ К НАМ В БОТАНИКУ, У НАС ЕСТЬ



Рис. 2

Мемы могут быть локальными, то есть известными определённой группе людей, и массовыми, то есть понятными практически всем. Для понимания мема необходима причастность или понимание к каким-либо явлениям или событиям. Например, мем про потерянный медиатор будет понятен гитаристам («Собирал медиаторы в коробку, чтобы не потерять, – потерял коробку»; «Никогда не покупайте медиатор в цвет ковра»). В то время как мем «А судьи кто?» будет известен всем, кто знаком с комедией А. С. Грибоедова «Горе от ума».

Мемы способны отображать гражданскую или политическую позицию («Нельзя так просто взять и выйти на митинг»; «Прошла зима, настало лето»), вкусовые предпочтения («Мои вкусы специфичны»), рассказать о роде деятельности человека («Работа – не волк»; «Да забей ты на эти пары»), о его психологическом состоянии («Иван Васильевич впадает в депрессию»).

В условиях коронавируса набирают популярность мемы об удалённой работе и дистанционном обучении, например, достаточно часто используются изображения из медиафраншизы «Звёздные войны» (рис. 3).

Конференции в zoom такие:



Рис. 3

Появление мема может быть мотивировано каким-либо серьёзным культурным или политическим явлением. По мнению Н. В. Гладкой, «мемы отражают культурные, стереотипные явления современной действительности, которые являются актуальными для интернет-пользователей» [2, с. 72]. Любые новости практически сразу получают отклик общественности в виде мемов и демотиваторов – пародийных плакатов.

Мемы имеют ряд характеристик:

1) **эмоциональность** – зависит от значимости явления, в ответ на которое составлен мем, а также от желания автора получить ответную реакцию;

2) **анонимность** – несмотря на то, что личность героев мемов бывает установлена, авторство зачастую остаётся неизвестным;

3) **клиповость** – обусловлена фрагментарностью и локачностью мемов;

4) **сниженность речи** – использование разговорной, жаргонной, просторечной и даже бранной лексики;

5) **медийность** – существуют только в сети Интернет как средство массовой коммуникации. В совокупности эти и другие характеристики [5, с. 125-129] делают мем уникальным явлением, способным отражать не только настроение общества в целом, но и состояние конкретных индивидов.

Социальные сети способствуют распространению мемов, так как их просмотр становится одним из видов досуга в Интернете. Мемы забавляют людей разных возрастов, профессий, мнений и взглядов, объединяют жителей разных континентов и стран, и именно поэтому они становятся так популярны.

Пользователи сети активно используют мемы в переписке не только как способ улучшения настроения, но и в качестве ответной визуальной реакции на что-либо. Порой сама переписка становится мемом из-за своего комичного или абсурдного содержания, чему также могут способствовать и сбои отправки сообщений. Например, известны истории о молодых людях, которые вели переписку, используя только песни Игоря Николаева («Здравствуй», «Незнакомка», «Выпьем за любовь»), а также песни Валерия Меладзе («Королева автострады», «Не теряй меня», «А всё могло бы быть иначе», «Притяженья больше нет», «Се Ля Ви», «Береги себя, мой ангел») в попытке произвести впечатление на собеседника.

Возникает вопрос об эффективности общения мемами. Известно, общение с помощью мемов ускоряет сам процесс коммуникации, наглядно раскрывает переживания собеседников и их скрытые мотивы, визуально отражают реакции на определённые действия или события.

Человек в состоянии уныния, тоски, меланхолии нуждается в помощи, но зачастую не может попросить о ней своих близких. Но в его распоряжении есть множество грустных мемов, благодаря которым он может попросить о поддержке. Один из них – это знаменитый герой грустных мемов – Лягушонок Пепе художника Мэтта Фьюрии (рис. 4). Популярностью пользуются и кадры с брошенным под дождём Стичем, персонажем мультсериала «Лило и Стич», а

также другие изображения с другими плачущими животными. Подобные мемы сообщают о переживаемых чувствах тоски и безысходности, вызывают желание подбодрить собеседника.



Рис. 4

Кроме того, существует ряд мемов, содержание которых подразумевает положительный или отрицательный ответ с каким-либо тонким смысловым оттенком – грубый или мягкий отрицательный ответ, игривое согласие.

Мемы могут передать эмоции собеседника, напрямую не выражаемые словами: чрезмерное удивление, гнев, благосклонность или симпатию, смущение, неловкость. К тому же они могут демонстрировать так называемый «испанский стыд», испытываемый человеком. Это мемы, составленные с использованием слов, производных от английского «cringe», что означает «съёживаться» (русский искаженный вариант – «кринжовник»). Примером такого рода мемов может служить изображением человека, носящего прозвище «Гарольд, Скрывающий Боль», с надписью «El cringe» (Рисунок 5).



Рис. 5

С другой стороны, при всех плюсах в общении мемы приемлемы только в сети Интернет, так как реальное общение требует большей конкретности, определённости, чёткого изложения проблемы, ясного выражения собственных мыслей. Человек должен уметь излагать свои мысли посредством языка, стараться как можно точнее объяснять свою позицию и высказывать собственное мнение, выражать переживаемые чувства, чтобы быть верно понятым другими людьми.

Таким образом, мемы при своей красочности, точности и скорости распространения не могут полностью заменить человеческую речь и вытеснить традиционные способы общения, в особенности, устную форму речи.

Список литературы

1. Будовская Ю.В. Меметический подход к изучению принципов распространения информации в социальных сетях и социальных медиа: автореф. .. канд. филол. наук. Москва, 2013. 23 с.
2. Гладкая Н.В. Мемы в системе креолизованных текстов интернет-дискурса // Новые горизонты русистики. 2018. № 5. С. 71-76.
3. Гладкая Н.В. Коммуникативно-прагматический потенциал выражения комического смысла в жанрах интернет-коммуникации // Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. 2020. № 1. С. 27-32.
4. Докинз Р. Эгоистичный ген. М.: Мир, 1993. 316 с.
5. Канашина С.В. Интернет-мем как современный медиадискурс // Известия Волгоградского педагогического университета. Филологические науки. 2018. № 8. С. 125-129.
6. Канашина С.В. Интернет-мем как медиатекст // Известия Саратовского университета. Новая серия. Филология. Журналистика. 2019. Т. 19. Вып. 1. С. 107-112.

УДК 81.1

М.В. Белоусова
(Россия, Красноярск)

ЖАРГОН БОЛЕЛЬЩИКОВ В СПОРТИВНОМ СУБДИСКУРСЕ О ФИГУРНОМ КАТАНИИ

Статья посвящена анализу жаргонной лексики болельщиков в спортивном субдискурсе о фигурном катании. Выделены основные особенности фанатского жаргона, на примерах показано проведение анализа жаргонизмов.

Ключевые слова: дискурс, субдискурс, спортивный дискурс, дискурс болельщиков фигурного катания, жаргон, жаргон болельщиков.

M.V. Belousova
(Russia, Krasnoyarsk)

FAN JARGON IN THE SPORTS SUBDISCOURSE ABOUT FIGURE SKATING

The article is devoted to the analysis of fan jargon vocabulary in the sports subdiscourse about figure skating. The main features of fan jargon are highlighted, and the analysis of jargon is shown using examples.

Key words: discourse, subdiscourse, sports discourse, figure skating fans' discourse, jargon, fan jargon.

Представляемая работа посвящена изучению дискурса болельщиков фигурного катания. Актуальность исследования определяется, во-первых, недостаточной изученностью данного вопроса: научные работы, посвященные анализу жаргонной лексики болельщиков фигурного катания, нам не известны, несмотря на внимание специалистов к спортивному жаргону вообще. Но жаргонизмы болельщиков, часто жаргонизмы с негативной эмоциональной окраской, активно используются в интернете, в том числе, используются как средство воздействия в блогах журналистов или новостных статьях, что способствует разжиганию травли фигуристов и тренеров посредством социальных сетей. Во-вторых, раз в последнее время использование жаргона болельщиков выходит за границы субдискурса о фигурном катании и проявляется в дискурсе масс-медиа (к примеру, фанатская аббревиатура **ТШК** использовалась в текстах новостных статей блока Р-Спорт агентства РИА Новости 12 раз, прозвища **Русская ракета** – 9 раз, **Туктик** – 5 раз), значит, уже более широкая аудитория сталкивается с жаргонизмами, не всегда понимая значение того или иного слова, что ведет к восприятию информации о спортивных событиях искаженно или не во всей полноте. Кроме того, людям, которые только заинтересовались фигурным катанием и недавно пополнили ряды болельщиков, сложнее ориентироваться и общаться с другими болельщиками, поскольку смысл написанного сообщения или комментария они пока не понимают, соответственно, происходит коммуникативная неудача. Решению этих проблем может поспособствовать составление словаря жаргонизмов болельщиков, в который может заглянуть каждый желающий и узнать смысл незнакомого слова. Поэтому целью данного исследования является изучение жаргонизмов болельщиков фигурного катания и описание лексем в дискурсивном и лексикографическом аспектах. Данная цель обусловила постановку двух основных задач – провести анализ жаргонной лексики болельщиков и на основе проанализированного материала составить словарик жаргонизмов.

Сбор лексического материала осуществлялся методом случайной выборки. К анализу привлечено 486 комментариев и сообщений из социальных сетей, блогов, форумов, с сайта sports.ru; 158 статей Р-Спорт, 14 интервью фигуристов и тренеров. Общий объем собранного лексического материала составил 183 слова и словосочетания.

В ходе анализа эмпирического материала были применены следующие методы исследования: наблюдение, классификация, описание собранного лексического материала, также использовались метод компонентного анализа жаргонизмов для установления дефиниций, метод контекстного анализа для установления эмоциональной окраски лексемы (во внимание брался развернутый и расширенный тип контекста – комментарии и сообщения болельщиков, фрагменты любительских статей), был проведен подсчет

статистики употребления жаргонизмов болельщиков в статьях средств массовой информации (на основе блока Р-Спорт агентства РИА Новости).

В основу исследования положены следующие работы: основные по теории дискурса – В.И. Карасик «Языковой круг: личность, концепты, дискурс»; Е.Г. Малышева «Русский спортивный дискурс: лингвокогнитивное исследование»; А.К. Хурматуллин «Понятие дискурса в современной лингвистике»; основные по лексикографии – Е.В. Птушкина «Спортивная терминология в коммуникативном аспекте (лексика фигурного катания); А.А. Елистратов «К проблеме стилистической стратификации спортивной лексики»; Л. Вэнчун «Устойчивые словесные комплексы в разных видах спортивного дискурса»; Л.С. Абросимова, М.А. Богданова «Жаргон в спортивном дискурсе: формирование и функционирование».

Исследователями термин *дискурс* толкуется по-разному, единой дефиниции термина нет. В данной работе используется определение дискурса, данное В.И. Карасиком. Исследователь определяет дискурс как общение людей, рассматриваемое с позиций их принадлежности к той или иной социальной группе или применительно к той или иной типичной речеповеденческой ситуации [10]. Дискурс болельщиков фигурного катания входит в структуру субдискурса о фигурном катании, который является разновидностью спортивного дискурса. Дефиниция последнего используется в данной работе вслед за Ф. Н. Шариковой. Под спортивным дискурсом исследователь понимает совокупность речевых актов в спортивной сфере, а также устные и письменные тексты, которые созданы профессионалами, неспециалистами и журналистами и которые отображают реалии спортивного мира [21, с. 340]. Наше исследование опирается на данные научные работы.

Были выделены особенности субдискурса о фигурном катании (увеличивающаяся популярность фигурного катания; быстрорастущая фан-база, в том числе за счет иноязычных болельщиков; повышенное внимание средств массовой информации к происходящим спортивным событиям), которые определяют лингвистические особенности дискурса болельщиков: общение происходит, в основном, в интернете, реже на трибунах; появляются заимствованные иноязычные термины; болельщики разделяются на «своих» и «чужих»; всеохватывающим явлением дискурса болельщиков является жаргон. Были выявлены и функции фанатского жаргона. Жаргонная лексика предназначена для идентификации «своего» круга болельщиков (разные группы фанатов используют разную лексику по отношению к одному и тому же фигуристу или тренеру), кроме того, жаргон позволяет болельщику выражать свои эмоции по поводу спортивных событий через текст и сократить время написания комментария или сообщения в интернете. Главным критерием выборки жаргонизмов из общего числа используемой болельщиками лексики стала степень распространенности конкретного слова и продолжительность употребления его фанатами. Установка данного критерия обуславливается тем, что новые лексемы возникают в дискурсе болельщиков постоянно, но большая их часть не становится употребляемой на постоянной основе и не входит в

жаргон болельщиков. При классификации жаргонных слов учитывалось назначение конкретной лексемы: либо это прозвище спортсмена или тренера, либо это жаргонное наименование какого-то явления, существующего в мире профессионального фигурного катания, либо это слово, отражающее реалии фанатской среды. В ходе анализа было выявлено, что значительное место в словарном составе жаргона занимают различные аббревиатуры и сокращения: чаще всего это названия соревнований (**ЧР** – Чемпионат России, **ОИ** – Олимпийские игры и т.д.), лексемы, отражающие реалии мира профессионального спорта (**ФК** – фигурное катание, **ТШ** – тренерский штаб и т.д.), аббревиатуры, обозначающие виды соревновательных программ (**РТ** – ритм-танец, **КП** – коротая программа, **ПП** – произвольная программа и т.д.), ФИО спортсменов или тренеров (**АН** – Алексей Николаевич Мишин, **ТМ** – Тамара Николаевна Москвина и т.д.), что, по мнению многих болельщиков, является более уважительным, чем написание просто фамилий. Подобные сокращения и аббревиатуры не имеют эмоциональной окраски и используются ради экономии времени написания.

Среди болельщиков широко распространены и прозвища спортсменов и тренеров. Выделяется целая группа прозвищ, образованных путем усечения имени или фамилии (**Медо** – Е. Медведева; **Луна** – Ю. Липницкая, **Косто** – А. Косторная и т.д.). Считается, что русскоязычные болельщики переняли данный способ образования прозвищ от иностранных фанатов, которые сокращают фамилии российских спортсменов с целью облегчения произношения, но в русскоязычном дискурсе подобные прозвища чаще всего имеют негативную эмоциональную окраску и употребляются в негативном ключе по отношению к тренерам или фигуристам.

К группе жаргонизмов, отражающих реалии фанатской среды, относятся наименования фанатских группировок (**загиботы**, **медвеботы**, **этериботы**, **трусоботы**, **плющоботы**, **хрустоботы** и т.д.). Значение каждого из таких слов выводится методом компонентного анализа: каждое наименование содержит в себе два семантических компонента – корень -бот- со значением ‘неадекватный фанат’ и усечение фамилии или имени спортсмена или тренера со значением ‘чей конкретно неадекватный фанат’. Тогда значение жаргонизма **медвебот** составляется из двух сем – ‘неадекватный фанат’ и усечение медве- (фамилия фигуристки Е. Медведевой), дефиниция жаргонизма – *неадекватный фанат фигуристки Е. Медведевой*. Таким же образом определяются значения и других подобных жаргонизмов.

В ходе анализа материала было выявлено, что 68 слов и выражений имеют негативную эмоциональную окраску и используются в качестве средства травли и троллинга фигуристов и тренеров в социальных сетях, 56 жаргонизмов употребляются всегда только в негативном контексте по отношению к ним. Использование подобной лексики формирует негативную атмосферу в среде болельщиков.

В результате подсчета статистики употребления жаргонизмов в текстах новостных статей было выявлено, что например, прозвище **Профессор**

относительно тренера А. Мишина употреблялось в новостных статьях 25 раз, прозвище *Императрица* в отношении фигуристки Е. Туктамышевой – 10 раз, прозвище сына фигуриста Е. Плющенко *Гном Гномыч* – 81 раз и т.д. Это показывает, что субдискурс о фигурном катании пересекается с дискурсом СМИ, что способствует распространению жаргона болельщиков и выведению подобной лексики в более широкую аудиторию.

На основе собранных жаргонизмов был составлен словарь. Словарная статья содержит дефиницию жаргонизма, информацию о наличии эмоциональной окраски, данные о происхождении слова или выражения (в тех случаях, когда это было возможно установить), а также пример употребления жаргонизма в конкретном тексте.

Дискурс болельщиков входит в структуру спортивного субдискурса о фигурном катании и обладает рядом особенностей. В частности, болельщики имеют свой жаргон, который позволяет им, кроме всего прочего, выражать свои позитивные или негативные эмоции или отношение к какому-либо спортсмену или тренеру через текст. Растущее внимание к данному виду спорта со стороны средств массовой информации способствует расширению границ субдискурса и смешению его с дискурсом масс-медиа. Журналисты, ведущие свои блоги на разных площадках, аккаунты информационных агентств в социальных сетях взаимодействуют с болельщиками и фанатами фигурного катания, пользуются жаргоном, а потом используют жаргонизмы в статьях, заголовках, интервью или подкастах. Исходя из этого, можно говорить о пересечении, в частности, дискурса болельщиков фигурного катания с дискурсом СМИ.

Список литературы

1. Абросимова Л.С., Богданова М.А. Жаргон в спортивном дискурсе: формирование и функционирование // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2015. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://rllinguistics.ru/journal/article/580> (дата обращения: 11.09.2020)

2. Вэньчун Л. Приемы языковой игры во фразеологии спортивных болельщиков // Язык как система и деятельность – 5: материалы Международной научной конференции / под общ. ред. проф. Савенковой Л.Б. и доц. Кедровой Е.Я. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2015. С. 311–313.

3. Вэньчун Л. Устойчивые словесные комплексы в разных видах спортивного дискурса // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. Номер 115. С. 87–97. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_25382698_85275247.pdf (дата обращения: 19.09.2020)

4. Голованова Е.И. Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий // Вестник челябинского государственного университета. 2013. Вып. 73. С. 32–35.

5. Голокова М.С. Социокультурная роль спортивного жаргона в средствах массовой коммуникации // Актуальные проблемы гуманитарного знания в техническом вузе: сборник научных трудов VII Международной научно-методической конференции / под ред. Щукиной Д.А. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского горного университета, 2019. С. 326–329.
6. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь, 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lingvisticheskiy-slovar.ru/description/diskurs/168> (дата обращения: 21.09.2020)
7. Елистратов А.А. К проблеме стилистической стратификации спортивной лексики // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2010. Вып. 1. Ч. 1. С. 122–127.
8. Жаргон // Большой толковый словарь русского языка Кузнецова, 2014. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/жаргон> (дата обращения: 21.09.2020)
9. Зильберт А.Б., Зильберт Б.А. Спортивный дискурс: базовые понятия и категории; исследовательские задачи // Язык, сознание, коммуникация: сб. статей / под ред. Красных В.В., Изотова А.И. М.: МАКС Пресс, 2001. С. 45–55.
10. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
11. Коршкова Е.А. Современный молодежный интернет-жаргон // Организация работы с молодежью: сб. научн. трудов / под ред. Бобковой Н.Д. Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2008. С. 51–54.
12. Малышева Е.Г. Русский спортивный дискурс: лингвокогнитивное исследование. Омск: Изд-во Омского государственного университета, 2011. 324 с.
13. Малышева Е.Г. Русский спортивный дискурс: теория и методология лингвокогнитивного исследования: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01. Омск, 2011. 46 с.
14. Марцинкевич И.П. Функциональные характеристики спортивного дискурса // Проблемы языка в контексте современной научной парадигмы: материалы Международной научно-практической конференции «Кросс-культурная коммуникация и современные технологии в исследовании и преподавании языков» / под ред. Уланович О.И. Минск: Издательский центр БГУ, 2012. С. 50–53.
15. Орлова Н.О. Сленг vs жаргон: проблема дефиниции // Ярославский педагогический вестник. 2004. Вып. 3. С. 36–39.
16. Птушкина Е.В. Спортивная терминология в коммуникативном аспекте (лексика фигурного катания): автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Ростов-на-Дону, 1997. 24 с.
17. Рогалева О.С. Спортивный журналистский субдискурс о фигурном катании: тематическое своеобразие // Медиа в современном мире. 58-е петербургские чтения: сборник материалов Международного научного форума / под ред. Васильева В.В. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 2019. С. 198–200.

18. Снятков К.В. Коммуникативно-прагматические характеристики телевизионного спортивного дискурса: автореф. дис ... канд. филол. наук: 10.02.01. Вологда, 2008. 18 с.

19. Фетисова Т.А. Агрессивное поведение в интернет-коммуникации // Культурология. 2018. Вып. 4. С. 185–197.

20. Хурматуллин А.К. Понятие дискурса в современной лингвистике // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. Т.151. Вып. 6. С. 31–37.

21. Шарикова Ф.Н., Орлова Э.А. Спортивный дискурс и его жанры // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. 2017. Т.1. С. 338–342.

22. Щитов А.Г. Болельщики и фанаты как феномен спортивного дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. Вып. 8. Ч. 1. С. 212–215.

УДК 821.161.1

М. В. Веккесер, С. В. Мамаева, Л. С. Шмульская
(Россия, Лесосибирск)

ГРАММАТИЧЕСКАЯ НЕОЛОГИЯ: РАЗНОВИДНОСТИ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматриваются грамматические (морфологические) окказионализмы, представляющие собой образования, в основе которых лежит отступление от грамматической нормы: возникает своего рода «конфликт» между внутренней стороной (семантикой) и внешним выражением (грамматической формой). Благодаря творчеству в авторском контексте становится возможным и стилистически оправданно игровое употребление словоформы.

Ключевые слова: грамматическая неология, окказионализм, грамматический окказионализм, морфологический неологизм.

M. V. Vekkesser, S. V. Mamaeva, L. S. Shmul'skaya
(Russia, Lesosibirsk)

GRAMMATICAL NEOLOGY: VARIETIES OF MORPHOLOGICAL OCCASIONALISMS IN THE TEXTS OF FICTION

The article considers grammatical (morphological) occasionalisms, which are formations based on a deviation from the grammatical norm: a kind of "conflict" arises between the inner side (semantics) and the outer expression (grammatical

form). Thanks to creativity in the author's context, the game use of the word form becomes possible and stylistically justified.

Key words: grammatical neology, occasionalism, grammatical occasionalism, morphological neologism.

Проблема грамматических окказионализмов в разное время рассматривалась В.В. Виноградовым, Г.О. Винокуром, А.Г. Горнфельдом, А.И. Смирницким, И.И. Срезневским и др. Наибольший всплеск интереса отечественных исследователей отмечается в конце XX века: выходят монографии, многочисленные статьи, освещающие это явление в аспекте словообразования, лексикологии, грамматики, нормы и стилистики (О.А. Александрова, М.А. Бакина, О.А. Габинский, Л.П. Крысин, В.В. Лопатин, Н.А. Янко-Триницкая, Э.И. Ханпир и др.). И настоящее время отмечено неослабевающим интересом к окказионализмам различного происхождения. Это явление стало приметой не только языка художественной литературы, но и средств массовой коммуникации (*образовательный ЕГЭизм* – о ЕГЭ; *концептулёз* – об излишнем увлечении понятием «концепт»; *бегушка* – о рекламной бегущей строке на ТВ; *отксерачить* – сделать копию; *отфаячить* – избить). В некоторых примерах имеет место результат влияния разговорной стихии на письменный разговорный язык. Здесь встает проблема: какова грань между намеренным отступлением от языковой нормы (зачастую оправданным и уместным) и нарушением нормы в результате ее незнания. Вот почему значим и актуален анализ текстов художественной литературы, в которой окказиональные слова и формы стилистически обусловлены, являются маркером «изысканного» употребления. В речи разговорной подобные слова и формы, как правило, выступают как результат языковой игры, здесь встает проблема языкового вкуса и меры, так как чрезмерное употребление окказионализмов может привести к небрежению и «размыванию» языковой нормы [6].

В работах, посвященных исследованию окказионализмов, используются дублетные термины: художественные неологизмы, эфемерные инновации, писательские новообразования, слова-однодневки, индивидуальные неологизмы, слова-метеоры, слова-самоделки, слова индивидуального речетворчества, творческие неологизмы. Думается, такой терминологический ряд остается открытым, к тому же он указывает на то, что одни термины подчеркивают авторскую индивидуальность, другие – на кратковременность их бытования в речи, третьи – на отличие от неологизмов, употребляясь с такими определениями, как творческие, стилистические, художественные, индивидуальные. Мы отдаем предпочтение термину окказионализмы по ряду причин: он представляется нам наиболее содержательным, является самым распространенным в научной литературе, соответствующий понятию *окказиональное слово* «не узуальное, не соответствующее общепринятому употреблению, характеризующееся индивидуальным вкусом, обусловленное специфическим контекстом употребления» [1, с. 284].

Окказионализмы отличает от неологизмов следующее: первые возникают в речи говорящего / пишущего в определенной речевой ситуации (в контексте разговорной речи, в том числе и в интернет-коммуникации) или как результат преднамеренного, стилистически значимого новообразования, в основе которого (как в первом и во втором случае лежит отклонение от языковой нормы); вторые появляются для наименования нового явления или предмета внеязыковой действительности, которое в последующем будет закреплено в лексической системе языка. Окказионализм же создается в определенном тексте и не рассчитан на закрепление в языке.

Анализ специальной лингвистической литературы [2, 3, 5, 7] позволяет утверждать, что окказиональные отличаются от узуальных слова по ряду таких признаков, как: функциональная одноразовость, экспрессивность, речетворческий характер, индивидуальность.

Морфологические окказионализмы – это индивидуально-авторские формы слов, которые являют собой нарушение современной грамматической формы. Отметим, что здесь надо отличать их от архаических форм (например: *в постеле, на тополи* и т.п.). По утверждению Н.Г. Бабенко, такие словоформы через отступление от грамматической нормы актуализируют лексическую сему, тем самым усиливает дополнительное смысловое звучание фрагмента текста в общем замысле автора [2].

Э. Ханпира отмечает: следует различать слова, имеющие полную парадигму форм словоизменения, потенциально полную парадигму и с неполной парадигмой [10, с. 23]. Так, имя существительное *стол* имеет полную числовую и падежную парадигмы; слово же *нежность* в силу семантики, которая характеризует его как лексему, не соотносительную с идеей счета, имеет потенциально неполную парадигму: плюраль *надежды* преодолевает семантический барьер, в результате чего происходит «оконкречивание»; другая ситуация со словоформой *мечта*, которая характеризуется неполной парадигмой – отсутствием только формы множественного числа родительного падежа: здесь обнаруживается «высокий» непреодолимый барьер с точки зрения морфологии (шуточный тост: *Желаю **сбычу** всех **мечт*** – отметим, в этом случае есть и словообразовательное новообразование – отглагольное имя существительное *сбыча*, ср. с нормативным словом *сдача*, образованным от глагола). В поэтической речи находим безличные глаголы, употребляющиеся авторами в первом лице: «Вдруг я во всю светаю мочь и снова день трезвонится» (В. Маяковский). Дефектность парадигмы у таких глаголов проявляется в отсутствии форм первого и второго лица.

В художественных текстах встречаются следующие окказиональные словоформы.

1. Окказиональные плюрали имен существительных. Многие имена существительные не имеют формы множественного числа, поскольку они не соотносятся с идеей счета: отвлеченные – доброта, тоска; вещественные – сметана, шерсть (допускается множественное число при указании сортов, разновидностей, марок); собирательные – молодежь, мебель (в разговорной

речи встречается шутливая форма «*мебеля*»). Окасиональные плюрали – результат преодоления грамматического барьера с целью усиления семантического компонента словоформы. Так, в поэзии М. Цветаевой находим такое словоупотребление: «*Жарких самоуправств / Час – и тишайших просьб. / Час безземельных братств. / Час мировых сиротств*»; «*С земными низостями дней, / С людскими косностями*»; «*И за то, что в учетах, в скуках, / В позолотах, в зевотах, в ватах, / Вот меня, наглеца, не купят – / Подтверждаю: люблю богатых!*»; «*В ночные клетоты вступала – ровнею*»; «*Душности бонн, бань*»; «*Это пеплы сокровищ: / Утрат, обид. / Это пеплы, пред коими / В прах – гранит*».

Остановимся на последнем примере. В тексте стихотворения «Седые волосы» словоформа *пеплы* является окасиональным плюралем, поскольку это имя существительное обозначает вещество (лексико-грамматический разряд вещественного). Такой разряд не соотносится с идеей счета, вот почему оно представлено в языке как имя существительное *singularia tantum* (имеющее только форму единственного числа). Отметим, вещественные могут в определенных контекстах проявлять коррелятивные формы числа: это происходит при обозначении сортов, разновидностей, марок (крепкие вина, минеральные воды, твердые сыры). В таком словоупотреблении они не являются окасионализмами и не представляют собой стилистического ресурса. В поэтическом тексте представленный плюраль реализует переносное, в частности, метафорическое значение: такое значение делает возможным образование словоформы множественного числа – *пеплы*. В названии стихотворения «Седые волосы» используется прямое значение, а *пеплы* являет собой метафору – название седых волос (по цветовому признаку). В тексте стихотворения реализуется не прямое, а переносное (метафорическое) – окасиональное значение имени существительного *пепел*. Это значение даёт возможность образования формы множественного числа – *пеплы*. Здесь обнаруживается преднамеренность авторского употребления описываемого плюраля, что определяет его стилистическую значимость: усиливает значение «потрясение, испытание». Лексема «пепел» присутствует в этом стихотворении и в прямом значении: «*Не удушенный в хламе, / Снам и дням господин, / Как отвесное пламя, / Дух – из ранних седин*» – здесь пеплу предшествует пламя, а сединам – страдание. В этом видится наличие параллельных смыслов морфологической формы *пеплы*: «ранняя седина» и «прах как следствие неумолимого старения»

Интересны случаи употребления морфологических окасионализмов детьми, связанных с категорией числа: «*Мама, не забудь взять санку*» (Аня, 5 лет) – пример детского словотворчества становится возможным в результате не соответствия логики и грамматики: ребенок «видит» один предмет, поэтому выбирает форму единственного числа (в результате имеем сингулятив, который не может быть нормативным). Детское восприятие формы и содержания проявляется и в нарушении сочетаемости глагола и собирательного имени существительного: девочка (Арина, 6 лет) учит стихотворение, в котором такие

строки: *Осень славная пора: Любят осень детвора!* (ребенок «снимает», на его взгляд, противоречие между формой и содержанием: для него на первый план выходит значение множества, передающееся посредством словоформы *детвора*).

2. Встречаются примеры родовой трансформации имени существительного: «Пришла какая-то фифа. А с ней молодой *фиф*» (А. Приставкин); «Было уже почти темно. На фоне иссякающей зари виднелась тщедушная фигура гробовых дел мастера Безенчука, который, прислонясь к еловым воротам, закусывал хлебом и луком. Тут же рядом сидели на корточках три *нимфа* и, облизывая ложки, ели из чугунного горшочка гречневую кашу. При виде Ипполита Матвеевича гробовщики вытянулись, как солдаты» (И. Ильф и Е. Петров) – в этих примерах мы наблюдаем как родовой окказионализм создает комический эффект.

3. Окказиональные компаративы, образованные не от качественных имен прилагательных. Отметим, что некоторые современные качественные прилагательные генетически не являются таковыми, например: слово *коричневый* – исторически восходит к существительному *корица* (буквально – имеющий «цвет корицы»), т.е. оно первоначально было относительным. Со временем оно стало восприниматься как цвет, а не как производное от имени существительного, в результате возникла форма сравнительной степени (*коричневее*), как у «цветовых» слов. Вероятно, это обусловлено фонетической трансформацией – чередованием, которое привело к разрыву семантических связей между производящим и производным словами. Окказиональные компаративы в поэтической речи могут изменять эмоционально-оценочный компонент содержания:

Вижу – / оттуда, / где режется небо / дворцов иззубленной линией, / взлетел, / простерся орел самодержца, / черней, чем раньше, / *орлинее* (В. Маяковский). Слово «орлиный» может употребляться в переносном значении – «смелый», «гордый» [8, т. 2, с. 876]. В этом случае имеет место положительная оценочная коннотация. Но учитывая весь контекст поэмы «Революция» формируется отрицательная оценка, поскольку здесь орел для лирического героя выступает хищником – зловещим символом.

4. Окказиональные формы кратких прилагательных. Краткие формы имеют качественные имена прилагательные и некоторые относительные, которые подверглись переходу в другой разряд. Так, имя прилагательное *лимонный* является относительным («сок из лимона») и качественным в значении цвета цвет кожуры лимона, т.е. светло-желтый), не имеющим во втором значении краткой формы, т.к. по основному значению оно относительное. Однако у А. Вознесенского встречается окказиональная форма прилагательного *лимонный* как средство приращения смысла – в обыденном находим необычное:

Что поет он? Как лошадь пасется,
и к земле из тела ея
августейшая шея льется –

тайной жизни земной струя.
Ну, а шея другой – лимонна,
мордой воткнутая в луга,
как плачевного граммофона
изгибающаяся труба.

5. Глагольные окказионализмы. В русском языке некоторые глаголы являются одновидовыми, выступая как *imperfectiva tantum* типа *хаживал* или *perfectiva tantum* типа *раскричаться* и т.п. В поэзии М. Цветаевой одновидовые глаголы приобретают окказиональную способность образовывать видовую корреляцию:

Что ж из того, что отсель одна в нём
Ревность: женою урвать у тьмы.
Не суждено, чтобы равный – с равным <...>
Так *разминовываемся* мы.

Здесь употребляется окказиональный глагол несовершенного вида, что рождает дополнительный драматический смысл стихотворения «Двое»: героям суждено разминуться, но ради продления их расставания употребляется глагол с делящимся, а нерезультативным видовым значением.

В поэзии М. Цветаевой находим окказиональные деепричастия:
<...> ибо путь комет –

Поэтов путь: *жжжа*, а не согревая,
Рвя, а не возвращая – взрыв и взлом...

Выделенные деепричастия важны для ритмики и семантики произведения. Они передают энергетику контекста через ощущение краткости: как и комета ярки и полны свечения.

Проанализированные выше примеры показывают, что морфологические окказионализмы имеют определённую семантическую и стилистическую значимость: точно, ярко выражают мысль (нормативных форм для этого может быть недостаточно); усиливают эмоционально-оценочный компонент, подчёркивают отношение к предмету речи; своеобразным обликом обращают на себя внимание, актуализируя приращения смысла слова, т.е. деавтоматизируется восприятие и др

Итак, нами выявлены следующие грамматические (морфологические) окказионализмы в художественном стиле:

- 1) формы множественного числа существительных, не способные в контексте нормы к образованию этих форм (плюралии имён существительных);
- 2) родовые мотивированные отступления от нормы;
- 3) сравнительная степень (компаратив) прилагательных и наречий, отсутствующая по определённым причинам в языке;
- 4) краткие формы прилагательных, которых нет в языковой грамматической парадигме;
- 5) окказиональная грамматическая модификация глагольных форм (спрягаемых и неспрягаемых).

Мы не претендуем на полный список возможных разновидностей окказиональных словоформ, поскольку их установление – трудоёмкий процесс, требующий прочтения большого перечня художественной литературы.

В перспективе нами предполагается выявление морфологических окказионализмов не только в художественной речи, но и в интернет-коммуникации. С этой целью производится сбор фактического языкового и речевого материала. Так, нами уже установлено, что в интернете имена существительные 1-го склонения женского и мужского родов пишутся с окончанием *-о*. Слова на *-о* в русском языке прочно ассоциируются со средним родом. В Грамматическом словаре есть 1596 существительных с окончанием на *-о*, из них среднего рода – 1569, и это 98 % от общего числа [3]. За счет этой ассоциации слова типа «девушка» переосмысливаются как относящиеся к среднему роду и начинают соответственно склоняться и согласовываться как существительные среднего рода. Таким образом, мы наблюдаем редкое явление: орфография оказывает влияние на морфологию. Происходит массовый переход существительных в новый, «орфографический» средний род. Несомненно, написание на *-о* изначально носит игровой характер и так и воспринимается. Представляется, однако, что со временем оно утратило значительную часть ореола новизны, перестало ассоциироваться с бунтом против нормы и вообще стало значительно менее заметным, превратилось во что-то вроде полупуточной неправильности, часто употребляемой в неофициальном общении и вполне в нем допустимой. Орфографический средний род используют и очень грамотные носители, причем не всегда в полностью разговорных регистрах, приведём в пример отрывок из переписки авторитетного научного журналиста старше пятидесяти лет: «Второе заметко сильно невнятное». Л.В. Зубова приводит ряд примеров из поэзии, где такой переход используется как художественный прием (см: [4]).

Если переход в средний род встречался уже в XIX веке в художественной литературе, уместно ли говорить о том, что эта инновация возникла благодаря интернету? На этот вопрос мы тоже в дальнейшем попытаемся ответить. Однако уже ясно: в примерах из литературы XIX и XX веков переход в средний род носит окказиональный характер и является ярким художественным приёмом. В интернете же XXI века переход становится продуктивной моделью, яркость его тускнеет, а популярность растет. Возможность для перехода в системе русского языка существовала и раньше, но только в интернете её использование стало массовым. Дальнейшую судьбу орфографического среднего рода предсказать трудно. Возможно, он так и останется распространенной игровой неправильностью, которую употребляют, не вкладывая в неё особого смысла, а может быть, утратит популярность и вернется в «дремлющее» состояние.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 2011.

2. Бабенко Н.Г. Окказиональное в художественном тексте. Структурно-семантический анализ: учебное пособие. Калининград, 1997.
3. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. Словоизменение. М.: Русский яз, 1977.
4. Зубова Л.В. Ироническая грамматика: средний род в игровой неологии // Вопросы языкознания. 2010. №6. С. 16-25.
5. Копыл В. А. К вопросу об окказиональном употреблении имен прилагательных // Текст как объект комплексного анализа в вузе : сборник статей. – Ленинград: ЛГПИ, 1984. С. 83-90.
6. Мысягина Л.В., Веккесер М.В. Словообразовательные окказионализмы в детской литературе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р.Т. Гриб. Красноярск: Сибирский. федер. ун-т, 2015. С.102-109.
7. Попова Т.В. Неология и неография современного русского языка : учеб. пособие / Т.В. Попова, Л.В. Рацибурская, Д.В. Гугунава. М.: Флинта: Наука, 2011. 168 с.
8. Словарь русского языка: В 4 т. М., 1957-1961. МАС.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4т. М., 1986.
10. Ханпира Э. Окказиональные элементы в современной речи // Стилистические исследования. М., 1972.

УДК 811.161.1.37

О. А. Киба
(Россия, Барнаул)

КЛАСТЕРИЗАЦИЯ ЦВЕТОВОГО, ВКУСОВОГО И ОБОНЯТЕЛЬНОГО ПРИЗНАКОВ ФИЗИЧЕСКОГО ОБЪЕКТА В ИНЖЕНЕРНОМ ДИСКУРСЕ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена дискурс-анализу физического объекта на примере характеристики по цвету, вкусу и запаху. Данные признаки играют важную роль в общей параметризации инженерного дискурса, поскольку соотносят профессиональный язык с действительностью (материальным миром). В центре внимания в статье находится механизм кластеризации признаков на уровне простого предложения. Статья адресована преподавателям русского языка как иностранного, а также всем специалистам, которых интересуют вопросы практического применения результатов дискурс-анализа.

Ключевые слова: инженерный дискурс, аутентичный текст, физический объект, цветовой признак, вкусовой признак, обонятельный признак, кластеризация признаков.

O. A. Kiba
(Russia, Barnaul)

CLUSTERING OF COLOR, FLAVOR AND SMELL FEATURES OF PHYSICAL OBJECT IN ENGINEERING DISCOURSE: LINGUODIDACTICAL ASPECT

The article is devoted to discourse analysis of physical object on the example of characteristics in terms of color, flavor and smell. These features play an important role in general parametrization of engineering discourse, because they correlate professional language with reality (material world). The article examines the mechanism of feature clustering in simple sentence. The article is addressed to teachers of Russian as Foreign and those who are interested in practical application of the discourse analysis.

Key words: engineering discourse, physical object, feature structure, color feature, flavor feature, smell feature, feature clustering.

Инженерный дискурс как одна из подсистем современного русского литературного языка имеет свою предметную область. В теории языка принято говорить о тройном характере предмета речи в инженерной сфере общения: а) физический объект, б) технологический процесс, в) высокие технологии (рис. 1). В лингводидактическом плане, т. е. по отношению к процессу освоения дискурса, эти компоненты выстраиваются в стадийной последовательности: на начальном уровне изучаются тексты о физических объектах и технологических процессах, а затем происходит «восхождение» к вершине смыслового треугольника и изучение текстов о высоких технологиях.

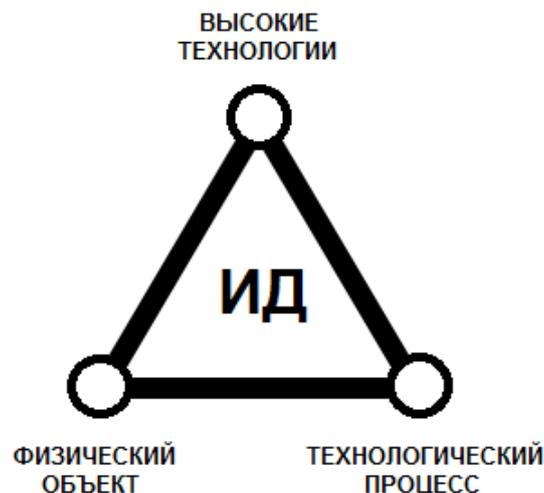


Рис. 1. Предметная область инженерного дискурса

Признаковая структура первого компонента инженерного дискурса (физического объекта) включает 10 базовых характеристик: 1) количество, 2) причину, 3) местоположение, 4) материал, 5) форму, 6) цвет, вкус, запах и консистенцию, 7) возникновение и существование, 8) функцию, 9) действие, 10) сопоставление с другим объектом. Каждый из этих признаков представляет значительный теоретико-дидактический интерес и может быть предметом отдельного исследования. В настоящей статье мы сосредоточим внимание на специфике выражения цветового, вкусового и обонятельного признаков и покажем, как происходит оформление этих признаков в рамках реальной дискурсивной практики.

Понятие «кластеризация» пришло в современную лингвистику из теории информации. М. Роселл раскрывает суть текстовой кластеризации следующим образом: «The objective of clustering is to partition an unstructured set of objects into clusters (groups). One often wants the objects to be as similar to objects in the same cluster and as dissimilar to objects from another clusters as possible» (Суть кластеризации заключается в разделении неструктурированного набора объектов на кластеры (группы). При этом объекты должны быть настолько схожи в пределах одного кластера, насколько они будут отличаться от объектов других кластеров. – *Пер. авт.*) [1, с. 12]. Из определения следует, что, во-первых, путем группировки в общем потоке информации происходит выделение объектов (или признаков), составляющих единое целое, по какому-либо параметру и, во-вторых, такая группировка должна иметь основание (опору) в окружающей действительности.

Специфика выражения рассматриваемых признаков заключается в том, что в реальной дискурсивной практике мы имеем дело не с одним «чистым» признаком, а со своеобразным кластером взаимосвязанных характеристик. Реальным основанием объединения признаков на текстовом уровне является комплексность восприятия физического объекта органами осязания, обоняния и вкуса: человек воспринимает определенный объект во всей его информационной полноте (по всем каналам информации). Профессиональный дискурс, следуя за субъектом и природой его восприятия, группирует получаемую информацию. В результате такого объединения одному физическому объекту в пределах простого предложения может быть приписано от одной (минимум) до четырех (максимум) характеристик [3, с. 55–67]. Обозначим буквами признаки физического объекта: Ц – цвет, В – вкус, З – запах, К – консистенция, О – оттенок, П – привкус. В целом возможны 4 типа группировки взаимосвязанных характеристик (табл. 1). Рассмотрим эти типы и определим их лингводидактический смысл.

Таблица 1. Типы кластеризации (группировки) признаков в инженерном дискурсе

<i>Тип 1</i> Частичная межпризнаковая кластеризация $[Ц + В] / [Ц + З] / [В + З]$	<i>Тип 2</i> Полная межпризнаковая кластеризация $[Ц + В + З]$	
<i>Тип 3</i> Полная межпризнаковая кластеризация $[(Ц) + В + З + К]$	<i>Тип 4</i> Внутрпризнаковая кластеризация	
	<i>Подтип 1</i> $[Ц + О] / [В + П]$	<i>Подтип 2</i> $[Ц1 + Ц2]$

Первый тип представляет собой частичную (двухчленную) межпризнаковую кластеризацию, поскольку в этом случае группируется не весь набор признаков, а только две характеристики из максимального набора. Согласно правилам комбинаторики, в реальной дискурсивной практике может возникать три варианта такой группировки: а) характеристика по цвету и вкусу, б) характеристика по цвету и запаху, в) характеристика по вкусу и запаху. **Второй тип** предполагает полную (трехчленную) межпризнаковую кластеризацию, которая объединяет цветовой, вкусовой и обонятельный признаки в одну группу.

При выполнении конкретного задания один из признаков кластера будет искомым, а другой признак (и название продукта) выступит в качестве смысловой опоры, относительно которой может быть выбран правильный вариант из заданного ряда. Рассмотрим задание, в котором необходимо выбрать правильный признак безалкогольного напитка, завершив кластер:

1. *Напиток «Старт» своеобразен тем, что в него кроме лимонного настоя входит настой полыни. Этот бесцветный напиток имеет*

2. *Напиток «Пчелка» имеет светло-желтый цвет и четко выраженный*

3. *Напиток «Степной» обладает приятным вкусом и, а также высокой антимикробной активностью [4].*

Вариантный признаковый ряд для перечисленных пищевых продуктов будет выглядеть следующим образом: *горьковато-кислый вкус* (продукт 1) / *вкус и аромат меда* (продукт 2) / *аромат трав* (продукт 3). Как видно из приведенных примеров, продукт 1 (напиток «Старт») имеет двухчленный признаковый кластер по типу $[Ц + В]$, продукт 2 (напиток «Пчелка») – трехчленный кластер по типу $[Ц + В + З]$, а продукт 3 (напиток «Степной») – двухчленный кластер $[В + З]$. При этом обонятельный признак продуктов 2 и 3 фиксируется лексемой *аромат*, которая имеет добавочное значение 'приятный'.

Третий тип представляет собой максимально полную межпризнаковую кластеризацию, поскольку в этом случае мы наблюдаем четырехчленную признаковую структуру описываемого объекта. Кластер третьего типа может

объединять компоненты «цвет», «вкус», «запах» и «консистенция». Однако в реальной дискурсивной практике обычно объединяются только три компонента из максимального набора признаков. Так, при описании молочной продукции (коктейля из пахты) можно наблюдать трехчленный кластер [В + З + К]: *Коктейль из пахты имеет чистый кисломолочный вкус, выраженный аромат яблочного сока и однородную, пенящуюся консистенцию* [5]. Задание в этом случае будет заключаться в правильном определении компонентов данного кластера. Учащемуся предлагается прочитать предложение и определить «скрытый» компонент группы. При этом может быть скрыт любой из трех признаков пищевого продукта: [? + З + К] / [В + ? + К] / [В + З + ?].

Четвертый тип предполагает внутрпризнаковую кластеризацию, при которой группировка осуществляется в пределах одной характеристики за счет детализации какого-либо признака. Цветовой признак в дискурсивной практике детализируется с помощью оттенка, а вкусовой – с помощью привкуса.

Кластер первого подтипа в русском инженерном дискурсе оформляется синтаксическими конструкциями «(Что?) имеет (какой?) цвет / вкус с (каким?) оттенком / привкусом» и «(Что?) имеет цвет / вкус (чего?) с оттенком / привкусом (чего?)». Употребление этих конструкций диктуется характером выражаемого признака: первая конструкция позволяет выразить как абсолютный (например, *желтый цвет* или *кислый вкус*), так и относительный (например, *телесный цвет* или *ореховый вкус*) признак; вторая конструкция, напротив, предназначена для выражения относительного признака (например, *цвет грозового неба* или *вкус трав*). Соответственно, эти признаки потенциально могут быть детализированы с помощью оттенка или привкуса в пределах одной из синтаксических конструкций. В этом случае учащийся должен закончить предложение в пределах заданной конструкции, употребив правильный (творительный) падеж. Обычно в качестве дискурсивного материала для изучения оттенка и привкуса мы предлагаем микротексты о сортах меда, поскольку этот пищевой продукт имеет достаточный признаковый спектр: *Каштановый мед с конского каштана имеет светлый, а со съедобного – темный цвет; очень жидкий, горчит, ... (неприятный привкус); быстро кристаллизуется* [2].

Кластер второго подтипа обычно имеет вид [Ц1 + Ц2] и включает два цветовых признака: «Росинка» – *бесцветный прозрачный напиток, в состав которого входят 4 основных ингредиента: настойка стеркулии платанолистной, настой кофе, лимонный и апельсиновый настои* [4]. Как видно из примера, пищевому продукту (напитку «Росинка») приписывается цветовой признак 1, обозначаемый атрибутом *бесцветный*, и цветовой признак 2, обозначаемый атрибутом *прозрачный*. Эти атрибуты дополняют друг друга по смыслу и максимально точно описывают пищевой продукт.

В результате анализа цветового, вкусового и обонятельного признаков с точки зрения их текстовой группировки можно сделать следующие выводы. Во-первых, кластеризация признаков имеет реальное основание и объясняется природой человеческого восприятия. Во-вторых, в конкретной дискурсивной

практике мы имеем дело с разными типами признаковой группировки, которые дают возможность разработать задания для наиболее полного вхождения учащегося в смысловое пространство профессионального дискурса. В-третьих, феномен кластеризации прокладывает путь к исчерпывающей параметризации физического объекта и построению общей теории инженерного дискурса.

Список литературы

1. Rosell M. Introduction to Information Retrieval and Text Clustering. Cambridge : Cambridge University Press, 2008. 24 p.
2. Какой бывает мед. Справка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ria.ru/20060814/52604664.html> (дата обращения: 25.03.2021 г.).
3. Киба О.А. Русский язык как иностранный: инженерный дискурс. Формативный уровень. Ч. 1: Физический объект и его признаки: учебное пособие для студентов инженерно-технических специальностей из стран СНГ. Барнаул : Изд-во АлтГТУ им. И. И. Ползунова, 2016.
4. Ростовский В. С. Барна справа: підручник. Киев: Центр учебної літератури, 2009.
5. Твердохлеб Г. В. и др. Технология молока и молочных продуктов. М.: ДеЛи Принт, 2006.

УДК81'373.2

Е. Ю. Позднякова
(Россия, г. Барнаул)

К ВОПРОСУ О РАЗГРАНИЧЕНИИ ИСКУССТВЕННОЙ И ЕСТЕСТВЕННОЙ НОМИНАЦИИ В ОНОМАСТИКЕ

Статья посвящена изучению проблемы разграничения искусственной и естественной номинации. Разграничение официальных и неофициальных наименований нельзя с уверенностью приравнять к разграничению искусственной и естественной номинации. Искусственная номинация связана с сознательным началом в языке, она поддается регламентации и контролируется обществом, а естественная номинация происходит стихийно, складывается в процессе апробации речевых новообразований в узусе.

Ключевые слова: ономастика, искусственная номинация, естественная номинация, ономастическая система, оним.

E. U. Pozdnyakova
(Russia, Barnaul)

ON THE DISTINCTION BETWEEN ARTIFICIAL AND NATURAL NOMINATION IN ONOMASTICS

The article is devoted to the study of the problem of differentiation between artificial and natural nominations. The differentiation of official and unofficial onyms cannot be considered as the distinction between artificial and natural nominations. The artificial nomination is connected with an intentional beginning in the language, it is regulated and controlled by society, and natural nomination occurs spontaneously, it is formed in the process of testing new formations in the language usage.

Key words: onomastics, artificial nomination, natural nomination, onomastic system, onym.

Проблема разграничения искусственной и естественной номинации является недостаточно разработанной на данный момент, причем разграничение официальных и неофициальных наименований нельзя с уверенностью приравнять к разграничению искусственной и естественной номинации. М. В. Голомидова полагает, что «оба процесса предполагают обобществление речевого новообразования, но естественная номинация связана со стихийной узуализацией, а искусственная – с намеренным введением названия в общественный лексикон» [1, с. 53].

Искусственная и естественная номинация различаются также по социальным и речевым сферам употребления наименования. «Для искусственной номинации общие характеристики социального контекста могут быть определены как взаимодействие общественно ориентированное в институированных сферах деятельности. Естественная номинация характерна для общественной коммуникации, частично формализованной устной традицией, обычаями, неинституированной религиозной верой и т. п., а также для неформализованного коллективного и межличностного общения» [1, с. 60]. Отсюда различие в выборе языкового кода: искусственная номинация использует литературный язык и его подсистемы, а естественная – общеупотребительные средства и нелитературные разновидности языка. Искусственная номинация связана с сознательным началом в языке, она поддается регламентации и контролируется обществом, а естественная номинация происходит стихийно, складывается в процессе апробации речевых новообразований в узусе.

Если принять за точку отсчета положение о том, что искусственная номинация представляет собой «преднамеренное словотворчество, направленное на пополнение языкового фонда» [1, с. 5], то акт преднамеренного целенаправленного именованя объекта можно представить как процесс

коммуникации, в котором в самом общем виде должен участвовать субъект номинации – номинатор – лицо (человек) или группа людей, которые целенаправленно создают наименование объекта, при этом объектом номинации выступает отдельный предмет, явление, общественное или коммерческое объединение, как создаваемое, так и участвующее в акте реноминации или ребрендинга, также в коммуникации предполагается участие адресата (воспринимающего субъекта). Данные наименования возникают в той ситуации, когда «предмет должен быть обозначен в силу самого факта своего существования, а не только и не столько в том случае, если это вызвано необходимостью часто выделять его из ряда однородных, как это происходит при возникновении традиционных, “естественных” онимов» [3, с. 6]. Такие единицы, как правило, создаются раз и навсегда и не подвержены эволюции.

Г. А. Кривокубова связывает процесс искусственного называния с «системой официального именника и соответственно с немотивированной номинацией» [2, с. 25], однако, с нашей точки зрения, номинация, в том числе искусственная, не может не быть мотивированной, хотя в области официального именника мы скорее имеем дело с «авторской» номинацией, мотивированной отсубъектно.

Лексическую единицу, которую субъект использует для номинирования объекта, можно назвать не просто словом, а единицей номинации – номинемой, а ту информацию, которую субъект вкладывает в номинему в процессе именования, можно назвать номинатемой. При именовании номинатор прибегает к кодификации при помощи различных языков – как естественных (первичных), так и искусственных (вторичных) (например, использование вторичных знаковых систем в терминологии химии, физики, математики). В наименованиях искусственные и естественные языки могут использоваться одновременно, взаимодополняя друг друга (например, *столовая «Диета+»*). Итак, в процессе номинации задействованы следующие компоненты: адресант (субъект номинации – номинатор), объект номинации (номинируемая реалья, денотат онима), адресат (реципиент), номинема (лексическая единица, используемая для именования объекта).

Однако использование искусственных или естественных знаковых систем в процессе именования не может служить основой для разграничения искусственной и естественной номинации.

Другой момент, который следует отметить при изучении проблемы соотношения искусственной и естественной номинации, – это *способ вхождения созданного наименования в ономастическую систему*. Как отмечает М. В. Голомидова, «естественную и искусственную номинацию можно представить как разные пути, по которым идет пополнение лексического фонда языка за счет его собственных ресурсов, и одновременно как разные формы узуализации: “снизу” – путем апробации номинативной единицы в речевых актах, сопровождающейся конкуренцией вариантов и стихийным закреплением оптимального, и “сверху” – путем намеренного введения авторски созданной единицы в обиход» [1, с. 67]. Процесс стихийного именования оказывается

неразрывно связан с экспрессивной функцией языка. Для результатов естественной номинации такое вхождение осуществляется стихийно, причем номинатор при этом может быть не персонифицирован, субъект номинации может быть и вовсе не единичным, а коллективным. Сам процесс имятворчества в данном случае может оставаться латентным, то есть остается неизвестным как субъект номинации, так и процесс создания имени. Вхождение таких наименований в языковой узус происходит стихийно, независимо от номинатора и без его участия. Примеры естественной номинации можно найти в неофициальном именнике – это наименования, не зафиксированные на картах, в справочниках, в официальных документах, но известные повсеместно, употребляемые в непринужденной коммуникации в условиях разговорно-бытового общения (например, *Сковородка, Гора, Кордон, Нахаловка, магазин Горелый, Стекланный, Аквариум; названия домов Пентагон, Китайская стена, Свечка, Кресты, Ключка* и др.)

Признак наличия/отсутствия фиксации наименования в официальных документах и картографических источниках очень важен для разграничения искусственной и естественной номинации. Зафиксированные на картах наименования чаще всего представляют собой результат искусственной номинации. Тем не менее, данный признак не всегда является определяющим при ответе на вопрос о происхождении и способе создания наименования. Например, астионим – наименование населенного пункта, города, являет собой, без сомнения, образец наименования, возникшего чаще всего естественным путем, например, названия городов Москва, Тверь, Псков, Тамбов, Барнаул, Н.Новгород и др. Однако среди астионимов присутствуют и наименования, созданные специально, возникшие в результате искусственной номинации – Санкт-Петербург, Екатеринбург, Новосибирск и др. И те и другие наименования зафиксированы в документах, используются в процессе коммуникации в различных ситуациях общения.

Наличие различных вариантов имени, используемых в неофициальной коммуникации, является признаком наименования, созданного искусственно (*Павловский тракт – Павлик; Социалистический проспект – Соц, АлтГТУ – Политех; Красноармейский проспект – Красноармянский проспект; Кондитерская фабрика – Конфетка; Горно-Алтайский университет – Гарвард* и др.). У неофициальных наименований обычно не наблюдается явления вариативности (*Сковородка* – площадь рядом с главным корпусом АлтГТУ, по форме напоминая сквороду; *Поток* – неофициальное название микрорайона города, застроенного поточным способом; *Гора* – неофициальное название микрорайона города, расположенного на естественной возвышенности; *Новый мост* – неофициальное название моста через р. Обь в оппозиции *Старый мост / Новый мост*; *Старый базар* – неофициальное название рынка в оппозиции *Старый базар / Новый рынок* и др.).

Отметим также такой признак, как целенаправленность искусственного именования (например, улица 9 мая, площадь Октября, улица Ленинградская). Под целенаправленностью понимается присутствие внутреннего мотива

именования, известная цель и основания номинации (к примеру, идеологические наименования, наименования-посвящения, наименования, приуроченные к конкретным историческим датам и пр.)

Таким образом, в качестве основных признаков, позволяющих разграничить искусственную и естественную номинацию по ее результату – ониму, можно назвать следующие.

1. Прозрачная / непрозрачная внутренняя форма наименования.
2. Фиксация / отсутствие фиксации наименования в документальных и картографических источниках.
3. Персонифицированный, известный субъект номинации (отдельный человек или группа людей) / неизвестный номинатор.
4. Целенаправленность / нецеленаправленность именования.
5. Наличие / отсутствие различных вариантов имени, используемых в неофициальной коммуникации.

Список литературы

1. Голомидова М.В. Искусственная номинация в русской ономастике: Монография. Екатеринбург, 1998.
2. Кривоzubова Г.А. Урбонимы города Омска (состав и функционирование): дисс... канд. филол. наук. Барнаул, 1993.
3. Шимкевич Н. В. Русская коммерческая эргонимия: прагматический и лингвокультурологический аспекты: автореф. дисс. ...канд. филол. наук. Екатеринбург, 2002.

УДК 81.572

Е.С. Смирнов
(Россия, Красноярск)

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СУБКОНЦЕПТА «БАБУШКА» (НА МАТЕРИАЛЕ УСТНЫХ ТЕКСТОВ КОРЕННЫХ ЖИТЕЛЕЙ СЕВЕРНОГО ПРИАНГАРЬЯ)

В статье рассматривается структура и содержание субконцепта «бабушка» в традиционной лингвокультуре Северного Приангарья. На основе анализа устных текстов русских старожилов выявлены особенности понятийного, образного и ценностного слоёв исследуемого субконцепта.

Ключевые слова: субконцепт «бабушка», лингвокультурный концепт «семья», мегаконцепт «свои», традиционная региональная лингвокультура, устный текст, Северное Приангарье.

E. S. Smirnov
(Russia, Krasnoyarsk)

**THE REPRESENTATION OF SUBCONCEPT THE
«GRANDMOTHER» (BY THE MATERIAL OF THE ANGARA BASIN
RESIDENTS ORAL TEXTS OF THE NORTH ANGARA RIVER BASIN)**

The article consider the structure and content of the subconcept «grandmother» in the traditional regional linguistic culture of the North Angara river basin. Based on the analysis of oral texts of the Angara basin residents, the features of the conceptual, figurative and value layers of the studied subconcept are revealed.

Key words: subconcept «grandmother», linguistic cultural concept «family», megaconcept «ours», traditional regional linguistic culture, oral text, North Angara river basin.

Изучение концептосферы региональной лингвокультуры является одним из актуальных векторов исследований в современной отечественной лингвистике. Как правило, учёные рассматривают особенности концептосферы сквозь призму анализа базовых концептов [7, 8], которые исследуют на материале письменных (художественные произведения, тексты СМИ, нормативно-правовые акты и др.) и устных текстов (автобиографические рассказы, мемораты и др.).

Эмпирическим материалом данной работы являются устные тексты о «бабушке», которые представлены в «Электронном текстовом корпусе лингвокультуры Северного Приангарья» [8] и в «Словаре говоров русских старожилов Байкальской Сибири» [1, 2, 3, 4].

Настоящее исследование выполнено в рамках психолингвокультурологического подхода. При анализе устных текстов был использован метод концептуального анализа, метод лингвистического описания и частично компонентный анализ лексического значения слова.

Цель работы – анализ субконцепта «бабушка» в традиционной лингвокультуре Северного Приангарья (Кежемского, Богучанского и Мотыгинского районов Красноярского края). Под традиционной лингвокультурой мы понимаем одну из форм региональной лингвокультуры, которая «порождается коллективными формами сознания, отражает и фиксирует патриархальный образ жизни, транслирует элементы архаики ментальности и культуре» [9, p. 58]. Традиционная лингвокультура преимущественно транслируется культураносными устными текстами (рассказы о семье, родной деревне, детстве, воспитании, охоте, рыбалке, своих, чужих и т.д.).

Субконцепт «бабушка» является одним из сегментов лингвокультурного концепта «семья», который входит в структуру мегаконцепта «свои». Структура данного мегаконцепта детерминирована пространственным, кровнородственным и другими культурными кодами. Структура и содержание

всех субконцептов («отец», «мать», «дедушка», «бабушка» и др.), входящих в структуру лингвокультурного концепта «семья», обусловлена влиянием кровнородственного культурного кода.

Именем субконцепта «бабушка» является слово *бабушка*. В современном русском языке основным значением данного слова является «мать отца или матери (по отношению к детям своих детей – внукам)» [5]. В устных рассказах русских старожилов Северного Приангарья встречаются различные синонимичные варианты имени субконцепта «бабушка». Во-первых, коренные ангарцы часто используют разговорный вариант слова «бабушка» – *баба*: *У нас баба была, мамина мать, с Банищиковой* [1, с. 186]. Во-вторых, разговорно-сниженный вариант – *бабка*: *А бабка, она сто пять лет прожила, вот она дала мне свой век. Я, вишь, –скостылям, скриплю, всё у меня болит* [2, с. 71]. В-третьих, в устных текстах встречается разговорный вариант с ласкательным значением – *бабенька*: *А оне <отец> с мамой поехали на поле, это шесть километров от дому. А бабенька его ругала, всяко ругала* [3, с. 231]. Стоит подчеркнуть, что во всех проанализированных текстах информанты рассказывают о своих родных бабушках.

Проведённый анализ устных рассказов показал, что в понятийном слое субконцепта «бабушка» содержится три основных концептуальных признака.

Первым признаком является *кровное родство*, на которое указывают сами информанты: *А у меня баба моя, моя баба, мамина мать – сто семь лет жила!* [8].

Вторым концептуальным признаком, который репрезентируется в устных текстах коренных ангарцев, является указание на *место рождения* бабушки в Северном Приангарье, например:

[– Ваши родители родились в Пинчуге? – Собр.]

– *Да, да, все. И бабушка, и дедушка, все здесь* [Там же]. В данном фрагменте речь идёт о п. Пинчуга Богучанского района Красноярского края.

Третий концептуальный признак – *хранительница домашнего очага*: *Суп какой-то готовим там, картошку, куда без этого? <...>. Всегда готовили, там... Всякие пирожки, всё это бабушка тоже...* [Там же]. Данный признак является одним из самых эксплицируемых в устных текстах о «бабушке». Преимущественно русские старожилы рассказывают о том, как их родные бабушки готовили традиционные ангарские блюда. Однако есть тексты, в которых говорится о том, что бабушка следила не только за кухней и готовкой, но и воспитывала детей (своих внуков), а также умело управлялась с домашним хозяйством и занималась народными промыслами: *Мы остались, бабушка была по хозяйству дома, всё время, она и на рыбалку ездила, неводили, и дома, чтобы мы нигде не споролись, не утонули – за нами приглядывала* [Там же].

Образный слой субконцепта «бабушка» репрезентируется не так часто в устных текстах коренных ангарцев, как понятийный и ценностный слои. Однако устные тексты, эксплицирующие образный слой, есть в нашей картотеке. Как правило, это рассказы, в которых информанты описывают

внешность своих родных бабушек: *Бабка-то, она небольшая была, худенька была, сто пять лет прожила* [2, с. 71]; *Она всех старше была в деревне. И вот ей <бабушке> девяносто лет было, и вот она ростом с меня, только худенька* [8]. В данных примерах коренные ангарцы используют перцептивную лексику, в частности прилагательные, для описания внешности бабушек: *худенькая, небольшая*. Также стоит отметить, что при описании внешности информанты указывают на возраст своих бабушек. Коренные ангарцы гордятся тем, что их бабушки прожили долгую жизнь, что говорит, с одной стороны, о почтении со стороны детей и внуков, с другой стороны, о значимости фактора возраста в семье с традиционным укладом жизни.

Ценностный слой субконцепта «бабушка» в устных текстах русских старожилов Северного Приангарья эксплицирован большим количеством примеров. В данной работе мы приведём наиболее репрезентативные из них.

В ценностном слое превалирует зона положительной оценки, которая преимущественно выражена этическим типом оценки. В некоторых текстах этическая оценка эксплицирована оценочными прилагательными, которые говорят о радушии, доброте и трудолюбии родных бабушек: *А хорошая бабка была, бабка Антонида, приветлива. Вот я в шестьдесят девятом году был, дак она, как приедем с покосу, узнат, что приехали, оне на угоре жили, тут караулит уже* [4, с. 272]; *Они авторитет баба с дедой были, сильно уважали, потому что они такие были доброжелательные, дед у нас такой доброжелательный, баба была доброжелательной* [8]; *Я папину маму застала. А маминих родителей я уже не застала. Бабушка в 92 года умерла. Она была добрая, была труженица. Любила стряпать, хотя ей было уже за 90* [Там же]. В последнем фрагменте использован коннотатив *труженица*, который выражает положительное оценочное значение. В лексическое значение лексемы *труженица* входит коннотативный семантический компонент «тот, кто умеет много и усердно трудиться».

В некоторых устных текстах этическая оценка эксплицируется с помощью прилагательного *суровый*: *Бабушка у нас была очень суровый человек. Очень суровой была, но мы благодарны тем, что мы не утонули, ничё не сожгли, без разрешения мы в огород не ходили* [Там же]. Лексема *суровый* выражает амбивалентную оценочную реакцию, однако в данном примере информант сам отмечает, что благодарен за строгое, суровое воспитание со стороны бабушки, поскольку это позволило ему выжить, а также вырасти человеком, который соблюдает нормы поведения в обществе.

Таким образом, на материале устных текстов коренного русского населения северных районов Красноярского края были рассмотрены структура и содержание субконцепта «бабушка», который является одним из сегментов лингвокультурного концепта «семья». Было установлено, что наиболее ярко в проанализированных текстах эксплицируются понятийный и ценностный слои.

Подобные исследования интересны и актуальны не только с научной точки зрения, но и с точки зрения социокультурной значимости, т.к. позволяют

сохранить и популяризировать особенности традиционной лингвокультуры того или иного региона.

Список литературы

1. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири / научн. ред. В. М. Гацак, С. А. Мызников. Иркутск, 2012. Т.10. 496 с.

2. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири / научн. ред. В.М. Гацак, С.А. Мызников. Иркутск, 2010. Т.6. 544 с.

3. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири: в 20 т. / научн. ред. В.М. Гацак, Ф.П. Сороколетов. Иркутск, 2008. Т.4. 544 с.

4. Афанасьева-Медведева Г.В. Словарь говоров русских старожилов Байкальской Сибири / научн. ред. Л.Л. Касаткин, С.А. Мызников. Иркутск, 2014. Т.14. 480 с.

5. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 12.03.2021).

6. Волошина С.В. Репрезентация концепта «Сибирь» в автобиографических рассказах томских крестьян // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2017. № 47. С. 28–38.

7. Жигачёва Е.С., Доржиева Г.С. Концепт Байкал в региональной лингвокультуре: монография. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2018. 246 с.

8. Электронный текстовый корпус лингвокультуры Северного Приангарья. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://angara.sfu-kras.ru/home> (дата обращения: 12.03.2021).

9. FeldeOlga V. The Oral Text as a Translator of Ancient Linguoculture of the Northern Angara Region // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2019.1. P. 55–76.

Г.В. Токарев
(Россия, Тула)

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНОГО ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО СЛОВАРЯ

Статья посвящена обсуждению актуальности учебного лингвокультурологического словаря. Обсуждается структура словарной статьи.

Ключевые слова: учебный словарь, лингвокультурология, язык, культура, словарная статья.

G.V. Tokarev
(Russian, Tula)

ON THE CONTENTS OF THE EDUCATIONAL LINGUOCULTUROLOGICAL DICTIONARY

The article is devoted to the discussion of the relevance of the educational linguoculturological dictionary. The structure of the dictionary entry is discussed.

Key words: educational dictionary, linguoculturology, language, culture, dictionary entry

Современное филологическое образование в России характеризуется культурной ориентированностью. Школа рассматривается как полиэтническая среда, в образовательном процессе активно используются технологии диалога культур, развития критического мышления. Можно сказать, что принципы развития современной лингвистики: экспансионизм, эксканатонность, функциональность, ориентированность на человека – стали доминантами методики обучения. Важным направлением в обучении языкам становится лингвокультурологическое. Лингвокультурология представляет собой перспективное направление в развитии языкознания, поскольку интегрирует два традиционных вида знания – науку о языке и науку о культуре – и на этой основе формирует новую понятийную парадигму. В русистике появилось много интересных исследований интеракции языка и культуры, имеющих как теоретический и практический характер. Например, вышел в свет Большой фразеологический словарь под редакцией В.Н. Телия. Издание включает культурологический комментарий, который опирается на новые термины, сложные для понимания и школьника, и учителя русского языка и литературы. Данная ситуация обосновывает необходимость создания учебного лингвокультурологического словаря. К его основным принципам мы относим следующие:

- 1) включение в состав словаря наиболее существенных терминов,
- 2) размещение терминов в алфавитном порядке,
- 3) понятное дефинирование,
- 4) описание употребления терминов,
- 5) демонстрация системных связей термина.

В настоящей статье приведём несколько примеров описания лингвокультурологических терминов.

Лингвокультурная единица – единица лингвокультурной системы. К лингвокультурным единицам относятся языковой оберег, символ, эталон, наивная мера, названия волшебного мира. Лингвокультурные единицы составляют ядро лингвокультуры. Образование лингвокультурных единиц осуществляется путём использования слов и выражений в новой для них, культурной функции: для защиты, управления поведением, выражения норм, стандартов, стереотипов и др.

Синоним – знак культуры.

Функционирование лингвокультурных единиц в текстах.

Языковой оберег – лингвокультурная единица, которая используется в роли защиты от чего-либо плохого, нежелательного. Языковые обереги являются устойчивыми фразами коммуникативной системы любого языка. *Ни пуха ни пера! – К чёрту!* Языковые обереги отражают суеверия лингвокультурной общности.

Русские боятся, что с ними что-то произойдёт, поэтому используют в речи языковые обереги.

Символ (квазисимвол) – лингвокультурная единица, используемая для управления поведением человека в соответствии со сложившимися нормами. Символы повелевают человеку поступать так, а не иначе. Так, символ *хомут* указывает на то, что человек должен приготовиться к исполнению тяжёлых обязанностей вопреки своей воли.

Символы являются своеобразными маяками в пространстве культуры.

Эталон (квазиэталон) – лингвокультурная единица, отражающая стандарты свойств и качеств человека. Большинство эталонов имеют оценочный характер. Например, *лиса* – хитрый человек. Быть хитрым человеком плохо.

Каждый народ использует свою систему эталонов.

Наивная мера (квазимера) – лингвокультурная единица, отражающие наивные (обыденные) представления о пространстве, времени, количестве, интенсивности, возрасте и др. Наивные меры характеризуются приблизительностью. Большинство наивных мер не только выражают представления о действительности, но и даёт ей оценку. Например, *рукой подать, в мгновение ока, песок сыплется* и др.

Наивные меры могут соотноситься в научными единицами измерения.

Названия волшебного мира – лингвокультурная единица, называющая несуществующие явления. Функционирует в волшебных сказках. *Скатерть-*

самобранка, шапка-невидимка и др. Большинство названий волшебного мира переосмысливается. Так, место проживания человека можно в шутку назвать *избушкой на курьих ножках*, злого или некрасивого человека – *Бабой Ягой*.

В русской лингвокультуре насчитывается более 100 названий волшебного мира русского фольклора.

Прецедентный текст – общеизвестный текст, авторство которого часто не известно членам лингвокультурной общности или который принадлежит фольклору. К прецедентным текстам можно отнести сказки, песни, басни, анекдоты и др.

Прецедентные тексты воплощают скрытые смыслы явлений.

Прецедентное имя – имя собственное, перешедшее в нарицательное и обозначающее какое-либо значимое явление. *Алёша Попович, Ходынка*. Прецедентные имена имеют оценочные значения. Многие из них тесно связаны со своей эпохой, что приводит к их забвению при смене эпох.

