

ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник научных статей

Выпуск 16 (25)

Электронное издание

Красноярск – Лесосибирск
2025

Министерство науки и высшего образования РФ
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета

ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник научных статей

Выпуск 16 (25)

Электронное издание

Красноярск – Лесосибирск
2025

УДК 81'27(083)
БКК 81.411.2я43
Ч-391

Редакционный совет:

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

М.В. Веккессер, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедры филолгии 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 кафедры филологии и языковой коммуникации ЛПИ – филиала СФУ, член редакционной коллегии;

Л.С. Шмульская, кандидат филологических наук, 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. редактор М. В. Веккессер. – Электрон. дан. (1,67 Мб). – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2025. Вып. 16 (25). – 208 с. Электрон. опт. Диск (CD-Rom). – Систем. требования : PC не ниже класса Pentium I ; 128 Mb Ram ; Win-dows 98/XP/7 ; Abobe Reader v 8,0 и выше. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-7638-5146-5

Представлены работы ведущих ученых, преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов и студентов, отобранные для XVI Международных (XXX Всероссийских) филологических чтений, посвященных памяти профессора кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института Р. Т. Гриб. Опубликованы статьи, рассматривающие различные вопросы взаимодействия человека, языка и культуры в теоретическом, историческом и методическом аспектах на уровне речевой коммуникации, 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».

Предназначен для преподавателей вузов, аспирантов, магистрантов, студентов, учителей общеобразовательных школ, а также всех интересующихся проблемами взаимодействия человека и его языка в коммуникативном пространстве.

Электронный вариант издания см.: **УДК 81'27(083)**
http://catalog.sfu-kras.ru **БКК 81.411.2я43**

ISBN 978-5-7638-5146-5

© Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2025
© Сибирский федеральный университет, 2025

Электронное научное издание
Компьютерная верстка М. В.Веккессер

Подписано в свет 16.06.2025
Тиражируется на машинописных носителях
Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; http:// bik.sfu-kras.ry
E-mail publishing hous@sfu-kras.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ **7**

85-ЛЕТИЮ ЛЕСОСИБИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА ПОСВЯЩАЕТСЯ **8**

Веккессер М.В., Зырянова О.Н., Шмульская Л.С.
ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ – ИСТОРИЯ СУДЕБ 8

КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ **31**

Бинаева Н.У. 31
СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КОНФЛИКТНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕДОМОВОГО ЧАТА)

Ваныкина Г.В., Сундукова Т.О. 36
ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕДИАКОММУНИКАЦИЙ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Иванян Е.П. 41
СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКОНА РАДИКАЛЬНЫХ ЗООЗАЩИТНИКОВ

Каширина А.Ю., Проскурина А.В. 46
К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БЬЮТИ-БЛОГЕРА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Ооржак А.А. 50
«ГОВОРЯЩИЕ» ИМЕНА В РАССКАЗАХ МИХАИЛА ДУЮНГАРА

Сальников В.Б. 53
ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ СХЕМЫ МОРФЕМНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА

Сорокина Е.А. 59
ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ЛАЙФХАК»

Цатурян Г.А. 63
РЕЧЕВЫЕ ТРИГГЕРЫ ПАМЯТИ В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТАХ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА **70**

Котова А.В. 70
СРАВНЕНИЕ КАК ПОЭТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭПИЧЕСКОГО ГЕРОЯ: ТИДЕЙ В «ФИВАИДЕ» СТАЦИЯ

Минькова Н.В. 73
ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГЕРОЯ С ВОЛШЕБНЫМ ПРЕДМЕТОМ В ДИСКУРСЕ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Нарожная В.Д. 79
ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ КАК ЗЕРКАЛЬНОЕ ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

Немич Н.Н. 84
РЕЧЕВЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ВОПЛОЩЕНИЯ ПЕРСОНАЖА БЕЗ ФИЗИЧЕСКОЙ ОБОЛОЧКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Попова Т.П. 89
ОДНОРОДНЫЕ ГРУППОВЫЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПОРТРЕТЫ В МЕМУАРАХ П.Д. БОБОРЫКИНА «СТОЛИЦЫ МИРА»

Семенова Е.В. 95
ТЕМА ГЕРОИЗМА ЖИТЕЛЕЙ БЛОКАДНОГО ЛЕНИНГРАДА В РОМАНЕ И. А. БОГДАНОВОЙ «МЕРА БЫТИЯ»

Симонова С.И. 98
ВОПРОСЫ ОЛЬФАКТОРНОЙ РЕЦЕПЦИИ В ПРОЗЕ Н. В. ГОГОЛЯ

Субботина М.В., Рожкова Л.С. 102
ЛЕРМОНТОВСКИЕ АЛЛЮЗИИ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИИ В ДЕКЛАРАТИВНОЙ ЛИРИКЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

Харитонова Н.Г. 107
ИВАН ПЕТРОВИЧ МАЛЮТИН: ЕНИСЕЙСКИЙ ПЕРИОД БИОГРАФИИ

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 113

Басалаева Н.В. 113
ВИКТИМНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Бахор Т.А., Коршунова Н.Ф. 117
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ФОРМАТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Волковская Е.В., Исроилова А.А. 121
РАБОТА С КРАЕВЕДЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Гарифуллина А.М. 124
СТРУКТУРА МУЛЬТИПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Гарифуллина А.М. 128
ИММАНЕНТНОСТЬ И ТРАНСЦЕНДЕНТНОСТЬ МЕНТОРИНГА ДЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Котова А.В. 131
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА: БАЛАНС МЕЖДУ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Левшунова Ж.А. 134
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОТИВИРУЮЩИХ ЗАДАНИЙ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Мошуренко Д.А., Ахтамова С.С. 139
ВАЖНОСТЬ ПОДДЕРЖКИ БД и ИС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Филиппова А.А. 144
СОЦИАЛЬНОЕ МНЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ О СЕМЕЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФАКТОРЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Чудаева Н.Л., Глянцева О.А. 149
ЗНАКОМСТВО С УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКОЙ КАК СРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ 155

Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. 155
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАПРОДУКТОВ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Быстрай Е.Б., Скоробренко И.А. 158
ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВЕКТОРА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОФОНОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Гордеева М. Н., Бочкарев А.И. 162
COVID-19 КАК ПРЕДМЕТ КОМИЧЕСКОГО В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТЕНДАП-ВЫСТУПЛЕНИЯХ

Друкаров М.Е. 166
СРАВНЕНИЕ КАК ОБРАЗНОЕ СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ КАРТИНЫ МИРА В ШВАНКЕ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

Закирьянова И.А., Михайлова А.Г. 171
ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Зубкова Л.А. 173
ЯЗЫК ПАМЯТИ: АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Казанцева Я.Н., Ростова М.Л. 179
МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОНЛАЙН СЕРВИСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕННОСТЕЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Левченко В.А. 183
ИЗ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

Олейникова О.С., Барахтаева О.Г. 186
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ИНФОРМАТИКИ И ПРАВА

Фридерикс А.В. 190
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

Шайхулова И.И. 195
ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ С КОМПОНЕНТАМИ ГРЕХ/SIN В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СИНХРОННО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Шеховцова Е.Е. ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА БЕЗ ОБРАЩЕНИЯ К ЯЗЫКУ-ПОСРЕДНИКУ 198

НАШИ АВТОРЫ 203

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 207

ПРИЛОЖЕНИЕ 208

ОТ РЕДАКИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Сборник научных статей содержит материалы, представленные в качестве докладов на XVI Международных (XXX Всероссийских) филологических чтениях, посвященных памяти профессора кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института Раисы Тихоновны Гриб.

С 2010 года мы начали новый отсчет нумерации выпусков 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 ученые из Москвы, Тулы, Воронежа, Уфы, Челябинска, Миасса, Барнаула, Новокузнецка и других российских городов.

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

Расширяется не только их география, но и проблематика. Сначала к лингвистам естественным образом присоединились литературоведы, чему способствовало и объединение кафедр. Затем авторами стали историки, педагоги, психологи, социологи, журналисты и даже математики, физики, 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 в очередной раз хорошо 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.

Настоящий выпуск включает очерк, посвященный славному юбилею Лесосибирского педагогического института.

ОЧЕРК, ПОСВЯЩЕННЫЙ 85-ЛЕТИЮ ЛЕСОСИБИРСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

УДК 81

ИСТОРИЯ КАФЕДРЫ – ИСТОРИЯ СУДЕБ

М.В. Веккессер, О.Н. Зырянова, Л.С. Шмульская
г. Лесосибирск, Россия

История педагогических институтов является важной частью изучения развития системы образования, педагогической науки и подготовки учительских кадров. В данной статье рассматривается становление и развитие кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского (ранее Енисейского) педагогического института в контексте истории образования. Особое внимание уделяется вкладу выдающихся преподавателей, сформировавших научные и педагогические традиции кафедры: А.И. Малютиной, П.Я. Гриб, Р.Т. Гриб, Б.Я. Шарифуллина. Это определяет актуальность исследования. Основными задачами исследования явились: на основе архивных материалов, научных публикаций и воспоминаний показать, как формировались педагогические и научные школы кафедры, а также ее роль в развитии гуманитарного образования Сибири. Методы исследования: анализ и обобщение, В результате исследования авторы приходят к выводу, значение изучения истории педагогических институтов важно и необходимо для сохранения академических традиций и понимания эволюции образовательных практик в России.

Ключевые слова и фразы: история педагогического образования, Лесосибирский педагогический институт, кафедра филологии, педагогические кадры.

THE HISTORY OF THE DEPARTMENT – THE HISTORY OF DESTINIES

M.V. Vekkesser, O.N. Zyryanova, L.S. Shmulskaya
Lesosibirsk, Russia

Abstract of the article. The history of pedagogical institutes is an important part of studying the development of the education system, pedagogical science and training of teachers. This article examines the formation and development of the Department of Philology and Language Communication of the Lesosibirsk (formerly Yenisei) Pedagogical Institute in the context of the history of education in the Krasnoyarsk Territory. Particular attention is paid to the contribution of outstanding teachers who formed the scientific and pedagogical traditions of the department: A.I. Based on archival materials, scientific publications and memoirs, it is shown how the

pedagogical and scientific schools of the department were formed, as well as its role in the development of humanitarian education in Siberia. The article emphasizes the importance of studying the history of pedagogical institutes for preserving academic traditions and understanding the evolution of educational practices in Russia.

Key words and phrases: history of pedagogical education, Lesosibirsk Pedagogical Institute, Department of Philology, teaching staff.

С самого начала своего существования Лесосибирский педагогический (Енисейский учительский) институт имел гуманитарный вектор развития. В 1940 году были открыты два отделения: русского языка и литературы и истории. Это свидетельствует, на наш взгляд, о том, что большое внимание уделялось истории, литературе как основе формирования мировоззрения гражданина Советского Союза.

История кафедры не отделима от судеб тех людей, которые стояли у истоков, формировали традиции, открывали научные школы, были в центре методических объединений города и района.

Антонина Ивановна Малютина. Родилась 14 марта 1913 года в г. Барнауле в большой дружной рабочей семье.

Трудовая биография Малютиной началась на фабрике «Красный Перекоп» (г. Ярославль), где она работала поверяльщицей холста и ленты. Но тяга к литературе привела ее в многотиражную газету «Веретено», издававшуюся при фабрике, и литературный кружок. Позже Антонина Ивановна стала студенткой Московского литературного института Союза Советских писателей (впоследствии литературный институт имени А.М. Горького). В то время в этом институте было много талантливой молодежи: Е. Долматовский, М. Матусовский, К. Симонов. В Москве Антонина Ивановна продолжает общение с писателями, знакомыми ей с детства: бывает в гостях у Вс. Иванова, там встречается с К.И. Чуковским. Она всегда помнила о Первом всесоюзном съезде советских писателей, где слушала яркие выступления М. Горького, А. Толстого, Д. Бедного, других мастеров слова, и решила – с ними, с Союзом писателей по жизни пойдёт до конца.

После окончания Литинститута в 1937 году Антонина Ивановна была направлена для работы учителем литературы в школу г. Сталинграда. В это же время она поступила в педагогический институт, который окончила с отличием 1941 году.

Важную роль в формировании мировоззрения Антонины Ивановны сыграл ее отец, Иван Петрович Малютин, писатель и поэт из народа, просветитель-книголюб. Именно он привил любовь к знаниям: он читал вслух по вечерам, обсуждал с детьми не только художественные произведения, но и книги по астрономии, истории, ботанике. Александр Фадеев, посетив однажды Малютиных, сказал: «*У вас шагу нельзя ступить, чтобы чему-нибудь не научиться*». Круг знакомств отца: Вс. Иванов, Л. Сейфуллина, В. Шишков, А.М. Горький, А. Серафимович, А. Фадеев, С. Дрожжин – много дал для литературного развития Антонины Ивановны, определил ее путь.

В своей книге, посвященной отцу, А.И. Малютина вспоминает, что отец переписывался с артистом В.И. Качаловым, писателями: В. Шишковым, Вс. Ивановым, А.С. Серафимовичем, М. Горьким. К письмам отца писателю Максиму Горькому Антонина, тогда еще ученица фабричной школы им. В.И. Ленина и член литературного кружка, стала присоединять свои послания с приложением стихов и небольших рассказов. Без промедления и при всей огромной занятости Горький отвечал и ей, тринадцатилетней школьнице. В течение нескольких лет продолжалась переписка. Письма М. Горького с обстоятельным анализом литературных опытов Антонины – одно из бесчисленных доказательств исключительного внимания гениального мастера к воспитанию творческой молодежи.

В августе 1934 года Антонине с отцом посчастливилось по гостевым билетам побывать на Первом Всесоюзном съезде советских писателей СССР, где выступали Алексей Толстой, Демьян Бедный и многие другие, но главное, вспоминает Антонина Ивановна, – видели и слышали буревестника революции Горького, который был организатором и душой съезда.

Воспоминания Антонины Ивановны связаны и с трагическими событиями литературной жизни. «Неожиданно Москва была поражена вестью из Ленинграда о кончине 28 декабря Сергея Есенина». А.И. Малютина так описывает прощание с великим поэтом, где они присутствовали с отцом: «*Около дома печати выстроилась бесконечная очередь: все хотели увидеть любимого поэта, лежавшего в гробу. С невероятным трудом протиснулись мы туда вместе с Всеволодом Ивановым. Шла гражданская панихида… читались стихи…говорились речи. Сердца всех давила глубокая печаль о безвременно погибшем великом таланте.*

Малютин только что отстоял свою смену в почетном карауле у гроба, утопающего в цветах, и влился в густую толпу, наполняющую зал. В это время начал читать «Письмо матери» Василий Иванович Качалов. Было тихо, но стало еще тише, все ловили каждое слово. Артист начал спокойно, но не смог совладать с душевным волнением – махнул рукой и ушел…Ольга Леонардовна Книппер-Чехова, выступившая с чтением «Ответа матери», тоже разволновалась и, не закончив, оборвала его… <…>. На кладбище снова звучали прочувственные речи и стихи. Мать Есенина, Татьяна Федоровна, простая русская крестьянка, громко и неутешно рыдала и по-деревенски причитала над гробом сына. После печальных маршей, при звуках которых знамена преклоняли к гробу, земля приняла поэта…» (из дневника А.И. Малютиной).

Антонина Ивановна состояла в переписке со знаменитыми писателями и поэтами. Поэт Аполлон Коринфский 9 (22) мая 1924 г. из Петрограда писал одиннадцатилетней поэтессе (Тоне Малютиной):

Рома «О светлая и милая весна!» –
Писала при пасхальном красном звоне
Мне юная землячка. В нежном тоне
В её стихах мне чудилась она –

Идущая в цветущей вновь короне
Из майских ландышей родная сторона
С зарёй надежд на светлом небосклоне…
Дай, боже, счастья поэтессе Тоне!
Дай, Боже, ей не знать о скорби стоне,
Не видеть наяву злой жизни сна;
Дай молодости мёд испить до дна;
Отрады дай - на дней далёком склоне,
Когда вся жизнь из под седин видна,
Ей внукам повторять (Всё в том же тоне).
«О светлая и милая весна».

В девять лет Антонина уже была автором стихотворений «На дальнем Севере», «На реке зимой» и сказок «Незабудка» и «Гордый пион», напечатанных в 1922 году в журнале «Пролетарские побеги».

Приведем некоторые стихотворения Антонины Ивановны, отражающие ее внутренний мир и состояние в 17 лет.

Умчали годы.
Меня умчали годы вдаль
От мест любимых и знакомых,
Замолк коричневый рояль,
Будивший столько мыслей новых.
Забыли пальцы ощущать
Упругость клавиш гладких, твердых,
Что ярко так могли блистать
Огнем и страстью звуков гордых.
И отучилася душа
Дрожать в аккорд струнам призывным
И стало душно так дышать,
Как будто перед сильным ливнем.
1930г.

Ира
На горной вершине.
Я на вершине старинной,
На чёрном разбеге гор.
Ветер, греми над равниной,
Грозно рычи в простор!
Мрачные рвутся тучи,
Гордо ревут ветра
И, раздробляясь о кручи,
Мерзлый сыплется град.
Громче, напористей, ярче
Бурь громыхай барабан!
Сердце струится жарче
В яростный ураган.

Сердце дрожит упорней
В сумрачный страшный час,
Здесь на вершине горной
В первый расцветши раз.
1930г.

XXX
Секунды вяжутся в минуты,
Минуты – в кружева часов.
В груди – мучительные путы
И на устах моих – засов.

Глядится в синь оконных стекол
Седая старая луна.
В покое пасмурно-широком
Встает печальных дум волна.
1930г.

В «Енисейском историко-архитектурном музее-заповеднике им. А.И. Кытманова» хранятся дневниковые записи Антонины Ивановны, которые отражают ее мировосприятие, стремление к самосовершенствованию, потребность к осмыслению действительности. Сама она называла их «Дневники мыслей» и указывала, что это для нее было обязательство, или «добровольным долгом». К ведению записей она относилась очень серьезно.

В подтверждение вышесказанного процитируем некоторые записи из дневника Тони Малютиной.

«Вторник 12 апреля 1927 год 4 часа дня. Как невыносимо быть поэтессой!.. Если долго не пишешь стихотворений, то чувствуешь себя в чём-то виновной, чем-то связанной, нет беспечного настроения, сердце томится какой-то смутной, неосознанной печалью.

Только на короткое время, после того, как выльются стихи, бывает легко и весело, а потом опять - камень на груди... Вот и сейчас, когда кругом блещет весна золотистыми лучами, мне грустно, нерадостно, потому что долго не писала ничего. Но ведь я не виновата ни в чём, за что же эти тяжёлые цепи надо нести на измученной душе?!»

«Мне казалось в 29 г и конце 30 г., что я стала меньше думать. Это меня тревожило, ибо я хочу быть прежде всего существом мыслящим. И такое желание заставило взять тяжелое обязательство на себя: ежедневно создавать какую-нибудь мысль и для этого завести «Дневник мыслей». Этот добровольный долг труден потому, что мысли не всегда являются легко и нередко приходится их буквально «вытягивать», извлекать, как математич. корни. Сейчас весенние лазурно-медовые дни. Солнце залепляет светом глаза, закрывает веки, не дает смотреть, сковывает тело и мешает думать. Но я все-таки думаю.

Возможно, конечно, повторение чужих мыслей, благодаря передаче человеч. мысли (между прочим я этого явления ужасно боюсь) и благодаря тому, что я не могу прочитать и узнать все чужие мысли.

Но надеюсь, что в этой книге будет кое – что и чисто мое, собственное. И это служит большим утешением.

Не лишним считаю заметить, что « Дневник мыслей» в настоящее время захватил меня более всего, отдалив все остальное в моем развитии на второй план».

«Жизнь – это напиток, который, хотя и бывает порою нестерпимо горьким, но пить его до конца отказываются очень немногие».

«Кто любит жизнь, тот любит и хмурую седую осень, тот любит проявление и тоски и страданий, ибо все это включает в себя большая широкая жизнь».

«Эгоизм, направленный на усовершенствование и развитие, хорош. Его надо поощрять. Но эгоизм, заставляющий одних людей презирать, других презирать, вызывающий рознь в людях дурен».

Дневниковые записи Антонины Ивановны свидетельствуют о ее личной переписке с Максимом Горьким: «*Сегодня получила от Телешова книжку его «Все проходит» и от Горького письмо, где он указывает массу шероховатостей в моих посылаемых ему стихотворениях, и альбом итальянских пейзажей. Красива южная природа! Какие там яркие, изумительно-ясные и чистые краски. Синева небес, зелень деревьев, тихий плеск такого же как неба, необъятного моря. Хорошо бы побывать там, но, думаю, я стала бы на юге грустить о далеком родном севере*…» (Среда 18 мая, 1927 год).

Вячеслав Шишков в 1929 году писал ей: *«Человек родится для того, чтобы оставить на земле. Тропы человеческой жизни путаны, вихлясты и иногда не проходимы. Чтоб пройти через жизнь прямой дорогой, надо иметь руководящий компас. Компас этот – жажда правды и любовь к человеку вообще. Интересен постскриптум к этой записке: «Прошу принимать написанное к сведению не ранее 1959 года».*

Сохранился детский альбом Тони Малютиной, в котором делали записи известные писатели. В нем оставил интересное напутствие В. Вересаев: *«(29 декабря 1922 года) Люди ищут нового счастья и ждут, что к нему прийти так же легко, как и старому. А жизнь густа, дремуча и не раздвигается сама собою в гладкую дорожку. Кто хочет новых путей должен выходить не на прогулку, а на работу. Поймешь, Тоня, когда станешь побольше*»

Спиридон Дрожжин в этом же альбоме написал стихотворение-напутствие:

«Милой внучке Тоне Малютиной на память о ее посещении меня в деревне Низовая 4-5 сентября 1922 года.

Расти, дитя мое, и пой
Родные песни всех певцов,
Что утешали бедняков

И весь народ, любимый мной.
Расти, дитя мое, и пой,
Как нужно лучше жить на свете.
Мы все одной Отчизны дети
И пахари земли одной.
Когда же вырастешь большой,
Иди дорогою прямой, –
Дорогой трудною к свободе,
И к ней веди народ и пой
О трудовом народе.
Любящий тебя дедушка».

Война круто изменила ее линию жизни, разбросав семью в разные стороны. Муж ушел на фронт, а она с тремя сыновьями и престарелой свекровью была эвакуирована в Сибирь как жена офицера Красной Армии. Дорога вглубь страны была тяжелой, длилась более двух месяцев в холодном вагоне. Но именно в суровой и занесенной снегом Сибири начала отогреваться душа сибирячки уже не только по рождению, но и по всей дальнейшей ее судьбе.

В 1942 году началась ее деятельность в Енисейском учительском институте до 1998 года. Более 30 лет Антонина Ивановна бессменно возглавляла кафедру русской и зарубежной литературы, более года была проректором по учебно-научной работе.

В 1950 г. Антонина Ивановна заканчивает аспирантуру в МОПИ и первой из преподавателей Енисейского пединститута защищает диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук по теме «Сибирские рассказы В.Г. Короленко и их народно-поэтическая основа». Она стала первым профессором. В Высшую аттестационную комиссию о присвоении звания профессора русской литературы ответственный секретарь Красноярской писательской организации С. Сартаков писал, что Малютина Антонина Ивановна – «один из крупнейших знатоков истории литературной жизни Сибири».

В 60-е годы она избиралась депутатом Енисейского райсовета, возглавляла культурно-просветительскую комиссию. Многие годы руководила молодёжным творческим объединением в городе, была членом учёного совета Енисейского краеведческого музея, художественного совета Енисейского народного театра, городского совета Всероссийского общества охраны памятников культуры и истории, активно сотрудничала в периодической печати. Являясь членом студенческого клуба «Диалог», вела большую переписку с выпускниками родного института. Даже писала сценарии для институтского драмкружка и ставила спектакли.

Город Енисейск занял особое место в сердце Антонины Ивановны. В своей любви к городу она объяснилась, посвятив ему книгу «Город Енисейск: историко-краеведческий очерк». Она обладала удивительной способностью прирастать к тому месту, где она живет. Так, в 1977 году институт был

перенесен в Лесосибирск, молодой, строящийся, не совсем обустроенный город. Интересны описания Антонины Ивановны: *«Первое впечатление от Лесосибирска после других городов, что люди здесь доверчивые, отзывчивые, тактичные»; «Очаровала набережная, когда нет рядом близкого человека, хорошо поделиться своими сокровенными думами и тревогами с древним, много видевшим Енисеем, с величавыми, стройными, как свечи, соснами. Они выслушают, поймут, успокоят»; «Хочется от всей души сказать: «Здравствуй и процветай, наш главный город на великом Енисее!»*

Тема Сибири стала основной в ее научных изысканиях: «Навечно с Сибирью (творчество А.С. Ольхона)»; «Николай Мамин: очерк жизни и творчества»; «Николай Устинович»; «А.С. Ольхон и его произведения для детей»; «Г. Короленко и сибирская тема в журнале "Русское богатство"»; «В.Г. Короленко – критик произведений на сибирские темы»; «Образ старой Сибири в "Истории моего современника" В.Г. Короленко»; «Проблематика и художественное своеобразие цикла "Древнее, вечное" в книге В.П. Астафьева "Затеси"»; «Сибирские рассказы С.Я. Елпатьевского» и др. Характеризуя творческую деятельность Малютиной, старейший поэт, «певец Севера» Игнатий Рождественский сказал: «*Никто в нашем крае не выступает так часто и глубоко в печати с критическими и библиографическими статьями, как Малютина. Писатели, которых она пристально изучает, сверкают перед нами новыми гранями… Всё это она унаследовала от отца – Ивана Малютина, который состоял в переписке с Максимом Горьким*» (цит. по Шанин, 2018).

В октябре 1968 года на собрании писатели Красноярья Антонина Ивановна Малютина была принята в ряды «Союза писателей СССР». По воспоминаниям В. Шанина, *«на писательские собрания Антонина Ивановна приезжала всегда и без опозданий, хотя нетрудно представить, какое напряжение она испытывала во время езды из Лесосибирска на автобусе. Высокая, прямая, хорошо сложённая, с горделивой осанкой, она проходила в зал, с достоинством раскланиваясь, и потом сидела на стуле прямо, не сутулясь, внимательно слушала выступления товарищей. Но сама без надобности никогда не просила слова. Уважала всякое чужое мнение, не навязывала своего. Она была вся оттуда – из славного прошлого, из нашей истории, именно в ней сохранившей пример достойного воспитания, старомодной интеллигентности»* (Шанин, 2018).

Антонина Ивановна была ведущим автором энциклопедии «Литература Сибири». Ее диссертация была посвящена творчеству В.Г. Короленко. Произведения В. Шишкова, В. Астафьева, И. Рождественского, А. Ольхоно, З. Яхнина стали известны студентам благодаря лекциям Антонины Ивановны по спецкурсу «Писатели Красноярского края».

Ее работы печатались в старейшем периодическом издании Красноярского края «Енисей»: «А.И. Радищев о нашем крае»; «А.И. Радищев о нашем крае»; «Первый пароход на Енисее»; «Сибирская тема в творчестве Н.А.Некрасова». Антонина Малютина стала постоянным автором альманаха «Енисей». В разделе «Критика и библиография» редколлегия всегда оставляла

место для её материала. Она добросовестно выполняла заказ редакции, вовремя присылала из Енисейска, и каждая публикация радовала читателей своей исследовательской глубиной и простотой изложения.

Долгие годы А.И. Малютина была внештатным корреспондентом газет «Енисейская правда», «Заря Енисея» и активно освещала события городов Енисейска, Лесосибирска. Благодаря ее заметкам в газетах сохранились забытые факты из жизни Лесосибирского педагогического института.

За благородный творческий труд Малютина А.И. награждена орденом «Знак Почета», медалями «За добросовестный труд в Великой Отечественной войне», «За трудовую доблесть», знаками «Отличник народного просвещения», «За отличные успехи в работе в области высшего образования СССР» и многими другими правительственными наградами и благодарностями.

10 сентября 1998 года в школе-интернате г. Лесосибирска должен был состояться урок в 6-м классе по творчеству В. Астафьева, лично с которым была знакома Антонина Ивановна. Она обещала прийти, чтобы рассказать ребятам о сибирском писателе, познакомить с материалами из личного архива. Эта встреча не состоялась только по одной крайней причине – 9 сентября А.И. Малютиной не стало.

Общий трудовой стаж Антонины Ивановны – 65 лет. И все 65 лет отданы людям.

Петр Яковлевич Гриб. Лесосибирский (Енисейский) педагогический… Это сочетание для многих стало не просто названием места учебы или работы. Это важная часть жизни. Это значительная веха в истории семей, чей профессиональный путь неразрывно связан с институтом

В далёком 1955 году в Енисейский педагогический институт приехала молодая преподавательская пара Гриб: Раиса Тихоновна и Петр Яковлевич.

Петр Яковлевич родился в 1920 году в деревне Тамбовка (Башкирская АССР, Александровский район, Тамбовский сельский совет). В марте 1942 года был призван Идринским РВК Красноярского края в действующую армию, в составе которой воевал по июль 1946 года. Награжден орденом Отечественной войны II степени, двумя орденами Красной Звезды (07.03.1945, 02.06.1945), орденом Славы III степени, медалями «За отвагу» (07.08.1944), «За боевые заслуги», «За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.» (удостоверение № 00001497 от 26.06.1945), «За взятие Кенигсберга» и др. Участник Парада Победы на Красной площади 24 июня 1945 года.

На фронте вступил в комсомол, а в 1917 году – в ряды КПСС и на протяжении трех десятилетий был активным коммунистом.

После войны срочно нужны были советским школам высококвалифицированные кадры учителей, открывается ряд двухгодичных институтов, и Петр Яковлевич, окончивший литфак Красноярского педвуза, едет преподавать литературу в одном из них – Ачинском учительском, а по закрытии его переводится в Енисейский учительский институт. В 1952 году заканчивает Вечерний университет марксизма-ленинизма при Ачинском горкоме партии.

Его научные интересы были связаны с изучением пейзажного мастерства Льва Толстого. В 1966 году Петр Яковлевич защитил диссертацию на тему «Человек и природа в раннем творчестве Л.Н. Толстого». Его научным руководителем стал видный ученый К.Н. Ломунов, представляющий советское толстоведение не только в Советском союзе, но и за рубежом. По теме диссертации Петром Яковлевичем были опубликованы многочисленные научные статьи. В ученых записках Красноярского и Енисейского педагогических институтов в 1960-1971 годах были опубликованы его работы о роли пейзажа в автобиографической трилогии Л.Н. Толстого, в повести «Казаки», романах «Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресенье». Помимо этого, он печатался в Тульском научном сборнике как участник конференции по Л.Н. Толстому, проведенной Тульским педагогическим институтом. В 1969 году Петр Яковлевич получил ученое звание доцента.

Человек активной жизненной позиции, Петр Яковлевич нередко выступал перед населением как лектор общества «Знание», участвовал в различных конференциях и семинарах, выезжал в сельскую местность для оказания научно-методической помощи учителям глубинки.

Во всех характеристиках подчеркиваются эрудированность Петра Яковлевича. Его скромность, выдержка, такт, отзывчивость, а отсюда – авторитет в коллективе.

Преподаватели вспоминали о Петре Яковлевиче с большой теплотой.

Вот что рассказывала старший преподаватель кафедры марксизма ленинизма Р.А. Алеева: *«Большая дружба связывала нас с этим удивительным человеком с 1954 года, когда я, окончив школу в родном Ачинске, поступила в учительский институт. Объединяла нас комсомольская работа, которой он как секретарь партбюро оказывал неоценимую помощь. Помню, как помогал он мне подготовить доклад для городской комсомольской конференции. Я была активная спортсменка, и он любил спорт, часто играл в волейбол со студентами. А порой сядет и просто любуется, как играет молодежь, к которой у него было какое-то отеческое отношение. Он бережно подходил к каждой юной душе, уважая собеседника, умел его выслушать, утешить, ободрить шуткой… Потом целых 17 лет была коллегой Петра Яковлевича. Приходилось мне в колхозе работать вместе с группой студентов, которой он руководил. Всегда и во всем чувствовалось его заинтересованное участие*» (цит. по Малютина, 1987. С. 3).

«Ряд лет Петр Яковлевич был секретарем партийного бюро и много помогал комсомольцам в их работе: он умел это делать ненавязчиво, незаметно для нас» (Воспоминания В.П. Карповой цит. по Малютина, 1987. С. 3).

Из воспоминаний о П.Я. Гриб выпускницы филологического факультета А.Ф. Пантелеевой, кандидата филологически наук: *«Петр Яковлевич из числа тех людей, которые оставляют впечатления на всю жизнь. Меня в нем прежде всего привлекала подлинная доброта. Особая доброта –*

требовательная. Он не был добреньким, он был очень добрым, сердечным человеком, а это, как мне кажется, - главное в работе с молодыми. Без этого качества мертва любая эрудиция. Студенты любили его лекции и особенно практические занятия, на которых он больше раскрывался, бывал очень остроумен, вовсе не стремясь к этому, само собой это у него выходило» (цит. по Малютина, 1987. С. 3).

Из воспоминаний А.И. Малютиной:

«*Долгие годы я заведовала кафедрой литературы, и мне посчастливилось бывать у Петра Яковлевича на занятиях, на которые он обычно приносил репродукции с картин, интересные книги. Аудитория видела, что все, о чем говорил лектор, им глубоко продумано, прочувствовано, пережито. Его волнение передавалось слушателям. Эти лекции не только обогащали их знаниями. Это были уроки гуманизма, нравственности, они воспитывали уважение к истории и культуре, любовь к Родине и народу. <…> Читал Петр Яковлевич и спецкурс по Толстому, и многие годы – древнерусскую литературу. Он свободно переходил из девятнадцатого века, ознаменованного могучим взлетом русской литературы, в глубину веков*» (Малютина, 1987. С. 3).

Из воспоминаний выпускницы института, преподавателя кафедры литературы А.С. Бобровой: *«До сих пор помню его лекции по древней литературе. Они читались горячо, с глубоким патриотическим чувством. Он умел оживить и приблизить к нам Русь изначальную с ее неповторимым обликом. С тех пор у меня особое отношение к древнерусской литературе, которую мне приходилось впоследствии преподавать не один год. Я всегда была и буду благодарна Петру Яковлевичу за то, что он был и останется для меня образцом высокоответственного отношения к труду»* (цит. по Малютина, 1987. С. 3).

Доцент кафедры русского языка Лидия Алексеевна Макарова, шесть лет проработавшая с ним в Ачинске на объединенной кафедре русского языка и литературы, вспоминает: *«Человек исключительно хороший, честный. Пожалуй, более добросовестного работника невозможно было найти»* (цит. по Малютина, 1987. С. 3).

Доцент кафедры физики К.А. Патюков, знавший Петра Яковлевича с 1946 года, с волнением вспоминает: *«Нас связывали общие моменты биографии, интересы, впечатления детства: он был крестьянский сын, и родом из деревни. Мы оба любили крестьянские избы, деревенские песни, родную природу, оба прошли трудными фронтовыми дорогами. В свободное время отправлялись на красивую речку Кемь, бывало, варили уху из мелкой рыбешки и беседовали у костра. Не столько улов привлекал, сколько отдых на чистом воздухе. Петр Яковлевич отличался необыкновенной исполнительностью. Мы как деканы работали в одной комнате и всегда советовались друг с другом, делились мнениями. Когда намечалось какое-либо дело по учебно-воспитательной работе, Петр Яковлевич охотно откликался. Сядет рядом: «Давай обсудим». Любой вопрос можно было решить с ним по-дружески, по-*

человечески. Большой след он оставил в моей жизни…» (цит. по Малютина, 1987. С. 3).

Высокие профессиональные качества и огромное искреннее желание созидать, лично быть причастными к становлению молодого, но амбициозного вуза не могли быть не оценены коллективом института. П.Я. Гриб встал «у руля» филологического факультета.

Работа декана факультета, помимо профессиональных качеств, сопряжена с высокой степенью душевной самоотдачи. Именно об этом говорят выпускники в своих воспоминаниях.

Из воспоминаний В.С. Лобаревой, ученицы П.Я. Гриба:

«Любые рассуждения о нашей студенческой жизни содержат в себе некоторую идеализацию. Но, по сути, у меня, как и у подавляющего большинства (если не у всех) учеников Петра Яковлевича остались о нем только самые теплые воспоминания.

Петр Яковлевич Гриб был нашим преподавателем и деканом. Он читал студентам факультета курс лекции по истории Древней Руси и русской литературе второй половины XIX века. В самом начале студенческого пути мы, первокурсники, с нескрываемым любопытством смотрели на него и слушали его лекции, затаив дыхание. Мы знали, что перед нами стоял за кафедрой фронтовик, участник парада Победы! С течением времени Петр Яковлевич стал восприниматься нами как родной человек, очень добрый и чуткий. Он никогда не выражал своего недовольства по поводу плохой дисциплины на семинарах, слабой теоретической подготовки и незнания содержания произведений. Конечно, в адрес неуспевающих он проговаривал какие-то слова, но очень тихо и при этом чаще смотрел куда-то в сторону, нежели на студента. Казалось, ему стыдно было делать нам замечания.

Когда Петр Яковлевич рассказывал о каком-либо батальном сюжете из произведений Древней Руси, то часто мелом рисовал на доске мизерные кружочки, квадратики, прямые и кривые линии, обозначавшие вражеское войско или княжескую дружину, рельеф местности и пр. И нам было легче представлять события далекого прошлого.

На семинарских занятиях Петр Яковлевич никогда не опрашивал «по журналу», всегда дожидался «поднятой руки». Мы замечали, что если он не видел заинтересованности студентов в обсуждении изучаемого материала, то становился несколько растерянным, казалось, ему неуютно было в аудитории. В группе мы старались не допускать таких ситуаций, заранее распределяли между собой вопросы семинара, а кому-то нужно было задавать уточняющие либо провокационные вопросы, чтобы возникло живое обсуждение и, по возможности, полемика. В такой ситуации Петр Яковлевич преображался! Он всегда говорил: «Люблю, когда студенты живо спорят на занятиях».

В Петра Яковлевича, как декана факультета русского языка и литературы, были влюблены все – и преподаватели, и студенты. Его всегда радостно приветствовали на студенческих вечерах и собраниях. Он легко

поддерживал любой разговор, его шутки всегда вызывали всеобщий смех. О нем хочется рассказать как о самом гуманном декане. В материально-бытовых вопросах он всегда был на стороне студентов. На стипендиальных комиссиях вникал во все нюансы учебы и бытовых условий студентов, никогда не наказывал не очень успешных студентов «рублем». При нем широко бытовала традиция назначения одной стипендии на двоих студентов. И никто из нас не оспаривал не писанного деканом «постулата» о том, что счастливчик-«хорошист» может помочь неудачнику-«троечнику» прожить семестр, поделиться с ним стипендией. Такому гуманному отношению к окружающему миру учил нас Петр Яковлевич Гриб» (Славкина, Зырянова, 2020. С. 5).

Раиса Тихоновна Гриб родилась в 1928 году в селе Шарыпово Красноярского края. Закончила филологический факультет Красноярского педагогического института и вернулась учителем в родную школу. Это возвращение было судьбоносным: здесь она нашла свою духовную половинку, свою большую любовь, замечательного человека, ставшего ей мужем и другом, бывшего фронтовика, Петра Яковлевича, к которому она через всю жизнь пронесла тепло и нежность, верность и память.

В 1960 году Раиса Тихоновна защитила диссертацию на тему «Говор селений по Московскому тракту в западной части Красноярского края» и внесла свою лепту в изучение языкового пространства Сибири. В 1962 году утверждена в ученом звании доцента.

Более 10 лет Р.Т. Гриб возглавляла кафедру русского языка и открыла путь в науку многим своим выпускникам. Перу доцента, затем профессора кафедры русского языка (с 1991 года) Раисы Тихоновны принадлежит около 30 научных работ: «Некоторые сведения о говоре села Казачинского Красноярского края», «Морфологические особенности акающего трактового говора в западной части Красноярского края», «Хрестоматия по старожильчиским говорам Центральной и Западной Сибири», «Структурно-семантические особенности диалектных слов Красноярского края», «Уменьшительно-ласкательные слова в говре и литературном языке» и др. Из методического наследия заслуживают особого внимания таблицы-конспекты по современному русскому языку. На кафедре родилась мысль реанимировать их и предложить студентам в качестве учебного материала.

Являясь членом оргбюро Зонального объединения кафедр русского языка Урала, Сибири и Дальнего Востока, Раиса Тихоновна участвовала во всех конференциях этого объединения, руководила работой научных секций, выступала в качестве официального оппонента при защите кандидатских диссертаций в Красноярском педагогическом институте и в Томском специализированном совете в течение 30 лет. Она поддерживала дружеские отношения и научные контакты с учеными Красноярска, Омска, Томска, Новосибирска, Свердловска. Её знали в центральных вузах страны.

Основной задачей педагогической деятельности Раисы Тихоновны было совмещение теории с практикой. Проблемы преподавания русского языка

профессор считала самыми важными, что проявлялось в ее внимании к педагогической практике. Раиса Тихоновна водила нас, студентов, на практику в школу. Именно «водила». Она должна была видеть сама, чему нас научили и как еще можно педагогически подковать до выпуска из стен вуза. Раису Тихоновну всегда ждали в школе, где большинство учителей-русистов были ее учениками. Ждали, чтобы спросить совета, получить консультацию и просто поговорить (Евсеева, 2020).

В советское время педагог высшей школы – это не только носитель знания, педагог-наставник, но и просветитель, идеолог.

В рукописных докладах, с которыми Риса Тихоновна выступала на митингах, собраниях, публичных лекциях отражается эпоха. Позволим себе процитировать некоторые выдержки:

«*Товарищи, могуча и прекрасна, лучезарна и мудра наша Родина-мать в свои 50 лет*» (выступление на митинге к 50-летию советской власти);

«*Уважение к человеку – это прежде всего признание его достоинства*» (из лекции «Моральный кодекс. О характере взаимоотношений между людьми»);

«*Владимир Ильич блестяще знал и высоко оценивал нашу отечественную классическую литературу, наш национальный литературный язык: «Язык Тургенева, Толстого, Добролюбова – велик и могуч», – писал он*» (из доклада о В.И. Ленине);

«*Недопустимо поведение студентов: о преподавателе говорят в третьем лице, называют их по фамилиям, никогда не пропустят в дверь преподавателя, физмат не здоровается с преподавателями филфака*» (из лекции «В человеке должно быть все прекрасно»).

В архиве кафедры хранится «рабочая тетрадь» Раисы Тихоновны за 1977-78 учебный год, в которой зафиксированы события, размышления, суждения, оценки. Записи, с одной стороны, демонстрируют ее чувство юмора, иронию, с другой стороны, – неравнодушное и ответственное отношение к общественной работе, к воспитанию студентов, к коллегам.

Вот некоторые заметки:

«До чего же нудно, ходя и по делу!»;

«Зачем он так говорит, кошмар! Будем хвалить друг друга?! А критика где?»;

«Хорошее предложение – создать штаб. Он был, но умер, тихо скончался!»;

«Умница докладчик! Чудо! Есть же люди: ясно и глубоко мыслит».

Из этой тетради много можно узнать. Она открывает страницы жизни института и города: как праздновались 1 мая, 9 ноября, как проходили партийные городские и внутривузовские собрания, как проводилась профориентационная работа и много другое.

Доброта и твердость, простота и принципиальность, жизнелюбие и человеколюбие, несгибаемый любыми невзгодами оптимизм, гостеприимство, щедрость души, заражающая окружающих молодецкая удаль, – лишь часть тех

качеств, которыми запомнилась Раиса Тихоновна студентам и коллегам. Она объединяла людей невидимой нитью – душой. Желала, чтобы эта связь не прервалась и после её ухода из жизни. Завещая свою научно-методическую библиотеку родному Лесосибирскому педагогическому институту, в котором она проработала более 40 лет, она хотела, чтобы её ученики были объединены любовью к русскому языку, любовью к своей профессии.

В Енисейской правде 1959 года зафиксирован интересный факт из жизни студентов советской эпохи: по итогам соревнования за первый квартал 1959 года первое место заняла группа «Б» 4 курса. Она показала лучшие результаты по посещаемости, подготовке к семинарским занятиям, общественной и спортивной работе. Ей вручили переходящий вымпел «Лучшая группа». Куратором группы была Раиса Тихоновна. Она организовала в студенческом общежитии кулинарный кружок. По воскресеньям она со студентами делилась интересными рецептами. Этот пример показывает материнское, отеческое отношение к студентам.

Из отзывов учеников о Раисе Тихоновне:

«Она для меня образец человечности, отзывчивости и любви к делу»;

«Желание общения с Раисой Тихоновной возникает от ее удивительного открытого и щедрого русского характера»;

«Раиса Тихоновна открывает нам неизведанный мир русского языка, прививает чувство высокой ответственности за нашу будущую профессию».

Теплый отзыв сибирского писателя Николя Волокитина, выпускника филологического факультета института, демонстрирует глубочайшую признательность: *«Из всех наставников больше всего запомнил доцента Раису Тихоновну Гриб. Много я после встречал знающих, умных людей, но такого классного специалиста больше не видел».*

Раиса Тихоновна иногда писала стихи. Одно из них – пожелание тогдашним выпускникам, звучит как завещание всем нам, всем тем, для кого Лесосибирский педагогический – не просто место учебы или работы:

«Живите! Пусть будет к жизни счет большой.
Здоровы будьте не только телом, но душой!
Вы слышите? Душой!».

Способность трудиться, жить с разными людьми, понимать их, не поступаясь при этом своими принципами и убеждениями, высокий профессионализм, постоянная работа над собой снискали супругам Гриб заслуженный авторитет среди окружающих. Как талантливые педагоги они навсегда в памяти своих учеников, а как ученые они навечно запечатлены в СЛОВЕ.

Борис Яхиевич Шарифуллин. Яркая, незаурядная личность в истории кафедры и института. В наш вуз пригласила его Раиса Тихоновна Гриб: они встретились на научной конференции в городе Новосибирск.

Борис Яхиевич родился 26 ноября 1952 года в уникальной семье. Отец – военнослужащий, орденоносец Великой Отечественной войны; мама – заслуженный учитель СССР; дед – герой революции Башкирии Гизитдин

Галеев. В семье Шарифуллиных считалось рядовым раннее приобщение детей к чтению. Старший сын Борис начал читать в возрасте трех лет, в школьные годы ему одинаково легко давались и математика, и гуманитарные дисциплины, но больше всего он любил языки. В восьмом классе начал самостоятельно учить испанский язык и в Новосибирский госуниверситет поступил с двумя языками – английским и испанским. НГУ он выбрал потому, что в этом вузе открылась новая специализация – математическая лингвистика. Со второго курса Борис Яхиевич перешел на специализацию к профессору-лингвисту Кириллу Алексеевичу Тимофееву, а на третьем курсе уже стал победителем всесоюзного конкурса студентов и представлял СССР в Праге на Международной студенческой конференции. Университет он окончил со знанием шестнадцати языков (в основном индоевропейских), хотя в анкетах всегда скромно указывал пять (в том числе два мертвых) с припиской «и др.».

В НГУ Борис Шарифуллин слыл человеком-легендой. Он успевал учиться, писать статьи, стихи, руководить латиноамериканской секцией знаменитых университетских маевок и при этом вел дискотеки в общежитии, переписывал пластинки для любителей рок-музыки; переводил статьи по музыке из иностранных энциклопедий для университетской газеты «Диско».

В 1975 году окончил с отличием Новосибирский государственный университет.

В аспирантуре началась его педагогическая деятельность: он преподавал латынь и древнегреческий язык в Новосибирском педагогическом институте и Новосибирском государственном университете. По окончании аспирантуры в 1979 году Борис Яхиевич назначен младшим научным сотрудником Отдельной проблемной лаборатории искусственного интеллекта НПО «Импульс» при Вычислительном центре СО РАН. В 1982 году защитил кандидатскую диссертацию «Из истории славянской архаичной префиксации в русском языке» в Томском университете.

С 1983 года Борис Яхиевич начал преподавательскую деятельность на кафедре русского языка Лесосибирского педагогического института, где отработал 35 лет.

В 1998 году защитил докторскую диссертацию «Проблемы этимологического изучения русской лексики Сибири (экспрессивный фонд языка)». На защите один из оппонентов подчеркнул в своем выступлении: «*Спокоен за отечественную лингвистику: она не умрет в XX веке, а будет развиваться в XXI по трем направлениям, указанным в диссертации*» (цит. по Попова, 2018).

Сфера новаторских научных исследований ученого достаточно широка: изучение языка сибирского города, региональные аспекты лингвоэкологии, исследование речевой коммуникации, языка политики и рекламы, речежанроведение. Об этом свидетельствуют его работы: «Педагогические идеи в творчестве В.П. Астафьева» (учебное пособие); «Речежанровое пространство современного российского города» (монография), «Историко-лингвистический словарь трилогии А.М.Бондаренко "Государева вотчина"»;

статьи – «Языковое пространство русской Париенисейской Сибири», «Речевая субкультура города в гендерном аспект», «Речевые жанры: современная теория и практика», «Русские говоры и латинский язык: Рандеву в экспериментальном пространстве», «Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблема инвективы», «Гипержанровые сценарии речевой коммуникации», «Языковая игра и речевые жанры: почему женщины и мужчины играют в разные игры» и мн. др.

По оценкам специалистов, Борис Яхиевич являлся одним из немногих профессионалов-лингвистов в области речежанроведения. Один из первых в Сибири стал заниматься проблемами юрислингвистики и гендерной лингвистики.

После получения профессорского звания Борис Яхиевич инициировал открытие лаборатории речевой коммуникации ЛПИ – филиала СФУ, которую возглавлял долгие годы. Из академий, в которые можно было вступить, он осознанно выбрал Академию наук высшей школы, поскольку всегда считал, что настоящий ученый должен растить себе преемников. Борис Яхиевич был включен в состав Российской ассоциации исследователей и преподавателей риторики. С 2002 года стал членом Гильдии лингвистов-экспертов по документационным и информационным спорам. Являлся членом редколлегий и редакционных советов специализированного вестника «Речевое общение» (СФУ), научного журнала «Lingua Siberia» (СФУ), международного научного журнала «Экология языка и коммуникативная практика» (Language Ecology and Communication; СФУ), периодического научного сборника «Проблемы иноязычного образования: теория и практика», главным редактором научных сборников по материалам Международных филологических Грибовских чтений. Входил в состав диссертационных советов Сибирского федерального университета и Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. Он возглавлял правление Лесосибирского и литературного клуба «Радуга».

В 2016 году Борису Яхиевичу присвоено звание «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации».

Коллектив кафедры филологии и языковой коммуникации с гордостью и благодарностью вспоминает Бориса Яхиевича и как Учителя, и как Ученого: демократический стиль общения со студентами и молодыми коллегами, юмор, в том числе и на лингвистические темы, его яркие окказионализмы типа «кафедрянки» и «коллежанки». Стиль его статей отличался индивидуальным и незаурядным подходом к описанию языковых и речевых явлений как в историческом, так и в современном аспектах. Он прививал способным студентам любовь к лингвистике, ориентировал их в выборе тем для диссертационных исследований; о языке говорил увлеченно как о «черном ящике».

В рамках лаборатории речевой коммуникации под руководством Бориса Яхиевича была создана научная школа «Человек и язык в коммуникативном пространстве», результатом работы этой школы стали успешные защиты

кандидатских диссертаций преподавателей кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института.

Антонина Ивановна Малютина, Петр Яковлевич Гриб, Раиса Тихоновна Гриб, Борис Яхиевич Шарифуллин заложили педагогические и научные традиции кафедры литературы, русского языка, а в дальнейшем – кафедры филологии и языковой коммуникации.

Современная история кафедры складывается из истории развития трех кафедр – кафедры русского языка, кафедры литературы и кафедры иностранных языков Лесосибирского (Енисейского) педагогического института. За годы своего существования преподаватели мобильно реагировали на требования, которые предъявляла жизнь как выпускникам педагогических вузов, так и тем, кто их готовил для работы в образовании. «*Жизнь потребовала выпускников-филологов, умеющих интерпретировать не только произведения художественной литературы и изменения, происходящие в современном русском языке, но и глубоко понимающих, что происходило в прошлом и происходит сейчас. Именно поэтому выпускников последних десятилетий можно встретить в различных сферах духовного воспроизводства и культурной жизни города, края, страны: в редакциях газет, радио, телевидения, в органах управления образованием и др. «Гордость за русскую литературу и великий русский язык были не просто контекстом того времени, они являли собой суть жизни и образа мыслей преподавателей послевоенного времени, воплощая собой идею патриотизма и гордости за страну. Не случайно выпускники филологического факультета многих лет с теплотой вспоминают лекции и занятия А. И. Малютиной, П.Я. Гриб, Р.Т. Гриб, В.Ф. Ивановой, В.И. Макарова, Я.С. Лурье, А.Я. Плаксина, В.А. Федченко и др.»* (Семенов, Семенова, 2015. С. 25).

Стоит отметить, что в развитии кафедр играли большую роль заведующие: кафедрой литературы в разные годы заведовали А.И. Малютина, Е.Н. Михальский, Н.В. Захарченко, В.И. Плюхин, А.Н. Карпов, В.С. Лобарева; кафедрой русского языка – А.А. Макарова, Р.Т. Гриб, А.А.Беляков, А.И. Якушкин, С.М. Копачевская, Б.Я. Шарифуллин, Т.А. Лузгина, З.М. Иванова, И.В. Евсеева, С.В. Мамаева; кафедрой иностранных языков – М.М. Жданова, С.П. Алябьева, В.А. Кашпарова, О.В. Шишова, Е.В. Семенова.

В 2000-е годы кафедры развивалась особенно интенсивно: были защищены кандидатские диссертации Л.С. Шмульской Ф.В. Степановой, С.В. Мамаевой (научный руководитель профессор Б.Я. Шарифуллин), И.А Славкиной, М.В. Веккессер, О.Н. Зыряновой, Н.В. Немчиновой.

Кафедра поддерживает научные связи с ведущими учеными страны, которые были установлены выпускающими кафедрами филологического факультета. С 2008 года кафедры в рамках программы развития СФУ приглашают для чтения лекций студентам филологического факультета визит-профессоров. В нашем институте читали лекции М.А. Кронгауз (Москва) – доктор филологических наук, профессор, директор Института лингвистики РГГУ; Г.Е. Крейдлин (Москва) – доктор филологических наук, профессор

кафедры русского языка Института лингвистики РГГУ; Л.А. Араева (Кемеровский государственный университет) – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой стилистики и риторики (Кемеровский государственный университет); Н.В. Мельник – доктор филологических наук, профессор (Кемеровский государственный университет); В.Н. Карпухина – доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и иностранных языков (Алтайский государственный университет); О.В. Фельде – доктор филологических наук, профессор (Сибирский федеральный университет); С.А. Добричев– доктор филологических наук, профессор кафедры английской филологии Лингвистического института (Алтайская государственная педагогическая академия); Т.С. Самохина – кандидат филологических наук, профессор кафедры лексикологии английского языка (Московский городской педагогический университет).

В настоящее время кафедра поддерживает тесные связи с Институтом филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета. В нынешнее время научная тематика кафедры современна и разнообразна: проблемы русских диалектов Сибири, гендерные особенности языковой личности, когнитивная лингвистика и языковая картина мира, речевые жанры современного сибирского города, язык художественной литературы, литературное краеведение, поэтика художественного текста, формирование читательской компетентности обучающихся, интерпретация текста – все это не просто презентация научных интересов преподавателей кафедры, но и широкие возможности привлечения студентов к проведению исследований (Веккессер, 2019. С. 109-117).

Наиболее ярким в истории кафедры стало проведение с 1996 года Международных филологических чтений имени профессора Раисы Тихоновны Гриб.

Идея проведения научно-методических чтений, посвященных памяти профессора кафедры русского языка Р.Т. Гриб (1928–1995), принадлежит профессору Б.Я. Шарифуллину (тогда заведующий кафедрой). Эта идея была поддержана администрацией института (в лице ректора В.А. Адольфа и проректора по научной работе В.И. Семенова), а также всеми членами кафедры русского языка, многие из которых были учениками Р.Т. Гриб. Основная цель филологических чтений виделась в координации научно-исследовательской и образовательной деятельности ученых-филологов и учителей школ, обмене научной информацией, опытом исследовательской и образовательной работы. С 2004 года в чтениях начали принимать участие преподаватели других кафедр Лесосибирского пединститута: литературы, методики начального обучения и художественной культуры, а с 2005 года научно-методические чтения были переименованы в Филологические, круг рассматриваемых проблем стал шире: «Русский язык. Теория. История. Риторика. Методика».

В 2008 году чтениям был присвоен статус Всероссийских. Преподаватели кафедры особо гордятся организованными и проведенными в этот год Всероссийскими XIII филологическими чтениями, научная направленность

которых была также посвящена общей проблематике – «Теоретические и прикладные аспекты современной филологии» (27–29 марта 2008 года). И.В. Евсеева в этот период провела колоссальную работу по организации чтений: длительно вела переписку с ведущими учеными страны, смогла убедить их принять участие в чтениях, аргументируя тем, что данная конференция – это не только дань памяти Ученому, Учителю – Р.Т. Гриб, но и возможность для студентов, учителей региона увидеть, услышать и пообщаться с известными учеными страны. Детально была продумана не только официальная часть чтений, но и культурная программа. В 2010 году для участия в чтениях впервые были приглашены ученые из-за рубежа (Австрия, Польша, Китай, Казахстан, Кыргызстан и др.), что позволило говорить о международном статусе данного научного мероприятия. В этот год на конференцию приехали зарубежные ученые: Н.Ж. Шаймерденова – из Казахстана, Ренате Ратмайр – из Австрии, Эдгар Хоффман – из Германии.