Прецедентные имена могут выразить идеологемы.

Лингвокультурная система – совокупность упорядоченных лингвокультурных единиц. Лингвокультурная система формируется в результате взаимодействия языка и культуры. Она имеет промежуточный характер. В неё входят языковые единицы (слова, фразеологизмы и др.), которые выполняют функции знаков культуры.

Лингвокультурная система имеет неочевидный для носителей языка характер.

Лингвокультурологический словарь имеет высокий потенциал для его использования в организации исследовательской деятельности обучающихся, способствует формированию интереса как к своей, так и к иным культурам.

Список литературы

1. Ковшова М.Л., Гудков Д.Б. Словарь лингвокультурологических терминов. М., 2017. 192 с.
2. Телия В.Н. Русская фразеология: семантико-прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 284 с.
3. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры. М.:, 1999. С. 13-24.
4. Хоруженко К.М. Культурология. Энциклопедический словарь. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 640 с.

В.В. Шаповал
(Россия, Всеволожск)

**НЕПОЛНЫЙ ЧИСЛОВОЙ РЯД И ДРУГИЕ УНИКАЛИЗМЫ
У М.Ф. КРИВОШАПКИНА (1865) КАК ОБЪЕКТЫ
ВЕРИФИКАЦИИ**

Названия числительных до 10 с тремя пропусками представлены в енисейских материалах М. Ф. Кривошапкина. Мы полагаем, что эти единицы являются счетным рядом искусственного происхождения, однако параллели к нему не обнаруживаются в других системах обозначения числительных в русских тайных и условных языках. Вероятно, ряд дошел до Кривошапкина и Ровинского в виде заученной наизусть счетной последовательности. Неясность его источника тем не менее не дискредитирует уникальность данной фиксации и других лексических материалов в передаче Кривошапкина.

Ключевые слова: условный язык, код, числовой ряд, енисейские диалектизмы, Кривошапкин, этимология.

V.V. Shapoval
(Russia, Vsevolozhsk)

**INCOMPLETE NUMBER SERIES AND OTHER UNIQUE ENTRIES
BY M. F. KRIVOSHAPKIN (1865) AS TARGETS OF VERIFICATION**

The names of numbers up to 10 with three gaps were presented in the Yenisei materials by M. F. Krivoshapkin. We believe that these units are a numeral nouns of artificial origin, however, parallels to them are not found in other systems of designating numerals in Russian secret and conventional idioms (slangs). Probably, the series was listed by Krivoshapkin and later by Rovinsky in the form of a counting sequence memorized by heart. The vagueness of its source, however, does not discredit the uniqueness of this sources, as well as the rest of lexical materials in Krivoshapkin's transmission.

Key words: conventional language, code, number series, Yenisei dialectisms, Krivoshapkin, etymology.

В известном енисейском словаре М. Ф. Кривошапкина, материала которого мы уже касались [12, с. 162–168], встречается достаточно заметный слой единиц, описание которых трудно назвать тривиальным и абсолютно прозрачным. Так, имеется следующий числовой ряд до 10 с пропуском 1, 2, 5 [5] (номера страниц далее в скобках): «Ерахты – три» (45), «Валы чи – четыре» (43), «Евалды – шесть» (45), «Ладань – шесть» (51), «По пусту – семь» (56), «По

насту – восемь» (56), «Волку нь – восемь» (44), «Даки нь – девять» (45), «Вскинь – десять» (44), «Вчкинь–десять» (44). А. Е. Аникин заметил об одном из этих обозначений: «валычи ‘четыре’ енис. (СРНГ 4: 32) // Видимо, арготич. слово, происхождение неясно» [2, вып. 6, с. 34]. Еще одно получило более детальный комментарий с указанием на возможную связь с известным грецизмом в различных тайных языках: «дакинь ‘девять’ ... Напоминает арготич. назв. для ‘десять’...» [2, вып. 12, с. 318]. Смешение соседних обозначений в счетном ряду говорит либо о его разрушающем забвении, либо об ошибке копирования, как сомнительное *декан* ‘9’ у симбирских швецов [6, с. 216]. Однако в словарики 1865 г. и обозначение для 10 имеется. Две позиции вошли в СРНГ: *валычи* [8, вып. 4, с. 32], *дакинь* [8, вып. 7, с. 265]. Остальные не включены: *барахты* [8, вып. 2, с. 109], *волкун*, *вскинь*, *вчкинь* [8, вып. 5, с. 42, 202, 242], *евалды*, *евольды*, *един*, *ерахты* [8, вып. 8, с. 311, 313, 320, 365], *ладань* [8, вып. 16, с. 229]. Через 8 лет после книги М. Ф. Кривошапкина вышла статья П. А. Ровинского [7], в которой практически тот же числовой ряд до десяти был представлен уже в полном виде: *един* – один, *пара* – два; *ерахты* – три, *барахты* – четыре; *чивильды* – пять, *евольды* – шесть; *по-пусту* – семь, *по-насту* – восемь; *дакинь* – девять, *вчкинь* – десять, цит. по: [1, с. 45]. Этот источник дает дополнительно подтверждение в пользу варианта *вчкинь* ‘10’, а не *вскинь* ‘10’. Следовательно, более вероятно, что в данной паре прочтение *с* вторично и может быть квалифицировано как очитка [10, с. 13]. Сложности в интерпретации этих обозначений проистекают из полного отсутствия контекстов, в которых бы они функционировали. Имеются только словарные данные. Заученный числовой ряд может довольно устойчиво воспроизводиться даже без опыта его использования его единиц в словосочетаниях и при подсчете. В принципе ошибка может быть «выявлена и исправлена путем обращения к данным речи» [11, с. 60]. Однако в данном случае у нас имеется только несколько воспроизведений, по всей вероятности, одного заученного наизусть счетного ряда, о функционировании в высказываниях единиц этого ряда данных нет.

Термин «уникализм» был предложен для обозначения слова, встретившегося один раз, Н. П. Антроповым [3, с. 137]. Этот феномен, думается, может быть применен к той части енисейского словаря Кривошапкина, которая не вполне пересекается с другими источниками.

Начнем с примеров, которые у нас вызывают вопрос о причине включения слова в дифференциальный словарь в 1865 г. Так, пример «Сугробъ – куча снега» [5, с. 60] мы рассмотрели ранее [12, с. 163]. Современному носителю не кажутся диалектными единицы: «Чурки (см. кряжи) – обрубки дерева» (63), «Замёрзь – озябъ» (47), «Запамятовать – забыть» (47). Такие слова не вошли в дальнейшем в СРНГ [8, вып. 10, с. 241, 301]. Однако вышеприведенные числительные не были позднее приняты в качестве диалектных слов по каким-то иным причинам. Возможно, они показались не диалектными, а вообще иносистемными.

Для этого были основания. Бросим беглый взгляд на вариантность числительных первого десятка в тайных и условных языках, по [6]. Обзор средств и приемов трансформации числительных в условных языках при всем разнообразии не дает явных параллелей к фрагментарным числовым рядам Кривошапкина: 1 – ёный, іон, іодзин, іодный, яный (видно сближение с *один*), сковдин, сколдин (затемняющая префиксация), 2 – здю, сдю, бакра, бакры, бакыр, дзю, дзвиня, двиня, двеня, зыюсак, зысак, кокур (преображение *два* и вероятное греческое числительное), 3 – стрём(а), бир (тюрк. ‘1’, 1 алтын – 3 коп.), кумар, керья, скерья, скирья, шкира, тисар(ь), трёка; учага, учки (тюрк.), 4 – кисера, кисмарь, тисеро (гр. *τέσσερα*), бутыре (префикс), дёрски, кятурэх (литовск.), ныргуч, сэсарь, тэсарь, цысарь, цэцарь, чеква, шван, якарь, 5 – пёнда (гр. *έ τε*), пёндра, пёхтерь, пенже, пинжа, пянджа, пяндра, беж, бежага (тюрк.), вычур, еल्पень, сипень, спинак, сплён, скирья, 6 – шандра, шонда(ра), шенда, шендо, шестак, ширья, шохман, алтуха (тюрк.), букшень, бушень, 7 – сизим, сизюм, семеон, семятка, семянка, сеньдиль, сюзю, едюка, едюха, кулем, 8 – вондара, вондора, осметка, осмион, охмень, васьминуса, вендель, вондиль, восемжа, воким, вомер, канданша, ахтынер (нем. *acht*), 9 – двентимер, деверо, девера, дивер(а), девень, девендиль, девятион, девитинжа, девянжа, дзевенжа (ряд суффиксаций почти не маскирует ‘9’), скойша, декан (?), 10 – декан, дзекан, декон, декун, декус, декунник, декуница, дикона, дикуна (гр. *έκα*), версень, онсяга, онцага (тюрк.), сверсять (маскирующее начало).

Некоторое поверхностное сходство по приему рифмовки можно отметить с английским сленгом, где, например, *eight* ‘8’ – *garden gate* ‘садовые ворота’ [13]. Однако рифмующиеся пары названий соседних чисел достаточно своеобразны, а неполнота рядов и отсутствие единодушия в источниках не позволяют с уверенностью реконструировать даже математические формулы, которые могут скрываться за этими обозначениями (например, $8 = 10 - 2$, $6 = 1 + 5$). При этом подстановочные реконструкции *чи-рахты ‘2’ и *ба-вальды ‘7’ также не дают законченного решения. Кроме того, здесь, пожалуй, даже не один неполный ряд чисел, а остатки нескольких: *ладань* ‘6’ и *волкунь* ‘8’ как будто бы принадлежат к другой системе обозначения числительных, как можно заключить из их отсутствия в позднейшем свидетельстве. Вставки *един*, *пара*, *по-пусту*, *по-насту* производят впечатление позднейших вставок, компенсирующих потери памяти.

Иногда уникальный материал Кривошапкина дает весомые уточнение к толкованию Даля: «Огонки – хвосты, которые женщины носят зимою на шеѣ» [5, с. 54]. Это слово похоже на вероятный полонизм, ср.: «Агонь? ж. арх. [развѣ *огонь*, хвостъ?] мѣховая опушка на одеждѣ...» [4, т. 1, стб. 12], а в районе Енисейска жили семейские старообрядцы, прежде некоторое время проводившие на западных территориях империи и даже получившие наименование «поляки». Однако обширная территория, в разных пределах которой следы слова отмечены, заставляет не переоценивать влияние одной узкой группы. Вполне вероятно, слово более древнее и исконно восточнославянское. Отсюда же и снижающее переосмысление в жаргоне этого слова, сближаемого по созвучию

с *огонь* (мех > клочья ваты): «Одет он был как “огонь”» (В. Шаламов), а также под вероятным влиянием *агонь* ошибка в понимании толкования ‘меха (кузнечные)’ как ‘меха (одежда)’ при псевдожаргонизме *пламена* [9, с. 29].

Чаще же лаконизм толкований оказывается не вполне дешифруемым:

«Ве кша – свора, звѣрокъ» [5, с. 43], ср.: «Зверек» [?] [8, вып. , вып. 4, с. 105], и там же: «блок, к которому что-либо прикрепляется, с помощью которого что-либо передвигается», то есть подъемный механизм, в котором прикрепленная к стойке сверху некая часть бегаёт, как белка. И есть свора ‘подпорка’, то есть тоже стойка [8, вып. 36, с. 324]. Видимо, сочетание двух слов толкования у Кривошапкина указывает на ручной подъемный механизм.

Метонимически соположенные толкования омонимов можно подозревать в «Ляга – соха, лужа» [5, с. 43], ср.: *ля ги* ‘трава [болотная?], похожая на осоку’ [8, вып. 17, с. 254] *сока* ‘осока’ [8, вып. 39, с. 236]. Очевидно, кроме ожидаемого обозначения неглубокого водоема, указано и значение ‘род травы’.

Таким образом, диалектные данные источника 1865 г. все еще требуют дальнейших разысканий. Их безальтернативность обуславливает как и их содержательную ценность, так и нетривиальность задачи их полного и непротиворечивого прочтения.

Список литературы

1. Андюсев Б.Е. Сибирское краеведение. Красноярск: РИО КГПУ, 2003. 336 с.
2. Аникин А.Е. Русский этимологический словарь. Вып. 6. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2012; Вып. 12. М.: Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН, 2018.
3. Антропов Н.П. К этимологии белорусских словарных уникализмов // *Palaeoslavica. International Journal for the Study of Slavic Medieval Literature, History, Language and Ethnology*. 2004. Vol. XII. No 1. С. 137-153.
4. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. I–IV. СПб.; М., 1904–1907.
5. Кривошапкин М.Ф. Енисейский округ и его жизнь. Т. II. СПб.: Тип. В. Безобразова и К., 1865.
6. Приемьшева М.Н. Тайные и условные языки в России XIX в. Ч. 2. СПб.: Нестор-История, 2009. 696 с.
7. Ровинский П.А. Замечания об особенностях сибирского наречия и словарь // *Известия Сибирского Отдела ИРГО*. 1873. Т. 4. № 1. С. 17-32.
8. Словарь русских народных говоров. Вып. 1-24. М.; Л.: Наука, 1965-1989. Вып. 25–46. СПб.: Наука, 1990–2013.
9. Шаповал В.В. Проблемы источниковедческой критики данных жаргонной лексикографии // *Сибирский лингвистический семинар*. Новосибирск, 2001. № 1. С. 26-30.
10. Шаповал В.В. Текст источника как объект анализа для филолога и историка. Сборник научных статей. М.: [без изд-ва], 2001. 42 с.

11. Шаповал В.В. О некоторых ошибках в современных жаргонных словарях // Вопросы филологии. 2007. № 1 (25). С. 55-61.
12. Шаповал В.В. Материалы М. Ф. Кривошапкина как объект критики // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2015. Т. 6. № 6. С. 162–168.
13. Takasugi Shinji. Cockney Rhyming Slang. – [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://www.sf.airnet.ne.jp/ts/language/number/cockney.html> (дата обращения: 17.03.2021).

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 811.161.1

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

СТИЛИСТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ В ЛИРИКЕ И. Ф. АННЕНСКОГО: ПОЭТИЗМЫ И ПРОЗАИЗМЫ

Статья посвящена исследованию поэтизмов и прозаизмов в поэзии И. Ф. Анненского. Особое внимание уделялось исследованию функций и смысловых оттенков поэтизмов, в качестве которых могут выступать старославянизмы, архаизмы, мифонимы и фольклоризмы, а также их взаимодействию с прозаизмами.

Ключевые слова: поэтизмы, старославянизмы, архаизмы, мифонимы, фольклоризмы, прозаизмы, стилистические смыслы, разностилевая лексика.

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

STYLISTIC DIVERSITY IN THE LYRICS OF I. F. ANNENSKY: POETICISM AND PROSOISM

The article is devoted to the study of poeticism and prosoism in the poetry of I.F. Annensky. Special attention was paid to the study of the functions and semantic meanings of poeticism: slavonic, archaism, mythonyms and folklorisms and their interaction with prosoism.

Keywords: poeticism, old slavonic, archaism, mythonyms, folklorisms, prosoism, stylistic meanings, different-style vocabulary.

И. Ф. Анненский, создавший свои поэтические произведения на стыке двух литературных направлений, – как символизма, так и акмеизма – был новатором, соединившем лексические средства разных стилистических пластов. На примере творчества И. Ф. Анненского можно проследить особенности функционирования лексем, разных по стилистической и стилевой принадлежности: поэтизмов и прозаизмов. В этом, как отмечал Д. С. Лихачев, и проявилась «природа поэтического слова», в котором «за обычным смыслом скрывается другой – необычный» [10].

Известно, что поэтизмы – это стилистически маркированные лексические единицы, входящие в состав книжной лексики. Использование поэтизмов, обладающих особым лирическим пафосом, во многом определяется

поэтической традицией конца XVIII – начала XIX века [7, 10]. Наличие поэтизмов в творчестве И. Ф. Анненского, во-первых, иллюстрирует тесную связь с книжной традицией предшествующего столетия, а во-вторых, в ряде случаев является элементом стилизации [5].

Согласно поэтической традиции выделяются следующие виды поэтизмов: архаизмы, старославянизмы, мифонимы и фольклоризмы [3]. Как правило, данные лексемы имеют особые пометы в толковых словарях: книжн., trad.-поэт, народн.-поэт., поэт., высок. и др.

Обратившись к поэтическим текстам И. Ф. Анненского, мы видим, что большинство из них по происхождению являются старославянизмами:

«Чтоб в океане мутных далей,
В безумном *чаяньи* святынь,
Искать следов Ее сандалий
Между заносами пустынь». («Поэзия») [1].

«На белом небе всё тусклей
Златится горняя лампада,
И в доцветании аллей
Дрожат зигзаги листопада». («Листы») [1].

Нет, им не суждены *краса* и просветленье;
Я повторяю их на память в полусне,
Они – минуты праздного томленья,

Перегоревшие на медленном огне. («Третий мучительный сонет») [1].

Поэтизмы-славянизмы обычно имеют стилистические пометы в толковых словарях: *чаянье* (высок., книжн.), *златиться* (trad.-поэт.), *краса* (trad.-поэт.) [8].

В стихотворениях И. Ф. Анненского встречаются и слова-архаизмы:

«Дыханье дав моим *устам*,
Она на факел свой дохнула,
И целый мир на Здесь и Там
В тот миг безумья разомкнула». («На пороге») [1].

«Но где светил погасших *лик*
Остановил для нас течение,
Там Бесконечность – только миг,
Дробимый молнией мученья». («Девиз Таинственной похож») [1].

«Не мастер Тира иль Багдата,
Лишь девы нежные *персты*
Сумели вырезать когда-то
Лилей нежные листы». («Лилии») [1].

Данные архаизмы в современных толковых словарях сопровождаются пометами: *уста* (trad.-поэт.), *лик* (высок., книжн., trad.-поэт.), *перст* – устар. [8].

Мифонимы обычно представлены именами античных героев или богов и составляют неотъемлемую часть поэтического словаря поэтов конца XVIII –

начала XIX века. В лирике И. Ф. Анненского встречается большое количество примеров использования мифологической лексики:

«Вкруг белеющей *Психеи*

Те же фикусы торчат,

Те же грустные лакеи,

Тот же гам и тот же чад...» («Трактир жизни») [1].

«Но я тоски не поборю:

В пустыне выжженного неба

Я вижу мертвую зарю

Из незакатного *Эреба*» («Трилистник бумажный») [2].

«Пусть для ваших открытых сердец

До сих пор это – светлая фея

С упоительной *лирой Орфея*,

Для меня это – старый мудрец». («Пусть для ваших открытых сердец») [1].

В составе традиционной поэтической лексики выделяют также исконно русские слова, используемые в сфере устного народного творчества, – фольклоризмы:

«Не Вольга-богатырь нарождается,

Нарождается *надёжа* – молодой певец,

Удалая головушка кудрявая». («Рождение и смерть поэта») [1].

Пометы в толковых словарях поэт., нар.-разг. и нар.-поэт. позволяют отнести данные слова в разряд фольклорных поэтизмов: *надёжа* (нар.-разг.), *удалой* (нар.-поэт.), *головашка* (нар.-поэт.) [8].

О функции поэтизмов писал академик В. В. Виноградов: «...паутина «поэтических» слов и образов облекает действительность, «стилизуя» её под заданные литературные нормы и каноны. Слово оторвано от реального предмета. Вовлечённые в систему литературных стилей, слова здесь подбирались и группировались в образы, фразеологические серии, которые застывали, шаблонизировались и становились условными символами тех или иных явлений или характеров, тех или иных идей или представлений» [6, с. 8-9].

Поэтизмы могут использоваться не только для создания художественного образа, но и с целью экспрессии или торжественного пафоса, а также посредством стилизации под старину. Кроме того, поэтизмы, как и другие языковые/речевые средства, могут «являться средством передачи смысловых и чувственных оттенков, а также способом репрезентации мироощущения и системы взглядов автора» [4].

В стихотворениях И. Ф. Анненского поэтизмы чаще всего используются с целью создания художественного образа:

«Не мастер Тира иль Багдата,

Лишь *девы* нежные *персты*

Сумели вырезать когда-то

Лилей нежные листы...» («Лилии») [1].

Здесь поэтизмы, связанные с обликом человека (*уста, персты, лик* и др.), используются автором для того, чтобы подчеркнуть возвышенный характер создаваемого образа.

Поэтизмы могут способствовать передаче эмоционального состояния лирического героя, служить средством воспроизведения его душевного переживания:

«Нет, им не *суждены краса* и просветленье;
Я повторяю их на память в полусне,
Они – минуты *праздного томленья*,
Перегоревшие на медленном огне» («Строфы») [1].

В данном отрывке отражены чувства лирического героя: «Мое мучение и мой восторг *оне*».

Как уже отмечалось, поэтизмы могут использоваться и для создания лирического пафоса:

«Над *высью пламенной* Синая
...Но из *лазури фимиама*,
От лилий *праздного венца*,
Бежать... *презрев гордыню* храма
И *славословие жреца*,
...В безумном *чаянье святынь...*» («Поэзия») [1].

Стихотворение «Поэзия» почти полностью состоит из традиционных поэтических слов, имеющих книжную, высокую стилистическую окраску. Это придает стихотворению патетичность, торжественность, с которыми, согласно книжной традиции, принято было говорить о поэзии как особом предмете речи.

Однако, наряду с поэтизмами, в стихотворные тексты нередко проникают и слова, далекие от поэзии. Такие «некрасивые», «неблагозвучные» средства языка, как правило, отражают повседневность, а также другие сферы человеческой жизни. Как отмечают исследователи, подобное явление свойственно поэзии И. Ф. Анненского [5, 9] и требует от автора не только развитого языкового чутья, но и умения сочетать обыденные, «низкие» слова с «высокими».

Как правило, в своем творчестве И. Ф. Анненский изображает два мира – идеальный и реальный. Сохранение связи поэтической мысли с земным миром, с повседневностью важна для поэта, именно поэтому «...для наглядного изображения мира реального И. Ф. Анненский использует разговорные элементы» [5]. Например:

«*Захлопоталась* девочка
В зеленом кушаке» («Одуванчики») [2].
«Оборванный, и речь его дика,
И камешков полна его рука;
Того гляди – другую *опростает...*» («Кошмары») [2].

В данных примерах прозаизмы используются прежде всего для того, чтобы передать обыденность жизни, её типичность, а также выступают средством создания лексического контраста.

Прозаизмы могут передавать статус персонажа, показывая его невысокое социальное положение:

– «Там к барину пришел за *пачпортами* дворник.

Ко мне пришел?.. А день какой?» – «*А вторник*» («Нервы») [2].

Приведенные примеры свидетельствуют о гармоничном использовании И. Ф. Анненским прозаических слов, что в очередной раз свидетельствует о гибкости эстетического мировосприятия поэта.

Рассмотрев особенности употребления поэтизмов и прозаизмов в стихотворениях И. Ф. Анненского, проанализируем специфику их использования на материале стихотворения «У гроба»:

В *квартире* прибрано. Белеют зеркала.

Как конь *попоною*, одет рояль забытый:

На *консультации* вчера здесь Смерть была

И дверь после себя оставила открытой.

Давно с календаря не обрывались дни,

Но *тикают* еще часы с его комода,

А из угла глядит, свидетель *агоний*,

С рожком для синих губ *подушка кислорода*.

В недоумении открыл я мертвеца...

Сказать, что это я ... весь этот ужас тела...

Иль Тайна бытия уж населить успела

Приют покинутый всем *чуждого* лица («У гроба») [1].

В приведенном стихотворении поэтизмы, то есть слова, относящиеся к высокой, книжной лексике (*агоний, иль, чуждого, бытия, тайна бытия, приют покинутый*) сочетаются с прозаизмами (*квартира, попоны, комод, тикают часы, подушка кислорода, консультация, мертвеца*). За счет подобного разностилевого сочетания стихотворение, написанное на одну из вечных тем, – тему смерти – теряет пафос, присущий философской лирике. Подобный семантико-стилистический прием имеет особое значение. И. Ф. Анненский показывает, что смерть не так поэтична, как ее зачастую представляют. Контраст речевых средств, используемых в стихотворении, усиливает выразительность.

Таким образом, И. Ф. Анненский новаторски вводил в поэтический текст слова разной стилистической окраски и тональности, начиная от старославянизмов и заканчивая разговорно-просторечной лексикой. При этом произведения поэта не потеряли от этого смысловую цельности и внутренней гармонии. Это позволяет нам сделать вывод о том, что И. Ф. Анненский тонко чувствовал язык и тщательно осуществлял выбор каждого поэтического слова.

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: 26.02.2021).

2. Анненский И. Ф. Кипарисовый ларец. Москва: Гриф, 1910. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://annensky.lib.ru/lar.htm> (дата обращения: 27.02.2021).

3. Аристов А.Ю. О поэтизмах и их функциях в художественном тексте // Вестник Волжского ун-та имени В. Н. Татищева. 2017. №3. Т. 2. С.14-23.

4. Арзямова О.В., Пригункова Э.Э. Роль многоточия в поэзии И.Ф. Анненского (на материале сборника стихотворений «Тихие песни») // Человек и язык в коммуникативном пространстве. 2020. № 11 (20). С. 69-74.

5. Бердникова Т. В. Стилизация разговорной речи в поэтических диалогах И.Ф. Анненского // Филология и человек. 2008. № 2. С.145-149.

6. Виноградов В. В. Стиль Пушкина. Москва: Гослитиздат, 1941.

7. Кихней Л.Г., Ткачева Н.Н. Иннокентий Анненский. Вещество существования и образ переживания. М., 1999.

8. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка Москва: Санкт-Петербург: Норинт, 2013.

9. Кушнер А.С. О некоторых истоках поэзии И. Анненского // Иннокентий Анненский и русская культура XX века: материалы Международной конференции «Иннокентий Анненский и русская культура» / под общ. ред. Г. Т. Савельевой. Санкт-Петербург: АО «Арсис», 1996. С. 130-136.

10. Налегач Н.В. Пушкинская традиция в поэзии И. Ф. Анненского: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2000.

11. Лихачев Д.С. О филологии / предисл. Л. А. Дмитриева. Москва: Высш. школа, 1989. С. 71-78.

УДК 811.161.1

О.В. Арзямова, С.С. Савенкова
(Россия, Воронеж)

ПОЭТИКА ЦВЕТОПИСИ В РОМАНЕ И.С. ШМЕЛЁВА «СОЛНЦЕ МЁРТВЫХ»

Статья посвящена исследованию цветописы как ведущего текстообразующего приема в романе-эпопее И.С. Шмелева «Солнце мёртвых». Особое внимание уделяется исследованию функций и контекстуальных оттенков колорем с учетом семантической и символической направленности текста.

Ключевые слова: текст, колорема, цветопись, функции колорем, смысловые оттенки, символика цвета, индивидуально-авторские смыслы.

Arzyamova O. V., Savenkova S. S.
(Russia, Voronezh)

THE POETICS OF COLOR PAINTING IN THE NOVEL BY I.S. SHMELEV «THE SUN OF THE DEAD»

The article is devoted to the study of color painting as the leading text-forming technique in the epic novel by I. S. Shmelev “The Sun of the Dead”. Special attention is paid to the study of the functions and contextual shades of color schemes, taking into account the semantic and symbolic orientation of the text.

Keywords: text, colorema, svetopis, function of colorem, shades of meaning, symbolism, individual-author's meanings.

Использование цветовой лексики в качестве выразительного приема художественного текста неизменно вызывает интерес со стороны лингвистов и литературоведов. В творчестве И. С. Шмелева приём цветописи, основанный на объективации колоративной лексики, отражает художественное мировидение автора и используется многопланово и разнообразно – с точки зрения импрессионистического (зрительного), религиозного (символического), психологического (наивно-детского) восприятия [2].

Известно, что колоремы как единицы цветовой лексики функционируют в составе лексико-семантического поля, структура которого может быть представлена в виде ядра, периферии и переходных зон [3].

Роман-эпопея И. Шмелёва «Солнце мёртвых» посвящен трагическим событиям Гражданской войны в Крыму. В тексте романа цветопись играет немаловажную роль и выполняет ряд поэтических и семантико-стилистических функций.

В «Солнце мёртвых» лексико-семантическое поле цвета включает 523 цветообозначения, которые организуются в хроматические – *красный, синий, зелёный, жёлтый, коричневый* – и ахроматические – *чёрный, белый, серый* – микрополя. В структуре каждого микрополя может быть выделено «ядро», представляющее «доминанту» поля, а также «ближняя периферия» и «дальняя периферия» поля [1].

Проследим, какие именно функции выполняют колоремы – слова, обозначающие цвет.

1. С точки зрения смысловой денотативной функции колоративные единицы можно условно разделить на 2 группы: 1) цвета, характеризующие натурфакты, то есть, природные реалии, например, пейзаж, стихийные явления и др.; 2) цвета, характеризующие или обозначающие артефакты, то есть реалии (предметы), созданные человеком.

Среди колорем, характеризующих природные реалии (натурфакты), преобладают лексемы, относящиеся к микрополю *красный* (99) и *оттенки красного цвета* (11). Например: «В отлогой балке – корытом, где виноградник,

еще тенисто, свежо и серо; но глинистый скат напротив уже **розово-красный**, как свежая медь, и верхушки молодок-груш, понизу виноградника, залиты **алым** гляncем; Я выбиваю его камнями, он все понимает, зелено-голубой молнией юркает-вьется между лозами, змеится **по розовой** осыпи и пропадает за своей виллой» [5, с. 8].

Ближняя периферия **красного** цвета, включающая номинации: **розовый** (27), **кровяной** (1), **алый** (1), относится только к натурфактам. Например: «**розовые** кусты шиповника по ограде» [5, с.62]. «Вон шафранного «Линдена» корпуса, когда-то в **розовых** олеандрах, в зеленых кадочках, на усыпанной гравием площадке». [5, с. 73].

Дальняя периферия **красного** цвета: **рыжий** (20), **ржавый** (5), **огненный** (2), напротив, относится к артефактам. Например, «картуз – блин **рыжий**» [5, с.107], «секстаны **ржавые**» [5, с.89]; «всадники на них **огненные**, в железе» [5, с.156].

Колорема **оранжевый** (1) относится к описанию птиц: «**черные** дрозды, с **оранжевыми** носами» [5, с. 237].

К цветообозначениям, которые описывают только натурфакты, относятся колоремы **синий** (57), **желтый** (16), **коричневый** (12).

Посредством колоремы **синий** (57) чаще всего описывается море или даль: «**синюю** чашу моря <...> пылала **синим** огнем чаша» [5, с.75], «**синее** и пустое [море], и глаза **светло-синие**» [5, с.48]. «Взглянешь назад – **синее** окно, море! Круто падает балка, и в темном ее прорыве – **синяя** чаша моря: пей глазами!» [5, с.75].

Так, примером использования **жёлтого** (16) цвета в романе является описание лица: «лицо испитое, **жёлтое**» [5, с. 65], «с опухшим **жёлтым** лицом» [5, с. 87]. Кроме того, **жёлтый** цвет используется для прямой номинации змеи – «**желтобрюх**» [5, с. 61].

Колорема **коричневый** (12) используется при описании запачканной одежды или мрачного человеческого лица: «в штанишках – наполовину **коричневых**» [5, с.32], «сумрачное **коричневое** лицо» [5, с.198].

Ахроматические цвета **чёрный** (83) и **белый** (57) могут описывать как натурфакты, так и артефакты. Чаще всего **черный** цвет обозначает натурфакты: «душно от **чёрных** кипарисов» [5, с. 98], «ночь **чёрная**» [5, с.108], «кони всякие, и **чёрные**, и **белые**» [5, с.113]. Встречаются случаи, когда колорема **чёрный** (83) используется при описании артефактов: «**чёрный** хлеб» [5, с.136], «**чёрный** крест» [5, с. 16], «зубчатые **чёрные** колёса» [5, с.184].

Белый (57) цвет, как правило, используется в изобразительных эпитетах: «берега – **белые**» [5, с.252], «**белые** лилии» [5, с.98], «ястреб, с **белым** комком под брюхом» [5, с.103] и «**белые** стены домика» [5, с. 105], «синий дымок вьется над **белой** хаткой» [5, с.82], «на маленький **белый** столик» [5, с.209].

Серый (17) цвет применяется в основном для описания мира природы: «**серые** жабы» [5, с.167], «пауки, в пыли, в паутине, **серые**» [5, с. 86]; «Я всякое утро примечаю, как пятна всползают выше, а **серого** камня больше выглядывает в лесах: сохнут леса, сквозят» [5, с.180]; при описании скалы:

«*Страшное вписала в себя серая стена Куш-Кай, видная надалеко*» [5, с.28]; а также внешности человека: «*Лицо...– сносилось его лицо: синегубый серый пузырь, воск грязный*» [5, с. 16].

В основном **зелёный** (31) встречается в составе описаний артефактов: «стены домика с **зелёными** ставеньками-ушами» [5, с. 91], «шелковое **зелёное** [платье]» [5, с. 95], «за **зелёными** шторками» [5, с. 103]. Причастие **зеленеющий** (1) используется для описания цвета травы: «*В тоске, в тревоге я выглядываю в огромные окна: за ними сады, с лужайками, с зеленеющими долинками, как на старинных картинах*» [5, с. 175]

Как правило, колоремы, используемые в прямом значении, выполняют описательную функцию. Типичным примером является, например, описание одежды и предметов быта: «за **зелеными** шторками» [5, с.103], «**красная** крыша разбитой фермы» [5, с. 164], «пиджак **чёрный**» [5, с. 87], «схватил ... матроса за **синий** воротник» [5, с. 187]; пейзажные описания: «...море в твоём глазке, и горы, вон эти, **серые**, в камне, в дымке...» [5, с. 143]; «глинистый скат напротив уже **розово-красный**» [5, с. 32], «Полянка, где мы стоим, вся **розовая**, от зарева» [5, с. 204].

2) Цвет используется и в переносном, как правило, метафорическом значении. При помощи данной функции описываются необычные реалии и явления, создаются выразительные картины. «*А вот уж и **чёрный** Бабуган – закурился, замутился, укрылся сеткой*» [5, с. 197]; «**чёрные** клубы дыма» [5, с. 261], «**золотистый** табак ламбатский» [5, с. 38], «**красной** свечой качается» [5, с.205], «гудит в моей голове **чёрное** слово – «метлой железной» [5, с. 76]

3) Цвет как символ выражает обобщенный смысл. Например, **красный** используется как символ кровавой власти большевиков: «звезда **красная**» [5, с. 36]. «Дерзание вши бунтующей, пустоту в небесах **кровяными** глазками узревшей!» «*Спины у них – широкие, как плита, шеи – бычачьей толщи; глаза тяжёлые, как свинец, в **кровяно-масляной** пленке, сытые; руки-ласты могут плашмя убить*» [5, с. 63].

Красный, сравниваясь со свежей медью, которую автор называет цветом «мёртвого солнца», также выступает символом человеческих страданий. Оттенки **красного** цвета, используемого в составе сложных прилагательных, выступают как символ мучений, которые испытывает окружающий мир: «*А ливнем лившаяся в железное чрево их золотая и **розовая** пшеница свое пела, тихую песню тихо родивших ее полей... – какой вселенский оркестр!*» [5, с. 188].

Желтый цвет символически связан с образом болезни, нищеты, а также передает чувство тревоги, тления и отчаяния: «лицо испитое, **жёлтое**» [5, с. 65], «лицо раздулось и **пожелтело**» [5, с. 208], «виднеются **жёлтые** пятна тела» [5, с. 199].

Синий, как и **чёрный**, символизирует временность и тленность и наделяется сакральным значением. **Чёрно-синий** цвет есть цвет иного мира. Море – это проводник к потустороннему миру. Например, «**синяя** даль» [5, с. 41], «[море] **синее** и пустое» [5, с. 48], «**синее** окно, море» [5, с. 39], «на **чёрной**

синеве моря» [5, с. 56]. Кроме того, *синий* приобретает интенсивность и глубину, так как служит выражением страшного мира, который кажется человеку мраком.

Колорема *оловянный* сочетает в себе оттенки серого, белого и немного бронзового цвета и соотносится с основным символом романа – *солнцем мёртвых* [4, с.105]: «Ну, посмотри на солнце... ты его любила, хоть и не знала, что это. <...> И в них солнце!.. только совсем другое – холодное и пустое. Это – солнце смерти. Как *оловянная* пленка – твои глаза, и солнце в них *оловянное*, пустое солнце». [5, с. 149]

4) Цвет передаёт эмотивное значение, обладает отрицательными эмоционально-оценочными коннотациями. Например, автор показывает цвета животных, которые вызывают негативные чувства: «А в *тёмных* лавках, за зелёными шторками с бахромой, все антиквары, антиквары в норах своих, как пауки, в пыли, в паутине, *серые*, таинственные... пауки глубин жизни... шевелятся там со старьем со всяким, в губу нашептывают...» [5, с. 68].

Также автор использует *серый* при описании ребёнка, которого ждёт неминуемая смерть: «Да, смертёныш... На *сером* лице его беловатые губы присохли к дёснам...» [5, с. 273].

5) Цвет обогащается индивидуально-авторскими смыслами и контекстуальными приращениями.

Например, особыми авторскими коннотациями обладает *белый* цвет. Он символизирует жизнь и преображение. Словосочетания, связанные с белым цветом, имеют позитивную эмоционально-экспрессивную окраску: «Ласковы-кротки *белые* домики – житие мирное. А *белоснежный* Дом Божий крестом осеняет кроткую свою паству» [5, с. 46], «Тысячи их [шмели] налетали, когда яблони стояли в цвету, падали в *белые* чашечки, сосали-грызли золотые тычинки» [5, с. 54].

Последнюю главу «Конец концов» можно считать торжеством *белого* цвета: «Цветет миндаль. Голые деревья – в *розовато-белой* дымке. В тени, под туей, распустились подснежники – из *белого* фарфора будто.» [5, с. 265], «Звезды забелели» [5, с. 265], «Слушают деревья, в *белой* дымке, задумчивы» [5, с. 266].

Колорема *бело-розовый* приобретает индивидуально-авторский смысл, связанный с возрождением жизни: «Коли не срубят – за зимними непогодами снова придет весна, опять *розово-белой* дымкой окутаешься, как облачком, опять народишь, счастливая, потомство!» [5, с. 206].

Так, роман-эпопея «Солнце мёртвых» И. С. Шмелёва, несмотря на трагичность и мрачность описываемых событий, оказывается красочным и выразительным в цветовом отношении произведением, в котором находят своё место как тёмные цвета, они показывают тяжёлую и страшную сторону жизни, связанную с разрушением, голодом и смертью, так и светлые, доказывающие наличие человеческого, божественного, одухотворяющего и возрождающего.

Список литературы

1. Барабанова М.Ю. Состав и структура лексико-семантического поля цвета в тексте романа-эпопеи И.С. Шмелёва «Солнце мёртвых» // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. 2015. № 2 (14). С. 87- 93.
2. Мерцалова О. С. Художественная объективация цветового восприятия в произведениях И. С. Шмелёва и Б. К. Зайцева 1920-1930-х гг.: автореф. .. канд. филол. наук. Орел, 2007. 22 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2006. 226с.
4. Федотов О. И. Черное солнце Ивана Шмелёва // Вестник МГУ. Сер. 9. Филология. 2013. № 4. С. 93-119.
5. Шмелёв И.С. Солнце мертвых. Москва: Ставрос, 2003. 287 с.

УДК 82.09

О. В. Деревягина
(Россия, Абакан)

ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ «ОТЕЦ» И. В. ГЕРМАНА

В статье рассматривается индивидуально-авторская трактовка темы отцовства в творчестве современного российского писателя И.В. Германа на примере повести «Отец».

Ключевые слова: основная мысль, композиция, образ героя, кульминация, ретроспективный план, языковые средства, авторская позиция.

O. V. Derevygina
(Russia, Abakan)

IDEOLOGICAL AND ARTISTIC ORIGINALITY OF THE STORY BY I.V. HERMAN «FATHER»

Annotation: the article deals with the individual author's interpretation of the topic of partenity in the work of modern Russian writer I. V. Herman.

Key words: the main idea, composition, image of hero, climax, retrospective plan, language means, author's position.

В повести «Отец» современного автора И. В. Германа ярко раскрывается одна из актуальных тем в литературе – тема отца и отцовства. Взаимоотношения между родителями и детьми всегда являются основополагающими в развитии и становлении любого человека как личности, являются некой отправной точкой его духовного и нравственного начала.

Традиционно в русской литературе образ отца связан с домом как истоком жизненного пути. Представление об отце у детей, как правило, складывается постепенно. Чаще всего отец всегда воспринимается в роли наставника, первого учителя, дающего впервые незаменимые им знания о добре и зле. Именно по этой причине роль отца заключается в «блюстителе нравственности детей, оберегающего их от жизненных тягот и искушений» [3]. Хорошо, когда в семье есть отец, который всегда может разъяснить, что является ложным, а что – истинным, поможет разобраться в лабиринте сложных подростковых проблем. Именно так и формируется представление у детей об отце как о надежном и справедливом друге, который обладает добротой и мудростью, что позволяет ребенку воспринимать его как первого учителя, «транслирующего свой тип отношений с окружающим миром» [3], с родными, близкими и со всеми остальными людьми.

А что делать, человеку, у которого в жизни не было отца-учителя, или он ушел из семьи рано? И ты сам как-то постигал нравственные уроки жизни, без опоры на твердое и мудрое слово отца? Самостоятельно или с чей-то помощью делаешь выводы, так и не до конца разобравшись: истина это или ложь? Вот и судьба такого героя представлена в повести Игоря Германа.

Главный герой произведения – Алексей Иванович Колосов, врач-пульмонолог. История его жизни типична, похожа на многие судьбы людей нашего времени. В детстве из семьи ушел отец, мать воспитывала и растила его одна. После службы в армии окончил мединститут, женился, стал отцом двух сыновей, «на сорок третьем году жизни попробовал внести в свое размеренное, скучное существование легкий, пикантный штрих» [1, с. 272]. После ухода жены и детей Алексей пытается наладить семейную жизнь с молодой женщиной, но ему почему-то «становится все неудобнее и труднее жить» [1, с. 273]. Вот и вся практически его жизнь. Жил, любил, работал... и не заметил, как наступило время подводить некий итог своих дел и поступков. Наверное, такое время должно было наступить потом, позже. Но первый звоночек раздался для героя совсем неожиданно. В одно осеннее утро, через полгода совместной жизни с красивой и молодой медсестрой, Колосов вдруг отчетливо и вполне осознанно понимает «духовное несовпадение в их отношениях». Он понимает и то, что настал рубеж в их отношениях. Расставание с красавицей Алёной его не страшит, он даже где-то в глубине души этому рад. Его страшит одиночество и та нерешительность, которая постоянно мешает ему что-то сделать самое важное в жизни, а главное – сделать это вовремя. Что это самое важное? Важным для Колосова становится осознание того, что его дети растут без отца, как когда-то и он.

С каждым днем Алексей Колосов все больше и больше погружается в свои мысли, его постоянно точит какое-то сомнение. «Вернее, даже не сомнение, а интуитивное ощущение начала конца того, что этот процесс будет развиваться дальше, пока не придет к логическому завершению, и что самое страшное – ты никак не можешь ни помешать ему, ни повлиять на него» [1, с. 274].

Внутренний монолог Колосова представлен как поток сознания. Душевное и психологическое состояние героя читатель воспринимает посредством меняющихся неких ассоциаций, которые, поочередно сменяя друг друга, они воссоздают целую жизнь Алексея Ивановича. Мастерство автора здесь как раз заключается в том, что, благодаря потоку сознания как художественному приему, читатель узнает биографию Колосова, прочитав всего несколько страниц.

Прием потока сознания необходим и в понимании идейного содержания повести. «Я уже давно взрослый человек и сам отвечаю за свои поступки. И за отсутствие поступков тоже», – говорит Колосов во время неприятного для него разговора с заведующим после размышлений о своей жизни. А перед кем он собственно собирается отвечать? Рядом нет практически никого: мать умерла, отца он в последний раз видел лет тридцать назад и ничего не знает о нем, с бывшей женой и детьми не встречался несколько месяцев, с Алёной откровений и разговоров по душам не предвидится. Вот и получается, несмотря на то, что живет и работает герой среди людей, но он совершенно одинок, и, блуждая последние полгода по лабиринтам судьбы, зашел в тупик, оставив своих детей без отца.

Именно перед самим собой и должен будет ответить Алексей Колосов за самый главный поступок – его уход из семьи как отца. Герой не желает, чтобы с его сыновьями повторилась та же ситуация, которая произошла с ним и отцом тридцать лет назад. Он не хочет становиться человеком, который преумножил бы безотцовщину. К такому выводу приходит Колосов в конце экспозиции повести, где и раскрывается основная мысль произведения. Мысль о том, что мы должны любить близких, дарить им свою любовь, особенно детям, а не уходить от них, отворачиваться, оставлять на потом долгожданную встречу с ними, надеясь на то, что они непременно нас поймут и простят. Какими мы останемся в их памяти? Да и сумеют ли они понять нас, простить? Алексею Колосову потребовалось около тридцати лет понять поступок отца, ушедшего из семьи, а соответственно и простить.

Хронологическая канва повествования несколько раз прерывается ретроспективным планом. Воспоминания главного героя спружинивают сюжет. Автор встраивает их в основной сюжет в виде неких самостоятельных повествований-миниатюр. В ретроспективном плане раскрывается образ отца Алексея Колосова, деспотичной и своенравной матери, обрисованы причины ухода отца из семьи. Примечательно еще и то, что в своих воспоминаниях о детстве Алексей не является их главным участником, он является неким наблюдателем всего происходящего со стороны. Место главного героя здесь занимает его мать, она во всех воспоминаниях находится в центре семейных ссор. «Отец с матерью жили скверно, Алексей Иванович очень хорошо помнил их ссоры и конфликты, иногда ежедневные, часто беспричинные и всегда бессмысленные» [1, с. 293].

В воспоминаниях Колосова доминирующую роль играют и его чувства, переживания, которые он испытывает как ребенок. Именно они создают некий

эмоциональный настрой произведения, т.е. ощущение потери чего-то важного, ценного, приводящего к безысходности. Именно такое настроение ощущает читатель практически до развязки произведения. Колосов с каждым днем теряет что-то главное в жизни, и каждый день пытается сделать что-то главное и важное, но все время откладывает на завтра, часто про себя повторяя: *ладно, завтра*. Именно в этом отношении необходимо отметить еще одну художественную особенность, которую использует Игорь Герман в повести. Значение фамилии Колосов толкуется как робкий, нерешительный человек. Сколько раз он собирался найти отца, возобновить с ним отношения? И все откладывал или прекращал эти попытки, боясь гнева сварливой матери.

Судьба сама подарила Алексею Колосову это *завтра*. Одним из пациентов в отделении оказался его отец, Иван Тюжин (отец главного героя) с запущенным воспалением легких попал в больницу, пришлось лечить его пульмонологу Колосову. Именно лечение и выздоровление было не у отца, а у самого Алексея. После разговора с отцом он впервые почувствовал духовное выздоровление, появилась уверенность в его намерении вернуть жену и детей, продолжить отношения с отцом.

После первого разговора главного героя с отцом сюжет начинает стремительно развиваться, так как автор использует здесь динамичный диалог. Из диалогов читатель узнает о судьбе отца Алексея, об отношении к нему Колосова. В конце происходит долгожданное воссоединение отца с сыном. «Мальчику Алёше нужно было прошагать много лет и самому пережить немало, чтобы понять отца. Он представил себе, что чувствовал этот человек, в течение тридцати лет ни разу не видевший своего единственного сына. И только предположив, что стало бы с ним, Алексеем Колосовым, если бы от него сейчас отреклись бы собственные дети, он понял состояние своего отца, и понял, как жестоко и несправедливо поступил с ним сам» [1, с. 305].

После этих размышлений Колосов решает не расставаться с отцом, а в знак примирения принести ему торт. Именно такой подарок является неким символом-бумерангом. Последний свой день рождения, на котором Колосов помнил отца, был тридцать один год назад. В тот день отец принес мальчику Алёше торт (отец уже ушел из семьи и не жил с ними), но, по настоянию деспотичной матери, сын выбрасывает сладкий подарок с балкона. После этого дня Алексей уже ни разу не видел своего отца. Вот торт-то и должен стать символом примирения с отцом, так решает герой, покупая в кондитерской именно тот самый, отцовский торт, отправляется к нему в палату, но она оказалась пуста.

Этот эпизод автор считает кульминацией, так как возможность жизни по-другому, счастливо с отцом, женой и детьми, разрушается в один миг. «Что-то горячее ударило в виски Колосова и застучало там. Ему вдруг стало не хватать воздуха» [1, с. 311].

Осознание того, что отец умер, а он не успел ему сказать самого главного, важного, шокировало его. Алексей не мог предположить этого, так как больной Тюжин пошел на поправку. Оказывается, что отца перевели в другую палату

из-за нехватки мест в отделении. Время, когда Колосов выяснял причину отсутствия больного в палате у медсестры, показалось ему бездной: «секунда для доктора Колосова длилась дольше вечности» [1, с. 312].

Сколько времени всем нам нужно для того, чтобы осознать самую главную жизненную ценность? От секунды до вечности нам надо, чтобы понять главенствующая роль семейных ценностей в человеческой жизни и судьбе. Но, важнее это становится тогда, когда мы понимаем, что можем опоздать с этим признанием. Не опаздывайте, не откладывайте на потом, на завтра осознание своих ошибок по отношению к родным, идите на примирение сегодня, просите прощение и говорите слова любви сегодня, так как завтра просто будет это некому сказать. Кольцевая композиция произведения, по сути, подчинена этой авторской позиции. В начале сюжета доктор Колосов опоздал на десять минут на работу, а в конце – сын Алёша чуть ли на всю жизнь опоздал на свидание с отцом.

Последний эпизод повести – Алексей Колосов у кровати отца – отправляет сознание читателя к библейскому сюжету, к притче о блудном сыне. Именно такой финал произведения в каком-то смысле для читателей воспринимается как открытый. Автор заставляет всех нас задуматься о наших взаимоотношениях с родителями, и что мы сделаем завтра, чтобы не опоздать к ним на встречу? Вот это и остается уже вне сюжета, а только с нами.

Повесть И. В. Германа по сюжету проста, история главного героя не нова, но мастерство автора заключается именно в том, что, знакомясь с обычной историей главного героя, мы прикасаемся к решению важной проблемы: к оценке нравственных поступков человека, к зарождению духовного начала в семье, и как это всё может быстро разрушиться.

Отметим, к теме отцовства И.В. Герман обращается не только в этой повести. Данная тематика представлена у автора и в таких рассказах, как: «Попутчик», «Учитель», «Почему у моей дочери нет друзей?», в пьесе «Прости меня».

Список литературы

1. Герман И. В. Премьера: рассказы и повести. Красноярск: ООО «Палитра», 2017.
2. Есин А. Б. Принципы анализа литературного произведения: учебное пособие. М.: Флинта, 2010.
3. Шаваринская С. Р. Образ отца в традициях русской культуры и литературы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36647925_27719247.pdf (дата обращения 21.01. 2021).

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

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ-МАТЕРИ В ДРАМАТУРГИИ А.П. ЧЕХОВА

В статье исследуются формально-содержательные характеристики образа женщины-матери в пьесах А.П. Чехова («Вишневый сад», «Чайка», «Дядя Ваня»). Авторы статьи приходят к выводу, что автор показывает «материнскую несостоятельность» не только главных, но и второстепенных женских образов.

Ключевые слова: женский образ, драматургия, А.П. Чехов, образ матери.

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

THE IMAGE OF A WOMAN-MOTHER IN THE DRAMA OF A.P. CHEKHOV

The article examines the formal and substantive characteristics of the image of a woman-mother in the plays of A.P. Chekhov ("The Cherry Orchard", "The Seagull", "Uncle Vanya"). The authors of the article come to the conclusion that the author shows the "maternal inconsistency" of not only the main, but also the secondary female images.

Key words: female image, drama, A.P. Chekhov, the image of the mother.

Одной из актуальных тем русской литературы была и остается тема семьи, тема взаимоотношения отцов, матерей и детей. Творческий путь А. П. Чехова начинается с пьесы «Безотцовщина», которую он написал предположительно в 1878-1881 гг., будучи молодым гимназистом. В этом первом произведении писатель развенчивает идеалы отцов, но, в то же время, не показывает и в качестве идеала образ матери.

На протяжении всего творчества А.П. Чехова тема не только усиливается своим психологическим содержанием, но и в большей степени акцентируется внимание не на отцах, а на матерях, причем женские образы, как отмечают исследователи, претерпевают изменения в эволюции писателя. Проблемам воплощения женских характеров в его прозе посвящены диссертационные исследования Л.В. Лукьяновой (1996), Пак Чжин Хвана (2005), Лю Хуан-Сина (2002). Л.В. Лукьянова приходит к выводу о том, что женские образы в творчестве писателя обусловлены, с одной стороны, «женским вопросом» 70-80-х годов 19 века, а, с другой стороны, литературно-художественной традицией того времени [1]. Пак Чжин Хван исследуя эволюцию женских образов в прозе писателя, обращает внимание на переход от юмористически-пародийного изображения женщины через внешние портретные детали в раннем творчестве к глубокому психологическому изображению внутреннего

мира в позднем периоде[3]. Лю Хуан-Син отмечает, что авторская позиция по отношению к женским образам в течение творчества меняется: «от убежденности в несовершенстве женской природы к признанию ее своеобразия, от прямой и однозначной оценки поступков и поведения женщины к пониманию относительности любой правды о ней»[2, с. 19].

Рассматривая женские образы в творчестве писателя, исследователи в основном анализируют прозу А.П. Чехова, но в драматических произведениях женская тема обозначена не менее остро, и чаще всего характеры героинь показаны через их отношения к детям, то есть внимание акцентируется на их роли матери.

В пьесе «Вишневый сад» главным женским образом является Раневская, но черты ее характера и поведения раскрываются и при помощи второстепенных героинь – Ани, Варвары, Шарлотты, Дуняши. Через взаимоотношение с Аней и Варей автор подчеркивает в образе Раневской безответственное отношение к материнству, равнодушие к семейным ценностям, инфантильность, так как Раневская, скорее, сама требует и душевной и материальной заботы дочерей о себе, тогда как они, в силу своей неустроенности в жизни, нуждаются в ее материнской опеке и совете.

С Шарлоттой Любовь Раневскую роднит непредсказуемость действий и поступков, непостоянство, смена настроений и мыслей, бездомность, потерянности. Так, например, легкомысленное отношение главной героини к материнским обязанностям, несерьезность ее чувств раскрывается приемом подтекста: следующий за ее словами о любви к своим детям эпизод: «Шарлотта (*берет узел, похожий на свернутого ребенка*). «Мой ребеночек, бай, бай... (Слышится плач ребенка: «Уа, уа!..») Замолчи, мой хорошенький, мой милый мальчик. «Уа!..уа!.. Мне тебя так жалко! (*Бросает узел на место*)» [4, с. 630], – усиливает мысль о том, что Раневская много и искренне говорит о любви к детям, к вишневому саду, к родине, но ее поступки противоречат словам. Она, как ребенок, играющий в куклы, условно любит свое «дитя», меняя к нему отношение в течение всего хода игры в дочки матери.

В пьесе «Чайка» для понимания образа Аркадиной важны ее взаимоотношения с Ниной Заречной, Машей Шамраевой, Полиной Андреевной.

Маша Шамраева – своеобразный пародирующий двойник Аркадиной, она вобрала в себя высокое (танцует вальс, «играет в трагедию») и пошлое, низкое (грубый тон во время игры в лото, нюхает табак и пьет водку), что есть в матери Треплева. Характерной особенностью является то, что все 4 действия «Чайки» открываются репликами Маши Шамраевой о безответной любви: «Свою жизнь я тащу волоком, как бесконечный шлейф»[4, с. 427], «Марья, родства не помнящая, неизвестно для чего живущая на этом свете»[4, с.424]. Ее жизнь, как и жизнь Аркадиной, напоминает игру, поэтому нередко в пьесе их образы показаны вместе: это чтение книги, беседа о смысле жизни, игра в лото. Аркадина играет «в мать», разыгрывая сцены материнской заботы и душевной боли за сына, а Маша играет трагическую роль несчастной женщины,

обделенной любовью (она одета во все черное: «...это траур по моей жизни. Я несчастна», «...и часто не бывает охоты жить»[]), тогда как сама равнодушна к своему маленькому ребёнку, на просьбу мужа ехать домой, где она уже третью ночь не была, отвечает отказом.

Мотив игры в поведении Аркадиной усиливает интертекст из «Гамлета» У. Шекспира. Реплика Гертруды, произносимая Аркадиной перед показом пьесы сына: «Мой сын! Ты очи обратил мне внутрь души, и я увидела ее в таких кровавых, в таких смертельных язвах – нет спасенья!» [4: 423] – актуализирует, с одной стороны, мотив «западни» (как непонимания друг друга и невозможность выхода из этой ситуации), в которую попадает в чеховской пьесе и сам герой и его мать, с другой, – явно звучит ирония героини, не признающей за собой никаких ошибок.

Поведение Аркадиной, думающей прежде о своем любовнике Тригорине, а не о сыне в пьесе сопоставимо также с поведением Полины Андреевны, которая ставит на первое место свою любовь к Дорну, открыто навязывая себя ему: «Евгений, дорогой, ненаглядный, возьмите меня к себе...», ревнуя его ко всем, а о Маше вспоминая лишь вскользь: «Жалко мне тебя, Машенька»[4, с. 470].

Нина Заречная, как и Аркадина, отдается искусству и любви. Они обе не верят в Тrepлева как писателя и не принимают его творчество, хотя он любит их и пишет собственно для того, чтобы они его увидели, разглядели его талант. Нина, изранена обманутой любовью, смертью ребенка, неудачами на сцене, но не сломлена и верит, что станет «большою актрисой», хотя в тексте пьесы звучит ирония по поводу её актёрского таланта – «за такое счастье, как быть писательницей или артисткой, я перенесла бы нелюбовь близких, нужду, разочарование, я жила бы под крышей и ела бы только ржаной хлеб, страдала бы от недовольства собою, от сознания своих несовершенств, но зато бы уж я потребовала славы... настоящей шумной славы...» [4, с.452].

В пьесе «Дядя Ваня» тема женщины-матери раскрывается через мать первой жены профессора – Войницкую Марию Васильевну и ее взаимоотношения с сыном Иваном. Мария Васильевна очень трепетно и по-матерински относится не к своему родному сыну, а к мужу своей дочери – «Старые что малые, хочется, чтобы пожалел кто, а старых-то никому не жалко. (Целует Серебрякова в плечо.) Пойдем, батюшка, в постель... Пойдем, светик... Я тебя липовым чаем напою, ножки твои согрею... Богу за тебя помолюсь...» [4, с.490].

Марья Васильевна помешана на либеральных брошюрах, преклоняется перед профессором и со спокойной совестью пользуется трудами и заботами своих ближних. Бездельничая, не отрывая глаз от своих книг, она поучает сына Ивана: «Надо дело делать» [4, с.512], – заставляя подчиняться Серебрякову, который, по ее мнению, лучше всех знает «что хорошо и что дурно». Мать не считается с мнением сына, его желаниями, не давая ему никакой свободы: «Войницкий. Двадцать пять лет я вот с этою матерью, как крот, сидел в четырех стенах...» [4, с.497].

Важно отметить, что, что в пьесах А.П. Чехова показаны уже взрослые дети, которые либо находятся в ситуации выбора и поиска своего жизненного пути, поиска себя, что лишь усиливает проблему взаимоотношения со старшим поколением. Они нуждаются в духовной поддержке и помощи, а матери не готовы им помочь, так как сконцентрированы на себе, своих проблемах, они сами, как маленькие инфантильные дети, отстраняются от серьезных решений.

Несостоятельность героинь в качестве матерей, неспособность их жертвовать собой ради семьи определяет и их несостоятельность в других проявлениях и сферах (творчество, любовь). Женского счастья нет и в любви, героини (Аркадина, Раневская) имеют любовников, которые им изменяют, пользуются их материальным положением, живя за их счет. Маша Шамраева несмотря на замужество, влюблена в Треплева, Полина Андреевна, ее мать, замужем, но флиртует с Дорном. Поиски любви вне семьи не приносит счастья.

Список литературы

1. Лукьянова, Л.В. Проблема женских характеров в рассказах А.П. Чехова: В свете дискуссии по "женскому вопросу": автореф. дис. ... канд. филолог. наук. Лужский крестьянский ин-т. Москва, 1996. 19 с.

2. Лю Хуа Син. Женские образы в прозе Чехова: В аспекте гендерной проблематики: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.01.01 / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. Москва, 2002. 23 с.

3. Пак Чжин Хван. Женские образы в прозе А.П. Чехова: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. С.-Петербург. гос. ун-т. Санкт-Петербург, 2005. 26 с.

4. Чехов, А. П. Собрание сочинений: в 12 т. Т. 9. Пьесы. Москва: ГИ Художественной литературы, 1963. 709 с.

УДК 81'25

В.Н. Карпухина
(Россия, Барнаул)

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ТРОПЫ В ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВ БОРИСА АКУНИНА НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются особенности передачи художественных тропов (эпитета, сравнения) как одной из отличительных характеристик идиостиля Бориса Акунина при переводе его романа «Пелагия и красный петух» на английский язык. Переводчик романа Эндрю Бромфильд передает особенности мультязычного игрового пространства акунинского текста с помощью прагматически ориентированной адаптационной стратегии. Однако интертекстуальная игра постмодерниста Акунина с художественными тропами, связанными с фольклорным дискурсом, которая придает тексту полиинтерпретабельность, остается за рамками применения адаптационной стратегии переводчика.

Ключевые слова: художественный троп, идиостиль, перевод, адаптационная стратегия, Борис Акунин.

V.N. Karpukhina
(Russia, Barnaul)

FIGURES OF SPEECH IN THE TRANSLATION OF THE TEXTS BY BORIS AKUNIN INTO ENGLISH

The paper considers the ways of the figures of speech (epithets, similes) transfer as one of the distinctive characteristics of Boris Akunin's individual style in the translation of his novel *Pelagia and the Red Rooster*. The novel's translator, Andrew Bromfield, uses the pragmatically oriented adaptation strategy to show the specificities of the multi-linguistic game space of the Boris Akunin's novel. But the intertextual game of the postmodernist Akunin with the figures of speech connected to the folklore discourse, which gives the text its multi-interpretational potential, is left behind the scenes of the adaptation strategy used by the translator.

Key words: figure of speech, individual style, translation, adaptation strategy, Boris Akunin.

В статье исследуются особенности передачи художественных тропов (эпитета, сравнения) как одной из отличительных характеристик идиостиля Бориса Акунина при переводе его текстов на английский язык. Идиостиль, или индивидуальный авторский стиль Бориса Акунина достаточно ярок и уникален в своей поликультурности. Однако подобные свойства акунинского идиостиля создают определенные сложности для переводчиков его текстов на другие языки (см.: [6]).

Понятие «идиостиль» в современной теории языка связано прежде всего с выбором языковых средств и частотностью их использования, характерными для произведений определенного автора [11, с. 30]. Этот термин зачастую используется наряду с термином «идиолект», однако, хотя значения данных терминов во многом схожи, под идиолектом понимаются отличительные языковые характеристики носителя языка, проявляемые им при вербализации своих мыслей в устной и письменной форме, тогда как идиостиль связан с текстовыми характеристиками, с коммуникацией в письменной форме.

Дать определение термину «идиостиль» пытались многие современные лингвисты, основываясь на классических работах В. В. Виноградова, Б. А. Ларина и многих других исследователей [2, 3, 4, 5, 7 и др.]. С. Т. Золян понимает идиостиль как «систему содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определенного автора, с чьей помощью воплощенный в этих произведениях авторский способ языкового выражения становится очевидным» [4, с. 8].

Материал исследования – текст перевода на английский язык романа Бориса Акунина «Пелагия и красный петух» [1], завершающего трилогию о

приключениях сестры Пелагии. Основная задача статьи – рассмотреть данный текст с точки зрения возможностей передачи особенностей акунинского идиостиля средствами иного языка и иной культуры. Перевод текста был выполнен Эндрю Бромфильдом [12].

В качестве одного из основных маркеров, характеризующих идиостиль того или иного автора, выделяются стилистические маркеры (к этой группе относятся различные тропы, способные влиять на восприятие произведения и придавать ему альтернативный смысл) [9]. Данные стилистические маркеры могут быть определены как специфические тропы, влияющие на восприятие произведения и предоставляющие возможность различных интерпретаций текста. Текст романа «Пелагия и красный петух» представляет собой – от литературного сказа до просторечия, воровского жаргона и разнообразных версий сленга. Имитация эмоционально-экспрессивной разговорной речи с вкраплениями воровского жаргона волжских «разинцев» создается в анализируемом тексте с помощью таких тропов, как эпитет и сравнение.

Б. В. Томашевский полагает, что эпитет «как бы перегруппировывает признаки, выдвигая в ясное поле сознания тот признак, который мог бы и не присутствовать» [10, с. 196]. Основной задачей для переводчика становится обнаружение данных коннотативных элементов в значении эпитета и попытка передать их с помощью средств переводящего языка.

Использование в некоторых фрагментах романа большого количества фольклорных эпитетов выполняет в акунинском тексте двойную функцию: с одной стороны, данные эпитеты создают атмосферу русской народной страшной сказки, в которую попадает сестра Пелагия, расследующая убийство пророка Эммануила / Мануйлы. С другой стороны, данные эпитеты выражают иронию всезнающего нарратора, поскольку страхи Пелагии иррациональны, и убили вовсе не Мануйлу, а его соратника: *Пелагии поневоле припомнились заволжские сказания о всякой лесной нечисти... Страшней же всех по заволжским поверьям был человековолк Струк, **огненны глазищи, кованы зубищи**, которым пугают детей, чтобы далеко в лес не забредали. Из пасти у Струка шибает огонь и дым, бегать он не бегаёт, а скачет по верхушкам деревьев навроде рыси* [1, с. 71-72]. – *Pelagia could not help recalling the Zavolzhian tales about all sorts of evil spirits in the Forest... According to the Zavolzhian legends, the most terrible creature of all was man-wolf Struk **with eyes of fire and huge teeth of iron**: people frightened their children with him, so that they wouldn't wander far into the Forest. Struk's jaws belched fire and smoke and he didn't run at all, he hopped across the treetops like a lynx* [12, p. 36]. Устаревшие краткие формы прилагательных, использующиеся вместо полных форм (*огненны глазищи, кованы зубищи*) – характерная черта фольклорного дискурса русских народных сказок. Вместо устойчивых фольклорных эпитетов Бромфильд использует в английском тексте фольклорные же формулы N + of N, где второе существительное – стихия или материал, из которого «сделаны» чудесные или страшные части тела сказочного существа (*eyes of fire, teeth of iron*). Чтобы компенсировать значение 'величина', отсутствующее в

грамматических формах английских существительных *eyes, teeth* (ср. рус. разг. *глазищи, зубищи* с указывающим на большой размер суффиксом –ищ–), переводчик добавляет к существительному *teeth* дополнительный эпитет *huge*.

Еще одним активно используемым тропом в тексте Акунина можно назвать сравнение. Б. В. Томашевский считает, что «полное сравнение должно в себе заключать предмет, образ и связующий признак» [10, с. 204]. Одной из характерных особенностей идиостиля Акунина является тенденция к нанизыванию сравнений, когда в итоге сравниваемый с чем-либо объект предстает в комическом свете. Основания для сравнения могут быть самыми разными, в романе «Пелагия и красный петух» чаще всего – это объекты быта или части тела человека: *Поп был собой видный, в шапке с меховой оторочкой, в пиджаке до колен. Длинная седая бородища, пейсы – как еще две бороды, густые брови – будто две вовсе маленьких бородачки* [1, с. 12]. – *The priest was distinguished-looking, in a cap with fur trim and a jacket right down to his knees. A huge, long, grey beard and sidelocks like another two beards, and thick eyebrows like another two absolutely tiny little beards* [12, p. 9]. Комический эффект в данном фрагменте текста создают вступающие в противоречие два описания сердитого еврейского раввина: с одной стороны, он описывается рассказчиком как *собой видный (distinguished-looking)*, с другой стороны, его внешность описывается как увиденная глазами «разинца» Колобка, персонажа с весьма своеобразным чувством юмора (пейсы и брови старого еврея представлены как разновидности его *длинной седой бородищи*). Использование повторов в цепочке сравнений с варьированием словообразовательной формы слова (*бородища – две бороды – две вовсе маленьких бородачки*) по-гоголевски усиливает комический эффект описания. В данном случае мы имеем дело с морфемным (корневым) повтором [8, с. 416]. В переводе текста на английский язык Бромфильд сохраняет цепочку сравнений с усиливающимся комическим эффектом, но данный эффект достигается за счет иных дублирующихся конструкций и лексических добавлений: *huge beard – another two beards – another two absolutely tiny little beards*. Основная форма слова, обозначающего как предмет сравнения, так и образ, с которым он сравнивается, в английском тексте остается неизменной (*beard*), что, на наш взгляд, несколько снижает комический эффект усиленного частичным повтором сравнения в тексте оригинала.

Мотивированная прагматическая адаптация является основной переводческой стратегией Эндрю Бромфильда при передаче на английский язык романа Бориса Акунина «Пелагия и красный петух». В этом романе наиболее ярко отразились основные особенности весьма специфического идиостиля Бориса Акунина, где и лексико-стилистические, и фонетические, и графические, и культурно-значимые маркеры подчеркнута интертекстуальны и чаще всего полиинтерпретабельны. Многоязычное, поликультурное художественное пространство романа «Пелагия и красный петух» организовано с помощью ярких тропов (эпитетов, сравнений, метафор), которые могут отсылать к фольклорному дискурсу или иронически переосмыслять его, что достаточно сложно передать в ситуации перевода текста на английский язык.

Список литературы

1. Акунин Б. Пелагия и красный петух. М.: АСТ, 2003.
2. Болотнова Н. С. Варьирование идиостиля публичной языковой личности в медиатекстах разных жанров // Сибирский филологический журнал. 2015. № 1. С. 150-158.
3. Демидова Т. А., Гриценко Л. М. Методика комплексного описания идиостиля в аспекте теории образности // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 442. С. 14-21.
4. Золян С. Т. От описания идиолекта – к грамматике идиостиля // Язык русской поэзии XX в.: сб. научных трудов. М., 1989.
5. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2002.
6. Карпухина В. Н. Под «Веселым Роджером» постмодернизма: аксиология интертекстов Бориса Акунина: монография. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2020.
7. Кожина М. Н., Дускаева Л. Р., Салимовский В. А. Стилистика русского языка: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2008.
8. Москвин В. П. Стилистика русского языка. Теоретический курс. Ростов н/Д: Феникс, 2006.
9. Самарская Т. Б., Поздеева Т. В. Языковые средства создания идиостиля // Научный журнал КубГАУ. Scientific Journal of KubSAU. 2016. № 116. С. 129-138.
10. Томашевский Б. В. Стилистика. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1983.
11. Чернышева Т. А. Идиостиль: лингвистические контуры изучения // Вестник Череповецкого государственного университета. 2010. №1. С. 30-34.
12. Akunin B. Pelagia and the Red Rooster (The Third Sister Pelagia Mystery). London: Phoenix, 2009.

УДК 821.124

А. В. Котова

(Россия, Санкт-Петербург)

ФУНКЦИИ СРАВНЕНИЙ В РЕЧИ ПЕРСОНАЖЕЙ В «АХИЛЛЕИДЕ» СТАЦИЯ

В статье рассматриваются сравнения в речи персонажей в эпической поэме I века н. э. «Ахиллеида» римского поэта Публия Папиния Стация. По функциональному признаку установлены следующие категории сравнений: ассоциативные, эмоционально-оценочные, общепоэтические. Определена их роль в изображении характеров героев. Делается вывод о том, что сравнения в

речи персонажей дифференцированно выражают индивидуальный характер героев средствами их собственной речи.

Ключевые слова: сравнения, речь персонажей, функции сравнений, Ахиллеида, Стаций.

A. V. Kotova
(Russia, St. Petersburg)

FUNCTIONS OF SIMILES IN THE SPEECH OF CHARACTERS IN STATIUS' "ACHILLEID"

The article deals with the similes in the speech of the characters in the epic poem of the first century AD "Achilleid" by the Roman poet Publius Papinius Statius. According to the functional feature, the following categories of similes are established: associative, emotional evaluative, and general poetical. Their role in portraying the characters is determined. It is concluded that the similes in the speech of the characters differentially express the personality of the characters by means of their own speech.

Key words: simile, speech of characters, functions of similes, Achilleid, Statius

Речь персонажей, наряду с речью повествователя, является ведущей речевой системой художественного текста, характеризующейся собственным набором выразительных средств [2, с. 98]. Очевидно, что выбор тропов обусловлен содержанием произведения, идейно-эстетическими задачами, которые поставил перед собой автор, его мировоззрением. Изобразительно-выразительный прием сравнения, являющийся характерной чертой эпического произведения, в речи персонажей имеет специфическую особенность – он является редким.

В статье рассматривается стилистический прием сравнения в эпической поэме «Ахиллеида» Публия Папиния Стация, римского поэта I века н. э. В поэме только две песни, поэтому ее принято считать незаконченной [3, с. 80]. Из вступления к поэме известно, что автор собирался создать произведение, охватывающее всю жизнь героя от рождения до смерти и этим дополнить гомеровский рассказ об Ахилле. Сохранившийся текст охватывает детство героя, проведенное в пещере у кентавра Хирона, и его юность на острове Скирос среди дочерей царя Ликомеда, куда Фетида спрятала Ахилла, стремясь оградить его от участия в Троянской войне. Поэма обрывается на эпизоде отплытия Ахилла вместе с Одиссеем и Диомедом в Трою.

В поэме содержится тридцать три сравнения, из них семь – в речи персонажей. Представляется целесообразным рассмотреть все сравнения в речи персонажей, проведя их группировку по функциям, и установить их роль в изображении характеров героев.

Первую группу составляют сравнения, рассчитанные на систему ассоциаций, возникающую у читателя, знакомого с литературной традицией.