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

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

По инициативе И.В. Евсеевой все сборники филологических чтений с 2010 года вошли в полнотекстовом формате в Научную электронную библиотеку РФ (НЭБ) и получили возможность индексирования материалов докладов участников чтений (РИНЦ). По оценке Т.А. Лузгиной, «*филологические чтения имени профессора Р.Т. Гриб, проводимые на базе Лесосибирского пединститута – филиала СФУ, стали важным событием не только для коллектива института, учителей и ученых Енисейского региона, студентов Лесосибирского пединститута, но и для города, региона в целом. Они создали условия для их вхождения в мировое научное пространство. Из всех научных конференций, проводимых Лесосибирским пединститутом, это первая и пока единственная Международная конференция*» (Лузгина, 2015. С. 24).

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

В настоящее время кафедра является выпускающей по направлению подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки): профиль «Русский язык и литература», профиль «Начальное образование и английский язык».

Продолжают активно разрабатываться такие направления научно-исследовательской деятельности, как: «Дискурсивное пространство Приенисейского региона как объект лингвистического исследования», «Региональная идентификация и самоидентификация жителей Приенисейской Сибири: фольклорный, этнографический, лингвокультурологический, литературный дискурсы», «Поэтика художественного текста». Преподаватели кафедры выигрывают гранты различного уровня, участвуют в престижных Международных и Всероссийских конференциях.

У кафедры тесные связи со школами городов Енисейска, Лесосибирска, Енисейского района: работа учителями в школах, выездные заседания кафедр, посещение и обсуждение открытых уроков, участие в качестве экспертов в конкурсах «Учитель года», «Живая классика», в работе школьных научно-практических конференций, проведение региональных олимпиад для старшеклассников по русскому языку и английскому языку.

Преподаватели кафедры (М.В. Веккессер, О.Н. Зырянова, Л.С. Шмульская, Е.В. Семенова, М.Л. Ростова, Я.Н.Казанцева) активно ведут профориентационную и воспитательную работу. Появились новые традиции: будущие абитуриенты участвуют в работе «Школы юного филолога»; студенты и школьники вовлечены в жизнь института благодаря «Кафедральнику» (оригинальный формат проведения встречи преподавателей, студентов и школьников). Ярким событием в жизни вуза стала серия выставок «Виват, Учитель!», посвященная профессорам кафедры.

Кафедра филологии и языковой коммуникации ежегодно проводит студенческие мероприятия различного уровня: Всероссийский молодежный научно-образовательный фестиваль «Ступени»; Региональный (с Всероссийским участием) Молодежный Форум «Российское могущество прирастать будет Сибирью…»; Малютинские Чтения в рамках Молодежного Форума «Российское могущество прирастать будет Сибирью…». Показателем эффективной образовательной и научной деятельности является признание результатов студентов: студенты кафедры показывают особые успехи в учебе и научных исследованиях и становятся обладателями стипендий Президента РФ, Правительства РФ, Краевой стипендии В.П. Астафьева. Важным показателем качества полученного образования является востребованность выпускников на рынке труда. Общее трудоустройство выпускников кафедры составляет 100%, в т.ч. по полученному направлению – не менее 85%. Студенты направленностей кафедры ежегодно становятся победителями и призерами внутривузовского профессионального конкурса «Учитель, которого ждут!»; добиваются успехов и на Краевом профессиональном конкурсе «Учитель, которого ждут!».

В обзор истории кафедры филологии и языковой коммуникации вошли материалы статей, представленных в юбилейном сборнике (75 лет Лесосибирскому (Енисейскому) педагогическому институту) «Человек и язык в коммуникативном пространстве» VI Международных (XX Всероссийских) филологических чтений памяти профессора Р. Т. Гриб (см. подробнее: Семенов, Семенова, 2015; Лузгина, 2015; Лобарева, Бахор, 2015; Шарифуллин,

2015); некоторые сведения биографии преподавателей, чьи судьбы во многом определили традиции и развитие кафедры, взяты из работ В.Ф. Бехтерева и А.Н. Карпова (Бехтерев, 2000; Карпов, 2013).

Хочется поблагодарить авторов этих статей за большой труд и трепетное отношение к истории кафедр, филологического факультета и вуза в целом.

Список литературы

1. Бехтерев В.Ф. Труд и вдохновение. 60 лет Лесосибирскому (Енисейскому) педагогическому институту. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т. 2000.
2. Веккессер М.В. Верна традициям, открыта инновациям // XIV Чтения, посвященные памяти Р.Л. Яворского (1925–1995) : к 80-летию высшего педагогического образования в Кузбассе : сборник научных статей по материалам Всероссийской научной конференции, г. Новокузнецк, 26 апреля 2019 г. / редкол.: К. В. Герш (отв. ред.) [и др.]. Новокузнецк : «Арт-экспресс», 2019. – С. 109-117.
3. Евсеева И. Памяти Раисы Тихоновны Гриб: «Я никогда не жалела, что жила и работала в Лесосибирске» // Заря Енисея. 2020. – URL: https://zaren.ru/news/pamiati-raisy-tikhonovny-grib-ia-nikogda-ne-zhalela-chto-zhila-i-rabotala-v-lesosibirske/ (дата обращения: 23.11.2024)
4. Карпов А.Н. Судьба суровая и светлая // Заря Енисея. № 14. 2013.
5. Лобарева В.С., Бахор Т.А. Кафедра литературы в первом десятилетии XXI века // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р. Т. Гриб (1928–1995 / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 12-17.
6. Лузгина Т. Малютина А.И. // Сибирячки. Красноярск: Горница, 2001. С.22-24.
7. Лузгина Т.А. История Филологических чтений памяти профессора Р.Т. Гриб // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р. Т. Гриб (1928–1995) / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 17-25.
8. Малютина О настоящем человеке // Заря Енисея. 1987. №84. С. 3.
9. Попова Т. Любовь его – наука // Университетская жизнь. 2018. № 5. С.6.
10. Семенов В.И., Семенова Е.В. История филологического факультета Лесосибирского (Енисейского) педагогического института: контексты, факты, личности // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р. Т. Гриб (1928–1995) / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С. 25-32.

11. Славкина И.А., Зырянова О.Н. История одной семьи // Вектор. 2020. №2. С.4-5.

12. Шанин В. Дочь поэта. К 105-летию со дня рождения А.И. Малютиной // День и ночь. 2018. №2. – URL: https://magazines.gorky.media/din/2018/2/doch-poeta.html (дата обращения: 23.11.2024)

13. Шарифуллин Б.Я. Лингвистика в Лесосибирске: итоги за 75 лет // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. VI Международные (XX Всероссийские) филологические чтения имени профессора Р. Т. Гриб (1928–1995) / отв. и науч. ред. проф. Б. Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. С.32-42.

КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ

УДК 81’42

СТРАТЕГИИ И ТАКТИКИ КОНФЛИКТНОЙ КОММУНИКАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБЩЕДОМОВОГО ЧАТА)

Н.У. Бинаева
г. Красноярск, Россия

В статье рассматривается конфликтный текст на примере общедомового чата. Применяется ведущий метод исследования – лингвопрагматический анализ, направленный на выявление речевых стратегий и тактик коммуникантов в ходе конфликтных ситуаций. Целью статьи является анализ конфликтного текста в домовом чате. XXI век – это век цифровых платформ, где активно развивается использование общедомовых чатов, чтобы облегчить жизнь людей и решить актуальные проблемы жилищного характера в городской среде.

Ключевые слова: конфликтная коммуникация, лингвопрагматический, конфликт, общедомовой чат, конфликтное речевое взаимодействие.

STRATEGIES AND TACTICS OF CONFLICT COMMUNICATION (USING THE EXAMPLE OF A HOUSE-WIDE CHAT)

N.U. Binayeva
Krasnoyarsk, Russia

The aim of the article is the conflicting text using the example of a house-wide chat. The leading research method is linguopragmatic analysis, aimed at identifying speech strategies and tactics of communicants during conflict situations. The purpose of the article is to analyze the conflicting text in the house chat. The 21st century is the age of digital platforms, where the use of communal chats is actively developing in order to make people's lives easier and solve urgent housing problems in the urban environment.

Keywords: Conflict communication, linguistic, pragmatic, conflict, house-wide chat, conflict speech interaction.

Общедомовые чаты являются сегодня основной платформой коммуникативного взаимодействия людей, проживающих в многоквартирных домах. Основная цель таких чатов – оперативное решение вопросов, касающихся обслуживания дома и взаимодействия с управляющей компанией, публикация новостей и размещение объявлений. Согласно открытой

информации в интернете, самый первый групповой чат жилого дома появился ещё в 2016 г. на сервисе «Яндекс.Район».

Общедомовой чат как новая коммуникативная платформа привлек внимание ученых разных гуманитарных направлений – психологов, социологов и, конечно же, лингвистов.

Общедомовой чат (домовой чат или соседский чат) – относительно новое массовое явление, ставшее неотъемлемой частью городской повседневности. Коммуникация в них реализуется в основном посредством мессенджеров [1, с. 3]. В общедомовых чатах обсуждают проблемы жилищно-коммунального хозяйства, связанные с ремонтом, строительством

на придомовой территории новых объектов; сохранение чистоты подъездов. Помимо этого соседи знакомятся друг с другом, обмениваются поздравлениями к праздникам, делятся «по-соседски» вещами и проч., что позволяет оценивать общение в домовых чатах как фатическое. Однако коллективное обсуждение вопросов благоустройства дома и, особенно, сбора дополнительных средств с жильцов на это благоустройство приводит к возникновению разногласий между собственниками квартир. Одна из острых проблем – проблема жалоб на соседей. Безразличное отношение к пристройкам личных квартир, а также пассивность со стороны участников, приводит к недовольству, т.е. к конфликтной коммуникации со стороны соседей. По определению Л.А. Чернышевой, соседские сообщества зачастую конфликтны [6, с. 4]. Поэтому одной из особенностей домовых чатов является такой тип коммуникации, как конфликтная, что составляет предмет нашего исследования. Установление особенностей проявления конфликтной коммуникации в общедомовом чате выступило целью данной статьи. Актуальность данного исследования определяется необходимостью изучения проблемы конфликтного речевого взаимодействия в сети посредством выявления стратегий и тактик конфликтной коммуникации.

Исследование выполнено на материале конфликтного текста общедомового чата в социальной сети: Telegram: чат г. Красноярск. Общее количество текстов, привлеченных к анализу, составило 1 шт. (в переводе в формат машинописного текста, оформленного в редакторе Word (Times New Roman, 14 шрифт, одинарный интервал) – 2 страницы).

Ведущим методом исследования выступил лингвопрагматический анализ, направленный на выявление стратегий и тактик конфликтной коммуникации. В качестве дополнительного метода был привлечен лексико-семантический анализ, позволивший раскрыть речевые намерения и действия коммуникантов.

При выявлении стратегий и тактик конфликтной коммуникации мы пользуемся классификацией И.В. Певневой [2]. Исследователь выделяет стратегии речевого поведения в конфликтной ситуации, которые реализуется посредством речевых тактик:

– стратегии конфронтации (деструктивное поведение): *манипулирование* (тактики упрека, угрозы, возмущения, отказа, прерывания, давления,

требования, апелляции к власти); *речевая агрессия* (тактики оскорбления, возмущения, иронии, упрека, критики, издевки, колкости, провокации;

– стратегии дистанцирования (нейтральное поведение): *активно-нейтральная (уклонение)* (контроля над инициативой, дистанцирования, отказа от диалога, уступок); *пассивно-нейтральная (бездействие)* (тактики молчания, умалчивания, игнорирования, соглашательства);

– стратегия кооперации (конструктивное поведение): *улаживание* (тактики смены темы, согласия, убеждения, сочувствия, привлечения внимания, уступки, поддержки); *сотрудничество* (тактики поддержки, убеждения, сочувствия, рационального убеждения, предложения, согласия); *компромисс* (тактики обещания, взаимоуступки, поддержки, условия, предложения, согласия, убеждения, комплимента, похвалы) [2, с. 12].

Поскольку общедомовые чаты являются цифровой платформой, в них распространена анонимность пользователей. Это создаёт ощущение вседозволенности и приводит к конфликтным ситуациям. Поэтому установление правил в домовом чате – важная задача при его создании. Так, организаторы чатов знакомят подписчиков с правилами: в чате запрещены оскорбление, проявление нетерпимости, а также всё, что карается УК РФ.

Несмотря на это в общедомовых чатах поднимаются проблемные вопросы, решение которых демонстрирует коммуникативное напряжение. Это напряжение, с одной стороны, возникает из-за коммуникативной неудачи, с другой – может породить конфликт.

Под коммуникативной неудачей понимаем «полное или частичное непонимание высказывания, отсутствие коммуникативного намерения» [6, с. 226]. «Конфликтная коммуникация – речевое столкновение, основанное на агрессии, выраженной языковыми средствами [4, с. 2]. Конфликтная ситуация – ситуация, в которой присутствует конфликт. Коммуниканты, взаимодействуя, вступают в противоречия, которые могут привести к конфликту.

Продемонстрируем развитие конфликтной ситуации в одном из домовых чатов г. Красноярска (орфография и пунктуация участников соседского чата сохранены). Коммуникантов в тексте обозначаем как: К1, К2, К3 – соседи, из которых К1 – «старшая по дому». Известно, что мама соседки К2 ранее входила в совет дома.

В чате решается проблема назначения ответственного от жителей всего дома за подачу заявок по урегулированию вопросов ЖКХ. Жителей не устроила работа ранее назначенного ответственного. В ходе диалога жители дома перекладывают ответственность на нынешнего «старшего по дому» (это женщина), обвиняя её в невыполнении соответствующих обязанностей. Обсуждение переросло в выяснение, кто виноват в неправильном оформлении заявок на устранение проблемы в подвале.

Приведем фрагмент конфликтного текста:

К3: *Кто составлял заявки, почему все молчат, снова хата с краю?*

К1: *С какого перепуга хата с краю. Я предоставила документы, которые направляла и получила ответы. И опять причём председатель если у нас не ТСЖ чтобы я одна все решала*.

К2: *Не ты дин* (Дина – имя «старшей по дому»)

К1: *Да это я, как пишут.*

К3: *Человек переносил песок, убирал ветки после спила, не находясь уже в совете. Где были все остальные?*

К2: *Там же где и все.*

К3: *Мама ваша там же была?*

К2: *Вы что пишите? Человек не имеет уважения ни к кому в этом чате, кидается на всех без доказательств. Уймите ее тогда и вопроса не будет.*

Анализ коммуникативной ситуации позволил выявить ряд стратегий и речевых тактик.

Конфронтационная **стратегия речевой агрессии** реализуется через спектр тактик:

Тактика упрека представлена в реплике:

К3: ***Кто составлял заявки, почему все молчат, снова хата с краю?***

В этом фрагменте сочетание *кто составлял заявки* воспринимается одним из коммуникантов (К1) как упрёк в его адрес, что послужило триггером для этого коммуниканта, так как заявки составляются ответственным («старшим по дому»). Обратимся к толковому словарю Т.Ф. Ефремовой. Местоимение «все» во фразе «почему все молчат» ориентировано на всех соседей (согласно словарю Т.Ф. Ефремовой, местоимение «все» является обобщающим) и содержит в себе упрек за их бездействие. Этот же смысл коммуникант К3 вкладывает в фразу «снова хата с краю», где фразеологический оборот «хата с краю» означает «не моё дело» (см. словарь С А. Кузнецова), а наречие «снова» усиливает семантику этой идиомы. В этом месте мы наблюдаем завязку конфликта.

Конфронтационная **стратегия речевой агрессии**, реализующаяся посредством *тактики возмущения*, когда К1 эмоционально реагирует: «***С какого перепуга хата с краю?*** *И опять причём председатель если у нас не ТСЖ чтобы я одна все решала»*.

Кооперационная **стратегия улаживания** конфликта. *Тактика поддержки*: К2 убеждает «старшую по дому», что обвиняют не её: «*Не ты дин»,* где К2 пытается нивелировать конфликт. Анализ коммуникативной ситуации в домовом чате демонстрирует фрагмент улаживания конфликта. К2 пытаясь нивелировать конфликт использует тактику поддержки, старается убедить, что не о К1 речь в предыдущей фразе К3.

Конфронтационная **стратегия речевой агрессии**. К1 использует *тактику возмущения*: *Да это я, как пишут,* то есть соседи пишут, что обращаются не к «старшей по дому», но адресат принимает обвинение на себя, раздраженно констатируя это.

Тактика провокации, К3: *Человек переносил песок, убирал ветки после спила, не находясь уже в совете. Где были все остальные?* – соседи

начинают выяснять, кто что сделал за время проживания. К3 накаливает обстановку до предела.

Тактика колкости, К2: ***Там же** где **и** все.* К2 реагирует на запрос К3, из которого следует, что абсолютно все соседи, в том числе и К3, не проявляли активности в определенный момент.

Тактика перехода на личность, К3: *Мама ваша **там же** была?* Мама коммуниканта ранее находилась в совете дома, а потом из него вышла. К3 известно об этом факте, который коммуникант и использует, чтобы задеть собеседника, вызывая тем самым негативные эмоции у К1.

Тактика критики, К2: *Человек не имеет уважения ни к кому в этом чате, **кидается** на всех без доказательств.* Глагол *кидаться* означает «нападать на кого-то», т.е. проявлять агрессию.

Тактика жесткого требования, К2: ***Уймите** ее тогда и вопроса не будет.* Глагол *унять/унимать* обладает эмоциональной окраской и указывает на агрессивное состояние собеседника. В представленной фразе этот глагол положен в основу требования. И только при условии его выполнения, по словам К1, возможно продолжение коммуникации (*тогда и вопроса не будет*).

Конфликтная ситуация разворачивается посредством использования последовательности тактик: *упрек – возмущение – поддержка – возмущение – провокация – колкость – переход на личность – критика – жесткое требование.* Как видим, лишь одна из представленных тактик является кооперационной, направленной на возможность нивелирования конфликта, остальные же тактики реализуют конфронтационную стратегию речевой агрессии. Конфликтная ситуация не решена, коммуниканты прерывают публичное взаимодействие в домовом чате, что позволяет выделить тактику *отказа от диалога* (стратегия дистанцирования).

Таким образом, в представленном конфликтном тексте прослеживаются все три типа стратегий разворачивания конфликта, согласно классификации И.В. Певневой. В рассмотренной конфликтной ситуации К3 – провокатор конфликта, К1 – коммуникант, разворачивающий конфликт и не реагирующий на тактику поддержки со стороны К2.

Анализ стратегий и тактик помогает выявить причины возникновения конфликта и найти пути его разрешения или минимизации конфликтной ситуации. Чтобы общение было эффективным, каждый из коммуникантов должен быть заинтересован в этом.

Список литературы

1. Иванов К. А. Соседские чаты как предмет офлайн-социологии // Цифровая социология. 2023. Вып.1. – URL:https://cyberleninka.ru (дата обращения: 26.01.2025).

2. Певнева И.В. Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогического дискурсов русской и американской лингвокультур: автореферат дисс… канд.филол. наук. Кемерово: гос. ун-т. Кем. 2008. С.23.

3. Седов К. Ф. Агрессия и манипуляция в повседневной коммуникации // Юрислингвистика. 2005. Вып. 6. С. 18. – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 01.03.2025).

4. Третьякова В.С. Речевой конфликт и аспекты его изучения // Юрислингвистика. 2004. Вып. 5. – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 08.02.2025).

5. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. Авторская редакция, 2000. 1536 с. (электронная версия): https://gramota.ru (дата обращения: 01.03.2025)..

6. Чернышева Л.А. Онлайн и офлайн-конфликты вокруг городской совместности: забота о городском пространстве на территории большого жилого комплекса // Журнал социологии и социальной антропологии. 2020. Вып. 23. С 36–66.

7. Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / Сиб. федерал. ун-т; ред. А. П. Сковородников. Красноярск: СФУ, 2012. 881 с.

УДК 316.77

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕДИАКОММУНИКАЦИЙ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Г. В. Ваныкина, Т.О. Сундукова
г. Тула, Россия

В статье рассматривается трансформация медиакоммуникаций под влиянием цифровых технологий. Особое внимание уделяется процессам конвергенции медиа, стиранию границ между реальным и виртуальным пространством, а также изменению роли аудитории. Рассматриваются вызовы цифровой эпохи, включая проблему достоверности информации и феномен постправды. Статья представляет комплексный анализ современных тенденций развития медиакоммуникаций в условиях цифровизации.

Ключевые слова: медиакоммуникации, цифровая трансформация, постправда, медиапространство, направления трансформации медиакоммуникаций.

TRANSFORMATION OF MEDIA COMMUNICATIONS IN THE DIGITAL AGE

G. V. Vanykina, T.O. Sundukova
Tula, Russia

The article examines the transformation of media communications under the

influence of digital technologies. Particular attention is paid to the processes of media convergence, the erasure of boundaries between real and virtual space, as well as the changing role of the audience. The challenges of the digital era are considered, including the problem of information reliability and the phenomenon of post-truth. The article presents a comprehensive analysis of modern trends in the development of media communications in the context of digitalization.

Key words: media communications, digital transformation, post-truth, media space, directions of media communications transformation.

Современный этап технологического развития ознаменовался полным переходом от аналоговых методов обработки и передачи данных к цифровым технологиям. Своего рода цифровая революция не только кардинально изменила технические аспекты работы с информацией, но и создала принципиально новые возможности для глобальной коммуникации. В результате такой трансформации произошла переоценка традиционных форм межличностного взаимодействия, что привело к формированию нового типа социальных отношений и даже повлияло на сам способ человеческого существования.

В условиях тотальной цифровизации сформировалось своеобразное «общество прозрачности», где информационные потоки приобрели невиданный ранее масштаб и скорость распространения. Парадоксальным образом эта доступность информации сочетается со снижением персональной ответственности пользователей за достоверность распространяемых данных. Именно в этом контексте приобрел особую актуальность термин «постправда» (post-truth), который отражает новую реальность, где эмоциональное восприятие информации часто превалирует над объективными фактами. Данное понятие находится в тесной взаимосвязи с фундаментальными философскими категориями истины и лжи, приобретая особое звучание в цифровую эпоху [5].

Современные интернет-технологии, являющиеся продуктом цифровой революции, вовлекают в свою орбиту огромные массы людей по всему миру. При этом методы психологического воздействия и манипулятивные приемы постепенно превращаются в основной инструмент коммуникации. Особенно ярко это проявляется в таких феноменах цифровой эпохи, как:

– социальные сети, создавшие принципиально новые формы коммуникативного виртуального взаимодействия;

– гражданская журналистика, размывающая границы между профессиональными СМИ и пользовательским контентом;

– технологии формирования общественного мнения, активно использующиеся в политических процессах.

Сформировавшаяся в цифровую эпоху медийная среда стала мощным катализатором трансформации современного общества. Эти изменения носят комплексный характер, затрагивая как количественные параметры коммуникации (объемы передаваемой информации, скорость ее

распространения), так и качественные аспекты (способы восприятия, критерии достоверности). Постмодернистская природа этих трансформаций проявляется в постоянной изменчивости коммуникационных парадигм, что приводит к возникновению принципиально новых форм социального взаимодействия и информационного обмена.

Данные процессы требуют глубокого осмысления, так как они не только изменяют привычные коммуникационные практики, но и формируют новую социальную реальность, в которой цифровые технологии становятся определяющим фактором развития человеческой цивилизации.

На рубеже третьего тысячелетия человечество вступило в принципиально новую эпоху, ознаменованную глобальной цифровой революцией. Этот период характеризуется коренным пересмотром традиционных способов коммуникации и стремительным развитием интернет-технологий. Устаревшие аналоговые системы, которые в XX веке определяли прогресс в сфере связи – телеграф, проводная телефония, радиовещание, аналоговое телевидение, печатные СМИ – постепенно уступают место инновационным цифровым технологиям.

Суть цифровой трансформации заключается в переходе от непрерывных (линейных) сигналов к дискретной передаче данных, где любая информация кодируется в виде последовательности цифровых кодов. Такой подход кардинально изменил способы обработки, хранения и передачи данных, обеспечив: более высокую скорость обмена информацией, улучшенное качество сигнала (отсутствие шумов и искажений) и гибкость и масштабируемость цифровых систем.

Внедрение цифровых стандартов открыло беспрецедентные перспективы для развития:

– телекоммуникаций (мобильная связь, VoIP-телефония, видеоконференции);

– мультимедийных платформ (цифровое ТВ, потоковые сервисы, онлайн-кинотеатры);

– электронных СМИ (онлайн-газеты, подкасты, блоги, социальные сети).

Современные устройства – от смартфонов до умных телевизоров – стали не просто инструментами связи, а многофункциональными центрами доступа к информации, развлечениям и глобальным коммуникациям.

Особую роль в этом процессе сыграло распространение Всемирной сети, которая устранила географические барьеры в общении, демократизировала доступ к знаниям и медиаресурсам и создала новые форматы взаимодействия (мессенджеры, соцсети, облачные технологии).

Таким образом, цифровая революция не просто заменила аналоговые технологии – она сформировала принципиально новую среду, в которой информация стала ключевым ресурсом развития общества.

Современные коммуникационные процессы претерпевают радикальные изменения под влиянием расширенной интернет-модели, обеспечивающей универсальный обмен данными между компьютерными системами. Эта модель,

известная как Всемирная паутина (World Wide Web), функционирует по принципу «человек – компьютер – компьютер – человек», создавая глобальную сеть взаимодействия, в которой стираются географические, временные и социальные границы.

Развитие интернет-технологий привело к формированию специфического языка цифрового общения, который упрощает и ускоряет обмен информацией (использование аббревиатур, эмодзи, мемов), создает новые формы социального взаимодействия (чаты, комментарии, стримы), активно влияет на процессы образования и просвещения, трансформируя традиционные методы обучения [2]. Этот язык не только отражает изменения в коммуникационных практиках, но и сам становится драйвером культурной эволюции, формируя новые поведенческие паттерны и социальные нормы.

Выделим основные направления трансформации медиакоммуникаций в цифровую эпоху.

1) Современная эпоха цифровых технологий создает беспрецедентные возможности для развития средств массовой информации. Формирование и прогрессивная эволюция новейших медиаформатов значительно упрощают процесс глобальной метасоциальной коммуникации [1]. Однако параллельно с этим происходит постепенное стирание психологических и социальных барьеров, разделяющих объективную реальность и цифровое пространство, что приводит к смешению материального мира и сферы искусственно конструируемых образов.

2) Современное коммуникационное общество, сформировавшееся в условиях цифровой эпохи, представляет собой закономерный результат развития экономических свобод и устойчивых демократических институтов. Глобализированный свободный рынок, движимый механизмами гиперпотребления, внедряет в социальную коммуникацию особую парадигму существования, полностью ориентированную на товарно-денежный обмен. Эта потребительская модель бытия, активно реагирующая на рыночные стимулы, принципиально противоречит концепции будущего человечества, основанной на принципах рациональности, гуманистических ценностях и умеренном, осознанном потреблении.

3) Современное информационное пространство стало идеальной средой для распространения феномена постправды. Ряд философских концепций рассматривает постправду как попытку синтеза истины и лжи, действительности и вымысла, культурных ценностей и их отрицания. В то же время существуют иные трактовки, согласно которым постправда как самостоятельное явление отсутствует, а наблюдаемый процесс представляет собой перманентное противостояние между объективной реальностью и субъективными интерпретациями, между носителями подлинных духовных ценностей и приверженцами поверхностного мировоззрения [3].

4) Феномен постправды сформировался в условиях развитых демократических систем, где первоначально получил широкое распространение [4]. Данный концепт занял центральное место в работах западных

исследователей – социологов и антропологов (поскольку термин зародился в англоязычном академическом дискурсе), а затем, благодаря глобальным медиа, распространился в государствах, ориентированных на экономический рост и материальное благополучие.

5) Переосмысление границ между истиной и ложью, между традиционной мужественностью и современной цивилизованностью, а также избыточная толерантность к проявлениям агрессии способны вызвать отравление информационной среды. Это может спровоцировать перенос деформированных представлений из цифрового пространства в реальную социальную практику.

В современную эпоху цифровые технологии стали неотъемлемой основой коммуникационных процессов, формируя новый тип социальной организации – общество цифровой коммуникации. Интернет, превратившись в ключевой механизм социального взаимодействия, переопределил саму природу человеческого общения, сохранив при этом его фундаментальную роль как двигателя цивилизационного развития и культурного прогресса.

Цифровая среда создает уникальные условия для коммуникации, где традиционные пространственно-временные барьеры теряют свое значение. Однако эта кажущаяся свобода сталкивается с новыми формами ответственности – передоверие коммуникатора своей роли в создании информационного пространства требует осознания последствий распространяемых идей. Виртуальный мир интеллектуального обмена существует как поле возможностей, где самореализация личности напрямую связана со способностью критического осмысления информации.

Особую значимость в этом контексте приобретает развитие критического мышления, позволяющего распознавать политическую ангажированность и заказной характер отдельных коммуникационных продуктов. Философия постправды, ставшая маркером современной эпохи, требует особого интеллектуального иммунитета – способности различать объективную реальность и ее субъективные интерпретации [5]. Именно эта способность может стать основой для восстановления социального здоровья общества, балансирующего между свободой самовыражения и ответственностью за последствия коммуникативных актов.

Таким образом, цифровая коммуникация в третьем тысячелетии представляет собой сложный диалектический процесс: с одной стороны, она демократизирует доступ к информации и средствам ее распространения, с другой – требует новых механизмов смысловой и ценностной фильтрации. Будущее социокультурного развития во многом зависит от способности общества выработать устойчивые критерии достоверности и этические нормы в условиях тотальной цифровизации коммуникационных практик.

Список литературы

1. Ваныкина, Г. В. Социальные медиа как инструмент образования

поколения Z // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2020. № 4(24). С. 15-21.

2. Сундукова Т. О., Ваныкина Г. В. Медиакомпетентность личности в цифровом обществе // Стратегические коммуникации в современном мире. Саратов, 2019. С. 328-333.

3. Crăciun A. et al. Post-Truth. Contemporary paradigms in framing information //Studii de Biblioteconomie şi Ştiinţa Informării. 2017. №. 21. P. 75-80.

4. Harsin J. Post-truth populism: The French anti-gender theory movement and cross-cultural similarities //Communication Culture & Critique. 2018. Т. 11. №. 1. P. 35-52.

5. Peters M. A. et al. (ed.). Post-truth, fake news: Viral modernity & higher education. Springer, 2018. 224 p.

УДК 811.161.1

СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКОНА РАДИКАЛЬНЫХ ЗООЗАЩИТНИКОВ

Е. П. Иванян
г. Самара, Россия

В статье рассматриваются лексика и фразеология радикальных зоозащитников. Показано, что лексикону названных речедеятелей свойственны ориентация на религиозную лексику; высокочастотность диминутивов с уменьшительным и уменьшительно-ласкательным значениями; применение конституентов семантики крайности; экспрессивная лексика и фразеология с поляризованной оценкой (‘крайне плохо’ или ‘крайне хорошо’); *феномен энантиосемии в номинации противоположной стороны идеологического конфликта.*

Ключевые слова: зоозащитник, лексикон, диминутивы, религиозная лексика, энантиосемия, семантика крайности, антропоцентризм

SPECIFICS OF THE LEXICON OF RADICAL ANIMAL RIGHTS DEFENDERS

E. P. Ivanyan
Samara, Russia

The article examines the vocabulary and phraseology of radical animal rights activists. It is shown that the lexicon of these readers is characterized by an orientation towards religious vocabulary; high frequency of diminutive and diminutive values; applying the constituents of extreme semantics; expressive vocabulary and phraseology with polarized scoring ("extremely bad" or "extremely good"); the phenomenon of enantiosemia in the nomination of the opposite side of ideological conflict.

Key words: animal rights activist, lexicon, diminutive, religious vocabulary, enantiosemia, extreme semantics, anthropocentrism

Предметом исследования в статье является лексикон радикальных зоозащитников (далее – РЗ). Имеется в виду лексикон в сфере кинологического жаргона как разновидности современного русского кинологического дискурса. Материалом для исследования послужили публикации, представленные в сети интернет по кинологической тематике, а также их чаты и форумы за последние два десятилетия.

Согласно словарю, радикальный – это «придерживающийся крайних, решительных взглядов» [9, с. 579].

Безусловно, назначение зоозащитников – участвовать в оптимизации условий жизни животных. Согласно, исследованию Н. Н. Белозёровой, Д. В. Шапочкина, в межвидовой коммуникации ‘человек – собака’ человеку отводятся различные дискурсивные роли: хозяин собаки, кинолог, эксперт, организатор собачьих приютов, случайный прохожий и др. [1]. Уже из перечня этих ролей видно, что многие дискурсивные роли соотносятся с назначением зоозащитников. Между тем с начала XXI в. связи с рекомендуемой в качестве эксперимента системы ОСВВ, т. е. способа обращения с бездомными собаками, названного как «Отлов – Стерилизация – Вакцинация – Возврат», возникла проблема нахождения агрессивных безнадзорных собак в городской среде. Предполагалось, что данная система будет успешнее по отношению к собакам. В связи с этим часть участников русского кинологического дискурса вступили, по мнению Т. Г. Путилиной, в идеологический конфликт. Противоположными сторонами оказались: радикальные зоозащитники, отстаивающие дальнейшее действие системы ОСВВ, и радикальные противники продолжения эксперимента. В работе [7] прописаны аргументы обеих сторон.

Что касается лексикона радикальных зоозащитников (РЗ), то он ещё не становился предметом специального исследования, что предопределяет новизну нашей работы. Кинологический жаргон исследовался только в аспекте лекикографических источников [10]. Прежде всего, лексикон РЗ обусловлен эстралингвистическим фактором – антропоморфным атрибутированием собакам человеческих качеств [11], упрощенно называемым антропоморфизмом. Этот фактор, в свою очередь, предопределен аффилиативным поведением собак, чутко реагирующих на межвидовую коммуникацию ‘человек – собака’, см. о таком поведении: [11].

Следствием названного антропоморфизма и является специфика лексикона РЗ. Что проявляется в 1) ориентации на религиозную лексику; 2) лексику детского языка; 3) языковые единицы с семантикой крайности; 4) обилие диминутивов; 5) экспрессивную лексику и фразеологию, имеющую поляризованную оценку (‘крайне плохо’ или ‘крайне хорошо’); 6) феномене энантиосемии в полемике со своими противниками.

Что касается религиозной лексики, то дискурс РЗ располагает различными номинациями, например, *Бог*; *собачий Бог.* См. наименование

АНО помощи безнадзорным животным «*Помоги, **собачий Бог**!*» (2021). См. пример, размещенный в сети интернет, стихотворения «*Есть **рай на небе для собак***» анонимного автора: *И каждый пёс надеется случайно / Услышит **Бог** их просьбу и тогда, / Вернется к каждому единственный хозяин / И больше не покинет никогда.* Безусловно, мы не беремся утверждать, что названное стихотворение создано РЗ. Безусловно, нерадикальные зоозащитники, хозяева собак и др. речедеятели кинологического дискурса способны продуцировать подобные тексты. Между тем оно выполнено в стилистике и риторике РЗ. См. также примеры из [7].

Другим следствием антропоморфизма в отношении собак является лексика детского языка, которая проявляется в употреблении терминов родства в переносном значении. Зоозащитники, а ещё более – и РЗ называют собак м*алышами, детками*. От лица руководства приюта пишут, что *милый малыш ищет **папу** и **маму**, очень надеется быть счастливым*. В дискурсе РЗ представлены речевых клише, которые речедеятели русской лингвокультуры употребляют также в общении с детьми-дошкольниками: *Ах, ты мой **муси-пуси**! Зацелую тебя!*

Как показал анализ языкового материала, лексикон РЗ ориентирован на языковые единицы с семантикой крайности. Согласно [5; 6], это – функционально-семантическая категория, которая выражает значение ‘крайняя степень, чрезмерное проявление чего-либо’. Семантика крайности в свою очередь базируется на понятийной категории «крайность»; предопределяется субъективными намерениями адресанта, проявляющимися в соответствующих речевых ситуациях. Названная категория располагает конституентами на разных уровнях языка. Лексический уровень семантики крайности представлен, в частности, лексемами с семой максимального проявления признака, качества, эмоций и др.; лексемами с семой малости; синонимами лексико-семантического варианта лексемы *крайность* со значением ‘крайняя степень, чрезмерное проявление чего-либо’; фразеологизмами с названным значением.

В лексиконе РЗ семантика крайности высокочастотно явлена диминутивами, причем не только первой, но и второй деривационных ступеней. Таковы номинации о собаках: *бедос**ик**, бедняж**ка**, бедняжеч**ка**.*

Как показал анализ языкового материала, противники РЗ многократно отмечают, что речь последних пестрит уменьшительными словами, так называемым «мимишным языком». См. пример такой критики из чата под статьей «Лексическая деградация собачника в ходе формирования привязанности к питомцу» телеграмм-канала российской писательницы-филолога Ю. Рублевой: *Если попадают тексты: «Красот**ули**, приве**тули**, чмоки-чмоки» (буээ), то хочется обнять и плакать* [8].

Сема малости в языковой единице с семантикой крайности реализуется в употреблении РЗ номинации *хвост**ик**.* Отметим, что названные речедеятели применяют эту номинацию в переносном, метонимическом, значении, называя так собаку. Безусловно, таким употреблением достигается прагматическое воздействие на адресата речи: номинация *хвостик* продуцирует жалостливое

восприятие собаки. В названной лексеме семантика крайности реализована несколькими средствами: 1) с помощью диминутивного суффикса *-ик* и 2) образным средством – метонимией (синекдохой). Ср. с метонимическими употреблениями в номинации собак в художественном дискурсе [12].

Что касается видов диминутивов по семантике, то для лексикона РЗ свойственны уменьшительные слова с уменьшительно-ласкательным значением и со значением ласкательности.

Что касается кличек, то организаторы приютов, нередко относящиеся к РЗ, дают найденным безнадзорным собакам клички – диминутивы, напр., *пес Гришенька.* Помещают на сайте жалостливую информацию: *Пес Гришенька с нелегкой судьбой <…>*. О коннотациях в онимах подробнее в [2].

лексемы *кушать, вкусняшка.* В нашем материале имеются примеры, когда первая лексема употребляется по отношению к собаке, т. е. как средство гиперкоррекции. Что касается второй лексемы, то внелитературная номинация *вкусняшка* – широко распространена в кинологическом жаргоне в целом. Как, впрочем, и в так называемом «детском языке», ср. [4].

Кинологический дискурс, безусловно, располагает своей фразеологией, в частности, эвфемизмом *уйти на радугу* в значении ‘умереть’ (о смерти собаки / домашнего питомца). В лексиконе РЗ названный эвфемизм достаточно частотен.

Широко распространены эвфемизмы туалетной тематики в объявлениях организаторов приютов, см. [3].

В целом очевидно, что лексика и фразеология РЗ поляризуется на крайне положительных или крайне отрицательных оценках объекта речи. В том, в частности, и проявляется радикальность, что о собаках РЗ высказываются в ярких, эмоционально насыщенных красках положительной оценки, о своих противниках в полемике – высказываются крайне отрицательно, применяя инвективы, проклятия даже в форме пожелания смерти. В частности, называют своих противников *звероящерами.* Отметим, что такое употребление реализует новый лексико-семантический вариант данного слова, его значение – ‘жестокий, бессердечный человек’. Это лексико-семантический неологизм русского кинологического дискурса.

Поляризация мнений по острой проблеме безнадзорных собак в городском пространстве привела к тому, что в русском кинологическом жаргоне сформировался новый феномен энантиосемии. Таковы номинации *зоофашизм, зоофашист*. Этими номинациями наделяют своих противников обе радикальные противоборствующие стороны, что оказалось возможно из-за прозрачной внутренней формы названных неологизмов. В русской лингвокультуре лексемы *фашизм, фашист* заряжены отрицательными коннотациями.

Подведем итоги. Изучение лексикона РЗ в сфере кинологического жаргона как разновидности современного русского кинологического дискурса позволило получить нетривиальные результаты. Определено, что специфика названного феномена обусловлена антропоморфизмом исследуемых

речедеятелей; может быть описана как ориентация на религиозную лексику, лексику так называемого детского языка, эвфемизации тем смерти, физиологии; как актуализация конституентов семантики крайности как функционально-семантической категории русского языка, что проявляется, в частности, в экспрессивной лексике и фразеологии с поляризованными значениями ‘крайне плохо’ или ‘крайне хорошо’ и феномене энантиосемии в полемике со своими противниками.

Список литературы

1. Белозёрова Н. Н., Шапочкин Д. В. Некоторые аспекты исследования кинологического дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 11 (226). Филология. Искусствоведение. Вып. 53. С. 17-20.

2. Иванян Е. П., Айтасова С. И. Семантика и функции коннотативных онимов в русском дискурсе // Высшее гуманитарное образование XXI века: проблемы и перспективы : Материалы шестой международной научно-практической конференции, Самара, 21–22 сентября 2011 года. Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2011. С. 131-137.

3. Иванян Е. П. Х., Кудлинская-Стемпень Х., Никитина И. Н. Многоязычный словарь эвфемизмов туалетной темы. Москва : Флинта, 2013.

4. Иванян Е. П. Семантика еды в лингвистических изысканиях: результаты и перспективы // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17, № 1-4. С. 795-797.

5. Клюшина А. М. Категория крайности в лингвистической русистике: аналитический обзор // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2022. Т. 26, № 2. С. 70-80.

6. Клюшина А. М. Проявление крайности в русской лингвокультуре: аналитический обзор // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, № 6. С. 1849-1855.

7. Путилина Т. Г. Лексема «собака»: языковое выражение идеологического конфликта // Лингвокультурология. 2020. С. 62-80.

8. Рублева Ю. Лексическая деградация собачника в ходе формирования привязанности к питомцу. URL : https://t.me/zamuzh_rubleva (дата обращения: 15.03.2025).

9. Словарь русского языка: В 4-х т. Т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.: Под ред. А. П. Евгеньевой. Т. III. М., 1983. 752 с.

10. Фатеева И. М. Специфика стилистических наименований в кинологической терминосистеме (профессионализмы, профессиональный жаргон и командные термины) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2010. № 3 (7). С. 148-152.

11. Федорович Е. Ю. Три стороны одной и той же привязанности: люди и их домашние питомцы // Психология и психотерапия семьи». 2019. № 3. URL :

https://familypsychology.ru/review/people-and-their-pets. (дата обращения: 15.03.2025).

12. Ivanyan E. P. The story of M. Bulgakov «The heart of a dog» in the paradigm of methods of Russian fiction : linguopoetic aspect // Русистика без границ. София : Русистика без границ. 2020. Т. 4. № 1. С. 63-74.

УДК 811.161

К ВОПРОСУ ОБ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БЬЮТИ-БЛОГЕРА В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

А. Ю. Каширина, А. В. Проскурина
г. Кемерово, Россия

Статья посвящена рассмотрению понятия языковой личности в интернет-коммуникации, в частности, в бьюти-сфере. Авторы предпринимают попытку обобщить опыт изучения данного понятия в современной лингвистике и обосновать необходимость его применения в виртуальной среде. В ходе исследования проводится анализ работ в области теории языковой личности и ее типологии, особое внимание уделяется способам репрезентации языковой личности в сети Интернет посредством разных форм виртуального общения. Отмечается, что, во-первых, именно блог как особая форма интернет-коммуникации задает условия для реализации языковой личности его ведущих; во-вторых, целесообразно выделять языковую личность бьюти-блогера как одну из разновидностей виртуальной языковой личности. Содержатся перспективы изучения коммуникативных особенностей языковой личности бьюти-блогера в интернет-пространстве.

Ключевые слова: языковая личность, интернет-коммуникация, блог, бьюти-сфера, бьюти-блогер

ON THE ISSUE OF STUDYING THE LINGUISTIC PERSONALITY OF A BEAUTY BLOGGER IN THE INTERNET SPACE

A. Y. Kashirina, A. V. Proskurina
Kemerovo, Russia

The article is devoted to the consideration of the concept of linguistic personality in Internet communication, namely in the beauty field. The authors attempt to summarize the experience of studying this concept in modern linguistics and substantiate the need for its application in a virtual environment. In the course of the research, the analysis of works in the field of the theory of linguistic personality and its typology is carried out, special attention is paid to the ways of representing linguistic personality on the Internet through various forms of virtual communication. It is noted that, firstly, it is the blog as a special form of Internet

communication that sets the conditions for the realization of the linguistic personality of its presenters; secondly, it is advisable to single out the linguistic personality of a beauty blogger as one of the varieties of a virtual linguistic personality. The article contains prospects for studying the communicative features of the linguistic personality of a beauty blogger in the Internet space.

Key words: linguistic personality, Internet communication, blog, beauty sphere, beauty blogger

Понятие языковой личности – одно из наиболее важных в области современной лингвистики, обращение к которому предполагает изучение особенностей восприятия и использования человеком языка в разных коммуникативных сферах, культурных контекстах [8, с. 36].

Г. И. Богин рассматривает языковую личность человека с точки зрения его готовности осуществлять речевые поступки: «Языковая личность – тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь» [1, с. 3].

В. И. Карасик обращает внимание на способность языковой личности осуществлять коммуникацию посредством владения языковыми ресурсами. Ученый пишет: «Носителем языкового сознания является языковая личность, т. е. человек, существующий в языковом пространстве – в общении, в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов» [6, с. 7].

«Под языковой личностью понимается индивид, способный создавать закодированные обозначения внешнего мира, служащие моделью языкового коллектива» [3, с. 44].

Ю. Н. Караулов предлагает трехуровневую модель организации языковой личности, отражающую набор ее способностей по отношению к созданию текста. Первый уровень представляет собой восприятие и понимание текста, акцентирует внимание на структуре языка, поэтому обозначается как «вербально-семантический тип». Второй тип – когнитивный, который опирается на познание человеком мира с помощью языка. Третий тип – прагматический, предполагающий ориентацию на использовании языка на практике, на этом уровне выделяются цели, намерения и средства коммуникации [7, с. 3].

Мы видим, что изучение языковой личности обусловлено необходимостью углубления понимания взаимодействия языка и сознания, человека и коммуникативной деятельности. Языковая личность характеризует индивида в условиях определенной социальной среды. Это подразумевает, что языковая система каждого человека отражает его групповую принадлежность и, следовательно, ценности, установки.

Языковая личность человека реализуется в разных коммуникативных ситуациях. В настоящее время наиболее востребованной оказывается сфера интернет-коммуникации, связанная со множеством форм виртуального общения (социальные сети, чаты, форумы, телеконференции, мессенджеры, блоги, сториз, стримы и др.). Эти формы задают особые условия для создания

текстов со стороны языковой личности, функционирующей в интернет-среде [5]. Следовательно, языковая личность индивида наделяется новыми чертами, способностями, обусловленными самим форматом коммуникации в сети Интернет.

В современной лингвистике со стороны ученых наблюдается повышенный интерес к изучению способов репрезентации языковой личности в сетевом пространстве посредством обращения к разным формам виртуального общения. Так, в работах Е. И. Шейгал и О. Н. Паршиной делается акцент на особенностях речевого, дискурсивного поведения языковой личности политических лидеров [12; 14]. Стоит отметить, что существует большое количество работ, посвященных вопросам формирования и функционирования профессиональной языковой личности специалистов, например, в сфере медицины [10].

Интернет-коммуникация, по мнению Л. Ю. Щипициной, – это один из этапов развития коммуникации наряду с устным общением и общением, опосредованным электронными средствами связи [15, с. 41]. Разновидности сетевой коммуникации выделяются в зависимости от количества коммуникантов, вида речи.

Блоги и социальные сети как новые формы взаимодействия между автором контента и его аудиторией в интернет-пространстве стали частью современной речевой практики носителей русского языка.

М. А. Ульянова определяет блог как «сетевой дневник одного или нескольких авторов, который состоит из записей в обратном хронологическом порядке с возможностью составления комментария к записям и просмотра любой записи на веб-странице» [13, с. 358]. Исследователи отмечают, что коммуникативное поведение языковой личности ведущего в блог-сфере отличается своеобразием, предполагает набор коммуникативных стратегий [6, с. 49].

Пользователи, в том числе блогеры, находясь в условиях интернет-коммуникации, являются виртуальной языковой личностью, поэтому в зависимости от сферы деятельности могут выбирать тематическую направленность в ведении блога (учительские, книжные, игровые блоги, тревел-блоги и др.). Ю. Ильин определяет виртуальную личность как «конструкт, созданный пользователем в цифровом пространстве, отражающий его виртуальное “я”» [4, с. 20].

В пространстве современной культуры значимое место занимает бьюти-сфера, так как уход людей за собой стал неотъемлемой частью их жизни. В. П. Большаков отмечает, что «красота – это не только оценка, это именно ценность, то есть ценностное отношение, особое, эстетическое отношение. Как любая духовная ценность, красота порождается в обществе, это ценность культуры. И как любая духовная ценность, реализуется она в жизни конкретных людей, в конкретных ситуациях» [2, с. 62].

Данная сфера приобретает большую популярность из-за усиливающегося влияния социальных сетей на общество и появления необходимости

соответствовать современным стандартам красоты и моды, связанным с культом продуктивности, когда забота человека о себе служит способом улучшения его ментального и физического состояния.

Исходя из вышеуказанных причин, можно отметить, что современные ученые уже интересуются языковой личностью бьюти-блогеров в аспекте воздействующего эффекта на сознание аудитории. Например, А. Е. Кириллова выявляет «особенности фрагментов продвигающего дискурса в сфере бьюти-индустрии» [10, с. 115]. Однако, несмотря на зарождающийся интерес со стороны лингвистов, данная сфера не является достаточно изученной. Во-первых, бьюти-сфера активно рассматривается с точки зрения коммерции [Там же, с. 116]. Во-вторых, языковая личность бьюти-блогера не получила полного теоретического обоснования. Поэтому, на наш взгляд, в дальнейшем необходимо уточнить представления о бьюти-сфере и увидеть ее влияние на коммуникативное поведение языковой личности ведущих блогов.

Следует принять во внимание, что бьюти-сфера – это особая область современного индустриального общества, которая связана с маркетингом, психологией, медициной. Поэтому блогеры, публикующие информационный контент в данной сфере, должны придерживаться установки на создание текстов, транслирующих достоверную информацию о товарах и услугах. Здоровье и красота – это ценности, которые определяют процесс текстопорождения в рамках бьюти-блога в условиях онлайн-коммуникации. Языковую личность ведущего бьюти-блога можно охарактеризовать как медийную, получающую реализацию посредством вербального и невербального поведения в ситуациях открытого и публичного общения с целевой аудиторией.

Нам представляется значимым выделить несколько аспектов в изучении языковой личности бьюти-блогеров. Во-первых, рассмотреть бьюти-блогера как субъекта – носителя языка, ресурсы которого он использует при создании текстового контента. Во-вторых, выявить аксиологический потенциал текстов бьюти-блогеров. В-третьих, описать сценарии коммуникативного поведения, которые реализуют бьюти-блогеры при взаимодействии с адресатами.

Список литературы

1. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: Калининский государственный университет, 1980.

2. Большаков В. П. Культура как форма человечности. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000.

3. Еремеева О. А. О понятии «языковая личность» // Лингвистика: взаимодействие концепций и парадигм. Харьков, 1991. Вып. 1. Ч. 2. С. 433–438.

4. Ильин Ю. Психология виртуальной личности. Москва: Питер, 2009.

5. Калашникова А. А. Реализация основной интенции языковой личности в блогосфере: коммуникативная стратегия фидбека // Вестник

Челябинского государственного университета. 2022. № 3. Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2022. С. 49–55.

6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002.

7. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения. М.: Наука, 1989.

8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: ЛКИ, 2010.

9. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: колл. монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА : Наука, 2014.

10. Кириллова Е. А. Компаративный анализ фрагментов продвигающего дискурса отечественных и зарубежных блогеров в сфере бьюти-индустрии // Вестник НГУ. 2024. № 2. Новосибирск: НГУ, 2024 С. 115–127.

11. Одишелашвили И. Р., Кириллова Т. С., Кошелева О. Н. Профессиональная языковая личность в сфере медицины // Научный вестник Кубанского государственного университета. 2021. № 3. Краснодар: КубГУ, 2021. С. 234–240.

12. Паршина О. Н. Тактики и приемы манипулирования в речевом поведении российских политиков // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 15. Челябинск: ЧелГУ, 2014. С. 121–125.

13. Ульянова М. А. Основные особенности Интернет-блога и комментария к блогу // Научные труды Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского. Серия: Гуманитарные науки. Ижевск: Изд-во Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, 2015. С. 358–362.

14. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. Волгоград: ВГСПУ, 2000.

15. Щипицина Л. Ю. Компьютерно-опосредованная коммуникация. Лингвистический аспект анализа. М.: Красанд, 2010.

УДК 821.512.156

«ГОВОРЯЩИЕ» ИМЕНА В РАССКАЗАХ МИХАИЛА ДУЮНГАРА

А.А. Ооржак
г. Кызыл, Россия

В данной статье рассматриваются «говорящие» имена в рассказах тувинского писателя Михаила Дуюнгара. Выбор имён показывает, что они используются для создания образов и раскрытия идейно-тематического содержания произведения. Материалом послужили рассказы в книге М. Дуюнгара «Хөлегелер» («Тени»). В работе выделены тематические группы «говорящих» имён. Особый интерес вызывают имена, указывающие на

личностные качества людей, а также связанные с историческими событиями и людьми.

Ключевые слова: имя, говорящее имя, герой, персонаж, художественное произведение.

«TALKING» NAMES IN THE STORIES OF MIKHAIL DUYUNGAR

A.A. Oorzhak
Kyzyl, Russia

This article examines the «talking» names in the stories of the Tuvan writer Mikhail Duyungar. The choice of names shows that they are used to create images and reveal the ideological and thematic content of the work. The material was based on the stories in M. Duyungar's book «Holegeler» («Shadows»). The paper highlights the thematic groups of «talking» names. Of particular interest are names that indicate personal qualities of people, as well as those associated with historical events and people.

Keywords: name, speaking name, hero, character, artwork.

«Говорящее» имя выступает литературным приемом, который применяется для описания героя, его характера, внешнего вида и т.д. Оно широко используется во многих тувинских произведениях.

Целью данной работы является выявление «говорящих имён» в рассказах писателя Михаила Дуюнгара, а также определение их роли в создании литературных образов. Персонажи с говорящими именами помогают раскрыть идею произведений.

«Говорящие имена» в рассказах М.Дуюнгара нами подразделены на следующие тематические группы:

а) имена, указывающие на личностные качества людей, характеризующие их;

б) имена, связанные с историческими событиями и людьми;

в) имена, связанные с героями известных произведений.

Рассмотрим первую группу. Главный герой рассказа «Ийи аалдың оглу» («Сын двух аалов») называется Окпан-оолом. Он очень трудолюбивый, послушный мальчик. Слово «окпан-чикпен» переводится как «шустрый, бедовый» [1, с. 317]. В рассказе написано что, Окпан-оол доет корову лучше, чем девушка. Если за ним не смотреть, то он отберет у коровы всё молоко, не оставив телёнку.

Мальчик вырос в аале своей бабушки Барынмы и дяди Балдан, но его с детства воспитала старшая сестра Балдан. Окпан-оол вырос, выполняя поручения людей, при этом никогда не отказывался что-то делать.

Имя Окпан-оол показывает, что у героя простая душа, в которой нет места жадности и зависти. Он – очень работящий, щедрый, шустрый и добрый мальчик.

В рассказе «Төрениң аяа» («Пиала Торе») главного героя зовут Балдыжык. Он – бригадир, готовит еду для своих работников, является дедушкой мальчика Торе. Для того, чтобы разводить костер для приготовления пищи, он постоянно рубил дрова топором, поэтому его называют Балдыжык (тув. балды – рус. топор). По характеру он – твердый человек. Его портрет нарисован следующим образом: высокого роста, с крепким телосложением, примерно пятидесяти лет, с тонкими чертами лица, немногословный мужчина. После приготовления еды он зовет мальчиков на трапезу, ребята торопятся, догоняют друг друга, лишь один Торе идет неторопливо. Раз его дедушка повар, зачем морочиться, он знает, что дедушка ему в глубокую пиалу положит самые сочные куски мяса.

Взрослые люди его называли Узун-Балдыжыком, что в буквальном переводе означает «Высокий топор».

В рассказе «Спесалис» главного героя Чоргал в народе называют Спесалисом. Сам Чоргал – специалист по животноводству. Ему специально никто не присваивал это прозвище и не обзывал так. Просто от мала до велика стали называть Спесалисом. Сам он тоже привык к этому имени. Люди всегда что-нибудь находят. Всегда дают кому-нибудь прозвище.

Чоргал редко выпивал алкоголь, в таком состоянии он проговаривал слово «Спесалис». Даже рядом сидящего друга-пастуха начинает звать Спесалисом.

Главного героя рассказа «Херечи» («Свидетель») называют Далчыр-оолом. Его настоящее имя – Нарын-Белек. Имя ему дала мама. Сына, родившегося с неважным лицом, мать пожалела и назвала достойным именем Нарын-Белек (букв. «Сложный и хороший подарок»), чтобы хотя бы в народе его имя звучало красиво. Ребенок родился с очень косыми глазами. Форма головы была необычной: сзади ровная плоская, а спереди – очень выпуклая. Из-за косых глаз люди стали его называть Далчыр-оолом (тув. далчыр – рус.

косой, косоглазый). Когда он вырос, к нему вернулось настоящее имя – Нарын-Белек.

Рассмотрим имена, связанные с историческими событиями и людьми. Хрущёвтар (Хрущевы) – прозвища главных героев рассказа. Их так называли в честь Никиты Хрущева. Известно, что Н. Хрущев оставил глубокий след в истории, являлся первым секретарем Центрального комитета КПСС. Был видным государственным деятелем. Людей так называли, чтобы они в будущем стали великими людьми.

Төп Комитеттер (Центральные Комитеты) – прозвища главных героев рассказа. Так называли людей, которые родились во времена партий.

Рассмотрим имя, связанное с героем произведения Эдгара Райса «Тарзан». Так называли главного персонажа одного из рассказов М. Дуюнгара. Мальчик был очень активным, озорным, смелым. Возможно, поэтому ему дали таоке прозвище.

Таким образом, «говорящие» имена не появились сами по себе. Они являются отображением характера, судьбы, портрета, внутреннего мира своего

обладателя. Таким образом, данный метод художественного приема используется во многих произведениях.