Построенные на использовании образов мифологии, все они представлены в речи Фетиды, матери Ахилла, и отражают ее волнение за судьбу сына.

Первое сравнение встречается в диалоге Фетиды с сыном, которого она, пока шел сбор ахейских вождей под Троей, привезла на Скирос. Поясняя Ахиллу свою обеспокоенность за его жизнь, она говорит:

Если бы, милый мой мальчик, судьба справедливо дала мне
Брак, достойный меня, я б тебя в небесах обнимала,
Словно большую звезду, и нисколько на небе высоком
Парок зловещих, удела земного бы я не боялась (1. 252-255) [4].

Это сравнение предполагает знание читателем истории брака Пелея и Фетиды. Согласно мифу, Фетидой был увлечен сам Зевс, но Фемида предупредила его, что от него и Фетиды родится сын, который своей мощью превзойдет самого Зевса, и посоветовала ему выдать Фетиду замуж не за бога, а за человека, чтобы она родила великого героя, но не обладающего даром бессмертия. Зевс согласился, но сама Фетида была глубоко оскорблена таким неравным браком и долго сопротивлялась и намерению Зевса, и самому Пелею. Обладая способностью морских обитателей превращаться из одного вида в другой, она не отдавалась Пелею, пока он не скрутил ей руки [3, с. 71]. От брака морской богини Фетиды и смертного человека, царя мирмидонян Пелея, родился Ахилл, которого мать хотела видеть неуязвимым и бессмертным.

Второе сравнение встречается во фрагменте, действие в котором происходит на Скиросе в царском дворце. Фетида представляет царю Ликомеду своего сына под видом сестры Ахилла и добавляет:

Носит она за плечами охотно лук и оружие,
Как амазонка, она отвергает брачное ложе (1. 352-353) [4].

Обращение к образу амазонок – мифологическому племени женщин-воительниц, проводящих время в битвах, неслучайно. Фетида объясняет этим мужественный вид и умение Ахилла, преображенного в девушку, обращаться с оружием.

В третьем сравнении Фетида, покидая берега Скироса, где она оставила Ахилла, обращается к острову со словами:

Милый мне край, которому я с осторожностью хитрой
Препоручила столь важный залог, тебе счастья желаю
И заклинаю – молчи, как Крит молчал ради Реи (1. 384-386) [4].

В этом сравнении поэт обращает читателя к мифу о Зевсе, которого его мать Рея спрятала на Крите от отца Кроноса, проглатывавшего своих детей. Крит, не выдал младенца, заглушая его плач ударами по щитам.

В сравнениях первой группы признак как основание для сравнения, является ассоциативным, побуждающим воображение читателя и дополняющим восприятие целостных картин произведения [5, с. 55]. Краткие по своему типу, сравнения первой группы разворачиваются в воображении читателя в целый сюжет.

Вторую группу составляют сравнения эмоционально-оценочного характера, выражающие отношение говорящего к предмету речи.

Первое сравнение этой группы встречается в описании подготовки греков к Троянской войне, для участия в которой собрались войска, возглавляемые прославленными вождями. Всеобщее ожидание Ахилла, без которого, согласно предсказанию, ахейцам не одержать победы в войне, вызывает негодование Протесилая. В речи, обращенной к прорицателю Калханту, он гневно восклицает:

Все равнодушны к вождям – о позор! – Ахилла же любят,
Словно войны божество (1. 503-504) [4].

В этом сравнении наблюдается сочетание оценочной лексики и экспрессивности высказывания, которое отмечено парентезой «о позор!». Семантическая инверсия при оценке, усиленная сравнительным союзом «сеи» («словно»), выражается в использовании слов, которые в буквальном значении имеют положительный смысл, но в высказывании меняют знак оценки на отрицательный [1, с. 181].

Второе сравнение группы встречается в речи Одиссея, обращенной к Ликомеду, в которой он выражает восхищение красотой царских дочерей, сопоставляя ее с божественной красотой:

Свадьбы готовь дочерям – тебе их судьба подарила:
Ликом небесным подобны богиням они. Не могу я
Больше скрывать восхищение! (1. 808-810) [4].

Сопоставление персонажа по красоте с богом является традиционным приемом эпической поэзии. Женские образы чаще всего сравниваются с Венерой, Дианой и Афиной, мужские – с Аполлоном. Многочисленностью царских дочерей и дипломатичностью Одиссея обусловлен выбор обобщенного понятия «богини» в качестве образа сравнения. Эмоциональность и оценка выражаются в восклицании и восхищении, содержащихся в высказывании.

Третье сравнение, входящее в эмоционально-оценочную группу, принадлежит речи Одиссея, когда он рассказывает Ахиллу о причинах Троянской войны:

Кто бы такое стерпел – чтоб разорваны были обманом
Подлым брачные узы и чтобы украли супругу
С легкостью, словно корову иль сноп дешевого сена? (2. 68-70) [4]

Оценочный эффект достигается за счет того, что объект и образы сравнения отличаются максимальной тематической удаленностью и в один перечислительный ряд объединены языковые единицы с разнородной семантикой. Сравнение помещено в риторический вопрос, усиливающий выразительность всей фразы.

Третью группу составляют сравнения общепоэтического употребления, содержащие определенные постоянные образы.

Так, в рассказ Ахилла о годах, проведенных им у кентавра Хирона, включено сравнение, которое характеризует его действия в обучении военному делу под руководством наставника:

ведь учил меня старец
То перепрыгивать рвы, а то на вершину взбираться
Горного пика тем шагом, которым бегу по равнине,
То отбивать щитом валуны, словно в битве снаряды (2. 137-140) [4].

Образ сравнения – снаряды пращи, которые в античные времена представляли собой камни определенной формы и размера или глиняные ядра, специально изготовленные. Это сравнение отличается тем, что объект и образ в нем относятся к одной предметной сфере – камни. Все сравнение подчеркивает, что боевая подготовка Ахилла ведется в условиях, подобных реальным.

Своеобразие общепоэтических сравнений состоит прежде всего в том, что каждое такое сравнение «выработано в результате многовекового опыта народа и представляет потому запас таких образов, которые известны и привычны каждому члену данного коллектива и передаются по традиции от поколения в поколение» [6, с. 50].

В художественном тексте сравнения, как и другие образные средства, играют определенную роль в изображении характеров героев.

В речи Фетиды все сравнения характеризуют ее как мать, беспокоящуюся за своего сына. Здесь и сожаление о том, что он не бессмертен, как бог, и обман, чтобы сохранить ему жизнь, и желание сохранить это в тайне.

Эмоционально-оценочное сравнение в речи Протесилая характеризует его как человека, который не может терпеть чужого превосходства.

В речи Ахилла сравнение, помещенное в контекст его спортивной и военной подготовки, индивидуализирует персонаж как воина.

Сравнения в речи Одиссея в совокупности дают его характерологический портрет как героя умного, умеющего красноречиво и убедительно говорить, владеющего искусством обхождения с людьми – того, что входит в его постоянный эпитет «многоумный».

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что сравнения в речи персонажей в «Ахиллеиде» Стация дифференцированно выражают индивидуальный характер персонажа средствами их собственной речи.

Список литературы

1. Вольф Е. М. Функциональная семантика оценки. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 280 с.
2. Гончарова Е. А. Пути лингвостилистического выражения категорий автор-персонаж в художественном тексте. Томск: Изд-во ТГУ. 1984. 149 с.
3. Грабарь-Пассек М.Е. Античные сюжеты и формы в западноевропейской литературе. М.: Наука, 1966. 319 с.
4. Стаций, Публий Папиний. Ахиллеида / под общ. ред. А. В. Подосинова. М.: Импэто, 2011. 120 с.
5. Федоров А. И. Образная речь. Новосибирск: Наука, 1985. 119 с.
6. Чернышева И. И. Фразеология современного немецкого языка. Москва: Высш. школа, 1970. 200 с.

Т.П. Попова
(Россия, Новосибирск)

**ОПИСАНИЕ МОНОГОРОДА В МЕМУАРАХ
П.Д. БОБОРЫКИНА «СТОЛИЦЫ МИРА»**

В статье анализируются описания английского города сталелитейщиков Шеффилда и академического городка Оксфорда в книге П.Д. Боборыкина «Столицы мира». Утверждается, что эти описания являются городскими текстами, имеющими свою специфику как тексты о моногородах. Исследуются приёмы, позволяющие автору вписать тексты о моногородах в более широкий контекст мемуаров.

Ключевые слова: П.Д. Боборыкин, «Столицы мира», городской текст, физиология, анатомия, психосфера урбанистического пространства.

T.P. Popova
(Russia, Novosibirsk)

**THE DESCRIPTION OF THE SINGLE-INDUSTRY TOWN IN
P.D. BOBORYKIN'S MEMOIRS «CAPITALS OF THE WORLD»**

The descriptions of the English steelworkers city Sheffield and the Oxford academic campus in P. D. Boborykin's book 'Capitals of the World' are analysed in the article. It is alleged that these descriptions are urban texts that have their own specifics as texts about single-industry towns. Techniques that allow the author to write texts about single-industry towns in a wider context of memoirs are being analysed in this article.

Key words: P. D. Boborykin, «Capitals of the World», urban text, physiology, anatomy, psychosphere of urban space.

В целом ряде гуманитарных дисциплин актуальным и активно развивающимся направлением исследований является изучение городских текстов. В литературоведении и, шире, в культурологии методологической основой для этого служат работы Н. П. Анциферова [1, 2, 3 и др.] и ученых тартуско-московской школы [4, 5, 6 и др.], позволяющие отличать собственно городские тексты от других описаний урбанистических пространств. Согласно этим постулатам, о городском тексте можно говорить в том случае, если город является объектом описания и в процессе наррации присутствуют его физиология (назначение, местоположение, элементы истории и повседневной жизни), анатомия (архитектура и планирование пространства) и психосфера (социальная жизнь). Именно такими текстами являются описания Шеффилда и Оксфорда в мемуарах «Столицы мира» известного и титулованного журналиста

и писателя второй половины XIX – начала XX века Петра Дмитриевича Боборыкина.

Шеффилд – город сталелитейщиков, Оксфорд – академический городок, что позволяет отнести их к разряду моногородов, т.е. урбанистических пространств, созданных по хозяйственной или иной надобности. Моногорода пока не подвергались литературоведческому анализу, хотя вполне могут занять свое место среди статей о городских текстах. Специализация урбанистического пространства должна сказаться на описании их физиологии, анатомии, а то и психосферы. Немаловажно исследовать и приёмы, с помощью которых тексты о моногородах могут быть вписаны в более широкий литературный или документальный контекст. Цель данной статьи – представить, как решает эти творческие задачи П.Д. Боборыкин в своей книге (ссылки на цитаты из этих мемуаров будут представлены в виде сокращения См с указанием страницы).

Приступая к описанию Шеффилда в книге «Столицы мира», мемуарист отталкивается от своего собственного очерка «Русский Шеффилд – очерки села Павлова», опубликованного в 1876 году в журнале «Отечественные записки». В процессе наррации он не раз сравнивает организацию труда и быта русских ремесленников из села Павлова Нижегородской губернии и английских рабочих из города Шеффилда, но в центре его внимания остается Шеффилд как моногород.

Специализация этого урбанистического пространства закрепила в народном названии города Стилополис, «от слова «steal» (сталь)», поясняет автор, считая такую инициативу жителей по отношению к своему городу оправданной: «И действительно, в Европе вряд ли есть какое-нибудь другое место, где бы сталь представляла собою такой исключительный и всепоглощающий предмет обработки» [См, с. 366]. Указано в мемуарах, что Шеффилд – «громadный центр стальной промышленности» с численностью населения 400 тыс. человек, и на 4/5 оно состоит из рабочих [См, с. 367].

Физиология города обусловлена его специализацией. Побывав в цехах, автор описывает сталелитейное производство: его «раскаленные, зияющие жерла, колоссальные молоты, столбы искр» и т.п. [См, с. 371]. Не забывает он упомянуть о сопутствующих производствах, а также об организации при заводах училищ и наличии у рабочих профсоюзных организаций, сберкасс, страховых обществ и пенсионных касс [См, с. 369]. Не скрывает мемуарист, что труд в сталелитейном производстве является тяжелым, а порой и «достаточно изнурительным», но не только сам по себе, а и потому, что рабочие отдельных специальностей, находящиеся на поштучной оплате, трудятся по много часов, желая тем самым повысить свой заработок [См, с. 370]. Важное место отводится анализу высокой зарплаты рабочих Шеффилда, благодаря чему «вы не видите нищеты» [См, с. 368]. Упоминается «даровая школа» для детей рабочих [См, с. 369].

Анатомия города также обусловлена его специализацией. Дома рабочих расположены рядом с производственными цехами «на земле местного владельца». Пройдясь по улицам, мемуарист отмечает, что они расположены

«как в английских деревнях: целая линия двухэтажных коттеджей», и «каждый рабочий, как в Лондоне, так и здесь, желает иметь непременно свой «home» [См, с. 368]. Кроме того, как выясняется, у заводов есть свои собственные деревни, в которых дети рабочих отдыхают летом. При этом для бедных семей устраиваются «детские поездки в 50 и 100 человек», во время которых на благотворительные средства и средства предприятий «кормят их, забавляют, читают им, устраивают игры и танцы» [См, с. 369].

Описание психосферы города обусловлено темой главы, в которой представлен Шеффилд. Это «социальный вопрос», а точнее, желание автора ответить на вопрос, возможны ли в Шеффилде стачки и иные социальные волнения. Познакомившись с представителями разных социальных сфер города, он приходит к выводу, что это маловероятно. Против такого развития событий приводится несколько аргументов. Это самосознание рабочего: «Вы видите, что в каждом сидит не раб, а человек, знающий себе цену, по-своему довольно развитой, чувствующий, что он не мизерабль, выброшенный на улицу, а член какой-нибудь сильной ассоциации. Старший нарядчик и инженеры, вплоть до директоров, обращаются с ним спокойно и вежливее, мягче, чем это было бы в Германии или у нас» [См, с. 371]. Важную роль играет высокое благосостояние рабочих, четкая организация их трудовой деятельности и налаженный быт. Находит свое место в этом ряду и гордость жителей Шеффилда своим городом: «Техники, руководящие в Шеффилде разными отраслями этого дела, не без гордости повторяют вам, что только здесь и можно узнать, что такое сталь и как с нею обращаться» [См, с. 366-367].

Таким образом, специализация урбанистического пространства в тексте о Шеффилде играет роль лейтмотива при описании физиологии и анатомии

города, проявляя себя при описании психосферы частично – как гордость жителей своей профессией. Теперь проанализируем, как сказывается специализация урбанистического пространства на структуре текста об академическом городке Оксфорд.

В первую очередь обратим внимание на то, что, едва отметив Оксфорд в ряду аналогичных мест Европы «для юношества», где можно «пользоваться тихим привольем маленьких городков чисто университетского типа» [См, с. 467] и оценив его как «одно из привлекательнейших мест Англии» [См, с. 468], автор на первый план повествования выводит анатомию академгородка: «Это какой-то архитектурный музей, представляющий собою гармоническую и живописную совокупность всевозможных зданий, интереснейших для любителей зодчества» [См, с. 468]. Отметив после объезда его на кэбе, что в городке всего «две – три улицы», он оценивает такое большое количество памятников архитектуры как «постоянное стремление лучших людей страны помогать духовному развитию своих сограждан» [См, с. 468]. Привлекают его самобытность архитектуры, заставляющей «сейчас же отрешиться от ваших континентальных представлений» [См, с. 468], красота главной улицы Оксфорда, сады, в которых находятся корпуса колледжей, и где можно полюбоваться «архитектурой всех этих портиков, башенок, проходов, галерей,

сводов, окон» [См, с. 470]. Оксфорд впервые упоминается как университетский город в летописях конца IX века, и с тех пор, по мнению мемуариста, «и природа, и культура, направленные к одной цели, сделали из Оксфорда самый привлекательный университетский город, какой я когда-либо видал во всей Европе» [См, с. 469].

Описание анатомии города в оксфордском тексте избирательно. Представлены один из лучших и типичный колледжи, главная церковь Оксфорда, Тэлоровский институт, Главная библиотека Оксфорда и ее подразделения, место проведения ежегодной регаты, упомянуты музеи, кафе, клубы и «самодеятельный театрик» студентов. При этом автор использует указание на то или иное здание (комплекс зданий) как отправную точку для подробного, до мельчайших деталей, описания физиологии академгородка.

Ответ на вопрос «Как устроен Оксфорд как моногород?» находится в центре его внимания и занимает самый большой объем оксфордского текста. От общей характеристики физиологии городка автор последовательно переходит к каждому из значимых, с его точки зрения, объектов описания и в процессе наррации стремится не упустить ни одной детали, важной для этого объекта. В результате читатель узнает не только о том, что в Оксфорде «слишком 20 колледжей» и 3 закрытых заведения для учащихся женщин притом, что и те, и другие имеют корпоративное устройство, и это принципиально отличает академгородок от многих континентальных университетов, не имеющих собственных общежитий. В оксфордском тексте подробно расписано, какой устав имеют эти колледжи и как в них попадают желающие получить образование, в каких комнатах они живут и как расходуют свои средства, каков у них распорядок дня. При описании академических институтов он подробно излагает, как можно пройти по ступеням научного роста вплоть до самых высоких вершин. При описании обучения им детально излагается специфика учебного процесса, иногда в сравнении с Кембриджем. Столь же скрупулезно описаны требования к студентам по поводу посещения церкви и соблюдения таких университетских традиций, как общая вечерняя трапеза. Детально расписывает мемуарист структуру денежного содержания жителя колледжа, не оставляющую сомнений в том, что учиться в Оксфорде дорого. Добросовестно сравнивает автор жизнь жителя колледжа и жизнь студента, живущего на квартире.

При описании психосферы Оксфорда обращает на себя внимание та же черта наррации, что была отмечена выше для текста о Шеффилде, – влияние на анализ психосферы города не только специфики урбанистического пространства, но и темы главы книги, в которой размещен оксфордский текст: «Молодежь и ее воспитание». Описав свои встречи с представителями профессорско-преподавательского состава и работниками академических учреждений Оксфорда, автор в центр своего внимания ставит систему воспитания молодого человека, последовательно отслеживая ее цели, задачи и результаты.

Для него Оксфорд – «городок, сложившийся исключительно для жизни учащейся молодежи», который, к тому же «отвечает идеальному типу академического быта» [См, с. 468], а потому мемуарист стремится как можно более подробно представить своему читателю этот мир изнутри, в том числе и глазами тех, для кого он был создан. Поскольку в Великобритании система образования финансируется из частных средств, то и получить образование в Оксфорде может далеко не каждый молодой человек: «Средний оксфордский студент, который поступает в колледж, обыкновенно сын или эсквайра, или, чаще, адвоката, пастора, достаточного буржуа» [См, с. 475]. Удивляет его, что при поступлении в колледж английский юноша 17 – 18-ти лет «знает <...> не особенно много, во всяком случае, меньше немецкого, французского и даже русского гимназиста», а «некоторые коллегии весьма снисходительны при приеме» [См, с. 472]. В процессе обучения получение знаний ставится студентом в ряд других необходимых навыков, поскольку пребывание в Оксфорде имеет определенную цель. Вот как она формулируется самими жителями академгородка: «Здесь, в Оксфорде (так же, как и в Кембридже) мы живем не затем, чтобы что-нибудь специально изучать, а затем, чтобы получать джентльменское воспитание. Жизнь здесь образует *характер* (выделено автором. – Т.П.) и приготавливает молодого человека ко всякой видной *карьере* (выделено автором. – Т.П.), делает из него воспитанного *члена общества* (выделено автором. – Т.П.), с твердыми правилами и привычками безукоризненной порядочности» [См, с. 475]. В этой системе играют свою роль требования к внешнему виду, поведению на улице и в быту, вековые традиции богословского воспитания и традиции, принятые в колледже, где живет молодой человек. Яркое отличие от бытия русского студента – отношение юных оксфордцев к спорту, который «является для типичного студента чем-то почти священным» [См, с. 476]. Описываются в тексте и результаты такого воспитания. Так, побывав на лекциях, автор делает следующий вывод: «Аудитория юная, но держит себя гораздо тише и порядочнее, чем, например, в Париже» [См, с. 382]. Вот как выглядит в его описании публика студенческого театра: «И ведут они себя, надо отдать им справедливость, совершенно поджентльменски, без всяких криков и мальчишеских выходок. Зато смеются охотно и совершенно по-детски» [См, с. 487]. Отмечая оживленность главной улицы Оксфорда, он свидетельствует о том, что и в 9 часов утра на ней можно увидеть безупречно одетого студента, а подвыпившего молодого человека практически невозможно встретить и в ночные часы. «Но не в аудиториях царит дух английского студенчества, а на открытом воздухе, на лужайках коллегий, на партиях крикета и на гребных гонках», - заключает он, подробно описывая в итоге ход весенней гребной регаты на Темзе и эмоции ее участников и зрителей [См, с. 483]. Опираясь на описание психосферы Оксфорда, автор подводит итог и своим рассуждениям о системе воспитания молодежи в современной ему Европе: «Молодежь Великобритании – как бы вы к ней ни придирались – все-таки нравственно чище, и в складе ее жизни больше

элементов для выработки характеров, порядочности, здоровья и бодрости духа» [См, с. 488].

Таким образом, и в оксфордском тексте, как и в тексте о Шеффилде, специализация урбанистического пространства выступает как лейтмотив при описании физиологии и анатомии города, организуя вокруг себя их наррацию, в то время как на описании психосферы города сказывается не только его специализация, но и тема главы, в которой расположен текст о моногороде.

Список литературы

1. Анциферов Н. П. Пути изучения города как социального организма: опыт комплексного подхода. Л.: «Сеятель» Е. В. Высоцкого, 1926. 150 с.
2. Анциферов Н. П. Непостижимый город. Л.: Лениздат, 1991. 336 с.
3. 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.
4. Семиотика города и городской культуры. Петербург / Труды по знаковым системам 18. Тарту: Тартуский государственный университет, 1984. 142 с.
5. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М.: Генезис, изд. Группа «Прогресс», 1992. 272 с.
6. Топоров В. Н. Петербургский текст русской литературы. СПб.: Искусство, 2003. 612 с.
7. Боборыкин П. Д. Столицы мира. М.: Сфинкс, 1911. 520 с.

УДК 81`373.613

В. Шетэля

(Россия, Москва – Польша, Варшава)

НЕСКОЛЬКО СЛОВ О ФОРМЕ *ПОЦАЛУЕВ* В СТИХОТВОРНОЙ СТРОКЕ К.Н. БАТЮШКОВА

В статье предпринята попытка прокомментировать употребленную в поэзии К.Н. Батюшкова форму **поцалуев** вместо предполагаемой **поцелуев**, которая встречается позже в русских текстах разных времен. Отмечается польский источник этой формы, которая в 60-е гг. XIX в. подверглась в публицистике по политическим причинам резкой критике. В статье даны примеры употребления данной формы русскими авторами, а также примеры фразеологических форм речевого этикета с компонентом **целовать**, употребляемых как в подлинных русских художественных произведениях, так и в произведениях польской литературы, переведенных на русский язык.

Ключевые слова: заимствование, лексический запас, польское слово, словарь, текст, фразеологическая форма речевого этикета.

V. Szetela

(Russia, Moscow – Poland, Warsaw)

A FEW WORDS ABOUT THE FORM *POTSALUEV* IN THE POETIC LINE K. N. BATIUSHKOV

The article attempts to comment on the form of **potsaluev** used in K. N. Batushkov's poetry instead of the supposed **potseluev**, which is found later in Russian texts of different times. The Polish source of this form is noted, which in the 60s of the XIX century was subjected to sharp criticism in journalism, for political reasons. The article gives examples of the use of this form of Russian authors, as well as examples of idiomatic forms of speech etiquette component **tselovat'** (kissing), used as genuine Russian works of art, as in the works of Polish literature, translated into Russian language.

Key words: borrowing, vocabulary, Polish word, dictionary, text, phraseological form of speech etiquette

В поэтической строке стихотворения К.Н. Батюшкова «Выздоровление» (1807 г.) употреблена форма **поцалуев** (Р.п., мн.ч.) вместо предполагаемого **поцелуев**, см: «Но ты приближалась, о жизнь души моей, И алых уст твоих дыхание, И слезы пламенем сверкающих очей, И поцалуев сочетание...» [1, с. 41], также см.: «Там, под заветными скалами, Теперь она сидит печальна и одна... Никто ее колен в забвеньи не цалует» С2 234.15. [20, с. 851].

Русские словари отмечают глагол **цаловать** [6, с. 570], отмеченный у Даля в другом месте как ошибочный [6, с. 577]. Эта форма поддавалась критике, см.: «В старину и в новое время всегда писали *целовать, целование, поцелуй*, и вдруг, так называемые *преобразователи* языка, начали писать *цаловать, цалование, поцалуй!* На каком основании они заменили букву *ь* буквою *а*? Что подало повод к изменению? Равно ничего, как разве польское слово *sałowanie, sałować*» [4, 1854, с. 13]. Доказывается, что такое употребление не свойственно русскому языку, а свойственно: «*Целовать крест*, значило у нас исстари то же, что *присягать на верность*. Целовать руку у отца или матери, означает уважение к родителям и детскую к ним любовь» [4, 1854, с.13].

В целом ряду газетных статей указан польский источник этой формы от *sałować* и вместе с тем доказывается, что в польском языке отражены неправильные смыслы понятия, названного данным словом, что связано с неестественными обычаями. «Раболепство и низкопоклонство в нем развито до невероятных размеров. Простолюдин, имея просьбу до пана, обращается к нему с самыми униженными поклонами, опуская свою шапку до земли, целует его руку и излагает свою просьбу в самых раболепных выражениях» [4, 1863, с. 330]. Тем не менее эта форма встречается в 50-х гг. XIX в. часто в текстах

польских произведений, переведенных на русский язык. См. пояснение в тексте перевода романа И. Корженёвского «Коллокация» 1852 г.: «Упасть к ногам, целовать колени – это такие обыкновенные действия при свидании, разлуке или каком-нибудь важном обстоятельстве жизни, – что и теперь везде можно встретить» [11, с. 73 – 74]; «Становясь на колени, все по очереди пили этот тост; а потом, велев подать больше бокалов, обнимаясь, целуясь и заливаясь слёзами, выпили тост: *Kochajmysię!*» [11, с. 78].

Переводчик сохранил эту форму в одном из первых переводов романа Г. Сенкевича «Пан Володыёвский» 1883 г.: « – Мать моя, – ответил казак, целуя руку старухи» [19, с. 60]. Форма на *a* продолжается употребляться в произведениях российских авторов, см., напр.: «(Лариса:) Вы умеете целоваться?» [15, с. 23]; «поцаловал не так, как прежде, а сделал только вид, что прикасается к ее щекам» [18, с. 68].

Форма **целовать** встречается и в русской литературе XX в. у В.О. Богомолова в прямой речи его персонажа, поясняющего особенность польской этикетной речи, см., напр.: **цалуюрончики** (*całowaćronczki*) – вежливая речевая форма этикета: «Обхожденице дай, ласку, пододец. Разные там: цалуюрончики» [2, с. 216].

Подобные вежливые речевые формы этикета **целовать ноги, ножки** (в польском: *całowaćnogi, półki*) встречаются в русской литературе, см., напр.: «Ясновельможная пани! Прошу вас! Ноги ваши целовать буду... Пан граф все для вас сделает... Спасите его! – рыдала Франциска, обнимая колени Людвиги» [16, с. 87].

Встречается в тексте и оборот **целовать ручки** – «речевая форма этикета»: «– Я жене скажу... она вам позвонит... до свидания... целую ручки... вы хорошо выглядите... – я кричал ей через удлиняющееся расстояние между нами» [10, с. 19].

Подобные формы речевого этикета с указанием на их польский источник особенно критиковались по политическим соображениям авторами журнала «Вестник Юго-западной и Западной России» в революционный период 60-х гг. XIX в. и во время польского восстания 1863 – 1864 гг. Напр.: «Стоит только авторитету сказать: «В ваших льстивых обещаниях, в ваших пред нами подличаньях мы столько же видим искренности и правды, сколько их есть в вашем: *donógpadam, całuję półki...*» [9, 1862, т. I, с. 101 – 102]; «Да вы для нас такие дорогие, Такие добрые, такие золотые, Что трудно молвить... ну, целуем ножки вам!» [9, 1864, т. IV, кн. 11, с. 156].

Подобным образом употреблялся оборот **падамдо ног** (польск. *padamdonóg*), который обозначал приветствие или прощание, соответствующее русскому – «ваш покорный слуга, честь имею кланяться»; «Падам до ног (*padamdonóg*) – Честь имею кланяться» [8, с. 296]; «Мастер кстати делать свой *Падам до ног*» [5, с. 100].

Нейтральное пояснение смыслов этого оборота находим в переводе романа И. Корженёвского: «Ни у одного из славянских племен не сохранилось, может быть, как у поляков, патриархального обычая – наружными знаками

изъявлять почтение родителям и старейшим родственникам. Упасть к ногам, целовать колени – это такие обыкновенные действия при свидании, разлуке или каком-нибудь важном обстоятельстве жизни, – что и теперь везде можно встретить» [11, с. 73 – 74].оборот для характеристики персонажа употреблен Ф.М. Достоевским: «Падам до ног, как говорит приятель наш Симонович» [8, с. 296].

С течением времени оборот **падам до ног** в русской речи данного периода приобрел другую смысловую окраску, являлся по смыслу «выражением уступчивости, угодливости, низкопоклонства – с польского» [13, с. 3; 12, стб. 302]. В данном словаре находим подобнопо значению выражение **припадать к стопам** (иноск.) – «униженно умолять (кланяться в ноги)» [13, с. 124].

Фразеологические словари зафиксировал те значения оборота, с какими они употреблялись в газетных статьях, ср.: «вероятно, эти люди выдумали бы и не самолюбивое приветствие *padamdnóg*, если б оно прежде них не было выдуманно» [3, 1863, № 165]; «Так как теперь уже вывелись магнаты и дворы их, то эти господа выбрали своим покровителем общество и служат своему многочисленному повелителю, в лице многочисленных его представителей, угрожая им с прежней сноровкой: лестью и унижением, благодаря этим пролазам, *padamdnóg* не умерло в народе в своем полном значении» [3, 1863, № 165]. Подобные оттенки смыслов отражают тексты русской художественной литературы, см., напр.: «Нет-с, тут другой расчет: пусть неправдоподобно, смешно, пусть сам владыка посмотрит на это с отвращением и презрительным смехом, пусть, пусть, но зато увидит слепую покорность, увидит безграничное *падамдо* ног, рабское, глупое, неправдоподобное, но зато *падамдоног*, а это главное» [7, с. 83]; «Коли ты выше его, так падам до ног он к тебе, а коли он выше тебя, боже ты мой, как нос дерет» [17, с. 295].

Таким образом, форма **поцалуев**, употребленная К.Н. Батюшковым в стихотворении 1807 г., дала возможность показать употребление подобных форм в текстах других авторов. Отмеченный в словаре В. Даля как ошибочный, данный вариант слова все же сохранился в русской речи, возможно, по причине достаточно широкого его употребления в указанный промежуток времени. Обычные слова и фразеологизмы польского языка, заимствованные русским языком во второй половине XIX в., в русском языке получили другие дополнительные оттенки значений.

Список литературы

1. Батюшков К.Н. Стихотворения. М.: Худ. лит., 1988.
2. Богомолов В.О. Момент истины // Богомолов В.О. Момент истины. Роман, повесть, рассказы. М.: Правда, 1985.
3. Газета «Московские ведомости». М., 1863.
4. Газета «Северная пчела». СПб., 1854 – 1863.

5. Грибоедов А.С., Вяземский П.А. Кто брат, кто сестра, или Обман за обманом // Русский водевиль. М.: Эскимо, 2008. С.91-132.

6. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. СПб., М., 1882. Т. IV.

7. Достоевский Ф.М. Зимние заметки о летних впечатлениях // Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч. в 30-ти томах. Л.: Наука, Ленинградское отд., 1973. Т. 5.

8. Достоевский Ф.М. Роман в девяти письмах // Достоевский Ф.М. Собр. соч. в 15-ти т. Л., 1988. Т.1.

9. Журнал «Вестник юго-западной и западной России», Киев, 1862-1864.

10. Журнал «Звезда», М., 1994. № 5.

11. Корженёвский И. Коллокация. Галлерия польских писателей. Киев: Издание Иосифа Завадского, 1852. Т. I-III.

12. Михельсон М.И. Ходячие и меткие слова. Сборник русских и иностранных цитат, пословиц, поговорок, пословичных выражений и отдельных слов (иносказаний). СПб., 1896.

13. Михельсон М.И. Русская мысль и речь: Своё и чужое: Опыт русской фразеологии: Сборник образных слов и иносказаний. СПб.: при Имперской Академии наук, 190-1904, Т. 1-2.

14. Островский А.Н. Избранные пьесы. М.: Худ. лит., 1972. Т. 1.

15. Островский А.Н. Не было гроша, да вдруг алтын // Полн. собр. соч. А.Н. Островского. СПб., 1885. Т. 8. С.1-112.

16. Островский Н. Рожденные бурей // Островский Н. Соч. в трех томах. М., 1969. Т. II.

17. Писемский А.Ф. В водовороте // Писемский А.Ф. Собр. соч. в десяти томах. М.: Правда, 1959. Т. 6.

18. Решетников Ф.М. Свой хлеб. Очерки и рассказы // Решетников Ф.М. Полн. собр. соч. / под ред. И.И. Векслера. Свердловск: Свердловское обл. изд-во, 1939. Т. 5.

19. Сенкевич Г. Огнем и мечом // Изящная литература, 1883. №7.

20. Словарь языка Пушкина. М.: Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1961. Т. 4

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 51 (091)

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

ТЕХНОЛОГИЯ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ИСТОРИЯ МАТЕМАТИКИ»: ОТ ТЕОРИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье представлен материал, позволяющий реализовать идею полифункциональной направленности подготовки студентов педвуза при изучении дисциплины «История математики», а также даются методические рекомендации по изучению курса. Цель исследования – определить отношение и привлечь студентов к изучению исторических аспектов математики в образовательном процессе педагогического вуза, дать рекомендации по улучшению структуры и наполнения курса «История математики».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, методика преподавания курса «История математики», методическая направленность заданий, деятельность преподавателя.

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

THE TECHNOLOGY OF STUDYING THE COURSE "HISTORY OF MATHEMATICS": FROM THEORY TO THE PROFESSIONAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER

The article presents the material to make the polyfunctional orientation of training of students of pedagogical universities in the study of the discipline "History of mathematics", as well as guidelines for the course. The purpose of the study is to determine the attitude and attract students to the study of historical aspects of mathematics in the educational process of a pedagogical university, to give recommendations for improving the structure and content of the course "History of Mathematics".

Key words: professional training, methods of teaching the Course "history of mathematics", methodological orientation of tasks, teacher's activity.

Современный мир не отрицает повсеместное проникновение математики в самые разные его уголки. Всесторонние причины быстротечного изменения роли математики в современном мире, будут установлены будущими историками науки. Нам, современникам и наблюдателям этого изменения, трудно оценить истинную ее роль.

История всегда обогащает саму науку опытом исторического познания пройденного ею пути, помогает глубже понять основы самой науки. Авторы (Р.А. Майер, К.А. Рыбников, и др.) говорят, что история науки – это наука в развитии. Но история математики нужна не только математике. Она нужна и для понимания сложного и противоречивого процесса познания человеком законов природы; она вооружает человека верой в могущество его разума; показывает, как вещи, не познанные вчера, превращаются завтра в вещи необходимые, в вещи для нас. Она играет огромную роль в понимании математики как важной составляющей общечеловеческой культуры.

Большое значение история математики имеет и в работе учителя, ибо многие идеи и понятия математики становятся вполне ясными только в историческом аспекте. Роль преподавателя заключается в отборе, систематизации материала и изложении его в едином стиле на уровне, доступном широкому кругу студентов. Однако, девизом должны стать слова Рене Декарта: «И я надеюсь, что наши потомки будут благодарны мне только за то, что я здесь разъяснил. Но и за то, что мною было добровольно опущено, с целью представить им удовольствие самим найти это»

Знание истории своего предмета – необходимый элемент математического образования педагога, который помогает преподавателю в решении многих методических вопросов. Кроме того, исторический материал необходимо использовать и непосредственно в педагогической деятельности, как на уроках, так и во внеклассной работе, ибо:

а) ссылка на исторические факты иногда помогает лучшему пониманию преподаваемого предмета;

б) сообщение исторических сведений по предмету, фактов истории математики и сведений о великих математиках может содействовать формированию интереса к предмету;

в) сообщение исторических фактов способствует воспитанию материалистического мышления;

г) сообщение исторических фактов повышает общий культурный уровень учащихся [2].

История математики как наука изучает объективные законы развития самой математики. В соответствии с данным определением в историко-математических работах, упомянутые авторы рассматривают следующие вопросы.

Во-первых, содержание исторического развития математики – фактическое; исторические периоды развитие математики у отдельных народностей; возникновение и развитие математических теорий, методов, понятий и идей; вклад отдельных ученых в математику.

Во-вторых, связи математики с развитием других наук, с практикой и потребностями людей; влияние экономической и социальной структур на содержание и характер развивающейся математики.

В-третьих, методология математики, историческая обусловленность её логической структуры, движущие силы развития.

В соответствии с учебным планом, действующим на физико-математическом профиле в ЛПИ – филиале СФУ, курс «Истории математики» завершает общенаучную и специальную подготовку студентов математиков-физиков.

Для решения основных задач этого курса необходимо:

- восстановить богатство истинного содержания математики, процесс возникновения её понятий, методов и идей;

- показать и воспроизвести историческое зарождение важные математических теории;

- раскрыть диалектику развития современной математики, соотношение и взаимосвязи её частей, историческую обусловленность логической структуры этой науки;

- оценить вклад, внесённый учёными прошлых столетий, познакомить студентов с особенностями развития математики в определённые исторические периоды у разных народов;

- показать, как развитие математической науки влияло на ее преподавание в учебных заведениях [3].

По нашему мнению, изложение курса «История математики» надо вести не по содержательно-методическим линиям школьного курса, а по историческим периодам с выделением основных, сформировавшихся к тому периоду разделов самой математики.

При ограниченности времени, выделяемого на изучение курса, естественно, что далеко не все его разделы могут быть освещены на лекциях и тем более обсуждены на семинарских / лабораторных занятиях. Предполагается, что значительная часть материала будет изучаться студентами самостоятельно. К сожалению, необходимая для этого литература содержится в библиотеке ЛПИ – филиала СФУ в единичных экземплярах. В плане весь программный материал распределен на двенадцать лекций. Каждая лекция содержит материала больше, чем можно изложить в аудитории. Сам лектор должен решить, что он будет излагать в аудитории, а что оставит для самостоятельного изучения студентами.

Ограниченность по времени не позволяет анализировать изучаемый исторический материал с позиции знаний, полученных студентами в вузе. Лектор должен сам решить, что он расскажет на лекции, что выяснит на семинаре / лабораторной работе, а что вынесет на самостоятельное рассмотрение студентов. Понимание этих вопросов – умение анализировать и оценивать рассматриваемые исторические аспекты – является показателем уровня математической подготовки студента.

При изложении исторических фактов мы стараемся по возможности, точнее передавать идеи и ход мыслей авторов, не осовременивая их. Вместе с тем, при изложении материала, особенно разделов, касающихся отдаленных от нас периодов истории, мы позволяем себе использовать современную терминологию и даже символику.

Особое значение в предлагаемом курсе уделяется знакомству студентов с историческими первоисточниками. Мы полностью разделяем мнение М.Я. Выгодского, считавшего, что никакое повествовательное изложение истории математики не может заменить обращения к классикам самой науки. Практика преподавания дисциплины показывает, что более глубокому пониманию методов и стиля науки способствует знакомство с соответствующими историческими текстами прошедших времен. Полезным в этом отношении пособием могла бы стать опубликованная в 1977 году под редакцией А.П. Юшкевича двухтомная «Хрестоматия по истории математики» [4]. К сожалению, изданная сравнительно небольшим тиражом, эта книга стала к настоящему времени библиографической редкостью (в нашей библиотеке имеется). В наш курс мы включили небольшое количество наиболее характерных и важных фрагментов произведений классиков математической науки.

Наш опыт показывает, что только работа с первоисточником позволяет осознать глубину историко-математических положений и выводов, оживить, персонифицировать ученый процесс. Задания по работе с первоисточником способствуют формированию у студентов адекватного понимания авторских идей, требуют понимания сущности описанной в источнике теоремы, понятия или теории в историческом контексте с привлечением знаний по курсу математики; оценки важности информации. Умение работать с первоисточником является базовым умением профессиональной подготовки учителя математики.

Важным элементом историко-математической подготовки учителя должно стать также знакомство со старинными математическими задачами. Это поможет глубже изучить историю математики, уяснить внутрипредметные связи, существующие в самой математике.

Наконец, важным, на наш взгляд, является знакомство студентов с биографиями классиков математической науки. Большинство историков математики вели активную жизнь как общественные или государственные деятели. Среди великих историков математики много военных, юристов, богословов, преподавателей. Многие из них сыграли значительную роль в развитии общенаучной и философской мысли. Преподавателю курса «Истории математики» важно раскрыть студентами основные черты этой роли путем жизнеописания судьбы историков-математиков на фоне господствующих в их время проблем. В биографии значимо показать особенности их творческой деятельности и характера.

Библиотека ЛПИ – филиала СФУ располагает некоторым количеством произведений, посвященных жизни и творчеству выдающихся математиков.

Предполагается, что студенты математики-физики познакомятся с ними самостоятельно. На семинарских занятиях планируются небольшие, в пределах 10-15 минут, сообщения студентов на эту тему.

Для успешного освоения курса «История математики» мы предлагаем студенту:

- осуществлять личностное отношение к изучаемому историческому тексту в виде системы фундаментальных понятий, вопросов и концепций;
- определить какую роль в его профессиональной деятельности будет занимать полученная от предмета информация;
- выработать критическое отношение к сформулированным историческим проблемам математики;
- зафиксировать приоритетные зоны внимания из истории математики для предстоящей педагогической деятельности;
- претворять в жизнь собственные цели и задачи в понимании роли исторических событий;
- выработать идею для корректировки своей профессиональной деятельности в преподавании курса математики [1].

Математика подобна искусству – и не потому, что она представляет собой «искусство вычислять» или «искусство доказывать», а потому, что математика, как искусство, – особый способ познания. Представить «Историю математики» как могучий инструмент познания является одной из задач преподаваемого нами курса.

Список литературы

1. Бурлакова Т.В., Румянцева И.Б. О профессиональной направленности преподавания курса «История математики» в педагогическом вузе // Математика в школе. 2019. № 1.
2. Майер Р.А. История математики: курс лекций. Ч.1. Красноярск: РИО КГПУ, 2001. 191 с.
3. Рыбников К.А. История математик. Том 1, 2. Москва: Изд-во МГУ, 1960. 190 с.
4. Хрестоматия по истории математики. Математический анализ. Теория вероятностей: пособие для студентов физ.-мат. фак. пед. ин-тов / под ред. А.П. Юшкевича. Москва: Просвещение, 1977. 224 с.

Т. А. Бахор
(Россия, Истра)

ДИАЛОГ ЗРИТЕЛЯ С ХУДОЖНИКОМ – ОСНОВА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ЖИВОПИСИ

Методические рекомендации по организации интерпретационной деятельности обучающихся профессионального колледжа при восприятии произведения живописи основаны на построении диалога культур, способствующего пониманию творчества Питера Брейгеля младшего в России в контексте выставки, организованной в музее «Новый Иерусалим». Интерпретация художественного пространства и композиции картины «Добрый пастырь», выявление ее мифопоэтической основы позволяет современным зрителям актуализировать ее содержание.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, художественное произведение, интерпретация, мифопоэтическая основа, диалог культур, Северное Возрождение, музей «Новый Иерусалим», Питер Брейгель младший, «Добрый пастырь».

T. A. Bakhor
(Russia, Istra)

THE DIALOGUE BETWEEN THE VIEWER AND THE ARTIST IS THE BASIS FOR THE INTERPRETATION OF A WORK OF PAINTING

Methodological recommendations for the organization of interpretive activities of students of a professional college in the perception of a work of art are based on the construction of a dialogue of cultures that contributes to the understanding of the work of Pieter Bruegel the Younger in Russia in the context of the exhibition at the museum "New Jerusalem". The interpretation of the artistic space of the painting "The Good Shepherd", the identification of its mythopoetic basis allows modern viewers to update its content.

Key words: secondary vocational education, art work, interpretation, context actualization, mythopoetic basis, dialogue of cultures, Northern Renaissance, New Jerusalem Museum, Peter Brueghel the Younger, The Good Shepherd.

Освоение обучающимися многогранной картины мира, способствующее формированию у них представления об ответственности личности «за сохранение жизни, культуры, окружающей среды», определяется Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах,

утвержденным 27 октября 2014 года, в качестве важнейшей задачи образовательного процесса в целом [7]. Эффективным при достижении этой цели является использование разнообразных региональных ресурсов, о чем неоднократно писали многие педагоги [2]. Рекомендуем обратить особое внимание на посещение музейных экспозиций, способствующих не только процессу коммуникации обучающихся с культурой других народов, но и активному практико-ориентированному процессу интерпретации с произведениями искусства, в т. ч. западно-европейской живописи.

Размышляя о своеобразии восприятия человеком живописного полотна, Александр Генис характеризовал этот процесс следующим образом: «...чем больше мы знаем о картине, тем больше мы хотим узнать о себе: о том, как будем чувствовать себя в ее присутствии. Живопись – трансформатор повседневности, и, деля с ним одно пространство, мы попадаем в силовое поле, преобразующее жизнь в искусство» [3]. Важнейшим условием живого заинтересованного восприятия обучающимися произведения искусства является взаимодействие изображенного художественного мира с реальной действительностью или (как определяет это С.М. Арутюнян) с «контекстом вхождения» зрителя в картину [1]. Размышляя о особенностях общения человека с художественным текстом (в широком его понимании), Б. Успенский указывает: «...стремление предельно сблизить изображаемый мир и мир реальности в целях максимальной реалистичности (правдоподобия)» [6, с. 184] является основным условием актуализации произведения искусства, в основе которой – выход человека за пределы художественного пространства.

Эффективно воздействующим пространством, способствующим организации интерпретационной деятельности студентов Истринского профессионального колледжа – филиала ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (далее – ИПК), обучающихся по специальности «Преподавание в начальных классах», стала выставка «Младшие Брейгели и их эпоха. Живопись золотого века» (декабрь 2020 г. – июнь 2021г.), на которой были представлены полотна из частной коллекции Валерии и Константина Мауергауз. Многие любители живописи и искусствоведы высоко оценили эту выставку, оставив в книге отзывов многочисленные записи: «Здесь впервые наглядно представлен переход от позднего средневековья к барокко. Сразу закрываются лакуны, бывшие до этой выставки в искусствоведении»; «Смысл барокко становится понятен особенно на уровне пейзажей и натюрмортов»; «Впервые стал понятен Якоб ван Рейсдал», «Экспозиция концептуальна. Точно выдержаны переходы между персоналиями и жанрами, отражая продуманный научный подход к размещению картин» и др. Эти отзывы свидетельствуют о стремлении посетителей увидеть целостное художественное явление, одновременно с этим вписанное в историю мировой художественной культуры. И в этом, на наш взгляд, проявляется желание зрителей совместить при восприятии выставки историко-культурный контекст с указанным выше «контекстом вхождения» (С.М. Арутюнян).

Среди выделенных дизайнерами и посетителями выставки картин находится произведение Питера Брейгеля Младшего «Добрый пастырь», которое специалисты, исходя из высокого художественного качества работы, прежде приписывали его отцу Питеру Брейгелю Старшему (Мужицкому). Но В. Садков, авторитетный исследователь средневековой европейской живописи, описывая процесс изучения картины, указывает, что в 2014 г. бельгийские искусствоведы «по совокупности результатов исследований» определяют эту картину «вариантом однозначно авторским и в высшей степени показательным эталонным образцом живописной манеры Питера Брейгеля Младшего...» [5, с. 70]. Заслуживает внимания и гипотеза составителей каталога аукциона Christie's (2014): в образе упавшего пастыря, терзаемого волком, изображен национальный герой Нидерландов того времени граф Хендрик ван Бредероде, с гордостью величавший себя Большим гёзом. Составители каталога выставки в музее «Новый Иерусалим» (2020) утверждают: «В глазах сочувствовавших соотечественников Хендрик ван Бредероде, подобно Доброму пастырю, самоотверженно спасшему стадо от волка (намек на кровавого герцога Альбу), воспринимался как непреклонный борец, пострадавший за торжество правды и справедливости [5, с. 71]. Безусловно, напоминание о генетической связи сюжета картины с библейской притчей о добром пастыре, как и актуализация исторического контекста, (гнет Испании, кровавый герцог, непомерные налоги на крестьян, безжалостные наемники, грабившие города и села Нидерландов и т.д.) помогают зрителям почувствовать связь картины с актуальными для начала XVII века общественно-политическими проблемами. Таким образом актуализируется значимая для интерпретации картины параллель Иерусалима того времени, когда жил Иисус, переживший предательство и страстную неделю, и Нидерландов середины XVII века. Так художник, не отступая от реальности, предельно расширяет сакральное пространство своего полотна.

В добавление к вышеизложенному необходимо отметить следующее: музейные работники удачно расположили картины Питера Брейгеля Младшего на выставке, а именно: его картины библейской тематики («Проповедь св. Иоанна Крестителя в пустыне», «Перепись в Вифлееме», «Шествие на Голгофу») чередуются с его картинами на бытовые темы (Крестьянская свадьба», «Бобовый король» и др.). Мы считаем, что следует обратить на это особое внимание обучающихся: оформленное пространство выставки оказывается для зрителей самым близким для них «контекстом вхождения» в мир художника.

Рекомендуем акцентировать внимание обучающихся на том, что в картине «Добрый пастырь» сочетаются библейская и бытовая сюжетные линии, соотнося интерпретируемое полотно сразу с двумя указанными направлениями. Так, с одной стороны, мы видим широкий панорамный ландшафт с реалистически детализированным пейзажем, сытыми овцами и главного героя – с характерными пастушескими атрибутами. Для обучающихся не составит труда увидеть, что этот содержательный аспект картины соответствует

«крестьянским полотнам» Питера Брейгеля Младшего, воссоздающим жизнь нидерландских крестьян в несколько идеализированном виде.

С другой стороны, мы отчетливо видим, что герой картины пастырь оказывается отдаленным от овец, подобно тому, как отдалены на картинах художника от современных нидерландцев библейские герои, оказавшиеся по желанию художника участниками общего единого действия, разворачивающегося в едином художественном пространстве, которое из бытового превращается в бытийное, из профанного – в сакральное. Обращаем внимание обучающихся на то, что посох пастыря словно объединяет его с волком и отделяет его от овец, и в этом посох подобен кресту, отделяющему Христа от толпы («Шествие на Голгофу»). Таким же образом разделенными с толпой оказываются Иосиф и Мария в картине «Перепись в Вифлееме». Подобно этим персонажам библейской истории воспринимается зрителями и добрый пастырь, который становится не только действующим лицом евангельского сюжета, но и участником вековой борьбы добра и зла, происходящей здесь и сейчас у корней могучего дерева. И одновременно эта борьба тьмы и света происходит в сакральном пространстве, у подножия древа жизни. А само место, где происходит нападение волка на пастуха, напоминает каменистую Голгофу, вознесшуюся над Иерусалимом. (Вспомним, что гористая местность не характерна для Нидерландов, чье название переводится как «низменные земли»). Таким образом, Питер Брейгель Младший демонстрирует в картине тесную связь событий прошлого с тем, что происходило в его родной Фландрии при его жизни, а по сути – с тем, что всегда происходит, т.к. человек не может не быть участником вечной борьбы сил света и тьмы, добра и зла. И овцы (метафора людей: крестьян, горожан, работников и т.д.), стремящиеся уклониться от этой борьбы, считая, что кто-то будет участвовать в ней вместо них, не смогут избежать этого.

В качестве творческого задания можно предложить обучающимся разработать интерактивную экскурсию («Моя любимая картина», «Картина Питера Брейгеля Младшего «Добрый пастырь» в контексте творчества художника» и др.). Такая форма работы, нацеленная на популяризацию музейных экспозиций, по мнению многих педагогов и студентов, может стать эффективной, т.к. соответствует возможностям и интересам широкой молодежной аудитории [4, с. 183].

Таким образом, при восприятии обучающимися и интерпретации ими картины Питера Брейгеля младшего «Добрый пастырь» преобладающим оказывается библейский (символический) контекст, актуализация которого позволяет зрителям, в т. ч. и обучающимся, интерпретировать произведения нидерландских художников, прежде всего, как поднимающие вопрос о соответствии жизни современного человека высоким нравственным идеалам. Картины этого талантливого художника, посвященные библейским темам, позволяют обучающимся увидеть в нем знатока природы человеческой, изображающего одиночество уделом сильной личности, отражающей важнейшие тенденции своего времени.

Список литературы

1. Арутюнян С. М. Текст и контекст в искусстве (семиотический анализ) // Вестник МГУКИ. 2008. №2. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tekst-i-kontekst-v-iskusstve-semioticheskiy-analiz> (дата обращения: 17.04.2021).
2. Веккесер М. В., Зырянова О. Н., Бахор Т. А. Формы работы по реализации регионального компонента в школе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей /отв. ред. М.В. Веккесер. [Электронный ресурс] – Красноярск, 2018. Вып. 9 (18). С. 205-214.
3. Генис А. Картинки с выставки: персоны, вернисажи, фантики. ООО «Издательство АСТ», 2017. 288 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://knigi-online.net/prosa/sovremennaya/page,2,498-kartinki-s-vystavki.html> (дата обращения 30.03.2021).
4. Новиков Д. Д., Веккесер М. В. Возможности интерактивной экскурсии «Научные маршруты Сибири: Филологические Чтения в Лесосибирском педагогическом институте // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей /отв. ред. М. В. Веккесер. [Электронный ресурс]. Красноярск, 2020. Вып. 11 (20). С. 183-187.
5. Садков В. А. Питер Брейгель Младший, прозванный Адским «Добрый пастырь»// Младшие Брейгели и их эпоха: Нидерландская живопись золотого века из коллекции Валерии и Константина Маургауз / Сост. В. А. Садков. М.: Арт Волхонка, 2020. С. 67-71.
6. Успенский Б. А. Поэтика композиции. Структура художественного текста и типология композиционной формы. М., 1970. 223 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах: утв. приказом Минобрнауки России от 27.10.2014г. № 1353 // Российское образование: Федеральный образовательный портал. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edu.ru/documents/view/59902/> (дата обращения 30.03.2021).

УДК 377.8

Т. А. Бахор, Н. В. Журавлева
(Россия, Истра)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЕЙНОЙ ЭКСПОЗИЦИИ КАК ФОРМА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Представлены методические рекомендации по использованию музейных ресурсов в воспитательном процессе современного колледжа. Осмысление

символического значения пространства и экспонатов выставки «Возвращение в усадьбу» оценивается авторами как важнейшее средство самоидентификации личности обучающихся, позволяющее эффективно решать задачи образования и воспитания молодежи.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, самоидентификация, музейная экспозиция, семиотика текста, символика пространства, музей «Новый Иерусалим».

T. A. Bakhor, N.V. Zhuravleva
(Russia, Istra)

INTERPRETATION OF THE MUSEUM EXHIBITION AS A FORM OF SELF-IDENTIFICATION OF STUDENTS

Methodological recommendations on the use of museum resources in the educational process of a modern college are presented. Understanding the symbolic meaning of the space and the exhibits of the exhibition "Return to the Manor" is evaluated by the authors as the most important means of self-identification of students, which allows them to effectively solve the problems of education and upbringing of young people.

Key words: secondary vocational education, self-identification, museum exposition, semiotics of text, symbolism of space, New Jerusalem Museum.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, утвержденном 27 октября 2014 года, при изучения обязательной части учебного цикла предусмотрено освоение обучающимися многогранной картины мира, в процессе которого у них формируются представления об ответственности личности «за сохранение жизни, культуры, окружающей среды» [7]. Плодотворное решение педагогами указанной задачи возможно при использовании разнообразных ресурсов региона и предполагает полидисциплинарный подход к изучаемому материалу, рассматриваемому в широком культурно-историческом контексте. Следует отметить, что предметом изучения специалистов неоднократно становились формы работы по реализации регионального компонента в школе и вузе [2], проблемы повышения уровня вербальной креативности бакалавров педагогического образования [6], рассматриваемые в контексте лингвокультурного и литературного краеведения. Многочисленные статьи посвящены осмыслению особой роли музея в формировании культурно-просветительской компетентности будущих педагогов [3], выявлению особенностей музейной педагогики как технологии формирования личности будущего учителя [4].

Все вышеуказанное в полной мере относится и к подготовке обучающихся Истринского профессионального колледжа – филиала ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (далее –

ИПК) к будущей профессиональной деятельности. Так, на наш взгляд, особенно эффективным при подготовке учителей начальных классов, обучающихся в ИПК, может быть использование ресурсов государственного историко-художественного музея «Новый Иерусалим» (г. Истра, Московская обл.). Статистические данные свидетельствуют о том, что его экспозиции активно посещают обучающиеся школ, ссузов и вузов Москвы, Московской области и других близлежащих территорий.

В рамках заявленной в статье проблемы особый интерес представляет выставка «Возвращение в усадьбу: неутраченные коллекции усадеб Подмосковья»[5], действующая с сентября 2020 г. по май 2021 г. и рассматриваемая нами как единый культурно-исторический текст, интерпретация которого способствует осознанию обучающимися особенностей русской усадьбы (в т.ч. и подмосковной), прежде всего, как российского культурно-исторического феномена, не присущего Западной Европе. Куратором выставки является К. Новохатько, научным консультантом – А.Б. Савинов.

Справедливы наблюдения специалистов в сфере сохранения и использования культурного наследия Т.Н. Варламовой и Т.Ю. Ивановой, утверждающих следующее: русская усадьба была «центром, в котором синтезировались традиции семьи и рода, культура дворянская и крестьянская, культура города и провинции, культура России и Запада» [1]. При осмыслении усадьбы как культурно-исторического феномена рекомендуем обратить внимание обучающихся на символику пространственных образов экспозиции в целом и экспонатов, представленных в каждом из ее залов.

Удачно, на наш взгляд, оформлен первый зал выставки – инсталляция «Призрачный сад» с его трепещущей в сумраке листвой и тенями, отражающимися в гладкой водной поверхности сконструированного дизайнерами пруда с его темной глубиной, отражающей свет фонарей / звезд. Этот пруд с мраморной скульптурой Венеры-купальщицы неизменно привлекает внимание всех посетителей выставки, словно заставляя их задуматься о символическом значении образа водной глади. Как известно, озеро/пруд актуализирует в человеке возможность и готовность к самосозерцанию и размышлению о соотношении поверхностного и глубокого, внешнего и внутреннего, явного и тайного в собственной жизни и в природе в целом. Не менее значим и другой экспонат этого зала – карта подмосковных усадеб, составленная членами «Общества изучения русской усадьбы» и отражающая существование в Подмосковье в 1929 году более 1200 усадеб (в 2020 г. их осталось чуть более трехсот). Образы пруда и карты, рассматриваемые в пространстве семиотических отношений, и определяют вектор дальнейших размышлений посетителей экспозиции: в чем заключается истинная ценность усадьбы, каковы причины ее гибели, кто виновен в этом, почему это так важно для жителя современной России.

Рекомендуем акцентировать внимание обучающихся на том, что первый зал, являясь своеобразным зачином выставки как художественного метаобраза,

активно реализующегося в пространстве семиотических отношений, актуализирует мотив соотношения внешнего и внутреннего, поверхностного и глубинного, преходящего и вечного в природе и истории русских усадеб.

Исторический контекст превалирует в оформлении и материалах, представленных во втором зале выставки, в названии которого звучит латинское слово «FUIMUS» – часть выражения . Fuimus Troes («Мы были»), указывающего на общезначимое и общеизвестное пошлое, на проявление в прошлом силы, мудрости, достижения успеха и др. Именно эту часть выставки, названную «FUIMUS», А.Б. Савинов характеризует как «повествование о тех, кто обустроивал усадьбы в XVIII-XIX веках, и кто спасал их наследие после революции» [5].

Рекомендуем обратить внимание обучающихся на то, как соотносится название этого зала с его экспонатами. Самый объемный и информативный – «Река времени», воплощающая хронику событий, связанных с историей усадеб в XX веке. Этот образ развивает оба мотива, представленные в первом зале. Так, мотив воды (пруд «Призрачного сада») репрезентирован в образе «реки времени», а мотив бывшего целым географического пространства, представленный картой подмосковных усадеб, репрезентирован во втором зале в образах отдельных «островов», соотносимых с родовыми дворянскими гнездами Голицыных, Шереметевых, Чернышевых, Загряжских, семьей Романовых и др. Показательно, что в центре каждого родового гнезда – значимая для русской истории и/или культуры личность. Таковы известные военачальники и государственные деятели своего времени: кн. Н.М. Голицын, граф З.Г. Чернышев, граф А.И. Остерман-Толстой, граф Б.П. Шереметев и др.

Третий зал выставки назван «Коллекции» или «Золотой век русской усадьбы». Здесь представлены предметы усадебного быта: посуда, мебель, оружие, медали и др., являющиеся «предметами собирательства и семейной гордости» владельцев усадеб, воплощающие их «вкусы и интересы» (Савинов А.Б.).

При посещении выставки рекомендуем дать задание обучающимся выбрать несколько экспонатов, значимых для выставки в целом и отражающих ее наиболее важные идеи как целостного многогранного текста о конкретном историческом периоде отечественной истории. Можно рекомендовать обучающимся обратить внимание на конкретные экспонаты этого зала, которые могут быть восприняты как обобщающие/заключительные образы выставки (часы, каминные или кабинетные, изготовленные в Германии и/или в Англии, фарфоровые вазы «Времена года», «Рог изобилия»; «Барельеф с портретом Екатерины II», который в 1780-е гг. выполнил Ж.Д. Рашетт, и др.), позволяющие сделать соответствующий вывод об историческом этапе, отражением которого и стала русская подмосковная усадьба.

Так, можно рекомендовать обучающимся в качестве завершающего образа рассмотреть каминные часы, размещенные в центре последней витрины зала. Известно, что общим для образа часов является напоминание о течение времени, его необратимости, о бренности жизни в целом. И в этом значении

представленные на выставке часы каминные с фигурой Нептуна (Париж, 1830-1840-е гг., бронза золоченная, литье) можно воспринимать как указание на текучесть жизни, ее бренность бытия материального мира в целом. Образ Нептуна – властителя морских глубин, управляющего бурями, часто знаменует собой страсти, разрушительные для жизни человека, кем бы он ни был, крестьянином или дворянином. В таком контексте бунты, восстания, революции, вспыхивающие время от времени в России, также можно рассматривать как воплощающие разрушительных страстей человека, напора которых (извне и изнутри) не выдержал и мир русской усадьбы.

В качестве заключительного образа можно также рекомендовать обучающимся интерпретировать и образ других каминных часов, выставленных рядом с выше описанными. Речь идет о каминных часах Мейсенской мануфактуры, изготовленных в 1860-е годы (фарфор, роспись надглазурная, металл, эмаль). Описываемые часы представляют собой сложное многофигурное единство, несколько перегруженное цветочными образами, но в целом отражающее характерные для стиля барокко черты. Изображенная под циферблатом скульптурная группа, состоящая из утонченных фигур молодых танцующих девушек («служанок») и играющих на флейтах мужчин, отличается сложным ритмом, включающим вертикальные и плавно круглящиеся линии, в росписи персонажей преобладают чистые яркие краски, репрезентирующие мажорное звучание всего керамического изображения. Венчает часы большой букет разнообразных цветов, символизирующий красоту и хрупкость жизни. В целом же эти каминные часы заставляют нас вспомнить о временах года как периодах жизни природы и человека, бесконечно сменяющих друг друга, о и молодости как этапе человеческого существования, наиболее наполненного чувствами, переживаниями, творческими взлетами и достижениями. При осмыслении обучающимися этого золотого периода в жизни человека, необходимо актуализировать у них ассоциации с золотым веком русской усадьбы, что, может быть, позволит им философски осмыслить усадебный текст русской культуры как явление исторически обусловленное, имеющее начало и движущееся в своем развитии через вершины к завершению, чтобы стать истоком нового явления, соответствующего тенденциям нового периода российской истории.

Таким образом, интерпретация обучающимися выставки «Возвращение в усадьбу», нацеленная на выявление ими основных параметров усадебного текста и осмысление соотношения усадебной жизни с историей ушедших дворянских родов, позволяет посетителям выставки, с одной стороны, философски осмыслить собственную жизнь в широком культурно-историческом контексте. С другой стороны, интерпретация ими материалов выставки и осмысление ее концепции способствует самоидентификации обучающихся, формируя у них представление об ответственности человека перед близкими, семьей и обществом, что в целом формирует картину мира.

Список литературы

1. Варламова Т.Н., Иванова Т.Ю. Сохранение и использование культурного наследия (Охранные технологии в социально-культурной сфере): учеб. пособие. М.: РСГУ, 2013.
2. Веккесер М.В., Зырянова О.Н., Бахор Т.А. Формы работы по реализации регионального компонента в школе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей / отв. ред. М.В. Веккесер. [Электронный ресурс]. Красноярск, 2018. Вып. 9 (18). С. 205-214.
3. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Музейная педагогика как технология формирования личности будущего учителя // Вопросы музеологии. 2015. №1 (11). С. 149-153.
4. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б., Яковлева Е.Н. Музейная педагогика как средство формирования культурно-просветительской компетентности будущего учителя // Инновационные проекты и программы в образовании. 2014. №4.
5. Савинов А.Б. «Возвращение в усадьбу»: гид по выставке в музее «Новый Иерусалим» // ТОЧКА ART: интернет-журнал об искусстве и культуре. [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://magazineart.art/exhibition/vozvrashhenie-v-usadbu-gid-po-vystavke-v-muzee-nyj-ierusalim/> (дата обращения 30.03.2021).
6. Славкина И.А., Шмульская Л.С., Веккесер М.В. Повышение уровня вербальной креативности бакалавров педагогического образования // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей / отв. ред. М.В. Веккесер. [Электронный ресурс]. Красноярск, 2019. Вып. 10 (19). С. 239-245.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах: утв. приказом Минобрнауки России от 27.10.2014г. № 1353 // Российское образование: Федеральный образовательный портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.ru/documents/view/59902/> (дата обращения 30.03.2021).

УДК 159.99

С. М. Гайдаренко, М. А. Мартынова
(Россия, Лесосибирск)

РАЗВИТИЕ ЭМПАТИИ У ПОДРОСТКОВ С ПОМОЩЬЮ БИБЛИОТЕРАПИИ

В статье рассматривается процесс развития эмпатии у подростков с помощью библиотерапии. Описаны теоретические основы метода

библиотерапии. Рассмотрены и описаны главные механизмы воздействия литературы на личность подростка (идентификация, катарсис, рефлексия, интерактив). Обозначена важность развития чувства эмпатийности у подростков в системе современного образования.

Ключевые слова: эмпатия, библиотерапия, подростки, идентификация, рефлексия, интерактив, катарсис.

S. M. Gaidarenko, M. A. Martynova
(Russia, Lesosibirsk)

DEVELOPING EMPATHY IN ADOLESCENTS THROUGH BIBLIOTHERAPY

The article examines the process of developing empathy in adolescents with the help of bibliotherapy. The theoretical foundations of the method of bibliotherapy are described. The main mechanisms of the influence of literature on the personality of a teenager (identification, catharsis, reflection, interactivity) are considered and described. The importance of developing a sense of empathy in adolescents in the system of modern education is indicated.

Key words: empathy, bibliotherapy, adolescents, identification, reflection, interactive, catharsis.

Человек, являясь существом социальным, находится в постоянном взаимодействии с окружающей средой и другими людьми. Уровень эффективности его общения (и развития) напрямую зависит от знаний, навыков и коммуникативных умений, которыми он обладает. Чем более понимающий и коммуникабельный человек, тем проще ему живется в современном обществе.

Находясь в постоянном взаимодействии со сверстниками, учителями, родителями и просто окружающими людьми, подростки проявляют свои коммуникативные навыки, от уровня развития которых зависит эффективность процесса общения. Одним из важных умений личности, влияющих на качество общения, является эмпатия, которая характеризуется умением личности понять чувства другого человека как свои собственные, проникнуть с помощью чувств в душевные переживания другого, суметь прочувствовать настроение, эмоции и ощущения оппонента, установив с ним эмпатийную связь.

Явление эмпатийности в своем развитии имеет три ступени: эмоциональная, когнитивная и поведенческая эмпатия. Переход на следующую стадию возможен только при освоении предыдущей, но каждая из них важна. Так, когнитивная эмпатия предполагает интеллектуальное понимание состояния другого человека без изменения собственного; эмоциональная – не только понимание, но и сопереживание, сочувствие; поведенческая эмпатия – высшая степень развитости умения – предполагает достижение межличностной идентификации, переживание чувств оппонента как собственных, полное понимание и принятие позиции собеседника.

Сформированное чувство эмпатии характеризуется развитостью у человека трех умений: сопереживания, сочувствия, содействия, и является одним из самых важных качеств личности. Она (эмпатия) помогает найти общий язык между людьми, создать дружескую атмосферу и установить взаимопонимание в коллективе. Согласно данным статистики, эмпаты (люди, обладающие высоким уровнем эмпатийных способностей) больше располагают и притягивают к себе людей, являются душой компании и занимают более высокие ступени в социальной и межличностной иерархиях.

Вопрос развития эмпатии достаточно актуален в современном мире. Это то качество личности, значимость которого отмечается в документах ФГОС ДОУ и ФГОС ООО: мы наблюдаем тенденцию постоянного совершенствования данного умения на пути от дошкольного учреждения до старшего звена школы. Эмпатия – это то умение личности, к развитию которого призывают родителей, дошкольных и школьных работников, работников дополнительных образовательных учреждений и секций.

Существует множество способов развития способности к эмпатии: собственный пример и анималотерапия; настольные игры и арт-терапия; групповые тренинги, игры и квесты; индивидуальные упражнения и консультации; обсуждение и анализ жизненных ситуаций, фильмов, литературных сюжетов и многое другое.

Большая часть занятий, направленных на развитие у ребенка способности к эмпатийности, строится на механизме идентификации (в частных методах используются механизмы рефлексии, интерактива и катарсиса).

В одном из стихотворений В. Шефнера есть фраза: «Словом можно убить, словом можно спасти», и в ней отражается один из способов психотерапии: терапия словом, литературная терапия – библиотерапия. Данный метод лечения широко известен в мире уже давно (официально в Европе с 1802 года, в России с 1836 года) и пользуется большой популярностью, при этом обладая сильным психологическим воздействием [4].

В современном мире понятие библиотерапии имеет множество трактовок, но классической считается следующая: «библиотерапия – это психотерапевтический метод, использующий литературу как форму коррекции психического состояния пациента».

Главная идея метода библиотерапии заключается в распознавании пациентом собственной проблемы в литературном тексте и дальнейший поиск ее решения при помощи примеров из книг. Библиотерапевтический сеанс не предполагает навязывания определенного пути решения проблемы, не дает четких указаний, что и как нужно делать, а только подводит читателя к общему смыслу произведения, рассчитывая на то, что читатель самостоятельно выберет из произведения то, что ему нужно [4].

Библиотерапия является отличным способом для развития различных умений человека, она подходит для людей любого возраста, культурного уровня и характера. Главная задача специалиста: правильно подобрать литературу, соответствующую проблеме читателя (а так же его физическим и

психическим показателям) и определить направление работы: психокоррекция или развитие определенных умений и навыков.

Существует множество видов литературного воздействия: чтение вслух, чтение про себя, аудирование, пересказ, сочинение собственных произведений, иллюстрирование, отождествление, чтение с последующим пересказом, постановка и др. [1].

Как уже упоминалось выше, метод библиотерапии дает возможность для развития определенных умений человека. Поэтому, данная методика особенно актуальна для родителей, воспитателей, учителей преподавателей и психологов – всех тех, кто работает с детьми. Так, например, классный руководитель может способствовать с помощью данного метода развитию сплоченности коллектива, взаимопомощи, доверия, эмпатии.

Сеансы библиотерапии могут быть как индивидуальными, так и групповыми. На индивидуальных сеансах библиотерапии важно учесть возраст и имеющуюся проблему (ту проблему, которую планируется решить, или то качество, которое планируется развить), в групповых сеансах помимо факторов индивидуальной терапии важно учесть также уровень сплоченности коллектива, национальные (культурные) слои группы.

Между развитием у подростков способности к эмпатии и методом библиотерапии есть прямая взаимосвязь. Подростки, в силу своего психического развития уже понимают достаточно много, а значит, что воздействие слова на личность подростка высоко. Если в дошкольном и младшем школьном возрасте более эффективным способом развития эмпатии был способ сказкотерапии, то теперь (в подростковом возрасте) рекомендуется использовать более серьезную литературу, в большинстве своем эпос: остросоциальные произведения, произведения со сложной любовной линией, произведения, отражающие бытовые и личностные проблемы отдельного человека, произведения с глубокой моралью; однако в некоторых случаях большее влияние на подростков оказывают лирические произведения.

Библиотерапия возникла в современной науке на стыке нескольких научных дисциплин: литературоведения, психологии и психиатрии, потому в сеансах библиотерапии важно учитывать составляющие каждой из этих наук.

Действующая сила процесса терапии (составляющая психологии и психиатрии) проявляется в механизмах идентификации и катарсиса.