Список литературы

1. Тувинско-русский словарь, издание 2-ое. Кызыл: ОАО «Тываполиграф», 2014. 648 с.

УДК 811.161.1

ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ СХЕМЫ МОРФЕМНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА

В. Б. Сальников
г. Уфа, Россия

Статья посвящена разработке малораспространённого вида речевого портретирования, при котором речевой портрет составляется на основе единиц морфемно-словообразовательного уровня языка. Уточняется определение речевого портрета, приводятся аргументы в пользу эффективности и валидности морфемно-словообразовательного портрета, конструируется его примерная схема. В заключение приводятся рекомендации к использованию разработанной схемы и перспективы дальнейшей работы над данным видом речевого портрета.

Ключевые слова: идиолект, морфемика, морфемно-словообразовательный речевой портрет, речевой портрет, синхронное словообразование, словообразование.

EXPERIENCE OF CONSTRUCTING A SCHEME OF A MORPHEMICAL-WORD-FORMATIONAL SPEECH PORTRAIT

V. B. Salnikov
Ufa, Russia

The article is devoted to the development of a rare type of speech portraiture, in which a speech portrait is compiled on the basis of units of the morphemic-word-formation level of language. The definition of a speech portrait is clarified, arguments are given in favor of the effectiveness and validity of a morphemic-word-formation portrait, and its approximate scheme is constructed. In conclusion, recommendations are given for the use of the developed scheme and prospects for further work on this type of speech portrait.

Keywords: idiolect, morphemics, morphemic-word-formation speech portrait, speech portrait, synchronous word-formation, word-formation.

В современном отечественном языкознании и, в частности, в речеведении как одном из разделов науки о языке вообще речевое портретирование зарекомендовало себя как разноаспектный метод, применяющийся с той или иной степенью полноты и в тех или иных целях, включая цели, связанные с междисциплинарными исследованиями. Существует множество определений речевого портрета и точек зрения на то, что именно следует считать объектом портретирования. Поскольку речевой портрет составляется не на любом текстовом материале, а на строго ограниченном, мы предлагаем ещё одно определение данного понятия. Речевой портрет – это результат речевого портретирования, в то время как речевое портретирование – это комплексный лингвистический метод, направленный на анализ неподготовленной (как устной, так и устно-письменной, реже – только письменной) монологической и диалогической речи говорящего лица или её имитации.

Приведённая дефиниция дополняет уже существующие следующим образом. Во-первых, она подчёркивает, что речевое портретирование продуктивно при анализе *спонтанной* речи как наиболее естественного, подлинного и полного проявления речевых способностей и специфики личности. Составление речевого портрета на материале подготовленных (как правило, письменных: статей, стихотворений и проч.) текстов видится недостаточно валидным и обычно заменяется в исследовательской практике другими методами анализа текстов – хотя вообще портретирование на основе подготовленных высказываний нельзя признать невозможным. Причина этому заключается в том, что при подготовке «запланированных» текстов человек обращается не только к своему сознанию, но и к формам общественного сознания (науке, искусству, праву и др.), а потому исследование такого текста – это не исключительно исследование идиолекта или идиостиля конкретного говорящего, а вдобавок исследование языка некоторой части общества – либо всего общества в совокупности.

Во-вторых, обозначенное определение указывает на двойственность объекта портретирования – на изучение *монологической* речи, при которой говорящий раскрывается «сам по себе», и *диалогической*, при которой носитель раскрывается во взаимоотношениях с другими лицами, знакомыми и незнакомыми, любимыми и ненавистными. Мы полагаем, что эти два аспекта было бы не лишним разделять в исследовательской практике.

И в-третьих, добавление о неподготовленной речи *или её имитации* в некоторой степени (но не полностью!) уравнивает в правах портретирование реального носителя языка и вымышленного – например, художественного персонажа. Речь героя художественного текста – это, с одной стороны, подготовленное высказывание и отражение искусства как формы общественного сознания, но с другой стороны, она создана как подражание неподготовленному высказыванию, выстроенное с целью наделить героя искусственной индивидуальностью. Следовательно, речевое портретирование действительно осуществимо не только на материале разговорных текстов живых людей.

Установив общую суть данного метода и определив широту его применения при исследовательской работе, рассмотрим подробнее его функциональность, а именно для изучения каких аспектов речи конкретного говорящего портретирование может удачно применяться. Как правило, при составлении речевого портрета анализируются выборочно один или несколько уровней языка. Так, лингвистами уже приведены образцы портретов различных носителей на фонетической основе [8], на примере лексического [7] и фразеологического [2] состава, с опорой на морфологию [1] и синтаксис [5]. Однако морфемно-словообразовательный уровень для научных изысканий подобного рода практически не привлекался. Учёные объясняют это тем, что данный уровень отличается бóльшей нормированностью и что поэтому на нём наблюдается меньше всего отклонений от привычного стандарта [4]. Поскольку речевое портретирование направлено на описание не языка вообще, а особенностей применения языка тем или иным носителем (то есть при нём важны именно нестандартные, индивидуальные случаи), слабый интерес к морфемике и словообразованию можно признать мотивированным. Но мы полагаем, что отсутствие так называемых морфемно-словообразовательных портретов образует в речеведении пусть некритичную, но лакуну.

Цель настоящей работы – восполнить это упущение: обосновать необходимость внимания к морфемике и словообразованию при речевом портретировании, а также разработать примерную схему морфемно-словообразовательного речевого портрета. Достижение поставленной цели способно принести языкознанию пользу в связи со следующими аспектами:

1. Речевое портретирование на уровне морфемики и словообразования столь же результативно, как и на других уровнях, и позволяет решить те же задачи, что и работа с другими уровнями, когда объектом исследования становится такая индивидуальная речь, в которой наблюдаются нестандартные проявления в области морфем и деривации. Конечно, названное явление встречается реже, чем индивидуальное употребление слов или специфическое построение синтаксических конструкций, но вообще оно возможно. К примеру, в речи подходящей «модели» для портретирования могут присутствовать редкие или необычные морфемы: *старич**елл**о*, *прикид**ос*** и др. Также представляют интерес для речеведения случаи вариации синонимичных морфем в дериватах с одинаковым значением или вариации производных слов, отличных только словообразовательной структурой, но не семантикой: *старец* или *старик*, *авторша* или *авторка*, *титульник* или *титулка* и др. Выбор того или иного варианта оказывается индивидуальным, иногда отражает особенности языкового сознания говорящего, а потому непременно должен учитываться в речевом портрете. Разумеется, вдобавок необходим учёт авторских неологизмов, окказионализмов, случаев языковой игры на этом уровне: *человейник*, *мяско*, *бесуподобна* и др. Случаи проявления индивидуальности в употреблении некоторых морфем и дериватов хоть немногочисленны, но возможны и реальны. Следовательно, в конкретных ситуациях (пусть и далеко не в каждой) морфемно-словообразовательный

речевой портрет валиден и полезен в той же мере, что и фонетический, лексический и все остальные разновидности портретирования.

2. Описываемая разновидность метода может быть эффективна и при её использовании для решения классических теоретических и прикладных вопросов синхронной дериватологии. (Поскольку речевой портрет обычно связывается со статическим фиксированием речи на определённом временно́м срезе [3], рассуждение о нуждах диахронной дериватологии пока что опустим.) Так как речевое портретирование – это особый языковедческий метод, могущий применяться в том числе для исследования идиолекта конкретного лица [6], при описании того или иного идиолекта на морфемно-словообразовательном уровне также может использоваться аспектный речевой портрет данного лица. Кроме того, для синхронного описания употребления морфем и деривационных единиц в языке на данный момент такой портрет позволит собрать необходимый эмпирический материал, систематизировать его и представить в компактном виде. Следовательно, даже при работе с типичной речью морфемно-словообразовательный речевой портрет может проявить свою важность и помочь исследователям достичь положительных результатов.

Как и в случае с другими уровнями, морфемно-словообразовательное речевое портретирование допускается осуществлять по разным схемам и алгоритмам, в соответствии с целями и задачами учёного. В качестве пробного опыта мы предлагаем следующий план такого портрета, охватывающий максимальное число характеристик и затрагивающий главным образом те из них, через которые способна проявиться индивидуальность говорящего.

1. Характеристика употреблённых морфем:

1) количество (сколько всего морфем в текстах носителя) и частота (сколько раз использована морфема в текстах носителя) употреблённых корней и их вариантов, стилистическая окраска корней, характеристика особых случаев употребления (наличие специфических морфонологических явлений, нестандартное значение, нетипичное произношение и др.), особенности употребления в коммуникации портретируемого лица (если наличествуют);

2) количество и частота употреблённых словообразовательных морфем (приставок, суффиксов, интерфиксов, постфиксов) и их вариантов, стилистическая окраска данных морфем, характеристика особых случаев употребления, особенности употребления в коммуникации портретируемого лица;

3) количество и частота употреблённых аффиксоидов (префиксоидов, суффиксоидов, постфиксоидов) и их вариантов, стилистическая окраска данных морфем, характеристика особых случаев употребления, особенности употребления в коммуникации портретируемого лица;

4) количество и частота употреблённых унификсов и их вариантов, стилистическая окраска данных морфем, характеристика особых случаев употребления, особенности употребления в коммуникации портретируемого лица;

5) количество и частота употреблённых формообразовательных морфем (приставок, суффиксов, окончаний, постфиксов) и их вариантов, стилистическая окраска данных морфем, характеристика особых случаев употребления, особенности употребления в коммуникации портретируемого лица.

2. Характеристика употреблённых дериватов:

1) количественное соотношение непроизводных и производных слов;

2) количественное соотношение случаев узуального и окказионального словообразования;

3) количественное соотношение дериватов, образованных самим носителем (неологизмов и окказионализмов), и дериватов, не образованных им;

4) частота случаев образования употреблённых дериватов различными морфологическими способами (суффиксацией, префиксацией и т. д.);

5) частота случаев образования употреблённых дериватов различными неморфологическими способами (лексико-синтаксическим, морфолого-синтаксическим и т. д.);

6) построение словообразовательных гнёзд на основе употреблений носителя, выявление лакун в гнёздах;

7) коммуникативная роль дериватов в речи носителя (только для новообразований самого́ носителя и для тех случаев, где эта роль обусловлена преимущественно деривационными особенностями употреблённого слова).

Приведённый план морфемно-словообразовательного речевого портрета включает в себя не все возможные характеристики морфемного строения и деривационных признаков слов, поскольку является не разновидностью морфемного или деривационного анализа, но методом, направленным на описание морфемного и словообразовательного инвентаря отдельного говорящего лица. Поэтому для схемы портрета выбраны только те явления, от которых с большей вероятностью ожидается особая коммуникативная роль и которые в большей степени располагают к разнообразным индивидуальным вариантам. Предложенная схема допускает ситуативное расширение, сужение и дополнение – так же, как и схемы других видов речевых портретов.

Данный порядок портретирования применим для анализа как речи подлинного говорящего, так и искусственной речи вымышленного говорящего. В первом случае анализируется либо весь доступный материал (все неподготовленные высказывания, имеющиеся у лингвиста), либо выбранный по определённым основаниям (например, только публичные выступления, только частная переписка и т. п.). Во втором случае следует анализировать весь существующий материал, поскольку художественный текст предоставляет речь персонажа в полном объёме – а речевой портрет предпочтительно делать на всём возможном материале – и в художественном тексте коммуникативную и эстетическую функцию выполняет каждая единица, добавленная автором текста в речь персонажа.

В качестве перспектив дальнейшей разработки поставленного вопроса назовём применение сконструированной модели на практике и составление

конкретных образцов морфемно-словообразовательного речевого портрета. Другой перспективой видится сопоставление полученных образцов и формулирование выводов о границах и функциональных возможностях данной разновидности портретирования.

Список литературы

1. Каде А. Р. Лексико-грамматические особенности характеристики речевого портрета персонажа в кинодискурсе // Актуальные проблемы лингвистики и переводоведения: сборник научных трудов. Кубанский государственный университет. Краснодар, 2024. С. 52–59.
2. Карамова А. А., Буйлова К. Г. Лексико-фразеологический аспект речевого портрета персонажа литературного произведения (на материале романа А. В. Иванова «Золото бунта») // Славянские чтения – 2022: сборник материалов Международной научно-практической конференции / Башкирский государственный университет, Стерлитамакский филиал. Стерлитамак, 2022. С. 111–114.
3. Крылова М. Н. Речевой портрет как объект исследования в современной лингвистике // Вестник Донского государственного аграрного университета. 2020. № 3–2(37). С. 53–60.
4. Николаева Т. М. «Социолингвистический портрет» и методы его описания // Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады Всесоюзной научной конференции. Часть 2. М., 1991. С. 73–75.
5. Пономаренко И. В., Щитова Н. Г. К вопросу о создании группового речевого портрета современного молодого человека (на материале синтаксиса) // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. Аспирантские тетради. СПб., 2007. № 20 (49). С.165–170.
6. Сальников В. Б. Методологические подходы к разграничению понятий «идиолект / идиостиль» и «речевой портрет» в исследовании индивидуальной речи // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ. (Чебоксары, 28 янв. 2025 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2025. С. 25–27.
7. Темникова Н. Ю., Царёва Ю. В. Лексико-фразеологические средства создания речевого портрета персонажа в повести Н. С. Лескова «Воительница» // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7, № 3 (24). С. 33–40.
8. Шепилева О. Е., Татеева А. А. Фонетические черты как составляющая часть речевого портрета языковой личности // Вестник Северо-Восточного государственного университета. Магадан: Северо-Восточный государственный университет, 2022. С. 44–48.

УДК 81'42

ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩИЕ ПРИЗНАКИ РЕЧЕВОГО ЖАНРА «ЛАЙФХАК»

Е. А. Сорокина
г. Барнаул, Россия

В статье рассматриваются особенности нового речевого жанра интернет-дискурса «лайфхак». Приведены результаты анкетирования, направленного на выявление того, насколько современные носители русского языка пользуются текстами-лайфхаками, как понимают их сущность и текстовую структуру. Полученные данные позволили выделить дифференцирующие признаки лайфхаков: простота, полезность предложенного способа, упрощение жизни через выполнение определенных действий, изложенных в формате видео.

Ключевые слова: лайфхак, речевой жанр, жанроведение, интернет-дискурс, интернет-жанр.

DIFFERENTIATING FEATURES OF THE SPEECH GENRE OF «LIFE HACK»

E. A. Sorokina
Barnaul, Russia

The article examines the features of the new speech genre of Internet discourse "lifehack". The results of a survey aimed at identifying how much modern native speakers of Russian use life hacks texts, how they understand their essence and textual structure are presented. The data obtained made it possible to identify the differentiating features of life hacks: simplicity, usefulness of the proposed method, simplification of life through the implementation of certain actions outlined in the video format.

Key words: life hack, speech genre, genre studies, internet discourse, internet genre.

Современное общение практически невозможно без обращения к сети Интернет, которая стала новым коммуникативным пространством и жанропорождающей средой. Вопросам возникновения, функционирования, классификации жанров интернет-дискурса посвящены работы Н. Г. Асмус [1], Е. Н. Галичкиной [2], Е. И. Горошко [3], Л. А. Капанадзе [7], О. В. Лутовиновой [9], М. А. Ульяновой [10], Л. Ю. Щипициной [11] и других исследователей. Проблема речевых жанров (далее – РЖ) стала объектом научных изысканий ученых разных лингвистических направлений, на что, среди прочего, повлияло активное развитие интернет-коммуникации.

Онлайн-среда, с одной стороны, способствовала модификации многих, казалось бы, устоявшихся, РЖ, попавших в эту среду [6]. Это, по мнению Л. Ф. Компанцевой, «само по себе свидетельствует об изменении прагматических установок и целей участников данного вида коммуникации, актуализации феномена языковой личности, которая через систему речевого жанра самопрезентует себя в виртуальном дискурсе» [8, с. 174]. С другой стороны, онлайн-среда, явилась закономерной коммуникативной платформой, формирующей новые интернет-жанры, характеризующиеся «коммуникативно-прагматическими особенностями, языковым воплощением, композицией, почти в обязательном порядке включающей в себя визуальные эффекты (фотографии / видеоматериалы)» [5, с. 11]. РЖ «лайфхак», местом образования и функционирования которого преимущественно является интернет-дискурс, представляет собой один из новых жанров виртуального пространства, описание которого с позиции теории речевых жанров представляется актуальным лингвистическим исследованием.

Цель работы – экспериментальным путем обосновать особенности текстов-лайфхаков. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: (1) выявить признаки речевого жанра «лайфхак», дифференцирующие его среди других жанров и (2) определить обязательные компоненты, которые составляют структуру лайфхаков.

Материалом исследования стали результаты анкетирования, направленного на изучение того, насколько современная молодежь пользуется лайфхаками, как они понимают сущность этих текстов и их текстовую структуру.

Респондентам было предложено ответить на вопросы: (1) Что такое лайфхак?; (2) По каким признакам вы отличите текст-лайфхак от другого текста?; (3) Что обязательно должны содержать тексты-лайфхаки?; (4) Используете ли вы лайфхаки в жизни? В анкетировании приняло участие 45 человек из числа обучающихся 10-11 классов (возраст респондентов – 17-18 лет) разных школ г. Бийска. Выбор респондентов обоснован тем, что эта категория лиц является активными пользователями интернета, которым знакомы электронные тексты разных жанров. Эти тексты молодые люди используют как площадку для поиска новых решений и подходов к обучению, применяя сетевые возможности в различных жизненных ситуациях. Именно в указанном возрасте возникает потребность в деятельности, направленной на адаптацию полученной информации, происходит формирование адаптивного интеллекта, как способности обеспечивать «качество решения нестандартных практических задач; мастерски проявленная изобретательность, оцениваемая положительно как социально значимый продукт, в основе которой лежат находчивость, смекалка и умения» [4, с. 108], что находит отражение в создании и использовании лайфхаков.

Для анализа данных, полученных путем проведенного анкетирования, использовались описательный, сопоставительный методы исследования и компонентный анализ.

Семный анализ полученных ответов на первый вопрос (*«Что такое лайфхак?»*) позволил установить следующее: 60 % респондентов, считая, что лайфхак это разновидность совета, отмечают в качестве ведущих такие признаки, как «простота» и «полезность» (***полезный*** *совет, который делает жизнь* ***проще*** – здесь и далее в примерах авторская орфография и пунктуация сохранены*; совет,* ***упрощающий*** *какие-либо действия; жизненный совет, направленный на* ***упрощение*** *бытовой деятельности человека*). Формулировки «упрощает жизнь» / «помогает упростить жизнь» / «упрощает быт» / «помогают облегчить жизнь / быт» представлены в ответах 82 % респондентов. Семы «действия» и «способ» указаны в качестве обозначения пути передачи и приобретения знаний: *простой, интересный, необычный, современный* ***способ*** *помощи; совет,* ***способ****, решение, которое должны облегчить жизнь;* ***действия****, которые подразумевает использование различных предметов, для упрощения жизни, с целью упрощения жизни.* В единичных ответах была представлена трактовка лайфхака как «хитрость» (*лайфхак – это хитрость из видеороликов*).

На второй вопрос анкеты (*«По каким признакам вы отличите текст-лайфхак от другого текста?»*) респонденты выделили ряд прототипичных признаков, которые характеризуют тексты-лайфхаки (в скобках указано количество реакций): простота выполнения (14), наглядность (10), полезность (10), пошаговые действия (6) (*Небольшой формат текста, быстрое и понятное объяснение темы, направленность текста на улучшение жизни; содержание совета, нестандартного использования обычных вещей, нетипичное выполнение повседневных задач).* На периферии оказался ответ: *непонятные действия, которые ускоряют процессы.* Данный ответ демонстрирует непонимание предложенных в лайфхаке действий, однако отмечается факт того, что они позволяют ускорить процесс.

Отвечая на третий вопрос *«Что обязательно должны содержать тексты-лайфхаки?»*, респонденты выделили компоненты: видео (6), наглядность (5), проблема (12) / вопрос (11), последовательность действий (9), решение проблемы / вопроса (9), использование вещей / предметов (10), результат (14) (*Использование вещей не по назначению, приводящее к ускорению получения результата; 1. Поставить вопрос. 2. Показать предметы (видео). 3. Сделать, что показано на видео. 4. Сказать, годный лайфхак или нет).* Периферийными оказались компоненты «объект», «субъект», «интуиция», «идея», «видеоурок».

На четвертый вопрос *«Используете ли вы лайфхаки в жизни?»* 90 % респондентов ответили положительно.

Результаты проведенного анкетирования показали, что респонденты выявляют признаки и структурные компоненты текстов-лайфхаков. В основу критериев для дифференциации текстов данного жанра заложены следующие признаки: простота, полезность предложенного способа, упрощение жизни через выполнение определенных действий, обязательно изложенных в формате видео (что выражено в наглядности предлагаемого способа), структурно

включающем проблему / вопрос, последовательность действий, решение проблемы / вопроса при помощи использования вещей / предметов и представление результата.

Распознавание респондентами лайфхаков, понимание их текстовой структуры, указание на использование в жизни, говорит о значимости текстов-лайфхаков в современном мире, на что повлияла как распространенность слова «лайфхак» среди носителей русского языка, так и большая популярность такого рода текстов в сети Интернет.

Список литературы

1. Асмус Н. Г. Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: дис. ... канд. фи-лол. наук. Челябинск, 2005. 265 с.
2. Галичкина Е. Н. Типология речевых жанров сетевой компьютерной коммуникации // Известия ВГПУ. 2019. №2 (135). С. 97–100.
3. Горошко Е. И., Жигалина Е. А. Виртуальное жанроведение: устоявшееся и спорное // Вопросы психолингвистики. 2010. №12. С. 105–123.
4. Гут В. В. Эвристический потенциал понятия «адаптивный интеллект» // Материалы VI Международной научной конференции «Психология стресса и совладающего поведения: устойчивость и изменчивость отношений, личности, группы в эпоху неопределенности. Кострома, 2022. С. 108–111.
5. Денисова Э. С. Новые речевые Жанры виртуального дискурса // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. №1. С. 10–14.
6. Евсеева И. В., Кожеко А. В. Интернет-коммуникация и жанры русского электронного эпистолярия. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2022. 184 с.
7. Капанадзе Л. А. Структура и тенденции развития электронных жанров // Русский язык. Приложение к газете «Первое сентября». 2002. № 21. URL: http://rus. 1 september.ru (дата обращения: 15.04.2025).
8. Компанцева Л. Ф. Интернет-коммуникация: когнитивно-прагматический и лингвокультурологический аспекты. Луганск: Знание, 2007.
9. Лутовинова О. В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2009.
10. Ульянова М. А. Классификация жанров Интернет-дискурса // Lingua mobilis. 2014. №3 (49). С. 102–110.
11. Щипицина Л. Ю. Понятие жанра компьютерно-опосредованной коммуникации // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. №3. С. 68–74.

УДК 81'42:94(47+57)"1941/1945"

РЕЧЕВЫЕ ТРИГГЕРЫ ПАМЯТИ В СОВРЕМЕННЫХ МЕДИЙНЫХ ТЕКСТАХ О ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ

Г.А. Цатурян
г. Красноярск, Россия

В статье рассматриваются речевые триггеры памяти в контексте современного медийного дискурса. Дано определение понятию «речевой триггер памяти». На материале новостных порталов, постов и комментариев в «ВК», посвященных Великой Отечественной войне, рассмотрены два типа триггеров памяти: триггеры, связанные с концептом «Победа» в Великой Отечественной войне, которые позволяют актуализировать память и тем самым способствуют ее сохранению; триггеры, направленные на искажение памяти о Великой Отечественной войне, ее разрушение и тем самым травмирующие сознание адресата.

Ключевые слова: речевой триггер памяти, культура памяти, Великая Отечественная война, медийный дискурс.

SPEECH MEMORY TRIGGERS IN MODERN MEDIA TEXTS ABOUT THE GREAT PATRIOTIC WAR

G. A. Tsaturyan
Krasnoyarsk, Russia

The article analyzes speech triggers of memory in the twentieth modern media discourse. The definition of the concept of "speech trigger of memory" is given. Based on the material of news portals, posts and comments in "VK" dedicated to the Great Patriotic War, two types of memory triggers are considered: triggers associated with the concept of "Victory" in the Great Patriotic War, which allow you to update the memory and thereby ensure its preservation; Triggers aimed at using the memory of the Great Patriotic War, its destruction and, thus, the most traumatic address to consciousness.

Key words: speech trigger of memory, culture of memory, Great Patriotic War, media discourse.

Исследование выполнено за счет средств гранта РНФ «Триггерные высказывания в современной русской речи» (проект №24-28-01350).

Постановка проблемы и определение ключевого понятия. Культура памяти является важной составляющей любого общества, отражающей его историческое наследие, ценности и идентичность, а язык играет ключевую роль в процессе формирования и сохранения коллективной памяти. Исследование речевых триггеров памяти как нового объекта лингвистических изысканий

позволит проследить особенности передачи культурных смыслов. Именно в медиапространстве транслируют идеи и смыслы, которые влияют на восприятие истории, поддерживают коллективную память общества.

Цель статьи – описать речевые триггеры, воздействующие на коллективную память, как консолидирующие общество, так и травмирующие его сознание.

В гуманитарной науке триггерными называют любые объекты, явления или события, которые оказывают влияние на поведение людей или общество в целом. Исследователи отмечают, что «триггер – это «спусковой крючок» для организации эмоций» [4, с. 103]. Триггер «запускает семантический механизм текстопорождения, формирует событие текста на основе события жизни. Следовательно, триггер неразрывно связан с определенным событием, которое «сворачивается» в слово, и наоборот. Все чаще понятие «триггер» используют применительно к языку и речи. В лингвистике триггерами называют то, что способствует возникновению нового значения, определяет развитие сюжета, порождает острую негативную реакцию и т.д., то есть это понятие оказывается многозначным.

Г.А. Копнина и А.Н. Забродина в работе «Речевые триггеры в интернет-коммуникации (на материале социальной интернет-сети «ВКонтакте»)» выделяют критерии идентификации речевых триггеров на примере социально-политической тематики. По мнению исследователей, речевой триггер можно назвать таковым, если он, во-первых, контекстуально переключает внимание с одного объекта обсуждения на другой; во-вторых, содержательно апеллирует к социально-политическим событиям прошлого, не ушедшим еще из памяти адресата; в-третьих, имеет ответные реакции, свидетельствующие об эмоциональном переживании и/или ценностном (пере)осмыслении полученной информации, в некоторых случаях – о наличии мотивации действовать нужным адресанту способом [1, с. 116].

Поскольку память, по П. Нора, это «эмоциональное переживание», можно говорить о существовании триггеров памяти [3, с. 26].

Речевой триггер памяти – это разновидность триггерных высказываний, вызывающая воспоминания о прошлом, в контексте которых описываемое событие или утверждение вызывает эмоциональную ответную реакцию, оказывающую влияние на картину мира, действия, поступки адресата. Например, таким триггером можно назвать замалчивание роли Советского союза в победе над фашистской Германией: *«— Мы никогда не должны забывать, что* ***Россия помогла нам выиграть Вторую мировую войну****, потеряв при этом почти 60 млн жизней», — написал Трамп в своей социальной сети Truth Social* (Реальное время, 22.01.2025).

Высказывание Трампа вызвало у Д. С. Пескова недоумение*:* ***Москва не согласна с высказыванием*** *президента США Дональда Трампа о помощи со стороны России в победе США во Второй Мировой войне, заявил пресс-секретарь президента России Дмитрий Песков. "В данном случае вы отметили тему, по которой, наверное,* ***можно не согласиться с господином***

президентом при всём уважении. *Давайте всё-таки не забывать, президент Трамп уже отмечал, что между Америкой и Европой лежит океан, и тогда тоже лежал океан.* ***И война, и театр военных действий, и гибель десятков миллионов людей происходила на другом континенте для Америки****", — сказал Песков, отвечая на вопрос, как в Кремле воспринимают это заявление Трампа* (РИА Новости, 23.01.2025). В аргументативной части используется полисиндетон (повтор союза «и») с целью подчеркнуть масштаб событий Второй мировой войны.

На слова Трампа резко ответил также российский военный корреспондент Александр Сладков, используя аргументацию и иронию: *«"Россия помогла нам выиграть войну (Великую Отечественную)".* ***Еле уломали в 1944-м этих англосаксов принять участие в боевых действиях в Европе****», — отметил Сладков. Они <…> высадку в Нормандии как битву выставляют. Это на фоне выигранных нами сражений в Сталинграде, Воронеже, Курске, Харькове, Берлине. Ох Трамп. Просто душка»* (Lenta.Ru, 22.01.2025).

Память является субъективной категорией: «В отличие от истории, память – это эмоциональное переживание, связанное с реальным или воображаемым воспоминанием и допускающее всевозможные манипуляции, изменения, вытеснения, забвения» [3, с. 26]. И это переживание может быть запущено речевым триггером.