Процесс идентификации предполагает соединение состояния читателя и лирического героя произведения в единое целое, восприятие первым пути второго как своего собственного, переживание эмоций, чувств и ощущений героя произведения; вхождение читателя в жизнь лирического героя, понимание его поступков, действий, реплик и конкретных фраз. Существует внутренняя (отождествление читателем себя с духовным миром героя, вне зависимости от разности пола, возраста, национальности и т.д.) и внешняя идентификация (идентификация по поверхностным значениям: возраст, пол, профессия, положение в обществе и т.д.). Чем выше уровень читательской культуры, тем важнее для читающего внутренняя сторона героя, его душа. Так,

у читателя появляется возможность прожить новую жизнь, столкнуться с определенной жизненной ситуацией (в случае библиотерапии с такой же ситуацией, что имеется в жизни и не находит пути разрешения), увидеть решение и пути выхода из этой ситуации героев произведения (которые читатель может почерпнуть и применить в собственной жизни). Задача человека, проводящего сеанс библиотерапии, на этом этапе: правильно подобрать литературу. Она должна отражать проблемную ситуацию жизни читателя и иметь позитивный путь ее разрешения.

Механизм катарсиса также играет важную роль в библиотерапевтическом сеансе. Катарсис – процесс высвобождения эмоций, разрешения внутренних конфликтов и нравственного возвышения, возникающий при самовыражении или сопереживании, при восприятии произведений искусства. Согласно Аристотелю, высвобождение собственных эмоций (смех, радость, злость, гнев, сострадание и др.) заставляет читателя переживать душевное волнение, тем самым очищая его душу и возвышая, воспитывая его. Высвобождение собственных эмоций обладает лечебным свойством психотерапии. Переживание определенных эмоций, возникших в процессе чтения, помогает: 1) специалисту глубже понять проблемы читателя; 2) читателю выплеснуть накопившиеся в жизни эмоции. Специалист должен контролировать данный процесс с помощью беседы и обсуждения произведения для того, чтобы переживание некоторых эмоций не привело к ухудшению состояния подростка. Здесь также важно соответствие проблематики произведения проблеме в жизни ребенка [3].

Механизмом литературоведения выступает механизм интерактива при изучении произведения.

Интерактив предполагает установление ответной реакции на прочитанное литературное произведение. Среди подростков это может выражаться не только в желании обсудить произведение, но и в творческом проявлении себя: они могут сочинить собственное произведение или прокомментировать прочитанное (стих, пост в социальных сетях и др.), создать музыку, песню, театральное представление, устроить фотосессию в стиле прочитанного и др. Чем сильнее заинтересовало произведение подростка, тем более актуальной оказалась для него проблема, отраженная в тексте, тем более высокий уровень эмпатийных умений наблюдается у читающего.

Механизм рефлексии является пограничным механизмом литературоведения и психологии. С литературоведческой точки зрения, рефлексия рассматривается как анализ произведения: вынесение главных мыслей, постулатов и идей автора. С психологической стороны, рефлексия предполагает анализ собственной жизненной проблемы подростка в контексте произведения; рассмотрение своих поступков и мыслей под призмой нового прожитого опыта; переосмысление собственных взглядов на мир в целом и на себя в частности. Личностная рефлексия позволяет подростку встать во внешнюю позицию по отношению к самому себе, переосмыслить свою жизнь,

стереотипность и узость мышления. Позволяет подростку перейти на более высокий уровень интеллектуального и личностного развития [3].

Обобщив работу всех механизмов библиотерапии, мы можем получить следующую схему: 1) специалист, подбирая произведение для сеанса терапии, должен выбрать такое произведение, где отразится проблема подростка (при этом смысл произведения тоже должен быть ясен школьнику); 2) специалист должен помочь подростку войти в состояние лирического героя с помощью механизма идентификации (полезно подключать внешние раздражители: звуки, запахи, прикосновения для более реалистичного вживания подростка); 3) основываясь на механизме идентификации, специалист должен привести подростка к состоянию катарсиса – вызвать выплеск эмоций; 4) анализируя произведение, специалист должен негласным образом привести школьника к тому, что он переосмыслит собственное видение мира и увидит пути решения проблемы, подчеркнет для себя новые качества, умения и стороны характера, которые раньше не считал важными.

Процесс развития эмпатии занимает достаточно долгий период. Эмпатийность не появляется в момент – к этому нужно быть готовым. Эмпатия – это процесс долгой работы самого школьника, его родителей и окружающих, учителей и воспитателей. Процесс, который занимает колоссальное количество времени и сил, процесс, который должен постоянно находиться в развитии с самого детства ребенка (существует множество методов). Подростковый возраст открывает новые возможности в процессе развития эмпатийности, позволяет перейти на более высокий, пронизательный, эффективный и осознанный уровень эмпатического вчувствования. В этом возрасте особое воздействие на психику школьника оказывает слово, что позволяет использовать метод библиотерапии для развития такого качества как эмпатия.

В школьной литературе есть множество произведений, позволяющих работать над развитием способности к эмпатии. Например: А. С. Пушкин «Евгений Онегин», «Руслан и Людмила»; М. Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», «Песня про купца Калашникова»; Н. В. Гоголь «Тарас Бульба»; А. П. Чехов «Припадок», «Ванька»; Л. Н. Толстой «Война и мир»; М. А. Шолохов «Тихий Дон», «Судьба человека»; В. Г. Распутин «Живи и помни», «Уроки французского»; А. И. Солженицын «Один день Ивана Денисовича», «Матренин двор», «Архипелаг ГУЛАГ» и др. Эти и многие другие произведения позволяют подросткам проникнуться историей жизни лирических героев, учат сопереживать, проявлять честность, милосердие, сопереживание и сочувствие по отношению к ним, тем самым развивая в себе чувство эмпатийности [2].

Так, мы отметили, что огромная роль книги и чтения в жизни общества, сформировавшаяся в течение веков, позволяет с ее помощью не только погружаться в другие литературные миры, но и переживать новые жизни, получая из них определенный опыт, а также развивать в себе такие умения как сочувствие и сопереживание, от уровня развитости которых зависит уровень эмпатийности человека. Так, библиотерапия, несмотря на то, что напрямую

связана с уровнем эмпатии, является одним из эффективных способов ее развития.

Список литературы

1. Натуропия. Библиотерапия: лечение книгой, средство доступное для всех. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://naturopiya.com/art-terapiya/vidy-i-metody/biblioterapiya-sredstvo-dostupnoe-dlya-vsex.html> (дата обращения: 12.03.2021).

2. Рюмина А.Б. Формирование эмпатии на уроках литературы // Обучение и воспитание: методика и практика. 2013. С. 156-159.

3. Сосновская И.В., Семенова И.А. Методы библиотерапии в изучении художественной литературы // Вестник Бурятского государственного университета. 2015. № 2. С. 131-139.

4. Щербинина Ю.В. Литература как аптека. Заметки о библиотерапии // Вестник культурологии. 2017. № 2 (81). Москва. Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2017. С. 154-157.

УДК 377

А.М. Гарифуллина, И.М. Салпыкова, С.Н. Башинова
(Россия, Казань)

МЕНТОР-КОМПЕТЕНЦИИ РУКОВОДИТЕЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются ментор-компетенции, призванные обеспечить гармоничное управление дошкольной образовательной организацией. Конкретизация и детализация образовательных задач позволит делегировать обязательства среди менти-педагогов. Цель статьи заключается в актуализации ментор-компетенций для системы дошкольного образования в контексте поиска методов плодотворного взаимодействия педагогов и руководства в Российской Федерации.

Ключевые слова: ментор, ментор-компетенции, менторинг образовательной среды, дошкольное образование, педагог детской среды, воспитанник.

A.M. Garifullina, I.M. Salpykova, S.N. Bashinova
(Russia, Kazan)
MENTOR-COMPETENCES OF THE LEADER
PRESCHOOL EDUCATION SYSTEMS

The article discusses mentor competencies designed to ensure harmonious management of a preschool educational organization. Concretization and detailing of educational tasks will allow delegating responsibilities among mentality teachers. The purpose of the article is to update mentor competencies for the preschool education system in the context of the search for methods of fruitful interaction between teachers and leaders in the Russian Federation.

Keywords: mentor, mentor competence, mentoring of the educational environment, preschool education, teacher of children's environment, pupil.

Современное направление в менторинге, является развитие ментор-компетенций в условиях реализации альтернативных подходов к достижению профессиональных задач.

Выводы, сделанные исследователем Т. Голви в прошлом столетии позволяют сделать выводы, что ментор-компетенции не что иное, как «реальный ресурс достижения коллективных целей» [5].

Если менторинг – это техника успешной передачи опыта, ЗУНов менти-педагогам, то ментор-компетенции – «потенциальные возможности для достижения лидерского развития» [4, 6, 7].

Изначально менторинг прерогатива бизнеса. В США впервые о менторинге заговорили в 1960-х гг. как об инструменте достижения финансовых целей. В педагогике менторинг нашел отклик в начале 21 в., а в исследовательской деятельности и нормативных документах менторинг стал появляться десятью годами позже.

В нашем исследовании, проходившем в Казанском Федеральном университете в Институте психологии и образования (с 2018 по 2020 г.), приняло участие 182 педагога дошкольных образовательных организаций РФ (Москва, Санкт-Петербург, Самарская, Воронежская и Нижегородская области, а также Республики Татарстан).

На сегодняшний день ментор-компетенции в сфере образования, трактуются как взаимоотношения между педагогом и руководителем. Однако существуют действующие ментор-компетенции, которые мы выявили в процессе исследования:

- 1) компетенции-лидера (решительность, ответственность);
- 2) определение уровня компетентности менти-педагогов;
- 3) рефлексия тет-а-тет и групповая;
- 4) планирование траекторий развития менти-педагогов.

Исходя из вышеизложенного опыт исследования в области дошкольного образования демонстрирует высокое значение применения системно-

персонифицированного подхода, в котором формируются ментор-компетенции. 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, ментор-компетенции можно разделить на индивидуальные и коллективные (когда ментор (по отношению к менти – подопечному), более опытный педагог, работает с несколькими начинающими педагогами в групповом формате или отдельно) [1- 4].

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 менторинг только лишь обретает популярность. Соблюдение классификации менторинга позволит менторам определить стиль индивидуального управления, а цикличность позволит 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.

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 // Наука. Образование. 2019. С. 162-164.
4. Гарифуллина А.М. Педагогическая технология подготовки будущих педагогов к работе в детской поликультурной среде // Казанская наука. 2017. № 4. С. 104-107.
5. Гоулман Д., Бояцис Р., МакКи Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Паблишер, 2017. 365 с.
6. AlmiraM.Garifullina, VeneraG.Zakirova, Svetlana N.Bashinova, NadezhdaPomortseva, AisylyM.Garifullina / Self-actualization of a young teacher's personality in multicultural child educational environment // AlmiraM.Garifullina // Proseedings. 2019. P. 102-111.
7. Goleman D. Social Intelligence / Random House, 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.edutopia.org/lucas-goleman-social-emotional-learning> (дата обращения: 14.03.2021).

Г. В. Глинкина
(Россия, Красноярск)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И КУЛЬТУРЫ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ ЕЁ УЧАСТНИКОВ

Статья посвящена проблеме культуры интернет-коммуникации, которую целесообразно формировать у обучающихся в процессе дистанционного обучения на всех ступенях образования. Читательская грамотность как один из основных видов функциональной грамотности может стать средством развития культуры интернет-коммуникации, в процессе которой необходимо не только читать тексты, но и создавать. От уровня развития читательской грамотности пользователей интернета зависит уровень культуры интернет-коммуникации.

Ключевые слова: читательская грамотность, интернет-коммуникация, культура общения, дистанционное обучение, письменная разговорная речь.

G. V. Glinkina
(Russia, Krasnoyarsk)

RELATIONSHIP OF READING LITERACY AND CULTURE THE INTERNET COMMUNICATIONS OF ITS MEMBERS

The article is devoted to the problem of the culture of Internet communication, which is advisable to form among students in the process of distance learning at all levels of education. Reading literacy as one of the main types of functional literacy can become a means of developing a culture of Internet communication, in the process of which it is necessary not only to read texts, but also to create. The level of Internet communication culture depends on the level of development of Internet users' reading literacy.

Keywords: reading literacy, Internet communication, communication culture, distance learning, written conversational speech.

Интернет-коммуникация всё больше становится нормой во всех сферах человеческого общения. И причина вовсе не в разыгравшейся пандемии, это просто совпадение. Настало время, когда интернет-коммуникация стала не только необходимостью, но и потребностью. Удалённость друг от друга специалистов в различных областях деятельности, желающих обсуждать актуальные проблемы, вопросы, противоречия, находить способы их решения и делиться опытом, теперь уже не является препятствием. Да и просто встретиться в интернете с друзьями, родственниками или познакомиться с интересными людьми и т. д.

Но работников образования в интернет-коммуникации интересует другая сторона – культура общения, влияющая на развитие личности и общества в целом. Данное современное явление требует рассмотрения с разных сторон.

Особенностями и средствами интернет-коммуникации интересуются многие отечественные и зарубежные современные исследователи, публикуя свои труды: Е.Н. Галичкина, О.В. Дедова, Л.Ю. Иванов, Т.Н. Колокольцева, Л.Ф. Компанцева, Кузнецов А.В., О.В. Лутовинова, Н.Б. Мечковская, К.В. Овчарова, И.Н. Розина, М.Ю. Сидорова, М.В. Сорокина, Г.Н. Трофимова, Л.Ю. Щипицина, S. Barnes, R. Campbell, S.C. Herring, J. Nielsen, J. Sanderson, U. Schmitz и др.). Но многие вопросы и выявленные проблемы относительно интернет-коммуникации по-прежнему остаются нерешенными, часто носят лишь дискуссионный характер и пока не имеют однозначного решения, поэтому поле научной деятельности в данной области имеет белые пятна, что создает предпосылки для организации исследований и разработки условий и дидактических средств, обеспечивающих формирование культуры интернет-коммуникации.

М.В. Сорокина считает интернет-коммуникацию «особым языковым пространством, неким полем для реализации языка» [5]. К сожалению, это «особое языковое пространство» нельзя охарактеризовать как место полного соблюдения языковых и этических норм, точку демонстрации культуры коммуникации. Чаще исследователи отмечают обратный эффект.

Т.Н. Колокольцева рассматривает интернет-коммуникацию более конкретно: «Интернет-коммуникация – это полифункциональное общение в электронной среде, для которого характерны дистантность, опосредованность, мультимедийность (и как следствие – поликодовость сообщений), гипертекстуальность, разнообразие дискурсивных и жанровых воплощений, а также возможность широкого варьирования по параметрам “персональность / институциональность”» [3]. Такое толкование интернет-коммуникации дает более точное представление о ней, но не избавляет от обнаруживаемых проблем в данной области общения.

В интернет-коммуникации современные исследователи (Д.Р. Валиахметова, Т.Н. Колокольцева, А.В. Кузнецов и др.) почти единогласно выделяют появившееся новое языковое явление, которое получило название в форме оксюморона – *письменная разговорная речь* [1, с. 7; 4, с. 24]. Уже само это название говорит о противоречивости данного явления: пользователи интернета могут и устно общаться, но чаще всего предпочитают письменную форму общения, для которой характерными особенностями являются: свернутость фраз, редукция сегментного ряда, высокая доля лексики с разговорной (часто просторечной и даже жаргонной) окраской, многообразие специфических разговорных конструкций, эмоционально окрашенных и оценочных высказываний и др. В жанрах синхронного письменного общения в интернет-наблюдается упрощение форм передачи информации, даже до примитивных. И, конечно же, не может не беспокоить тот факт, что для интернет-пользователей разных поколений является нормой писать так, как

говоришь или слышишь, или намеренно каверкать слова: употреблять *че, чё, чо* вместо *что*, писать *ничё, кто-нить* вместо *ничего, кто-нибудь* или *сёдня* вместо *сегодня*, заменять *конечно* на *канеш, канешно*, а *вкратце* на *фкратце* и т. п. Об этой проблеме с богатым перечнем примеров пишет Т.Н. Колокольцева [3]. Конечно, все эти примеры свидетельствуют о низком уровне культуры участников интернет-коммуникации. А когда подобный стиль общения переносится в сферу дистанционного образования, то невозможно позитивно воспринимать его и не бороться с такими проявлениями.

Профессор Дэвид Кристалл (D. Chrystal) в своей монографии "Language and the Internet", изданной еще в 2006 г., предложил ввести название новой лингвистической дисциплины, объектом исследования которой были бы особенности интернет-языка, в том числе проблемы письменной разговорной речи, интернет-лингвистикой. Профессор считает, что предметом изучения данного вида лингвистики должны быть не только чисто теоретические языковедческие вопросы, но и различные прикладные, социолингвистические и образовательные аспекты: создание языковых фильтров для нежелательных сообщений, развитие у школьников и студентов знаний о языковых способах и формах общения в интернете и, что очень важно, культуры общения посредством интернет-языка [8, с. 20-23].

Культура интернет-коммуникации зависит и от уровня сформированности у пользователей всемирной паутины читательской грамотности, которая в современной системе образования рассматривается как один из важнейших и основополагающих видов функциональной грамотности.

PIRLS – Международное исследование качества чтения и понимания текста учащимися начальной школы в различных странах мира, выявление различия в национальных системах образования. Проводится оно Международной ассоциацией по оценке учебных достижений IEA, которая читательскую грамотность (грамотность чтения) рассматривает как способность понимать (извлекать смысл из текстов в различных формах) и использовать те формы письменного языка, которые требуются обществу и ценятся человеком [7].

С точки зрения международного исследования PISA, читательская грамотность есть способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [10]. Интернет-коммуникация как раз и является одной из сфер социальной жизни современного человека. Высокий уровень развития читательской грамотности позволит не только применять умения различных групп читательских умений при восприятии текстов в интернете, но и при создании своих текстов, многообразных по жанру, стилю речи, форме представления, наличию логических связей и др., а главное – не нарушающих, а соблюдающих культуру общения.

В отечественной педагогике читательская грамотность трактуется как грамотность, имеющая метапредметную природу и способствующая развитию

предметных компетенций, формируемых в процессе изучения обучающимися всех без исключения учебных дисциплин [6, с. 4]. Учитывая тот факт, что различные виды читательских умений могут пригодиться человеку на любом этапе его жизни, познавательной и трудовой деятельности, можно интерпретировать читательскую грамотность как способность человека в течение всей жизни применять навык осознанного чтения текстов разных типов для многообразия целей: обучения, развлечения, времяпровождения, профессиональной и коммерческой деятельности, общения, знакомства с информацией, документами и др.

Проанализировав определения читательской грамотности, широко известные в отечественной и зарубежной педагогике, удалось прийти к выводу, что в основном они раскрывают ее только с точки зрения функции (предназначения). А можно рассматривать читательскую грамотность относительно разных аспектов [2, с. 19]. Исследуя *структурный аспект* данного вида грамотности, удалось выделить его *сущностные характеристики*: читательская грамотность представляет собой *результат языкового образования и развития интеллектуальных умений*, в совокупности обеспечивающих не только способность зрительно воспринимать и воспроизводить устно (вслух) тексты, но и осознавать и усваивать их содержание, а также совершать действия – оперировать этим содержанием (извлекать необходимую информацию, преобразовывать, интерпретировать, анализировать, обобщать, критически оценивать и др.). *Генетический аспект* читательской грамотности заключается в том, что она является метапредметным (универсальным) умением, *развиваемым у обучающихся при изучении ими различных дисциплин посредством использования заданий, требующих анализа содержания и формы учебных текстов в зависимости от типа текстов* (научных, художественных, и др.) *и планируемых результатов* (образовательно-развивающих и воспитательных целей).

Текст всегда рассматривался как средство общения, поэтому и в интернете кроме других средств активно используется многообразие текстов: большие (сложные) тексты и маленькие (простейшие), тексты разных функциональных стилей (научные, публицистические, официально-деловые, художественные), познавательные и развлекательные, сплошные и несплошные и др. В исследованиях PISA в 2018 г. использовались типы текстов, которые вообще не встречались ранее в содержании российского образования, да и педагоги о них узнали только из аналитического отчета: *множественный текст* (блог профессора) и *динамический* (тест с активными ссылками на другие тексты) [9]. А эти тексты могут быть продемонстрированы обучаемым только посредством интернета. Это и есть место и средство для формирования у обучаемых культуры интернет-коммуникации. Интернет-средства, в которых тексты пользователей в наименьшей степени соблюдают культуру общения, – это блоги, чаты, веб-форумы, электронная почта и др.

Дистанционный формат обучения, господствующий в системе российского образования на протяжении года, требует от обучающихся умений

не только воспринимать и понимать учебные тексты, являющиеся отражением содержания учебных дисциплин, но и усваивать их содержание в виде знаний, а также выполнять практические работы, среди которых не только тесты, но и задания, связанные с поиском необходимой информации, структурированием теоретического материала, его интерпретацией, анализом, критической оценкой, преобразованием в другие формы, выделением текстового субъекта и предиката, установлением семантических и логических связей между высказываниями или фактами, сравнением компонентов, использованием информации для различных целей и др.

Если у обучаемых будет сформирована культура работы с учебными текстами, культура общения на разных уровнях взаимодействия: «обучающийся – педагог», «обучающийся – обучающийся», «обучающийся – учебный текст», – то элементы данной культуры пользователи интернета будут переносить и в сферу общения в разных интернет-сообществах.

От того, насколько культура интернет-общения будет сформирована у молодежи в период их обучения, т.е. станет неотъемлемой характеристикой общения молодых людей в любых условиях и при выборе любых средств, зависит и становление культуры интернет-коммуникации в целом. А начать целесообразно с формирования и развития читательской грамотности обучающихся, которую можно развивать как при очном обучении, так и дистанционном. Главное, чтобы каждый педагог, не зависимо от того, какую учебную дисциплину он преподает, формировал читательскую грамотность и одновременно культуру общения средствами своей дисциплины, не оставлял без внимания случаи нарушения норм, делал это не догматически, не авторитарно, а разрабатывал такие задания к текстам по своей дисциплине и критерии их оценивания, которые заставляли бы обучаемых использовать умения, являющиеся компонентами читательской грамотности, и соблюдать нормы языкового общения не зависимо от среды: в аудитории или интернете.

Человек, обладающий высоким уровнем читательской грамотности, а значит, и интеллекта, в любых условиях интернет-коммуникации будет выбирать оптимальные средства и формы создаваемых текстов с учетом норм общения, не позволит себе использовать ненормативную лексику или допускать оскорбление собеседников, унижать тех, с чьим мнением он не согласен, будет положительно влиять на соучастников интернет-общения, что в совокупности и является культурой интернет-коммуникации.

Список литературы

1. Валиахметова Д.Р. Письменная разговорная речь в контексте особенностей интернет-дискурса // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. (Казань, 11–13 дек. 2001 г.): труды и материалы: в 2 т. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2001. Т. 2. С. 5-10.

2. Глинкина Г.В. Развитие у обучаемых читательской грамотности средствами Способа диалектического обучения при изучении различных дисциплин: учебно-методич. пособие. Красноярск: ККИПК, 2018. 196 с.

3. Колокольцева Т.Н. Интернет-коммуникация как зеркало основных тенденций развития и функционирования русского языка // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». №4 (14). Декабрь 2011[Эл. ресурс]. Режим доступа:www.grani.vspu.ru (дата обращения: 22.01.2021).

4. Кузнецов А.В. Письменная разговорная речь в онлайн-коммуникации // Молодой ученый. 2011. № 3 (26). Т. 2. С. 24–26 [Электр. ресурс]. Режим доступа:<https://moluch.ru/archive/26/2877/> (дата обращения: 26.02.2021).

5. Сорокина М.В. Интернет-общение как особая среда коммуникации [Электр. ресурс]. Режим доступа: <https://scipress.ru/philology/articles/internet-obshhenie-kak-osobaya-sreda-kommunikatsii.html> (дата обращения: 27.11.2018).

6. Читательская грамотность школьника(5–9 классы): книга для учителя / О.М, Александрова, М.А. Аристова, И.П. Васильевых и др.; под ред. И.Н. Добротиной. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 144 с.

7. Что делает хорошего читателя: международные выводы PIRLS – 2016[Эл. ресурс]. Режим доступа:<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/pirls/summary/> (дата обращения: 12.01.2021).

8. Chrystal D. Language and the Internet. 2006, Cambridge University Press. 257 p.

9. PISA-2018. Краткий отчет по результатам исследования [Эл. ресурс]. Режим доступа:http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (дата обращения: 17.11.2020).

10. Programme for International Student Assessment :сайтОЭСР, 2018. URL: <https://www.oecd.org/pisa/> (дата обращения: 9.12.2020).

УДК 378.046.4

Л.А. Громова, С.С. Пичугин
(Россия, Москва)

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ

В статье рассматриваются особенности развития коммуникативной компетентности учителя в электронной среде. Обосновывается необходимость пристального внимания к формированию таких компонентов компетентности, как знания о способах, целях и видах общения при дистанционном обучении,

готовность к работе в виртуальной среде, ценностное отношение к получаемым таким образом знаниям.

Ключевые слова: дистанционное обучение учителей, коммуникативная компетентность, этикет электронного общения.

L.A. Gromova, S.S. Pichugin

(Russia, Moscow)

THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER AT PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE DISTANCE FORM

The article deals with the peculiarities of the development of the teacher's communicative competence in the electronic environment. The article substantiates the need for close attention to the formation of such components of competence as knowledge about the methods, goals and types of communication in distance learning, readiness to work in a virtual environment, and a value attitude to the knowledge obtained in this way.

Keywords: distance learning of teachers, communicative competence, etiquette of electronic communication.

В деятельности учителя особое место занимает коммуникативная компетентность. Нормативные документы прямо на это указывают. Так, Профессиональный стандарт педагога содержит не только требования к общению с детьми, защите достоинства и интересов обучающихся, но и включает пункты о соблюдении правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики, умения сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования предполагает, что выпускник педагогического института способен логически верно выстраивать письменную речь, готов к взаимодействию с коллегами, владеет основами речевой профессиональной культуры. Оказалось, что все эти и другие подобные навыки, сформированные при непосредственной очной работе учителя, не всегда проявляют себя в дистанционной образовательной среде.

Под коммуникативной компетентностью чаще всего понимается способность целенаправленно использовать вербальное взаимодействие между участниками образовательных отношений, в том числе дистанционное посредством сети Интернет. Сюда же включена готовность с целью обеспечения регулярного общения и взаимодействия, организация обсуждения в групповых чатах и видеоконференциях, совместные дискуссии с участниками образовательной среды [3, с. 194].

К сожалению, приходится констатировать, что в виртуальном общении с коммуникативной компетентностью выпускника педагогического образовательного учреждения и даже учителя со стажем происходят

неожиданные и часто неприятные изменения. Данные нашего исследования были получены при проведении курсов повышения квалификации Академии социального управления Московской области. Большинство, обучающихся чаще всего интуитивно преодолевают свои профессиональные дефициты в этой области. Однако с каждым годом возрастает доля тех учителей (от одного на несколько групп до 2-5 на группу), которые относятся к обучению на дистанционных курсах формально, показывают неспособность целенаправленной коммуникации для достижения образовательного результата.

Коммуникативную компетентность учителя можно рассматривать как свойство личности, проявляющуюся в знаниях о способах, целях и видах коммуникации, в готовности к применению этих знаний в образовательной среде, наличии устойчивого позитивного опыта их применения и системы мотивов, отношений и ценностей, проявляющихся в коммуникативной деятельности [4, с. 197].

Основным затруднением, спровоцированным формой дистанционного обучения становится нарушение очной коммуникации с преподавателем и перенос функций освоения учебного материала на плечи самих слушателей. В целом, анализ коммуникативной компетентности учителей при общении в виртуальной среде позволяет выделить определенные профессиональные дефициты в этой области.

Прежде всего, надо упомянуть отсутствие или существенный недостаток коммуникативной культуры в процессе виртуального взаимодействия [5, с. 186]. В процессе общения в электронной почте или в чате конференции адресат сообщения не может видеть лица того, человека, который посылает письмо. Поэтому признаком воспитанного человека выступает знание этикета электронного общения. К сожалению, даже молодые специалисты, изучавшие IT-курсы в институте, часто не обладают такими знаниями. Даже обязательное заполнение поля «тема письма» или упоминание своего полного имени, должности, группы обучения требует от преподавателя постоянного внимания и методических приемов для запоминания слушателями необходимых действий. Как ни странно, приходится сталкиваться даже с такими письмами, в которых нет обращения к адресату в начале письма, не говоря даже о таких обычных слов как «уважаемый», «добрый день», «коллега».

Требует внимания и формирование у обучающихся представлений об особенностях синхронной и асинхронной коммуникации участников учебного процесса. Например, некоторые слушатели испытывают отрицательные эмоции, не получив немедленный ответ на высланное ими задание самостоятельной работы. При работе в форуме или чате они считают необязательным быстрый ответ на обращение преподавателя, иногда запаздывая на несколько часов или даже дней. Разрешить возникающую проблему через электронное письмо или обращение в форум такие учителя не считают возможным. Приходится констатировать, что в данном случае отсутствует мотивация к продуктивной коммуникации. Решение этой проблемы

видится в дальнейшем увеличении позитивного опыта работы учителя в виртуальной среде.

Довольно неожиданным последствием переноса курса повышения квалификации в электронную среду стала замена способности личности к анализу и критике эмоциональной реакцией. К.Н. Поливанова отмечает это явление по отношению к подросткам, считая причиной его воздействие средств массовой информации [6, с. 8]. Но и для взрослых обучающихся такое явление характерно очень часто. Особенно ему подвержены учителя с такой сильно развитой чертой личности как перфекционизм. В результате они не справляются с простыми заданиями курса, считая, что в них есть скрытый подвох, усложняя без надобности свою работу. Этим, вероятно, объясняются и немотивированные отказы от продолжения обучения, хотя часто они связаны с перегрузкой на основном месте работы.

Учителя, недавно закончившие педагогический институт, как ни странно тоже часто чувствуют себя беспомощными при обращении к новому океану когнитивной деятельности, которым становится интернет. Л.С. Выготский в свое время утверждал, что «...существенным признаком воспитания следует считать момент неустановленности, текучести, роста, самостоятельного изменения организма. Таким образом, в чистом виде понятие о воспитании применимо только к ребенку, т.е. к растущему и самоизменяющемуся организму...» [1, с. 66]. Он писал, что при обучении взрослых педагог сталкивается с процессом перевоспитания, поскольку в данном случае является установлением некоторых новых связей в уже сложившейся системе поведения. Однако наблюдение за обучением слушателей при дистанционном обучении приводит к убеждению, что в этом процессе формируется новый «тип наружной личности» в зависимости от того, как происходит социализация человека. Это в полной мере касается поведения обучающихся при дистанционном образовании. При участии в вебинаре многие слушатели демонстрируют неготовность перейти от созерцания «говорящей головы» к общению, конструктивной коммуникативной деятельности и критическому мышлению. В результате преподаватель вынужден уделять пристальное внимание именно эмоциональной стороне обучения, в том числе и планировать воспитательное воздействие на слушателей.

При освоении индивидом ценностей человеческой цивилизации психические функции, данные природой, преобразуются в культурные функции, происходит становление логической памяти, произвольных действий, целенаправленного мышления, творческого воображения [2, с. 217]. Этот процесс является следствием интериоризации внешнего во внутреннее пространство личности и, ранее считался необратимым, то есть завершенным при переходе ученика в ранг взрослого члена общества. В настоящее время приходится признать, что или рамки его формирования заходят далеко за границы окончания детства, или сформированные культурные функции требуют постоянной поддержки, развития со стороны педагогов, осуществляющих обучение взрослых. На внутреннюю структуру личности

человека постоянно воздействуют структуры внешней социальной, в данном случае виртуальной деятельности [2, с. 264].

Самыми тревожными приходится считать этические проблемы дистанционного обучения, от использования неотредактируемых материалов из интернета до представления неизменной итоговой работы коллеги. Главная особенность человека, получившего образование в двадцатом веке, была связана с тем, что он часто был неспособен критически относиться к полученным в различных публичных источниках материалам. Ранее слушатели курсов получали информацию из уст профессоров или из учебников, проверенных и допущенных министерством образования для использования в учебных заведениях. Естественно, что такая информация не могла содержать ошибок с методической и дидактической точек зрения. Другое дело – материалы, полученные из многочисленных непроверенных источников из интернета. Они содержат не только разнообразные точки зрения на методические вопросы и нормативные документы, которые часто излагаются непрофессионалами. Но иногда в таких публикациях пропагандируются заведомо ложные психологические постулаты, не соответствующие ни системно-деятельностному, ни компетентностному подходам в образовании, и даже, к сожалению, в педагогику постоянно проникают догматы, проповедуемые тоталитарными сектами.

В результате часто за ответ на предложенное преподавателем задание выдается материал, совершенно не соответствующий ни тематике, ни педагогической концепции данного курса повышения квалификации. Частное мнение, высказанное на педагогическом совете, или дипломная работа, написанная за деньги, становится источником ответа на вопросы, предлагаемые в курсе. Во взрослом человеке просыпается ученик с задней парты, который списывает домашнее задание у «отличника». В результате неэтичное поведение взрослого человека ведет к дефектам в качестве обучения на курсе повышения квалификации. Главная задача преподавателя в данном случае состоит, конечно, не в том, чтобы зафиксировать обман, а, прежде всего, в коррекции некачественно выполненного задания. В лучшем случае, это ведет к дополнительным затратам времени преподавателя на разъяснение допущенных слушателями ошибок. Но, к сожалению, неверные методические навыки могут закрепиться в сознании обучающегося. Преподавателю также необходимо принимать во внимание естественное возрастное снижение способности к обучению, поскольку нейропластичность мозга (способность формировать новые связи и пути между нейронами) с возрастом снижается. Поэтому задания, предназначенные для обучения взрослых, должны быть очень четко дозированы по сложности и трудозатратам, сопровождаться распространенными методическими пояснениями.

Отдельную проблему в настоящее время составляют многочисленные, так называемые «интерактивные» дистанционные курсы повышения квалификации без активного участия преподавателя. В первую очередь приходится констатировать низкое качество таких услуг, чаще всего платных. В погоне за

увеличением прибыли учреждения дополнительного профессионального образования предлагают доходящие до абсурда, если не преступления, условия получения удостоверения или диплома профессиональной подготовки. Институт повышения квалификации предлагает за очень скромную плату выдать документ государственного образца, в котором указано, что слушатель за три месяца прошел дистанционное обучение в объеме шестисот часов. То есть будущий учитель должен будет заниматься каждый день без выходных шесть учебных часов. Причем главным способом обучения является выполнение совсем несложных тестов, ответы на которые можно легко найти в интернете. Ни о каком формировании коммуникативной компетентности в данном случае речи не идет.

Для интериоризации знаний и навыков, получаемых в виртуальной среде, в курсе повышения квалификации учителей важно уделить место для обучения решению нестандартных, проблемных ситуаций, с которыми может столкнуться учитель на практике. Особое внимание необходимо уделить формированию коммуникативной компетентности в новой, электронной образовательной среде. Очень важно предусмотреть возможность междисциплинарного профессионального сотрудничества учителей, в частности для создания преемственности, как на разных этапах общего образования, так и между разными образовательными областями. Только в результате развития полноценного общения учителя (как в социальных сетях, так и на различных коммуникационных платформах) возможно его полноценное непрерывное повышение квалификации, которое обусловит развитие коммуникативной компетентности учителя.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Ленинград: Типография «Красной газеты» Имени Володарского, Фонтанка, 1926. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://psychlib.ru/mgppu/VPr-1926/VPr-348.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/VPr-1926/VPr-348.htm#$p1) (дата обращения: 07.03.2021).

2. Громова Л.А. Электронное образование взрослых в свете культурно-исторического подхода. Актуальные проблемы культурно-исторической психологии: материалы Первого международного симпозиума по культурно-исторической психологии (Новосибирск, 16-19 ноября 2020) / сост. Т.Э. Сизикова, Н.Н. Попова, О.А. Дураченко. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2020. С. 261-266.

3. Зимовина О.А. Виртуальная среда и ее воспитательные возможности // Вестник Университета Российской академии образования. 2017. № 3. С. 51-57.

4. Колокольникова З.У., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя на этапе профессиональной подготовки // Человек и язык в коммуникативном

пространстве: сборник научных статей. Красноярск: Сибирский федеральный университет. Т. 6. № 6. 2015. С. 193-198

5. Пичугин С.С. Организация дистанционного обучения младших школьников: первый опыт и целевые пути решения дидактических проблем // Образование и педагогика: перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: ИД «Среда», 2020. С. 185–188.

6. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. С. 5-10.

УДК 159.99

Ю.И. Джембек, Н.В. Басалаева
(Россия, Лесосибирск)

ИНФАНТИЛЬНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: ВЗГЛЯД ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГОВ

В статье рассматривается проблема инфантилизма современной молодежи. Авторы проанализировали современные представления отечественных психологов и пришли к выводу, что инфантилизация является предпосылкой к возникновению социально-психологической дезадаптации человека.

Ключевые слова: инфантилизация, инфантильность, зрелость, социализация, трудная жизненная ситуация, молодежь.

Y. I. Djembek, N.V. Basalaeva
(Russia, Lesosibirsk)

THE IMMATURITY OF MODERN YOUTH: THE VIEW OF RUSSIAN PSYCHOLOGISTS

The article deals with the problem of infantilism of modern youth. The authors analyzed the modern ideas of domestic psychologists and came to the conclusion that infantilization is the emergence of social and psychological maladjustment of a person.

Key words: infantilization, infantilism, maturity, socialization, difficult life situation.

Инфантилизация современного общества наиболее активно изучается зарубежными и отечественными исследователями в последнее десятилетие 21 века, однако сама проблема инфантилизма или, так называемого пролонгированного детства, существует уже больше полувека. До этого психологами и социологами изучался феномен взросления, и инфантилизм

считался одной из его проблем. Примером инфантилизма может выступать такое явление, как «дети-бумеранги» (boomerang child). Этим термином называют взрослых мужчин и женщин, возвращающихся к родителям после нескольких лет проживания самостоятельной жизнью, вне родительского дома. В России 18% мужчин и 14% женщин в возрасте от 25 до 29 лет все еще проживают вместе со своими родителями [9].

Отечественные психологи начинают активно говорить об инфантилизации, как о всеобщей тенденции и проблеме, требующей изучения, в 2014 году. До сих пор эта тема вызывает споры, поскольку, несмотря на возрастающую актуальность, она все еще мало изучена. С.А. Лишаевым инфантильность определяется, как экономическая, социальная и интеллектуальная несамостоятельность молодого человека, тогда как и физиологически, и по возрастному самосознанию он ребенком уже не является [4].

С.А. Безгодова и А.В. Микляева считают, что социально-психологический инфантилизм проявляется в социальной незрелости личности при соответствующем возрастной норме психического развития [1]. Данная форма инфантилизма имеет свои разновидности: например, учебно-профессиональный инфантилизм, гражданский инфантилизм, семейно-бытовой инфантилизм и др. [2, 8]. По мнению А.В. Микляевой, феномен социально-психологического инфантилизма является «оборотной стороной» зрелости, и потому анализ этого явления вне контекста зрелости не имеет смысла [6].

Как отмечает М.Д. Мартынова, инфантилы предъявляют необоснованные требования к окружающим, однако часто трудности в адаптации к новой для них системе обучения в вузе [5]. В.А. Кулганов, характеризуя инфантильных студентов, говорит о наличии у них односторонних интересов, повышенной внушаемости, эмоционального и импульсивного поведения, максимализма в рассуждениях, нонконформизма и др. [3].

Обобщая точки зрения С.А. Безгодовой, С.А. Лишаева и А.В. Микляевой, мы отмечаем, что несамостоятельность и незрелость личности сопровождается ее неумением эффективно решать возникающие задачи и нарушением ее социально-психологической адаптации. Инфантилизм способствует формированию неадаптивных личностных трансформаций, таких как: низкая готовность к инновациям, личностная виктимизация, высокая агрессивность, а также формирование экстремистских взглядов. Все это приводит к обстоятельствам, способствующим нарушению нормального функционирования личности, что определяется как «трудная жизненная ситуация» [1].

Одной из проблем в отечественной психологии является ограниченное количество психодиагностических средств, позволяющих исследовать инфантилизм. В настоящее время единственной психодиагностической методикой исследования инфантилизма в молодежной среде является опросник А.А. Серегинной «Уровень выраженности инфантилизма». Автором в 2003-2004 годах проведено экспериментальное исследование уровней выраженности

инфантилизма у безработной молодежи. Выборка представлена безработными женского и мужского пола в возрасте 24-30 лет в количестве 111 человек. А.А. Серегина в ходе формирующего эксперимента доказала успешность реализации социально-психологических условий, способствующих преодолению инфантилизма у безработной молодежи [8].

Следует отметить, что исследования А.В. Микляевой показали, что черты инфантилизма присущи не только молодому поколению, они могут наблюдаться у людей на разных возрастных этапах, начиная с детства и заканчивая глубокой старостью. Однако, большинство исследователей (Зыкова Н.Е., Сидорова А.М. и т.д.) делают упор именно на молодежную инфантильность [7].

Таким образом, инфантилизм изучается отечественными психологами как явление, противоположное зрелости, и рассматривается как предпосылка к возникновению социально-психологической дезадаптации человека.

Список литературы

1. Безгодова С. А., Микляева А. В. Жизненный путь инфантильной личности: к постановке проблемы исследования // Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации: Сборник материалов II международной научно-практической конференции, посвященной истории психологической науки, психологического образования и 90-летию кафедры психологии РГПУ им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2015.
2. Бессчетнова О. В. Приемная семья: социально-демографический анализ. Саратов, 2008.
3. Кулганов В. А., Белов В. Г., Парфенов Ю. А. Основы клинической психологии: учеб. для вузов. Стандарт третьего поколения. Санкт-Петербург, 2013. 464 с.
4. Лишаев С. А. От детства к зрелости (феномен пролонгации молодости и современность) // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Философия. Филология. 2016. № 2 (20). С. 110-131.
5. Мартынова М. Д. Управление процессом профессионального и культурного становления студентов через институт кураторства // Университетское управление. 2004. № 5–6(33). С.104–106.
6. Микляева А. В. Методы диагностики социально-психологического инфантилизма в работе психолога социальной сферы // Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник, 2016.
7. Микляева А. В. Психология межвозрастных отношений. Москва, 2014.
8. Серегина А. А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи: дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2006.

9. Хриптович В. А. Поколение инфантильных: обзор проблемы // Научные труды республиканского института высшей школы. 2015. №15-2. С. 206-213.

УДК 378.14

З. У. Колокольникова, Д. Д. Мосинцев
(Россия, Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА СРЕДСТВАМИ КИНОПЕДАГОГИКИ

В статье рассматривается тезис, заключающийся в том, что молодые специалисты, получившие диплом в педагогическом институте, имеют затруднения в формировании коммуникативных умений при работе с такими участниками образовательного процесса как родители и коллеги. Решение этой проблемы возможно при сочетании технологий педагогического общения со средствами кинопедагогика.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные способности, кинопедагогика, медиаобразование, формирование коммуникативных умений, студент.

Z. U. Kolokolnikova, D. D. Mosintsev
(Russia, Lesosibirsk)

FORMATION OF COMMUNICATIVE SKILLS IN STUDENTS OF A PEDAGOGICAL INSTITUTE BY MEANS OF FILM PEDAGOGY

The article discusses the thesis that young specialists who received a diploma at a pedagogical institute have difficulties in the formation of communication skills when working with such participants in the educational process as parents and colleagues. The solution to this problem is possible by combining the technologies of pedagogical communication with the means of film pedagogy.

Key words: communication, communication skills, cinematography, media education, the formation of communication skills, student.

В современном мире идёт распространение ложного суждения о том, что огромное количество студентов педагогических вузов претендуют на место работы в школе после окончания института, т.е. предложение от педвузов и педуниверситетов опережает спрос школ на педагогов. Почему же это суждение ошибочно и не точно? При оценке трудоустройства выпускников педагогических вузов в статистических исследованиях не рассматриваются учреждения дошкольного, дополнительного, среднего профессионального и

высшего образования. Также в статистику включены выпускники, обучающиеся на заочной форме обучения, но большинство из них уже работают в сфере образования и заочное образование получают с целью профессионального роста. Ошибочно в список молодых специалистов-учителей включают выпускников всех педагогических специальностей. Эти факторы создают иллюзию массовой подготовки педагогов, которой на самом деле нет! Изучая Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», исследования о количестве выпускников идущих после получения диплома в школы и наличие вакантных мест в школах, можно сделать умозаключение: мы имеем дефицит выпускников-педагогов. Кроме того, статистика показывает, что около 50% молодых специалистов уходит из школы в первый год работы. Анализ анкет молодых специалистов показал, что они вполне удовлетворительно оценивают уровень сформированности коммуникативных компетенций в общении с детьми, и отмечают затруднения при организации взаимодействия с родителями и коллегами, что выступает причиной слабой адаптации и «закрепления» молодых специалистов в школах.

Актуальность формирования коммуникативных умений у будущих педагогов на этапе обучения в педвузе определяется:

во-первых, требованиями ФГОС ВО 3++ согласно которым в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы коммуникативные компетенции, как «способности осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (-ых) языке (-ах)» [9];

во-вторых, изменениями в социокультурной и педагогической среде, вносящими коррективы в коммуникативные умения будущего педагога (например, расширение спектра категорий детей, включенных в педагогический процесс в школе, изменение функционала педагога и т.д.); социальным заказом, так как сейчас востребованы люди коммуникабельные, умеющие сотрудничать и взаимодействовать, владеющие культурой речи и общения;

в-третьих, несмотря на статистику, подтверждающую достаточно высокий процент выпускников педвуза, выбирающих педагогические профессии (около 75 %) [6], молодые специалисты при общей сформированности коммуникативных компетенций в общении с детьми, зачастую отмечают недостаточность сформированности коммуникативных умений при организации взаимодействия с родителями и коллегами, что может быть причиной слабой адаптации молодых специалистов в школах.

Мы можем заметить недостаточное внимание к педагогическим технологиям целенаправленного формирования коммуникативных умений у будущих педагогов и, как следствие этого недостаточный для успешной адаптации выпускников, уровень сформированности коммуникативных компетенций. На наш взгляд, мало практикуемые в сфере образования, средства и методы кинопедагогики способствуют решению сложившейся проблемы. Проблема: противоречие между потребностями педагогической науки и

практики в технологиях формирования коммуникативных умений студентов педвуза и их малым спектром, особенно в части формирования коммуникативных умений во взаимодействии с родителями (коллегами). Предположим, что малопрактикуемые средства кинопедагогика способны внести вклад в решение обозначенной проблемы. Возникает вопрос: «способна ли кинопедагогика, как технология в современном педагогическом образовании предоставить возможности для формирования коммуникативных умений у будущих педагогов?». Для ответа на поставленный вопрос, мы сформулировали цель исследования: «определить возможности использования средств кинопедагогика в формировании коммуникативных умений у будущих педагогов».

Проблема формирования различных педагогических умений десятки лет изучается в сфере высшего образования. Изучением и решением этой проблемы занимались такие учёные и педагоги, как Ю.К. Бабанский, И.Т. Огородников, В.А. Слостёнин, А.И. Пискунов, О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина и другие. Проанализировав их работы, мы можем делать вывод о важности коммуникативных умений. Именно коммуникативные компетенции являются фундаментом для формирования и развития остальных педагогических умений.

Для понимания темы и для ее многоаспектного изучения нужно сформулировать категориальный аппарат, используя ресурс различных педагогических словарей. Одним из базовых понятий является коммуникативные способности, которые проявляются в специфической чувствительности педагога к способам установления с учащимися и развитию педагогически целесообразных взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия. Формирование коммуникативных умений рассматривается нами как целенаправленный процесс развития коммуникативных способностей, задачами (результатами) которого выступают способность находить общий язык для общения с другими людьми, давать оценку своим действиям и словам, овладение студентами социального опыта в процессе общения, развитие кругозора для заинтересованности других субъектов общения. Если учесть, что будущий педагог должен сформировать спектр умений взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, а молодые специалисты испытывают затруднения в части общения с родителями и коллегами, то предмет исследования сужается до возможностей кинопедагогика в формировании у будущего учителя коммуникативных умений взаимодействия с родителями и коллегами.

Как мы знаем, педагогика изучает сущность целостного педагогического процесса, как средства развития человека, разрабатывает теорию и технологию его организации. Одной из таких «технологий» является кинопедагогика, основу которой составляет идея наглядности в формировании умений и компетенций. Кинопедагогика вписывается в познавательную деятельность самого обучающегося и, как средство способствует формированию и развитию компетенций у студентов, в том числе и коммуникативных.

Актуальность проблемы применения кинопедагогика как средства обучения подтверждается исследованиями, авторы которых анализируют различные ее аспекты, в частности и историко-педагогические: И.В. Жилавская, Л.С. Зазнобина, Н.В. Змановская, Л.А. Иванова, Н.Б. Кириллова, Е.В. Мурюкина, А.А.Новикова, С.Н. Пензин, В.Д. Симаков, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, С.С. Федорцов, И.А. Челышева, А.В. Шариков. В ходе анализа понятий [1] и обобщения полученного материала, авторы делают вывод, о том, что кинопедагогика изучает возможности кино и СМИ для просвещения и образования человека.

Если в содержание педагогического образования включить просмотр и анализ фильмов, посвященных деятельности педагогов («Республика ШКИД», «Педагогическая поэма» «Добро пожаловать, или Посторонним вход воспрещён» «Уроки французского» «Приключения Электроника» и многие другие) студент будет с интересом для себя открывать различные методы, формы, средства и модели педагогического общения. Можно выделить основные задания для студентов во время просмотра фильма: определить приемы, с помощью которых педагог способен находить общий язык для общения с коллегами, каким образом педагоги дают оценку своим действиям и словам и поступкам коллег, организация диспута и обсуждения фильма для развитие общего кругозора студентов, возможно с приглашением специалистов (филологов, историков, культурологов и др.). Такой способ освоения коммуникативных умений приведёт к осмыслению особенностей культуры педагогического общения, и постепенно уйдёт страх публичного выступления.

Проблемные и конфликтные ситуации коммуникации с коллегами также можно решить при помощи средств кинопедагогика. Демонстрация фрагментов фильма, содержащих проблемную ситуацию с коллегами и её решение («Девушка без адреса», «Бессонная ночь», «Прямая линия», «Земля и люди», «Там, за горизонтом», «Женщины», «Это начиналось так ...») способствуют формированию у будущего педагога умений выявления и анализа моделей поведения в конкретных ситуациях. Можно выделить основные задания для студентов во время просмотра фильмов, содержащих конфликтные ситуации: составления плана по фильму с обозначением основных проблемных ситуаций; пересказ содержания фильма с теоретическим обоснованием и аргументацией модели поведения; написание эссе или отзыва на фильм и многое другое. На этапе проверки сформированных коммуникативных умений у студентов можно проверить результативность проделанной работы при помощи следующих заданий: вычленение педагогической ситуации, интерпретация педагогических ситуаций, произошедших в фильме; описание своего варианта сценария фильма (развертывания ситуации) и их проигрывание; научное комментирование ответов и позиций других студентов; устные ответы на поставленные вопросы и другое.

Актуальные вопросы коммуникации с родителями можно решить при помощи средств кинопедагогика. Просмотр художественных фильмов, связанных с конфликтом учитель-родитель («Доживём до понедельника», «Вам

и не снилось...», «Уроки французского») даст будущему педагогу представление о процессе проведения конструктивного диалога с родителями. Освоение моделей поведения, способствующих разрешению конфликтной ситуации в системе родитель-ребенок, можно через просмотр видеосюжетов опытных педагогов, которые публикуют свои курсы в общий доступ на различных видеохостингах, например документальные материалы: («Гуманистическая педагогика. Мастер-класс Ш.А. Амонашвили», «Учимся выступать публично» и др.).

Как мы видим, возможностей использования средств кинопедагогике в формировании коммуникативных умений студентов педвуза достаточное количество, но стоит понимать, что эффективность использования кинопедагогике в вузе зависит от качества подобранного материала с учётом индивидуальных особенностей студентов; грамотно построенной работы при просмотре и обсуждении фильмов, сочетание кинопедагогике с традиционными технологиями овладения коммуникативными умениями взаимодействия с детьми.

Таким образом, возвращаясь к основному вопросу статьи - определить возможности использования средств кинопедагогике в формировании коммуникативных умений у будущих педагогов, мы можем отметить, что кинопедагогика имеет достаточный спектр возможностей и считаем, что следует обратить внимание на ресурс кинопедагогике при формировании коммуникативных умений взаимодействия с родителями и коллегами.

Список литературы

1. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы: монография / под ред. А.В. Федорова. Москва, 2014. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt0893?p_page=1 (дата обращения 23.02.2021)
2. Альтшулер Б.А. Учебный кинематограф: этапы развития. Москва: ВГИК, 1987.
3. Иванова В.А., Левина Т.В. Педагогика. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/index.html (дата обращения 28.03.2021).
4. Менг В. А. Учебный фильм как средство развития общекультурных компетенций студентов в образовательном процессе: автореф. дис. канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2016.
5. Науменко Н. М., Шаврыгина О. С. Использование учебного кино как средства формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов в процессе преподавания педагогических дисциплин в вузе // Человек и Образование. 2017. № 2 (51). С. 104.
6. Нуриева Л. М., Киселев С. Г. Трудоустройство выпускников педвузов: статистика против мифологии // Образование и наука. 2020. Т. 22,

№ 9. С. 37–66.

7. Сапегина Т. А. Формирование коммуникативных способностей будущих педагогов профессионального обучения средствами невербального общения. Екатеринбург, 2007.

8. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. М.В. Гамезо. Москва, 2001.

9. Приказ Министерства образования и науки РФ № 121 от 22.02.2018 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения 23.03.2021)

10. Харитонов И. В. Использование учебных фильмов при обучении в вузе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. Пермь: Меркурий, 2011.

11. Яковлева Т.В. Формирование коммуникативных умений у студентов при изучении педагогических дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Коломна, 2004.

УДК 378.14

З.У. Колокольникова, М.В. Староверова
(Россия, Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ДЕЛОВЫХ ИГР

В статье рассматривается возможность овладения будущим педагогом коммуникативными умениями через деловую игру. Рассмотрена структура деловой игры и предлагается описание деловых игр, способствующих формированию коммуникативных умений вербального и невербального общения.

Ключевые слова: коммуникативные умения, формирование умений, деловые игры, вербальные умения, невербальные умения, студент педвуза, будущий педагог.

Z.U. Kolokolnikova, M.V. Staroverova
(Russia, Lesosibirsk)

FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS AMONG STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY THROUGH ROLE PLAY

The aim of the article is the opportunity to master the future teacher's communication skills through a business game. The structure of the business game is considered and the description of business games that contribute to the formation of communicative skills of verbal and nonverbal communication is proposed.

Key words: communication skills, formation of skills, role play, verbal skills, non-verbal skills, a student of a pedagogical university, a future teacher.

В современном мире для реализации педагогической деятельности педагогам нужно соответствовать установленным государством определенным требованиями, которые определены в Федеральном Государственном образовательном стандарте высшего образования. Одним из требований является овладение коммуникативными компетенциями, то есть «способностью осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [9]. В ходе опроса, выяснилось, что только 30 % студентов 3-5 курсов педвуза на сегодня готовы к коммуникационному взаимодействию с учащимся. Актуальность проблемы состоит в необходимости формировать у студентов коммуникативные навыки, что подтверждает современная статистика, которая показывает, что студенты педвуза недостаточно освоили «структуру и закономерности педагогического общения, плохо знают средства взаимодействия, неспособны на практике использовать знания и умения коммуникативного характера, приобретенные в вузе» [7]. В программах курсов (например «Педагогическое общение», «Взаимодействие участников образовательного процесса» и др.) по формированию коммуникативных умений мала доля тем, посвященных невербальному общению и формированию умений невербального общения.

В этой статье мы ответим на вопрос: какие деловые игры могут способствовать формированию невербальных коммуникативных умений у студентов педвуза на этапе профессионального обучения.

Формирование коммуникативных умений исследуется в разных аспектах, а именно: у детей дошкольного возраста (Л.А. Кузнецова, С.В. Проняева), школьников (Л.Я. Лозован, О.С. Степина), студентов педагогической направленности (Т.В. Яковлева, О.С. Подлеская).

Рассмотрим базовые понятия, которые чаще всего будут встречаться в этой статье, для того, чтобы понимать смысл нашего изложения. Итак, по мнению И.В. Фокиной, коммуникативные умения – «это умения устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми, успешно взаимодействовать, свободно владеть вербальными и невербальными средствами общения, уметь слушать и др.» [10]. Невербальные коммуникативные умения, отвечают за способность устанавливать и поддерживать взаимодействие, используя неречевые средства (мимику, кинесику, жестикуляцию и др.). Будущий педагог должен свободно владеть всеми средствами общения для осуществления продуктивного общения со всеми участниками образовательного процесса.

Педагог в полной мере сможет овладеть коммуникативными умениями только в речевой деятельности, а невербальные коммуникативные умения – в невербальной речевой деятельности. И.В. Бакова и Н.А. Фомина термин «формирование умений» понимают, как «субординационный и продолжительный по времени процесс развития имеющихся умений и приобретение новых, рост индивидуальных качеств, обретение уверенности и способности независимо действовать в новых ситуациях» [1]. В профессиональном взаимодействии с подрастающим поколением могут возникать самые разные, неожиданные случаи, которые педагог должен уметь решить, ориентируясь на развитие ребенка. Формировать коммуникативные умения студент может через практику взаимодействия с реальными участниками образовательного процесса или со студентами, принимающими на себя эти роли, то есть через деловую игру (далее – ДИ). А.А. Вербицкий сформулировал определение (ДИ) как «познание и освоение реальной социальной и предметной деятельности путем игровой имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения и действий по определенным, заложенным в условиях игры правилам и на модели профессиональной деятельности в условных ситуациях» [2]. С помощью ДИ, вхождения и проживания имитационной профессиональной педагогической ситуации, будущий педагог набирается опыта для своей дальнейшей профессиональной деятельности.

Для каждой деловой игры характерна определенная структура построения игры. В эту структура входит: педагогическая цель (задача), описание ситуации, определение ролей и их интересы, выражающиеся в решении игровой задачи. Посредством ДИ, в которой участники игры берут на себя определенные социальные роли и в специально создаваемых сюжетных условиях реализуют интересы участников, происходит осознание студентами будущей профессии.

Работа педагога предполагает общение с родителями детей. Для проработки этого взаимодействия существуют различные деловые игры. Например, игра «Два полушария» (взята нами на сайте <https://kopilkaurokov.ru>). Всего в игре задействованы три участника. Педагогическая задача: усвоение умения устанавливать и поддерживать контакты с людьми, успешно взаимодействовать. Описание ситуации: воспитатель, высказывающий «родителю» претензию (она должна формулироваться четко и конкретно, адресовываться родителю). Определение ролей и их интересы: два человека олицетворяют полушария головного мозга родителя, а третий – воспитатель. Задача «полушарий»: ответить на претензию совместно (каждый говорит по одному слову, чтобы разрешить проблему. Например, воспитатель спрашивает: «Почему Ваш ребенок опоздал на завтрак?». «Правое полушарие»: «Мы...». «Левое полушарие»: «... позавтракали». С помощью этой игры, имитацией сложившейся ситуации с проигрыванием определенных ролей, студенты педвуза могут научиться находить решение конкретной практической проблемы, обрести способность устанавливать контакты с другими людьми и поддерживать их, оказывать и принимать внимание, сочувствие, поддержку.

Правильно формулировать свои мысли так, чтобы слушающий тебя понимал. Деловую игру можно и придумывать под определенные проблемы, чтобы она решала конкретные задачи, встречающиеся на практике. Например, перед специалистом стоит педагогическая задача: свободно владеть невербальными средствами общения. Сначала педагог практикуется в упражнении «Пантомима»: своими телодвижениями изображает любую деятельность. Другие участники должны угадать, что это за деятельность. С помощью этого упражнения человек тренируется выражать свои эмоции без слов, а выполнение упражнения способствует подготовке к деловой игре. Описание ситуации деловой игры «Индивидуальная беседа»: вам предстоит беседа с ребенком, который не идет на контакт. Определение ролей и их интересы: в игре задействованы два участника, ребенок и педагог. Интересы педагога: нужно сделать так, чтобы ребенок с вами вступил в коммуникацию. Интересы ребенка: не вступать в коммуникацию. Как один из приемов решения этой задачи, педагогу рекомендуется повторять все телодвижения за ребенком, осуществляя тем самым невербальную «пристройку». После окончания игры, необходимо обсудить ощущения и отрефлексировать собственные действия по достижению поставленной игровой задачи. Через построение такого взаимодействия, формирование коммуникативных умений вербального и невербального общения будет результативным. Также педагог может поставить себе задачу: научиться слушать людей. Для проработки этой задачи следует овладеть правилами активного слушания через упражнение «Соблюдение правил». В команде из трех участников один является «контролером», остальные беседуют между собой. Задается определенная тема для разговора, например, насколько современные дети отличаются от прошлого поколения и в чем это проявляется. Обсуждая вопрос, нужно соблюдать правило: прежде чем высказать свое мнение надо повторить последние слова собеседника. Повтор слов может начинаться с фраз: «Этим ты хочешь сказать, что...», «Ты думаешь...». Задача контролера следить за соблюдением этого правила, а в случае его невыполнения, зафиксировать этот факт. После завершения упражнения, участникам нужно обсудить каковы были ощущения при повторении последних фраз собеседника, помог ли этот прием следить за содержанием разговора, слушать. Соблюдение этого правила позволяет удерживать тему обсуждения, высказываться по одной теме, дает возможность лучше запоминать слова собеседника. Только после выполнения этого упражнения следует проигрывать игру. Описание ситуации деловой игры «Осмысление проблемы»: Вам как педагогу нужно помочь ребенку лучше понимать себя через проведение беседы. Определение ролей и их интересы: в игре задействованы два участника, ребенок и педагог. Интересы педагога: сделать так, чтобы ребенок почувствовал себя нужным и раскрыл педагогу свои проблемы. Интересы ребенка: закрыться в себе, не давая помочь себе. С помощью правила повторения последних фраз, ребенок может слышать и себя и других, сосредоточиться на новых аспектах обсуждаемой проблемы через беседу. Устанавливается эмоциональный контакт, в котором ребенок понимает,

что его услышали и поняли. Важно отметить, что для повышения своего профессионального мастерства, педагог должен не единожды проигрывать одну и ту же ситуацию.

Таким образом, через проигрывание ситуаций педагогического общения в формате деловой игры, которая решает педагогические задачи, можно способствовать формированию коммуникативных умений у будущего педагога, в том числе невербальных. Нужно отметить, что невербальные коммуникативные умения не формируются в отрыве от вербальных. При подготовке деловой игры, желательно проводить подготовительные игры-упражнения. Рекомендуется сочетание классических технологий и технологии деловой игры при формировании коммуникативных умений. Метод деловых игр универсален тем, что для формирования отдельных умений, можно придумывать разные игры для определенной ситуации.

Список литературы

1. Бакова И.В., Фомина Н.А. Практические рекомендации по гармонизации общительности и повышению адаптированности студентов. Рязань, 2010.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва, 1991.
3. Кузнецова Л.А. Формирование коммуникативных умений и навыков у детей дошкольных учреждений средствами народной игрушки. Орел, 2005.
4. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников. Кемерово, 2005.
5. Подлеская О.С. Формирование коммуникативных умений будущих учителей в учебной деятельности. Брянск, 2006.
6. Проняева С.В. Формирование коммуникативных умений у детей дошкольного возраста. Екатеринбург, 1999.
7. Старостина Н.В. Определение уровня сформированности умений педагогического общения у будущих учителей. Пенза, 2011.
8. Степина О.С. Педагогическая технология формирования коммуникативных умений младших школьников с задержкой психического развития. Екатеринбург, 2009.
9. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 839 от 29.07.2020 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 Психология/Информационно-правовой портал «Гарант». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/document/7450/1:0> (дата обращения 30.03.2021).
10. Фокина И.В. Развитие коммуникативных умений студентов // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 1. С 57-65.
11. Юн-Хай С.А. Деловая игра как метод активного обучения будущих педагогов. Улан-Удэ, 2015.

12. Яковлева Т.В. Формирование коммуникативных умений у студентов при изучении педагогических дисциплин. Коломна, 2004.

УДК 373.3

Т.Н. Кочеткова, Е.Р. Колланг, З. М. Бигашева
(Россия, Лесосибирск)

СОВРЕМЕННАЯ ПАРАДИГМА ПОДВИЖНОЙ ИГРЫ В ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ ОСНОВНЫМ ДВИЖЕНИЯМ

В статье рассматривается потребность растущего организма дошкольного возраста в движениях. Изложены современные научные условия для дошкольников, которые создаются в подвижной игре и в повседневной практической деятельности. Выделено два последовательных процесса: процесс становления и процесс совершенствования.

Ключевые слова: ребёнок, движение, двигательная активность, моторные навыки, дошкольный возраст, процесс становления, процесс совершенствования.

T.N. Kochetkova, E.R. Kollang, Z. M. Bigasheva
(Russia, Lesosibsk)

MODERN PARADIGM OF MOBILE PLAY IN TEACHING PRESCHOOLERS BASIC MOVEMENTS

The article discusses the need of the growing body of preschool age for movements. What modern scientific conditions for preschoolers are created in a mobile game and in everyday practical activities. Two consecutive processes are distinguished; the process of development and the process of improvement.

Key words: child, movement, motor activity, motor skills, preschool age, process of formation, process of improvement.

Одним из условий гармонического развития личности является двигательная деятельность человека. Умение владеть своим двигательным аппаратом формируется в дошкольном возрасте, когда ребёнок учится управлять своими движениями. Это имеет огромное влияние и на речевое развитие ребенка.

Самое благотворное влияние на развитие речи и всего двигательного аппарата оказывают жизненно важные, необходимые основные движения. Формирование и совершенствование их составляют смысл любой детской деятельности, а особенно игровой. Основные движения наиболее полно удовлетворяют потребность растущего организма в движениях. Их

использование является важнейшим условием для повышения пластичности нервной системы. Включение в работу с дошкольниками разнообразных естественных движений обеспечивает наилучшее развитие координационных возможностей высшей нервной деятельности, и они являются наиболее доступными как по нагрузке, так и по сложности. Выполнение основных движений связано с усиленной работой всех внутренних систем организма, их укреплением и развитием. А базе основных движений вырабатываются все другие движения [3]. Основные движения формируются у человека очень рано. В последующие годы навыки в этих движениях закрепляются и благодаря многократному повторению становятся прочными. Готовя новую смену моторно-активных людей, мы должны приложить все силы, чтоб вовремя устранить все недостатки моторного развития; сделать это нужно в самом юном возрасте, когда моторные навыки начинают образовываться, когда пластичность ребёнка ещё невелика [2].

Основные движения относятся к произвольным движениям. Раскрывая генезис произвольных движений, И.М. Сеченов физиологическую природу двигательного навыка как рефлекторного акта, формирующего в результате обучения. В овладении двигательным навыком выделяется два последовательных процесса: процесс становления и процесс совершенствования. Процесс становления включает в себя ознакомление с движением и последовательностью его выполнения, овладение техникой.

В процессе совершенствования двигательного навыка ребёнок овладевает различными способами, вариантами выполнения движения, учится применять их в зависимости от условий происходящего в настоящее время. Изменяя условия, можно побуждать детей перестраивать движения. Однако для совершенствования двигательных навыков нужно их уже иметь. Развитие двигательной сферы у дошкольников в значительной мере происходит в его игровой деятельности. Сначала овладение движением является побочным продуктом практической и игровой деятельности дошкольников. Простые двигательные навыки могут быть сформированы таким путём. Постепенно ребёнок начинает выполнять движения с целью овладения ими.

Сложные двигательные навыки ребёнок может усвоить только путём сознательного обучения. Такое планомерное и систематическое обучение основным движениям проводится в детском саду на занятиях. Обучение на занятиях даёт возможность формировать сложные движения в определённой последовательности, использовать подводящие упражнения, соответственно организовывать настройку организма. Обучая детей на занятии, педагог знакомит их с различными способами выполнения одного и того же основного движения [1]. Однако форма прямого обучения на занятии не обеспечивает благоприятных условий для дальнейшего развития разученных основных движений. Необходимо целесообразно и эффективно выполнения двигательных действий возникает в результате активного столкновения ребёнка с окружающей средой. Такие условия для дошкольников создаются в подвижной игре и в повседневной практической деятельности. В связи с этим,

что совершенствование разученных движений является результатом последовательного проводимого обучения, то и форма обучения на этапе на этапе совершенствования определяется задачами постепенного приучения детей к самостоятельному использованию основных движений в различных условиях, в различном темпе и в разных сочетаниях. Наиболее благоприятная возможность продолжения обучения основным движениям на этом этапе представляется в подвижной игре [4]. Именно подвижная игра является доступной для дошкольника формой обучения, в которой сочетается живой интерес ребёнка с возможностью постепенного совершенствования разученных движений, развития умения применять сформированные двигательные навыки в своей основной деятельности. Доступность подвижной игры по сравнению с практической деятельностью выражается в возможности приспособить обстановку к уровню развитию сил детей (расстояние и время для бега, длину и высоту препятствия и т. д.), подобрать игру в соответствии с двигательным опытом ребёнка, что в практической деятельности в естественных условиях, это не всегда возможно.

Подвижная игра оказывает разностороннее влияние на личность ребёнка. Преодоление возникающих в игре трудностей связано с мыслительной деятельностью и волевым напряжением: необходимостью быстрой ориентировки, анализа создавшейся ситуации, быстрого принятия решения в зависимости от игровой обстановки, проявления волевых качеств самостоятельности, решительности, настойчивости [2].

Эффективность использования подвижных игр для обучения детей основным движениям на этапе совершенствования определяется правильным подбором игры и педагогическим руководством. Подвергая анализу подбор подвижных игр, различные авторы указывают на два существенных недостатка: чрезмерное разнообразие подвижных игр при планировании или частое повторение игр с одним и тем же основным движением, чаще всего бегом. Анализ планов воспитателей детского сада и наблюдения позволили нам выделить ещё один недочёт в планировании подвижных игр. Он заключается в отсутствии необходимой системы и последовательности между процессами первоначального разучивания и совершенствования [6]. Переходя к разучиванию других основных движений или других способов выполнения, опускается из вида обязательное дальнейшее развитие только что сформированный навык. Иногда для закрепления разученного уже двигательного действия выполнения основного движения переносится в подвижную игру, но при этом, не заботясь о создании постепенно усложняющихся условий применения. Нет работы в дальнейшем улучшении выполнения движения. Учитывая необходимость выработки правильных двигательных навыков в основных движениях у дошкольников, надо поставить цель изучить процесс совершенствования основных движений в подвижной игре.

Как бы хорошо ребёнок не выполнял движение, но практическое использование требует осознанного выбора подходящего способа на основе

учёта существенных сторон той обстановки, в которой приходится ребёнку выполнять основные движения. Причины нередко механического применения основных движений в различных ситуациях кроются, по нашему мнению, как в содержании, так и в методике обучения дошкольников основным движениям [1].

Следовательно, чтобы жить, чтобы приспособиться к нашей действительности, нужны определённые умения в овладении самостоятельным образом обширным кругом знаний в различных областях деятельности. В том числе и в области физической культуры, что крайне важно для сохранения здоровья [5].

Список литературы

1. Аронова Е.А. Иммунитет. Теория, философия и эксперимент: Очерки из истории иммунологии XX века. М., 2016. 240 с.
2. Вавилова Е.Н. Учите бегать, прыгать, лазать, метать: Пособие для воспитателя дет. сада. М., 2003. 144 с.
3. Гориневский В.В. Культура тела: Двигательные средства физической культуры. М., 1927. 400 с.
4. Доман Г.А. Гармоничное развитие ребенка. М., 1996. 400 с.
5. Кочеткова Т.Н. Физическая культура: учеб. пособие. Красноярск: СФУ, 2012. 103 с.
6. Фесюкова Л.Б. От трех до семи. Харьков; СПб., 1996. 446 с.

УДК 159

М.И. Куданкина, А.А. Веккесер
(Россия, Лесосибирск)

ВОСПРИЯТИЕ ИНФОРМАЦИИ ПОСРЕДСТВОМ КАРТ-АНАМОРФОЗ

В статье рассматривается восприятие информации обучающимися посредством карт-анаморфоз, которые имеют схожие черты с общегеографическими картами, но при этом в первых отсутствуют антропогенные объекты, параллели и меридианы, направления – север-юг; в сравнении с политической картой рассматриваемые карты тоже имеют отличия: не сохранены политические границы государств; используется информация не обо всех государствах, а только о двухстах. Однако такие карты наглядно и объемно визуализируют информацию. В работе представлены результаты эксперимента, который свидетельствует о преимуществах в восприятии информации посредством карты-анаморфозы.

Ключевые слова: восприятие, географическая карты, политическая карта, карта-анаморфоза.

M.I. Kudankina, A.A. Vekkesser
(Russia, Lesosibirsk)

PERCEPTION OF INFORMATION THROUGH ANAMORPHOSIS MAPS

The article discusses the perception of information by students through anamorphosis maps, which have similar features to general geographic maps, but the former lacks anthropogenic objects, parallels and meridians, directions – the north-south; in comparison with the political map, the maps under consideration also have differences: the political borders of states are not preserved; information is used not about all states, but only about two hundred of them. However, such maps visualize information visually and in volume. The paper presents the results of the experiment that testifies to the advantages in the perception of information through the anamorphosis map.

Key words: perception, geographical map, geographical map, anamorphosis map

Ежедневно мы работаем с большим объёмом информации. Читая тексты, изучая предметы социально-гуманитарного цикла, мы ищем необходимую нам информацию и представляем её в различных формах. Чаще всего это средства условно-графической наглядности: схемы, кластеры, таблицы, графики и диаграммы, которые помогают визуализировать и систематизировать большой объём данных.

На уроке обществознания, изучая глобальные проблемы современности, мы познакомились с еще одной оригинальной формой представления информации – картами-анаморфозами. Нам стало интересно, чем данные карты отличаются от обычных карт, чем они не похожи на другие графические способы обработки информации, эффективней ли воспринимается информация, представленная на картах-анаморфозах; данные положения и определили цель нашего исследования.

Цель исследования – выявление эффективности восприятия карт-анаморфоз.

Мы выдвинули гипотезу: визуальный эффект карт-анаморфоз способствует более эффективному восприятию большого объёма информации.

«A New Map for a New World» (Новая карта для нового мира). Worldmapper – это картографический проект. Он начинался как академический проект в Университете Шеффилда при финансовой поддержке Фонда Леверхульма и дальнейшей поддержке Мичиганского университета и Географической ассоциации. Проект основан на алгоритме, разработанном в

2004 году физиками Майклом Гастнером и Марком Ньюманом. Данный проект представлен на сайте «Worldmapper.org» [2].

Учёные заявили, что современные карты предлагают не более чем двухмерное представление мира, расположение границ, гор и дорог. Чего не хватает, так это информации о мире за пределами топографии: о том, как люди и нации функционируют по отношению друг к другу.

Работая с содержанием сайта worldmapper.org., мы выяснили, что **карта-анаморфоза** это картографическая схема, на которой территории конструируются сообразно заданной переменной. В пределах своего естественного геополитического положения и привычных контурах одни территории оказываются вдруг непомерно огромными, а другие – едва различимыми точками, ниточками или совсем исчезают с лица земли при нулевых и отрицательных значениях ведущего показателя. Причём на других тематических картах-анаморфозах ситуация может измениться диаметрально противоположным образом. Всё зависит от выбранного составителями карты показателя и доли каждой территории в мировой численности населения или в мировом объёме производства чего-либо или услуг, экспорта-импорта разных товаров, эмиграции-иммиграции, посадки-вырубки лесов, рождаемости-смертности людей и т.д. (рис. 1).

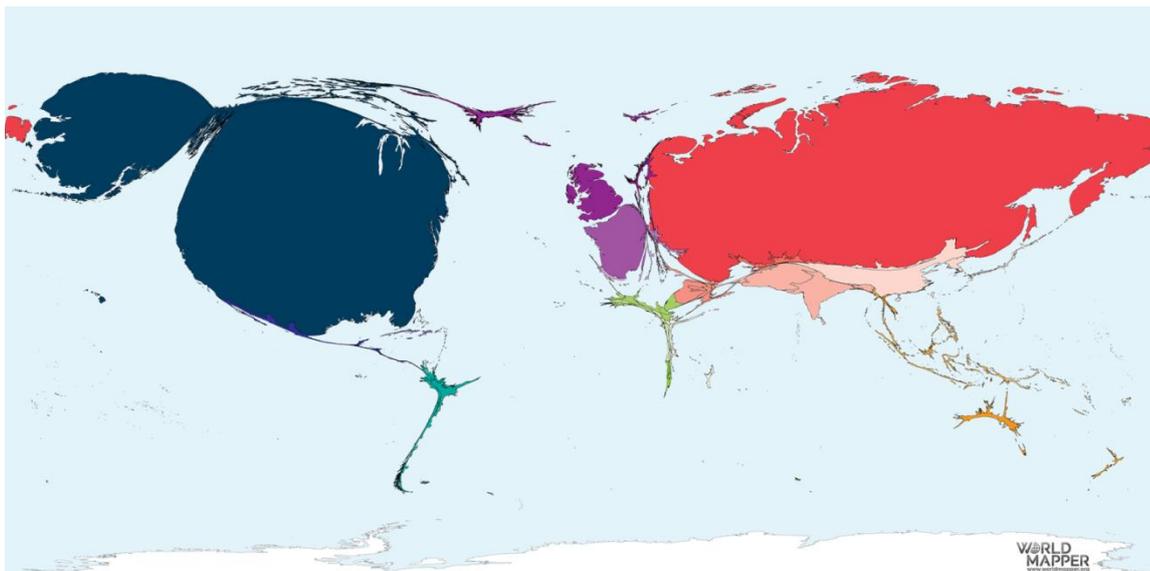


Рис. 1. Ядерное оружие

Благодаря сочетанию статистики, географии и сферической геометрии картограммы обращаются с нациями, как с надувными шарами: чем больше оружия, людей или игрушек в стране, тем больше она появляется на карте. Полученные изображения предлагают новый способ понять мир с все меньшим и меньшим количеством границ.

Карты-анаморфозы представляют образы и статистическую информацию, на которой эти образы строятся, приблизительно 200 территорий. Во всех остальных, которые не включены, проживает менее 0,05 % населения мира. Последовательная цветовая схема используется во всех картах, таблицах и электронных таблицах на уровне стран в Worldmapper. Используется Геосхема

Организации Объединенных Наций для разделения мира на основные регионы, с одной поправкой на выделение Гренландии в Европу вместо Северной Америки. Каждый регион имеет один основной оттенок, в то время как субрегионы различаются по интенсивности этого цвета. Опорная карта может использоваться вместе с картограммами для облегчения ориентации (см. подробнее о дидактических возможностях исследуемых карт [4, с.64-70]).

Цвет каждой территории на всех картах постоянный. Мы определили основные цветовые коды: Северная Америка – тёмно-синий, Центральная Америка – синий, восточная Азия окрашена в бледно-розовый, страны Западной, Центральной и Восточной Европы – в разные оттенки лилового, Россия – красный. Самая пёстрая гамма цветов у стран Африки: от бледно-зелёного до тёмно-зелёного, Австралия и Новая Зеландия – оранжевый (рис. 2).

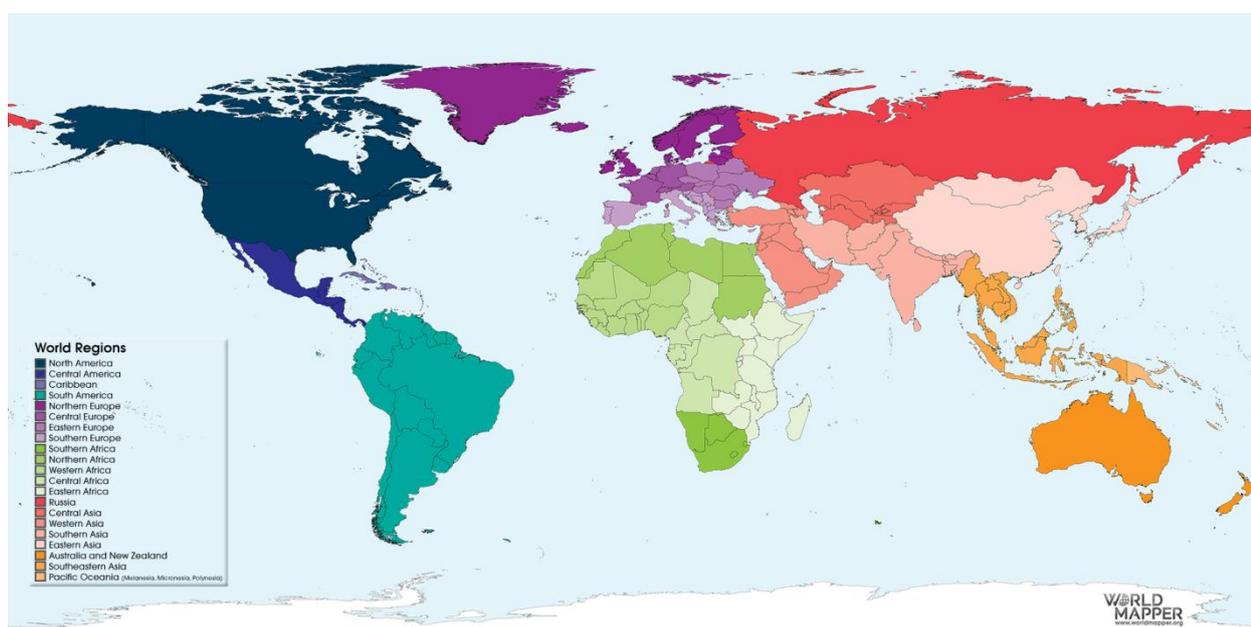


Рис. 2. Цветовые коды карты

Учёные рекомендуют понимать карты-анаморфозы, как круговые диаграммы, где сегмент изменяется, чтобы выглядеть как страна. Затем площадь этой страны корректируется в соответствии с долей в мировом общем объеме переменной, которая находится там.

Если численное значение какого-то показателя равно нулю – территория становится почти невидимой линией, отрицательные значения выглядят так же, как нулевое значение на карте.

Карты и плакаты, созданные в рамках данного проекта, могут использоваться бесплатно для собственного, образовательного или другого некоммерческого использования, поэтому в данной работе мы используем их, не нарушая авторских прав.

Таким образом, на основе источников мы определили особенности карт-анаморфоз. В результате можно сделать вывод, что карты-анаморфозы имеют

некоторые схожие черты с общегеографическими картами: сохранены географические очертания континентов, расположение морей и океанов, но при этом отсутствуют антропогенные объекты, параллели и меридианы, направления – север-юг. Если сравнивать карты-анаморфозы с политической картой, здесь тоже имеют место важные отличия: не сохранены политические границы государств, несмотря на сохранение государственного названия у России в частности. Также используется информация не обо всех государствах, а только о двухстах, территория мира разделена на 21 часть, что является достаточно субъективным и неаргументированным авторским подходом.

Также мы выяснили, что из всех средств условно-графической наглядности круговая диаграмма имеет большее количество схожих черт с картами-анаморфозами. Именно поэтому в нашем исследовании мы будем определять эффективность восприятия данной формы визуализации в сравнении с круговой диаграммой.

Понимание механизмов декодирования информации представленной в средствах условно-графической наглядности во многом гарантирует корректность и эффективность восприятия и интерпретации заложенной в них информации во время считывания пользователем. В нашем исследовании мы решили определить насколько эффективно восприятие карт-анаморфоз пользователем. Для этого первоначально мы определили основные критерии определения эффективности восприятия.

Существует много определений понятия «восприятие», в нашем исследовании мы основывались на определении восприятия как завершающегося процесса получения информации об объекте, который обеспечивает формирование в психике человека образа объекта или состояния [1].

Отображение верной информации об объекте, способствует пониманию сущности явления. Во время создания диаграммы информация кодируется в геометрические или изобразительные фигуры (в случае с картами-анаморфозами это условные границы территорий), а во время считывания – декодируется для дальнейшего анализа. Соответственно от корректного построения диаграмм, их цветового обозначения зависит правильное решение визуализации числовой информации [5].

Для определения критериев эффективности восприятия мы воспользовались методом эксперимента, рекомендованным группой авторов Санкт-Петербургского государственного университета [3]. В данной работе мы не будем использовать критерии, связанные с глазодвижительной активностью, ввиду отсутствия у нас данного оборудования, но остальные критерии оставим неизменными и обработаем результаты, используя статистический метод. Таким образом, в нашем исследовании мы будем основываться на двух критериях:

- (RQ 1) – время решаемой задачи (выражено в секундах);
- (RQ 2) – правильность решения задачи (выражается в баллах 1 – верное решение / 0 – неверное решение);

- (S) – субъективное восприятие участником исследования формы визуализации представленной информации (выражается в баллах 1– форма более удобна для восприятия в сравнении с иной представленной / 0 – форма менее удобна для восприятия в сравнении с иной представленной).

В исследовании участвовали обучающиеся в количестве 36 человек – две возрастные группы по 18 человек 1 группа – (13-14 лет) и 2 группа – (16-17 лет), знакомые с правилами декодирования информации в картах-анамарфозах и круговых диаграммах. Участникам исследования были предложены задания, расположенные в приложениях (Приложение 1, Приложение 2), выполнение которых оценивалось в соответствии с определенными выше критериями.

При определении критерия RQ 1 мы начинали отсчет времени выполнения задания только после того, как участник эксперимента прочитал вопрос задания вслух.

Статистические данные исследования представлены в приложении (Приложение 3). Анализ статистических данных эксперимента позволил нам сделать следующие выводы.

1) На выполнение первого задания, в котором предлагалась работа с круговой диаграммой, опрашиваемые затрачивали больше времени: среднее время двух групп составило 7,05 с, тогда как, с заданием по карте-анамарфозе справлялись быстрее: среднее время – 4,8 с. Из этого следует, что карта-анамарфоза позволяет респондентам более быстро воспринимать и интерпретировать представленную ею информацию. Участники второй группы справлялись с заданиями быстрее, чем участники 1 группы.

2) В работе с диаграммой участники экспериментальной 1 группы допустили больше ошибок – 3 неверных ответа, а в задании с картами-анамарфозами – один неверный ответ. Это свидетельствует о том, что результативность восприятия выше в отношении карт-анамарфоз: информация респондентами с карт «считывается» эффективнее, т.е. они более наглядно визуализируют информацию. Во 2 группе ошибок допущено не было.

3) Однако, большинство участников эксперимента, выражая субъективное мнение относительно формы визуализации, более положительно оценивали диаграммы: она им более понятна, легче, проще и нек. др. характеристики. Только 2 человека 1 группы и 1 человек 2 группы указали, что карта-анамарфоза более интересна, представляет большой обзор информации и позволяет понять «что происходит».

В результате возникает своего рода некоторое противоречие: объективные данные (время и качество выполнения заданий) свидетельствует о преимуществах в восприятии информации посредством карты-анамарфозы, субъективное мнение опрашиваемых высказывается в пользу диаграмм. Это можно объяснить тем, что для участников эксперимента более знакомая и привычная форма визуализации (диаграмма) субъективно оценивается более положительно.

Заметим, когда идет работа с такими картами, ребята получают дополнительную информацию о расположении региона, а это в свою очередь

расширяет общий кругозор и активизирует познавательный интерес к рассматриваемым вопросам.

Таким образом, объективные данные эксперимента доказывают правильность выдвинутой нами гипотезы: визуальный эффект карт-анаморфоз способствует более эффективному восприятию большого объема информации.

Список литературы

1. Зинченко В. Восприятие // Большой психологический словарь. – ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.vocabulary.ru/termin/vosprijatie.html> (дата обращения 27.01.2021).

2. Картографический проект Worldmapper «www.worldmapper.org. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://books.google.ru/books> (дата обращения 26.01.2021).

3. Научно-технические ведомости СпбГПУ, Т. 12, № 2, 2019 Информатика. Телекоммуникации. Управление.

4. Стрелова О.Ю., Паневина Г.Н. Дидактические ресурсы карты-анаморфозы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2010. № 2. С. 64-70.

5. Few S.C. Show me the numbers: Designing tables and graphs to enlighten. 2 ed. Burlingame: Analytics press, 2012. XVIII. 351 p.

УДК 37.026.9

Н.В. Кулакова
(Россия, Красноярск)

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДИСКУССИОННЫХ ФОРМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Автор статьи основное внимание акцентирует на возможности использования интерактивного метода обучения – дискуссионных форм на уроках литературного чтения для развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников. Публикация содержит фрагменты уроков, отражающих данную потенциальность.

Ключевые слова: дискуссия, коммуникативные УУД, младший школьник, литературное чтение.

N. V. Kulakova
(Russia, Krasnoyarsk)

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF YOUNGER PUPILS THROUGH DISCUSSION FORMS IN LITERARY READING LESSONS

The author of the article focuses on the possibility of using an interactive teaching method - discussion forms in literary reading lessons for the development of communicative universal educational actions of primary schoolchildren. The publication contains excerpts from lessons that reflect this potential.

Key words: discussion, communicative UUD, junior schoolchild, literary reading.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) ориентирует образовательные учреждения на создание условий для развития коммуникативных УУД [4, 5], обеспечивающих успешное развитие и социализацию учащихся. В контексте предлагаемой концепции коммуникация рассматривается как взаимодействие; кооперация; условие интериоризации [1, с. 128-129].

Как показывает практика, в настоящее время уровень развития коммуникативной сферы у большинства учащихся не соответствует нормативным показателям, поэтому существует необходимость развития данных умений. В качестве одного из способа развития коммуникативных УУД можно рассматривать учебную дискуссию [2, 3, 5, 6], направленную на развитие диалогических умений учащихся. А поскольку общество заинтересовано в формировании личности, владеющей диалогическими умениями, то на уроках в начальной школе необходимо использовать проблемно-диалогическую технологию, обеспечивающую эффективность учебного процесса.

По мнению А.П. Панфиловой, метод дискуссии используется не только в качестве способа организации совместной деятельности субъектов с целью оперативного и эффективного решения стоящих задач, но и рассматривается как метод активного обучения и стимулирования групповых процессов в естественных и специально созданных группах [7].

Необходимо отметить, что в процессе обучения учащиеся начинают осознавать сходство и различие понятий «дискуссия» и «полемика» (задача дискуссии – поиск общего согласия, задача полемики – утверждение одной из противостоящих позиций.), основные требования к самому процессу взаимодействия (корректное отношение к собеседнику и отсутствие использования некорректных приемов). В дискуссии создаются условия, во-первых, для развития критического мышления учеников, поскольку «столкновение» разных точек зрения позволяет помочь увидеть гетерогенные

стороны проблемы, определить истину; во-вторых, для активизации учащихся; в-третьих, для развития чувства уверенности учеников. А учителю обратная связь с обучающимися позволяет проводить мониторинг не только степени развития речи учеников, но и устанавливать степень личностного роста обучающегося на основе его суждений.

Учитывая степень организации (планирование спикеров, очерёдность, темы докладов, регламент выступления), дискуссии могут носить стихийный, свободный и организованный характер.

В школьной практике, учитывая возрастные особенности учащихся, проводится организованная дискуссия, с соблюдением регламента и установленного заранее порядка. Уроки литературного чтения создают уникальные возможности для проведения дискуссий в процессе работы над текстами [8].

В педагогической практике чаще используются следующие формы дискуссии: круглый стол; заседание экспертной группы; форум; симпозиум; дебаты; судебное заседание; мозговой штурм.

1. Круглый стол – современная форма публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов, когда участники, имеющие равные права, высказываются по очереди или в определенном порядке (25 чел.). Ведущему необходимо следить за соблюдением регламента (2 часа – продолжительность мероприятия), и за тем, чтобы все участники смогли высказать свою точку зрения. Вопросы, предлагаемые для обсуждения, должны быть заранее подготовлены и известны участникам круглого стола, Например, на уроках чтения можно обсуждать проблемы связи иллюстрации и текста сказок [6].

2. Заседание экспертной группы позволяет обсуждать проблемы сначала в группе (четыре-шесть участников с заранее назначенным председателем), а затем представлять свои наработки и точку зрения на суд аудитории.

3. Форум – обсуждение, в ходе которого группа вступает в обмен мнениями с аудиторией, которая может быть классом или другой группой.

4. Симпозиум – обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, отражающими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.

5. Дебаты – явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников – представителей двух соперничающих команд (групп), доказательств и опровержений.

На уроке литературного чтения в 1 классе после просмотра мультфильма «Мешок яблок» (созданный в 1974 году по сценарию Владимира Сутеева) учащиеся пытались ответить на вопрос: «Глупо ли поступил заяц, раздав яблоки?». Учащиеся делились на группы «согласны» и «не согласны». Приведем аргументы сторон, сохранив стилистику высказываний.

Группа, которая будет соглашаться с высказыванием: 1. Глупо, потому что у него были голодные дети дома, а он им ничего не оставил даже. А ему в ответ могли и не помочь.

Группа, которая не соглашается с высказыванием: 1. Он угостил жителей яблоками, а они ему другой еды принесли. Нужно делиться тем, что у тебя есть. Любой добрый поступок обязательно вернется добром. 2. Если бы заяц не поделился, они бы считали его жадным. Потом бы тоже не поделились или не пришли бы на помощь. 3. Заяц раздавал яблоки, потому что знал, что есть ещё. Но он мог просто сказать, где их взять. Или мог проводить к яблоне, после того, как отнес яблоки своим зайчатам.

Вывод: надо быть отзывчивым и щедрым, добрые дела обязательно вернутся к тебе добром.

6. Судебное заседание – обсуждение, подражающее судебному разбирательству. (На уроке чтение метод был использован А.С. Огурцовой, студенткой 4 курса ЛПИ).

Так, на уроке литературного чтения в 4 классе ребята изучали стихотворение С. Есенина «Лебедушка» (УМК «Школа России»). На одном из этапов урока проводили игру «Суд над Орлом». Ученики называли действующих лиц (участников) суда (судья; секретарь; прокурор; адвокат; подсудимый; пострадавшие; свидетель змея) и определяли их функционал, затем распределяли роли.

Судья, секретарь, прокурор, адвокат, подсудимый, пострадавший, свидетель.

Секретарь: Встать! Суд идёт! Прошу садиться.

Судья: Поступил судебный иск от учащихся 4 класса, которые обвиняют орла в преднамеренном убийстве лебедушки.

Секретарь: Слово представляется прокурору.

Прокурор: В своем стихотворении «Лебедушка» поэт описывает жизнь дикой природы. Центральным образом является лебедь с маленькими лебеджатами. Когда читаем стихотворение, в воображении рождается прекрасный пейзаж – все гармонично слито в единое целое. Лебеди плавают по пруду, даже цветы «улыбались дню веселому». Возникает вопрос: что может быть прекраснее? Но, к сожалению, у дикой природы есть свои суровые законы и порядки. В середине стихотворения появляется Орел – хищник, который в поисках добычи увидел «лебедь белую». Как правило, хищник, увидев свою жертву, никогда не останавливается. Все осталось в природе – только нет лебедушки.

Секретарь: Слово предоставляется свидетелю – змее.

Свидетель змея: На пригорке у расщелины

Я на солнце выползла

И свилась в колечко, грелась.

И хотел орел со злобою

Как стрела на землю кинуться,

Но я его заметила

И под кочку притаилась.....

Секретарь: Слово предоставляется защитнику.

Защитник должен построить свою речь, опираясь не только на текст учебника, но и на знания о хищниках.

Адвокат:

Так уж устроен мир. Одни являются хищниками, а другие - добычей хищников. Порой это очень печально. Но, ведь уход из жизни - закон природы, общий для всего живого. Цепи питания. Жизнь продолжается.....

Секретарь: Последнее слово представляется подсудимому!

Орёл: Высматривал добычу, дома маленькие дети просят кушать, дальше инстинкт.....

Когти острые....., грозный взмах крыльев....., кинулся со злобою, кинулся как стрела..., замер....., мои когти впились.....

Я совершил зло во имя жизни моих птенцов. Простите и поймите меня.

Секретарь: Суд удаляется на совещание для принятия решения.

Судья: Суд вынес приговор. Каждый, сидящий в зале, уже вынес свой приговор орлу. Помог его вынести С.Есенин. Он учит нас любить природу, все живое, учит любить Родину, видеть красоту родной природы. Ценность, а порой и жертвенность, материнской любви! Берегите своих мам! А стихотворения С.Есенина находят отклик в душе каждого из нас.

7. Мозговой штурм.

Использование метода «дискуссия» предполагает соблюдение участниками определенных правил поведения (культура общения) и порядка проведения дискуссии.

Важным и необходимым элементом любой дискуссии является вводная часть, для организации которой можно использовать следующие приёмы:

а) тезис/цитата/вопрос; в) демонстрация аудиозаписи/видеозаписи с) имитационная модель ситуации; d) описание конкретного случая из жизни (при этом необходимо помнить, что не рекомендуется затягивать по времени вводную часть, и по возможности быстрее переходить к ходу самой дискуссии).

Затем происходит распределение ролей – функций в дискуссионной группе. Ведущий (организатор) – вовлекает и активизирует участников в процессе обсуждения вопроса или проблемы. Аналитик критически оценивает высказывания, задавая вопросы участникам по ходу обсуждения проблемы. Протоколист, фиксируя всю информацию, которая относится к решению проблемы, выступает, представляя позицию группы после окончания первичного обсуждения. Наблюдатель оценивает степень включенности каждого участника группы на основе заданных критериев.

Таким образом, именно дискуссионная форма взаимодействия учащихся формирует метакомпетентности – коммуникативную культуру, развивает навыки вербализации и аудирования, аргументации своей точки зрения, т.е. коммуникативные универсальные учебные действия.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2013. 152 с.
2. Веккесер М.В., Сидорова Е.А., Фалилеева А.А. Организация интерактивного обучения в школе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2017. Вып. 8 (17). С. 284-291.
3. Веккесер М.В., Шмутьская Л.С., Мамаева С.В., Славкина И.А. Использование приемов формирующего оценивания в преподавании дисциплин филологического цикла в вузе и школе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей / отв. за выпуск М.В. Веккесер. Красноярск. № 11 (20), 2020. С. 129-137.
4. Колокольникова З.У., Лобанова О.Б. Формирование коммуникативных УУД у младших школьников в технологии развивающего обучения // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей / отв. за выпуск М. В. Веккесер. Красноярск. 2019. № 10 (19). С. 203-212.
5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
6. Кулакова Н.В., Бахор Т.А., Смагина В.Ю., Клейменова Ю.О., Брагина А.О. Интерпретация иллюстраций на уроках литературного чтения при изучении сказок Н. Абрамцевой // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 1-12.
7. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2009.
8. Пичугин С.С. К вопросу о формировании и развитии читательской грамотности детей младшего школьного возраста // Психолого-педагогические проблемы развития ребенка в современных социокультурных условиях. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018. С. 86-93.
9. Поздеева С.И. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных действий в школе совместной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – Вып. 12 (177). – С. 24–27.

Ж.А. Левшунова
(Россия, Лесосибирск)

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ

В статье рассматриваются теоретические аспекты работы школьного психолога с родителями детей с ограниченными возможностями развития. Описываются основные требования к процедуре консультирования, направления, специфика восприятия матерью и отцом появления в семье ребенка с ОВЗ.

Ключевые слова: консультирование, школьный психолог, родители детей с ограниченными возможностями здоровья, дети с ограниченными возможностями здоровья

Zh. A. Levshunova
(Russia, Lesosibirsk)

ADVISING PARENTS OF CHILDREN PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF THE SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICE

The article deals with the theoretical aspects of the work of a school psychologist with parents of children with developmental disabilities. The article describes the main requirements for the consultation procedure, directions, and the specifics of the perception of the mother and father of the appearance of a child with disabilities in the family.

Key words: counseling, school psychologist, parents of children with disabilities, children with disabilities

Введение инклюзии в систему российского образования внесло изменения в работу школьных психологов. Если раньше они работали с т.н. «нормотипичными» детьми, то теперь их клиентами становятся дети с ментальными нарушениями.

Поскольку психологи работают непосредственно с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), то они же и являются первой инстанцией, к которой могут обратиться родители за консультацией.

Родители детей с ОВЗ – это специфичная категория людей с особым взглядом на своего ребенка, на окружающую действительность. Они чувствительны, ранимы, многие из них находятся в состоянии эмоционального выгорания, нервозности. В зависимости от времени, когда их детям был установлен диагноз, родители могут испытывать растерянность, страх,

отрицание диагноза, депрессию и т.п. Они очень нуждаются в психологической помощи, но часто не знают, где ее получить или не умеют ее просить. Поэтому очень важно, чтобы школьные психологи и другие специалисты сопровождали семьи с детьми с ОВЗ.

Как отмечают С.В. Мурафа, Г.В. Новиков, «на современном этапе в российском образовании стоит важный вопрос профессионального сопровождения лиц с ОВЗ. Большую помощь в решении этой проблемы оказывают психологи образования, их профессионализм помогает найти новые способы и возможные выходы из сложившихся конфликтных ситуаций. Соблюдение этических норм и правил при консультировании способствуют качеству инклюзии в образовании, повышают стрессоустойчивость семей и правильное восприятие ситуаций, способствует социализации детей с ОВЗ, адекватному их восприятию обществом. Практическая реализация психолого-педагогического сопровождения необходима не только лицам с ОВЗ, но также и их семьям, и всем участникам инклюзивного образовательного процесса» [1, с. 107].

К основным целям консультирования родителей описываемой категории детей относят такие как нормализация родительно-детских отношений и изучение функциональной нормы для каждого конкретного ребенка исходя из его нарушения.

Для эффективной работы психологу необходимо установить деловые, но доброжелательные и доверительные отношения с родителями. Из этого и состоит первый этап установления общения. На втором этапе, реализуемом после обследования ребенка с ОВЗ, обсуждаются проблемы и сложности с которыми сталкиваются родители; определяется их отношение к диагнозу. Третий этап предполагает практическую работу с родителями – их информирование, консультирование и обучение совместным формам деятельности с ребенком.

Подготовка к такого рода консультациям требует времени, поскольку специалисту необходимо ознакомиться с историей семьи, изучить выписки из медкарты и заключение психолого-медико-педагогической комиссии и т.п. На основе полученной информации психолог определяет примерный маршрут сопровождения семьи. В процессе работы с родителями реализуются как индивидуальные формы работы, так и групповые (например, родительский тренинг).

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго в своих работах обозначают основные тактики и методы консультирования родителей. Во-первых, это использование авторитета консультанта для нормализации эмоционального состояния родителей. Во-вторых, проведение параллелей с жизнью и чувствами других семей, воспитывающих детей с ОВЗ, которые испытывают аналогичные чувства и испытывают такие же проблемы. В-третьих, нужно формировать чувство ответственности не только за ребенка, но и за жизнедеятельность всей семьи и каждого ее члена отдельно. В-четвертых, консультант помогает

осознать меру этой ответственности и ее распределение между отцом и матерью [2, 3].

Работая с родителями детей с ОВЗ, психолог акцентирует внимание на положительном опыте семей, определяет достоинства выбранной тактики, способствует определению новых целей и направлений развития.

Как отмечает В.В. Ткачева, одним из этапов консультирования является определение модели воспитания, которую используют родители, а так же диагностика их личностных особенностей [4]. Некоторые родители отказываются от такого вида обследования. В таком случае психолог объясняет важность процедуры и ее необходимость для реализации эффективного взаимодействия. Приветствуется участие хотя бы одного из родителей. На первое обследование обычно родители готовы «потратить» не более 60 минут. Полученные результаты во многом и определяют общую тенденцию работы с консультируемыми.

Родители, которые не соглашаются на очное консультирование, тем не менее имеют некоторые варианты получения помощи. Это может быть информация, оформленная на стенде в рекреации недалеко от класса, где ребенок обучается; буклет или листовка с основными положениями возможной помощи, которую передают через ребенка или учителя; участие психолога в родительском собрании с информацией определенной направленности.

Особняком стоит консультирование отцов, которые по-особенному воспринимают трагедию появления ребенка с ОВЗ в семье. Если мать эмоционально очень привязана к ребенку и априори любит его, то отцы по-иному воспринимают отношения с больными детьми. Исследователи отмечают, что они часто испытывают стыд из-за рождения ребенка с ОВЗ, игнорируют проблемы, связанные с диагнозом, отвергают помощь родственников и друзей. В таком случае работа психолога может быть направлена на развитие у отца потребности в сохранении семьи и стремления оказания помощи и поддержки матери ребенка, формирование у него чувства ответственности за ребенка и жену. Очень важно в работе с родителем, привлечь его к общению с ребенком на постоянной основе, обратить внимание на возможность совместного проведения времени.

Консультирование матерей детей с ОВЗ носит другой характер. Часто не принимая диагноза, тем не менее не может не принять ребенка. Здесь иные цели и задачи. В.В. Ткачева указывает, например, такие, как: формирование эффективных отношений с ребенком, коррекция гиперопекаемого или гипопекаемого стиля в отношениях с ребенком [4, с. 73].

Консультирование родителей детей с ОВЗ долговременный процесс. Для достижения позитивных результатов психолог может обращаться к работе с родителями неоднократно. Важно сохранять хорошие отношения и в процессе работы формировать положительное отношение к происходящему у консультируемых.

Список литературы

1. Мурафа С.В., Новиков Г.В. особенности психологического консультирования родителей, имеющих детей с ОВЗ // Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся. М.: МГПУ, 2017. 138 с. С. 100-108.
2. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Право на семью. Консультирование семьи «проблемного» ребенка // Школьный психолог. 2008. № 8.
3. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.
4. Ткачева В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М.: Национальный книжный центр, 2014. 160 с.

УДК 159.99

А.Е. Маринина, М.А. Мартынова
(Россия, Лесосибирск)

СПЕЦИФИКА ВЕРБАЛЬНОГО И НЕВЕРБАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СУИЦИДАЛЬНЫХ ЛИЧНОСТЕЙ

В статье рассматривается специфика вербального и невербального поведения суицидальных личностей. Приводятся примеры подобного поведения и описываются возможности своевременного распознавания суицидальных мыслей.

Ключевые слова: вербальное поведение, невербальное поведение, суицидальное поведение, суицид, суицидант.

A. E. Marinina, M. A. Martynova
(Russia, Lesosibirsk)

THE SPECIFICS OF VERBAL AND NONVERBAL BEHAVIOR OF SUICIDAL INDIVIDUALS

The article deals with the specifics of verbal and nonverbal behavior of suicidal individuals. Examples of such behavior are given and the possibilities of timely recognition of suicidal thoughts are described.

Keywords: verbal behavior, nonverbal behavior, suicidal behavior, suicide, suicidant.

К сожалению, в современном обществе все чаще и чаще встречается обесценивание человеческой жизни. Люди, не успев начать жить и ощутить на

себе все прелести происходящего, решают покончить жизнь самоубийством. И это единственный выход, который они находят для решения своих проблем.

Давайте попробуем разобраться с этой проблемой и постараемся выявить специфику вербального и невербального поведения суицидальных личностей. Ведь любая незначительная деталь, говорящая о том, что человек хочет совершить суицид, может спасти ему жизнь, если вовремя успеть ее распознать.

Прежде всего, следует разобраться в содержании понятий «суицид» и «суицидальное поведение».

Многие десятилетия ученых беспокоит феномен под названием «суицид». Первым, кто заинтересовался данной проблемой, был французский социолог и философ Э. Дюркгейм. Он считал, что суицид (самоубийство) – это намеренный и осознанный способ лишения себя жизни, а суицидальное поведение – это поведение личности, испытывающей желание покончить жизнь самоубийством. Однако саму суицидальную попытку следует рассматривать не только как цель, но и как средство для достижения цели [3]. Ведь, если рассматривать хронологию суицидальных попыток и суицидального поведения, то можно заметить, что уже в подростковом возрасте становятся заметны первые попытки свести счеты с жизнью. Причиной выступает неустойчивое психически-эмоциональное состояние подростков. Они склонны к агрессии и эмоциональным всплескам. Неразделенная любовь или проблемы с родителями могут стать основными проблемами, из которых, как на тот момент может показаться, подросток не видит выхода. С возрастом количество проблем увеличивается, многие люди не в силах найти выход из сложной жизненной ситуации и начинают усугублять ее пагубными привычками (алкоголь, наркотики или сигареты). Желание жить сводится к нулю. Но стоит задуматься, что увольнение с работы (безработица), долги по кредитам или развод с любимым человеком не стоит того, чтобы прибегнуть к такому решению.

Суицидальная попытка может иметь манипулятивный характер. При этом она может быть как вербального, так и невербального характера. Но следует осторожно относиться к делению суицида на «истинный» и «манипулятивный», или, как его еще называют, «демонстративно-шантажный» [4]. Например, если человек хочет вызвать сочувствие и сострадание по отношению к себе, то он может прибегнуть к «демонстрации» суицидальной попытки или суицида. Но, к сожалению, не все «суицидальные попытки» остаются лишь попытками, порой люди не успевают оказаться рядом и оказать своевременную помощь. Именно поэтому стоит разобраться в специфике вербального и невербального поведения суицидальных личностей [2].

Личности склонные к суициду имеют свои «маркеры» суицидального поведения. Они могут носить как вербальный, так и невербальный характер.

К вербальному поведению относятся высказывания, чувства и эмоции, которые человек способен выразить словами. Суицидальные личности часто прибегают к такому типу высказываний, как:

- 1) «ненавижу жизнь»;
- 2) «они пожалеют о том, что они мне сделали»;

- 3) «не могу этого вынести»;
- 4) «я покончу с собой»;
- 5) «никому я не нужен»;
- 6) «это выше моих сил»[1].

Человек будто пытается сделать так, чтобы его заметили и услышали. Многие психологи называют такое поведение «крик души». Суицидент часто говорит на эту тему, проявляет слишком сильный и постоянный интерес к ней. Любое высказанное стремление уйти из жизни должно восприниматься серьезно. Эти заявления можно интерпретировать как прямое предупреждение о готовящемся самоубийстве. В таких случаях нельзя допускать черствости, агрессивности к суициденту, которые только подтолкнут его к исполнению угрозы. Напротив, необходимо проявить выдержку, спокойствие, предложить ему помощь, консультацию у специалистов [2].

Повышение тона при словесном высказывании тоже относится к числу особенностей вербального поведения суицидальных личностей, особенно если суицид носит «демонстративно-шантажный» характер. В такие моменты человек пытается показать «серьезность» своих намерений, чтобы достичь желаемой цели. Например, девушка в ссоре с молодым человеком часто говорит ему о том, что если он уйдет, то она покончит с собой. Когда наступает пик конфликта, она данную реплику сопровождает эмоциями, такими, как повышение голоса и слезы. Молодой человек начинает испытывать страх и чувство вины, если попытка суицида будет совершена. В подобных ситуациях не стоит полагаться на то, что это всего лишь манипуляция, ведь, как известно, любая «попытка суицида» может оказаться последней [4].

Если рассматривать специфику невербального поведения суицидальных личностей, то здесь особое внимание стоит уделять социальным сетям. Как ни странно, но многие суициденты часто выкладывают свои мысли о том, как «плохо им в этом мире». Многие из них решаются на демонстрацию фотографий своих «суицидальных попыток» – это могут быть порезанные или расцарапанные вены, горсти таблеток и т.д. Не каждый из нас способен адекватно оценить данную публикацию и воспринять это как призыв о помощи.

Еще одной особенностью невербального поведения является смена обычного состояния (поведения) человека. Он может стать несвойственно замкнутым, малоподвижным и неэмоциональным, стремиться сузить круг своего общения до минимума. Депрессивное состояние проявляется как в меланхолии, так и в несвойственном ранее человеку беспокойстве (бессонница, тревожность, чувство голода или отказ от приема пищи). Именно такой вид депрессии чаще приводит к самоубийству, ведь нервная система постоянно напряжена и данное существование начинает утомлять человека и побуждать к желанию покончить жизнь самоубийством.

Резкое пристрастие к вредным привычкам тоже относится к числу особенностей невербального поведения суицидальных личностей. Особое внимание следует обратить на то, что если раньше человек не был склонен к

данным пагубным пристрастиям, или если данное состояние позволяет человеку чувствовать себя эмоционально лучше [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что суицидальные попытки бывают разные, а специфика вербального и невербального поведения личностей одна – попросить о помощи. Задача близких – уметь своевременно распознать и помочь человеку, который оказался в беде. Изменения в поведении суицидальных личностей становятся заметны в обоих случаях. Все то, что интересует человека, находит свое отражение в том, что его окружает, и чем он интересуется. Обратите внимание на то, какую книгу человек читает, какие фильмы смотрит, какие сайты посещает, что интересует его и вдохновляет. На все это важно обращать внимание, если ваш близкий долго пребывает в состоянии уныния или депрессии.

Список литературы

1. Гишинский Я. И., Юнацкевич П. И. Социологические и психолого-педагогические основы суицидологии. Санкт-Петербург: Медицинская пресса, 2009.
2. Гроллман Э. Суицид: превенция, интервенция, поственция. Суицидология: прошлое и настоящее: Проблема самоубийств в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. Москва: Когито-Центр, 2001. С. 270-352.
3. Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. Москва: Мысль, 1994.
4. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. Москва, 1997.

УДК 377

Н.И. Олейникова
(Россия, Абакан)

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В КОЛЛЕДЖЕ

В статье рассматриваются технологии личностно-ориентированного обучения, помогающие самоопределению и развитию личности студентов на занятиях литературы в колледже. Среди таких технологий представлены проблемные ситуации с нравственным содержанием, диалог, поэтическая мастерская, творческий зачет.

Ключевые слова: самоопределение, личность, воображение, активное творческое воображение, активизация мышления и воображения, проблемная ситуация, проблемная ситуация с нравственным содержанием, диалог, поэтическая мастерская, творческий зачет.

N.I. Olejnikova
(Russia, Abakan)

PERSONAL-ORIENTED APPROACH IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN COLLEGE LITERATURE CLASSES

The article discusses personal-oriented learning technologies that help self-determination and personal development of students in college literature classes. Among such technologies are problematic situations with moral content, dialogue, a poetry workshop, and a creative credit-test.

Key words: self-determination, a personality, imagination, active creative imagination, activization of thinking and imagination, a problem situation, a problem situation with moral maintenance, dialogue, a poetic workshop, a creative credit-test.

На современном этапе развития общества происходит смена традиционной, знаниевой, парадигмы образования на гуманистическую, личностно-ориентированную. Это требует пересмотра образовательных целей и наполнения содержания образования общечеловеческими ценностями и личностными смыслами. Актуализируется необходимость перевода образовательного процесса в режим развития и саморазвития личности учащегося, при котором задействуется личностный синергетический самоорганизационный потенциал.

Педагогическая синергетика дает возможность по-новому подойти к разработке проблем самоопределения и развития личности, рассматривая их, прежде всего, с позиции открытости, сотворчества и ориентации на саморазвитие.

То есть педагогическая синергетика видит в личности студента равноправного партнера, способного к самоопределению и самореализации, и требующего внимательного отношения к себе.

В этом случае задача педагога заключается в содействии самоопределяющейся личности.

Решающую роль при этом играет взаимопомощь, согласованность, сотрудничество, совместные усилия педагога и студента.

На наш взгляд, понимание самоопределяющейся личности в качестве синергетической системы соответствует пониманию человека как духовно-богатой личности, способной проявлять настоящую силу воли и руководствоваться подлинными ценностями жизни.

Духовность же, в свою очередь, характеризует не общественное, а индивидуальное личностное развитие и понимается как искусство жизни,

самостановление. Она характеризует человека как самоорганизующуюся систему.

Многие люди сегодня приходят к выводу, что современное общество ощущает кризис, связанный с девальвацией духовных ценностей. На фоне всеобщей информатизации, глобализационных процессов и вседозволенности разрушается потребность в постижении общечеловеческих ценностей, вневременных смыслов бытия, осознаваемых в процессе прочтения классической литературы. А литературные шедевры подменяются псевдолитературой, напрямую связанной и зависящей от рынка продаж.

Поэтому перед педагогом на занятиях по литературе встает непростая задача обеспечения полноценного общения студентов с произведением словесного искусства, способствования его глубокому прочтению и пониманию.

Это становится возможным в случае, когда педагог дает пищу воображению и уму студентов, находит в произведениях мотивы, созвучные современному поколению, создает на занятиях атмосферу доверия и искренности, делает прочтение произведения актом творчества.

При этом, преподавателю литературы необходимо осознать немыслимость проведения занятия без деятельности воображения.

Создание ярких представлений на основе образов художественного текста пробуждает активное творческое воображение, побуждая читателя актуализировать личные чувства, и порождает новые образы и идеи, делая, таким образом, духовный опыт обучающихся богаче и разнообразней.

Воображение является результатом творческой деятельности. Её развертыванию на занятиях по литературе в колледже способствуют постановка и поиск решения проблем, в ряду которых духовные и нравственные проблемы.

Активизация работы мысли и воображения происходит за счет проблематизации содержания занятия.

Толчком для активизации мышления и воображения, таким образом, становятся проблемные ситуации, которые на уроках литературы понимаются как нравственно-духовные и способствуют развитию личных знаний и смыслов через осмысление художественного текста.

В качестве примеров проблемных ситуаций с нравственным содержанием можно привести булгаковские мотивы в произведениях современных писателей, Горьковское "дно" и "дно" современной цивилизации.

Работая с проблемными ситуациями, педагог помогает студентам постичь глубинный смысл сложного литературного материала и одновременно воспитывает образное мышление, развивает нравственную оценочность явлений.

Так, проблематизация учебного материала выступает в качестве одного из главных условий развития активного воображения и образности мышления студентов, усиливая процесс понимания смысла прочитанной и изученной художественной литературы.

Вопросами лучше разговаривать, тревожа мысль и сердце студента, заставляя искать истину.

Подтверждением этой мысли на занятиях стали диалоги на темы: "Не есть ли Чацкий Молчалин нашего времени?" (диалогу предшествовало посещение Драматического театра имени М.Ю. Лермонтова в городе Абакане, где его специалисты представили студентам литературный урок "А. Грибоедов и его пьеса "Горе от ума"), "Герой нашего времени: от рассказов А.П. Чехова до творчества Л. Улицкой", "Пиковая дама А.С. Пушкина и Л. Улицкой". Диалог на эту тему приводит студентов к выводу, что и та и другая унижают слабых, добрых, теша свое властолюбие; равнодушие является символом эгоизма.

Поэтическая мастерская и творческий зачет обычно являются завершающим этапом большой работы над объемной темой.

Поэтическая мастерская дает возможность глубокого личностного постижения творчества поэзии (имеется в виду использование элементов классической французской мастерской).

После разговора о судьбе поэта, художественном своеобразии его творчества, прочтения его стихов, студенты пишут свои стихи, басни, сказки, рассказы. Лучшие из них прослушиваются на занятии. Студенты делятся своими впечатлениями, оценивают произведения, созданные одногруппниками.

Творческий зачет может проходить в виде конкурса, соревнования творческих групп, литературной гостиной.

О достижении положительного результата можно говорить в том случае, если студенты осознают, что литература помогла воспитать в них способность к самосовершенствованию, усвоить твердые законы жизни и систему ценностей, веру в добро и справедливость. Это и означает, что диалог с литературой не был напрасным.

Список литературы

1. Аршинов В., Свирский Я. Философия самоорганизации. Новые горизонты // Общественные науки и современность. 1993. № 3. С. 59-70.
2. Зорина Л.Я. Отржение идей самоорганизации в содержании образования // Педагогика. 1996. № 4. С. 105-109.
3. Ярошевский М.Г. Переживание и форма развития личности (последнее слово Выготского) // Вопросы философии. 1993. № 3. С. 82-92.

Л.Е. Романенко
(Беларусь, Минск)

МОДЕЛИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье анализируются, культурологические аспекты феномена художественной коммуникации. Описывается содержание и структура художественной информации как одного из культурных маркеров. Представлены цель художественной информации и ее путь от субъекта к объект-субъекту.

Ключевые слова: художественная коммуникация художественная информация, опредмечивание, распредмечивание, кодировка, декодирование, искусство.

L. E. Romanenko
(Belarus, Minsk)

MODELING ART COMMUNICATION: THE CULTURAL ASPECT

The article analyzes the cultural aspects of the phenomenon of artistic communication. The content and structure of artistic information is described as one of the cultural markers. The purpose of artistic information and its path from the subject to the object-subject are presented.

Key words: artistic communication art information, pre-empting, distribution, coding, decoding, art.

Коммуникация является одним из основных ключевых терминов в понимании современной культуры, организации взаимодействия между ее субъектами, артефактами и феноменами. Виды коммуникации в культуре разнообразны. Одной из них является художественная коммуникация. Основой художественной коммуникации является художественная информация. Она представляет собой специфический неординарный процесс создания, трансляции и приема информации; процесс ее кодирования и опредмечивания; декодирования и распредмечивания; и, наконец, процесс понимания текстовых и эмоциональных сообщений, представленных различными художественными текстами.

В обществе художественная информация является одним из культурных маркеров, роль и значение которых особенно актуализированы в современном процессе развития цивилизации. Человек, находясь в мире, неизбежно контактирует с ним. Культуропотребление информации способствует

накапливанию и совершенствованию культурного опыта взаимодействия человека с миром природы, людей и самим собой, как самоценной части культуры и мира. Из этого следует, что коммуникационные процессы – это часть историко-культурных процессов. Они опосредованно или непосредственно проявляют себя во времени и пространстве.

Художественная информация в разной степени является «сплавом» этической, эстетической и семантической информации. Очевидно, что ее «нагруженность» в отличие от других видов информации не только отсылает человека к внешнему предмету, но и адресована, прежде всего, к его внутреннему миру и замкнута на нем [3]. Это позволяет использовать художественную информацию для трансляции сложных духовно-эстетических и ценностно-смысловых аспектов социокультурного опыта во внутренний план личности (объект-субъекта).

От раннего неолита и до постиндустриального века социальный прогресс эволюционным путем усовершенствовал процесс кодирования и декодирования культурных смыслов, их опредмечивание и распредмечивание [1]. Обеспечение художественной коммуникации происходило посредством усовершенствования художественного языка и организации определенных условий духовно-практической художественно-творческой деятельности Художника.

Для построения модели художественной коммуникации мы воспользовались коммуникационной моделью Дефлюера, которая включает в себя источник информации, отправителя, канал, получателя и цель. В отличие от классической коммуникационной модели Шеннона-Уивера, где начальным и конечным элементом являются источник информации и получатель информации, в выбранной нами модели Дефлюера начальным и конечным элементом являются источник информации и цель [6, 7]. Эта модель как нельзя лучше будет иллюстрировать инвариантность художественной информации и смысло-ценностный статус художественной коммуникации.

Интерпретация цепи коммуникации с точки зрения культурологического знания будет выглядеть следующим образом. Источник информации – мировоззрение и духовная сущность Художника, включенные в поле «эмоциональных констант» (В.С. Дриккер) культуры и определяющие его культурную субъективность в культуротворчестве. Следующим звеном является отправитель, но не субъект культурного действия, как можно было бы интерпретировать с точки зрения коммуникационной модели Шеннона-Уивера, а художественный образ, в котором заключена закодированная информация, опосредованная мировоззрением Художника. Именно он непосредственно транслирует информацию через определенный канал трансляции. В данном исследовании каналом трансляции будет являться образование через искусство как феномены культуры. В этом случае получателем правомерно считать объект-субъекта в процессе образования через искусство.

Указанная бифункциональность получателя определена с позиции целеполагания. В первом случае получатель находится в позиции объекта, поскольку содержание информации оказывает опосредованное влияние на его

психику, а его деятельность опосредована только реципиента?? особенностями динамики его психофизиологических процессов.

Во втором случае он уже включается в культурную деятельность по декодированию художественной информации и в вытекающие из этого культуротворческие процессы (самосовершенствование, самовоспитание, самореализация и т.п.). Этим определяется его индивидуальная культурная деятельность. И, наконец, последнее звено цепи коммуникации – цель. Учитывая смысло-ценностный статус художественной коммуникации и способность художественной информации влиять на конструкцию внутреннего плана личности, генеральной целью будет являться трансляция сложных духовно-эстетических и ценностно-смысловых аспектов социокультурного опыта. Эмоциональный отклик объект-субъекта культуротворческой деятельности будет являться необходимой первоосновой процесса вхождения его в культуру.

Процесс распрямления художественной информации есть процесс вхождения ее в душевную, телесную и духовную суть человека, превращая коммуникацию в процессуальное состояние. Следовательно, коммуникация человека с определенной культурой (произведениями искусства), процесс ее распрямления и присвоения являются в культуре своего рода человекоформирующими практиками.

Таким образом, движение информации от субъекта к объект-субъекту является динамическим процессом культуры. Следовательно, и вся информационная цепь является составляющей процесса человекоформирования и культуротворчества. Известно, что они, по сути своей, определяют динамику культуры. Это утверждение, в свою очередь, позволяет целостно представить и обобщенную модель культуротворческого процесса в межпоколенной динамике во взаимосвязи с моделью художественной коммуникации. Она выглядит следующим образом:

1) передаваемое сообщение – эмоционально-эстетическое состояние Художника, опосредованное его мировоззрением и духовной сущностью(духовная культура);

2) кодирующее устройство – художественное сознание автора информации, включенное в поле «эмоциональных констант» культуры;

3) носитель сигнала (образа) – произведение искусства как вторичного языка культуры;

4) канал трансляции культурных ценностей, обеспечивающий эффективность и результативность трансляции художественной информации и условия художественной коммуникации – образование как феномен культуры и социокультурный институт;

5) декодирующее устройство – сознание объект-субъекта культуротворческой деятельности (реципиента);

6) принятое сообщение – эмоциональный отклик объект-субъекта культуротворческой деятельности как первооснова процесса его вхождения в культуру (инкультурация, аккультурация).

Анализируя сущность художественного образа и его место в деятельности человека по освоению мира, ряд ученых обосновывают тезис о том, что в отличие от науки и философии, которые являются сознанием культуры, искусство выступает как центральная подсистема культуры и форма ее самосознания [1]. Следовательно, искусство, какместилище особой художественной информации, составляет духовное ядро культуры и основу духовного совершенствования человека, а художественное творчество имеет коммуникативную природу [4]. При этом, искусство как феномен и модус социокультурного бытия выступает инвариантным средством коммуникации в социокультурном пространстве.

Связи искусства с разнообразными проявлениями культуры, на которые указывают многие исследователи, дают основания рассматривать художественную практику как одну из важнейших узловых элементов в системе социокультурных практик человеческих сообществ. Благодаря ей общая картина мира как информационная модель в структуре сознания человека дополняется и уточняется информацией художественной. И если иные информации предлагают возможность человеку строить систему выживания и адаптации в среде, то художественная служит еще и основой для «синтеза стиля и духа жизни» (Георг Вейзе). Это утверждение существенно отличает художественную информацию от других видов информации и придает ей инвариантный характер в системе иных информаций.

Художественная информация всегда было обращена к человеку, к его чувствам и мыслям. Через внешнюю изобразительность чувств и мыслей Художника созданный им художественный образ связывается с духовным ядром культуры. Он несет в себе ее идеалы, взгляды и представления о мире, является определяющим фактором устремлений человека, определения своего смысла жизни и критериев оценки явлений, событий, артефактов в рамках определенной культуры.

Художник как субъект индивидуальной культурной деятельности не столько отражает окружающий мир, сколько передает свое отношение к нему через его восприятие и контакт с ним. В социокультурном пространстве он, прежде всего, является носителем определенной идеи, идеологии как множественности идей, взглядов и представлений на мир. Для передачи смысла, отношения и взаимосвязи с миром он кодирует свою информацию, используя язык символов и знаков. Через результаты своего творчества Художник включен в ряд культуротворческих процессов, которые опосредованы его духовной практикой: воспроизводит культурный опыт во всех его проявлениях; обобщает и типизирует смыслы; актуализирует культурные явления и события; производит субъективный отбор и сброс некоторых культурных напластований (в том числе иногда и ценностных), не отвечающих, на его взгляд, потребностям исторического времени, общества, личности.

Отобразив мир, Художник, воплощает в материальных продуктах искусства свои мысли, чувства, стремления, идеалы. Он воспринимает явления

жизни и одновременно дает оценку, объясняет их сущность и смысл, выражает свое понимание мира на данном этапе возрастного и культурного развития. Механизм деятельности Художника можно представить в виде взаимообусловленности процессов отражения, ассоциации, кодирования, конструирования мыслеобраза в художественной форме (художественный образ) и создания культурного продукта – произведения искусств.

Включая реципиента в процесс коммуникации, Художник создает условия для выбора им ценностных ориентаций, влияющих на сущность его духовной культуры. Основной задачей получателя информации является декодирование полученного художественного сообщения. Это свидетельствует о начальном этапе художественной коммуникации. Через произведения различных видов искусства получатель, в данном случае находящийся в субъектной позиции, стремится понять язык сообщения, декодировать его и распределить авторские смыслы. От воспринимающего субъекта требуется интенсивная работа чувств по опознанию, оценке и обобщению информации, которые при ближайшем рассмотрении оказываются столь же сложной творческой процедурой, как и творческий процесс Художника. Цепочка его деятельностей при этом выглядит следующим образом: прием – ассоциация – декодирование – опознание – оценка – смыслоценностный образ культуры. Следует отметить, что прочтение и понимание знака больше зависит не от того, кто посылает сообщения, а от того, кто его воспринимает.

Из этого следует присвоение образцов культуры, их трансмутация; создание уникального смысла (личного, общественного); опредмечивание уникального смысла, инновационного опыта и новоценностей, а также их трансляция являются суть культуротворческих процессов. Художественная коммуникация при этом позиционируется как внутрикультурный процесс.

Замечено, что искусство в современном мире актуализировало свой потенциал и превратилось в мощное средство воспитательного воздействия на человека. Человек постоянно находится в пространстве искусства, непосредственно и опосредованно попадая под его влияние. Художественная информация стала осмысливаться психологами, социологами, культурологами как инвариантная часть информационного поля культуры, формирующая духовное ядро личности – основу историко-культурного процесса. Исходя из этого искусство в современном образовании является базисом, на котором происходит формирование культурного человека, развитие его культуротворческого потенциала и личностных духовных качеств. Оно основной способ укрепления культурного иммунитета как «фильтра безопасности» от деструктивных проявлений со стороны окружающего мира и при взаимодействии с ним.

Система культурных текстов-носителей социально значимых смыслов и ценностей обеспечивает вхождение человека в культуру (инкультурацию, акультурацию), духовное и предметное ее освоение, вводит в деятельность опредмечивания – кодирования идей, представлений и смыслов; обеспечивает формирования отношений к окружающему миру; включает в процесс

распредмечивания – декодировки идей, их прочтения, смыслопостижения деятельного присвоения культурного опыта. Все это обеспечивает эффективность и результативное действие художественной коммуникации, дополняя форму целостного познания мира и включая человека в самотворчество.

В образовании этот процесс обеспечивается введением человека в процесс трансцендирования (предвосхождения себя, выход на новый уровень развития); представлением возможности для вхождения его в социокультурный поток; развитием способности его выхода за рамки культурного потока, алгоритмов действия и подражания, а также преодоления «запрограммированности» культур социальных групп и более обширных социальных общностей; наконец, формирование способностей человека к преобразованию культурного потока [2].

В этом сложном процессе особая роль принадлежит педагогу как носителю культурных ценностей, который занимает медиативную позицию в художественной коммуникации, осуществляемой в образовательном процессе. Создание условий эффективного протекания этих процессов в образовательном пространстве зависит от его компетентности как медиатора в художественной коммуникации. Однако размышление о важности роли педагога и его культурсубъективности будет освещено в рамках результатов другого теоретико-культурологического исследования.

Список литературы

1. Дриккер А.С. Энтелехия и информация. Культурологические записки. О границах искусства // Труды Государственного института искусствознания. Вып. 12. М.: ГИИ, 2010. С. 165-176.
2. Романенко Л.Е. Культурный контекст образования // Мастацкая адукацыя і культура. 2005. № 1. С. 3-6.
3. Романенко Л.Е. Инвариантность художественного образования в культуре: проблема художественной коммуникации // Сучасны гісторыка культурны працэс: самавызначэнне і самарэалізацыя суб’екта. Мінск: БДПУ, 2006. С. 119-122
4. Суминова Т.Н. Художественная культура как информационная система (мировозренческие и теоретико методологические основания). М.: Академический проект, 2006.
5. Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовный мир человека. М.,1982. 108 с.
6. Модели коммуникации: Модель ДеФлера. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://marketing-course.ru/defler-\["model/](https://marketing-course.ru/defler-[) (дата обращения 24.03.2021).
7. Модели коммуникаций: Модель Шеннона-Уивера. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://marketing-course.ru/defler-model/> (дата обращения 24.03.2021).

Л.Н. Храмова, Н.В. Басалаева, Е.В. Киргизова
(Россия, Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

В статье рассматривается проблема формирования функциональной грамотности обучающихся. Авторы проанализировали современное состояние проблемы и пришли к выводу, что в условиях цифровой трансформации создаются новые эффективные технологии и сервисы для формирования функциональной грамотности, в частности чат-боты.

Ключевые слова: функциональная грамотность, обучающиеся, цифровизация, цифровая трансформация, чат-бот.

L.N. Khramova, N.V. Basalaeva, E.V. Kirgizova
(Russia, Lesosibirsk)

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION

The article deals with the problem of the formation of students' functional literacy. The authors analyzed the current state of the problem and came to the conclusion that in the context of digital transformation, new effective technologies and services are being created for the formation of functional literacy, in particular, chat bots.

Key words: functional literacy, learners, digitalization, digital transformation, chat bot.

Функциональная грамотность в сфере образования становится одной из главных тем для обсуждения на всех уровнях: в Министерстве просвещения, в Совете по науке и образованию, в образовательных организациях. Так, одним из показателей национального проекта «Образование» является вхождение Российской Федерации по качеству общего образования в топ 10 стран. Современный мир стал гораздо сложнее, на смену аналогово-текстологического окружающего мира пришел визуально-цифровой, что требует расширения и переосмысления понятия «функциональная грамотность».

Понятие «функциональная грамотность» введено ЮНЕСКО в 1957 году как совокупность умений читать и писать для решения житейских проблем в повседневной жизнедеятельности. В современном понимании функциональная грамотность рассматривается как способность человека использовать

приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений.

Формирование функциональной грамотности школьников в глобальном масштабе необходимо для развития российского общества в целом, а также для повышения результатов мониторинга PISA. Низкий уровень функциональной грамотности подрастающего поколения затрудняет их адаптацию и социализацию в социуме. Например, современные исследования показывают, что финансово грамотные люди более успешные и эффективные в жизни вне зависимости от того в какой стране, на какой должности и в какой сфере они работают. Можно с уверенностью утверждать, что знание основ финансовой грамотности способствует повышению качества жизни и положительно влияет на благополучие людей.

В современной России разработан комплекс мероприятий для формирования функциональной грамотности. Так, Министерством просвещения РФ реализуется проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности». Кроме того, разрабатываются и внедряются проекты (всероссийские, региональные, муниципальные и др.), направленные на повышение уровня функциональной грамотности обучающихся.

Проблема повышения функциональной грамотности сегодня актуализировалась в связи с цифровой трансформацией. В эпоху всеобщей цифровизации создаются новые технологии и сервисы, которые можно эффективно использовать в образовательном процессе для формирования функциональной грамотности обучающихся и которые будут интересны представителям молодых поколений. В последние несколько лет актуальной тенденцией в IT-индустрии стало создание чат-ботов, которые имеют настолько большой потенциал в использовании, что, как считают эксперты, в будущем заменят собой множество приложений, интернет-поисковиков и даже, приведут к исчезновению профессий (например, сотрудник колл-центра и консультант по продажам) [3].

Чат-боты имеют множество преимуществ перед использованием иных ресурсов и, в частности, программных приложений: боты легко установить, не используя память устройства, например, смартфона; ссылки на бот легче распространить; его проще создать и использовать и др. [1].

Однако одним из основных факторов, определивших активное создание и успешное использование чат-ботов, является повсеместное распространение мессенджеров – сервисов быстрых сообщений. Жизнь современного человека, особенно молодого, исключительно активна, поэтому общение переносится в мессенджеры. Эти чат-продукты установлены в смартфонах практически у всей молодежи, скорость жизни которой настолько высока, что социальные сети уже не соответствуют предъявляемым требованиям.

Таким образом, перед педагогами образовательных учреждений открываются новые возможности установления быстрого контакта с обучаемыми и передачи информации в сжатом виде. Конечно, не любой

образовательный процесс может быть переведен в формат общения с чат-ботом, но уже сейчас существует множество образовательных ботов, нацеленных на доведение до пользователя краткой дозированной информации.

Информация, которая передается через мессенджер, должна быть структурирована определенным образом, а передаваемые сообщения не должны быть длинными. Также чат-боты предоставляют возможность обратной связи пользователя с разработчиком содержания программы. Наличие образовательного чат-бота в смартфоне у подростка или молодого человека будет соответствовать стилю и темпу его жизни, упростит процесс получения знаний и улучшит коммуникацию между ним и педагогом [2].

Таким образом, цифровая трансформация позволит эффективно и гибко применять в образовательной деятельности новые цифровые технологии для формирования функциональной грамотности.

Список литературы

1. Кузнецов В. В. Перспективы развития и использования чат-ботов в образовании // Успехи современной науки, 2016. Т. 8. № 12. С. 16-19.
2. Провотар А. И., Ключко К.А. Особенности и проблемы виртуального общения с помощью чат-ботов // Прикладная и компьютерная лингвистика. 2018. № 3. С. 2-7.
3. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Управление развитием интеллектуально-креативной деятельности персонала современной организации // Науковедение. 2015. № 5 (30). С. 90-94.

УДК 159.99

Т.В. Шелкунова
(Россия, Лесосибирск)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыто содержание понятия «профессиональное самоопределение» в ракурсе зарубежных и отечественных подходов. Автором определена проблема высшей школы в части создания условий для организации профессионального самоопределения будущих социальных педагогов, а также экспериментально подтверждена ее актуальность.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, условия организации, социальный педагог, высшая школа, вузовское образование.

T. V. Shelkunova

ORGANIZATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF FUTURE SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION

The article reveals the content of the concept of «professional self-determination» in the perspective of foreign and domestic approaches. The author defines the problem of higher education in terms of creating conditions for the organization of professional self-determination of future social teachers, and also experimentally confirms its relevance.

Key words: professional self-determination, organization conditions, social pedagogue, higher school, university education.

Российские вузы откровенно заявляют тенденцию современных выпускников о нежелании трудоустроиться на работу в соответствии с профилем/специальностью полученного образования в вузе. Социологи и психологи задаются вопросом о причинах такого положения дел. Исследователями определены ряд объективных и субъективных причин, одной из которых выступает несформированность профессионального самоопределения в период юношеского возраста.

Мнозначность в трактовке понятия «профессиональное самоопределение» обуславливает теоретическую сложность. В словаре русского языка С.И. Ожегова (1994) «самоопределение» трактуется как процесс определения своего места в жизни, в обществе, осознания своих интересов[4, с. 209].

В возрастном аспекте проблема самоопределения наиболее глубоко и полно была изучена Л.И. Божович, которая характеризует самоопределение как личностное новообразование, в качестве результата в старшем школьном возрасте. Самоопределение рассматривается ею как потребность в формировании определенной смысловой системы, в которой слиты представления о мире и о себе самом. Оно полностью ориентировано в будущее, подразумевает выбор профессии, но не сводится к нему [2].

В зарубежной психологии профессиональное самоопределение рассматривается через категорию «профессиональное развитие». При этом существует три подхода к рассмотрению данного понятия:

- индивидуальный, где представители К. Роджерс, Д. Сьюпер, Д. Холланд рассматривают профессиональное развитие через призму понятий самопонимание и «Я-концепция»;

- структурный подход говорит о том, что на профессиональное развитие влияет множество причин; С. Аксельрод, Д. Миллер, Д. Сьюпер считают, что на каждом возрастном этапе определен набор условий для профессионального развития;

- А. Маслоу, Э. Роу как представители мотивационного подхода определяют важность внутренних личностных компонентов, влияющих на выбор типа профессионального поведения.

Наиболее предпочтительной для современного общества считается концепция профессиональной зрелости Д. Сьюпера, где сам процесс профессионального самоопределения (построения карьеры) описывается как постоянно чередующиеся выборы [1].

Отечественные исследователи также рассматривают различные стороны данного феномена, изучая различные аспекты, важные для осмысления феномена профессионального самоопределения. Все точки зрения российских исследователей заключены в три теоретических подхода: философско-психологический (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Ф. Сафин и др.), социологический (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Кон, А.В. Петровский и др.) и психолого-культурологический (Л.С. Выготский).

Вместе с тем, все отечественные авторы сходятся во мнении, что профессиональное самоопределение не только заключается в выборе профессии, но и играет важную роль в процессе личностного развития в целом.

Теоретический обзор зарубежных и отечественных подходов на проблему профессионального самоопределения позволил сделать вывод о том, что несмотря на субъектность данного феномена, для его полноценного развития необходимо создавать условия извне. Начиная уже с дошкольного периода детства, затем в школьном и студенческом возрасте образовательные организации должны организовывать учебный и воспитательный процесс таким образом, чтобы каждый отдельный человек мог для себя решить эту проблему как минимум удовлетворительно.

Необходимо тесное взаимодействие педагогов и студентов, направленное на обеспечение условий для более адекватного осознания последними путей своего личностного и профессионального развития в период обучения в вузе.

Специфика профессий социальной сферы состоит в том, что результатом некачественного труда работников выступает не бракованный продукт, который можно списать, а сломанная человеческая судьба. В исследовании В.И. Долговой и Е.В. Мельник отмечено непосредственное влияние эмпатии будущих социальных педагогов на формирование профессиональной компетентности. Авторы установили, что эмпатическая способность учителя напрямую зависит от его профессиональных качеств, уровня профессионального мастерства, от объекта восприятия, от позиции (статуса) субъекта и от большинства личностных характеристик и является неотъемлемой частью будущего специалиста [3].

Проследим этапность формирования профессионального самоопределения на примере будущих социальных педагогов. Л.А. Ядвиршиц выделяет четыре этапа [5]:

1) адаптационно-ознакомительный (1 курс) – знакомство студентов с будущей профессией; главная культурно-образовательная задача

профессиональной подготовки на этом этапе – развитие социально-профессиональной сензитивности студентов;

2) поисково-информационный (2-3 курсы) – поиск и обработка информации о современном социуме и современных школьниках; основная задача этого этапа – развитие социально-профессиональной перцепции будущих педагогов;

3) практико-моделирующий (4-5 курсы) – развитие широкого спектра социально-профессиональных проб студентов; интегрированное умение, которым овладевают студенты – моделирование педагогически целесообразных условий для социализации ребенка в различных средах;

4) аналитически-обобщающий (5 курс) – данный этап решает задачу развития социально-профессионального мышления студентов.

Несмотря на то, что процесс профессионального самоопределения социального педагога будет продолжаться еще и после окончания вуза на этапе профессиональной деятельности, можно говорить о том, что на старших курсах будущие социальные педагоги обладают сформированным профессиональным самоопределением. Наши предположения мы проверили экспериментально.

При выборе диагностического инструментария мы руководствовались теоретическими положениями о структуре профессионального самоопределения, а также о личностных и профессиональных качествах социальных педагогов. Нами использованы методики: краткий ориентировочный, отборочный тест (КОТ), В.Н. Бузин, Э.Ф. Вандерлик), тест-опросник эмпатических тенденций (А. Меграбиан и Н. Эпштейн), методика определения профессионально ориентированного типа личности (Дж. Холланд, модификация А.А. Азбель).

Выборка исследования представлена студентами 4 и 5 курса, обучающихся по направлению подготовки «Психология и социальная педагогика» заочной формы обучения в количестве двадцати человек.

По результатам методики КОТ все респонденты были распределены по трем уровням развития общих умственных способностей следующим образом: высокий уровень отмечается у 20 % будущих социальных педагогов (4 человека), у 30 % студентов (6 человек) показатели находятся на уровне выше среднего; Наибольшее число респондентов (40 % – 10 человек), имеют средний уровень общих умственных способностей; уровень ниже среднего продемонстрировали 10 % испытуемых (2 человека).

Изучив индекс эмпатийности (ИЭ) по методике А. Меграбиана, приходим к выводу о том, что эмпатийные наклонности средней степени выражены у 50 % студентов (10 человек). В равной степени распределились данные высокого и низкого уровня исследуемого параметра по 25 % (5 человек имеют высокий и 5 человек низкий ИЭ). Следовательно, половина испытуемых в адекватной мере способна оказывать помощь людям, не нанося ущерба собственной личности и личности окружающих. Беспокойство у нас вызывает другая половина студентов, четверть из которых, возможно, имеет сложности в понимании других людей, слабую эмоциональную отзывчивость. Другая же четверть

респондентов, напротив, слишком трепетно и с преувеличенным энтузиазмом стремится оказать помощь нуждающимся в ущерб самим себе.

Типы профессиональной направленности среди будущих социальных педагогов нашей выборки исследования распределились так: у 40 % студентов (8 человек) прослеживается комбинированный тип профессиональной направленности. Мы видим следующие совмещения двух и более типов профессиональных предпочтений: «Реалистический – предпринимательский», «Реалистический – интеллектуальный», «Реалистический – конвенциальный», «Предпринимательский – конвенциальный», «Интеллектуальный – социальный – конвенциальный», «Художественный – социальный», «Предпринимательский – интеллектуальный».

Интеллектуальному направлению отдают предпочтение 20 % выборки (4 студента), 10 % (2 студента) отдает свой выбор в пользу художественного и реалистического типа профессионального вектора. У 5 % студентов (1 человек) выявлена художественная направленность. Такой же процент респондентов придерживается реалистического типа профессиональной направленности.

30 % респондентов (6 студентов) демонстрируют социальный тип. Эти студенты осваивают профессию в соответствии с собственными предпочтениями, остальные же 70 % осваивают специальность социального педагога по иным критериям.

Результаты проведенного исследования подтверждают наши предположения о существующей проблеме профессионального самоопределения среди будущих социальных педагогов. Большинство студентов выпускных курсов демонстрируют его средний уровень сформированности.

Считаем, что в процесс организации профессионального самоопределения будущих социальных педагогов обязательно должна входить работа по развитию навыков коммуникации, самопрезентации, выработка эффективных стратегий поведения в конфликтных ситуациях. В дисциплины профессионального блока должны быть включены разделы, которые помогут студенту освоить навыки социального взаимодействия и поведения на рынке труда.

Список литературы

1. Богданова Г.В. Аспекты профессионального самоопределения личности // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 497-499.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. М.: Изд-во МПСИ, 2001.
3. Долгова В.И., Мельник Е.В. Эмпатия и коммуникативная компетентность. Челябинск: АТОКСО, 2007.
4. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Азъ, 1994.

5. Ядвиршис Л.А. Профессиональное самоопределение социального педагога в образовательном процессе вуза // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1. С. 184-187.

УДК 376

Л.С. Шмульская, М.В. Веккессер, О.Н. Зырянова, О.Б. Лобанова
(Россия, Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

В статье представлен анализ дидактических возможностей лингвокультуроведческого текста при формировании читательской грамотности у детей-мигрантов.

Ключевые слова: читательская грамотность, дети-мигранты, лингвокультуроведческий текст

L.S. Shmul'skaya, M.V. Vekkeser, O.N. Zyryanova, O.B. Lobanova
(Russia, Lesosibirsk)

FORMATION OF READING LITERACY IN MIGRANT CHILDREN

The article presents an analysis of the didactic possibilities of the linguocultural text in the formation of reading literacy in migrant children.

Key words: reading literacy, migrant children, linguocultural text.

Статья подготовлена при поддержке РФФИ: проект № 20-413-242904 «Разработка модели формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой трансформации».

Современные условия жизни общества тесно связаны с миграционными процессами и проживанием некоренного населения в русскоязычной среде. В школах Российской Федерации увеличивается количество детей, для которых русский язык является неродным [2].

Понятие «читательская грамотность» появилось в отечественной педагогике сравнительно недавно. Широкое распространение этот термин получил благодаря ряду международных диагностик, в которых Россия принимала участие с конца XX века.