Материал и методы исследования. Французский исследователь Пьер Нора создал концепцию «места памяти». «Места памяти» – это исчезающее прошлое, которое пока что сохраняется в общественном сознании, но вскоре может быть окончательно утрачено, превратившись в историю, которую уже не будут поддерживать коллективные воспоминания [3, с. 26]. Важным «местом памяти» в нашей культуре являются тексты о Великой Отечественной войне, памятники и монументы советским воинам, являющиеся символом героизма, единства народа и преодоления величайших испытаний. Сохранение памяти о Великой Отечественной войне – это не только вопрос исторической справедливости, но и вопрос защиты нашего культурного богатства, нашей культурной памяти.

Материалом исследования послужили новостные порталы (Lenta.Ru, РИА Новости, Фонтанка.Ру, ТАСС, PostNews), газеты («Реальное время», «Крымская газета», «Аргументы и факты»), посты и комментарии в социальной сети «ВКонтакте», связанные с тематикой Великой Отечественной войны. Триггеры памяти выявлялись с помощью метода декодирования речевого триггера, основанного на анализе реакций на высказывание, при этом количество лайков, дизлайков не принималось во внимание – они могут достигаться автоматическими способами. Использовались также методы контекстуального анализа и дискурс-анализа.

Результаты исследования. Собранный материал позволяет выделить триггеры памяти двух типов: 1) речевые триггеры, актуализирующие и тем самым сохраняющие память, связанные с концептом «Победа» в Великой Отечественной войне (назовем их конструктивными); 2) речевые триггеры,

травмирующие сознание адресата путем искажения памяти о Великой Отечественной войне (травмирующие триггеры).

Конструктивные триггеры памяти актуализируют память о Великой Отечественной войне, как правило, с помощью апелляции к событиям, приуроченным к празднованию Дня Победы. В них используются такие синтаксические конструкции, как *отметить праздник [день Победы], чтить память, возложить цветы, памятная акция, вручить медали, отдать дань памяти, присвоить звания, стартует акция, ветеран Великой Отечественной войны, город воинской славы* и др. Например, часто можно видеть такого рода новостные заметки: *Завтра, 23 июля, в Пскове* ***отметят главный городской праздник*** *— День освобождения от немецко-фашистских захватчиков* (Псковская лента новостей (ПЛН), 22.07.2024). Реакции на эту новость только положительные: комментаторы используют невербальные средства выражения эмоций: эмодзи с цветами и жестами, которые выражают благодарность и почтение героям. Кроме того, видим этикетную конструкцию благодарности *«поклон до земли»* и восклицание *«освободители!»*.

Приведем еще один пример: ***Ветерану Великой Отечеству войны****, участнице обороны Севастополя сегодня исполнилось 102 года! <…> «Буквально неделю назад, 8 марта, я встречался с Александрой Ивановной, от имени* ***Президента вручил ей юбилейную медаль*** *«80 лет Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.».* (Правительство Севастополя, 16.03.2025). Комментаторы этой новостной заметки о ветеранах Великой Отечественной войны используют конструкции благопожелания и эмоционального одобрения *«огромное вам спасибо», «низкий поклон», «крепкого здоровья», «жизненных сил Вам, бодрости и радости».* Доказательством существования триггеров памяти является высказывание *«Посмотрел на Вас и вспомнил маму».*

Высказывания-лозунги *«слава героям России»*, этикетные формулы, апеллирующие к сохранению памяти «*вечная память»* можно увидеть в комментариях к следующей новостной заметке: *Раненый воин СВО* ***почтил память*** *своих предков у Могилы Неизвестного Солдата в Москве. Гранатометчик Евгений Гордыханов был уволен из армии по состоянию здоровья и приехал в Москву на операцию. Он* ***отдал дань памяти*** *солдатам* ***Великой Отечественной войны****. Желаем быстрого восстановления и здоровья герою!* 🙏 (Новости России сегодня, 28.01.2025). К ней дается также комментарий «*Теперь и он знает, что такое могила неизвестного солдата. Вспоминая своих товарищей*», который содержит аллюзию на события Великой Отечественной войны.

Наибольший интерес представляют триггеры памяти, травмирующие сознание. В них выделяются индикаторы трех типов: индикаторы, включающие глаголы с семантикой разрушения в сочетании с наименованиями памятных исторических артефактов (памятников, мемориалов, произведений искусства и т.д.); индикаторы-ярлыки и индикаторы-перверсивы.

К индикаторам, включающим глаголы с семантикой разрушения в сочетании с наименованиями памятных исторических артефактов, отнесем

сообщения о сносе памятников советским солдатам, уничтожение мемориалов, которые вызывают крайне негативную реакцию у респондентов. Такими индикаторами-вариантами можно назвать глагольные конструкции семантики разрушения + памятники/мемориалы: *снесено 468 памятников советским воинам из 561; уничтожении мемориалов героев Великой Отечественной*; *демонтировали памятник советским солдатам*. Например, *В Польше* ***снесено*** *468* ***памятников советским воинам*** *из 561, в Чехии 28 из 665, еще с 22* ***сняли красные звезды и другую символику****, сообщил во вторник врио директора департамента Минобороны России по увековечению памяти погибших при защите Отечества Андрей Таранов (РИА Новости, 05.12.2023)*; *В преддверии 79-й годовщины Победы на Украине демонстрировали очередные успехи в* ***уничтожении мемориалов героев Великой Отечественной.*** *В то время как в России память о той священной для каждого русского войне бережно хранят и передают из поколения в поколение* (Крымская газета, 10.05.2024)*; Власти города Ровно на западе Украины* ***демонтировали памятник советским солдатам****, расположенный на холме Славы в центре населенного пункта. Об этом в субботу, 27 апреля, сообщила газета «Коммерсантъ» со ссылкой на главу города Шакирзяна* (Фонтанка.Ру, 27.04.2024).

Подобные травмирующие события вызывают резонанс в обществе. Президент Российской Федерации В.В. Путин назвал практику сноса памятников в соседних странах «потрясающим невежеством», у которого будут последствия. *«****Уничтожают памятники героям Великой Отечественной войны****, да и просто российские, советские памятники, памятники Пушкину уже начали сносить и так далее. Это, конечно,* ***потрясающее невежество*** *и непонимание того, где они живут, что делают и что за этим последует», — сказал президент* (ТАСС, 25.01.2024). Дмитрий Медведев назвал омерзительным и недопустимым снос советских памятников в Польше. *"Для того, чтобы освободить Польшу, сложили головы сотни тысяч советских солдат. А там сейчас* ***сносят памятники****. Только потому что так выгодно тем или иным политическим силам.* ***Это абсолютно омерзительно и абсолютно недопустимо.*** *И вот этому мы действительно должны противостоять", - подчеркнул он на встрече со школьниками и студентами в преддверии Дня Конституции* (ТАСС, 11.12.2023).

Ко второй группе индикаторов отнесем, например, ярлык «победобесие», который широко используется в социальных сетях с целью дискредитации событий, приуроченных к празднованию Великой Победы, например: ***Победобесие*** *– это склонность проявлять неграмотное отношение к празднику дня Великой Победы. В чем это заключается? Не случайно такую клоунаду называли "****победобесие****". Только эти люди не могут понять, что над такими вещами не смеются* (Donald Trump, 05.05.2021). Авторы комментариев к этому тексту указывают на его манипулятивность, использование этого ярлыка («наклейки»), оценочно переосмысливают ярлык: *«Хочу что бы все кто вешал такие наклейки повторили на себе ужасы концлагерей», «Победобесие – это замечательно! Это когда наша Победа вас бесит».*

В следующем новостном тексте намеренно искажается орфография, используется повтор фразеологизма «священная корова» в саркастической функции: *Многим непонятно* ***зочем это победобесие****, ведь в нашей славной военной истории за прошедшее столетие есть ещё столько всего, годящегося на роль* ***священной коровы*** *<…> Вот поэтому никуда в ближайшей перспективе мы от Вовки не уйдем,* ***ВОВ - наша священная корова****, нравится вам это или нет, и альтернатив просто не существует* (Cat_cat, 07.05.2020). В комментариях используются слова с негативно-оценочной коннотацией «*поганый*», «*болезный*», намеренно искажается орфография «*аналитек*», используется глагол повелительного наклонения «*лечись*». Эти и другие комментарии свидетельствуют о негативной реакции-возмущении пользователей вплоть до удаления себя из группы и критики происходящего: *«Отписываюсь», «Как эта <…> статья появилась у меня в ленте».*

К индикаторам-перверсивам отнесем искажение фактов истории, попытку уничтожить память о подвиге русского народа, что вызывает различные эмоции у респондентов. Индикаторами-перверсивами выступают словосочетания **«США выиграли», «США победили»**. Термин «перверсивы» (от латинского perversus – перевернутый, извращенный) – это искажение смысла, перевертывание его значения. Например, ***Германию победили США…***(PostNews). В газете «Аргументы и факты» вышла статья-реакция на такое заявление, в которой содержится критика подобной позиции и моделирование будущих заявлений, например, о том, что фабрику смерти» создали Советы во главе с Иосифом Сталиным. Авторы статьи напоминают о сносе памятников с использованием оксюморона «садистское наслаждение»: *Мы говорим «Никто не забыт, ничто не забыто». Но опыт последних десятилетий говорит — помнят там, где постоянно напоминаешь. <…> Сейчас власти Польши* ***крушат памятники*** *погибшим с каким-то* ***садистским наслаждением****. Так что удивляться тому, что* ***из истории Освенцима вычеркивают освободителей****, не приходится. Если точнее, уже* ***вычеркнули****. И через пару лет мы вполне можем услышать не только о том, что Освенцим освободили американцы, но и о том, что* ***«фабрику смерти» создали Советы во главе с Иосифом Сталиным*** (Аргументы и факты, 26.01.2023).

Важно изучать индикаторы-перверсивы для разработки программ по распознаванию деструктивной коммуникации и манипулятивных текстов.

Выводы. Сохранение памяти о Великой Отечественной войне – это не просто дань уважения предкам, но и важный элемент сохранения культурного и языкового наследия. Утрата этой памяти приведет к разрыву связи поколений и утрате уникального опыта, который формировал наши ценности и мировоззрение. Поэтому наша задача – бережно хранить и передавать эту память будущим поколениям.

Наибольшую опасность представляют триггеры, травмирующие память. Выявлены три типа индикаторов триггеров, травмирующих память: индикаторы, включающие глаголы с семантикой разрушения в сочетании с

наименованиями памятных исторических артефактов (памятников, мемориалов, произведений искусства и т.д.); индикаторы-ярлыки и индикаторы-перверсивы. Актуальной является задача поиска путей противодействия влиянию таких триггеров.

Список литературы

1. Забродина А.Н., Копнина Г.А. Речевые триггеры в интернет-коммуникации (на материале социальной интернет-сети «Вконтакте») // Человек: Образ и сущность. Гуманитарные аспекты. 2023. №2 (54). С. 101–122.
2. Копнина Г.А., Роу (Забродина) А. Н., Цатурян Г.А. Триггерные высказывания как объект лингвистических исследований: проблема определения и критерии идентификации // Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки. 2024. 17(5). С. 916–925.
3. Нора П. Проблематика мест памяти / Франция-память. СПб: Издательство Санкт-Петербургского университета. 1999. С. 17-50.
4. Синельникова Л.Н., Селезнева Л.В. Триггеры резонансности и формирование пандемического коронавирусного дискурса // Критика и семиотика. 2022. № 2. С. 91–113.

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 821.124

СРАВНЕНИЕ КАК ПОЭТИЧЕСКИЙ ПРИЕМ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭПИЧЕСКОГО ГЕРОЯ: ТИДЕЙ В «ФИВАИДЕ» СТАЦИЯ

А. В. Котова
г. Санкт-Петербург, Россия

В статье рассматриваются сравнения в изображении характера эпического героя средствами собственной и чужой речи. Отмечаются внутритекстовые связи и интертекстуальные эффекты как элементы искусства сопоставлений Стация, а также композиционное значение сравнений, которые связывают друг с другом эпизоды, расположенные в разных частях поэмы.

Ключевые слова: сравнения, речь персонажей, эпос, Фиваида, Стаций, Тидей.

SIMILE AS A POETIC DEVICE FOR CHARACTERIZING AN EPIC HERO: TYDEUS IN STATIUS' "THEBAID"

A. V. Kotova
St. Petersburg, Russia

The article discusses similes in the depiction of the character of an epic hero by means of his own and someone else's speech. Intertextual connections and intertextual effects are noted as elements of the art of similes, as well as the compositional meaning of similes that connect episodes located in different parts of the poem.

Key words: similes, speech of characters, epic, "Thebaid", Statius, Tydeus.

В основе эпической поэмы «Фиваида» лежит миф о братоубийственной вражде Этеокла и Полиника, возникшей из-за разногласий между ними в вопросе наследования власти. Братья соглашаются чередовать год правления каждого с годичным изгнанием и по жребию первый год царствования отводится Этеоклу. Полиник покидает Фивы и ночью в разгар страшной бури оказывается в Аргосе, где находит убежище в подворье царя Адраста. В это время Тидей, принц, изгнанный с родины после убийства собственного брата, ищет укрытие и прячется от бури в том же месте. Между ними возникает ссора, переходящая в беспощадную рукопашную схватку, и Адраст, разбуженный шумом, останавливает их. Его вмешательство вызывает полное изменение их отношения: теперь оба принца будут связаны друг с другом верной дружбой. Адраст приглашает их во дворец и по одежде и оружию узнает в них

предсказанных ему оракулом зятьев; в скором времени царь выдает своих дочерей Аргию и Деипилу замуж за Полиника и Тидея. Путем брака два героя становятся родственниками, и с тех пор их отношения отражают то, что должно было существовать между Полиником и его братом по рождению, Этеоклом [4, S. 436].

Вскоре после свадьбы Полиник делится своим желанием вернуться в Фивы и побуждает Адраста поддержать его возвращение. Тидей берется выступить в качестве посланника, чтобы убедить Этеокла соблюдать соглашение об альтернативном правлении, поскольку отведенный ему год истек.

В фиванском дворце Тидей, отстаивая права Полиника, предъявляет Этеоклу свои требования. Его речь, провокационная и агрессивная, не приносит успеха, и Этеокл с сарказмом отвечает, что воинственные слова посланника не подходят к его мирной службе (2. 418–420):

«В какой мрачной ярости заранее пребываешь ты, его мысленный образ, как будто чужие саперы уже расшатывают наши огороженные стены и трубы призывают вражеские эскадроны на штурм!»

Военно-технический характер этого пассажа требует пояснений, и, комментируя его, исследователи отмечают, что «во время древних осад существовала практика рытья шахт (cuniculi), ведущих под вражеские стены; стены временно укреплялись деревом, которое впоследствии сжигалось, что приводило к обрушению стен» [2, p. 246].

Сравнение дает отсылку к эпизоду из «Энеиды», в котором Турн произносит речь в ответ на упреки Дранка (Aen. 11. 380–386):

«По крайней мере, твой запас слов, Дранк, велик, как раз тогда, когда война требует твоих рук, и ты находишься в первых рядах, когда призывают старейшин. Но собрание не должно быть заполнено словами – громкими словами, которые звучат, когда вы не подвергаетесь опасности, – в то время как стена и вал держат врага на расстоянии, а рвы еще не залиты кровью. Иди и красноречиво кричи (это твоя обычная манера), обвиняя меня, Дранк, в страхе, ведь твоя десница сотворила груды мертвых троянцев, и ты устилаешь поля своими трофеями. Испытай, на что способна твоя живая храбрость, и не будь уверен, что наши враги далеко, чтобы их искать. Они окружают стены со всех сторон. Мы выступим против врага. Почему ты ждешь? Или твоя доблесть всегда будет заключаться в твоем бойком языке и быстрых ногах?»

Важно отметить имеющиеся лексические переклички между двумя пассажами: 418 moenia, 419 hostiles, 422 eloquio, 423f. neque te furibundae crimine mentis / arguerim. Стаций значительно усиливает свою модель, добавляя противоположные аргументы персонажей: Турн говорит, что смелые слова Дранка не соответствуют его трусливым действиям; Этеокл заявляет, что воинственные речи Тидея не соответствуют его мирной должности.

Гнев Этеокла нарастает, он отказывается отречься от трона, призывает Полиника довольствоваться его богатствами в Аргосе и утверждает, что его подданные хотят, чтобы он оставался их правителем. Разгневанный, как будто

ему самому отказывают во власти, Тидей покидает фиванский дворец и избавляется от оливковой ветви. Этот внешний признак указывает на провал его посольской миссии.

На обратном пути он подвергается нападению отборного отряда фиванских воинов, посланных вероломным Этеоклом, чтобы убить его. Тидей героически сражается и в одиночку одерживает победу над пятьюдесятью фиванцами, после чего продолжает свой путь. Он появляется в Аргосе в тот момент, когда Адраст собирает вождей армии и кажущийся прежде осторожным план по отправке посла в Фивы только разожжет жажду войны в обоих городах. Находясь под впечатлением одержанной победы, Тидей уверенно сравнивает себя с крепкой башней и хорошо укрепленным городом (3. 355–359):

«Это была война, поверьте мне: это была война! Я стоял там, как крепкая башня или город из подогнанных камней. Те, кого выбрали для засады, были вооружены всем необходимым, но тщетно. Я был один. Я не знал этого места, но они не смогли удержать меня, хотя и напали на меня ночью из засады. Они лежат в крови перед своим опустошенным городом.»

Этот пассаж дает отсылку к описанию действий Этеокла по подготовке засады (2. 482–495) и имеет с ними множественные лексические переклички (483 bello, 490f. ceu … aut … – ibus urbis, 483 lectissima, 487 insidiis, 486 instruit, 495 armis) [2, p. 282].

Начав и завершив свою речь в Аргосе призывом к оружию, Тидей становится самым энергичным разжигателем войны на стороне аргивян [1, p. 27]. Заметим, что на протяжении всей эпопеи он желает и требует войны (3. 336 ff., 348 ff., 4.113 ff., 5.676 ff., 7.538 ff., 611 ff.), что является чертой его характера в отличие от склонности к самоанализу Полиника [2, p. 130].

Следующее сравнение появляется в связи с гибелью Тидея, весть о которой повергла Полиника в полное отчаяние. В девятой книге он произносит *laudatio funebris*, и прежде, чем поддаться чувству вины и скорби, Полиник восхваляет его многочисленные славные достижения и верность, используя в своей речи несколько риторических приемов, в том числе сравнение (9. 65–67):

«Ведь ради меня ты даже отправился в Фивы, в преступный дом моего брата, откуда никто другой не вернулся бы, с такой готовностью, словно намеревался завоевать честь и скипетр для себя».

Сравнение дает отсылку к эпизоду посольства Тидея и завершает историю, начатую во второй книге. Отметим и другое его значение – выраженное как явная похвала, оно тематически перекликается с предыдущим сравнением, которое Тидей использует в восхвалении своих собственных достижений в описании фиванской засады. Таким образом, похвала, произносимая персонажами повествования, по-разному представлена в эпосе. Надгробные речи являются очевидным примером, особенно в свете их высокой культурной ценности; героическое хвастовство в эпической поэзии также известно со времен Гомера [3, p. 81].

Подводя итог, отметим, что Тидей вовлечен в центральный конфликт братьев, и эту заметную связь поэт усиливает игрой сравнений в речах персонажей, которые охватывают ключевые моменты его участия в фиванской истории – посольскую миссию, разжигание войны, аристею и смерть. Впервые появившиеся в сцене посольства, они снова возвращаются к этому эпизоду в траурной речи, восхваляющей достижения и добродетели Тидея, образуя кольцевую композицию. Что касается персонажей, использующих сравнения в изображении Тидея, то это три героя, несущие конфликт – братья Этеокл и Полиник, связанные кровным родством, а также сам Тидей, «другой и лучший брат» Полиника.

Говоря о поэтической технике Стация в использовании сравнений в речах персонажей, важно отметить внутритекстовые связи, которые варьируются от широких и тематических до мелких и словесных. В совокупности с интертекстуальностью они раскрывают тесную взаимосвязь «Фиваиды» с эпической традицией и дают представление о значении произведения и его месте в античной литературе.

Список литературы

1. Frings I. Gespräch und Handlung in der Thebais des Statius. Berlin, Boston: B. G. Teubner, 1991.

2. Gervais K. Statius, Thebaid 2: Edited with an Introduction, Translation, and Commentary. Oxford: Oxford University Press, 2017.

3. Manuwald G. & Voigt A. Flavian Epic Interactions. Berlin, Boston: De Gruyter, 2013.

4. Vessey D.W.T.C. The Games in Thebaid VI // Latomus. 1970. № 29. P. 426–441.

УДК 398.21

ЭТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ГЕРОЯ С ВОЛШЕБНЫМ ПРЕДМЕТОМ В ДИСКУРСЕ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

Н. В. Минькова
г. Красногорск, Россия

В статье рассматриваются этические проблемы, возникающие при изучении сказок, на примере взаимодействия героя с волшебными предметами. Акцентируются проблемы, обусловленные особенностями дискурсивного режима сказок, такими как относительность нравственных понятий, тождественность категорий «добра» и «пользы», структура «мы/они», закон абсолютного достижения цели.

Ключевые слова: сказка, волшебный предмет, дискурс, нравственность, даритель, мифологическое мировоззрение.

ETHICAL PROBLEMS OF INTERACTION OF THE HERO WITH A MAGIC ITEM IN THE DISCOURSE OF A FOLK TALE

N.V. Minkova
Krasnogorsk, Russia

The article examines the ethical issues that arise when studying fairy tales, using the example of the hero's interaction with magic items. It emphasizes the problems caused by the peculiarities of the discursive mode of fairy tales, such as the relativity of moral concepts, the identity of the categories of "good" and "usefulness", the structure of "we/they", the law of absolute achievement of the goal.

Key words: magic items, discourse, moral, fairy tales, giver, mythological worldview

Никто не будет оспаривать роль волшебной сказки в нравственном воспитании детей. Через сказку ребенок познает нравственные категории добра и зла, справедливости, учится сопереживать Другому, а также закрепляет модели поведения героев сказки. Однако сказка, имея исторические корни в мифологическом мировоззрении, зачастую демонстрирует относительность нравственных понятий. Поэтому задача педагога акцентировать внимание на данном аспекте и проводить анализ сказки, опираясь на исторический и культурный контекст.

Рассмотрим аспект относительности нравственных категорий на примере взаимодействия героя с волшебными предметами и способов их получения.

Проблема моральных ценностей при изучении сказок находится в плоскости особенностей дискурсивного режима сказок. Дискурс сказки конструирует социальное поведение героя, обусловленное культурным и историческим контекстом мировоззрения, устанавливающего, что именно является положительным (естественным) или отрицательным (неприемлемым). При изучении сказок следует акцентировать внимание на расхождении между христианским дискурсом (ценности которого считаются традиционными) и сказочным, указывать на особенность дискурса классифицировать явления реальности, исходя из него самого.

Анализ сказки следует проводить с раскрытием особенностей данного дискурса: 1) построение на мифологическом мировоззрении в конфликте с религиозным (христианским) или в противоречивом их сочетании; 2) морфологические особенности сказок, демонстрирующие схему обряда инициации героя, где цель – прохождение инициации – оправдывает средства ее достижения; 3) тождественность категорий «добра» и «пользы».

В качестве основных проблемных мест, демонстрирующих особенности дискурса, выделим: способ получения волшебного предмета; представление, что проблема решается не в силу прилагаемого труда; наличие деструктивных

функций волшебного предмета.

1. Проблема способа получения предмета. В рассмотрении данной проблемы будем опираться на структуру В.Я. Проппа в таких пунктах (XII, XIII, XIV), как испытание, выспрашивание героя; реакция героя на действия дарителя; способ попадания волшебного средства в распоряжение героя. Исходя из цели анализа, объединим указанные функции действующих лиц. Выделим два способа приобретения волшебного предмета: не приводящий к столкновению дискурсов и приводящий к нему.

К первой группе относятся случаи получения предмета от дарителя ($Д^1$ –$Д^7$ (кроме $д^6$), $Д^{10}$) [7, с. 33-36] за прохождение испытания, какую-либо услугу, демонстрацию милосердия, например, спас или не убил персонажа, поделился своей порцией еды, проявил доброе отношение к персонажу, а также за выполнение магических действий по указанию дарителя или собственному желанию. Например, сжечь воз ладана в сказке «Райская дудочка» [4].

Сюда же относятся способы получения, не предполагающие приложения усилий к приобретению, но не противоречащие моральным нормам (Z3-6, Z9): покупка предмета, обмен. Следует обратить внимание обучающихся на то, что все случаи получения волшебного предмета можно свести к случайности: герой мог пойти другой дорогой и не встретить дарителя; герою должно было посчастливиться быть обладателем какого-то предмета или денег для обмена; часто, совершая обмен, герой не понимает, что приобретает и не успевает узнать ценность обмениваемого предмета («Ранец, шапочка, рожок» [3]). Эти случаи попадания предмета в распоряжение героя обусловлены логикой сказки. Отсюда следует признание предопределения, судьбы, ведущей героя по сюжету.

Следует также рассмотреть с детьми и проблему волшебного предмета, случайно найденного или попросившегося на службу к герою. В первом случае появляется проблема нравственная – присвоение чужого, даже если никто не претендует на обладание вещью, и проблема личной безопасности, становящаяся более актуальной в современных реалиях.

Вторая группа условий получения предмета требует особого внимания педагога при анализе сказки, поскольку вскрывает несовместимость дискурсов и приводит к размыванию и подмене понятий о добре и зле в социальном взаимодействии. Главными проблемами становятся бинарная оппозиция свой-чужой и тождественность понятия «хорошо» / «добро» понятию «пользы».

Отдельно следует выделить такие способы получения, как обман, кража, убийство (Z^8, $Г^{8-10}$, $Г^{VI}$,). Указанный мотив находим в серии сказок, где герой встречает персонажей, делящих предметы, доставшиеся им, например, в наследство. Герой притворяется, что хочет помочь разделить по справедливости, а затем крадет предмет или предметы, не заботясь о нравственном аспекте поступка, движимый корыстным интересом. Или герой просто крадет предмет: у спящего черта (японская сказка «Черт и три мальчика» [8], у двенадцати разбойников («Про мельникова сына и розовый град» [5]). Реже встречается мотив убийства персонажа с целью овладения

предметом, например, герой убивает карлика с целью завладения кольцом («Могучий ганс» [3]).

Здесь мы встречаемся с проблемой относительности нравственных понятий. Данный поступок оправдывается в сказке двумя способами.

Первый – это необходимость достижения цели. В этом случае понятие о праведном поступке заменяется понятием «пользы» и необходимостью продвижения по сюжету. Изначальная установка на главного героя как положительного, обуславливает восприятие его действий как положительных. В детском представлении «хороший» совершает «хорошие» поступки, а сам герой предстает как «умный» и «находчивый».

Второй способ оправдания поступка героя лежит в усвоенной в процессе социализации через религиозный, политический дискурсы архаичной оппозиции «мы-они». Противопоставление «мы – они» основано на родовых, культурных, территориальных, религиозных, социальных признаках. Социальная функция противопоставления заключается в объяснении существующих взаимоотношений и оправдании далеких от нравственных ценностей действий по отношению к «ним». Конструируется группа категорий «мы – добро» и «они – зло», ведущая к необходимости победы над злом. Любой способ борьбы со стороны «мы» является праведным.

Возьмем для примера сюжет с дележом предметов. Обычно в дележе участвуют великаны, разбойники или черти. Бывают и подозрительные люди в лесу, например три мужика в сказке «Про Аргелюса» [5], «Чудесная курица» [4], три старика в сказке «Вещий сон» [4]. Лес в мифологическом пространстве – не человеческая территория, локация, где обитают «они». Данные персонажи заранее определены как отрицательные. Отсюда – обмануть, убить чужого / плохого, украсть у него – незазорно, зло должно быть наказано. Достаточно объявить кого-либо злом, и моральный запрет снимается. В этом случае сложно говорить о нравственном воспитании.

В связи с рассмотрением проблемы получения героем волшебного предмета, необходимо акцентировать внимание на такой особенности волшебного предмета, как необходимость исключительно желания его держателя для начала функционирования предмета с целью устранения нужды. Я. Голосовкер указывает на исключенность из «логики чудесного» моральной стороны. Неважно, кто изъявляет желание – предмет будет в равной степени исполнять его, будь то черти, разбойники или положительный герой [2, с. 29].

2. Следующая проблема во взаимодействии героя с предметом касается трудового воспитания обучающихся. Любой волшебный предмет решает за героя возникшую в завязке сюжета проблему, что нивелирует значение собственного труда и усилий в достижении цели. Я.Э. Голосовкер указывает на закон абсолютного достижения цели [2, с. 31] – любая невыполнимая задача решается героем с необходимостью.

Обладание волшебным предметом, действующим вместо героя, является желанной идеей. Обсуждая сказку, необходимо делать акцент на том, что блага в жизни создаются упорным трудом. Тогда можно говорить о

честности и справедливости. Рекомендуется обсудить проблему развития сюжета в случае решения героем задачи самостоятельно, без волшебного предмета.

Получение предмета предполагает наличие предопределения, подводя к выводу об ограничении свободы воли. Сказка, действующая по логике мифологического мировоззрения, дает представление о действии орудия «исключительно в силу присущих ему особых способностей» [6, с. 194]. Это может быть его дух или жизненная сила некого существа. Если рассматривать это через стадии развития религиозных представлений по В.Г. Богоразу [1, с. 2-3], то первый случай соответствует стадии возникновения представления о двойной природе неодушевленных предметов, имеющих свой обычный вид и антропоморфный, позволяющий действовать как человек. Такие предметы чаще встречаются в китайских, японских, якутских сказках. Из русских можно, например, привести говорящих бечевку и колотушку, идущих бить обидчика («Верлиока») [4].

Представление о разграничении материальной формы и содержащейся в ней жизненной силы присуще четвертой стадии. Появляется некий дух, который может покидать место своего обитания и приобретать человеческий облик. Скорее всего, он и является дарителем. Его воля, закладываемая в волшебный предмет, проявляется не только в функции предмета, но и в условиях его использования, часто – в запретах. Например, запрет открывать сундук, пока не вернешься домой («Морской царь и Василиса»); спать, пока настраиваешь гусли-самогуды в одноименной сказке; в сказке «Мудрая жена» нельзя говорить, где взял кольцо, которое переносит в другое место [4]; запрет переносить девушку в сказке «Король золотой горы» [3]. Эти условия продвигают героя по сюжету.

Также, можно акцентировать внимание детей на недостижимости получения волшебного предмета вне сказочной реальности.

Во-первых, реальность сказки не детерминирована физическими законами, здесь, как отмечает Я. Голосовкер, действует «реальность иллюзорного». Тропы и фигуры речи в мифологической реальности становятся конкретными существами или свойствами вещей [2, с. 36].

Во-вторых, локации, в которых герой получает волшебный предмет, не принадлежат в основном к нашей реальности. В большинстве случаев это не место обитания человека, а иной мир (небеса, загробный мир, подземное и подводное царства, за тридевять земель, волшебный остров, мир чертей, замок великанов и т.д.) или ничейная «неопределенная» земля: место «между», «на краю» – перекрестки, дороги, леса, поля, горы. В мифологическом пространстве эти миры проницаемы для реального. Но только в мифологическом.

3. Следующая проблема, на которую следует обратить внимание – вопрос функций волшебных предметов, среди которых встречаются и деструктивные – манипуляции и насилие.

При помощи полученного средства герой подавляет чужую волю, что позволяет ему пользоваться беспомощным состоянием антагониста или

персонажа-помеху на пути к цели. Например, людей усыпляют: усыпляет скрипка («Купленная жена») или воткнутая булавка («Царь-девица»); заставляют плясать: причем не только животных – лошадей («Райская дудочка») и зайцев («Чудесная дудочка»), но и людей («Гусли-самогуды») [4].

Физическое насилие проявляется в виде избиения и убийства, совершаемых непосредственно волшебными предметами, их трансформациями или содержащимися в них помощниками. Например: дубина («Мудрая жена»), бечевка и колотушка («Верлиока»), вязанка дров, превращенная в войско («Летучий корабль»), два мужика из рожка («Конь, скатерть и рожок»), рота солдат из бочонка («Чудесная курица»), войско из рога («Пойди туда – не знаю куда»), пятеро из бочки («Смирный мужик и драчливая жена») [4]; ружье и сабля убивают без промаха в сказке «Умный охотник» [3]. Подобных примеров много.

Получается, что такие действия, как кража, обман, убийство, насилие над разумом и телом, продвигают идею – цель оправдывает средства. А цель, ради которой герой идет на аморальный поступок, зачастую эгоистична.

В работе со сказкой с обучающимися необходимо правильно расставлять акценты, уходить от устоявшегося принципа принятия главного героя сказки как исключительно положительного персонажа. В данном случае работу со сказкой целесообразно начать с проблемного вопроса о нравственности поступков героя. Показать, что и в сказке, и в реальности нет абсолютно положительных и абсолютно отрицательных персонажей, развести понятия «добро» и «польза», уходить от бинарности «мы – они», способствующей отнесению сложных явлений к одному из двух полюсов, иначе в сознании закрепятся стереотипы и паттерны одномерного социального поведения, нарушающего коммуникацию.

Список литературы

1. Богораз В.Г. Чукчи. Часть II. Религия. Л.: Изд-во Главсевморпути, 1939.
2. Голосовкер Я. Э., Логика мифа. М.: «Наука» («Исследования по фольклору и мифологии Востока»), 1987.
3. Гримм Я., Гримм В.К. Сказки. Мн.: Белорус. Сов. Энциклопедия, 1983.
4. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева: В 3 т. Лит. памятники. М.: Наука, 1984-1985.
5. Польские народные сказки. Пер. с пол. Сост. А. Щербакова. Л.: Худож. лит., 1980.
6. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1986.
7. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 1998.
8. Японские народные сказки. Пер. Маркова В.Н. М.: Наука, 1991.

УДК651.926:82,035

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ КАК ЗЕРКАЛЬНОЕ ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА

В. Д. Нарожная
г. Шымкент, Казахстан

Каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители общаются не только в рамках родной культуры, но и за ее пределами. В связи с этим в работе рассматриваются вербальные и невербальные единицы с национальным компонентом, являющиеся богатейшим источником интерпретации менталитета народа, специфики его духовной культуры, показателем национального колорита и морально-этических устоев, что наиболее ярко и всесторонне отражается в текстах художественных произведений.

Ключевые слова: национальная культура, невербальная коммуникация, традиции, обычаи, благословение, этнокультурный, художественное произведение, текст.

THE ETHNOCULTURAL COMPONENT IN A WORK OF ART AS A MIRROR IMAGE OF THE NATIONAL WORLDVIEW

V. D. Narozhnaya
Shymkent, Kazakhstan

Each culture has its own language system, with the help of which its speakers communicate not only within the framework of their native culture, but also beyond its borders. In this regard, the work examines verbal and non-verbal units with a national component, which are the richest source of interpretation of the mentality of the people, the specifics of its spiritual culture, an indicator of national color and moral and ethical principles, which is most vividly and comprehensively reflected in the texts of works of art.

Key words: national culture, non-verbal communication, traditions, customs, blessing, ethnocultural, work of art, text.

Язык, являясь основой национальной картины мира, зеркально отражает историю, культуру, литературу, традиции, обычаи, быт народа, формирует его мировоззорение. Язык как «сокровищница, кладовая, копилка культуры <…> способен хранить в языковых средствах культурные ценности» [1, с. 15–16]. Специфика межкультурного общения особенно ощутима в огромном мире литературы: исследование взаимодействия и взаимообогащения языков в

художественных текстах способствует постижению закономерностей роста этнокультуры, концептуализации явлений окружающей действительности и отражению специфических понятий. Как отмечает М. М. Копыленко, «в этнолингвистике определяется и досконально исследуется быт, настоящее и история этноса, его материальная и духовная культура через язык» [2, с. 17].

Этнокультурологический аспект изучения художественного текста развивает умение выявлять в текстах разных жанров и стилей национально и регионально значимые лексемы, предполагает анализ этнокультурной лексики и установление фактов семантического смещения, что непосредственно «связано с эволюцией предмета, историей вещи, которая обозначается определенным словом» [3, с. 169].

Например, в начале XIX века лексема *пальто* обозначала домашнюю одежду, ‘халат’; *картуз* – ‘бумажный пакет для сыпучих веществ’; *вокзал* – ‘место общественных увеселений’; *дядька* – ‘слуга, воспитатель мальчиков в дворянских семьях’, *мальчик* – ‘дворовый слуга’, ‘слуга в трактире’; *фамилия* – ‘семья, жена’. Устаревшее значение этих слов, употребляющихся в современном русском языке и требующих специального комментария, отражено в текстах произведений русской литературы:

– Все были во фраках, и дамы одеты, но лишь он (Галахов) явился *в пальто* (А. И. Герцен. Былое и думы);

– Посмотри там, *в картузе,* табаку нет? (Н. В. Гоголь. Ревизор);

– В этом саду <…> выстроен *вокзал,* в сущности, распивочная <…>, но там можно было получить и чай… (Ф. М. Достоевский. Преступление и наказание);

– Отдан я был на руки стремянному Савельичу, <…> пожалованному мне в *дядьки* (А. С. Пушкин. Капитанская дочка);

– *Муж-мальчик*, муж-слуга, из женины пажей, высокий идеал московских всех мужей (А. С. Грибоедов. Горе от ума);

– Да вот прежде дай-ка *мальчику* гривенник на водку (А. И. Герцен. Былое и думы).

– И как это можно *с фамилией* тащиться в ссылку из-за каких-то пустяков (А. И. Герцен. Былое и думы).

Художественный текст, используя богатейшие стилистические и языковые возможности, отражает культуру народа, ее национальную специфику, быт определенной исторической эпохи, содержание духовного мира времени. Например, в рассказе «Муму» И. С. Тургенев, характеризуя телосложение Герасима, пишет, что он был *мужчиной двенадцати вершков роста <…> богатырем.* В сноске указывается, что вершок равен 4.4 см, следовательно, 12 вершков – 52.8 сантиметров. На Руси рост измерялся в вершках, которые прибавлялись к двум подразумеваемым аршинам (1 аршин – 71 см.). Таким образом, рост Герасима был два аршина и двенадцать вершков, что составляло 195 сантиметров.

Герой рассказа М. Е. Салтыкова-Щедрина «Благонамеренные речи» ротмистр Цыбуля – неуклюжий малоросс <…> тринадцати *вершков* роста и

притом так крепок и силен, что мог бы свободно пройти сквозь строй через тысячу человек. Учитывая русскую систему определения роста, легко установить, что Цыбуля был около двух метров.

Примечательны словоформы, имеющие в своем составе основу *скот*: *скотница*, *скотник*, *скотолюбие*. До XIV века слово *скот* означало не только домашних животных, но и богатство, деньги, имущество: *скотница* – казна; *скотник* – чиновник, ведающий казной; *скотолюбие* – любовь к деньгам, жажда к богатству, жадность, алчность: С пустой *скотницей*, как с худой крышей, оставаться не хочу. Ими пренебрегать – *скотница* худеет, народ сиротеет (М. Кокорин «Перунова роса. Реконструкция истории России).

Своеобразие передачи национального колорита ярко отражается в текстах художественной литературы, так как восприятие литературного произведения, переведенного на русский язык, зависит не только от передачи понятийного содержания оригинала, но и от мастерства переводчика максимально точно передать национально-культурную информацию. Как отмечает Ю. А. Сорокин, перевод должен быть не только двуязычным, но и двукультурным. Он акцентировал внимание на важнейшей задаче, стоящей перед переводчиком – «передать смыслы, которые являются очевидными для носителей культуры текста оригинала, но зачастую остаются закрытыми для представителей культуры, на язык которой текст переведен» [4, с. 5].

В межкультурной коммуникации полилингвального и поликультурного Казахстана функционируют слова и словосочетания, заимствованные русским языком из казахского, которые обозначают общеизвестные реалии и понятия. Такие языковые единицы получили название интеркультурем, так как отражают быт, государственное устройство, культуру коренного этноса республики: *аким*, *мажилис*, *жуз*, *асар*, *айт*, *ас*, *той*, *ауызашар*, *наурыз*, *байга*, *кокпар*, *мереке, аксакал*, *агай*, *коке*, *тате*, *апай*, *тенге*, *шанырак*, *бешбармак*, *баурсак*, *кумыс*, *чапан*, *камзол*, *саукеле* и др.

Однако в каждом языке имеются культурно-национальные элементы, значение которых является непереводимым, так как в другом языке нет реалий, соотносимых с данным значением. Например, в романе М. Ауэзова «Путь Абая» встречаются многочисленные примеры своеобразной передачи пространственных отношений, отражающих специфику кочевой жизни казахов:

– Аулы Кунанбая дошли до Кольгайнара в *семь перегонов* [5. Т. 1, с. 67];

– До родного аула оставалось не более *ягнячьего перегона*, и Абай торопился доехать домой до наступления темноты [5. Т. 1, с. 637];

– Все семеро отделились от толпы и повернули к могиле Кенгирбая, находящейся на расстоянии *бега стригуна* [5. Т. 2, с. 43];

– Отсюда до них был целый *козы-кош*, а песню все еще слышно. Вот это голос! [5. Т. 1, с. 436];

– Такежан узнал об этом, когда его аулу остался *один переход* до зимовья на Мусакуле [2, Т.2, с. 83].

Чтобы понять, о каком расстоянии идет речь в данных фрагментах текста, необходимо учитывать способы передачи пространства у казахов-кочевников,

благополучие которых связано с бытом, окружающей действительностью, нашедших отражение в их философском миропонимании и мироотражении. Так, *ягнячий перегон*, *козы-кош* (досл. перегон ягнят), *бег жеребенка* равнялись 5–6 км, *бег стригуна* – 8–10 км., а *бег коня* – 20–35 км.

Вызывает недопонимание у современного читателя встречающееся в романе «Путь Абая» выражение *почта с пером* в значении ‘срочное, важное сообщение’. Название такое сообщение получило по пучку перьев филина, прикреплявшихся к шапке нарочного или к дуге лошадиной упряжки:

– Майор тотчас выслал вперед *почту с пепром*, кратко сообщая в корпус: «выезжаем!» [5. Т. 1, с. 215];

– Уездный начальник Казанцев тотчас выслал в аул управителя Чингизовской волости *почту с пером* [5. Т. 2, с. 97].

Непереводимыми являются отдельные понятитя, связанные с обычаями и традициями казахского народа. Например, чтобы узаконить клятву, данную по поводу того или иного договора, соглашения, казахи приносили в жертву домашнего животного с определенным окрасом:

– Шубар собрал в ауле своих сторонников <...> и, указывая на большкую значимость мероприятия, заколол для них *көк-қасқа* – серую кобылицу с отметиной на лбу [5. Т. 2, с. 37];

– На зимовье Жиренше они еще раз подтвердили свою клятву, зарезав белого жертвенного барана – *ақ-сарбаса*, чтобы очиститься от греха нарушения первой клятвы, данной над *көк-қасқа* в доме Оспана [5. Т. 2, с. 44].

Не все особенности национальной культуры, ее специфичности могут быть показаны средствами русского языка. Такая лексика с национально-культурным компонентом выполняет функцию конкретизации и используется для описания быта, обычаев и традиций казахского народа:

– Когда Алшинбай замолчал, Кунанбай обратился к нему, указывая на еду: «Кушайте! Поднимайте чашки!». И он совершил молитву, *проводя ладонями по лицу*. Здесь речь идет об использовании этнографического жеста *бата беру*, обозначающего благословение.

Исполнение жеста *бата беру* отмечается в общении различных тюркских этнических групп. Например, в повести Ч. Айтматова «Материнское поле» этот жест исполняется бригадиром, обращающимся с просьбой к всевышнему о благодатном урожае:

– Аксакал *раздвинул ладони, провел ими по лицу* и, поглаживая бороду, прошептал: «Пусть покровитель хлеборобов Дыйкан-баба побудет здесь, пусть урожай будет, как половодье» [6, с. 46].

Рассматривая процессы взаимодействие языков, т.е. их взаимовлияния с учетом лингвистических (языковые контакты) и экстралингвистических факторов (билингвизм), необходимо осознавать, что такие процессы активно отражаются и в невербальном общении. На современном этапе развития государства традиционные формы культуры продолжают использоваться в различных коммуникативных ситуациях, одни из них претерпели

трансформацию, а другие сохранили изначальное значение. Сравним для примера использование жеста *бата беру – благословение*.

Жест получил очень широкое распространение в межкультурном общении полилингвального Казахстана, он используется как искреннее пожелание, выражение дружественных отношений, любви к ближнему, благополучие в начинании важных дел, счастливой дороги. Этот жест иногда называют *ак бата* (белое, святое, искреннее благословение). Менее распространенным является жест *серттесу батасы* (*баталасу*), являющийся выражением клятвы при заключении различного рода договорных отношений. Этот вид благословения обладал законодательной силой, не предполагающей нарушения.

Существует в казахском общении жест *терис бата* – проклятие: жест, противоположный жесту *бата беру* как по значению, так и по исполнению. В такой ситуации исполнитель жеста складывает руки тыльной стороной перед лицом и произносит слова проклятья. Обычно подобное поведение свойственно родителям, считавшим, что их дети опозорили честь семьи своим поступком. Такой жест описан в романе М. Ауэзова, «Путь Абая»:

– <…> Кунанбай *вытянул обе руки ладонями вперед*, обратив их к Абаю и Амиру, *провел тыльной стороной рук по лицу* <…> и внятно и громко произносил свое проклятье, указывая на сына и внука [5. Т. 1, с. 565].

Особенности национальной культуры, передающие различные коммуникативные ситуации, отражаются лексемой *салем* как любое приветствие. Однако в казахской культуре *салем* обозначал также устное поручение, приказ, который передавался через третье лицо:

– В Жидебае Жакип *передал* Абаю новый *салем* Кунанбая [5. Т. 1, с. 290].

В зависимости от рода вторичного поручения или приказа, Кунанбай в качестве посыльных отправлял разных людей: своего брата Жакипа – для передачи важнейшего поручения; для совершения насилия, угрозы – Карабаса или Камысбая; для напоминания срока уплаты налога, какого-либо действия, поручения – Жумабая:

– *Припугни*, *устраши*, *отчитай*, как следует – с этим поедет Майбасар, *объясни* и *уговори* – поедет Жакип, со спорными вопросами посыльным отправлялся Каратай [5. Т. 1, с. 290–291].

Рассмотренные нами примеры из произведений художественной литературы свидетельствуют о том, что специфика национальной культуры проявляется через уникальную знаковую систему, язык – это не только средство общения, но и культурно-исторический феномен, один из важнейших компонентов социальной памяти.

Таким образом, чтобы понять культурные ценности народа, определить его национальную специфику, необходимо учитывать многие компоненты, из которых складывается национально-культурный код, отражающий быт, традиции и обычаи народа, его многовековой исторический опыт. Культурологический подход к прочтению художественного текста раскрывает единство языка, культуры и личности, развивает умение чувствовать не только свое время, но и уже прошедшее, осознавать не только свою культуру, но и

культуру окружающих, их самобытность, своеобразие, красоту и эстетическую ценность.

Список литературы

1. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: МГУ, 2008. 368 с.

2. Копыленко М. М. Основы этнолингвистики. Алматы: Евразия, 1995. 198 с.

3. Черных П. Я. Очерк русской исторической лексикологии. Древнерусский период: уч. пос. для филол. фак. ун-ов. М.: URSS, 2010. 242 с.

4. Сорокин Ю. А. Переводоведение: статус переводчика и психогерменевтические процедуры. М.: Гнозис, 2003. 160 с.

5. Ауезов М. О. Путь Абая. Т. 1, 2. М.: Художественная литература, 1971. 732 с.

6. Айтматов Ч. Прощай, Гульсары. М.: АСТ, 2023. 416 с.

УДК 811.161.1

РЕЧЕВЫЕ И ЯЗЫКОВЫЕ СПОСОБЫ ВОПЛОЩЕНИЯ ПЕРСОНАЖА БЕЗ ФИЗИЧЕСКОЙ ОБОЛОЧКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Н. Н. Немич
г. Сызрань, Россия

В статье рассматриваются речевые и языковые способы, позволяющие воплотить в художественном тексте персонажа, не имеющего физической оболочки, что представляет собой актуальную проблему в области лингвистики и литературоведения. Изучение речевых и языковых способов воплощения таких персонажей помогает понять, как создаются данные персонажи, играющие важную роль в сюжете произведения, символизируя нечто большее, чем просто физическую реальность, и усиливая воздействие на читателя.

Ключевые слова: художественный текст, речевые и языковые способы создания художественного образа, персонаж без физической оболочки, бестелесный.

SPEECH AND LANGUAGE WAYS OF EMBODYING A CHARACTER WITHOUT A PHYSICAL SHELL IN A LITERARY TEXT: TOWARDS THE PROBLEM STATEMENT

N. N. Nemich,
Syzran, Russia

The article discusses speech and language methods that make it possible to embody in a literary text a character who does not have a physical shell, which is an urgent problem in the field of linguistics and literary studies. Studying the speech and language ways of embodying such characters helps to understand how these characters are created, which play an important role in the plot of the work, symbolizing something more than just physical reality, and enhancing the impact on the reader.

Key words: artistic text, speech and language methods of creating an artistic image, a character without a physical shell, disembodied.

Проблема создания персонажа в литературном произведении продолжает вызывать интерес у отечественных лингвистов [2; 3; 4; 5]. Создание образа персонажа в художественном тексте формируется благодаря речевым и языковым средствам выразительности, используемым для более точной передачи образа литературного персонажа, который, по мнению Л. Я. Гинзбург, «соотнесён с социальной действительностью, с существующими в ней представлениями о человеке» [1, с. 37].

Л. Я. Гинзбург подчёркивает, что персонаж появляется в произведении, изначально сопровождаемый формулой узнавания, обеспечивающей ему возможность сразу же выполнять своё эстетическое назначение [1, с. 37]. Исследователь замечает, что «интеграция литературного персонажа совершается не путём логических операций, а средствами художественной символики» [1, с. 90].

О. А. Захарова к основным способам репрезентации образов в художественном дискурсе относит языковые средства (фонетические, морфологические, синтаксические, тропы) и невербальную коммуникацию (походка, позы, жесты, мимика, темп, тембр, громкость голоса, мелодика речи, паузы, пространство и время организации процесса общения, контакт глазами), см.: [2, с. 122].

Е. С. Коршунова, исследуя средства выразительности речи в создании образа главного героя в новелле Г. Уэллса «Дверь в стене», указывает на использование писателем таких средств и приёмов, как: «портрет и голосовые характеристики главного героя; среда, окружение и общество, в котором живёт главный герой; чувства и переживания главного героя; характеристика главного героя другим персонажем; отношение главного героя к самому себе; лингвостилистические средства» [3, с. 24]. Исследователь полагает, что способы перевода языковых средств речевой выразительности с английского языка на русский язык «помогают читателю глубже проникнуть во

внутренний мир главного героя, узнать тонкости его натуры и проследить динамику его отношения к мечте в течение жизни» [3, с. 27].

Г. А. Осипов, С. А. Ахиджакова, обобщая теоретический материал по выявлению средств и методов описания персонажа, формулируют основные принципы описания персонажа в художественном тексте: внешнее портретирование, описание поступков персонажа, индивидуализация речи персонажа, его биография, авторская характеристика персонажа, характеристика персонажа другими действующими лицами, характеристика мировоззрения персонажа, описание привычек и манер персонажа, значащие (говорящие) фамилия или имя персонажа [5, с. 72-73].

Как отмечает М. И. Котович, различные тропы, взаимодействуя друг с другом, усиливают экспрессию. Так, при словесном портретировании эпитет, сравнение и метафора могут выступать в единстве: эпитет и сравнение могут быть метафорическими, в то время как метафора может определяться как скрытое сравнение [4, с. 66].

Следует отметить, что в исследованиях по изучению языковых средств речевой выразительности персонажей в художественном тексте учёные в большинстве случаев указывают, что в художественной литературе персонажи традиционно воплощаются через физические описания, действия и внутренние переживания. Между тем существует уникальная категория персонажей, которые не имеют физической оболочки, но тем не менее играют значимую роль в сюжете художественного произведения. Это могут быть как вымышленные бестелесные люди, так и персонажи, которые олицетворяют абстрактные идеи или концепции, такие как смерть, нежить, призраки, духи и др.

Целью данного исследования является анализ речевых и языковых средств, используемых для создания персонажей, не обладающих физическим телом, в художественном тексте.

Задачи исследования: дать определение понятию «персонаж без физической оболочки»; определить речевые и языковые способы воплощения бестелесных персонажей; проанализировать примеры воплощения таких персонажей в произведениях различных авторов.

Персонаж без физической оболочки – это персонаж бестелесный, он не имеет материальной, физической оболочки, формы, существует только в виртуальном пространстве, на бумаге, в воображении писателя или героя художественного произведения.

Для создания персонажей без физической оболочки авторы используют различные речевые и языковые средства: фонетические, морфологические, синтаксические, стилистические, тропы.

Рассмотрим, какие речевые и языковые способы воплощения персонажа без физической оболочки используются в художественном тексте.

Так, в произведении зарубежного писателя Стивена Кинга «Рита Хейуорт и спасение из Шоушенка» введён в сюжет несуществующий человек. Питер Стивенс – это персонаж, который существовал только на бумаге и был

придуман Энди Дюфрейном. У Питера есть и водительские права, и карточка социального страхования, и в будущем он станет обладателем маленького отеля на побережье Мексики. Образ Питера Стивенса – фигура для отмывания денег.

Стивен Кинг не использует для описания бестелесного персонажа ни эпитетов, ни метафор, между тем в самом имени и фамилии присутствует фонетическое комбинирование: вместе они создают ритмичное и мелодичное созвучие, что делает его запоминающимся и позволяет читателю легко воспринимать его как реальную личность.

Имя Питер Стивенс, на наш взгляд, универсальное, обычное, звучит реалистично и может ассоциироваться с обыкновенным человеком, что помогает создать иллюзию реальности и узнаваемости персонажа. Сам Энди рассказывая о нём, говорит: «Превосходное имя, не правда ли?».

Имя Питер происходит от греческого слова и означает «камень» или «скала», что символизирует стабильность, прочность и создаёт контраст с отсутствием физического тела. Стивен Кинг использует простоту и универсальность имени, что помогает усилить эффект присутствия персонажа, даже если у него нет физического тела, в жизни главного героя.

Подпоручик Киже – бестелесный персонаж, главный герой повести Ю.Тынянова «Подпоручик Киже», который материализовался вследствие ошибки полкового писаря: вместо «Подпоручики же Стивен, Рыбин и Азанчеев назначаются» он написал: «Подпоручик Киже, Стивен, Рыбин и Азанчеев назначаются».

Сочетание гласных и согласных звуков в имени Киже создаёт мелодичность, что может способствовать ассоциациям с чем-то лёгким и воздушным, что соответствует бестелесной природе персонажа. Повторение звука [к] в слове «Киже» и в слове «подпоручик» (аллитерация) создаёт ритмическое единство и подчёркивает, на наш взгляд, связь между персонажем и его военной принадлежностью.

Ю. Тынянов использует в создании персонажа Киже языковую игру. Подпоручик Киже был ошибкой, опиской, не более. Но со временем лицо отвердело и вытянулось: подпоручик Киже оказался злоумышленником, был осуждён и сослан в Сибирь. Использование метафор позволяет представить бестелесного Киже другими персонажами и читателю как реально существующего человека. Описание действий и реакций других персонажей на присутствие Кижа помогает создать его образ как нечто эфемерное и неуловимое.

Ю. Тынянов использует для создания образа яркие и выразительные эпитеты, которые подчёркивают уникальность и мистическую природу Кижа. Писатель оперирует элементами иронии для создания контраста между восприятием Кижа другими персонажами и его истинной природой. Показательна сцена отправки героя в Сибирь. Описание взаимодействия охранников с арестантом, который не имеет физического облика, подчёркивает их растущее осознание важности своего задания и создаёт атмосферу таинственности вокруг преступника. Эпитеты «арестант секретный» и «особая

камера» указывают на таинственность и акцентируют внимание на важности ситуации. Реплики охранников («он» или «оно») указывают на восприятие ими арестанта и создают эффект живого общения.

В «Мастере и Маргарите» М.Булгакова Воланд представляется не как физическая сущность, а как олицетворение зла и философских вопросов, размышления о жизни, смерти и свободе выбора. Языковые и речевые средства помогают М. Булгакову создать сложный и многозначный образ Воланда как персонажа без физического тела, который оказывает значительное влияние на события в романе.

А.В. Яценко, рассматривая вопрос телесности у представителей нечистой силы в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита», отмечает, что Воланд и члены его свиты показывают такие видимые образы, что они всем (иным персонажам и читателям) представляются как явно осязаемая телесность. У них не было человеческих тел, но это никем не замечается в романе ни по виду, ни по осязанию. Окружающими они рассматривались как обычные люди [6].

Для описания Воланда М. Булгаков применяет яркие и запоминающиеся эпитеты, подчёркивающие его загадочность и силу. Так, Воланд предстаёт перед москвичами как «полоумный немец», «чёрный маг», «профессор чёрной магии», левый глаз у которого зелёный и совершенно безумен, а правый – пуст, чёрен и мёртв. Это указывает на противоречивую природу Воланда как персонажа, который сочетает в себе как привлекательные, так и отталкивающие, вызывающие отвращение качества. Зелёный цвет – символ жизни, пустота и чернота правого глаза может ассоциироваться со смертью и конечностью существования. Окружающие не только видят Воланда, но и слышат его иностранный акцент.

Использование метафор помогает писателю передать сложные идеи о природе Воланда. Например, его сравнение с дьяволом или другими мифологическими фигурами усиливает его образ как существа, находящегося за пределами человеческого понимания.

Реплики Воланда наполнены иронией и сарказмом, что указывает на его ум и хитрость. Его диалоги часто содержат философские размышления о человеческой природе (например, алчности), что добавляет глубину его персонажу.

Обобщая вышесказанное, отметим, что использование речевых и языковых средств для создания бестелесных персонажей позволяет углубить их психологическую характеристику и эмоциональную насыщенность. Для воплощения бестелесных персонажей писатели используют разнообразные речевые и языковые средства. Так, русские писатели Ю. Тынянов и М. Булгаков чаще используют фонетические и лексические средства для создания уникальных образов бестелесных персонажей, подчёркивая их мистическую природу. Зарубежные авторы, например, С. Кинг, фокусируются на реалистичности имён и простоте описания, создавая иллюзию присутствия персонажа даже без физической оболочки.