Международная программа по оценке достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment) определяет читательскую грамотность как способность человека понимать и использовать письменные

тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [7].

Данная дефиниция дает основания утверждать, что понятия «читательская грамотность» и «чтение» синонимичны лишь отчасти. Чтение в отечественной педагогике рассматривается как рецептивный вид речевой деятельности, «направленный на смысловое восприятие графически зафиксированного текста» [6, с. 281] «процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимания» [5, с. 249]. Результатом чтения является понимание и осмысление письменных текстов. Понятие «читательская грамотность» включает гораздо более широкий спектр компетенций и предполагает активный, целенаправленный и конструктивный характер использования чтения в разных ситуациях и для разных целей. Читатель привносит в акт чтения свои когнитивные способности (внимание, память, способность к критическому анализу, логическое мышление, визуализация); мотивацию (цель чтения, интерес к содержанию, самооценку эффективности чтения); знания (лексические и тематические знания, лингвистические и дискурсивные знания, знание стратегий понимания) и опыт.

Представленные выше определения дают возможность выделить и охарактеризовать основные структурные элементы читательской грамотности.

1. Ситуация. Под указанной номинацией понимаются жизненные обстоятельства, предполагающие решение проблемы или достижение той или иной цели с опорой на текст. Условно можно выделить четыре типа ситуации: личные, учебные, общественные, деловые. Каждый вид ситуации предполагает свой набор текстов: личные ситуации – биография, письмо, живой журнал, блоги и т.д.; учебные – учебник, пособие, статья и другая научно-учебная литература; общественные ситуации – официальные документы, форумы, новостные веб-сайты и т.д.; деловые ситуации – объявление, инструкция, законы, указы, распоряжения.

2. Текст, с помощью которого решается проблема или достигается определенная цель. В зависимости от формата представления информации тексты могут быть сплошные (информация представляется исключительно вербальным способом); несплошные (информация представляется невербальным способом в виде таблиц, схем, рисунков и т.д.); смешанные (внутри одного текста информация располагается как в сплошном, так и в несплошном формате).

3. Читательские умения. Указанный структурный компонент предполагает готовность субъекта наиболее эффективно выполнять действия в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать, а именно: найти в тексте информацию; интегрировать и интерпретировать ее; оценить содержание и форму текста. Кроме того, читательские умения предусматривают владение разными стратегиями чтения текстов: стратегии предтекстовой деятельности, стратегии текстовой деятельности, стратегии послетекстовой деятельности.

Формирование читательской грамотности у детей, для которых русский язык является неродным языком, – одна из проблем, с которой сталкиваются учителя в практике преподавания. Чтение является базовым видом речевой деятельности, поскольку умение продуктивно читать предопределяет успешность в обучении в целом. Основная проблема, которая встает перед учителями полиэтнических школ, – интеграция детей-инофонов в культурное и социальное пространство общества. Учащийся мигрант находится в двух культурных средах: родная культура и культура того общества, которое его принимает. Педагогическая задача учителя – построить работу таким образом, чтобы интеграция в общество было эффективным и результативным и отвечало потребностям развития школьника в новой социокультурной ситуации. Одним из вариантов решения данной проблемы видится в применении в качестве дидактического материала текстов, которые содержательно относятся к краеведческой тематике конкретной географической области или повествуют о выдающейся личности, жизнь которой так или иначе связана с конкретной территорией (см. о важности использования дидактического материала с включением информации о регионе [3, 4]). Е.В. Архипова, Л.В. Лагунова определяют такие тексты как лингвокультуроведческие [1]. Произведения указанной направленности обеспечивают приобщение детей-мигрантов к культуре русского народа, готовность и способность к диалогу культур.

Приведем пример заданий, направленных на формирование читательской грамотности у детей-мигрантов 5-7 класса, по тексту «Енисейск – главные ворота в Восточную Сибирь» (<http://www.eniseysk.com/city/history.php>).

1. В каком значении употреблено слово «ворота» в заглавии текста? Приведите другие контексты с этим же словом в этом же значении. При необходимости обратитесь к «Словарю русского языка» С.И. Ожегова.

2. Какие города основаны енисейскими казаками?

3. Маршруты каких экспедиций проходили через Енисейск? Для полного ответа на этот вопрос обратитесь к географическим энциклопедиям и справочникам.

4. Соответствует ли данное утверждение содержанию текста:

а) Кетские и тунгусские племена привозили подать в Енисейск.

б) В XVII веке город Тобольск был центром ремесла и торговли с Сибири.

в) Норвежский ученый Фритъоф Нансен мечтал посетить Енисейск.

5. Найдите в тексте синоним к слову «дань».

6. Изображение какого животного появилось на гербе Енисейска в 1861 году?

7. Назовите фамилии декабристов, которые отбывали ссылку в Енисейске.

8. Представьте следующую ситуацию: к вам в гости приехал ваш земляк и попросил провести экскурсию по Енисейску. Составьте вопросы, на которые вам необходимо найти ответы для успешной прогулки по городу с земляком. К

каким источникам вы обратитесь для пополнения информации о городе Енисейск?

Представленные выше задания направлены не только на понимание содержания текста, но и на применение полученной информации в определенной коммуникативной ситуации. Кроме того, культурологический характер текста позволит пополнить знания детей-мигрантов об истории Красноярского края в целом и о городе Енисейске в частности.

Список литературы

1. Архипова Е.В., Лагунова Л.В. Читательская грамотность и перифрастическая способность речевого развития // Русский язык в школе. 2021. № 1.

2. Бондарчук С.К., Шмульская Л.С. Поликультурное воспитание современных школьников во внеурочной деятельности // Воспитание как стратегический национальный приоритет: Международный научно-образовательный форум. Екатеринбург, 2021. С. 223-226.

3. Веккессер М.А., Зырянова О.Н., Бахор Т.А. Формы работы по реализации регионального компонента в школе // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018. Вып. 9 (18). С. 206-215.

4. Веккессер М.В., Шмульская Л.С. Внедрение регионального компонента по русскому языку в школе // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология: Сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 58. С. 68-71.

5. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1997.

6. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской. М., 1998.

7. Цукерман Г.А. Оценка читательской грамотности: материалы к обсуждению. М., 2010.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ

УДК 82

Р.М.С. Алсалиби
(Россия, Санкт-Петербург)

РОЛЬ НОВЫХ МЕДИА В АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ МИГРАНТОВ ИЗ АРАБСКИХ СТРАН В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ)

В статье рассматривается роль новых медиа в процессе адаптации мигрантов из арабских стран в Санкт-Петербурге. Адаптивные практики, реализующиеся в рамках интернет-коммуникации при помощи новых медиа, способствуют не только социально-экономическому, но и культурному, духовному развитию этнокультурных сообществ. Коммуникативные практики, о которых идет речь в данной статье, способствуют снятию противоречий между принимающей стороной и представителями этнокультурных сообществ.

Ключевые слова: адаптация, интернет-коммуникация, коммуникативные практики, новые медиа, этнокультурные сообщества.

R.M.S. Alsalibi
(Russia, St. Petersburg)

THE ROLE OF NEW MEDIA IN THE ADAPTATION OF MIGRANTS (ON THE EXAMPLE OF MIGRANTS FROM ARAB COUNTRIES IN ST. PETERSBURG)

The aim of the article is to analyse the role of new media in the process of adaptation of migrants from Arab countries in St. Petersburg. Adaptive practices implemented within the framework of Internet communication using new media contribute not only to the socio-economic, but also to the cultural and spiritual development of ethnocultural communities. The communicative practices discussed in this article contribute to the removal of contradictions between the host society and representatives of ethnocultural communities.

Key words: adaptation, Internet communication, communicative practices, new media, ethnocultural communities.

Миграция представляет собой часть современной мировой глобализации, поэтому страны, принимающие у себя мигрантов, неизбежно сталкиваются с необходимостью налаживать коммуникацию между приезжающими, социумом

и государством [2, с. 40]. Данное исследование посвящено проблеме изучения жизни иммигрантов из арабских стран в российском мегаполисе.

Исследования, посвященные вопросам адаптации мигрантов, продемонстрировали, что существует ряд проблем, общих для различных групп мигрантов, например получение официального статуса (статус беженца, получение вида на жительство и т.п.), трудоустройство, языковой барьер, жилищный вопрос, материальный вопрос, проблема безопасности и др. [4].

Адаптации мигрантов в значительной степени способствуют этнические СМИ, а также различные виды новых медиа. Поскольку для большинства мигрантов наиболее острым является вопрос трудоустройства, то главной функцией СМИ и публичных интернет-ресурсов выступает информирование о вакансиях, условиях труда, оформлении необходимых документов и т. п. Трудовые мигранты пользуются сайтами, содержащими информацию об официальном трудоустройстве, о легальном проживании на территории чужого государства, о правилах оформления документов и т. д. Также значимой группой являются мигранты из арабских государств, приезжающие в Россию с целью обучения в высших учебных заведениях [5]. Как показало данное исследование, эта группа мигрантов особенно активно использует различные новые медиа в процессе адаптации, причем интернет-ресурсы включают как публичные страницы в социальных сетях, так и блоги, чаты и форумы.

Трудности иностранных студентов в процессе адаптации отличаются по содержанию от трудностей, испытываемых российскими студентами, и зависят от региональных и национальных характеристик. Студенту-иностранцу необходимо в короткие сроки привыкнуть к новым бытовым, климатическим условиям, к языку, к характеру обучения и т. д. От того, насколько успешно проходит процесс адаптации у студента-иностранца, зависит эффективность его обучения [3].

Адаптация иностранных студентов на сегодняшний день остается довольно сложным процессом. Сложным он является потому, что процесс адаптации не может быть одинаковым для всех иностранных студентов, так как они принадлежат к разным культурам, имеют различные ценностные ориентации.

Например, современные арабы представляют собой национальную единицу, связанную одним признаком – арабским языком. В повседневной жизни арабы могут объединяться на уровне использования местных диалектов, которые не всегда понятны другим представителям арабского мира. У них много культурных, социальных различий, влияющих на идентичность. Их унитарное сознание базируется на культурной, а не религиозной общности. Большинство арабов исповедуют ислам [1].

На адаптацию иностранных студентов, в частности представителей Ближнего Востока, оказывают влияние внутренние связи между членами коллектива (студент-студент, преподаватель-студент), иноязычная макро- и микросреда, психологическая структура личности самого студента, а также

специфические национально-психологические особенности студентов из стран Ближнего Востока.

В данном исследовании были проанализированы 40 электронных источников, содержащих информацию для арабских мигрантов, пребывающих в Россию. В качестве наиболее показательных можно выделить следующие из них:

1. Сообщество «Союз арабских студентов г. Санкт-Петербурга» в сети Facebook имеет открытую страницу [https://m.facebook.com, Alittihad](https://m.facebook.com/Alittihad) на арабском и русском языках и отражает многоаспектную деятельность арабских студентов разных вузов мегаполиса: событийный концепт мероприятий и конкурсов интеллектуального и спортивного характера; административный контент вуза принимающей стороны.

2. Медиа-ресурс «Русско-арабского культурного центра в Санкт-Петербурге» расположен в сети Facebook на открытой странице <http://rakc.spb.ru/>, широко анонсирующий достижения детской школы арабского языка.

3. «Палестинское сообщество» в Facebook и WhatsApp создано для реализации миссии культурной и социальной коммуникации со всеми палестинцами, обмена, передачи знаний и опыта «обрусевших» палестинцев, а также объединения всех ее членов.

4. Медиа-портал «Египетского сообщества в России» в сети Facebook актуализирует «двусторонний» информационный и событийный контент для сравнения российских и египетских студентов, организации взаимосвязи между членами этнической группы, эмоциональной и религиозной поддержки египетского народа.

5. Персонифицированные аккаунты египетских блогеров в России и Санкт-Петербурге в Facebook и WhatsApp привлекают такими форматами, как: информационный контент этнической группы; правительственный, событийный и «экстремальный» контент видеоматериалов с возможностью комментирования.

Анализ контента социальных сетей различных арабских групп выявил, что информационное наполнение этнических сообществ соприкасается по многим направлениям. Поэтому можно сделать вывод о том, что стихийно был организован и выстроен единый комплекс содержания и процессов коммуникации между арабскими группами, находящимися в России, и с соотечественниками в родных странах.

Созданные стихийно этнические сообщества в социальных сетях способствуют адаптации арабских иммигрантов в российском мегаполисе и позволяют проявлять личностную и общественную активность, организовывать и поддерживать на постоянной основе межкультурное общение с целью обмена опытом и информацией с представителями других групп.

Проведенный анализ показал, что для сообщества арабских мигрантов характерно сочетание бытовых, культурных, социальных и психологических адаптивных практик, реализующихся с помощью этнических медиа.

Список литературы

1. Жуковская Д. Кто такие арабы // Историк – общественно-политический журнал. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.ivran.ru/arab-center> (дата обращения: 07.03.2031).
2. Завьялов А.В. Адаптация мигрантов в городской среде: новые условия жизни в старых городах // Урбанистика. 2018. № 3.
3. Иванов Д. Е., Егорова Л. Д. Социально-культурная адаптация студентов-иностранцев как проблема современных вузов России // Вестник ЧГПУ им И. Я. Яковлева: научный журнал. 2014. №3 (83).
4. Иванова М. М. Социальные проблемы молодых мигрантов-беженцев (на примере Санкт-Петербурга). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.ivran.ru/arab-center> (дата обращения: 07.03.2031).
5. Эксперт СПбГУ: адаптации мигрантов в России помогут вузы. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.ivran.ru/arab-center> (дата обращения: 07.03.2031).

УДК 372.881.1

Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко
(Россия, Челябинск)

ТЕАТРАЛИЗАЦИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена проблеме использования элементов театрализации на занятиях по иностранному языку в вузе, которые рассматриваются как фактор повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка в частности и оптимизации процесса профессиональной подготовки будущих выпускников педагогического вуза в целом.

Ключевые слова: лингвистический театр, театрализация, обучение иностранному языку, подготовка учителей, мотивация, коммуникативная компетенция, инсценирование, драматизация.

E.A. Baronenko, Yu.A. Reiswich, I.A. Skorobrenko
(Russia, Chelyabinsk)

THEATRICALIZATION IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT THE UNIVERSITY AS A FACTOR OF INCREASING THE MOTIVATION OF STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

The article is devoted to the problem of using the elements of theatricalization in foreign language classes at university, which are considered as a factor of increasing the students' motivation to learn a foreign language in particular and optimizing the process of professional training of future pedagogical university's graduates in general.

Key words: linguistic theater, theatricalization, foreign language teaching, teacher training, motivation, communicative competence, staging, dramatization.

На сегодняшний день главной целью обучения иностранному языку в высшей школе является формирование у студентов на достаточно высоком уровне коммуникативной компетенции, проявляющейся в способности и готовности обучающихся осуществлять общение средствами иностранного языка на межкультурном уровне. Новый качественный уровень преподавания иностранных языков в вузе характеризуется тем, что обучающиеся овладевают не только новыми языковыми средствами выражения мысли, но и приобщаются к иной культуре в самом широком ее контексте, что помогает им в будущем свободно интегрироваться в мировую систему общечеловеческих и профессиональных взаимоотношений, глубже осознать себя как представителя иной социокультуры, развить свое общечеловеческое сознание, толерантность.

В настоящее время речь на иностранном языке в вузе является как целью, так и средством обучения. Особо необходимым педагогическим условием формирования умений иноязычного речевого общения является развитие мотивации обучающихся к изучению иностранного языка. Устная речь является не только стимулом для повышения познавательного интереса обучающихся к иностранному языку, который служит необходимым условием формирования и развития у студентов учебной мотивации к изучению иностранного языка, развитию которой «будут способствовать социальная интеракция на занятиях по иностранному языку, ориентация на деятельность и применение различных социальных форм работы» [7, с. 94].

Основная трудность в обучении иностранному языку заключается в том, чтобы сделать иностранный язык для обучающегося активным средством коммуникации. Г.В. Михалева и Ю.С. Самойленко предлагают решение проблемы формирования иноязычной лингвистической компетенции средствами театрализации и отмечают, что «будучи построенной на принципе игры, театрализация во многом способствует повышению мотивации учащихся к углубленному изучению иностранного языка» [9, с. 107]. Разделяя данную

точку зрения, мы полагаем, что использование средств театрализации в языковом образовании позволяет повысить эффективность и результативность процесса обучения иностранному языку, поскольку именно высокий уровень мотивации к изучению иностранного языка гарантирует высокий уровень активности обучающихся, благодаря которой материал занятий по иностранному языку будет усваиваться студентами качественнее. В самом деле, применение элементов театрализации на занятиях по иностранному языку позволяет преподавателю не только развить иноязычную коммуникативную компетенцию студента, но и, согласно требованиям действующих Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, расширить лингвистический кругозор обучающихся, сформировать у них позитивное отношение к другим социокультурам и их особенностям, а также создать основы для интереса к иностранному языку.

Проблема поиска эффективных форм, методов, приемов и технологий обучения иностранному языку всегда была актуальна в методической науке. Иностранный язык – сложный предмет для изучения, а потому преподавателю необходимо постоянно поддерживать познавательный интерес обучающихся к предмету, который «выступает как интегральное образование, побуждающее к поиску преобразования действительности посредством деятельности» [5, с. 54]. В лингводидактике сегодня накоплен значительный опыт проведения занятий по иностранному языку в нестандартных формах, о чем свидетельствует достаточное количество публикаций и методических рекомендаций по данной проблеме. В современных работах по проблемам педагогики и образования неоднократно отмечается, что «преподаватель должен организовать воспитательно-образовательный процесс так, чтобы выявить имеющиеся у студента знания и способности, активизировать их, а потом добавить то, чего не хватает» [3, с. 4]. Мы полагаем, что одним из наиболее эффективных методов для повышения интереса обучающихся является применение элементов театрализации, или, иначе говоря, лингвистического театра на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

Очевидно, что студент должен не только овладеть практическими навыками – говорения, чтения, письма на иностранном языке, но и усвоить колоссальный объём внеязыковой информации, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне, что требует от него развития таких качеств, как открытость, терпимость и готовность к общению, что позволит ему осуществлять общение с представителями других культур. Следовательно, овладение иностранным языком должно вплетаться в общую способность к общению на этом языке. Существует много условий порождения и стимулирования речи. К ним в современной методике относят, в первую очередь, наличие мотива высказывания, ситуативности и личную ориентацию. Все это в совокупности придает речи коммуникативный характер.

В естественном акте коммуникации человек высказывается только в том случае, когда у него возникает потребность, обусловленная какими-то обстоятельствами действительности и отношениями обучающихся. Создание

соответствующих условий для коммуникации на иностранном языке является неотъемлемым фактором успешности в его освоении, однако беседу на иностранном языке невозможно смоделировать без учета ее специфических особенностей, которые во многом определяются ее типом. В современных исследованиях неоднократно отмечается, что принцип коммуникативной направленности обучения» есть «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» [2, с. 9]. В изучении иностранного языка на сегодняшний день различают четыре основных умения: говорение, аудирование, чтение и письмо. В методике преподавания иностранных языков значительное внимание уделяется формированию и совершенствованию умения говорения, умения использовать знание иностранного языка в реальной ситуации, то есть адекватно и целесообразно ситуации реагировать в различных коммуникативных ситуациях.

Одним из существующих недостатков традиционного подхода к обучению иностранным языкам является искусственное сухое «зазубривание». Дабы избежать этого, педагоги используют разнообразную яркую наглядность: игрушки, пальчиковые и перчаточные куклы, маски, кукольную мебель. Данный подход не требует сложных костюмов и декораций, а потому может успешно применяться на любом уроке. Студенту предлагается принять участие в игре, перевоплотиться в персонажа и рассказать о своем герое, отвечая на наводящие вопросы. В игре вовсе необязательно задавать вопросы в строгой последовательности, и ответы могут быть различны, что заставляет обучающихся слушать собеседника и отвечать, согласно ситуации.

Элементы театральной деятельности широко используются в учебном процессе в виде инсценировок и театрализованных игр. Такие приемы эффективны при обучении любому предмету, но особенно высока их ценность при усвоении иностранного языка. Студенты на занятиях должны не только учиться говорить, но и уметь слушать. Слушание, или, если говорить на языке лингводидактики, аудирование является собой восприятие на слух и понимание иноязычной речи, а потому представляет один из самых сложных видов деятельности на занятиях. Театральная деятельность на занятии заставляет студентов внимательно слушать собеседника. Прослушивание небольших простых инсценировок одноклассников проходит намного веселее, если говорит не ученик класса, а гость из далёкой Германии или Австрии.

Важным аспектом в этой работе является работа над произношением, адекватное произношение и различие на слух звуков и звукосочетаний иностранного языка, соблюдение норм произношения. Элементы лингвистического театра помогают совершенствовать произношение, тренировать звуки, слова, интонацию, мотивировать студентов не просто повторять за преподавателем, а играть какого-либо героя. Одним из важных аспектов в изучении иностранного языка является активное пополнение вокабуляра. Театральная деятельность представляет собой не только диалоги,

сценки и монологи. Это также стихи и песни, тесно связанные с устной разговорной темой. Они также способствует развитию умений разговорной речи, умению говорить на иностранном языке и понимать иностранную речь.

Театральные постановки на занятиях по иностранному языку – сильный мотив к изучению иностранного языка, они помогают создать языковую среду, приближенную к естественной. Появляются возможности активизировать на этой основе практически весь программный лексико-грамматический материал всех этапов обучения. Обучающиеся быстро овладевают речевыми конструкциями и формулами (в рамках и в контексте определенной ситуации), затем автоматически оперируют ими при выполнении коммуникативных заданий другого рода. Так, театральная деятельность, будучи ориентированной на потребности и интересы обучающихся, позволяет решать многие проблемы воспитания обучающихся с нетипичным поведением, к примеру, излишне застенчивых, агрессивных, социально неуверенных и так далее. В лингвистическом театре происходит существенная перестройка поведения обучающегося – оно становится произвольным. Это значит, что студент не чувствует той напряженности, которую он может ощущать при обычном ответе, он более раскрепощен и свободен.

Одним из преимуществ применения элементов лингвистического театра в процессе обучения второму иностранному языку является общая природа характера деятельности, а именно: атрибутивная условность, коллективный характер работы, необходимость педагогического сопровождения.

Коллективный характер работы сплачивает обучающихся, возникает командный дух и атмосфера взаимоконтроля. Они слушают иноязычную речь своих коллег и контролируют свою речь. Таким образом, рождается еще один важный компонент обучения иностранному языку – самоконтроль. Для создания положительной атмосферы на занятиях по второму иностранному языку и для еще большей привлекательности учебного процесса преподаватель может использовать прием перевоплощения: кто наиболее правдиво сыграет ту или иную роль, произнесет ту или иную реплику.

Прием персонификации на занятиях по иностранному языку открывает для преподавателя и обучающихся большое количество возможностей, а именно позволяет вести урок в определенном образе, увидеть и прочувствовать жизнь персонажа и авторов изнутри, заинтриговать обучающихся и побудить их таким образом к более детальному знакомству с литературным произведением.

Формирование произносительных навыков и работа над интонацией особенно эффективны при применении такого приема, как ролевое прочтение текста, сюда же относятся задания на передачу эмоционального состояния и характера героя, а именно передача голосом и интонацией оттенков разных эмоциональных состояний героя. Здесь следует согласиться с В.Б. Антоновой, которая справедливо отмечает, что «чтение пьесы в классе по ролям, то есть практически разыгрывание разных жизненных ситуаций в роли, дает возможность взглянуть на них отстраненно» [1, с. 118].

При обращении на занятиях к сценически-игровым упражнениям в распоряжении преподавателя находится целый арсенал приемов: сценический этюд, пантомима, составление словесного портрета героя. Обучающиеся совместно с преподавателем обсуждают на иностранном языке место и время действия, характер героя и на основе аутентичного художественного текста пишут диалоги героев, что является особенно эффективным для развития лексико-грамматических навыков и умений диалогической речи.

Такой прием как инсценирование отрывка побуждает обучающихся к самостоятельному творчеству, роль учителя при этом сводится к роли стороннего наблюдателя. К задачам обучающихся относятся деление и прочтение текста по ролям, «живые картинки». Под драматизацией как элементом лингвистического театра понимают инсценирование литературного произведения, включающее в себя работу над сценарием, распределение ролей, прорисовку характеров персонажей, отработку текстового материала, подготовку театральной атрибутики и грима. Драматизация развивает когнитивные и художественные способности обучающихся, благодаря чему происходит эмоциональное становление личности. Вслед за С.В. Малявиной, А.С. Салиной и А.И. Лысовой мы полагаем, что драматизация является одним из эффективных методов интерактивного обучения, который «обеспечивает усвоение нового лексического материала и создает эмоционально-положительный настрой в обучении» [8, с. 84]. Авторы рассматривают драматизацию как форму ролевой игры, где каждый имеет возможность проявить себя. Следует особо подчеркнуть, что элементы драматизации и лингвистического театра успешно вписываются в арсенал интерактивных методов современного преподавателя иностранного языка, который стремится организовать образовательный процесс с соблюдением требований Федерального государственного образовательного стандарта к иноязычному образованию в вузе, а образовательную среду сделать психологически комфортной и безопасной для обучающихся. Заметим, что особые требования предъявляются при использовании лингвистического театра к преподавателю, целью которого является реализация в процессе обучения принципа субъект-субъектных отношений. Преподаватель должен быть артистичным, эмоциональным и толерантным. Заметим, что толерантность, по мнению О.Н. Власенко, «представляет собой важное свойство личности, характеризующееся осознанием внутреннего стержня, интегрирующего и организующего личность, деятельность и общение с другими людьми; признанием духовных ценностей своей личности и проявлением ценностного отношения к другим людям и их взглядам, способностью при объективной необходимости изменить свою точку зрения, отношение, установку и стремлением быть в согласии с объективным мнением окружающих» [6, с. 15].

Таким образом, применение элементов театрализации в процессе обучения иностранному языку является весьма эффективным, так как способствует формированию коммуникативной компетенции обучающихся на более высоком уровне, универсальных учебных действий (личностные,

регулятивные, познавательные, коммуникативные), и, как следствие, способствует всестороннему развитию личности обучающихся. Как справедливо отмечает А.Б. Никитина в статье «Роль театра и театральной педагогики в образовании», «театральная педагогика способна решать острейшие проблемы личностного вхождения человека в культуру» [10, с. 83]. Это обусловлено тем, что именно личностный опыт обучающихся как результат использования средств лингвистического театра на занятиях по иностранному языку воплощается как личностно значимый для обучающегося вывод, индивидуальный смысл, который может быть успешно применен им в дальнейшей практической деятельности для решения насущных задач.

Применение в процессе обучения иностранному языку элементов театрализации имеет несомненные достоинства для формирования как устных речевых умений, так и коммуникативной, а также социокультурной компетенций. Театральная деятельность являет собой реалистичную модель общения, так как каждое литературное произведение создает в сознании читателя и зрителя псевдореалистичный мир, в котором, как и в реальной жизни, живут и действуют персонажи, каждый из которых обладает ярким характером, каждому из которых присущи конкретные особенности вербального и невербального поведения. Из всего этого складывается речевой портрет персонажа. Рассматривая лингвистический театр как коммуникативную технологию на занятиях по иностранному языку, нельзя не отметить ее высокий образовательный потенциал, поскольку эффективные формы организации занятий по иностранному языку, к которым данная образовательная технология относится, «стимулируют обучающихся к самостоятельному решению поставленных задач; создают комфортную в психологическом плане атмосферу и способствуют формированию коммуникативной компетенции; создают условия для осознанности применения каждым обучающимся на практике приобретенных знаний, умений и навыков; обеспечивают возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем» [4, с. 14].

Такие приемы театрализации, как персонификация, ролевое прочтение текста, сценически-игровые упражнения вызывают эмоции и впечатления, которые становятся прожитым жизненным опытом, который и преобразуется в знания, что в свою очередь стимулирует познавательный интерес обучающихся ко второму иностранному языку. Эта методическая позиция находит отражение в работе нашей коллеги из Луганского национального университета имени Тараса Шевченко Н.И. Пантыкиной «Театр в образовании: опыт применения театральных постановок в обучении иностранному языку», где автор справедливо утверждает, что «все аспекты речевого акта применяются во время разного рода театральных практик» [11, с. 118]. Безусловно, использование элементов театрализации на занятиях по иностранному языку позволяет активизировать комплексное применение языка на практике во всех его проявлениях и аспектах.

В процессе театральной деятельности осуществляется воздействие на эмоционально-перцептивную сферу обучающихся, происходит процесс интериоризации эмоционального опыта и знаний, что в сочетании с традиционными формами и методами является залогом эффективного формирования коммуникативной компетенции. Театральная деятельность позволяет не только развить речевые умения, но и способствует формированию лингвострановедческого и социокультурного компонента коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Антонова В.Б. Театр на уроке, или все жанры хороши, кроме скучного // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2013. № 2. С. 117-120.

2. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике как фактор успешного формирования коммуникативной компетенции у бакалавров педагогического образования // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2020. № 11 (20). С. 203-210.

3. 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.

4. Белова Л.А., Слабышева А.В. Использование коммуникативных технологий на уроке иностранного языка // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2018. № 42. С. 8-14.

5. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Организационно-педагогические условия успешного развития познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка в лингвополикультурном пространстве // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: Сборник научных трудов / под ред. Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой. Елабуга, 2020. С. 52-56.

6. Власенко О.Н. Толерантность как важная составляющая социокультурной компетенции студентов // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. Кемерово: КузГТУ, 2017. С. 14-17.

7. Заседателяева 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.

8. Малявина С.В., Салина А.С., Лысова А.И. Использование театрализации на уроках иностранного языка как способ повышения мотивации изучения предмета // Евразийский союз ученых. 2015. № 5-4 (14). С. 83-85.

9. Михалева Г.В., Самойленко Ю.С. Формирование иноязычной лингвистической компетенции средствами театрализации // *Фундаментальные проблемы лингводидактики в контексте современных требований к иноязычному образованию: Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции* / Отв. ред. О.В. Кравец. Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГУЭ (РИНХ), 2020. С. 105-108.

10. Никитина А.Б. Роль театра и театральной педагогики в образовании // *Образование и Мегалополис: партнерство для устойчивого успеха: Сборник статей по итогам Первого ежегодного международного симпозиума*. Москва: ЭконИнформ, 2019. С. 78-84.

11. Пантыкина Н.И. Театр в образовании: опыт применения театральных постановок в обучении иностранному языку // *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2019. № 1 (22). С. 117-120.

УДК 372.881.1

Е.Б. Быстрай, И.А. Скоробренко
(Россия, Челябинск)

**РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ «ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ»
В КОНСТРУИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

Статья посвящена роли технологии «Эдьютейнмент» в процессе конструирования и разработки коммуникативного образовательного пространства вуза. Акцентируется внимание читателей на инновационности образовательной технологии «Эдьютейнмент».

Ключевые слова: коммуникативное образовательное пространство, педагогическая технология, эдьютейнмент, языковая подготовка, коммуникативная компетенция.

E.B. Bystraj, I.A. Skorobrenko
(Russia, Chelyabinsk)

**THE ROLE OF THE "EDUTAINMENT" TECHNOLOGY IN THE
DESIGN OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY'S COMMUNICATIVE
EDUCATIONAL SPACE**

The article is devoted to the role of "Edutainment" technology in the process of designing and developing the communicative educational space of the university. Readers' attention is focused on the innovativeness of "Edutainment" educational technology.

Key words: communicative educational space, pedagogical technology, edutainment, language training, communicative competence.

На сегодняшний день наблюдается смена ориентиров системы вузовского образования, повышаются требования государства и общества к уровню развития личности выпускника педагогического вуза, что предполагает владение выпускников общей культурой в международном контексте, коммуникативными умениями, умениями работать в команде умениями критически мыслить и на основе анализа принимать самостоятельные обоснованные решения, креативно мыслить и адаптироваться в новых условиях, способностью и готовностью к эффективной деятельности в условиях неопределенности. Очевидно, что требования студентов к организации образовательного процесса в высшей школе обусловлены психологическими изменениями современного поколения студентов, происходящими вслед за распространением технических средств коммуникации. В этой связи следует упомянуть, что «развитие современного отечественного образования в ключе гуманистической парадигмы, в контексте личностно-ориентированного и компетентностного подходов к обучению предполагает осознание педагогическими работниками персональной ответственности за качество организации и качество результатов образовательного процесса» [8, с. 598]. Сказанное выше обуславливает актуальность поиска новых, ярких форм подачи учебной информации и инновационных технологий обучения, равно как и требований к современным преподавателям высшей школы, предполагающим владение специальными образовательными технологиями, направленными на вовлечение обучающихся в образовательный процесс вуза. Следовательно, современный процесс профессионально-педагогической подготовки будущих учителей должен стать эмоционально насыщенным, развивающим, порождающим познавательный интерес обучающихся, который «может быть рассмотрен как показатель общего развития личности» [2, с. 54].

Мы полагаем, что такая инновационная технология преподавания иностранных языков в высшей школе, как «Эдьютейнмент», основанная на новых способах получения и обработки информации, решает задачу организации обучения через развлечение, существенно отличаясь от традиционных путей организации образовательного процесса. Большинство определений технологии «эдьютейнмент» сходятся в том, что «особенностью технологии обучения эдьютейнмент является внедрение современных форм развлечения в систему традиционных лекций, уроков, занятий, семинаров и мастер-классов» [6, с. 64]. Эдьютейнмент означает новый способ обмена знаниями, когда воедино соединяются образование и развлечение. При таком подходе сам процесс обучения понимается как развлечение, причем сведения могут извлекаться из различных источников, в том числе тех, которые первоначально не рассматривались как образовательные материалы, на основе которых формируются языковые навыки и речевые умения. Интерес и

развлечение становятся ценностными компонентами процесса обучения. Ожидаемым результатом применения такой инновационной образовательной технологии станет получение обучающимися удовольствия от процесса учения, а также положительного образовательного опыта. Кроме того, реализация на практике технологии «Эдьютейнмент» позволяет реализовать принцип субъект-субъектных отношений студента и преподавателя, делая обучающегося главным действующим лицом образовательного процесса, как того требуют положения действующих Федеральных государственных образовательных стандартов.

В технологии «Эдьютейнмент» активно используются средства интернет-технологии: обучающиеся получают знания, формируют языковые навыки и развивают речевые умения, используя специально подобранные преподавателем ресурсы в качестве важного источника аутентичной информации, использование которой «может являться важным фактором, повышающим интерес и мотивацию к его изучению, не только в педагогическом вузе, на факультете иностранных языков, где студенты изучают языки как специальность и это их осознанный выбор, но и в других высших учебных заведениях, безусловно, с учетом их профильной направленности и тематической ориентированности изучаемого на занятиях материала» [3, с. 252]. Мы рассматриваем систему образования как сферу, удовлетворяющую образовательные потребности обучающихся. Современная система образования направлена на обеспечение качества образования, формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды; она должна удовлетворять потребности государства и каждого человека. Именно качество образования является конечным результатом и определяется степенью готовности обучающегося к иноязычному речевому общению. На наш взгляд, образовательный процесс, направленный на формирование вторичной языковой личности, обладающей сформированной на достаточно высоком уровне коммуникативной компетенцией, может быть реализован через управление совокупностью взаимосвязанных и взаимодействующих видов деятельности на основе технологии «Эдьютейнмент». Это подтверждается тем фактом, что «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»), преодолеть языковые барьеры» [1, с. 204].

В технологии «Эдьютейнмент», которая сосредоточена на методическом понимании игры, игровых технологий, именно обучающие игры используются в качестве средств реализации технологии в педагогической практике. Признавая обоснование в современной педагогической теории и практике эффективности игровых технологий для активизации деятельности обучающегося в образовательном процессе, современная педагогическая наука активно продолжает исследования по проблеме применения в образовательном

процессе игр и игровых технологий в обучении иностранному языку на основе современных достижений науки.

Т.В. Сапух справедливо отмечает, что «эдьютейнмент имеет большой потенциал в устранении неравного распределения информации, возникшего в результате неравномерного развития информационных технологий как по всему миру, так и в пределах одной страны» [7, с. 32]. Так, в современной методике обучения иностранному языку неоднократно подчеркивается преимущество использования в работе с обучающимися игры скрэббл как ведущего средства обучения в технологии «Эдьютейнмент». Смеем предположить, что обучение иностранному языку на основе игры скрэббл как средства реализации технологии «Эдьютейнмент» может быть эффективным при условии адаптации к возрастным и психоэмоциональным особенностям студентов в процессе организации образовательного процесса, направленного на развитие у обучающихся коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку. Правила игры просты и понятны: выигрыш – баллы, начисленные за каждое слово – фиксируются в специальном бланке. В этой связи на занятиях возможны вариации игры: скрэббл-кроссворд, «решетка» с буквами алфавита, анаграмма. Обучающиеся отмечают, что особой ценностью данной игры является сочетание интеллектуального соперничества и азарта. На наш взгляд, игра скрэббл обладает высоким методическим потенциалом, увлекательностью, доступностью, наглядностью, способствует активизации деятельности обучающихся в образовательном процессе, является педагогическим средством, обеспечивающим комфортные психолого-педагогические условия игрового процесса, мотивирующим средством обучения в реализации технологии «Эдьютейнмент». Следует отметить, что мотивация студентов «будет повышаться, если на уроках иностранного языка использовать задания, направленные на активизацию деятельности обучающихся, применять такие социальные формы взаимодействия, как парную и групповую работу» [5, с. 92].

Наряду с аудиторной работой студентов особой важностью обладает их внеаудиторная работа, внеурочная деятельность. Здесь следует подчеркнуть, что взаимодействие студентов с преподавателем не может быть ограничено лишь пространством занятия, необходимо работать над созданием коммуникативной образовательной среды как сферы постоянной продуктивной деятельности обучающихся. Особенностью формирования образовательной среды является то, что она рождается на основе коммуникативного взаимодействия и в различных способах деятельности, является необходимым условием накопления и трансформации коммуникативного опыта у студентов.

Несомненно, успешность обучения студентов педагогического вуза говорению на иностранном языке напрямую зависит от совершенствования организации учебного материала. Студенты успешно и с удовольствием применяют классификации явлений по признакам, ассоциативным и смысловым полям, используют группировки, различные опоры и ориентиры. Во многом это проявляется в реализации межпредметной связи «Иностранный

язык – Философия», либо «Иностранный язык – Современная естественнонаучная картина мира». Студенты, хотя и расположены к заучиванию наизусть ввиду достаточно больших объемов программного материала, подлежащего изучению, склонны воспроизводить текстовую информацию в преобразованном виде. Студенты интересуются страной изучаемого языка, ее историей и культурой, бытом и традициями, стереотипами и этикетными формулами поведения. Особый интерес в юношеском и молодом возрасте, в котором пребывают студенты, вызывает проблема нравственности, ценностей человеческих отношений в межкультурном контексте. Именно поэтому студенты предпочитают к изучению такие разговорные темы и тексты, которые позволяют сопоставить альтернативные точки зрения, различные подходы, высказать собственные суждения, участвовать в дискуссиях и дебатах по актуальным проблемам в рамках межкультурной коммуникации.

Создание коммуникативного образовательного пространства с использованием технологии «Эдьютейнмент» является необходимым условием эффективности развития коммуникативной компетенции обучающихся, являющейся основной целью обучения иностранному языку на всех этапах образования. В образовательной системе студент получает научные знания и определенный набор знаний, который обретает личностный смысл в условиях образовательного пространства. Так, грамотно сконструированное образовательное пространство создает условия для непрерывного развития личности будущего выпускника педагогического вуза, формирования личностно-значимого пространства, пространства индивидуального личностного самообразования. Важным для понимания сущности образовательного пространства является смещение смыслового акцента на личность человека, находящегося в образовательном пространстве, что отвечает идеям личностно-ориентированного образования и соответствует гуманистической парадигме высшего образования.

Очевидным фактом является то, что для конструирования коммуникативного образовательного пространства в условиях вуза необходима специальным образом организованная деятельность субъектов образовательного процесса на основе их взаимодействия: преподавателя, студента и среды между ними. Среди достаточно широкого арсенала средств технологии эдьютейнмент – просмотр и обсуждение видеофильмов аутентичного характера служит средством развития у обучающихся познавательного интереса к изучению иностранного языка и его культуры, а также его стимулирование посредством содержания учебного материала, что предполагает обновляемость практических знаний, их практико-прикладной характер, новизну, разнообразие и аутентичность учебного материала, а также через собственно образовательный процесс (проблемный характер обучения, возможность овладения новыми способами деятельности, достаточно разнообразная палитра форм самостоятельной работы, креативный подход к организации процесса обучения, высокая практическая значимость учебной информации) и, наконец, через коммуникацию обучающихся на занятиях,

которая, не будучи непосредственным источником познавательного интереса, оказывает существенное влияние на его формирование и развитие.

В связи с вышеупомянутым следует особо выделить такой современный метод активного обучения, как метод групповой дискуссии, где органично сочетаются свойства и функции тестовых заданий и деловых игр. Суть метода заключается в поэтапном решении заданий – сначала на индивидуальном уровне, затем в групповом обсуждении. Анализ индивидуальных и групповых решений, а также анализ поведения участников дискуссий позволяет преподавателю дать оценку как индивидуального, так и коллективного речемыслительного опыта обучающихся, оценить их способность и готовность к аргументированному выражению собственной точки зрения, оценить их способность к убеждению других в корректности и правильности собственной точки зрения. Следует подчеркнуть, что участники групповой дискуссии овладевают навыками коллективного взаимодействия. Так, использование аутентичных видеоматериалов способствует повышению мотивации и интенсификации процесса обучения, поскольку показывает образцы реальной устной коммуникации носителей языка. Кроме того, следует отметить, что видеоматериалы являются источником ценной страноведческой информации, средством эмоционального и обучающего воздействия. Их очевидными преимуществами являются информативная наполненность, сосредоточение языковых и речевых средств, а также эмоциональное влияние на обучающихся.

Технология «Эдьютейнмент», как любая педагогическая технология, должна включать оптимальные сочетания различных приемов обучения, выбор которых обуславливается целью, содержанием и средствами реализации технологии, определенной конкретной педагогической ситуацией. Обучение студентов педагогического вуза иноязычному устному общению на основе технологии «Эдьютейнмент» обеспечивается следующими основными приемами работы. Во-первых, работа с текстами как источниками аутентичной информации. Здесь актуальными формами работы с обучающимися нам представляются пересказ текста с использованием опоры, комментированное чтение, выбор аргументированных фактов, объяснение явления или процесса, поиск ответа на поставленный вопрос, составление плана текста, исправление ошибок и выполнение заданий по работе с пропусками в тексте. Во-вторых, высоким методическим потенциалом обладает работа с динамическими материалами экрана, к примеру, получение информации и ее анализ, комментирование и озвучивание, подготовка инсценировки в виде озвучивания ток-шоу, создание собственных мультимедийных произведений. В-третьих, актуальным нам представляется использование на занятиях по иностранному языку в вузе игровых приемов (ролевые, интеллектуальные и деловые игры, лингвистический театр, викторины и так далее). В-четвертых, актуальным нам представляется также и включение вербальных приемов, таких как рассказ, беседа, круглый стол, семинар, конференция, устные ответы на поставленные вопросы в ход занятий по иностранному языку. Содержательные педагогические условия реализации на практике педагогической технологии

«Эдьютейнмент» создаются за счет тщательного отбора преподавателем языкового материала, реальных коммуникативно-ориентированных ситуаций общения, включающих вызывающую интерес коммуникативную реальность, за счет соответствия содержания упражнений и заданий изучаемым языковым явлениям, а также тематике рабочей программы дисциплины. Как справедливо отмечает А.В. Дубаков, «эдьютейнмент ориентирован на создание педагогически комфортного пространства, где традиционные подходы органично сочетаются с неформальными» [4, с. 9]. Отличительной чертой всех вышеупомянутых методических приемов является их взаимосвязь в качестве действий, включенность одних действий в другие, направленность на формирование коммуникативной компетенции обучающихся, формирование у них способности и готовности к вступлению в межкультурную коммуникацию.

Таким образом, рассмотренные нами в данной статье средства и приемы, используемые в рамках реализации технологии «Эдьютейнмент», обеспечивают создание функциональных, мотивационных, организационных, содержательных педагогических условий обучения, способствующих процессу осознанного и увлекательного приобретения будущими выпускниками педагогического вуза – будущими учителями иностранного языка – новых знаний, формированию на достаточно высоком уровне как собственно речевых навыков, так и коммуникативных умений, овладению опытом квазимежкультурного общения, являющегося моделью реальной коммуникации с носителями иностранного языка и выступающего гарантом обеспечения способности и готовности будущих выпускников педагогического вуза к бесконфликтной межкультурной коммуникации и качественной профессионально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике как фактор успешного формирования коммуникативной компетенции у бакалавров педагогического образования // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2020. № 11 (20). С. 203-210.

2. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Организационно-педагогические условия успешного развития познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка в лингвополикультурном пространстве // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: Сборник научных трудов / под ред. Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой. Елабуга, 2020. С. 52-56.

3. Быстрой Е.Б., Белова Л.А., Слабышева А.В., Штыкова Т.В. Формирование интереса к изучению иностранных языков в процессе использования аутентичных аудиоматериалов // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 242-257.

4. Дубаков А.В. Реализация технологии эдьютейнмент в обучении иностранному языку // Глобальный научный потенциал. 2019. № 1 (94). С. 8-11.

5. Заседателяева 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. Кармалова Е.Ю., Ханкеева А.А. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 7 (389). С. 64-71.

7. Сапун Т.В. Применение технологии «эдьютейнмент» в образовательной среде университета // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 8 (173). С. 30-34.

8. Скоробренко И.А. Ответственность современного педагога за формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды дистанционного обучения в условиях мероприятий по профилактике коронавирусной инфекции // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2020. С. 598-601.

УДК 372.881.1

К.А. Вагнер
(Россия, Абакан)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЛОГИКО-КОММУНИКАТИВНЫХ ОПОР В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

В статье рассматриваются процесс обучения говорению на английском языке студентов колледжа и опыт применения в ходе этого процесса логико-коммуникативных опор.

Ключевые слова: коммуникация, иноязычная коммуникация, речевая деятельность, говорение, логико-коммуникативные опоры.

K. A. Vagner
(Russia, Abakan)

LOGIC-COMMUNICATIVE SUPPORTS' USAGE IN THE PROCESS OF ENGLISH SPEECH TEACHING OF COLLEGE STUDENTS

The aim of the article is to examine the process of English speech teaching of college students and to describe the experience of logic-communicative supports' usage in the process.

Key words: communication, foreign language communication, speech activity, speech, logic-communicative supports.

Получение студентами специальности в колледже предполагает формирование у них ряда общих и профессиональных компетенций, которое в свою очередь обеспечивается получением определенных знаний и развитием умений по общеобразовательным и специальным дисциплинам. Изучение иностранного языка является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста. Среди требований к уровню освоения дисциплины «Иностранный язык» – умение общаться, устно и письменно, на иностранном языке на профессиональные и повседневные темы. Устное речевое общение невозможно без говорения – продуктивного вида устной речевой деятельности.

Главной целью обучения говорению Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез называют «развитие у учащихся способности осуществлять устное речевое общение в разнообразных социально детерминированных ситуациях» [2, с. 206]. Говорение как вид речевой деятельности предполагает развитие ряда речевых умений, которым предшествует формирование речевых навыков. Чтобы развивать навыки устной речи следует систематически практиковаться в говорении на иностранном языке. В зависимости от этапа обучения речевая практика будет иметь свою специфику. Если в начале обучения практика устной речи осуществляется на только что отработанном языковом материале, то продвинутый уровень предполагает наличие умения использовать в устной речи разнообразные структуры и лексические единицы, отбирать подходящий языковой материал для выражения содержания сообщения. Сложность обучения говорению состоит не только в том, что обучающиеся могут затрудняться в выборе языковых средств, но и в том, что они не всегда знают, о чем говорить. Для решения проблемы содержательного плана видится целесообразным использовать в процессе обучения говорению логико-коммуникативные опоры.

Е. В. Барбакова трактует понятие опоры применительно к обучению иностранному языку как средство поддержки и стимуляции коммуникативной деятельности обучающихся. По ее мнению, для логико-коммуникативных опор важна информативность. Кроме того, исследователь подчеркивает необходимость распределять опоры, учитывая логику коммуникативного процесса, на протяжении всей коммуникации [1].

Следует также отметить, что опоры могут найти применение на всех этапах обучения говорению. Необходимость использования опор особенно актуальна для студентов первого года обучения в связи со сменой учебного заведения и адаптацией к новым условиям обучения. Во-первых, отличается организация образовательного процесса: практическое занятие длится 1 час 30 минут вместо урока длительностью 45 минут. Во-вторых, меняется сама среда обучения, школьный класс заменяется студенческой группой. Возраст студентов первого курса – 15-17 лет. В этом возрасте подростки особенно чувствительны к собственным неудачам и к замечаниям / колкостям /

насмешкам сверстников. Указанные возрастные особенности студентов колледжа требуют от преподавателя иностранного языка решения задач по созданию дополнительной мотивации обучающихся к говорению на иностранном языке, поддержке внимания и работоспособности длительное время. С ними помогают справиться логико-коммуникативные опоры, цель использования которых – научить обучающихся составлять собственные речевые высказывания на иностранном языке в процессе иноязычного общения на разнообразные темы. Включение логико-коммуникативных опор в процесс обучения говорению на иностранном языке отвечает принципу дифференциации обучения. Вместе с тем, применение логико-коммуникативных опор активизирует познавательные процессы обучающихся, улучшает запоминание, развивает самостоятельность и творческий подход при выборе решений коммуникативных задач. Логико-коммуникативные опоры также способствуют развитию навыка говорения путем оказания помощи обучающимся в структурировании информации и выстраивании смысловых связей между информационными блоками.

Содержание логико-коммуникативных опор может включать вербальные и невербальные составляющие, а сами опоры могут быть подготовлены преподавателем, либо студентами. В случае, когда обучающиеся самостоятельно готовят опоры, им необходимо предоставить инструкцию по составлению и использованию логико-коммуникативных опор.

Применение логико-коммуникативных опор должно быть адекватно целям конкретных речевых упражнений; опоры должны соответствовать уровню владения языком обучающимися и учитывать их опыт и интересы.

Технология работы с логико-коммуникативными опорами включает несколько этапов. На начальном этапе следует предъявление образцового монологического/диалогического высказывания, которое должно соответствовать требованиям программы дисциплины и учитывать специфику конкретного контингента обучающихся. Образец высказывания базируется на изученном лексическом и грамматическом материале, а также включает новый материал для изучения. К подготовленной модели монологического / диалогического высказывания предлагается логико-коммуникативная опора. Невербальные компоненты опоры, такие как изображения, схемы, диаграммы и прочее, должны быть четкими, яркими и запоминающимися. Это же правило касается и вербальных составляющих: шрифт текста опоры должны быть читабельным.

Рассмотрим технологию применения логико-коммуникативной опоры на примере подготовки монологического высказывания по теме «Достопримечательности города». Студентам предъявляется образец монологического высказывания по теме: *I want to tell you about my favourite city. It's St. Petersburg. There are many places of interest in the city centre. The Cathedral of the Resurrection is the most picturesque church. It was founded in the memory of the fact that there Emperor Alexander II was mortally wounded in 1881. The Kazan and St. Isaac's Cathedrals are no less impressive. The most famous*

museum of St. Petersburg and one of the largest museums in the world is the Hermitage, the Winter Palace. It was founded in 1764 and contains more than 2800000 exhibits. <...> I like to visit the city. Объем и содержание высказывания будет варьироваться в зависимости от контингента обучающихся, уровня их подготовленности. Образец монологического высказывания сопровождается подготовленной логико-коммуникативной опорой. Это может быть план-схема города с нанесенными на нее изображениями достопримечательностей и справочной информации (даты, фамилии и т.д.) либо просто карточки с изображениями упоминаемых достопримечательностей. Предъявление образцового высказывания и логико-коммуникативной опоры к нему дает обучающимся представление о том, что они должны освоить в процессе изучения темы и каким должно быть их высказывание к концу изучения темы.

Для следующего этапа работы с опорами готовим наборы карточек с названиями и изображениями достопримечательностей (church, cathedral, temple, gallery, monument, etc.), с характеристиками (fascinating, magnificent, picturesque, large, attractive, etc.), с указанием местоположения (on the left, on the right, close, nearby, next to, towards, etc.) Если обучающиеся уже работали с опорами, сделать карточки они могут самостоятельно. В случае, когда такая работа организуется впервые, преподаватель сам готовит опоры. Далее студентам предлагается выполнить ряд упражнений с использованием опор: сопоставить название и изображение, произнести названия достопримечательностей по-английски, привести примеры каждого вида достопримечательностей, которые есть в родном городе (названия музеев, театров, памятников и т.д.) Также на занятиях отрабатываются соответствующие синтаксические структуры: *it is ...*, *this is ... / these are...*, *there is ... / there are ...*, *it was founded* Все компоненты, структуры, лексические единицы сопровождаются соответствующими логико-коммуникативными опорами и прорабатываются в различных формах работы: хором, индивидуально, парно. Начинать работу следует с отработки материала на уровне слов и словосочетаний, затем переходить к отдельным предложениям и только потом к уровню сверхфразового единства.

Подготовка логико-коммуникативных опор требует соблюдения принципа логичности и последовательности информационных блоков, принципа ясности и доступности содержания. Преподавателю также стоит обратить внимание на сложность предоставляемого материала: он не должен быть слишком сложным или слишком простым, иначе обучающиеся потеряют к нему интерес.

Соблюдение рекомендаций применения логико-коммуникативных опор в процессе обучения говорению на английском языке студентов колледжа позволяет использовать данное средство обучения для создания дополнительной мотивации у обучающихся к иноязычному коммуникативному общению, облегчить процесс формирования речевых навыков и умений и значительно повысить эффективность обучения.

Список литературы

1. Барбакова Е. В. Методическое понятие опоры в обучении иностранным языкам // Вестник БГУ. 2009. № 15. С. 123-125.

2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. М.: Академия, 2015.

УДК 372.881.1

О.Н. Власенко, И.А. Скоробренко
(Россия, Челябинск)

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОГО АНАЛИТИЧЕСКОГО ЧТЕНИЯ У БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ CLIL

Статья посвящена проблеме формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования посредством технологии CLIL. Авторы описывают систему формирования умений иноязычного аналитического чтения посредством технологии CLIL, рассматривают организационно-педагогические условия эффективного функционирования системы в образовательном процессе педагогического вуза.

Ключевые слова: технология CLIL, умения иноязычного аналитического чтения, профессиональная подготовка менеджеров образования, организационно-педагогические условия, обучение иностранному языку.

O.N. Vlasenko, I.A. Skorobrenko
(Russia, Chelyabinsk)

FORMATION OF FUTURE EDUCATIONAL MANAGERS' FOREIGN LANGUAGE ANALYTICAL READING SKILLS THROUGH CLIL TECHNOLOGY

The article is devoted to the problem of the formation of foreign language analytical reading skills in future education managers using the CLIL technology. The authors describe the system of formation of foreign language analytical reading skills through the CLIL technology, consider the organizational and pedagogical conditions for the effective functioning of the system in the educational process of a pedagogical university.

Key words: CLIL technology, foreign language analytical reading skills, professional training of education managers, organizational-pedagogical conditions, foreign language teaching.

Сегодня в условиях инновационных процессов в образовании происходит существенная переориентация системы подготовки будущего выпускника магистратуры педагогического вуза – менеджера образования: во главу угла ставятся его универсальный ориентир и комплексность формирования навыков. Парадигма использования иностранного языка меняется от средства общения будущего выпускника педагогического вуза в повседневно-бытовой сфере к средству его профессионально-педагогического развития и карьерного роста в процессе обучения на иностранном языке.

Для нас очевидно, что обучение аналитическому чтению на иностранном (немецком) языке является одним из компонентов формирования вторичной языковой личности, обладающей сформированной на достаточно высоком уровне коммуникативной компетенцией. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку понимается в современной лингводидактике как обучение, которое основывается на профессиональных потребностях будущих специалистов, поэтому «преподавателю высшей школы необходим инструментарий, состоящий из методов, позволяющих по-новому организовать взаимоотношения между преподавателем и студентом» [1, с. 4-5]. Технология CLIL, основанная на интеграции лингвистических и предметных знаний и призванная восполнить пробел в переходе на мировой стандарт владения иностранным языком в профессиональных целях, на наш взгляд, и является таким инструментом в работе преподавателя вуза со студентами.

Мы полагаем, что формирование у будущих менеджеров образования умений аналитического чтения на немецком языке с использованием технологии CLIL является поэтапным процессом создания автоматизированного умения декодирования письменной либо печатной иноязычной информации на основе предметно-языкового интегрированного обучения. В нашей работе мы придерживаемся интегративного подхода к характеристике технологии CLIL и позиционируем ее как подход к иностранному языку в качестве инструмента подготовки к межкультурному взаимодействию и взаимопониманию, межкультурной эмпатии, международному мышлению для усовершенствования основных предметных областей современного педагогического образования в высшей школе. Мы разделяем точку зрения И.А. Бобыкиной и Л.А. Нефедовой, которые утверждают, что технология CLIL «способствует развитию компетенций, обеспечивающих готовность и способность педагогов к эффективному профессиональному общению в устной и письменной формах на английском языке в процессе решения задач профессиональной деятельности» [3, с. 123].

В системе формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования с использованием технологии CLIL мы считаем целесообразным выделить следующие компоненты: лингвоцелевой, организационно-содержательный и контрольно-коррекционный. Рассмотрим их более подробно. Лингвоцелевой компонент построен на принципе синкретичности, поскольку включение цели без учета лингвистической

составляющей является нецелесообразным. Так, собственно лингвистический компонент предполагает осознание студентами цели обучения иностранному языку овладение языком как средством профессионального общения, то есть овладение коммуникативной компетенцией, являющейся гарантом формирования у будущих выпускников способности и готовности к эффективному межкультурному взаимодействию. Центральным ядром этого компонента мы считаем сочетание языкового и речевого материала, предполагающего речевую направленность занятий по иностранному языку, достоинство которой состоит в том, что «она во многом способствует самостоятельной работе над языком, обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса, а также дает возможность использования всего многообразия различных форм работы» [4, с. 100]. Так, лингвоцелевой компонент формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования в полной мере отражает совокупность требований, предъявляемых к студентам неязыковых специальностей педагогического профиля в аспекте владения иностранным (немецким) языком как средством профессиональной коммуникации.

Организационно-содержательный компонент системы формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования включает содержание (знания, умения, навыки, компетенции и культурные составляющие содержания) и организационные аспекты (методы, формы, средства и приемы формирования навыков аналитического чтения на немецком языке). Как справедливо отмечает Л.Н. Овинова, «профилизация преподавания иностранных языков на основе предметно-ориентированного обучения позволит отойти от привычных контекстов обучения по строго ограниченной базовой тематике (Family, Museum, Internet...) и обратиться к коммуникативным ситуациям, типичным для будущего профессионального роста» [7, с. 610]. Разрабатываемая нами система формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования включает не только совокупность знаний в области языка, профессии и культуры, но и компетенции применения данных знаний в организации предметного обучения на немецком языке. Средствами формирования умений чтения с использованием технологии CLIL при изучении немецкого языка у будущих менеджеров образования являются научные и учебные тексты предметного содержания на немецком языке, преимущественно из аутентичных источников, которые характеризуются «аутентичностью фонетического, лексического и грамматического наполнения, культурологической, информационной, ситуативной и реактивной естественностью, адекватностью используемых языковых средств, взятые из оригинальных источников, которые делают процесс обучения иностранному языку более эффективным» [5, с. 247].

Заметим, что формы, методы, средства и технологии обучения чтению зависят от целевой установки конкретного учебного занятия и реализуются в форме разнообразных подходов к разработке заданий для различных типов чтения. Мы считаем целесообразным выделить три этапа внедрения системы

формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования по типу кумуляции. К основным этапам внедрения и развития системы мы относим следующие три этапа. Первый этап предполагает расширение языкового образования, представляющего собой фрагментарную работу по отдельным темам предмета или нескольким предметам профессионального и педагогического цикла, объединенных в модуль. Второй этап – модульное преподавание – включение модулей (спектра тем учебной программы) на различных этапах процесса изучения отдельного или нескольких предметов на иностранном языке. Третий, заключительный, этап – частичное слияние с предметом – внедрение технологии CLIL в формате «soft» (отдельные темы и лингвистический аспект изучения содержания с частичной опорой на родной язык), «hard» (полное изучение содержания предметов на немецком языке), что свидетельствует о том, что по содержанию учебный материал может повторять или дополнять материал, изученный на основных занятиях по предмету.

Контрольно-коррекционный компонент системы формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования освещает совокупность двух составляющих – результатов внедрения и совершенствования системы формирования умений аналитического чтения на немецком языке и коррекционных мероприятий, необходимых для успешного формирования данного умения.

В процессе опытно-экспериментальной работы в рамках заявленной тематики нами были выделены следующие организационно-педагогические условия эффективного функционирования разработанной системы формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования. Первым организационно-педагогическим условием функционирования системы является использование аутентичных источников для урочного и внеурочного профессионально-ориентированного аналитического чтения на немецком языке, в чем заключается содержательный аспект организационно-содержательного компонента системы. Вторым организационно-педагогическим условием является использование всех вариаций технологии CLIL при организации интегрированных занятий по немецкому языку и инвариантных профессиональных дисциплин, предусмотренных учебным планом по специальности, в чем заключается организационный аспект организационно-содержательного компонента предложенной нами системы. Третьим организационно-педагогическим условием функционирования разработанной системы формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования является организация непрерывной обратной связи в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров образования средствами информационно-коммуникационных технологий (лингвоцелевой и контрольно-коррекционный компоненты предложенной нами системы).

Мы полагаем, что использование аутентичных материалов для урочного и внеурочного профессионально-ориентированного аналитического чтения на

немецком языке способствует более глубокому осмыслению читаемого для формирования важных профессиональных навыков и компетенций у будущих менеджеров образования. Аутентичные тексты позволяют обучать рациональному извлечению конкретной фактической информации на уровне значений. Следовательно, применение аутентичных текстов при обучении чтению на немецком языке позволяют студентам оперировать понятиями, применяемыми зарубежными исследователями и впоследствии использовать иноязычную лексику при подготовке к учебным занятиям, к защите магистерских диссертаций, а также в процессе решения повседневных профессиональных задач. Следует отметить, что использование материалов из аутентичных источников на занятиях по иностранному языку «может являться важным фактором, повышающим интерес и мотивацию к его изучению, не только в педагогическом вузе, на факультете иностранных языков, где студенты изучают языки как специальность и это их осознанный выбор, но и в других высших учебных заведениях, безусловно, с учетом их профильной направленности и тематической ориентированности изучаемого на занятиях материала» [6, с. 252]. Итак, использование аутентичных источников как условие повышения эффективности разработанной нами системы формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования оказывает непосредственное влияние на организационный и содержательный компоненты, являясь непосредственным материалом для профессионально-ориентированного чтения на занятиях по иностранному языку в высшей школе.

Второе организационно-педагогическое условие функционирования системы формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования – использование всех вариаций технологии CLIL при организации интегрированных занятий по немецкому языку и общепрофессиональных дисциплин, предусмотренных учебным планом, непосредственно связанное с типологией внедрения технологии CLIL: первый тип – обучение согласно учебному плану в рамках языкового курса с фокусом на язык – Soft CLIL; второй тип – обучение через программы частичного погружения в иностранный язык, содержание базируется на предмете – Hard CLIL; третий тип – обучение на комбинировании фокуса на языке и на содержании – Mid CLIL.

Иной подход к реализации технологии CLIL в образовательном процессе делает акцент на составляющие данной технологии. При проектировании курса обучения на основе данного подхода преподавателю следует учитывать 4 «С» технологии CLIL. Content: процесс овладения знаниями, навыками и умениями в рамках преподаваемого предмета. Communication: обучение использованию средств иностранного языка для получения знаний по предмету. Язык выступает инструментом общения, а не самоцелью. Основная цель CLIL – сокращение времени речи преподавателя и увеличение времени речи обучающихся, с тем, чтобы с помощью учителя и при участии одноклассников дать им возможность активно практиковаться на уроке в использовании

иностранный язык как средства коммуникации. Cognition. Развитие мышления является неотъемлемой составляющей процесса овладения языком. Обучающихся следует вовлекать в активный процесс познания сути изучаемых явлений, когда создаются условия для реализации личностных ориентиров. Culture. Культурологические знания, которые направлены на понимание собственной и иноязычной культуры, определение своего места и роли в них, формирование позитивного отношения к другим культурам, является важной составляющей технологии CLIL.

Вариация типов технологии CLIL должна носить накопительный характер, так на первом году обучения студентам предлагается Soft-вариант технологии CLIL. На продвинутых этапах использование технологии CLIL возможно путем расширения как лексических, так и грамматических конструкций, углубления в содержание текста и более детальное извлечение информации на уровне рефлексии. Согласно выделенному условию, использование всех вариаций технологии CLIL при организации интегрированных занятий по немецкому языку и обязательных дисциплин учебного плана, роль данной технологии заключается в ее универсальности.

Интеграция (объединение в обучении) может происходить через соединение содержания двух смежных или разрозненных дисциплин. Но к основным требованиям интеграции на основе межпредметных связей (в случае с английским и предметным полем) относятся следующие. Во-первых, комплексное преподавание по методу проектов, предполагающее самостоятельный отбор предметных знаний обучающихся. Во-вторых, реализация принципа обучения (межпредметность в обучении осуществляется разными способами в зависимости от содержания занятия). В-третьих, комплексный подход к постановке и решению учебно-воспитательных задач. В-четвертых, в содержании изучаемого материала в виде элементов (так, семинарское занятие с междисциплинарными связями может быть названо «фрагментарным»). В-шестых, преподаватель, руководствуясь принципом межпредметности, специально организует обобщающие лекции, объединяющие знания из разных профессионально-важных дисциплин, к примеру, синтезированные лекции с междисциплинарными связями.

Третьим условием эффективного функционирования предложенной нами системы формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования является организация непрерывной обратной связи в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров образования средствами информационно-коммуникационных технологий. Существование обратной связи является непременным условием эффективной подготовки будущего специалиста. Механизм осуществления обратной связи включает анализ и интерпретацию информации, получаемой от обучающегося путем сопоставления с известной, установленной и нормативно-закрепленной в источниках педагогического, профессионального и лингвистического планов. Функции обратной связи включают следующие: аналитическая (выявление пробелов в знаниях), коррекционная (устранение пробелов в понимании

читаемого), мотивационная (обеспечение мотивации учения). Смеем предположить, что наличие постоянной рефлексивной связи способствует более эффективному формированию умений аналитического чтения на иностранном языке у будущих менеджеров образования. Рефлексия может иметь различные вариации – непосредственная и опосредованная (через средства информационно-коммуникационных технологий), причем «принцип обратной связи между преподавателем и студентом предполагает, что преподаватель и студент должны находиться в постоянном, непрерывном двустороннем взаимодействии, которое осуществляется с помощью информационно-коммуникационных технологий» [8, с. 254].

Таким образом, каждое из организационно-педагогических условий функционирования системы формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования оказывает влияние на процесс формирования умений аналитического чтения на немецком языке у будущих менеджеров образования. Использование аутентичных материалов для урочного и внеурочного чтения на немецком языке оказывает воздействие на содержательный аспект организационно-содержательного компонента системы. Использование всех вариаций технологии CLIL при организации интегрированных занятий по немецкому языку и общеобязательных дисциплин влияют на организационный аспект организационно-содержательного компонента модели. Организация непрерывной обратной связи в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров образования средствами информационно-коммуникационных технологий непосредственно влияют на лингвоцелевой и контрольно-коррекционный компоненты системы.

На наш взгляд, организация обучения будущих менеджеров образования иностранному языку на основе технологии CLIL является залогом количественных и качественных изменений в уровне сформированности у них умений аналитического чтения на немецком языке в рамках интеграции предметного и языкового содержания в целенаправленно реализуемом процессе профессиональной подготовки выпускника вуза. Это обусловлено тем, что на учебных занятиях по модели предметно-языкового интегрированного обучения «значимые и аутентичные материалы предоставляются на иностранном языке, тем самым язык становится средством, а не самой целью» [9, с. 330].

Стараясь преодолеть пробел на всех уровнях внедрения в образовательный процесс системы формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования – социальном, педагогическом и личностном – отметим, что разработанная нами система способна оказывать непосредственное воздействие на возросшие социальные требования к уровню владения иностранным (немецким) языком в профессиональных целях будущими менеджерами образования и существующей системой их профессиональной подготовки. Таким образом, технология CLIL представляет собой весьма эффективное средство формирования коммуникативной компетенции будущих выпускников вуза посредством одновременного изучения содержания профильной дисциплины и

иностранного языка, с помощью которого осуществляется процесс обучения, а кроме того, ее применение на занятиях «поможет сформировать у студентов необходимый уровень иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, будет способствовать продолжению развития общенаучных знаний и умений, готовить будущих учителей к межкультурному профессиональному взаимодействию» [2, с. 12].

Таким образом, использование технологии CLIL в процессе формирования умений иноязычного аналитического чтения у будущих менеджеров образования актуально и может активно применяться преподавателями высшей школы, а также обладает высоким методическим и лингводидактическим потенциалом как инновационная образовательная технология обучения иностранному языку в высшей школе.

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 Всероссийской научно-практической конференции. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2019. С. 3-11.

2. Белова Л.А., Заседателева М.Г., Быстрая Е.Б., Штыкова Т.В. Подготовка будущих учителей к межкультурному профессиональному взаимодействию с использованием технологии CLIL // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 4. С. 9-16.

3. Бобыкина И.А., Нефедова Л.А. Опыт реализации технологии CLIL в условиях дополнительного профессионального образования педагогов // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2020. Т. 14. С. 119-121.

4. Быстрая Е.Б., Скоробренко И.А. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 99-102.

5. Быстрая Е.Б., Белова Л.А., Власенко О.Н., Заседателева М.Г., Шкитина Н.С. Формирование аудитивной компетенции студентов, изучающих иностранный язык, посредством аутентичных материалов // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 243-261.

6. Быстрая Е.Б., Белова Л.А., Слабышева А.В., Штыкова Т.В. Формирование интереса к изучению иностранных языков в процессе использования аутентичных аудиоматериалов // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 242-257.

7. Овинова Л.Н. Использование CLIL-технологии при обучении иностранному языку в вузе // Наука ЮУрГУ : Материалы 69-й научной конференции. Министерство образования и науки Российской Федерации. Челябинск: Южно-Уральский государственный университет, 2017. С. 608-614.

8. Скоробренко И.А. Уроки пандемии: к вопросу об эффективном взаимодействии субъектов образовательного процесса в дистанционном обучении // Электронная информационно-образовательная среда: современные проблемы и перспективы развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил; Екатеринбург, 2021. С. 248-256.

9. Токмакова Ю.В. Особенности применения технологии CLIL при обучении иностранному языку // Теория и практика инновационных технологий в АПК: Материалы национальной научно-практической конференции. Секция «Гуманитарные и социально-политические науки» 10–27 марта 2020 г. Ч. II. Воронеж: ФГБОУ ВО Воронежский ГАУ, 2020. С. 328-332.

УДК 371.3

Ю.Д. Гавронова
(Россия, Смоленск)

ОСОБЕННОСТИ ОТОБРАЖЕНИЯ ЛЕКСИКИ КОРОНАВИРУСА В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются особенности изучения и структуры лексики английского языка, возникшей во время пандемии коронавируса. Вся лексика разделена на тематические группы: симптомы коронавируса, медперсонал и больница, профилактика коронавируса и чрезвычайное положение. По структуре она разделена на одно слово, на двусловные словосочетания и на многословные словосочетания.

Ключевые слова: пандемия, коронавирус, симптомы коронавируса, медперсонал, больница, профилактика коронавируса.

Yu. D. Gavronova
(Russia, Smolensk)

PRESENTATION FEATURES OF CORONAVIRUS PANDEMIC VOCABULARY IN ENGLISH LANGUAGE

The article deals with the features of the study and the structure of the English vocabulary that arose during the coronavirus pandemic. All vocabulary is divided into thematic groups: coronavirus symptoms, medical staff and hospital, coronavirus prevention and the state of emergency. By structure all the vocabulary is divided into one word, two-word phrases and multiword phrases.

Keywords: pandemic; coronavirus; symptoms of coronavirus; medical staff; hospital; coronavirus prevention.

Во всем мире в связи с пандемией коронавируса сложилась весьма непростая ситуация. Как отечественные, так и зарубежные средства массовой информации изобилуют материалами о количестве заболевших и выздоровевших, самоизоляции, успехах в разработке и использовании вакцины и все более нарастающем экономическом кризисе. Овладев лексикой пандемии, студенты будут легче воспринимать информацию из англоязычных средств массовой информации, социальных сетей и более трезво оценивать ситуацию в мире.

Вот почему целесообразно в лексике пандемии выделить следующие лексико-семантические поля: «симптомы коронавируса», «медперсонал и больница», «профилактика коронавируса».

При появлении первых симптомов инфекционного заболевания следует сразу принять меры и обратиться к врачу. Поэтому для начала рассмотрим лексико-семантическое поле «симптомы коронавируса». Для облегчения запоминания это лексико-семантическое поле разделим на группы: одно слово, словосочетание из двух слов и словосочетание из трёх слов и более.

Одно слово: *symptoms, presymptomatic, asymptomatic, contagious, contagion, sneezing, pneumonia, cough, confusion, headache, sore throat, tiredness, diarrhea.*

Два слова: *show symptoms, feel hot, feel forehead, feeling feverish, body aches, feeling tired, feeling fatigued, feeling lethargic, dry coughs, no phlegm, developing pneumonia, muscle ache, dry cough, nasal congestion, runny nose.*

Много слов: *very common symptom, illness is very mild, patient was confirmed positive, signs of infection, with acute respiratory symptoms, have a fever, have a temperature, tightness in the chest, shortness of breath, have difficulty breathing, lungs are filling up with.*

На основании приведенных примеров несложно увидеть, что при описании симптомов коронавируса используются самостоятельные и служебные части речи. Поэтому целесообразно для облегчения запоминания представить лексико-семантическое поле «симптомы коронавируса» в зависимости от самостоятельных частей речи.

Существительное: *symptom, contagion, fever, temperature, phlegm, cough, sneezing, pneumonia, confusion, headache, tiredness, diarrhea.*

Прилагательное: *presymptomatic, asymptomatic, contagious, acute, respiratory, hot, feverish, fatigued.*

Кроме того, чтобы студентам было легче запомнить лексику, словосочетания можно разделить в зависимости от главного слова на именные, глагольные, наречные. В именном словосочетании главными словами могут быть именные части речи: имя существительное, имя прилагательное, имя числительное, местоимение. В глагольном словосочетании главные слова – глагол, причастие, деепричастие. В наречном словосочетании главное слово – наречие.

Именное словосочетание: *very common symptom, signs of infection, acute respiratory symptoms, tightness in the chest, shortness of breath, dry cough, muscle ache, sore throat, nasal congestion, runny nose.*

Глагольное словосочетание: *show symptoms, have a fever, have a temperature, feel forehead, body aches, have difficulty breathing, develop pneumonia.*

Наречные словосочетания: *feel feverish, feel hot, feel tired, feel fatigued, feel lethargic.*

В зависимости от очага симптомы коронавируса проявляются по-разному. Поэтому далее рассмотрим лексику в зависимости от места проявления коронавируса.

Общие признаки: *fever, headache, temperature, body aches, feeling tired, feeling fatigued, feeling lethargic, muscle ache, muscle pain, confusion, tiredness, weakness.*

Респираторные симптомы: *chest pain, cough, runny nose, acute respiratory symptoms, tightness in the chest, shortness of breath, phlegm, sneezing, difficulty breathing, pneumonia, sore throat, nasal congestion, runny nose.*

Симптомы со стороны желудочно-кишечного тракта: *diarrhea, vomiting, loss of taste or smell, gastro-intestinal symptoms, nausea.*

Чтобы обеспечить наиболее полное представление развития инфекционного заболевания, схожие симптомы коронавируса можно описать разными словами и синонимичными выражениями.

Температура: temperature, fever, chills, headache.

Проблемы с дыханием: acute respiratory symptoms, tightness in the chest, chest pain, shortness of breath, dry cough, phlegm, difficulty breathing, pneumonia, mucus, hemoptysis.

Пониженная активность: body aches, feeling tired, feeling fatigued, feeling lethargic, muscle ache, muscle pain, confusion, tiredness.

Проблемы с носом: sneezing, nasal congestion, runny nose, weakness, dizziness.

При обращении в больницу нередко можно услышать лексику медперсонала. Данное лексико-семантическое поле можно поделить на тематические группы: медицинское снаряжение и оборудование, медицинские услуги, наименования медработников, пациенты.

Медицинское снаряжение и оборудование: *medical equipment, survival suits for medical personnel, mechanical ventilators, intensive care unit, critical care unit, medical facilities, medical equipment, essential gear, masks, gloves, gowns, test kits, testing facilities, intensive care beds, mechanical ventilators.*

Медработники: *health workers, health care professionals, doctor, nurse, sick attendant, pharmacist.*

Пациенты: *carrying a virus, first contacts levels, individuals with a compromised immune system, older persons in the the group of risk, critical patients, an advanced age, elderly individuals.*

Чтобы «не подхватить» инфекционное заболевание, необходимо соблюдать меры профилактики и рекомендации органов здравоохранения. Данное лексико-семантическое поле назовём «Жизнь на карантине» и разделим его на группы: изменения в укладе жизни; меры профилактики; чувства людей.

Уклад жизни: *lifestyle changes, to work remotely, increase in unemployment, help of volunteers, humanitarian assistance, coronavirus crisis, shopping in a state of panic, panic buying, hoard, a big change in behavior, telecommuting.*

Меры профилактики: *keep that distance, not to shake someone's hand, not to hug, not to kiss on the cheeks, not touch your face, quarantine, keep self-quarantine, isolation, restrictions, social distancing, to ask residents to hunker down, the shutdown of all schools, lockdown areas, shut borders, contact tracing, frequent handwashing, use hand sanitizer, frequently cleaning surfaces, physical distancing, don't touch your face, cut down social contacts.*

Чувства людей: *panic, spreading fear, very disrupted.*

Из-за сложной обстановки, вызванной коронавирусом, правительства многих стран вынуждены прибегать к крайним мерам: закрывать границы, вводить карантин и дистанционное обучение в образовательных учреждениях. В связи с этим говорят о пандемии коронавируса и её новых эпицентрах. Поэтому следующее лексико-семантическое поле назовём как «пандемия»: *pandemic, quarantine, epicenter, state of emergency, coronavirus outbreak, coronavirus crisis.*

Несомненно, данная статья не отображает всю лексику пандемии коронавируса, которую можно прочесть и услышать в англоязычных средствах массовой информации. Но её упорядочивание поможет при изучении английского языка значительно облегчить восприятие новостей из СМИ и лучше выразить свои мысли в медицинских учреждениях за границей.

Список литературы

1. Английская лексика на тему пандемии и коронавируса. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://englishpara.by/anglijskaya-leksika-na-temu-randemii-i-koronavirusa/> (дата обращения 01.03.2021)

2. Symptoms and Risk Factors of COVID-19. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.orlandohealth.com/covid-19/symptoms> (дата обращения 01.03.2021)

Я. Н. Казанцева, Е.В. Семенова
(Россия, Лесосибирск)

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ MOODLE ПРИ
ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКИ
БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается проблема использования возможностей системы MOODLE при организации научно-исследовательской практики выпускников педагогического вуза – будущих учителей иностранного языка. Описан алгоритм проведения работы. Приведены условия эффективности использования MOODLE на основе анализа рефлексивных отчетов студентов по итогам практики.

Ключевые слова: научно-исследовательская практика, MOODLE, рефлексивный анализ.

Ya. N. Kazantseva, E. V. Semenova
(Russia, Lesosibirsk)

**USE OF MOODLE OPPORTUNITIES IN ORGANIZATION OF
RESERCH PRACTICE FOR FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL
EDUCATION**

Abstract. The article deals with the problem of using the opportunities of the MOODLE system when organizing the research practice of graduates of the pedagogical university – future teachers of a foreign language. The algorithm of the work is described. The conditions for the effectiveness of the use of MOODLE are given on the basis of the analysis of students' reflective reports based on the results of practice.

Keywords: research practice, MOODLE, reflective analysis.

В настоящее время в системе современного высшего педагогического образования происходят изменения, большинство из которых, вне сомнения, носят кардинальный характер и отражают сущностные стороны четвертой промышленной революции: неопределенность, неоднозначность, нестабильность и сложность [8]. В то же время, как показывает практика, в высшем педагогическом образовании существуют области, которые можно квалифицировать как консервативные в лучшем смысле этого слова. В ряду таких явлений мы выделяем учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую работу студентов. Наше утверждение основано на том факте, что основы выполнения научных гуманитарных исследований в

принципе не изменились на протяжении последних десятилетий. В гуманитарных исследованиях в отличие от естественнонаучных нет жесткой зависимости от приборов, усложняющихся с каждым годом. Здесь мы имеем дело с такими мыслительными процессами, как анализ, синтез, обобщение и др. Все так же необходимо выявить проблему исследования, спланировать его, найти литературу, осмыслить ее, выполнить работу и внедрить результаты. Другое дело, что изменились условия и требования к выполнению исследования. Например, научно-исследовательская работа сегодня является обязательной для всех будущих учителей, которая должна быть выполнена в виде оригинальных исследований (курсовых, выпускных квалификационных работ и пр.) Непременным условием эффективной работы выступает поиск новейшей литературы, в том числе на иностранных языках, ее осмысление и интерпретация. Добавим сюда быстрый темп работы и умение оформить полученные результаты согласно установленным требованиям. Помочь решить вышеуказанные проблемы призваны современные технологии, одной из которых является достаточно распространенная и хорошо зарекомендовавшая себя в высшей школе система MOODLE.

Цель предлагаемой статьи – выявить возможности системы MOODLE при организации научно-исследовательской практики студентов-будущих учителей иностранного языка [4]. Методологической основой явился деятельностный подход [1], предполагающий максимальное обращение обучающегося к самому себе как к субъекту исследовательской деятельности. В нашей работе эта идея нашла отражение, прежде всего, в том, что студенты выпускного курса сами выбрали темы исследований, которые должны в итоге обрести формат выпускной квалификационной работы (ВКР). Этот выбор был не случаен, все студенты признавались, что в основе их выбора были проблемы, с которыми они столкнулись на практике в школе. Именно эта заинтересованность обеспечила возможность четкого целеполагания, максимум самостоятельности и наличие рефлексивной оценки в конце практики.

При организации научно-исследовательской практики мы поставили перед собой ряд задач, наиболее сложной из которых стало выявление возможностей системы MOODLE в этом виде работы. Внешние факторы были очевидны: формализация, которая позволяла быстро и эффективно проконтролировать работу, универсальный принцип оценки полученных результатов, оперативная обратная связь. Но не менее важными оказались скрытые возможности системы MOODLE. Так, для нас значимым был анализ, который сделали студенты в конце работы и отразили в отчетах в виде рефлексивной оценки своей деятельности. Это было важно для дальнейшей работы со студентами над ВКР, поскольку итоговая научно-исследовательская работа выпускника вуза – это всегда сотворчество преподавателя и студента, их совместный поиск. Следуя лучшим отечественным традициям высшей школы, преподаватель не просто руководит работой выпускника, а помогает ему подняться в своем развитии, учит его абстрагироваться и рефлексивно оценивать свою научную деятельность. Именно поэтому в заданиях были

обозначены такие формы, как входное тестирование, определение содержания ВКР, подбор определений, классификаций и поиск литературы по теме исследования. После первой недели работы все выпускники должны были предоставить анализ промежуточных результатов практики в виде небольшого эссе. Результатом работы стала подготовка черного варианта теоретической части ВКР.

Обратимся к отчетам выпускников, где в сконцентрированном виде представлен рефлексивный анализ опыта, который они получили в ходе практики.

Прежде всего, следует отметить, что студенты проводили работу не хаотично, а по плану, который был представлен им в начале практики. Такой прием оказался единственно верным уже потому, что сразу организовал целенаправленную работу по принципу «от простого к сложному». Кроме того, алгоритм работы предполагал выполнение заданий, которые способствовали формированию базовых умений осуществлять научную работу. К таким умениям относятся ознакомление с требованиями к оформлению ВКР, поиск литературы по теме исследования, овладение основами оформления библиографических ссылок, выявление идей для проведения опытно-экспериментальной работы, планирование ее проведения в условиях школьной действительности.

Отметим, что поиск литературы стал для некоторых студентов своего рода испытанием. Дело в том, что близость тем исследования оказывается на практике кажущейся, потому что авторы работ следуют своей логике и исследуют выбранный ими аспект проблемы. Совершенно идентичные работы найти невозможно, и студенты должны научиться определять главные идеи работ других исследователей, «держат» при этом «свою линию». Немаловажным здесь оказывается и наличие умений критически оценивать изучаемую информацию.

В отчетах студентов как положительный опыт отмечается, что всем студентам удалось составить и кратко описать на основе проделанной работы содержание ВКР, углубить знания по исследуемой проблеме, «не потеряться» среди огромного разнообразия источников в Интернете, лучше разобраться в теме работы и в проблеме исследования. В конце практики всем студентам удалось создать черновой текст первой теоретической главы ВКР.

Некоторые студенты отмечают возрастающую сложность предлагаемых заданий, при этом наиболее сложным они считают поиск литературы на иностранных языках. Не менее сложным оказался поиск литературы не ранее 2016 года. Но практически всем удалось решить эти проблемы.

При анализе возникших трудностей студенты отмечали, что найти выход из положения им помогло изучение нормативных документов.

Среди недостатков практики студенты отмечают краткие сроки (2 недели), невозможность очного общения с преподавателем из-за дистанционного формата работы. Одна из студенток отмечает, что за годы учебы в вузе у нее сложился свой индивидуальный вариант научной работы, и

предложенная модель MOODLE несколько сбивала ее с привычного формата. Вместе с тем, именно у этой студентки оказались достаточно высокие результаты, что свидетельствует о формировании у нее новых умений на основе уже имеющихся. Главный вывод, который сделала эта студентка, заключался в том, что нужно было «...не только изложить суть проблемы, но и осознать ее самостоятельно». На наш взгляд, к таким случаям следует относиться объективно и проводить входное тестирование более углубленно с учетом имеющегося у студентов опыта научно-исследовательской деятельности.

Вместе с тем, у организаторов практики в ходе ее проведения возникли некоторые опасения относительно литературы, с которой работали студенты. Дело в том, что для серьезной работы с научной литературой по проблеме исследования недостаточно источников, представленных в Интернете. Именно поэтому существуют библиотеки, где можно изучать печатную научную литературу. К сожалению, ограниченные сроки практики не предполагали посещение библиотеки, поэтому всем студентам в качестве пожелания в конце практики было предложено поработать с литературой Краевой научной библиотеки и библиотеки СФУ, чтобы ознакомиться с монографиями и другими источниками, которых нет в свободном доступе в Интернете.

В то же время следует отметить, что система MOODLE помогала решать вопросы, связанные с поиском определений и категорий, представленных в работах разных ученых. После комментария и обратной связи руководителя практики многие студенты смогли решить эту проблему.

Считаем необходимым отметить факт самокритичности в отчетах студентов. Они объективно оценивали не только проделанную работу и результаты, но и те стороны личности, над которыми им следует работать. Так, одна студентка отметила, что «необходимо работать внимательней и не торопиться».

Проведенная работа показала, что система MOODLE заложены определенные возможности для организации научно-исследовательской практики выпускников. Но они «сработают» при соблюдении следующих условий.

1. Задания должны быть четко структурированы и составлены по принципу «от простого к сложному».

2. Выполнение заданий должно оперативно отслеживаться преподавателем.

3. Необходимы комментарии по поводу выполненных заданий.

4. Преподавателю следует оказывать помощь студентам, обеспечивая тем самым индивидуальный подход.

5. Контроль за выполнением заданий должен быть количественным и качественным.

Список литературы

1. Деятельностный подход. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.informio.ru/publications/id3555/Dejatelnostnyi-podhod-v-obrazovanii> (дата обращения: 22.03.2021).
2. Карабасова М.К. Учитель-исследователь – современная компетенция педагога. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-issledovatel-sovremennaya-kompetentsiya-pedagoga> (дата обращения: 22.03.2021).
3. Мега-тренды будущего: какие навыки понадобятся работодателям? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/futurology/5e99a48c9a79477826205b8d> (дата обращения: 22.03.2021).
4. Научно-исследовательская работа. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://e.sfu-kras.ru/course/view.php?id=30538#section-0> (дата обращения 22.03.2021).
5. Научно-исследовательская работа студентов. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ueu.crimea.ru/nauchno-issledovatel'skaya-rabota-studentov> (дата обращения: 22.03.2021).
6. Рамо Д.К. Под знаком предсказуемости: как прогнозировать и управлять изменениями в цифровую эпоху. М., 2017.
7. Цели и задачи научно-исследовательской работы студентов. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.fa.ru/org/chair/fiz/Gallery> (дата обращения: 22.03.2021).
8. Шваб К. Четвертая промышленная революция. М., 2017.
9. Электронная образовательная среда Moodle для преподавателей. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.nsmu.ru/workers/cit/sistema-elektronnogo-obucheniya/eos_pps.pdf (дата обращения 22.03.2021).
10. MOODLE. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle> (дата обращения: 22.03.2021).

УДК 378.4

Н. Е. Каика

(Донецкая Народная Республика, Донецк)

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ С ОПОРОЙ НА МЕЖЪЯЗЫКОВУЮ ОБЩНОСТЬ

Статья посвящена проблемам преподавания русской фразеологии иностранным студентам. В статье анализируется эффективность использования различных способов семантизации фразеологических единиц при обучении иностранцев фразеологии. Аргументирована целесообразность опоры на

единицы межъязыковой фразеологической общности при презентации фразеологизмов.

Ключевые слова: фразеологизм, русская фразеология, межъязыковые фразеологические эквиваленты, русский язык как иностранный.

N. Ye. Kaika

TEACHING RUSSIAN PHRASEOLOGY TO FOREIGN STUDENTS BASED ON THE INTERLINGUAL COMMUNITY

The article deals with the problems of teaching Russian phraseology to foreign students. The effectiveness of using various ways of phraseological units semantic interpretation in teaching Russian phraseology for foreigners are under analysis. The expediency of support on interlanguage phraseological community in phraseologisms presentation is grounded.

Keywords: phraseological unit, Russian phraseology, interlingual phraseological equivalents, Russian as a foreign language.

Полноценное владение любым языком, как известно, невозможно без знания наиболее употребительных и коммуникативно ценных фразеологизмов, придающих речи живость, образность, выразительность.

Уровень навыков и умений владения русской фразеологией – один из ярких показателей степени коммуникативной компетенции иностранных студентов. В силу специфики фразеологических единиц (ФЕ) отбор и презентация их представляют определенную трудность. Овладение фразеологией на начальном этапе осложнено еще и тем, что коммуникативные умения иностранного учащегося в данный период незначительны, а коммуникативные потребности велики. Поэтому поиски способов подачи фразеологического материала, обеспечивающих его активное усвоение, являются важной методической задачей. В ее решении перспективной представляется опора на единицы межъязыковой фразеологической общности – межъязыковые фразеологические эквиваленты (МФЭ).

В научно-методической литературе достаточно широко освещены вопросы изучения фразеологического материала с национально-культурной семантикой. Они представлены в известных работах советского периода В. Г. Костомарова, Е. М. Верещагина [2, 5, 7] и других ученых. В последние десятилетия защищены диссертационные исследования, посвященные проблемам преподавания фразеологии иностранным студентам [1, 6, 8, 9 и др.].

Вместе с тем проблемы поисков наиболее эффективных способов семантизации ФЕ по-прежнему актуальны. На наш взгляд, наряду с фразеологизмами, имеющими национально-культурную специфику, следует предлагать для изучения фразеологизмы-интернационализмы. Например: *вешать голову (рус.) – tohang (down) one'shead (англ.) – baisser la tête (фр.) – den Kopfhängenlassen (нем.) – agacharlacabeza (исп.); шаг за шагом (рус.) – stepbystep (англ.) – SchrittfürSchritt (нем.) – pas à pas (фр.) – paso a paso (исп.); с*

головой до ног (рус.) – fromheadtofoot (англ.) – vonKopfbisFü ß (нем.) – de la tête aux pieds (фр.) – de pies a cabeza (исп.)

Цель данной статьи – аргументировать целесообразность активного использования единиц межъязыковой фразеологической общности для формирования и развития у иностранных студентов навыков владения русской фразеологией.

Представляется продуктивным применение широкого подхода к пониманию предмета и границ фразеологии. Наше видение такого подхода представлено во Вступительной статье к «Словарю русско-французских фразеологических эквивалентов» Н. Е. Каики, Л. П. Кофановой [4, с.17-19]. Это даст возможность учащимся освоить больше фразеологизмов, а также более активно использовать межъязыковые фразеологические эквиваленты (МФЭ) вместо перевода при семантизации фразеологических единиц (ФЕ), включенных в базовые учебники русского языка как иностранного. К примеру, для пословицы *чтобы узнать человека, надо с ним пуд соли съесть* имеется эквивалент в английском языке *before you make a friend eat a bushel of salt with him*, для пословицы *скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты* есть эквивалент во французском языке *dis-moi qui te hante et je te dirai qui tu es*.

Опыт презентации фразеологии с опорой на МФЭ позволяет считать, что такие корреспондирующие единицы служат учащимся для межъязыковой догадки и помогают им без труда воспринимать значение русского фразеологизма, его стилистическую характеристику. При этом снимается необходимость в подробном грамматическом, лексико-семантическом и стилистическом комментировании ФЕ, так как МФЭ по структуре, семантике и образу соотносительны, а по стилистической окраске тождественны. Следовательно, навыки функционального использования русских ФЕ иностранными студентами подлежат не формированию, а лишь коррекции. Все это способствует усвоению фразеологизмов с минимальной затратой времени и сил. К тому же стимулируется положительный перенос в русский язык речевого опыта, лингвистических и экстралингвистических знаний учащихся, почерпнутых ими в родном языке. Таким образом, родной язык студентов «из конкурента иностранного становится главной опорой его изучения» [3, с.100].

Как видим, наличие соответствия русскому выражению в родном языке иностранного учащегося служит важным критерием отбора фразеологических единиц, предназначенных для освоения на определенном этапе обучения, наряду с такими, как: употребительность, нормативность, сочетательная способность, языковая доступность, коммуникативная, ситуативная и страноведческая ценность ФЕ.

На подготовительных факультетах для иностранных студентов представляется целесообразным более широкое изучение русской компаративной фразеологии с опорой на МФЭ. Дело в том, что устойчивые образные сравнения – «наиболее типизированная категория среди других фразеологических сочетаний, легко вычленяется благодаря наличию сравнительного союза; она играет в языке существенную роль, имеет параллели

в славянских и неславянских языках и соотносится по своей структуре со свободными, индивидуальными, окказиональными сравнительными оборотами» [10, с.19].

Сопоставление структурно-семантических моделей компаративных ФЕ русского языка с их коррелятами в родном языке учащихся позволяет наглядно показать, что эти модели идентичны, просты, а набор их ограничен. Ср.: модель «*глагол + союз как + существительное*». Например: *плавать как рыба* (рус.) – *to swim like fish* (англ.) – *nager comme un poisson* (фр.); *работать как лошадь* (рус.) – *to work like a horse* (англ.) – *travailler comme un cheval* (фр.). Модель «*прилагательное + союз как + существительное*». Например: (фр.) *белый как снег* (рус.) – *white as snow* (англ.) – *blanc comme la neige* (фр.); *голодный как волк* (рус.) – *hungry as a wolf* (англ.) – *affamé comme un loup* (фр.).

Межъязыковые компаративные ФЕ отражают общность человеческих наблюдений, восприятий, способность людей образно и логично мыслить. Так, и для русского, и для англичанина, и для француза лиса, к примеру, – символ хитрости, заяц – трусости, черепаха – медлительности, белка – быстроты и ловкости, слон – неуклюжести и т.п. [10, с.12]. Ср.: *хитрый как лиса* (рус.) – *cunning as a fox* (англ.) *rusé comme un renard* (фр.) – *трусливый как заяц* (рус.) *timid as a hare* (англ.) *peureux comme un lièvre* (фр.); *медлительный как черепаха* (рус.) *slow as a tortoise* (англ.) *lent comme une tortue* (фр.).

Прозрачная семантика компаративных ФЕ обусловлена тем, что образы устойчивых сравнений возникают обычно из окружающего нас мира и в большинстве своем имеют мотивированную основу для сравнения. Ср.: *желтый как лимон; холодный как лед; худой как спичка; повторять как попугай*.

Вышесказанное позволяет утверждать, что иностранному учащемуся довольно легко перенести навыки использования компаративной фразеологии из родного языка в изучаемый.

Как известно, активное усвоение готовых средств выражения означает не только понимание их студентами, но и знание того, как функционируют эти выражения в речи, т.е. использование их в коммуникативных целях. Ситуативно-тематическая организация материала – одно из существенных проявлений коммуникативности. Поэтому при презентации русской ФЕ с опорой на МФЭ необходимо приводить типичную ситуацию употребления поясняемого фразеологизма на русском языке и соответствующую ситуацию на родном языке студентов.

Например: *черным по белому* (рус.) – *in black and white* (англ.) – *noir sur blanc* (фр.).

– *Когда у нас первый экзамен? Я ничего не понимаю в нашем расписании.*

– *Странно. Здесь черным по белому написано, что первый экзамен у нас в январе.*

– *When do we have our first exam? I can understand nothing in our timetable.*

– *Strange! It stands in black and white there that we pass our first exam in January.*

Думается, что опора на МФЭ в изучении русской фразеологии поможет облегчить и ускорить процесс ее усвоения иностранными студентами начального этапа обучения, а следовательно, будет способствовать развитию у них навыков образной русской речи.

Список литературы

1. Акбембетова А.Е. Научно-методические основы развития речи студентов-иностранцев в процессе обучения русскому языку (на материале лексики фразеологизмов, пословиц и паремииологии): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Кыргызский государственный университет им. И.Арабаева. Бишкек, 2020. 387 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва: Русский язык, 1976. 248 с.
3. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1974. № 4. С. 100-101.
4. Каика Н. Е., Кофанова Л. П. Словарь русско-французских фразеологических эквивалентов = Le Dictionnaire des Equivalents phraséologiques russes-français: [16000 русских фразеологизмов и более 23000 французских фразеологических эквивалентов]. Донецк: ООО "Юго-Восток, Лтд", 2005. 548 с.
5. Костомаров В. Г., Половникова В.И., Шведова Л.Н. Русский язык для иностранных. Москва: Рус. яз., 1977. 439 с.
6. Пугачева Л.С. Формирование фразеологической компетенции иностранных студентов-филологов: на материале фразеосемантического поля "Деятельность человека": автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2012. 23 с.
7. Словари и лингвострановедение: сб. статей / под ред. Е.М. Верещагина. М.: Русский язык, 1982. 184 с.
8. Чернова Н. В. Русская фразеология в практике преподавания русского языка как иностранного филологам: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Рос. ун-т дружбы народов (РУДН). Москва, 2004. 16 с.
9. Шафии Ф. Проблемы обучения русской глагольной фразеологии носителей персидского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина. Москва, 2013. 23 с.
10. Guiraud P. Les locutions françaises. Paris: Presses Universitaires de France, 1967. 125 p.

В.В. Киося
(Россия, Абакан)

**АКТУАЛИЗАЦИЯ КОНФЛИКТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА
(НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЖОАНН ХАРРИС
“DIFFERENT CLASS”)**

В статье рассматривается опыт реконструкции языковой личности британского педагога в художественном произведении Джоанн Харрис “Different Class”, а также влияние конфликтной компетенции на продуктивность коммуникативной деятельности.

Ключевые слова: языковая личность, речевое поведение, коммуникативная компетенция, конфликтный уровень коммуникативной компетенции.

V.V. Kiosya
(Russia, Abakan)

**THE CONFLICT COMMUNICATIVE
COMPETENCE'S ACTUALISATION OF THE TEACHER'S PERSONALITY
(ACCORDING TO THE NOVEL "DIFFERENT CLASS" BY JOANN
HARRIS)**

The aim of the article is examines the experience of reconstructing the linguistic personality of the British teacher in Joanne Harris's work of fiction, Different Class, and the influence of conflict competence on the productivity of communicative activity.

Key words: language personality, speech behavior, communicative competence, conflict level of communicative competence.

Как известно, лингвистика конца XX века характеризуется формированием новой научной парадигмы – антропологической, которая отличается от предыдущих парадигм «переключением интересов исследователя с объектов познания на субъект, т.е. анализируется человек в языке и язык в человеке» [4, с. 10]. Центральным понятием становится термин «языковая личность» как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности» [3, с. 29].

Целью данной статьи является анализ языковой актуализации конфликтной компетенции языковой личности педагога в британской лингвокультуре на основе реконструкции педагогического дискурса по материалам романа Джоанн Харрис «Different Class».

Г.И. Богин рассматривает языковую личность как «конкретного человека с его способностью совершать речевые действия и поступки». Он указывает, что данное определение соотносится с понятиями «сознание», «личность», «мышление» [1, с. 1].

Перефразируя известное высказывание Ю. Н. Караулова, что «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка», К. Ф. Седов говорит, что за каждой языковой личностью стоит множество производимых ею текстов (дискурсов). По его мнению, именно речевые произведения являются результатом дискурсивной деятельности языковой личности. Именно они позволяют судить об индивидуальных особенностях коммуникативной компетенции их создателя, о скрытых процессах его языкового сознания [5, с. 6]. Автор полагает, что структура дискурса выступает отражением и выражением особенностей языковой личности, и в том числе её коммуникативной компетенции.

К.Ф. Седов считает «центральной областью наблюдений социальной психолингвистики – сферу повседневной межличностной коммуникации языковых личностей. По его мнению, «именно здесь, в огромном языковом континууме происходит самореализация языковой личности». Учёный настаивает, что «homologuens по-разному раскрывается в разных видах и ситуациях речи». По мнению учёного, больше всего индивидуальные особенности речевого портрета личности проясняют экзистенциальные сферы коммуникативного континуума, т. е. речевые ситуации, несущие в себе элементы психологического напряжения. К числу таких ситуаций К. Ф. Седов относит коммуникативный конфликт [6].

Речевая стратегия выбирается говорящим бессознательно. Конфликтное поведение проявляет своеобразие языковой личности. Отмеченные черты поведения в ситуации эмоционального стресса обнаруживают себя и в других сферах речевого существования человека [2, с. 151-152]. Важно понимать, что каждый человек способен к проявлению того или иного типа речевого поведения в зависимости от обстоятельств. Многие определяет ситуация, в которой оказывается человек.

Наблюдения за разными языковыми личностями позволяет говорить о разной степени их конфликтности. Среди своих знакомых мы можем выделить и людей, для которых конфликт естественная форма межличностной коммуникации, и собеседников, общение с которыми никогда не переходит в конфронтацию. Учёный предлагает вспомнить школьных учителей из детства каждого человека, а именно их типичное поведение во время стресса. «Одни из них принимали позу обиженных. Другие предпочитали переходить на крик, третьи же разряжались при помощи ироничных насмешек» [2, с. 152].

По мнению К.Ф. Седова, конфликтный тип представлен двумя разновидностями: конфликтно-агрессивным и конфликтно-манипуляторским.

Речевое поведение главного героя данного художественного произведения в рамках конфликтного уровня коммуникативной компетенции изменяется от конфликтно-агрессивного к конфликтно-манипуляторскому.

Изменение выражения иллокуции в языковых формах зависит от особенностей индивидуального стиля участников коммуникативной ситуации. Данный вид интеракции демонстрирует желание одного из участников коммуникации самоутвердиться за счёт своего собеседника.

Поведение главного героя по конфликтно-агрессивному типу можно проследить в ситуации, описывающей первое собрание педагогического коллектива, проведённое новым директором школы Сент Освальдз. Следует сказать, что новый директор, Джонни Харрингтон является бывшим учеником главного героя – Роя Стрейтли. Учеником он был способным, но лучше всего ему удавалось отравить жизнь любому человеку, контактирующим с ним:

The truth is that no Master, however venerable, is ever entirely without insecurities, and there are boys – not so many of them in my case, no more than six in a whole career – who are capable of sniffing out those insecurities, of using them, of twisting them, of single-handedly making a good class into a bad class, a bad class into the staff of dread [7, p. 44].

Главный герой утверждает, что ни один даже самый опытный учитель не может справиться с учеником, который в одиночку способен превратить хороший класс в плохой, а плохой класс в поистине ужасный:

The truth is that no Master, however venerable, is ever entirely without insecurities, and there are boys – ...– who are capable of sniffing out those insecurities, of using them, of twisting them, of single-handedly making a good class into a bad class, a bad class into the staff of dread [7, p. 44].

И далее уточняет, каким был Джонни Харрингтон:

Johnny Harrington was one of them. That pale-faced, bland, insufferable boy, with his impeccable uniform and his air of barely concealed contempt. How I hated him, then and now – and as he came towards me, with a smile that might almost have been sincere, I felt the past rush in on me like a cloud of mustard gas [7, p. 44].

По речи Роя Стрейтли вполне понятно его негативное отношение к Харрингтону:

How I hated him, then and now – and as he came towards me, with a smile that might almost have been sincere, I felt the past rush in on me like a cloud of mustard gas [7, p. 44].

Главный герой – учитель, ненавидел Харрингтона, когда он был его учеником в прошлом, ненавидит и сейчас, представшим перед ним в роли директора школы:

The arrogant, sullen little boy has been reborn as a smiling, smooth-voiced politician, whose lack of essential warmth is now all too ably camouflaged beneath a veneer of surface of shine. But people rarely change at heart, except in the growing sophistication of their various disguises, and it doesn't take much for me now to see beneath the surface [7, p. 44 – 45]

Рой Стрейтли характеризует Харрингтона-ученика далеко не положительными эпитетами, что подчёркивает его негативное отношение к этому ученику. Но сейчас всё изменилось, перед ним не его ученик, а его директор, который стремится понравиться преподавательскому коллективу:

Still, I have to admit that Harrington had made an impressive entrance. His opening speech to the Common Room was a kind of masterpiece. ... He spoke of his affection for St Oswald's; of his sadness to see the dear old place so run-down and neglected; of his hope that together we would raise the phoenix from the ashes [7, p. 45].

Главный герой видит в речи директора враждебную интенцию:

The audience laughed obediently. The New Head laughed with them. I noticed that, as he delivered the punchline, Harrington altered his posture a little, adopted a voice to match the stance, and for a moment, I was convinced, that the little rat was mimicking me [7, p. 45].

Для того, чтобы добиться ощущения социальной полноценности, Стрейтли доставляет своему собеседнику моральный дискомфорт, сказав гадость о нём, называет его крысёнышем:

"I was convinced, that the little rat was mimicking me" [7, p. 45].

Примером конфликтно – манипуляторского подтипа речевого поведения представлен в ситуации, когда Харрингтон был учеником, а Рой Стрейтли – его наставником:

"It was two weeks before the half-term break. Progress tests had just finished – soon to be followed by School Exams – and as I'd expected, young Harrington had scored highly in most subjects, coming joint first in Latin and taking sixth place in the form overall – an excellent start for a New Boy, though I'd seen his face as I read out the results, and I knew he'd hoped for better still."

"You're a clever boy", I told him after Registration. "I hear you're thinking of Oxbridge"

"Sir", said Harrington in his colourless voice. Hard to tell if he meant yes or no [7, p.66].

Учитель перебивает своего ученика, так как видит в своём собеседнике объект манипуляции:

"You're certainly able", I went on cheerily. "Joint first in Latin, eh – ninety per cent – and sixth from the top in the whole form. You might even have been first if it hadn't been for that English test" [7, p.66].

Учитель видит, что ученик подавлен, но продолжает в том же духе:

I thought his face darkened a little. There had been nothing but trouble so far with the English Literature syllables – Kes had given way to Ted Hughes, D. H. Lawrence and finally to Chaucer, none of which had been judged suitable by the Harrington parents. As a result the boy's assessment had placed him seventeenth in a middle set of twenty-one, and the report from his teacher – Mr Fabricant, a veteran Tweed Jacket with no time waste on what he referred to as "the sensitive brigade" - stated quite clearly that Johnny was lucky to have scraped seventeenth,

in a middle set of twenty-one, and the report from his teacher – Mr Fabricant, a veteran Tweed Jacket with no time waste on what he referred to as "the sensitive brigade" - stated quite clearly that Johnny was lucky to have scraped seventeenth, and that if he didn't get his together – and that meant actually reading the books and

thinking about what they meant – then he'd be looking at no better than a pass in the end-of-term exams [7, p.67]. "I take if you're not keen on English Literature".

"Sir", said Harrington, closing his locker.

Учитель в очередной раз перебивает своего ученика Джона Харрингтона, игнорируя его стремление объясниться с учителем:

"It's a pity", I said cheerily, "as all of the best universities send to take the view that a man who doesn't understand literature is generally ill-equipped to understand anything else either".

По речевому поведению учителя в отношении его ученика можно отметить, что учитель не испытывает чувства уважения к адресату своего высказывания, но осознаёт, что унизил и довёл своего ученика до состояния озлобленности: *Harrington said nothing, but his eyes narrowed.*

Учитель продолжает активно унижать своего ученика: *"Literature broaden the mind", I said. "And it seems to me that yours may be in need of a little broadening" [7, p. 67].*

И очередной раз считывает с лица своего собеседника его реакцию: *He gaped at me, unused to such a direct approach.*

Учитель-манипулятор прекрасно осознаёт своё превосходство над учеником и в данной ситуации конфликта выражает свои негативные эмоции косвенным, непрямым способом, в виде иронии. Учитель считает его существом менее развитым по интеллектуальным качествам, сравнивает его со страусом:

I smiled reassuringly and went on. "You'll find that School and life have a lot in common", I said. If you like, School is life with training wheels, a safe environment in which to learn, not just the subjects of the curriculum, but the way to deal with people and ideas you have never met before. Now the ostrich, we are told, when faced with a new idea, simply sticks his head in the sand. This may work for the ostrich – ..." I looked at my watch and rose from my chair. *"But on the whole," I said, "you don't see many of those applying to university" [7, p. 67].*

В речевом поведении языковой личности учителя доминирующей иллюквативной установкой является навязывание своего мнения и явное преувеличение авторитетности своего жизненного опыта. Данный пример репрезентирует пример конфликтной ситуации с учеником. Главный герой в этой беседе, опираясь на свою рассудочность и здравомыслие, воздействует на ученика воспитательной беседой о школе и правилах взаимодействия с людьми:

If you like, School is life with training wheels, a safe environment in which to learn, not just the subjects on the curriculum, but the way to deal with people and ideas you have never met before [7, p. 67].

Безусловно, поведение главного героя является реакцией учителя на разрешение конфликта между учениками, который был затяжным и превратил жизнь одного из учеников в настоящий ад. Сам Рой Стрейтли описывает своё поведение в этой ситуации: *as I moved in for the kill ...but it began in the percussive whisper I like to use when hypnotizing prey, and finished with a*

cannonade that resonated all the way down the Middle Corridor and brought boys' heads to classroom doors like razor clams to the shoreline [7, p. 155].

В речевых стратегиях конфликтного поведения главного героя наблюдается снятие им различными способами состояния психологического дискомфорта. Поскольку Рой Стрейтли является учителем, снятие им фрустрации происходит в достаточно сдержанной форме, так как учитель должен быть образцом для своего ученика, даже в агрессивной среде.

Список литературы

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Калинин: КГУ, 1986.
2. Горелов И.Н. Основы психолингвистики. М.: Лабиринт, 2001.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 2007.
4. Маслова В.А. Современные направления в лингвистике: учебное пособие для студентов вузов. М.: Академия, 2008.
5. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. М.: Лабиринт, 2004.
6. Седов К.Ф. Языковая личность в аспекте психолингвистической конфликтологии. // Международная Интернет-конференция «Диалог». [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dialog-21.ru/materials/archive.asp?id=7379> (дата обращения 25.02.2020).
7. Harris J. *Different Class*. – London: Penguin Random House, 2016.

УДК 81'373.213

В.Д. Нарожная
(*Казахстан, Шымкент*)

СПЕЦИФИКА КАЗАХСКИХ ТОПОНИМОВ: АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена рассмотрению теоретических проблем топонимики, часть которых носит универсальный характер, часть имеет национально-культурную специфику. Это особенно важно в межкультурной и межъязыковой коммуникации в процессе преподавания родного (казахского) и неродного (русского) языков в условиях полилингвального общения на юге Казахстана.

Ключевые слова: топонимы, гидронимы, этнонимы, национально-культурный код, традиции.

V.D. Narozhnaya
(Kazakhstan, Shymkent)

SPECIFICITY OF KAZAKH TOPONYMS: ASPECTS OF INTERCULTURAL AND INTERLANGUAGE COMMUNICATION

The article is devoted to the consideration of the theoretical problems of toponymy, some of which are universal in nature, some have national and cultural specifics. This is especially important in intercultural and interlingual communication in the process of teaching the native (Kazakh) and non-native (Russian) languages in the conditions of multilingual communication in the south of Kazakhstan.

Key words: toponyms, hydronyms, ethnonyms, national-cultural code, traditions.

Актуальность освещения вопросов, рассматриваемых в данной статье, обусловлена возросшим интересом к анализу языкового материала с позиций лингвокультурологии, с учетом данных национально-культурных особенностей этносов, компактно проживающих на территории Южного Казахстана. Материал, легший в основу исследования, представляет собой лингвистическое исследование, основанное на определении новых аспектов описания ономастической лексики с широким привлечением данных смежных с лингвистикой дисциплин (когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, социолингвистики, психолингвистики), а также истории, географии, социологии, этнокультурологии. Важность изучения географических названий связана с его научной и воспитательной значимостью: исследование и описание топонимов способствует изучению истории казахского и других, соседних с ним народов, расширению сведений по географии и пониманию языковой картины окружающего нас мира, восприятию национально-культурного кода различных этносов. «Во всяком национальном ономастиконе обнаруживаются отличительные национальные особенности, которые, выделяя частные, тем самым подчеркивают инвариантные универсальные черты, присущие всем или многим ономастическим системам. Общие и частные вопросы ономастической теории должны быть рассмотрены с учетом экстралингвистической заданности национального ономастического словаря» [2, с. 5].

Люди воспринимают одну и ту же реальную действительность по-разному, так как овладевая значением того или иного слова, человек воспринимает его через призму родного языка, через концептуализацию мира, характеризующую родную культуру. «Слова, заключающие в себе лингвоспецифические концепты, одновременно “отражают” и “формируют” образ мышления носителей языка» [1, с. 27]. В связи с этим в сознании человека формируется национально-культурный код, который представляет собой определенную совокупность знаков или символов. Такой набор знаков отражает содержание любых предметов материальной или духовной деятельности человека, а потому позволяет проследить процессы развития

отдельно взятой (национальной) культуры. Такое восприятие окружающей действительности находит свое отражение в казахской топонимике.

Рассматривая топонимику Казахстана, Е. Койчубаев отмечает, что «благодаря ее научному изучению можно пролить свет не только на историю народов, обитавших в том или ином крае, но и на исторические взаимоотношения и развитие их языков» [3, с. 3-4]. Учеными давно доказано, что географические названия никогда не бывают случайными и произвольными, а отражают определенную эпоху в жизни народа, его быт, традиции, обычаи, духовную связь с окружающей природой, его философское мировосприятие и миропонимание. Проходят столетия, а названия местностей, водных бассейнов передаются от прадеда к деду, от отца к сыну, отражая различные явления природы, представления народа об окружающей его действительности, особенности языка, вероисповедание и др., то есть то, что народ может отразить в имени собственном, которое идентифицирует среди других народов, считывает его национальный код. Для казахов-скотоводов важным был любой запоминающийся объект в беспредельной степи: холм или возвышенность, родник или колодец, песок или камень, опасная или благополучная дорога, тропа, расщелина.

В географических названиях обнаруживаются не только климатические и природные особенности местности, но и легенды, предания и верования народа, передающие отблески далеких событий, языки уже несуществующих племен. При этом важно отметить, что довольно часто местные жители не могут объяснить происхождение смысла окружающих их географических объектов и их наименований, исходные значения которых потеряны во времени. Топонимы помогают раскрыть прошлые факты, историю края, народов, которые жили в данной местности в определенные отрезки времени, памятные или сакральные места, рассказывают о забытых вершинах, перевалах и тропах. Более того, «исследование и описание топонимов способствует изучению истории казахского и других народов, расширению сведений по географии и пониманию языковой картины окружающего нас мира» [5, с. 121].

Например, поселок Тюлькубас образован в первой четверти XX века. Название происходит от этнонима, обозначающего в русском языке 'лисыя голова'. По преданию, в окрестностях поселка одна из вершин горы похожа на лисью голову, что и легло в основу наименования. По другой версии, это место, где раньше простирались огромные лисьи угодья. Их водилось там великое множество. Обе версии связаны с одним и тем же словом – лиса.

Название поселка Састобе, образованного в середине XX века, имеет несколько этимологических объяснений. На месте, где находится нынешний поселок, много лет назад жил род Кусирак. Жители обратили внимание на две сопки, похожие на конусы насыпанного зерна. *Сас* в казахском языке – это насыпанное в виде конуса зерно, а *тобе* – это холм, сопка, возвышенность. Следовательно, *Састобе* – сопки, напоминающие конусы зерна.

По другой версии, топоним *Састобе* означает 'дурно пахнущее место': *сасык* – 'вонючий, тухлый'. Холмы, окружающие населенный пункт,

изобилуют залежами известняка. Во время дождей, сырой погоды известняк разлагается и выделяет углекислый газ, имеющий неприятный запах.

Специфика географических наименований в большинстве случаев состоит в том, что имя собственное, возникшее под влиянием социальных и исторических явлений формирования общества, способно не только характеризовать объект, но и называть его. В таком случае топоним является связующим звеном понятия «человек – объект». Следовательно, именно социально-историческая сущность имени собственного является основным объектом изучения теоретической топонимики, определяет его антропологическую направленность, что дает возможность анализировать не только топонимию одной системы, но и различных систем.

Исключительная наблюдательность, знание особенностей рельефа, погодных и климатических условий – это те особенности, которые связаны с кочевым образом жизни казахов. «В процессе производства материальных благ, в практической, а также духовной деятельности человека физико-географические объекты оказываются вовлеченными в круг интересов и потребностей его и таким образом получают нарицательную и ономастическую номинацию. В топонимах отражаются разнообразные стороны и признаки географической среды, духовной и хозяйственной жизни общества-номинатора» [2, с. 12].

Например, населенный пункт *Жетысай* назван по окружающей местности, состоящей из семи оврагов, впадин. Следует иметь в виду, что *семь* в казахском языке часто обозначает не только конкретное число, но и отвлеченное понятие множественности: *много впадин, много холмов, много вершин, много рек*). *Пахтаарал* < *Махтаарал* – ‘хлопковое море’. Топоним *Келес* «состоит из двух компонентов: тюрко-монгольского *келе* – ‘язык’ и тюркского *-с* (усеченная форма от *су* – ‘вода’). Дословно топоним *Келес*, которым названы река и населенный пункт в Туркестанской области, переводится как язык-вода» [3, с. 132].

Населенный пункт *Боралдай* также состоит из двух компонентов: *борал* – ‘повернуть’, и *тай* – ‘холм’ (букв.: ‘сторонние горы, холмы’), т.е. горы, обособленные от общей горной цепи, горы, стоящие в стороне.

Населенный пункт *Манкент* в Южном Казахстане – древнее городище, образованное от тюркского *ман* – ‘преграда’ и иранского *кан* < канд < кент – ‘населенный пункт’, ‘город’.

Поселок *Чубаровка* (Шубар) назван по одноименной реке. Топоним можно соотнести с бурятским *шэбэр*, что означает ‘чаща, густой заболоченный лес’. В казахском языке слово имеет значение ‘травостой’ [3, с. 257].

Ущелье *Шимбулак* восходит к корню *шын* < *шым*, означающий ‘крутой горный обрыв, круто обрывающееся место в горах’ [3, с. 259].

Ущелье *Тикенек* (букв.: *колючие лучи*) в переводе с казахского языка означает ‘колючка’, а живописное ущелье *Бургулюк* получило название по своему уникальному рельефу. Ущелье было настолько узким, что по нему могла проехать только одна тележка или повозка.

В названиях гор в казахских топонимах, состоящих из двух корней (определение и слово *тау* – ‘гора’), указываются их характерные черты: *Аскартау* (высокая, недоступная гора); *Балактау* (возвышенное предгорье); *Сандыктау* (гора в форме сундука); *Музтау* (ледяная гора); *Тазтау* (гора с обнаженной скалистой вершиной); *Котыртау* (гора, усыпанная крупными каменистыми обломками) и другие.

Название населенного пункта *Торткуль* также связано со своеобразным рельефом окружающей местности. «На юге Казахстана, где часто встречаются развалины древних строений, *турткулями* называют остатки поселений и крепостей в виде плоской небольшой возвышенности, имеющей форму четырехугольника» [4, с. 16], с чем и связано появление топонима.

Топоним *Койтас* (букв.: ‘бараньи камни’: *кой* – ‘баран’, *тас* – ‘камень’) – это округлые гранитные глыбы, разбросанные на сглаженной возвышенности гор; издали они очень похожи на стадо пасущихся овец. «Термин *койтас* часто употребляется как собственное название местности: *Кара-Койтас* (кара – ‘черный’), *Кызыл-Койтас* (кызыл – ‘красный’)» [4, с. 11].

Появление многих топонимов связано с такими компонентами, как *мел*, *меловой* (каз.: *бор*, *борлы*), *песок* (каз.: *кум*), *камень* (каз.: *тас*), входящими в сложные словообразования: *Борлыгак* – меловой, голый, без какой-либо растительности; *Борлыктыколь* – озеро с меловыми берагми, поросшее камышом; *Борлытобе* – меловой холм; *Борлытай* – меловая гора; *Борлысай* – меловой сай, овраг; *Борлыколь* – озеро с меловыми берегами и дном.

К многочисленным топонимам с ключевым словом *песок* можно отнести следующие: *Абылкум* – песчаная степь, *Балакум* – верхние пески; *Бармаккум* – песчаная местность, покрытая кустарником *бармак*; *Есне* – зыбкие, сыпучие пески; *Жаркум* – прерывистые пески; *Изенкум* – пески, поросшие стелющимся изенем; *Кумадыр* – песчаные, зыбкие, сыпучие холмы; *Кумак* (*Құмақ*) – мелкопесочный; *Кумарал* – песчаное междуречье.

Существительное *камень* (*тас*) – одно из наиболее частотных слов – компонентов казахских топонимов: *Тасарал* – каменный остров; *Тасбулак* – ключ, родник; вода, бьющая из-под камня; *Таскарасу* – каменистая Карасу (река); *Таскудук* – каменистый колодец (название многих урочищ); *Таскескен* – каменный брод; *Тасмола* – каменная могила; *Тассай* – каменный овраг, каменная балка; *Тассуат* – каменистый водопой; *Тастау* – каменная / каменистая гора; *Тастобе* – название невысоких холмов: каменистый холм; *Тастыбулак* – каменистый ручей; *Тастыкудук* – колодец на каменистом грунте; *Тастыколь* – каменистое озеро; *Тасты-Талды* – образовано от тюркских парных прилагательных: *каменистый* и *холмистый* [3, с. 211-212].

Некоторые топонимы содержат прямое указание на наличие определенных видов полезных ископаемых: *темир* – ‘железо’ (*Темиртау*, *Каратемир*, *Темирастау*, *Темириши*); *жез,мыс* – ‘медь’ (*Жезди*, *Жезказган*, *Мысшоқы*); *коргасын* – ‘свинец’ (*Қоргасынтау*); *комир* – ‘уголь’ (*Таскомирсай*); *алтын* – ‘золото’ (*Алтынсу*, *Алтынтобе*, *Алтынтас*, *Алтынишоқы*); *кумис* – ‘серебро’ (*Кумистобе*).

К этой же группе географических названий относятся такие топонимы, как *Жосалы* – место, где много охры (*жосы*); город *Кентау* – рудная гора; горы, урочище *Коктас* – синий камень, т.е. медный купорос. Название дано по синему цвету порфиристов, найденных в этих горах; урочище *Колатапкан* – место, где находили олово, и многие другие.

Характеризуя собственные географические имена, В.А. Никонов отмечал, что история народа находит отражение в топонимической системе не прямолинейно, а «преломляется сквозь внутренние законы языка, с чем связано обилие топонимических явлений; топонимический тип может пережить породившую его эпоху, сохраняя продуктивность» [6, с. 69].

Многие казахские топонимы передают различные физические свойства или характеристики местности, водных бассейнов: запах, вкус, температуру, объем, форму, расположение в пространстве, количество, эмоционально-психологическую оценку, – то есть то, что связано с бытом казахского народа, его национальным колоритом, с отражением национальной картины мира. В связи с этим можно выделить основные характеристики, свойственные топонимам, отражающим природно-климатические особенности различных регионов. Рассмотрим топонимы, в которые передаются характер рельефа, признаки местности и специфические характеристики, такие, как объем, форма, глубина, тип и характер грунта, ландшафт. Например, наименование *Аральское море* связано с тем, что по нему разбросано большое количество небольших островов (*Арал* – море островов). Одним из них является остров *Барсакелмес*, название которого несет негативный оттенок и как бы предупреждает об опасности (дословный перевод: ‘пойдешь – не придешь’, т.е. не вернешься, погибнешь). Река *Буржар* получила название по обрывистым изрезанным берегами. С рельефом берегов связано название озера *Жаркол* (озеро с обрывистыми берегами), озеро *Теренсай* (глубокий овраг), *Туран* (солончаковый луг), *Балхаш* (топь, болотистое место). Город *Джаркент* также связан с обрывистым рельефом территории, близ которой он расположен: город у обрыва. В казахских топонимах иногда значение складывается из синонимических понятий. Например, в городе Шымкент есть микрорайон *Қайнарбулак* (ключ-родник). *Кайнар* – ключ, источник, родник; *булак* – ключ, источник, родник [7, с. 78].

Таким образом, анализ рассмотренных нами дефиниций позволяет констатировать тот факт, что топонимы Казахстана отражают национальную картину титульного этноса, его миропонимание и мировосприятие, его философское мировоззрение, тесным образом связанное с кочевым образом жизни. Лексической основой топонимии Казахстана служит народная географическая терминология, связанная с тем, что географические объекты для казахов служили ориентирами при перекочевках и отражали важные для народа понятия, связанные с благополучием их жизни.

Список литературы

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001. 288 с.
2. Керимбаев Е.А. Казахская ономастика в этнокультурном, номинативном функциональном аспектах. Алматы: ИЯ НАН РК, 1995. 248 с.
3. Койчубаев Е. Краткий толковый словарь топонимов Казахстана. Алма-Ата: Наука, 1974. 274 с.
4. Конкашпаев Г.К. Словарь казахских географических терминов. Алма-Ата: АН КазССР, 1963. 185 с.
5. Мадиева Г.Б. Теория и практика ономастики. Алматы: Ғылым, 2003. 172 с.
6. Никонов В.А. На пути к теории собственных имен // Материалы конференции по топонимии. Рига, 1996. С. 67–71.
7. Султаньяев О.А. Понятные непонятности. Астана, 2018. 94 с. (репринтное издание по: Алма-Ата: Мектеп, 1973).

УДК 377

О.С. Олейникова, О.Г. Барахтаева
(Россия, Абакан)

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается понятие личностно-ориентированной образовательной парадигмы и возможность ее реализации посредством использования языкового портфолио в качестве средства самостоятельного оценивания студентом уровня владения иностранным языком, повышения мотивации в изучении иностранного языка и осознания ценности межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: образовательная парадигма, личность, личностно-ориентированная образовательная парадигма, компетенция, специалист, языковое портфолио.

O.S. Olejnikova, O.G. Barakhtaeva
(Russia, Abakan)

REALIZATION OF PERSONAL-ORIENTED EDUCATIONAL PARADIGM IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN VOCATIONAL EDUCATION

The article considers the concept of a personal-oriented educational paradigm and the possibility of its implementation through the use of a language portfolio as a means of independently assessing a student's level proficiency in a foreign language, increasing motivation in learning a foreign language and realizing the value of intercultural communication.

Key words: educational paradigm, personality, personal-oriented educational paradigm, competence, a specialist, language portfolio.

В 80-е годы XX века на смену сложившейся в веках когнитивной образовательной парадигме приходит личностное ориентирование. Взор педагогов поворачивается к личности обучающегося ввиду требований современной цивилизации, постоянно увеличивающей поток новой информации и предполагающей осмысленное вовлечение членов общества в разнообразные виды деятельности, требующие не только и не столько знаний, сколько желаний и способностей творчески подходить к решению ежеминутно возникающих задач.

Таким образом, уникальность и неповторимость личности каждого учащегося становится центральным системообразующим фактором различных практико-ориентированных образовательных систем.

В отличие от когнитивной педагогики, где обучение осуществляется через содержание во взаимодействии от учителя к ученику, личностно-ориентированная парадигма предполагает уникальный вектор развития образования каждого учащегося, в котором процесс взаимодействия от ученика к учителю становится необходимой, естественной составляющей всего образования.

Смена образовательной парадигмы при этом требует от обучаемых не просто получать информацию в готовом виде, но умения и желания добывать информацию, а затем творчески использовать ее.

Основные задачи социально-экономического и культурного развития общества реализуются через систему образования. Учреждения образования готовят молодых людей к активной деятельности в различных сферах жизни общества. Владение информационными технологиями, умение решать проблемы, вступать в коммуникацию, заботиться о своем здоровье – все это новые составляющие современного востребованного обществом качественного образования.

И в таком обществе, на передний план выходят продуктивные образовательные технологии. Они переориентируют образовательный процесс,

уделяя особое внимание самостоятельной учебной деятельности студента и процессу рефлексии, крайне важного для повышения мотивации и осознанности в освоении любой научной дисциплины в целом, и иностранного языка в частности.

Одной из таких образовательных технологий становится языковое портфолио, приобретшее популярность в качестве способа рефлексии достижений на разных ступенях изучения дисциплины "Иностранный язык" и очень гармонично вписывающееся в процесс обучения на ступени профессионального образования.

На ступени профессионального образования изучение иностранного языка становится максимально практикоориентированным и напрямую связано с развитием не только коммуникативной, общекультурной компетенций, но и профессионально-ориентированных.

Формирование общих и профессиональных компетенций специалиста являются основой современных образовательных стандартов. Все дисциплины, которые изучают студенты, и иностранный язык, в частности, имеют важное значение при формировании таких компетенций.

Именно этим, в рамках личностно-ориентированной образовательной парадигмы, обоснован выбор портфолио по иностранному языку в качестве средства формирования общих и профессиональных компетенций.

Студенты Колледжа педагогического образования, информатики и права специальности 46.02.01 Документационное обеспечение управления и архивоведение вовлекаются в процесс работы с языковым портфолио на третьем курсе. Они изучают дисциплину «Иностранный язык (профессиональный)» в течение двух семестров и ежегодно, в конце третьего курса, принимают участие в конкурсе на лучшее портфолио по иностранному языку.

Технология языкового портфолио позволяет студентом максимально объективно оценивать свои успехи и достижения, а также смело входить в мир выбранной профессии, так как освоение иностранного языка, включенного в профессиональную деятельность, напрямую связано с заполнением документации, разработкой проектов, составлением отчетов и других видов деятельности, что можно хорошо отследить именно благодаря портфолио.

В общеметодическом смысле языковое портфолио представляет собой пакет документов. То, каким образом будет организован процесс наполняемости портфолио, какие разделы войдут в портфель студента, зависит от ряда факторов.

Перечень компетенций, формируемых при освоении дисциплины, отражается на составе нашего портфеля и преследует целью повышать уровень как профессионального, так и личностного роста.

В состав языкового портфолио студента-делопроизводителя входят образцы различных деловых бумаг, так как весь процесс обучения в рамках профессионального иностранного языка сосредоточен на формировании

способности работать, составлять и оформлять разнообразную документацию организационно – распорядительного характера, деловую корреспонденцию.

Этим и обусловлено наличие следующих документов, составляемых студентами на иностранном языке, в нашем портфолио:

- автобиография;
- резюме;
- деловые письма;
- рекламные объявления;
- визитные карточки;
- анкеты;
- бизнес-визы на въезд и пребывание на территории страны изучаемого языка;
- договора;
- пригласительные билеты для зарубежных деловых партнеров;
- карточки персонального учета сотрудников предприятия (предприятие является дипломным проектом студентов, при работе над которым создается полный пакет документов, необходимых для его открытия и функционирования).

Таким образом, языковое портфолио для студентов специальности «Делопроектирование и архивоведение» вырастает из портфеля достижений по языку и становится полноценным рабочим инструментом, помогающим будущим секретарям, делопроизводителям, помощникам руководителей предприятий чувствовать себя уверенными в решении разнообразных задач в различных областях профессиональной деятельности.

Языковое портфолио является собственностью студента, что очень важно, т.к. с его помощью обучающиеся осознают успех, стремятся получить оценку для себя и своей деятельности, видят смысл того, что они делают.

Языковое портфолио помогает студентам в осознании важности изучения иностранного языка, в том числе, и для успешного карьерного роста, в самостоятельном оценивании уровня владения иностранным языком, необходимого для развития личностных стратегий, стратегий в сфере образования, дополнительного образования, самообразования.

Работая с портфолио, студент испытывает обоснованную необходимость интеллектуального, социального и эмоционального развития, так как эта работа требует постоянного активного общения, взаимодействия с одногруппниками и преподавателем, чья задача, не просто научить языковым и речевым явлениям в области изучаемого языка, но стать наставником, консультантом, координатором в решении образовательных задач, предлагаемым будущим представителям профессии в области документоведения.

Правильная организация самостоятельной работы по овладению иностранным языком становится отражением правильной организации в профессиональной деятельности, а повышение мотивации в изучении иностранного языка и осознанность необходимости развития межкультурного общения может привести не только к рождению высококвалифицированных

специалистов, но и к реализации новых творческих бизнес-проектов в своем регионе, в своей стране и за ее пределами;

Все перечисленное выше работает на развитие личности студента, повышение мотивации изучения иностранного языка, помогает определить (вместе с преподавателем) наиболее рациональные способы совершенствования своих знаний и умений.

Языковое портфолио, активно используемое преподавателями Колледжа педагогического образования, информатики и права, отражает процесс реализации личностно-ориентированной образовательной парадигмы на практике и является блестящим функциональным механизмом обеспечения преемственности образования, закладывающего перспективное развитие личности длиной в жизнь.

Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Академия, 2004.

2. Дудина М.Н. Педагогика: долгий путь к гуманистической этике. Екатеринбург, 1998.

3. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: Академия, 2001.

4. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: учебное пособие. М.: Академический Проект, 2004.

5. Попков В.А., Коржуев А.В. Теория и практика высшего профессионального образования. М., 2004.

6. Проблемы вхождения России в европейское образовательное пространство // Материалы зонального совещания. Екатеринбург, 18-20 октября 2004 г. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2005.

УДК 378

Е.Н. Макарова
(Россия, Екатеринбург)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ЗАДАЧИ, СПЕЦИФИКА И ПУТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос о роли преподавателя иностранного языка в вузе в меняющихся условиях современной образовательной среды. На основе обзора работ отечественных и зарубежных авторов дан анализ основных проблем и вызовов, стоящих перед современными педагогами-лингвистами. Отражена специфика их профессиональной деятельности, определены

важнейшие задачи профессионального и личностного роста, в том числе путем расширения традиционного поля деятельности и развития эмпатии.

Ключевые слова: высшая школа, иностранный язык, роль преподавателя, образовательная среда.

E. N. Makarova
(Russia, Yekaterinburg)

PROFESSIONAL ACTIVITY OF MODERN FOREIGN LANGUAGE TEACHERS: CHALLENGES, SPECIFIC FEATURES AND WAYS OF IMPROVEMENT

Abstract. The article addresses the issue of foreign language teacher's role in higher education in the conditions of changing educational environment. The review of Russian and foreign literature on the analysis of problems, which modern teachers face, is given. Specific features of foreign language teachers' activities are outlined, challenges of their professional and personal development, including expansion of their traditional role and becoming more empathetic are discussed.

Key words: higher education, foreign language, teacher's role, educational environment.

Сегодня педагог высшей школы не просто является центральной фигурой, от которой зависит результат образовательного процесса. Эта роль была присуща вузовским преподавателям всегда. В настоящее время, когда перед высшей школой стоят новые задачи и вызовы, общество выдвигает перед педагогическим профессиональным сообществом новые цели, задачи и требования. Использование современных информационных технологий и внедрение в вузах электронной образовательной среды сегодня воспринимается как данность. Их положительное влияние на процесс обучения и усвоения материала принято считать неоспоримым. Перед преподавателем стоит задача максимального использования преимуществ новейших технологий для оптимизации учебного процесса, а также координирование работы с электронной информацией. В новых условиях педагог высшей школы должен осваивать новые эффективные методы преподавания и тщательно отбирать учебный материал, позволяющий раскрыть потенциал каждого студента.

Учитывая тот факт, что процесс омоложения вузовских коллективов идёт не очень активно, а проблема кадрового обеспечения высшей школы не до конца решена, вопрос об изменении роли современного преподавателя высшей школы и его готовности к адаптации в новых условиях стоит чрезвычайно остро. Именно поэтому проблемы преобразования и совершенствования национальной системы подготовки кадров высшей квалификации, в том числе научно-педагогических кадров, активно обсуждаются специалистами в области образования и педагогами-практиками [9].

Способность общаться на иностранном языке в профессиональной среде рассматривается сегодня как необходимая компетенция для молодого специалиста в любом секторе экономики, сервиса и сельского хозяйства [15]. Преподаватели иностранных языков находятся в период изменений и вызовов в российском высшем образовании в благоприятной позиции в сравнении с преподавателями других дисциплин. Они, пожалуй, лучше других педагогов высшей школы готовы к происходящим и будущим переменам. Преподаватели иностранных языков в течение многих лет, предшествовавших внедрению в процесс обучения новых технологий, активно использовали на занятиях аудио- и видео-ресурсы с участием носителей иностранного языка, применяли интерактивные методики обучения, ставя акцент на развитии коммуникативных компетенций учащихся. Так, например, имея доступ к иноязычным ресурсам, преподаватели иностранных языков одними из первых начали внедрение технологий смешанного обучения [3].

Вместе с тем, анализ современной литературы показывает, что иноязычное образование в неязыковом вузе на современном этапе сталкивается с целым рядом вызовов и проблем. В. С. Арутюнян выделяет девять основных вопросов, которые, по мнению автора, принадлежат к категории проблемных [1]. Успешное овладение учащимися высшей школы иноязычной языковой компетенцией осложняется разным уровнем подготовки будущих студентов, что, по мнению В. С. Арутюнян, препятствует эффективности обучения. Среди других проблемных вопросов выделены отсутствие единого базового учебника, сокращение количества часов, отведенных на изучение иностранного языка, отсутствие многоаспектности его изучения и некоторые другие. Проблеме подготовки инженерных кадров по иностранному языку посвящена статья К. С. Иноземцевой, Н. О. Труфановой и А. К. Крупченко [2]. Авторы рассматривают вопросы подготовки выпускников технических вузов в аспекте трудоустройства будущих выпускников, отмечая, что работодатели скептически относятся к способности будущих инженеров вести эффективную иноязычную коммуникацию. Основным способом решения данной проблемы авторы статьи считают повышение квалификации педагогов-лингвистов. Новая реальность образования, несомненно, требует от современного преподавателя вуза непрерывной работы над собой. Термин «Continuous Professional Development» (CPD) хорошо отражает суть этой работы, которая должна начинаться со студенческой статьи и продолжаться до завершения преподавателем своей карьеры: «professional development of teachers is termed as CPD as it is an all-time learning process, it starts with preliminary preparation that a teacher receives while entering the profession and it continues till retirement» [14, p. 97]. Совершенствованию, в частности, подлежит междисциплинарная компетенция, которая определяет умение преподавателя иностранного языка вырабатывать и совершенствовать коммуникативные навыки, применяя профессиональные знания. Вывод, к которому приходят авторы статьи, подтверждает широко обсуждаемое в последнее время мнение об изменении роли современного вузовского педагога: решение поставленных задач может

быть осуществлено только в условиях расширения традиционного поля деятельности преподавателя иностранных языков и его самосовершенствования, в том числе посредством обучения в рамках программ повышения квалификации.

Об особой роли преподавателей-лингвистов, требующей от них дополнительных навыков и умений, пишут многие исследователи и педагоги. Именно от преподавателя иностранного языка ожидают развития не только профессиональных, но и социально-значимых качеств личности выпускника вуза [8]. Кроме того, являясь специалистом не только в области иностранного языка, но и посредником между культурами, преподаватель иностранного языка ответственен за понимание студентами специфики национальной культурной идентичности и приобщение учащихся к иной культуре [6].

Особый статус преподавателя-языковеда сопряжен и с большими требованиями, предъявляемыми к ним со стороны участников образовательного процесса. Имея неограниченный доступ к контенту на иностранном языке, возможность путешествовать и активно общаться с носителями неродного языка, современные студенты не принимают слова педагога как истину в последней инстанции. По меткому замечанию J. Luo и M. Garner, «the teacher is no longer the authority on subject knowledge. He or she is more like a language consultant, accepting equal (or even lesser) status with learners who have their own expertise». Авторы отмечают, что в современных условиях, «learners may doubt the teacher's competence» [12, p. 82]. Высокая квалификация и знание своего предмета являются важнейшей характеристикой профессионального имиджа современного преподавателя вуза, которая безошибочно воспринимается студентами и оказывает решающее влияние на эффективность образовательного процесса [5].

Вопросу о взаимоотношениях между педагогом и обучающимися в условиях модернизации системы высшего образования уделяется особое внимание. Традиционным является предъявление к вузовскому педагогу требования обладать не только высокими профессиональными, но и личностными качествами. Важное отличие современной образовательной системы состоит во взаимовыгодном активном равноправном сотрудничестве педагога и студента. Профессиональная деятельность вузовского преподавателя должна быть направлена на повышение мотивации студентов к освоению учебных дисциплин, в том числе не только посредством использования новейших технологий, которые, студенты, как правило, приветствуют, но и через создание образовательной среды, основанной на сотрудничестве и партнерских отношениях между учащимися и педагогом. Важность культуры взаимодействия участников образовательного процесса трудно переоценить, поскольку, она «задаёт модель поведения, которая воспроизводится выпускником во взаимоотношении «работник – работодатель», и в ней, как в зеркале, отражаются огрехи «педагогоцентристской» организации образовательного процесса» [10, с. 33]. J. Luo и M. Garner, анализируя вызовы, стоящие перед современными преподавателями, пишут о необходимости

восприятия педагогом студента как полноправного партнёра, который наравне с педагогом является источником знаний: «The teacher is a partner and the student plays the role not only as a learner but also a provider of information and knowledge» [12, p. 83].

Большое внимание в зарубежной литературе по вопросам педагогики уделено эмпатии как необходимой психологической характеристике вузовского преподавателя и важной составляющей его коммуникативной компетентности. Исследования доказывают, что эмпатия преподавателя высшей школы влияет на создание благоприятной обучающей среды и, соответственно, на повышение мотивации студентов [13].

Обзор отечественной литературы показывает: несмотря на появление отдельных работ, выполненных в русле данной тематики [4, 11], проблемы, касающиеся эмпатии педагогов высшей школы, их роли в формировании эмоционального интеллекта студентов, а также вопросы оказания помощи учащимся, находящимся в состоянии стресса и тревожности, освещены недостаточно и находятся за рамками списка актуальных задач современного вузовского преподавателя. Названные области исследования являются чрезвычайно перспективными и ждут дальнейшей детальной разработки,

Итак, условия меняющейся образовательной среды высшей школы требуют от преподавателя иностранного языка, работающего в современном вузе, как совершенствования профессионального мастерства, так и личностного роста. Успешная реализация задач, представленных в статье, возможна лишь в условиях комфортной образовательной среды, которая предполагает удовлетворение профессиональных и личностных потребностей не только обучающегося, но и педагога [7]. Перспективы развития современной высшей школы, в том числе решение проблем иноязычного образования российских студентов, должно сопровождаться не только изменением условий труда педагога, а системной перестройкой всего образовательного процесса [10, с. 41].

Список литературы

1. Арутюнян В. С. Иноязычное образование в вузе: проблемы, методы, ресурсы, перспективы // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 2 (26). С. 225-233.

2. Иноземцева К. М., Труфанова Н. О., Крупченко А. К. Модель повышения квалификации преподавателя иностранного языка технического вуза // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 147-158.

3. Курмангулов А. А., Решетникова Ю. С., Багиров Р. Н., Фролова О. И., Брынза Н. С. «Фабрика процессов» – новый формат организации образовательного процесса в высшем учебном заведении // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 5. С. 37-41.

4. Лифшиц М. В. Сепарационная тревога при завершении обучения в вузе // Высшее образование сегодня. 2018. № 8. С. 57-61.

5. Лукашенко М. А., Ожгихина А. А. Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 1. С. 46-56.

6. Сафонова В. В. Вузовский УМК по иностранному языку как инструмент диалога культур в глобализированном мире // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 38-49.

7. Тарасов С. В., Баева И. А. Проектирование профессионально-образовательной среды педагога в условиях внедрения и освоения стандарта профессиональной деятельности (на материале системы образования Ленинградской области) // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Т. 8, № 2. С. 1-10. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/82007/01_Baeva_psyedu_2_2016.pdf (дата обращения: 23.02.2021).

8. Торхова Ю. В. Развитие социально-значимых качеств личности студента на занятиях по иностранному языку в сельскохозяйственном вузе // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы междунар. школы-конференции. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. С. 81-84.

9. Хохлова Н. И., Рустамова Л. Р. Проблема подготовки научно-педагогических кадров в высшей школе // Вестник БГУ. 2017. № 4 (34). С. 335-342.

10. Чевтаева Н. Г., Никитина А. С., Вишневская А. В. Культура коммуникации преподавателя и студента как матрица формирования «softskills» выпускника // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 12. С. 33-44.

11. Чотбаева Э. А., Усубалиев К. Н. Роль преподавателя в формировании и развитии эмоционального интеллекта студентов // Высшее образование сегодня. 2019. № 8. С. 69-73.

12. Luo J., Garner M. The challenges and opportunities for English teachers in teaching ESP in China // Journal of language teaching and research. 2017. Vol. 8, nr 1. P. 81-86.

13. Meyers S., Rowell K., Wells M., Smith B. C. Teacher empathy: a model of empathy for teaching for student success // College teaching. 2019 Vol. 67, iss. 3. P. 160-168.

14. Nooruddin S., Bhamani S. Engagement of school leadership in teachers' continuous professional development: a case study // Journal of education and educational development. 2019. Vol. 6, nr 1. P. 95-110.

15. Timkina Y., Khlybova M., Leushina I. Management of continuous foreign language education in higher school // SHS Web of Conferences. 2018. Vol. 50. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://doi.org/10.1051/shsconf85001182> (дата обращения: 23.02.2021).

Р. И. Пегов
(Россия, Иркутск)

**СТЕНДАП КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ИСТОЧНИК
ЛИНГВОКУЛЬТОРОЛИЧЕСКОГО ОПЫТА (НА ПРИМЕРЕ
ВЫСТУПЛЕНИЙ АМЕРИКАНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ
КОМЕДИАНТОВ)**

В статье рассматривается относительно новый жанр комедийного дискурса – стендап, – который может являться дополнительным источником релевантного лингвистического и страноведческого опыта благодаря актуальности затрагиваемых комедиантами проблем, обширному количеству различного лингвистического материала, а также доступностью контента. В подтверждение выдвинутого тезиса в статье также приводятся фрагменты выступлений популярных комедиантов.

Ключевые слова: стендап, обучение, дискурс, лингвистика, культура.

R. I. Pegov
(Russia, Irkutsk)

**STAND-UP AS AN ADDITIONAL SOURCE OF LINGUOKULTURAL
EXPERIENCE (A CASE STUDY OF SOME AMERICAN AND BRITISH
STAND-UP SHOWS)**

The article deals with a relatively new genre of comedian discourse—stand-up, that may serve as an additional source of information about sociocultural life in foreign countries and as a new linguistic experience due to relevant topics of stand-up performances, vast linguistic material, and availability of content. To prove the above stated point, there are some fragments of stand-up performances in the article.

Key words: Stand-up, learning, discourse, linguistic, culture.

Во время обучения иностранным языкам у студентов лингвистических специальностей в учебном плане обязательно присутствуют лингвострановедческие дисциплины, которые позволяют лучше узнать культуру носителей изучаемого языка. Подобные занятия способствуют усвоению экстралингвистических особенностей пользователей иностранного языка, а также помогают лучше понять его структуру, что, в свою очередь, ведет к повышению общих языковых компетенций.

На таких занятиях студентам часто демонстрируют обучающие фильмы, нередко созданные носителями культуры. Такие материалы обладают низким порогом вхождения и ориентированы на тех, для кого этот язык не является

родным, представленная в них информация обладает высокой степенью достоверности и релевантности, и, наконец, такие материалы нередко подаются в игровой форме. К сожалению, подобные материалы также имеют негативные особенности, к которым можно отнести стереотипность, обусловленную прагматической целью – обучить, а именно создать образ, совпадающий с имеющейся ментальной установкой (стереотипом), который способен создать необходимые когнитивные связи, способствующие усвоению материала. С лингвистической точки зрения такие материалы представляют собой «выхолощенные» грамматические структуры, которые зачастую далеки от реальных коммуникативных ситуаций, что снижает их ценность за пределами учебной аудитории.

В качестве дополнительного источника релевантного лингвистического опыта и уникального культурологического и страноведческого материала может выступать стендап. Стендап – это жанр комедийного выступления, который зародился в конце XIX века и заинтересовал публику в первую очередь способом подачи – комедиант находился в постоянном контакте с аудиторией, – для зрителей подобные комедийные вечера были способом нарушить спокойный ход ежедневной рутины и выйти из зоны комфорта.

Отличительные черты данного комедийного жанра, благодаря которым, по нашему мнению, он может использоваться для изучения английского языка, а также и британской и американской культур, следующие: актуальность тематики выступлений, «живой» диалог с аудиторией, репрезентирующий так называемый «разговорный вариант» изучаемого языка, в рамках данной статьи, американского и британского английского, и, наконец, растущая популярность жанра, которая обеспечивает доступность контента [2, с. 37-38].

1. Благодаря актуальности тематики стендап-выступления пользуются огромной популярностью. Все, что беспокоит представителей той или иной культуры, обязательно находит отражение в юморе, следовательно, в выступлениях комедиантов. Заинтересованность студента в обучении посредством усвоения релевантного языкового материала позволит не только повышать свои языковые компетенции, но и расширять кругозор, а также узнавать отличные точки зрения на разные – освещаемые в российских СМИ или нет – проблемы. Например, из выступления *Christmas with My Father* британского комедианта Джека Уайтхолла можно узнать о новом официальном политкорректном обращении к людям, которые не относят себя ни к мужскому, ни к женскому полу – *Mx* [5]. Или узнать о таком феномене как *Period party* [4] из выступления Берт Крейшера *Hey Big Boy*.

Известный американский комедиант и актер Кевин Харт в выступлении *Zero F**ks Given* поднимает очень важную проблему травли и социального уничтожения людей (так навязываемый феномен «Культуры отмены» (*Cancel culture*) на примере последствий шуток на определенные темы [3]. Несмотря на то, что подобная культурная реалья присутствует в российской действительности (например, недавний скандал с нападающим

петербургского «Зенита» А. Дзюбой, после которого футболист может лишиться карьеры из-за социально-неприемлемого поведения) русского эквивалента *Cancel culture* до сих пор не имеет.

2. В стендап-выступлениях личности говорящего отводится ключевая роль. В большинстве выступлениях комедианты апеллируют к собственному опыту, в текстах выступления нередко прослеживается собственная позиция выступающего. Дискурс выступления персонифицирован. С точки зрения изучения языка и культуры это позволяет получить бесценные опыт аудирования – например, познакомиться с австралийским акцентом Джима Джеффериса, британским английским с помощью выступлений Джимми Кара, Грэга Девиса или Джека Уайтхолла, или американским вариантом языка Билла Бёрра, Дэйва Шаппела, Кевина Харта и др. Также дискурс комедиантов изобилует сленговыми выражениями: *bro, pot, blunt and joint, whore's bath, grand* и т. д.

Иногда во время просмотра стендап-выступления можно увидеть знакомые по академическим занятиям пословицы и закрепить материал на практике вместе с комедиантом и аудиторией – в выступлении Ней Big Boy комедиант Берт Крейшер, разбирая ответы его ребенка на школьные тесты, называет первую часть пословицы, например, *Children should be seen and not...*, а аудитории необходимо дать ответ (*heard*) и, узнав ответ его ребенка (*touched*) [4], посмеяться, так как эта шутка построена на обманутом ожидании рецептора.

3. Доступность контента также играет важную роль в становлении стендапа в качестве дополнительного источника лингвистического и культурологического знания. Существует несколько стриминговых сервисов (крупнейшими можно считать *Netflix* и *Comedy Central*), где можно найти интересующий материал. Помимо записей выступлений мэтров жанра там также есть различные шоу, главной целью которых является поиск талантов. Просмотр таких выступлений позволяет охватить больше полезного лингвистического материала за меньшее время, поскольку каждому выступающему, как правило, отводится в пять-семь раз меньше времени на сцене, чем есть в распоряжении у профессионального комедианта во время собственного выступления.

В заключение необходимо еще раз подчеркнуть, что язык постоянно развивается, поэтому очень важно обращаться к релевантному лингвистическому материалу при совершенствовании языковых компетенций.

Стендап – это яркий ответ окружающей действительности, это общественный вызов и способ обсуждения насущных проблем, который находится на пике популярности благодаря устоявшимся жанровым особенностям с одной стороны, и постоянно совершенствующимся способам подачи, который порой порождает новые дискурсивные практики, с другой (подробно о стендап-технологиях в информационно-развлекательном дискурсе см. в [1, с. 153-165]). Все эти особенности позволят с уверенностью

сказать, что данный комедийный жанр способен заинтересовать студентов в изучении иностранного языка.

Вместе с лингвистическими аспектами во время просмотра стендапа студент знакомится с социальной жизнью, культурой и восприятием действительности граждан другой страны. В отличие от новостных программ, в подобных выступлениях полностью отсутствует цензура, а свобода слова и самовыражения лежит в основе этого комедийного направления.

Несмотря на относительно высокий порог вхождения, обусловленный тем, что подобные выступления в первую очередь направлены на тех, кто способен максимально понять и пережить вместе с комедиантом затрагиваемые на сцене моменты, в широком разнообразии контента можно найти подходящий по персональным критериям материал.

Подобная практика не только расширяет кругозор, но и подталкивает к дальнейшему изучению информационного пространства, в котором функционирует дискурс комедианта посредством изучения обсуждаемой темы для того, чтобы лучше узнать контекст поднятой на сцене проблемы и понять, и смеяться вместе с остальными зрителями.

Список литературы

1. Куницына Е. Ю., Пегов Р. И. Гибридизация как форма «расширения» медиа: стендап-технологии в информационно-развлекательном дискурсе (на материале Late Night Talk Show Джима Джеффриса) // Вест. Новосибирского гос. ун-та. Сер. История. Филология. 2019. Т. 18. № 6. С. 150–165. DOI: 10.25205/1818-7919-2019-18-6-150-165.

2. Пегов Р. И. О проблеме межкультурной транслируемости комического на примере стендап-выступления Билла Берра – «Walk your way out» // Современные проблемы гуманитарных наук в мире: сб. науч. ст. по итогам IV Международной научно-практической конференции. Казань, 2017. С. 36–39.

3. HartK.ZeroF**ksGiven / К. Hart. –2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.netflix.com> (дата обращения: 18.11.2020).

4. Kreischer В. Hey Big Boy / В. Kreischer. – 2020. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.netflix.com> (дата обращения: 30.10.2020).

5. Whitehall J. Christmas with My Father / J. Whitehall. – 2019. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.netflix.com> (дата обращения: 08.11.2020).

К. Менг
(Германия, Мангейм)
Е.Ю. Протасова
(Финляндия, Хельсинки)

КАК ГОВОРЯТ ПО-РУССКИ В ГЕРМАНИИ

В статье рассматривается случай владения русским языком молодого человека технической профессии, выросшего в Германии, не занимавшегося специально этим предметом, но пользующегося языком в повседневной жизни. Его речь на двух языках наблюдалась и анализировалась в течение 25 лет. Немецким языком он владеет на таком же уровне, как и его сверстники, и может с успехом справляться с пониманием и формулированием своих мыслей в простых ситуациях на русском языке, немного читает и пишет с большим трудом.

Ключевые слова: двуязычие, билингвизм, российские немцы в Германии, лонгитюдное исследование, переключение кода, устная речь, письменная речь.

K. Meng
(Germany, Mannheim)
E. Y. Protassova
(Finland, Helsinki)

HOW THEY SPEAK RUSSIAN IN GERMANY

The article considers the case of Russian language proficiency in a young man of a technical profession who grew up in Germany, who did not study this subject specifically, but uses the language in everyday life. His speech in two languages was observed and analyzed for 25 years. He speaks German at the same level as his peers and can successfully cope with understanding and formulating his thoughts in simple situations in Russian, reads a little, and writes with great difficulty.

Key words: bilingualism, biliteracy, Russian Germans in Germany, longitudinal study, code-switching, oral speech, written speech.

В Германии проживает несколько миллионов людей, которые говорят дома по-русски. Большинство из них – российские немцы, переехавшие преимущественно из Казахстана, они в разной степени сохраняют русский язык у детей и внуков [6]. Создана инфраструктура русскоязычного общения [1]. Изучаются контакты языков и культур [4, 8], особенности обучения русскому языку [5]. Мы изучаем языковую интеграцию и развитие двуязычия в семьях [2].

Известно, что становление речи характеризуется обычно качественными и количественными показателями. В ситуации двуязычия два языка влияют друг на друга. По совокупности владения обоими языками результат оказывается выше, чем по владению одним, однако в каждом из них могут оказаться лакуны и недочеты на всех уровнях лингвистической способности. Исследуя в течение 25 лет развитие билингвизма у разных поколений российских немцев после их переезда в Германию, мы уделяем особое внимание тем семьям, где были маленькие дети. Рассмотрим, как сейчас говорит по-русски. Георгий Кириллов (далее – ГК), чья речь в детстве была подробно описана в [7]. Немецкий язык, согласно проведенному во взрослом возрасте тесту, соответствует норме владения, типичной для коренных немцев с таким же образованием, как у него. Отец русский, работает; мать российская немка, не работает по болезни. Родители дома до сих пор говорят в основном по-русски, но сам ГК хочет быть активным в немецкоязычной среде, параллельно поддерживая отношения с родителями и сестрами, учится и работает одновременно. Что касается русскоговорящих друзей, то вместе с ним учится и работает тоже русак [3], с которым он может говорить по-русски (но все они также говорят по-немецки), и еще несколько друзей, *половина есть*, однако большинство немцы (в высказывании есть некоторое противоречие). В момент переезда в Германию ему было почти пять лет; его семья *с Казахстана, с Кировска* (из поселка Кировского Талды-Курганской области, ныне Балпык-Би, близ Талдыкогана): *Когда я в Германию приехал, было мне четыре года и десять месяцев* (порядок слов немецкий). Георгий подает развернутые, содержательные реплики, знает много обиходных оборотов и фраз, говорит понятно, хотя и не всегда правильно с точки зрения нормы. Он понимает по-русски все вопросы и поддерживает беседу. Немецких вкраплений мало, но есть путаница в русском (чаще всего неправильные формы слов или замены квазисинонимов). Речь носит разговорный характер, и в ней используется много коллокаций даже тогда, когда вопрос интервьюера мог бы подсказать свободное словосочетание.

ЕП: А в твоей семье больше говорят по-немецки или по-русски?

ГК: Большинство по-русски. Если чего-то по-русски, да. /.../

ЕП: А с сестрами ты как говоришь?

ГК: С маленькой, с молодой, с сестрой, по-немецки. А с другой смотря как, по-русски, по-немецки. Как тема начнется.

ЕП: В смысле, какая тема?

ГК: Про че говорим. Бывает, по-немецки, по-русски спросит че-то.

ЕП: А про что говорят по-русски?

ГК: Не знаю.

ЕП: Ну интересно просто. Какие темы.

ГК: Ну если про друзей или че-то разговаривается, как че че было или че делать, все по-русски. Потом по-немецки перейдем, потом опять с немецки по-русски опять, чтоб не забыть ничего.

ЕП: А с младшей, значит, ты не можешь по-русски говорить?

ГК: Могу, но она тоже понимает, aber потом ей надо объяснить все равно по-немецки, если чего не поймет.

ЕП: То есть она хуже говорит?

ГК: Она понимает больше, лучше, чем разговаривает.

ПАПА: Все уже по-немецки разговаривают.

ЕП: Угу. А есть ли у тебя такие друзья, которые говорят по-русски?

ГК: Да, много. На работе вот со мной тоже учился тоже вот русак, по-русски со мной разговаривает. Здесь друзья просто так тоже, ну, не много, половина есть, aber большинство немцы.

В другом случае ГК использует вместо глагола *будет* (стандартное образование будущего времени) квазисиноним *станет*: *Сейчас мне в апреле двадцать девять станет*. Отвечая родителям, ГК варьирует языки, как было с детства: с мамой – больше по-немецки, с папой – больше по-русски. Старшая сестра вышла замуж (за российского немца), с ней он иногда говорит по-русски (см. пример). С младшей сестрой (это слово говорящий забыл и использует альтернативно два квазисинонима *с маленькой*, *с молодой*) разговор строится по-немецки, с ней можно общаться и по-русски, тогда приходится все объяснять, ее понимание находится на более высоком уровне, чем говорение. Родители и бабушка смеются, если он что-то говорит не так, но исправляют грамматику.

У него польская подруга: *Я от ее немножко учусь, она от меня по-русски учится, ей нравится русский язык и все тоже учится немножко*. Самый большой монологический фрагмент интервью посвящен теме знакомства: *Ну, познакомились мы с друга от нее и от меня, он со мной работает еще там, он нас познакомил вместе, в сентябре две тыщи четырнадцатого года, в конце сентября, двадцать восьмого, кажется. И там мы поехали в этот вечер как раз в дискотеку у нас здесь, недалеко, десять километров отсюда. Ну как дискотека, такая, Dorf [деревня], такая вот дискотека. Ну там познакомились, потом начали там переписываться, и потом когда-нибудь время... ну, в Whats App. И потом еще... потом, когда сами узнали, на работе даже сами увиделись, так-то мы нас тоже виделись, только незнакомы еще так были. Ну и потом познакомились все, и на работе вместе работали все, и встречались. И так вместе потом сошлись*. В этом фрагменте ГК использует доступные ему средства выражения на русском языке, путая обозначения времени, отчасти предлоги *в* и *на*, используя очень типичное для всех, живущих в Германии, аналитическое выражение принадлежности с предлогом *от*, заменяя содержательные слова пустыми дейктическими словами *так*, *там*.

Георгий никогда не учился специально русскому языку, в результате: *Если только читать, я умею немножко. А писать... Свое имя я могу, а вот что-то буквами, буквально писать не могу*. Все же по нашей просьбе он читает отрывок из газеты вполне сносно, почти справляясь со всеми сложностями, оценивая текст как тяжелый для чтения. В русскоязычных социальных сетях не участвует, но *если там что-то в Фейсбук написано по-русски, могу это прочитать, а по идее там нажмешь на translate, Übersetzung, и по-немецки*

это можешь перевести. Георгий констатирует, что навык чтения по-русски у него отсутствует, что ему *по идее* легче читать по-немецки: *пока я по-русски прочитаю, уже забыл, чего сначала читал.* Нам было интересно, откуда в ФБ появляются русские тексты. Оказалось, что их *ставят* друзья, а могут быть и какие-то новости, *всегда не мешает знать русский язык.* Однако в то же время он не преследует никаких целей по улучшению качества владения языком, единственное, чем он озабочен, это просто не забыть русский. Кроме немецкого и русского, с его точки зрения, нужно было бы еще знать английский и можно шпанский. Английский важнее, и ГК считает, что владеет им хорошо, потому что учит его *с пятого года, когда в школе был,* – самопоправка, – *с пятого класса, не года, извините* (оба варианта были бы возможны в немецком языке, по-русски только второй). Английским владеет и в письменной, и в устной форме, находит необходимую ему информацию в Интернете легче, чем по-русски, в частности, если в Википедии чего-то нет по-немецки, то можно найти это по-английски. Учить английский ему легко, и он продолжает им заниматься (*еще есть..., в школе учим*).

Раньше ГК ходил туда, где говорили по-русски, но давно, лет десять, уже не ходит. Ближайшая русская дискотека далеко, в ста километрах от родительского дома, а ближе ничего нет. Бывало, что по работе или на улице он встречал людей, которые говорили по-русски и нуждались в его помощи, когда ему приходилось понимать человека, а потом все сказанное объяснять кому-то по-немецки. Он считает, что другому русскоязычному не всегда легко понять его, потому что у него *грамматематика так по-русски не всегда правильна, правда.* Он упоминает, что у него есть турецкие друзья, от которых он выучил немного их язык и, когда был в Турции, мог немного использовать его. Родители подсказывают, что с турецкоговорящими продавцами дёнеров и кебабов он тоже разговаривает по-турецки, и Георгий подтверждает: *Ну, я поздороваюсь с ним, потом скажу: «Охота один донер или один кебаб».* Турецкий похож на казахский (например, приветствие *салам алейкум*). *Это я научился один-два-три /.../. Ну я ж в Туркай-то это две недели был это отпуск, и там меня тоже научили немножко по-турецки. И че еще осталось, так, оставил, потому что туда идешь, в отель тампо идее по-немецки они понимают, с ними разговариваешь, потом они по-турецки че-то объяснят тебе, и в следующий раз пошел я так тоже им, спрашивал. Ну это уже два с половиной года было, уже немножко забыл опять.* В то же время понять то, о чем турки говорят между собой (*че они вместе про себя говорят*), ему не представляется возможным.

Любимые занятия: *Спать. Встречаться с друзьями. На выходных там встречаться, всё так, уходить. Абергв компьютер, немножко...Ну как компьютер – это мобильный телефон. Так переписываться или игры там че-нибудь там играть. Учиться надо, конечно, тоже.* Следующее высказывание представляет собой смесь парциальных фраз с меняющимся управлением: *у нас по неделе один раз и в следующую неделю два раз в школу, так меняется всё. Так что или в неделю три раз работаем – два раз в школу, или один раз в школу*

и четыре раз работаем. Всегда меняется так. И каждые две недели там английский у нас, урок идет. Вечером у подружки кушали, пили чуть-чуть там, телевизор смотрели, семечки щелкали – последнему развлечению он научил, и ей понравилось. Завтра на работу, сегодня раньше спать уже идти. Работа начинается в семь часов утра и продолжается до пятнадцать минут четвертого; семь с половиной работаем и сорок пять минут паузы (для обозначения перерыва использован квазисиноним). Столько же длится и учебный день.

О своем характере он говорит редко и не знает, как сказать: он *спокойный, бывает что хуморный. Freundlich, конечно.* Родители подсказывают: юморист, общительный. ГК сообщает, что помогает всегда, если что-то случается и кому-то нужна помощь. Относительно этничности полагает, что *больше немец. Мне все легче, читать, разговаривать и писать, все. А так, если че, по-русски если с кем-то разговаривать, кто не понимает или если в отпуск куда-нибудь едешь, где по-русски только люди разговаривают, конечно, тоже нужно. Никогда нет.* Наряду с этим наш собеседник постоянно испытывает на себе то, что для других немцев он не такой, как они: *мне сразу говорят, что или поляк, или русак. Меня сразу видно.* Мы интересуемся тем, как это можно распознать, и Георгий отвечает: *По... ну, так, по лицу, и как разговариваю, тоже. Самое первое по лицу видно, что уже это, русак или поляк. Потому что немцы так здесь не выглядят.* Здешние немцы выглядят по-другому, и это констатируют люди, которые еще не знал, так познакомился, сразу говорят, что не немец. В России там бы это видно было, кажется, что русак, но там он никогда не был.

Русскую музыку он слушал раньше больше, а сейчас то, что *по радио идет, или что поют, точнее говоря, ну смотря, есть на Handy радио или по телевизору, че родители слушают. Большинство мама.* Он называет много певцов: Басков, Киркоров, Галкин, Пугачева. Недавно смотрели *старый русский фильм, «Джентльмены удачи», «Бриллиантовая рука», «Операция Ы», «Самогонщики», «Кавказская пленница», Шурик там, всё там.* Новые фильмы не интересуют, *doch* единственное, что привлекло внимание, это сериал «Физрук», где играет Нагиев. Георгию знакомы имена Путин, Медведев, Пушкин, Горбачев, Ленин, а также старые советские актеры (Видин, Папанов, только уже не живут, конечно). Идея назвать каких-нибудь знаменитых российских немцев поначалу вызывает недоумение, но потом оказывается, что *Хелена Фишер знакомая здесь... А она, как я знаю, родилась в России, она поет, ну, певца, в России родилась и в Германии теперь сейчас живет.* ГК знает большинство ее песен.

Родители редко рассказывают о прежней жизни. ГК знает, что там был дом, *собака была, свинья и поросенки че-то.* Представляя себе, что могло бы быть, если бы его семья не переехала в Германию, он говорит, что стал бы доктором, был бы женат и имел бы детей и работу. Он не считает, что был бы счастливее на месте своего рождения: *Да мне кажется, больше менее. Там это, не как здесь, в Германии. Там тяжелее, и там... как сказать, техника не так,*

как здесь, в Германии. Все еще по-старому, такое бы, как компьютер бы, не так бы узнали быстро бы... Ну, вот это, интернет если даже там нету, то совсем тяжело.

ГК еще не уверен, как будет с языками, когда у него появятся дети: *Ну, как знать... Учить их, конечно, буду стараться учить по-русски. По-русски, конечно. Большинство, конечно, пусть по-немецки научатся сперва. А так, по-русски, это, конечно, тоже научить их надо.* Кажется, что ему самому придется этим заниматься, потому что организовать обучение в образовательном учреждении сложно, для этого *надо на университет идти, здесь в школах русский не учат.* Русские мультфильмы хорошо помнит: «Ну, погоди!», «Карлсон», «Простоквашино». Названия фильмов и интернационализмы произносятся с небольшим налетом немецкого произношения.

Рассуждая о возможности сохранения русского языка в семьях российских немцев, переехавших четверть века назад в Германию, мы обнаруживаем, что у детей полуторного поколения немецкий доминирует. Доступ к русскому языку у них ограничен, связи по работе не располагают к дополнительному изучению языка, а письменная культура, хотя и вызывает интерес, необязательна. Пример ГК показывает, что если абстрагироваться от корректности употребляемой речи, все смыслы, которые хочет вложить говорящий в свои высказывания на русском языке, переданы вполне адекватно, разговор проходит интенсивно, реплики чередуются в нормальном темпе, юмор присутствует. Особенностью речи ГК являются заполнители пустот, когда он чувствует, что что-то должно быть сказано, но особенно не знает, как это сформулировать. Однако вряд ли в следующем поколении русский язык будет использоваться в таком же объеме.

Список литературы

1. Иценко А.В. Современные русскоязычные периодические издания российских немцев в Германии в контексте исследований языка русского зарубежья // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 11. С. 9-17.

2. Менг К., Протасова Е. "Свои" и "местные": четверть века российских немцев в Германии // Степанов А.Г. (ред.) Другой в литературе и культуре: сборник научных трудов: в 2 т. М.: НЛЮ, 2019. Т. 1. С. 195-213.

3. Менг К., Протасова Е. Трансформация культурно-языкового самосознания российских немцев в Германии // Этнографическое обозрение. 2015. № 6. С. 13-25.

4. Минор А.Я. Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты. Саратов: Саратовский источник, 2020.

5. Bergmann A. Herkunftssprecher im Fremdsprachenunterricht // Praxis Fremdsprachenunterricht. 2017. N. 6. S. 5–7.

6. Isurin L., Riehl C.M. (eds.) *Integration, Identity and Language Maintenance in Young Immigrants. Russian Germans or German Russians*. Amsterdam: Benjamins, 2017.

7. Meng K. (2001): *Russlanddeutsche Sprachbiografien. Untersuchungen zur sprachlichen Integration von Aussiedlerfamilien*. Unter Mitarbeit von Ekaterina Protassova. Tübingen: Narr, 2001.

8. Witzlack-Makarevich K., Wulff N. (Hg.) *Handbuch des Russischen in Deutschland. Migration – Mehrsprachigkeit – Spracherwerb*. Berlin: Frank&Timme, 2016.

УДК 372.881.1

М. Л. Ростова, Я. Н. Казанцева
(Россия, Лесосибирск)

ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ – ОДИН ИЗ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье на примере технологии проблемного обучения рассматриваются теоретические и практические аспекты использования активных и интерактивных методов обучения в преподавании английского языка в вузе. Приводятся примеры проблемных заданий.

Ключевые слова: технология проблемного обучения, инновационное образование, активные методы обучения.

M. L. Rostova, Ya.N. Kazantseva
(Russia, Lesosibirsk)

PROBLEM-BASED IS ONE OF THE ACTIVE METHODS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

The article examines the theoretical and practical aspects of using active and interactive teaching methods in teaching English at a university using the example of problem-based learning technology. Examples of problematic tasks are given.

Key words: problem-based technology, innovative education, active teaching methods.

Новые подходы определяют главную социальную задачу современного обучения, которая заключается не только в том, чтобы дать широкое образование, но и в том, чтобы научить будущего специалиста самостоятельно приобретать и постоянно углублять свои знания, сформировать у него стойкие познавательные мотивы и умение быстро ориентироваться в стремительном потоке научной информации.

Возникает необходимость обновления технологии вузовского обучения за счёт введения новых организационных форм и методов. В. А. Сластёнин пишет: «Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося» [8, с. 323].

Суть инновационного образования можно выразить фразой: «Не догонять прошлое, а создавать будущее» [4, с. 23]. В лучших своих образцах оно ориентировано не столько на передачу знаний, которые постоянно устаревают, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно. Именно поэтому такое образование должно быть связано с практикой более тесно, чем традиционное.

С развитием постиндустриального (инновационного) общества все больше проявляется потребность в людях инициативных, самостоятельно мыслящих и способных принимать нестандартные решения, умеющих жить в быстро меняющемся мире. В таком обществе задача образования не только научить учиться, но подготовить людей к встрече с новыми задачами, с которыми раньше не приходилось сталкиваться. И особенно важно то, что это нестандартные задачи – открытые задачи, чаще всего требующие поиска инновационных решений. Задача образования в новых условиях научить работать на границе знаний, в нестандартных ситуациях, решать открытые задачи.

Таким образом, можно заключить, что целью инновационного образования является формирование и развитие инновационной способности (находить решения и действовать в конкурентной среде, в условиях быстрых перемен) и инновационной культуры нации.

Важнейшей составляющей инновационного образования должна быть методология деятельности как система процедурных правил, принципов и приемов, которые составляют содержание человеческой деятельности, ее стратегию и тактику, связывают теорию с практикой. В частности, инновационное образование должно предполагать новый тип образовательного процесса, требующего творческой и раскрепощенной личности обучающего и обучаемого. Такой тип обучения, помимо поддержания и развития лучших образовательных традиций, стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

В инновационном образовании должно присутствовать три взаимосвязанных проблемных аспекта. Первый касается глубокого различия двух видов описания объектов деятельности: количественного и качественного. Только системное владение обоими видами позволяет своевременно выявлять переход количества в качество, правильно разрабатывать и реализовывать инновационные решения. Высшая школа должна исходить из того, что реальное развитие происходит главным образом за счет смены качества. В

известной степени этот аспект обуславливает изобретательскую активность студентов. Изобретение – это не что иное, как новое качество, а оперировать качествами в большинстве вузов не учат.

Второй проблемный аспект инновационного образования связан с необходимостью формирования и внедрения в образовательную практику методологии многокритериальной постановки и решения инновационных задач.

Наконец, третьим аспектом инновационного образования является инновационное мышление. Как отмечает А. Д. Савельев, «инновационное мышление у студента вуза может возникнуть, если студент является субъектом образования, активно мотивирован в обучении» [6, с. 16]. Следовательно, успех системы инновационного образования, в конечном счете, зависит от преподавателя и педагогической среды. В последнее время инновации в обучении и воспитании привлекают внимание не только педагогов, но и социологов, философов, психологов. В педагогических инновациях центральное место занимают технологии обучения.

В связи с этим проблема поиска новых, более эффективных форм и методов, к числу которых относятся активные методы обучения (АМО), стала наиболее актуальной в наши дни.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

«- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;

- достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременно и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);

- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых» [1, с. 96].

Под активными методами обучения (АМО) подразумеваются методы, которые побуждают студентов к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями. Активные методы мобилизуют в процессе обучения не память, а мышление, помогают уходить от сложившихся стереотипов, искать самостоятельные, оригинальные варианты ответов и пути решения учебных задач; вносят элементы имитационного моделирования, поиска, сравнения различных факторов, позиций, выводов с тем, чтобы яснее выбрать свою точку зрения, отработать индивидуальный стиль деятельности и диалогического общения.

Основная задача внедрения активных форм – воспитание личности готовой к конкуренции, самостоятельной в решении жизненных вопросов,

творческой личности. Необходимо совершенствовать не только систему методов сообщения новых знаний, но и методики формирования у учащихся различных умений и навыков. В процессе реализации активных форм на занятиях ставятся следующие задачи:

- повышение интереса к процессу обучения;
- взаимодействие преподавателя и студента;
- создание преподавателем наилучших условий для развития мотивации творческой, эмоциональной, экспериментальной деятельности обучаемых;
- создание благоприятного эмоционального поля [3, с. 24].

Активные методы обучения отнесены к классу образовательных технологий, обозначенных как «технологии модернизации обучения на основе активизации и интенсификации деятельности учащихся» [7, с. 136], которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. В качестве основных неоспоримых достоинств выступают высокая степень самостоятельности, инициативности, развитие социальных навыков, сформированность умения добывать знания и применять их на практике, развитие творческих способностей. Чувство свободы выбора делает обучение сознательным, продуктивным и более результативным.

Отметим, что эпитет «активные» используется с целью противопоставления активных методов обучения традиционным, где участники учебного процесса поляризованы в своих ролях учащегося и обучающего. Первые являются потребителями готового знания, накопленного и обобщенного в виде теорий, фактов, законов, закономерностей, понятий и категорий. Активность учащегося сводится к усвоению этих знаний и их последующей репродукции, таким образом, уровень развития и эффективность функционирования их памяти во многом определяют эффективность их учебной работы в целом. Позиция учащегося в классической системе обучения может быть оценена как пассивно-потребительская, поскольку знания усваиваются как бы про запас, их использование на практике отсрочено во времени, сам учащийся не может выбирать, что, когда и в каком объеме он будет осваивать. Преобразование теоретических знаний, конструирование новых, наработка собственного опыта исследовательской работы. Задача обучающего – облегчить работу учащихся, сделать материал более интересным, доступным для понимания, обеспечить его точное и прочное усвоение, проконтролировать конечный результат.

Активное обучение представляет собой такую организацию и ведение учебного процесса, которая направлена на всемерную активизацию учебно-познавательной деятельности обучающихся посредством широкого, желательного комплексного, использования как педагогических (дидактических), так и организационно-управленческих средств [5].

В поле нашего внимания находятся активные методы, используемые при обучении иностранным языкам, и в частности, технология проблемного обучения.

Далее в нашей работе мы раскроем ее сущностные аспекты и приведем примеры практического использования на занятиях по английскому языку в процессе подготовки бакалавров по направлению «Педагогическое образование».

Технология проблемного обучения – это такая форма обучения, в которой процесс познания учащихся приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемного обучения обеспечивается совместными усилиями преподавателя и обучающихся. Основным дидактическим прием – создание проблемной ситуации, имеющей форму познавательной задачи. Познавательные задачи должны быть доступны по своей трудности, учитывать познавательные возможности студентов, находиться в русле изучаемого предмета и быть значимыми для усвоения нового материала. Функция обучающихся – не просто переработать информацию, а активно включиться в открытие неизвестного для себя знания.

Основная задача педагога – не столько передать информацию, сколько приобщить учащихся к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В сотрудничестве с преподавателем учащиеся «открывают» для себя новые знания, постигают теоретические особенности отдельных предметов. В решении обучающих и развивающих задач проблемного обучения центральным звеном является проблемная ситуация. От того, насколько удачно она создана, во многом зависит успех учебно-познавательного процесса.

Приведем примеры проблемных заданий.

1. Survivor scenarios

Read the situation and think creatively to make it through. Imagine you are on an island, knowing that help will not arrive for three days. The group has a limited amount of food and water and must create shelter from items around the island. Work together as a group and listen to any idea about how to make it through the three days as safely and comfortably as possible.

2. Moral dilemma

We create a number of possible moral dilemmas our students might encounter in life, write them down, and place each item folded up in a bowl or bag. Some of the items might include things like, “I saw a good friend of mine shoplifting. What should I do?” or “The cashier gave me an extra \$1.50 in change after I bought candy at the store. What should I do?” Each student draw an item from the bag one by one, read it aloud, then tell the class their answer on the spot as to how they would handle the situation.

Одной из целей наших практических занятий по английскому языку является совершенствование профессиональных знаний умений будущего учителя, в том числе и навыков педагогического общения. Поэтому очень часто наши проблемные задачи носят методический и педагогический характер.

Situations for problem-solving activity.

Instructions: Read the following problems individually. Consider the possible solutions. Decide on one solution that you think is the best one and be able to justify

it. Then discuss your solutions in your group, giving your preferences and discussing the advantages and disadvantages of each.

1. If pupils pass notes or talk when you feel they should be listening, there are ways of dealing with the situation. But what can be done if a quiet boy of twelve just does not belong? He just sits with an absent-minded look and nothing can arouse his interest.

"Are you here, Pete?" I asked him when I felt I could not have it any longer. He looked up startled. A minute passed and he was off again. I insisted. Then he said, "But I'm not doing anything wrong."

There was a provocative note in his answer.

– You're not listening. You're day-dreaming.

He had to admit that.

– I can't help it. I like it.

– But why is it that you dream at the lesson?

– I don't know.

That's it! He does not know.

We often talk about Peter's case in the teachers' room but cannot find the proper solution.

And what would you do?

2. At school you can easily notice that most of the teachers repeat instructions too many times. It is not that the pupils are regular trouble-makers. It is just that you are struggling for communication when their minds are occupied with something more absorbing.

I have always looked for interesting attention catchers to be used if the necessity has arisen.

What would you advise to a teacher of ten-formers?

3. Today I have sent P. home from school for smoking in the lavatory. That is bad enough for a thirteen-year-old boy, but the more serious part is that he regularly takes money from his parents' pockets. His father, a respectable-looking researcher, confessed it last week.

He is a rather easily led boy, so they tried to reason with him, but to no avail.

I wonder if sending him home with a note to his parents was a good idea.

And what would you do?

4. With all my eagerness to teach I cannot find a suitable solution to my problem. The fact is I cannot keep order well. I devised a number of tactics but it did not help. Next year they will be trying to enter different institutes. They like to talk art, music and fashions... But if you observed one of my classes, you would never guess that! You'd hear noise which makes whatever you are trying to explain uninteresting in the extreme.

So today when I saw K. rude and contemptuous, hands in pockets at the blackboard, I suddenly made up my mind...

What would you do?

5. That boy had been a newcomer for a month or so, when I noticed he hated doing homework I gave to the class. He was known to have come from a far-away

place, but his English was rather good. (Much better than other subjects.) I had the impression that he had learnt English not through textbooks, but from detective stories.

"Why don't you do your homework?" I asked. "It's dull," he said, "Do you mean to say you would like to do something different?" He nodded in agreement.

And I feel now I need some good advice.

What kind of work would you give to this kind of ninth-former?

6. Never in history have people been travelling, relocating their families so much as they are doing now. (Some sociologists even say we are witnessing a historic decline in the significance of place to human life.) I personally disagree here, as "East or West, home is best" to me, but professionally more than once did I have to solve problems resulting from that phenomenon.

For example, last year N., a boy of 12, showed a remarkable indifference to the class members by saying he "was not interested in communication."

"How come?" I asked. "Wouldn't you like to make friends?"

"It makes no sense," answered the twelve-year-old sophisticate.

"I'm sure we'll have to move to a new place very soon."

And that was it.

How would you manage this kind of situation? Do you think you could get him involved?

7. When I met my new 9th form, I immediately saw that N. was not just a good thinker and talker, but he had an astonishingly good memory.

I have no doubt that we should recognize the unique potential of an individual approach to each member of the class. So I gave him a lot of attention.

But one day I recognized that the class became jealous... Or may be there was something wrong about his relationships with the class?

I do not know.

What would you do about it?

8. It is common knowledge that access to oceans of information and the rapid development of science and technology are fascinating, but I think that in terms of the teaching situations it can be embarrassing to a teacher.

The well-read M. of the 10th A always uses most fascinating information with facts and figures for his reports. Sometimes I even feel ill at ease about it as I simply do not know whether it is true or not.

How do you think we should act in such cases?

9. Yesterday I had a few panicky moments as I heard a "cu-coo" chimed by somebody instead of "Good morning". I froze. At first I had no idea what to do. Then I made up my mind. I saw no sense in trying to dodge it. Inwardly I swallowed the threat of tears and decided to take firm action to set the class of fifth-formers to order.

I answered, "Cu-coo, cu-coo! Good morning!"

What do you think about it? What would you do?

10. No one in my 5th B can look so crestfallen over unprepared homework as P. can. His forte is facial expressions and the class enjoys them very much indeed.

Yesterday I called upon him. (The homework was to memorize a poem.) He stood in front of the class without saying a word, just making faces. He was obviously entertaining the children.

I thought I should take up something immediately to stop his clowning.

I wonder what is the best way to deal with this kind of situation?

11. It was more than a flair for painting. He had a real talent. That was clear to all the members of the teaching staff. To everybody but his parents who insisted that he should go on with English as a specialty. (Otherwise what was a school specializing in English for?) They even came to see me and pleaded not to interfere.

I must admit he had a gift for languages too, a perfect ear for accent and pronunciation.

In his final term at school he did a wonderful piece of painting, so I made up my mind. I couldn't help it. I said to him: "We know you're undecided about your future. You and I must have a real heart-to-heart talk about it."

My "talk-in" took a lot of thinking but it worked.

What do you think I told him?

Проблемное обучение на занятиях по английскому языку эффективнее, когда проблемные вопросы обращены к самому студенту и предполагают использование его жизненного опыта (взаимоотношение в семье, увлечения, проблемы). Опыт работы также показывает, что приближать проблемные вопросы к условиям реального общения возможно не только за счет жизненности ситуаций, но и за счет повышения новизны информации, и это возбуждает интерес к ним.

Более того, проблемное обучение имеет практическую значимость в формировании личности, так как студенты обсуждают проблемы, связанные с историей и географией, литературой и музыкой, экологией и биологией. Интегрированные уроки способствуют созданию целостного восприятия окружающего мира: готовят студентов к культурному, профессиональному и личному общению, развивают воображение, фантазию и мышление, стимулируют интерес, поддерживают высокую мотивацию к изучению иностранных языков, приобщают к культурному наследию и духовным ценностям своего народа и других народов мира.

Опираясь на все вышеизложенное, мы с уверенностью можем отметить, что применение проблемного обучения наряду с другими активными формами организации обучения можно считать одним из основных путей формирования ключевых компетентностей современного выпускника.

Активные формы обучения при соблюдении интерактивного режима обучения создают необходимые условия для развития умений самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить подходы к решению проблем, устанавливать контакты, слушать, сотрудничать, вступать в общение. Более того, позволяют обеспечить активное обучение в процессе не только получения, но и использования знаний.

Список литературы

1. Активное социально-психологическое обучение / сост. О.В. Барканова. Красноярск: Литера-принт, 2011. 377 с.
2. Практический курс английского языка. 5 курс: учеб. для высш. учеб. заведений / под ред. В. Д. Аракина. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. 232 с.
3. Балаев А. А. Активные методы обучения. М.: Профиздат, 1986. 96 с.
4. Ващенко В. Инновационность и инновационное образование // Вестник высшей школы. 2000. № 6. С. 23–25.
5. Лебедева Е. В. Цифровые образовательные ресурсы как составляющая инновационных технологий в обучении иностранным языкам. [Электронный ресурс] – <http://foreign.mordgpi.ru/?p=223> (дата обращения: 29.05.2019).
6. Савельев А. Д. Инновационное образование и научные школы // Alma mater: Вестник высшей школы. 2000. № 5. С. 15 –18.
7. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 288 с.
8. Сластенин В.А. Педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 576 с.

УДК 372.881.1

И.А. Скоробренко
(Россия, Челябинск)

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В данной статье рассматриваются организационно-педагогические условия формирования лексической компетенции будущих педагогов-психологов. Даются практические рекомендации по организации образовательного процесса в свете коммуникативного подхода.

Ключевые слова: лексическая компетенция, организационно-педагогические условия, коммуникативная компетенция, коммуникативная направленность, дидактические игры, опоры.

I.A. Skorobrenko
(Russia, Chelyabinsk)

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS' FOREIGN LANGUAGE LEXICAL COMPETENCE

This article examines the organizational and pedagogical conditions for the formation of future teachers-psychologists' lexical competence. Practical recommendations are given on the organization of the educational process in light of the communicative approach.

Key words: lexical competence, organizational-pedagogical conditions, communicative competence, communicative orientation, didactic games, supports.

Одним из требований к результатам освоения обучающимися содержания основных профессиональных образовательных программ магистратуры в рамках дисциплины «Деловой иностранный язык» является формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, расширение и систематизация знаний обучающихся о языке и культуре страны изучаемого языка, расширение лингвистического кругозора и лексического запаса, дальнейшее овладение общей речевой культурой. Следовательно, основная задача обучения иностранному языку в высшей школе состоит в формировании у обучающихся способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. Поскольку лексика – это основной строительный материал нашей речи, определяющий ее содержательную сторону, владение лексической компетенцией является важной предпосылкой развития профессиональных речевых умений. Поэтому обучение лексической стороне речи не самоцель, а средство обучения всем видам речевой деятельности в вузе.

Формирование лексической компетенции будущих педагогов-психологов является важной задачей преподавателя иностранного языка, поскольку современный специалист в области психологии должен обладать способностью и готовностью к изучению и критическому анализу профессиональной научной и популярной литературы, общению с зарубежными коллегами. Как справедливо отмечает Е.С. Комолова, «в условиях расширения межкультурных контактов требования к языковой подготовке специалистов в области психологии обусловлены необходимостью плодотворного взаимодействия с представителями другой культуры, с учетом разницы языковой картины мира» [5, с. 103]. Разделяя данную точку зрения, следует подчеркнуть, что формирование лексических навыков будущих педагогов-психологов должно постоянно находиться в поле зрения преподавателя, задача которого состоит в том, чтобы добиться полного освоения студентами программного лексического минимума и прочного закрепления в их памяти активного словарного запаса.

Лексика – это минимальный словарный запас изучаемого языка. Очевидно, что само по себе обучение иноязычной лексике есть некая совокупность лексических знаний, навыков и умений их использования в различных контекстах, а также включает стратегию и тактику усвоения лексического материала обучающимися [6]. Слова, которые педагог-психолог свободно использует в своей речевой устной и письменной практике, составляют его активный словарный запас. Чем богаче и разнообразнее словарный запас обучающегося, тем легче ему пользоваться языком как инструментом устной и письменной коммуникации. Основной целью обучения лексике в высшей школе является формирование у обучающихся лексической компетенции как важнейшего компонента экспрессивных и рецептивных видов речевой деятельности. Важнейшим видом деятельности в развитии лексической компетенции является умение общаться на изучаемом языке, грамотно использовать полученные и сформированные лексические навыки в общении. К лексике относятся слова, сокращенные слова, устойчивые словосочетания. Без овладения словарным запасом невозможно ни воспроизводить речь на иностранном языке, ни выразить собственные мысли. Для этого необходимы продуктивные, рецептивные навыки, социокультурные знания и умения, а также лингвострановедческие знания.

С позиций коммуникативного подхода под лексической компетенцией принято понимать способность и готовность личности использовать в процессе выполнения заданий и при непосредственном общении с носителями языка и говорящими на иностранном языке лексический материал грамотно и в соответствии с социокультурными нормами изучаемого языка. Обучающиеся должны обладать способностью и готовностью узнавать знакомые слова и основные фразы на иностранном языке, взаимодействовать с носителями языка, задавать простые и сложные вопросы, уметь отвечать на них, реагировать на разнообразные утверждения в знакомых областях, продуцировать простые фразы и предложения согласно изучаемому материалу и с опорой на речевые формулы и разговорные клише. Для достижения этой цели преподавателю необходимо преодолевать репродуктивную позицию студентов, чтобы активизировать умственную деятельность обучающихся, их собственную активность в процессе изучения иностранного языка. Решить эту задачу представляется возможным посредством использования игровых и креативных заданий, которые в значительной мере стимулируют обучающихся к коммуникативно-мотивированному выполнению речевых действий, направленных на формирование и использование лексических навыков.

Под необходимыми и достаточными условиями мы понимаем полный набор условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности данного явления. Поэтому мы будем говорить о совокупности условий, подчеркнув, что случайные, разрозненные условия не могут решить поставленную задачу эффективно.

Педагогические условия формирования лексической компетенции будущих педагогов-психологов обусловлены социальным заказом общества и

требованиями к подготовке выпускников вуза по иностранному языку, которые изложены в действующих Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. По результатам контент-анализа, нами были выделены актуальные для формирования лексической компетенции будущих педагогов-психологов организационно-педагогические условия формирования их лексической компетенции: коммуникативная направленность образовательного процесса, использование преподавателями в образовательном процессе дидактических игр, а также использование визуальных опор в обучении лексике. Рассмотрим эти условия более подробно.

Первым организационно-педагогическим условием является коммуникативная, или же речевая направленность обучения, базирующаяся на реализации коммуникативного подхода и необходимая для достижения основных целей языкового образования в высшей школе. Образовательный стандарт высшего образования нацелен на практико-ориентированное образование с организацией коммуникации на изучаемом языке. Специфика предмета «Деловой иностранный язык» делает возможным и необходимым применение коммуникации на занятиях, что необходимо для формирования лексической и коммуникативной компетенции обучающихся.

Основное назначение иностранного языка как предметной области обучения рассматривается как содействие в овладении студентами умениями и навыками межкультурного общения в соответствии с мотивами, целями и социальными нормами речевого поведения в типичных сферах и ситуациях. В основе современного иноязычного обучения лежит использование коммуникации на занятиях в развитии всех навыков иноязычной речевой деятельности. Главным преимуществом реализации коммуникации на занятиях является сведение к минимуму использования родного языка во время занятий, что, в свою очередь, позволяет студентам воспринимать иностранную речь без каких-либо ассоциаций с родным языком. В коммуникативном подходе обучающиеся находятся в центре обучения. Это означает, что роль преподавателя изменяется по сравнению с традиционными подходами к обучению, то есть, как мы уже отмечали в наших вышедших ранее работах, «в свете требований к современному иноязычному образованию учитель выступает не столько как источник знаний и контролёр, сколько организатор учебного процесса, управленец, а ответственность за усвоение нового материала возлагается не только на учителя, но и на обучающихся, а стиль общения учителя с обучающимися меняется от авторитарного к демократическому» [8, с. 208]. В данном контексте следует отметить, 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» [1, с. 205].

Следует отметить, что организация коммуникации на занятиях развивает все речевые навыки – от устной и письменной речи до чтения и аудирования, при этом активизируется речевая направленность урока, которая «во многом

способствует самостоятельной работе над языком, обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса, а также дает возможность использования всего многообразия различных форм работы на уроке» [3, с. 100]. Безусловно, важнейшим видом деятельности в развитии иноязычной коммуникативной компетенции является умение общаться на изучаемом языке, грамотно использовать полученные и сформированные лексические навыки в общении с носителями иностранного языка. Лексическая компетенция будущих педагогов-психологов формируется в процессе общения на языке: студент сначала запоминает слова, выражения, речевые формулы и клише, а затем использует их в реализации собственной коммуникации, сначала в учебных условиях, искусственно организованных преподавателем, а затем и во внеурочной коммуникации на изучаемом языке. Таким образом, перед преподавателями высшей школы возникает цель обучения студента говорению на иностранном языке не только свободно, но и грамотно, с учетом корректного и обоснованного выбора лексических единиц.

Посредством коммуникативной стратегии на занятиях по иностранному языку в вузе обучающиеся совершенствуют речевые умения, учатся выбирать соответствующие ситуации общения лексические средства. Формирование лексической компетенции будущих педагогов-психологов обеспечивается специальной лексической стратегией, состоящей из двух элементов. Во-первых, организация деятельности студентов с целью развития у них умения систематизировать и запоминать лексику на основе специальных приемов, основанных на учете аспектов познавательной деятельности студентов, в том числе мнемотехники. Во-вторых, организация самостоятельного овладения собственными словарными единицами, смысловой информацией о них, готовить практические действия со словами разного уровня сложности, развивать навыки комбинированного использования словарных единиц в широком спектре ситуаций устного общения. Таким образом, чтобы овладеть иностранным языком, студент должен овладеть всеми видами языковых навыков (лексическими и грамматическими), а также коммуникативной компетенцией на достаточно высоком уровне. Следовательно, организация коммуникации на занятиях по иностранному языку рассматривается с позиций обучения коммуникативной деятельности, умению общаться на иностранном языке, что особенно важно, поскольку студенты в возрасте юности и ранней молодости характеризуются качественными изменениями в коммуникативной деятельности. У студентов наблюдается развитие всех видов речевой деятельности, формируются умения строить высказывание на основе расширения словаря и овладения грамматикой, учитывать правила и нормы общения, принятые в определенных языковом сообществе и культуре. Таким образом, положительные сдвиги в плане коммуникативного развития, абстрактного вербально-логического мышления, а также становления умений пользоваться устной речью как средством коммуникации и обмена мнениями, позволяют использовать разного рода упражнения как коммуникативные ситуации для работы над лексикой в целях формирования лексической

компетенции обучающихся, которая служит залогом успешной профессиональной коммуникации в будущем.

Вторым организационно-педагогическим условием является применение дидактических игр в процессе обучения иностранному языку при языковой подготовке будущих педагогов-психологов. На уроках иностранного языка широко используются разнообразные игры. Говоря об использовании игр и игровых элементов при обучении иностранному языку, необходимо отметить, что именно игры способствуют развитию мотивации к обучению, языковых навыков и речевых умений обучающихся. Благодаря использованию игр на занятиях по иностранному языку у студентов формируется коммуникативная компетенция, которая является основной целью обучения иностранным языкам в соответствии с требованиями действующих Федеральных государственных образовательных стандартов. Трудно переоценить роль лексических дидактических игр, поскольку они помогают сфокусировать внимание студентов на лексическом содержании, расширяют их словарный запас и позволяют отработать лексические единицы в реальных коммуникативных ситуациях. Чтобы лучше запоминать слова, целесообразно использовать стихи, рифмы, песни, содержащие новые слова. Для того чтобы лексические навыки приобрели такие качества, как автоматизированность, устойчивость, гибкость, сознательность, относительная сложность, а также для того чтобы имела место сочетаемость лексических единиц, в учебном процессе должны быть созданы условия, характерные для процесса их функционирования в речи. Это значит, что деятельность обучающихся должна быть организована с помощью комплекса речевых действий разного вида, расположенных по принципу нарастания трудности и направленных на формирование умений говорения.

Приведем пример использования ролевой игры в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов-психологов. Обучающиеся делятся на пары, выбирают роли психолога-консультанта и клиента. Пользуясь диалогом-эталонном, приведенным в карте практического занятия по иностранному языку (материал для практической работы обучающихся), а также при помощи грамматического правила обучающиеся строят предложения, задают вопросы и ответы друг другу, имитируя диалог в рабочем кабинете психолога-консультанта, а затем меняются ролями.

В результате развития лексической компетентности студенты должны продемонстрировать следующие навыки: сознательно имитировать звуковой ландшафт иностранного слова, быстро извлекать слова из памяти, воссоздавать мысленный образ слова в форме естественного языка, выделять содержание для разговора и организовывать вокруг него словарные единицы в целостную систему, выражать одну и ту же идею разными лексическими способами, в чем заключается лексическая гибкость, угадывать значение неизвестных слов с их составными частями, добиваться выразительности речи за счет выбора специальных лексических единиц, а кроме того, разными способами решать проблему нехватки лексических единиц. Наличие этих критериев полностью

свидетельствует о высоком уровне развития лексического мастерства в аспекте говорения, так как они придают высказыванию смысловое измерение.

Третьим организационно-педагогическим условием является использование опор в обучении лексике. Под опорой мы понимаем последовательный, четко выстроенный ряд ориентиров, позволяющий обучающемуся построить собственное высказывание с использованием новой лексики. Опора – это модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания. При проектировании опор в обучении лексике преподавателю следует опираться на речевой эталон – предполагаемое конечное высказывание студентов, сформированное в процессе обучения различным видам речевой деятельности, то есть их спроектированная речь. Речевой эталон должен соответствовать интересам обучающихся, опираться на их жизненный опыт, должен отвечать интеллектуальному развитию, уровню языковой и речевой подготовки обучающихся. Мы полагаем, что наличие речевого эталона создает возможность для управления высказыванием студента на иностранном языке.

При выборе опор преобладают картинки, сигнальные карточки, рисунки, соответствующие теме. Разработанные опоры или схемы могут идти от более развернутых и затем сводится к минимуму. Логико-коммуникативные схемы могут быть как монокодовыми, так и поликодовыми. В качестве поликодовой опоры они представляют собой программу высказывания и включают изобразительный и вербальный компоненты. Вербальный и изобразительный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое целое, позволяющее строить связное монологическое высказывание.

Так, роль опор в процессе формирования лексической компетенции у обучающихся огромна: они позволяют снять речевые трудности в применении лексических единиц, а также обогатить речевые возможности обучающихся. Включая их в работу, мы можем способствовать более качественному овладению обучающимися навыками построения высказывания и не только корректному и грамотному, но и эффективному использованию лексики в коммуникативных ситуациях, в выражении собственных мыслей и точек зрения, оформляя их в соответствии с коммуникативной задачей.

Опоры являются эффективным источником для обучения, так как стимулируют познавательный интерес обучающихся, формируют их творческую и самостоятельную деятельность. Следует отметить, что познавательный интерес «выступает как интегральное образование, побуждающее к поиску преобразования действительности посредством деятельности» [2, с. 54]. В этой связи мы считаем целесообразным активное использование при систематическом обучении лексике ситуационные упражнения с нарастающей сложностью, позволяющие активизировать самостоятельность обучающихся. Сначала происходит ознакомление с новым лексическим материалом в рамках разговорной темы, затем происходит ее семантизация при помощи беспереводных и переводных методов введения

лексики, и лишь затем применение в специально разработанных и адаптированных преподавателем для того или иного студенческого коллектива с учетом профильной психолого-педагогической направленности профессиональной подготовки коммуникативных ситуациях-упражнениях. Очевидно, что формирование коммуникативной компетенции, которое невозможно без формирования лексических навыков обучающихся, невозможно без общения, развивающего способность обучающихся к интеракции [4]. Упражнения должны воспроизводить реальные коммуникативные ситуации, в первую очередь те, которые могут быть воспроизведены в практической профессиональной деятельности педагога-психолога, носить вариативный характер, быть интересными для обучающихся и развивать их способность и готовность использовать иностранный язык как средство коммуникации. На этапе обучения применению новой лексики на практике целесообразно использовать разнообразные игры. Деятельность студентов целесообразно организовывать в форме коммуникативного взаимодействия, что достигается при организации социальных форм работы, к примеру, парной и групповой работы, которые в сочетании с другими формами обучения очень эффективны в обучении иностранному языку, так как совершенствуются коммуникативные навыки обучающихся, расширяется их словарный запас, увеличивается время общения и доля самостоятельной работы [7]. Заметим также, что процесс формирования лексических навыков будущих педагогов-психологов должен протекать в учебно-игровой деятельности при соответствующей ее организации, то есть в процессе игры, сопровождающейся четко сформулированными учебно-коммуникативными задачами.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что формирование лексической компетенции в процессе обучения иностранному языку будущих педагогов-психологов крайне важно и актуально, поскольку является гарантом формирования у них способности и готовности к вступлению в профессионально-ориентированную межкультурную коммуникацию. Способность будущих педагогов-психологов узнавать в устном и письменном тексте лексические единицы, работать с текстовым материалом в соответствии с учебной задачей, оперировать изученной лексикой в процессе коммуникации, выделять простые и сложные словообразовательные элементы, использовать языковую догадку в конкретной текстовой ситуации в процессе чтения и аудирования позволяет обеспечить успешное овладение основами всеми видами речевой деятельности. В заключение следует отметить, что работа по формированию у будущих педагогов-психологов лексической компетенции будет успешна лишь в том случае, если упражнения будут воспроизводить реальные коммуникативные ситуации, будут разнообразными, интересными для обучающихся и будут направлены на развитие их языковых способностей.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Коммуникативно-ориентированное обучение грамматике как фактор успешного формирования коммуникативной компетенции у бакалавров педагогического образования // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2020. № 11 (20). С. 203-210.
2. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Организационно-педагогические условия успешного развития познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка в лингвополикультурном пространстве // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: Сборник научных трудов / под ред. Е.М. Шастиной, В.М. Панфиловой. Елабуга, 2020. С. 52-56.
3. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 99-102.
4. 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.
5. Комолова Е.С. Особенности формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов-психологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. № 4 (833). С. 101-108.
6. Мохова О.Л., Назарова Н.Б., Соколовская М.А., Башеров О.И. Обучение иноязычной лексике в неязыковом вузе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. С. 89.
7. Скоробренко И.А., Заседателева М.Г. Групповая и парная формы работы как условие повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка // Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур: Сборник статей молодых ученых: В 2 ч. / Отв. ред. В.А. Бячкова. Пермь, 2019. С. 238-243.
8. 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. 2018 г., Челябинск). Челябинск: ЧГИК, 2018. С. 205-209.

И.Н. Соколова, В.С. Соколова
(Россия, Ульяновск)

ЛЕКСИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСКУССТВОВЕДЧЕСКОГО НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОГО ТЕКСТА

В статье рассматриваются лексические и стилистические особенности искусствоведческих научно-популярных текстов, различные категории их специфической лексики, включая искусствоведческую терминологию. Затрагивается проблема использования английского языка для художественных целей.

Ключевые слова: искусствоведческий текст, научно-популярный стиль, нейтральная лексика, термин, международный художественный английский.

I.N. Sokolova, V.S. Sokolova
(Russia, Ulyanovsk)

LEXICAL AND STYLISTIC PECULIARITIES OF AN ART CRITICAL POPULAR-SCIENTIFIC TEXT

The article investigates lexical and stylistic peculiarities of art critical popular-scientific texts, different categories of their specific lexis including art critical terminology. The authors touch upon the problem of using international English for Art Purposes.

Key words: art critical text, popular-scientific style, neutral lexis, term, international English for art purposes.

Основным стилем написания искусствоведческих текстов является научно-популярный стиль. Исходя из этого, авторы используют соответствующие стилистические приемы и изменения языковых средств. Так для ясности, выразительности и эмоциональности текста на лексическом уровне применяется полный или неполный поворот; для конкретизации, наглядности информации – примеры; для логичности, структурированности и полноты содержания искусствоведческого текста – сравнения и аналогии; для точности и выразительности изложения используется такой прием, как антитеза. Чтобы обратить внимание читателя на важные моменты текста, часто прибегают к авторскому комментарию. Для демонстрации своей осведомленности в определенной теме автор указывает ссылки на работы других ученых. Не отступая от традиционности изложения, применяет специальные термины.

С учетом того, что искусствоведческий текст излагается в основном в научно-популярном стиле, Е.Л. Буркаева выделяет следующие особенности: наличие оценочных суждений (стандартизированность, особый терминологический аппарат); нестрогости в изложении (непоследовательность, необязательная логичность); образности и эстетической направленности (определенные правила построения текста); информативности (топонимы, антропонимы, даты, обозначения художественного стиля); диалогичности (способствует реализации экспрессивности и эмоциональности, проявляется с помощью употребления глагольных единиц) [1].

В искусствоведческих текстах авторы, несомненно, используют нейтральную лексику, представленную определенной тематикой текста. Данная лексика может быть представлена в виде терминов, названий школ и течений искусства в разные времена, нейтрально-окрашенной и специфической лексики.

Часто в искусствоведческих текстах используют термины следующих типов:

1) отражающие течения в искусстве: *canvas* – холст, холстина; *art* – художественная работа, искусство; *art criticism* – искусствоведение, искусствознание; *superrealism* – суперреализм; *ugly realism* – безобразный реализм; *magic realism* – магический реализм; *socialist realism* – социалистический реализм; *surrealism* – сюрреализм; *hyperrealism* – гиперреализм; *abstract art* – непрезентативное искусство, абстракционизм; *abstract Expressionism* – абстрактный экспрессионизм; *abstract illusionism* – абстрактный иллюзионизм; *abstract creation* – абстрактное произведение;

2) отражающие явления Ренессанса и предметов, часто используемых художниками: *trend* – стиль, направление; *technique form* – виды техник исполнения; *perspective* – перспектива; *composition* – композиция, произведение изобразительного искусства; *texture* – сплетение, воспроизведение структуры; *chiaroscuro* – распределение светотени, кьяроскуро; *colour* – цвет, тон; *artist* – представитель искусства; *painter* – художник; *easel painting* – станковая (масляная) живопись; *monumental painting* – монументальная роспись; *portrait painting* – портретная живопись; *landscape painting* – искусство пейзажа; *battle painting* – батальная живопись; *genre painting* – жанровая живопись, бытовая живопись, сюжетная картина; *seascape painting* – маринистская живопись, морской пейзаж; *technique gouache* – техника исполнения гуашью; *acrylic* – картина, написанная акриловой краской; *sanguine* – рисунок, сделанный сангиной; *tempera* – живопись темперой; *pastel* – пастель; *fresco* – фресковая живопись; *oil* – картина, написанная маслом; *water-colour* – рисунок акварелью;

3) выражающие абстрактные понятия предметов или явлений, используемых художниками: *male/female model* – манекенщик / манекенщица; *nude/semi-nude model* – обнажённая натурщица или фигура/полуобнажённая фигура; *image* – образ, портрет; *format* – формат; *painting* – живопись, картина, живописная картина; *shade* – тень, цветовой оттенок; *background* – задний план;

4) выражающие стили: *purism* – пуризм; *futurism* – футуризм; *art nouveau* – модерн; *expressionism* – экспрессионизм; *primitivism* – примитивизм;

abstract art – абстракционизм; *abstract expressionism* – абстрактный экспрессионизм; *post-expressionism* – пост-экспрессионизм; *baroque* – барокко; *early baroque* – ранее барокко; *late baroque* – позднее барокко.

К специфической лексике, встречающейся в искусствоведческих текстах, относятся: *table* – картины, выполненные на деревянной доске или панели; *altogether* – студийный эвфемизм, используемый при позировании в обнаженном виде (обнажённая модель или натурщица); *illumination* – иллюстрации, найденные в средневековых и более поздних рукописях, обычно напечатанные гуашью или темперой с золотыми бликами (иллюстрации, украшение цветными рисунками); *bad painting* – американский вариант неоэкспрессионизма, живописный шриффт, кисть, мольберт, рама, подрамник.

К нейтральной лексике относятся слова, которые имеют широкое распространение и стилистическую окраску: *field* – фон, грунт; *reference* – отсылка; *place* – положение, местоположение; *school* – школа, направление; *intensions* – интенсивность, насыщенность; *run* – течение; *take* – трактовка, видение; *go* – движение; *remove* – удаление/изменение фона; *back up* – уходить на задний фон; *turn wrong* – ошибочный; *fever* – возбуждение, возбуждать; *congratulations* – признательность; *probability* – правдоподобность; *familiarity* – близость, ознакомленность; *reason* – основание; *contamination* – вкрапление.

К эмоционально-оценочной лексике, которая показывает отношение автора к произведению и самому художнику можно отнести: *sample of beauty* – образец красоты; *a set of attitudes towards landscape* – комплекс подходов к изображению пейзажа; *a principle of arranging architectural elements* – принцип компоновки архитектурных элементов; *representation of nature in an exaggeratedly sentimental style* – представление о природе в преувеличенном сентиментальном стиле; *great* – выдающийся; *generous* – интенсивный, густой; *geniuses* – гениальная способность, гений; *outrageous* – чрезмерный, возмутительный; *awful* – кошмарный, величественный; *mind-blowing* – возбуждающий, волнующий; *contagious* – заразительный.

Основной стилевой чертой научно-популярного стиля является образность. В плане лексики данная черта выражается с помощью метафоры, которая называет явление, объект, процесс, сущность. Для этого также используется метонимия и ирония.

Также для точности изложения используют термины, общенаучную лексику, однозначные слова, вводные уточняющие слова.

На стилистическом уровне авторы используют такие приемы, как ведение диалога с читателями с помощью обращений, личных местоимений; риторические вопросы и восклицания; использование метафор, эпитетов, сравнений, инверсии и т.д.; использование примеров для конкретики; информативные заголовки для привлечения внимания к теме работы; использование формы повествования.

Авторы комбинируют данные стилистические средства для достижения определенных целей. Так, для придания изложению объективности или безличности используются средства синтаксиса и морфологии:

- 1) использование неличных форм глагола;
- 2) использование пассивных конструкций.

Таким образом, искусствоведческий текст характеризуется наличием большого числа терминов и различных лексических единиц, употреблением различных жанров и стилей, что, в своем роде, усложняет процесс восприятия информации.

Использование научно-популярного стиля, казалось бы, должно упростить понимание искусства для общественности, также как и появление международного художественного английского должно было расширить аудитории в мире искусства. Однако восприятие специальных терминов, еще и на английском языке, дается достаточно тяжело. Поэтому миссия преподавателей и тех, кто преподает английский язык для художественных целей, состоит в том, чтобы попытаться привнести хоть какой-то смысл в этот язык. Существует точка зрения, что международный художественный английский не воспринимается серьезно, и есть вероятность того, что он не будет принят. Данной позиции придерживаются авторы статьи «Artspeaking» About Art. Discourse features of English for Art Purposes (Lector dr. Anda-Elena Crețiu). Исходя из всего изложенного, написание научно-популярного искусствоведческого стиля является сложной задачей, имеющей свои трудности и языковые особенности, касающиеся в том числе лексики и стилистики.

Список литературы

1. Буркаева Е.Л. Особенности языка искусствоведческого текста. Вестник Национального исследовательского Иркутского государственного технического университета. 2011. № 2.

НАШИ АВТОРЫ

Алсалиби Риваа Мухаммад Салем, магистр, аспирант кафедры теории журналистики и массовых коммуникаций Санкт-Петербургского государственного университета, г. Санкт-Петербург, Россия, riwa-alsolipi@mail.ru

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

Баракhtaева Ольга Геннадьевна, преподаватель иностранных языков Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, barakhtaeva@list.ru

Бароненко Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, 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, преподаватель Истринского профессионального колледжа – филиала Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Истра, Россия, tamarales@mail.ru

Башинова Светлана Николаевна, кандидат психологических наук, доцент, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия, sbashinova@yandex.ru

Белоусова Мария Владимировна, студентка Института филологии и языковой коммуникации, Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, Mashakot11@yandex.ru

Бигашева Заинаб Миннегараевна, воспитатель высшей категории МБОУДУ № 17 «Звёздочка», г. Лесосибирск, Россия, bigasheva64@mail.ru

Быстрая 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

Вагнер Ксения Александровна, преподаватель Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, KsuschaW@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.

Власенко Ольга Николаевна, старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия.

Гавронова Юлия Дмитриевна, кандидат психологических наук, ассистент кафедры иностранных языков Смоленского государственного университета, г. Смоленск, Россия, kozadereza2@yandex.ru

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

Глинкина Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор РАЕ, доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии КГАУ ДПО «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», г. Красноярск, Россия, GalinaGlinkina@yandex.ru

Громова Любовь Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Академии социального управления Московской области, г. Москва, Россия, gromovala@mail.ru

Деревягина Ольга Викторовна, магистр филологии, преподаватель русского языка и литературы Института непрерывного педагогического образования Колледжа педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф.Катанова, Россия, г. Абакан, Olqa75@yandex.ru

Джамбек Юлия Игоревна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия.

Журавлева Наталья Васильевна, преподаватель Истринского профессионального колледжа – филиала Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Истра, Россия, 89267101025@mail.ru

Зайцева Виктория Владимировна, студентка Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия, arzyamovy@yandex.ru

Зырянова Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, onzyryanova@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

Каика Наталия Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировой и отечественной культуры Донецкого национального университета, г. Донецк, Донецкая Народная Республика, natalyakaika@mail.ru

Карпухина Виктория Николаевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры германского языкознания и иностранных языков Института массовых коммуникаций, филологии и политологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия, vkarpuhina@yandex.ru

Киба Олег Александрович, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, Гуманитарного института, г. Барнаул, Россия, kibaoleg@yahoo.com

Киося Валентина Васильевна, учитель английского языка Института непрерывного педагогического образования Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, kiosya.valentina@mail.ru

Киргизова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, EKirgizova@sfu-kras.ru

Колланг Евгения Ренеевна, ассистент кафедры базовых дисциплин Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, physedu.lpi@gmail.com

Колокольникова Зульфия Ульфатовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия kolokolnikova_zu@mail.ru

Котова Анастасия Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского государственного университета ветеринарной медицины, г. Санкт-Петербург, Россия, anastakot@gmail.com

Кочеткова Татьяна Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры базовых дисциплин Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, Kochetkova20@mail.ru

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. Красноярск, Россия, kulakova-nv@yandex.ru

Левшунова Жанна Амирановна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, zh.levshunova@mail.ru

Макарова Елена Николаевна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой делового иностранного языка Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург, Россия, makarovaun@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, svmamaeva@mail.ru

Маринина Алина Евгеньевна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, m_a_evgenievna.01@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

Менг Катарина, доктор филологических наук, профессор Мангеймского университета, Лейбниц-Институт немецкого языка, г. Мангейм, Германия. kathmeng@online.de

Мещерова Юлия Наилевна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия.

Мосинцев Даниил Дмитриевич, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, daniilkel73@mail.ru 89994476072

Нарожная Валентина Дмитриевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, г. Шымкент, Республика Казахстан, vdn_ru@mail.ru

Олейникова Нина Ивановна, преподаватель Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, oleinikova.ninel@yandex.ru

Олейникова Олеся Сергеевна, преподаватель иностранных языков Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного

педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, olennickova.olesya@mail.ru

Пегов Роман Игоревич, аспирант кафедры перевода и переводоведения Института филологии, иностранных языков и медиакоммуникации Иркутского государственного университета, г. Иркутск, Россия, r9p3@yandex.ru

Пичугин Сергей Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общеобразовательных дисциплин Академии социального управления Московской области, г. Москва, Россия, sergey-uf@mail.ru

Позднякова Елена Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры философии и социологии Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова, Россия, г. Барнаул, helena_poz@mail.ru

Попова Тамара Павловна, младший научный сотрудник Института филологии Сибирского отделения Российской академии наук (ИФЛ СО РАН), г. Новосибирск, Россия, tomus19@mail.ru

Пригункова Эльвира Эдуардовна, студентка гуманитарного факультета Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия.

Протасова Екатерина Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор-адъюнкт Отделения языков Хельсинкского университета, г. Хельсинки, Финляндия, ekaterina.protassova@helsinki.fi

Райсвих Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия.

Романенко Любовь Евдокимовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления и экономики образования Минского городского института развития образования, г. Минск, Республика Беларусь, romanenko_kultura@tut.by

Ростова Марина Леонидовна, старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, rostovaml@rambler.ru

Савенкова Светлана Сергеевна, студентка гуманитарного факультета Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия.

Салпыкова Индира Маратовна, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет, г. Казань, Россия, sbashinova@yandex.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

Смагина Вероника Юрьевна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия.

Смирнов Евгений Сергеевич, старший преподаватель кафедры русского языка и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, ses9215@mail.ru

Соколова Виктория Семёновна, студентка факультета лингвистики, межкультурных связей и профессиональной коммуникации Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия

Соколова Ирина Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской лингвистики и перевода Ульяновского государственного университета, г. Ульяновск, Россия, falcon.i17@mail.ru

Староверова Мария Владимировна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, masha.star15.staroverova@mail.ru

Токарев Григорий Валериевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой документоведения и стилистики русского языка Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия, grig72@mail.ru

Филиппова Светлана Анатольевна, учитель математики, заместитель директора по УВР МБОУ «СОШ № 9» г. Лесосибирска, Россия, г. Лесосибирск, filippova.67@mail.ru

Храмова Людмила Николаевна, кандидат экономических наук, доцент, директор Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, заведующий кафедрой высшей математики, информатики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, Lkhramova@sfu-kras.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@mgrpu.ru

Шелкунова Татьяна Васильевна, магистр педагогики, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, cokolova_t_v@mail.ru

Шетэля Виктор, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры контрастивной лингвистики Института иностранных языков Московского государственного университета, г. Москва, Россия; г. Варшава, 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, larisast1997@yandex.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://ipi.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
 [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-Pruszk A. Intelakt we frazeologii polskej, rosyjskiej i chorwatskiej (z problemów jezykowego obrazu swiata). Gdansk: Wyd-wo uniwersitetu Gdanskiego, 2003.