Таким образом, речевые и языковые способы воплощения персонажа без физической оболочки играют ключевую роль в художественном тексте, позволяя авторам исследовать психологическую глубину и многослойность образов, что обогащает литературное произведение и усиливает его воздействие на читателя.

Список литературы

1. Гинзбург Л. Я. О литературном герое. М.: Советский писатель, 1979. 224 с.
2. Захарова О. А. Образ и способы его репрезентации в художественном дискурсе // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и методики их преподавания: Материалы Всероссийского научно-практического форума, Воронеж, 08-20 апреля 2024 года. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. С. 119-123.
3. Коршунова Е. С. Средства выразительности речи как инструмент создания образа главного героя в философской новелле Г. Уэллса «Дверь в стене» // Наука о человеке: гуманитарные исследования, 2019. № 3(37). С. 22-29.
4. Котович М. И. Языковые средства создания персонажа в художественном произведении // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов IX Междунар. науч. практ. конф., 2015. с. 64-68.
5. Осипов Г. А., Ахиджакова С. А. Лингвистические средства экспликации портрета персонажа в художественном тексте // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение, 2024. № 1(332). С. 69-77.
6. Яценко А. В. Противоречия в романе «Мастер и Маргарита» Михаила Булгакова, 2021. 130 с. – URL: https://m-bulgakov.ru/publikacii/protivorechiya-v-romane-master-i-margarita-mihaila-bulgakova (дата обращения: 04.04.2025).

УДК 821.161.1

ОДНОРОДНЫЕ ГРУППОВЫЕ ЛИТЕРАТУРНЫЕ ПОРТРЕТЫ В МЕМУАРАХ П. Д. БОБОРЫКИНА «СТОЛИЦЫ МИРА»

Т.П. Попова

гп. Северо-Енисейский Красноярского края, Россия

В статье анализируются однородные групповые портреты, созданные П. Д. Боборыкиным в одной из книг его мемуарной трилогии. Излагаются приемы и принципы описания человека мемуаристом, выделяются основы, позволяющие объединить ряд описаний человека в одну группу. Предлагая анализ двух подразделов однородных групповых портретов, автор подтверждает теоретический вывод о том, что одним из свойств

литературного портрета как жанра является способность к циклизации. Вместе с тем это происходит не только на основе тематического единства, но и ряда требований к структуре текста каждого портрета и группового портрета в целом.

Ключевые слова: П. Д. Боборыкин, «Столицы мира», типология жанра литературного портрета, однородные литературные портреты, неоднородные групповые портреты.

HOMOGENEOUS GROUP LITERARY PORTRAITS IN P. D. BOBORYKIN'S MEMOIRS «CAPITALS OF THE WORLD»

T.P. Popova
gp. Severo-Eniseisky, Krasnoyarsk Territory, Russia

This article analyzes homogeneous group portraits created by P. D. Boborykin in one of the volumes of his memoir trilogy. It discusses the techniques and principles employed by the memoirist in describing individuals and identifies the foundations that allow a series of character descriptions to be unified into a single group. Through an analysis of two subsections of homogeneous group portraits, the author substantiates the theoretical claim that one of the defining features of the literary portrait as a genre is its capacity for cyclicality. This cyclicality arises not only from thematic unity but also from a set of structural requirements that apply to each individual and collective portrait within the text.

Keywords: P. D. Boborykin, «Capitals of the World», typology of the literary portrait genre, homogeneous literary portraits, heterogeneous group portraits.

К признакам литературного портрета, которые должны сыграть роль при составлении общей типологии жанра, относится способность литературного портрета к циклизации [1, 3, 4]. В мемуарах известного писателя и журналиста второй половины XIX – начала XX века П.Д. Боборыкина «Столицы мира»[1] эта тенденция просматривается отчетливо. Литературные портреты группируются по разным принципам и разнятся по своему составу. Это позволяет выделить неоднородные и однородные групповые литературные портреты, если взять за основу количество элементов, из которых состоит портрет.

Цель данной статьи – исследование принципов формирования однородных групповых портретов. По количеству элементов, их которых состоит описание человека, их следует разделить на две части: портреты, созданные по полному плану изображения человека, разработанному П.Д. Боборыкиным, и портреты, созданные по неполному плану.

По нашим подсчетам, в мемуарной трилогии П. Д. Боборыкина, куда входит и книга «Столицы мира», создано сорок семь развернутых литературных портретов. Это писатели, актеры, журналисты, музыканты, политики и т.д. Объединяет их известность и значимость их деятельности для общества, а описание содержит 20 элементов. Это внешность знаменитости

(желательно в разные периоды жизни); его манера говорить и общаться с собеседником; манера одеваться для посещения публичных мест и в домашней обстановке; описание интерьера дома (квартиры) и бытового уклада жизни известного человека; упоминание о его «домашних» и малой родине, либо среде, из которой он вышел. Обязательным элементом портрета является оценка деятельности знаменитости как профессионала вплоть до слухов вокруг его личности и имени. Для мемуариста важно мировоззрение знаменитого человека; место его работы; звания и награды; публикации и публичные выступления; участие в событиях исторического масштаба; принадлежность к малым сообществам в своей среде; оценка его как личности и профессионала сверстниками и молодёжью. Приступая к описанию видного деятеля в той или иной сфере общественной жизни, он отталкивается от личного знакомства с ним, что позволяет легко вписать портрет в текст мемуаров. Завершая описание, автор старается найти портретируемому равновеликую фигуру в среде, где он воспринимается как авторитетная личность.

Поскольку таких людей в обществе мало, то обычно развернутые литературные портреты используются П. Д. Боборыкиным при циклизации неоднородных групповых портретов, где они призваны стать акцентными, но в трилогии есть и примеры однородных групповых портретов, состоящих из развернутых групповых портретов современников. Так, представляя в книге циклизация предполагает наличие основы, которая могла бы объединить серию на первый взгляд разрозненных и самодостаточных элементов в логичную систему. Следуя этому принципу, П. Д. Боборыкин создает в своих мемуарах немало групповых портретов, в том числе и однородных по своему составу. В качестве примера проведём анализ литературных портретов французских поэтов второй половины XIX века и выделим основы, послужившие причиной для объединения этих литературных портретов в книге «Столицы мира» в однородную группу.

Прежде всего, отметим, что в мемуарах представлены литературные портреты только тех поэтов, с которыми П.Д. Боборыкин встречался. Это академики Франсуа Коппе, Сюлли Прюдом, Жан Ришпен и поэтесса Луиза Аккерман. Общее для них, с точки зрения читателя мемуарной трилогии, – не только принадлежность к сообществу поэтов, но и недостаточная известность и имени, и их творчества в России, а для Франсуа Коппе и Сюлли Прюдома – еще и принадлежность к творческому течению «Парнас».

Приступая к описанию Франсуа Коппе, мемуарист сразу указывает на то, что «заговорили о нем как о стихотворце» «в конце империи, после успеха его одноактной пьесы “Прохожий”» [2, с. 176]. Здесь же дается и характеристика этой пьесы как одной из аналогичных «маленьких художественно-реалистических поэм с оттенком несколько сентиментальной морали». Знакомство автора с поэтом относится к 1880-м годам. Франсуа Коппе в то время «заведовал библиотекой и архивом “Французского театра” и писал театральные рецензии, которыми очень тяготился», и еще не был академиком. Но не только довольно скромным положением в обществе и отсутствием

почетного звания объясняет мемуарист приятную манеру общения поэта: «никакой важности, и речь его приятно отличалась от обыкновенного жаргона писателей большей задушевностью или, по крайней мере, простотой с оттенком грусти» [2, с. 176]. Автор бывал в «квартирке» поэта «с садиком», он свидетельствует о том, что поэт «любил тихую домашнюю обстановку». Присутствует в портрете описание внешности Франсуа Коппе, указание на то, что тот был холостяком, а хозяйство в его доме вела сестра поэта. Фиксируется в этом описании важное изменение в жизни Ф. Коппе, когда творческий успех позволил ему оставить службу в библиотеке и отказаться от рецензирования театральных спектаклей. Заканчивается портретирование общей оценкой его творчества как поэта и драматурга: «парнасец по выработке стиха и по умению изображать жизнь разных классов парижского населения, в больших своих стихотворных драмах он остался, всё таки же, сладким романтиком» [2, с. 176].

Сюлли Прюдом, по мнению мемуариста, – полный антагонист Франсуа Коппе по мировоззрению, поскольку является позитивистом, а потому «ввел во французскую поэзию душевные мотивы, руководимые не одними только инстинктами, а обобщающей мыслью, которая вышла из тисков традиционного мистицизма или слащавых общих мест морали» [2, с. 177]. Еще один аргумент в пользу такого вывода – «по образованию своему Сюлли Прюдом ближе стоял к точной науке и до конца остался верен мыслительной свободе». Знакомство мемуариста с поэтом состоялось в конце 1870-х годов. Это был период расцвета славы Сюлли Прюдома как поэта. Он уже стал академиком, жил в небольшой квартирке, где регулярно принимал друзей и поклонников своего таланта. Мемуарист описывает внешность поэта и его манеру общения в процессе беседы, выгодно отличавшую его от большинства самовлюбленных поэтов: «Вы чувствовали в нем *общечеловека* (выделено автором – Т. П.), отзывчивого не на одни щекотанья своей славы». Акцентируя внимание читателя на такой оценке Сюлли Прюдома, мемуарист пишет: «Никто из французских романистов, драматургов, критиков и стихотворцев за целые 30 лет не производил на меня более симпатичного и приятного впечатления своим приемом и тоном беседы» [2, с. 177]. Не очень высоко оценивая качество книги поэта по теории художественности, автор трилогии, тем не менее, довольно высоко оценивает Сюлли Прюдома как лирического поэта, который «глубоко предан вопросам искусства и всегда любил подвергать их анализу как серьезно начитанный и мыслящий человек» [2, с. 177 – 178].

Достойно служила своему призванию, по мнению мемуариста, и уже почившая к моменту написания трилогии поэтесса Луиза Аккерман. С ней П.Д. Боборыкин был знаком и даже посвятил ее творчеству одну из своих статей. В книге «Столицы мира» он противопоставляет ее апологетам «пессимизма», под которым понимает «откровения своей огорченной души» [2, с. 178]. В литературный портрет Луизы Аккерман в этой книге автор включает информацию о ее жизни в провинциальной Ницце, вдовстве и переезде в Париж в начале 1870-х годов. Когда же к 1880-м годам она выпустила «книжку своих безотрадных стихотворений», то «нашла отклик гораздо более в молодежи».

«Ее пессимизм был как бы предшественником тех настроений, которые стали овладевать генерацией, явившейся в жизнь и литературу после погрома 1870 – 1871 гг.», - уточняет он. [2, с. 178]. В этом портрете нет описания внешности – есть только указания на преклонные лета поэтессы и малую родину ее родителей (отец – с севера Франции, мать – парижанка), но описано общее впечатление от ее облика: «дожила до преклонного возраста, любя жизнь и производя впечатление умной, разносторонне развитой кумушки со своим ридикюлем и заботами о тысяче мелких подробностей ежедневного обихода» [2, с. 179]. Невысоко оценивая «яркость» ее «стихотворного таланта», отмечая в ней «как в истой француженке славолюбие» и не скрывая, что поэтесса могла казаться «чудачкой и слишком уже охотно повторяла итоги своей психии», мемуарист, тем не менее, считает, что Луиза Аккерман занимает достойное место во французской поэзии «мужественным складом своей психической природы и той искренней смелостью, с какой она явилась во французской поэзии сторонницей научно-философского понимания жизни» [2, с. 179].

На этом фоне Жан Ришпен очень сильно отличается от представленных выше поэтов. Во-первых, потому, что он нигилист. И не просто нигилист, а пропагандист нигилизма. Конечно, П. Д. Боборыкин мог бы и не размещать литературного портрета Жана Ришпена в своей трилогии, но популярность поэта и его статус академика вынуждают мемуариста описывать этого бывшего студента Высшей Нормальной школы, хоть и впоследствии лишенного, как выясняется, права называться выпускником этого вуза («как есть попы-расстриги», поясняет мемуарист). Впервые П. Д. Боборыкин обратил внимание на творчество Жана Ришпена после выхода в свет его книги «Богохульство» и, как выясняется, выступил против нее в печати. Через много лет отношение мемуариста к этой книге и ее автору не изменилось. «Сколько мне известно, никогда еще во французской поэзии не раздавались такие буйные клики разнузданного нигилизма», – пишет он в своей трилогии [2, с. 179] и развивает эту мысль ссылками на то, что Ришпен «себя так и называл, всеуничтожающим нигилистом, кичась своим грубо-материалистическим отношением ко всему на свете тешился своей репутацией отчаянного отрицателя и богохульца скандальной хроникой своих любовных похождений» [2, с. 179 – 180]. Именно в это время П.Д. Боборыкин и познакомился с Ж. Ришпеном. К этому же периоду относится и описание внешности поэта, которого мемуарист имел возможность видеть и на публике, и дома «в восточных одеждах», где поэт «любил окружать себя эффектной комнатной обстановкой тоже в японско-арабском стиле» [2, с. 180]. Не жалеет мемуарист красок, чтобы описать слухи о любовных похождениях Жана Ришпена и его «рисовку» во имя громкой известности. Однако в то же время отмечает, что тот со временем изменился: «присмирел и сделался поставщиком пьес в «Comèdie francaise» [2, с. 179].

Таким образом, антропологизация французской поэзии выстраивается им в книге «Столицы мира» из следующих структурных элементов портрета: встреча; внешность портретируемого; важные факты его биографии; его манера общения; говор (малая родина); дом и, по возможности, описание интерьера

(родных); указание на продукцию, которой портретируемый известен обществу; описание (характеристика) его мировоззрения; указание (описание) фактов общественного признания его заслуг; слухи; значение человека для истории. В представленном выше цикле портретов поэтов Франции полностью этой структуре соответствует портрет Франсуа Коппе, остальные имеют на 2 – 3 структурные элемента меньше.

Возвращаясь к вопросу, обозначенному в начале статьи, отметим, что групповые портреты трилогии подтверждают теоретические выводы о том, что одним из признаков литературного портрета как жанра является способность к циклизации. Для этого П. Д. Боборыкиным используется не только общая для всех портретов тема как лейтмотив наррации. Однородность цикла обеспечивается сходством структуры портретов и соразмерностью объемов их текста. Сходство структуры позволяет читателю адекватно сравнивать деятельность портретируемых, а сравнительно одинаковые по объему тексты – не отклоняться от темы и получить в итоге целостное впечатление от группового портрета, либо от антропологизированного описания социальной группы или явления общественной жизни.

Сноски к статье

1. «Столицы мира» содержит палитру современных английских философов; мемуарист формирует в группу портреты Д. С. Милля, Герберта Спенсера и Д. Г. Льюиса [с. 110 – 116]. Знакомство читателя с современными французскими беллетристами выстроено в этих мемуарах как серия аналогичных по объему портретов Эмиля Золя, Альфонса Додэ, Эдмона Гонкура, Ги де Мопассана, Поля Алекси, Поля Бурже и Виктора Гюго [с. 183 – 195].

Список литературы

1. Барахов В. С. Литературный портрет (истоки, поэтика, жанр). Л.: Наука, 1985. 312 с.

2. П.Д. Боборыкин Столицы мира (Тридцать лет воспоминаний). Москва: Сфинкс, 1911. 516 с.

3. Фрайман И. Русские мемуары в историко-типологическом освещении: к постановке проблемы. – URL: http://mirznanii.com/a (дата обращения: 22.03.2025).

4. Яркова А. В. Жанровое своеобразие творчества Б. К. Зайцева 1922 – 1972 гг. Литературно-критические и художественно-документальные жанры. СПб.: СПбГУ, 2002. 211 с.

УДК 82

ТЕМА ГЕРОИЗМА ЖИТЕЛЕЙ БЛОКАДНОГО ЛЕНИНГРАДА В РОМАНЕ И. А. БОГДАНОВОЙ «МЕРА БЫТИЯ»

Е.В. Семенова
г. Лесосибирск, Россия

В статье анализируется тема мужества в романе Ирины Богдановой «Мера бытия», посвященном блокаде Ленинграда в годы Великой Отечественной войны. Отмечается, что автор описывает события блокады с позиции «тихого мужества», делая акцент на идее любви и добра.

Ключевые слова: мужество, блокада Ленинграда, Великая Отечественная война, роман «Мера бытия»

THE THEME OF HEROISM OF THE RESIDENTS OF BLOCKADE LENINGRAD IN THE NOVEL BY I. A. BOGDANOVA "THE MEASURE OF BEING"

E.V. Semenova
Lesosibirsk, Russia

The article analyzes the theme of courage in Irina Bogdanova's novel "The Measure of Being", dedicated to the siege of Leningrad during the Great Patriotic War. It is noted that the author describes the events of the siege from the position of "quiet courage", emphasizing the idea of love and goodness.

Keywords: courage, siege of Leningrad, Great Patriotic War, novel "The Measure of Being"

Известно, что литературный процесс живет и развивается не только по своим законам: в значительной степени его развитие обусловлено внешними изменениями, происходящими в обществе и в мире в целом. Так было всегда: античных времен до Новейшего времени. При этом в художественной литературе интерес к определенным темам может усиливаться или ослабевать, равно как и воплощаться в различных вариантах, иногда взаимоисключающих друг друга.

Примером, подтверждающим выдвинутый тезис, может служить тема героя и героизма в художественной литературе. Несмотря на «вечность» феномена, эта тема по-разному воплощалась в различные эпохи разными писателями и поэтами [2] .

На современном этапе развития отечественного литературного процесса тема героизма находится в своеобразной тени. Это связано со многими причинами, где главное место можно отвести изменениям мировой геополитики, а также событиям мировой истории в целом. В результате каждое поколение «считывает» информацию о настоящем и прошлом по-своему, и это

неизбежно находит отражение в литературном творчестве современных писателей в мире и в России, в частности. Параллельно этому идет постоянное переосмысливание многих исторических фактов.

В целом события Второй мировой и Великой Отечественной войн явили собой мощную базу для литературного творчества как в отечественной, так и в мировой литературе. Это стало возможным потому что, любая война воплощает в себе множество различных противоречивых аспектов, которые словно «просятся» быть осмысленными, прочувствованными и оказаться воплощенными в литературном творчестве в разных жанрах и стилях.

Одним из главных противоречий любой войны является неестественное нарушение естественного хода человеческой жизни. На фоне этого противоречия происходит обострение многих сторон человеческой сущности, таких, как, к примеру, проявление героизма, когда человек делает выбор не в сторону сохранения жизни и выживания любой ценой, а в сторону самопожертвования и смерти ради общего дела, каким в годы войны является победа над врагом. Именно такую трактовку феномена героизма мы находим в Энциклопедическом словаре С. Ожегова: «Героизм – отвага, решительность и самопожертвование в критической обстановке» [3, с.129].

Наши современники являются свидетелями обострения борьбы между нивелированием и переписыванием истории и силами, которые стараются следовать правде и тем самым сохранить историческую память для себя и для будущих поколений. Этим также можно объяснить противоречивое, иногда полярное отношение к феномену героизма в годы Великой Отечественной войны в документалистике, кинематографе и художественной литературе.

Предметом нашего исследования является тема героизма в романе современной российской писательницы И.А. Богдановой «Мера бытия». Роман посвящен защитникам Ленинграда в годы Великой Отечественной войны. Тема блокады Ленинграда и защиты города, несмотря на отдаленность во времени, не только не стихает и не уходит в небытие, а, напротив, все больше набирает силу и актуальность. Полагаем, что каждое новое поколение словно «примеряет» на себя события тех лет, невольно задавая себе вопрос: «А как бы я повел себя в тех условиях?». Роман «Мера бытия» И. Богдановой по терминологии системы Станиславского несет в себе именно такую «сверхзадачу». Каким образом писательница добивается эффекта сопричастности, единения писательского замысла и читательского восприятия?

На наш взгляд, в основе достижения успеха лежат несколько чрезвычайно важных позиций.

Во-первых, в романе «Мера бытия» И. Богданова следует своему излюбленному приему, который в равной степени можно отнести к особенностям стиля и к композиционному построению произведения. Автор прибегает к детализации отображения событий. Иногда эти детали носят бытовой характер, причем их отображение всегда идет не от автора, а от персонажей.

Во-вторых, в романе присутствует своеобразный «второй план» – внутренняя речь различных героев, где они, действуя «теперь и сейчас» в конкретных обстоятельствах, проживают каждый свою историю, возвращаясь к прошлому, оценивая настоящее, мечтая о будущем. И поскольку персонажи – самые обыкновенные люди, то и их внутренняя речь, как правило, лишена патетики, но наполнена простым жизненным смыслом: как выжить в нечеловеческих условиях блокады и при этом остаться человеком.

В-третьих, автор не навязывает своей точки зрения, она подводит читателя к пониманию того, что мужество жителей блокадного Ленинграда - это мужество особого рода. Традиционно мужество сопряжено с отважным поведением в бою с врагом, совершении подвига и принятиим смерти как самопожертвования во имя победы. Мужество жителей блокадного Ленинграда предстает перед нами со страниц романа И. Богдановой как особый вид мужества. Это было «тихое мужество», когда самопожертвование заключалось в помощи друг другу, при этом все находились в равном положении голода и холода. Основой для такого мужества была уверенность в победе, вера в то, что «мир наполнен любовью и добром» [1, с. 199]. Роман принизан своеобразной антитезой «война как зло и мир как добро». Эта антитеза не однозначна, поскольку и зло, и добро имеют разные воплощения, но в романе любовь и добро содержательно многолики и по своей сути оказываются многократно сильнее сил зла. У И. Богдановой «любовь» включает в себя любовь к родной земле, к дому, к маме, Богу, любимому человеку… В итоге все это сходится в понятии «любовь к Родине».

В жестокой схватке «добро – зло» герои проходят испытания не только на самопожертвование, но и на человечность. Так, один из героев романа Сергей, захватив в плен немца, не убивает его, а ведет в расположение советских войск в качестве языка. Продолжение этой истории предстает со страниц романа скупой констатацией факта: «Сергей не мог представить себе, что мюнхенский колбасник Эрик Гесснер пройдет лагерь для военнопленных, вернется в родной город, станет отцом троих детей, дедом десятерых внуков и до самой смерти будет каждый день коленопреклонённо молить Святую Деву за русского солдата, который волочил его по льду Ладоги» [там же, с. 413].

Мужество героев И. Богдановой проявляется еще и в том, что они принимают для себя задачу «жить для других», что для них становится доминантой в нечеловеческих условиях. Один из героев так обозначает для себя сценарий ближайших месяцев и, как оказалось, лет жизни: «Сейчас война, а значит, надо жить. Не для себя – для других. Для жильцов, для Ленинграда, вон для этой конопухи, что сопит под одеялом на раскладушке» [там же, с. 57]. Именно «для других» живет мастер Фролов, который не прекращает во время блокады работу по производству мозаики для московского метро, работники фонда семян, сумевшие сохранить семена картофеля и риса, когда весь дневной паек для них был знаменитые 125 грамм хлеба. Для «других» жили воспитатели детского дома, сумевшие сделать для детей блокадного города настоящий новогодний праздник с мандаринами и подарками.

Добиться правдивости изображаемых событий автору помогает композиция романа, где описания жизненных перипетий героев чередуются с данными документов, отрывками из писем, официальной информацией. Этот прием помогает понять нам, читателям XXI века, глубинную связь событий и их оценкой официальной властью того страшного времени с жизнью конкретных людей. Эти вкрапления не выглядят фоном, а передают суть эпохи.

К особенностям композиции романа можно отнести почти зеркальное его оформление начала и конца. Роман начинается с «восхождения» героини Кати Ясиной на колокольню. Несмотря на хрупкость конструкции, девушке удается покорить «вершину» и крикнуть с высоты «Люди, я люблю вас! Будьте счастливы!» [1, с. 9]. Все происходит перед самым началом войны. По сути, это восхождение имеет глубоко символический смысл: Катя словно программирует себя на преодоление трудностей, в которых она пока даже не догадывается и на любовь к людям, которая поможет ей достойно пройти испытания войной. В конце романа муж Кати Сергей везет ее на место, которое имеет для них обоих сакральный смысл: именно там в годы войны шли жестокие бои, в которых они оба участвовали и теряли однополчан. Неожиданно Катя видит колокольню: «Так это же моя колокольня! – Катя схватила Сергея за руку. – Понимаешь, моя! Такая же как та, которая…< > Присмотревшись поняла, что наверху звонницы стоит девушка в цветастой кофточке. Раскинув руки в стороны, девушка охватывала ими небо, словно готовилась к полету. Ее голос серебром рассыпался над полем с ромашками: «Люди, я люблю вас! Будьте счастливы!» [1, с. 799].

Список литературы

1.Богданова И.А. Мера бытия: роман. М.: Сибирская Благозвонница, 2020. 798 с.

2.Красильников Р.Л. К проблеме героического в теории и истории литературы. – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения 05.04. 2025).

3.Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.

УДК 81

ВОПРОСЫ ОЛЬФАКТОРНОЙ РЕЦЕПЦИИ В ПРОЗЕ Н. В. ГОГОЛЯ

С. И. Симонова
г. Самара, Россия

Вербализация запахов в литературе становится объектом всё нарастающего интереса в настоящее время, что особенно актуально в литературоведении, лингвистике и культурологии. В лингвистике вопросы

ольфакторной рецепции специально не решались. Ольфакторная рецепция наиболее трудно вербализуется в русском языке. К тому же на вербализацию запаха, в частности, нередко накладывается запрет. Это касается не всех запахов, но неприятных, дурно пахнущих, запахов человеческой физиологии. В прозе Н. В. Гоголя ольфакторная рецепция создается посредством эвфемизмов, описательных оборотов. При этом различия в описательных оборотах обусловлены тем, что они могут содержать «запаховую» лексему или маркироваться неопределенными местоимениями.

Ключевые слова: вербализация, Н. В. Гоголь, ольфакторная рецепция, запах, описательный оборот, эвфемизм, неопределенность.

QUESTIONS OF OLFACTORY RECEPTION IN N. V. GOGOL'S PROSE

S. I. Simonova
Samara, Russia

The verbalization of odors in literature is becoming an object of increasing interest at the present time, which is especially relevant in literary studies, linguistics and cultural studies. In linguistics, the issues of olfactory reception have not been specifically addressed. Olfactory reception is the most difficult to verbalize in Russian. In addition, verbalization of smell, in particular, is often prohibited. This does not apply to all odors, but to unpleasant, foul-smelling odors of human physiology. In N. V. Gogol's prose, olfactory reception is created through euphemisms and descriptive phrases. At the same time, the differences in descriptive phrases are due to the fact that they may contain an «odorous» lexeme or be marked with indefinite pronouns.

Key words: verbalization, N. V. Gogol, olfactory reception, smell, descriptive phrase, euphemism, uncertainty.

Вербализация запахов в литературе становится объектом всё нарастающего интереса в настоящее время в: а) литературоведении (в прозе [6]; поэзии [10]; б) лингвистике [11] и в) культурологии [9].

В прозе Н.В. Гоголя ольфакторную рецепцию попутно рассматривали Н.Л. Зыховская (2009) [5], А.Ю. Бычкова (2013) [2], О.А. Деханова (2022) [4], А.А. Кораблев (2025) [8]. Специальному лингвистическому исследованию ольфакторная рецепция в творчестве Н.В. Гоголя не подвергалась, что обусловливает новизну нашей работы.

Ольфакторная рецепция наиболее трудно вербализуется в русском языке. К тому же на вербализацию запаха, в частности, нередко накладывается запрет. Это касается не всех запахов, но неприятных, дурно пахнущих, запахов человеческой физиологии, например. В прозе Н.В. Гоголя ольфакторная рецепция создается посредством:

– эвфемизмов;

– описательных оборотов: *такой, как; такой, что;*

– различий в описательных оборотах: могут содержать или не содержать «запаховую» лексему;

– собственно лексем (*нехорошо ведет себя; какой-то свой особенный воздух*);

– маркированной неопределенности (неопределенными местоимениями, в частности).

Обратимся к фразе Н.В. Гоголя, ставшей хрестоматийной:

Еще нужно сказать, что дамы города N отличались, подобно многим дамам петербургским, необыкновенною осторожностью и приличием в словах и выражениях. Никогда не говорили они: «я высморкалась», «я вспотела», «я плюнула», а говорили: «я облегчила себе нос», «я обошлась посредством платка». Ни в каком случае нельзя было сказать: ***«этот стакан или эта тарелка воняет»****. И даже нельзя было сказать ничего такого, что бы подало намек на это, а говорили вместо того:* ***«этот стакан нехорошо ведет себя» – или что-нибудь вроде этого*** (Гоголь. Мертвые души)[1].

Приведенный пример содержит ряд эвфемизмов. Подробнее об этом см.: [1].

Рассмотрим, каким образом вербализуется ольфакторная рецепция в данном текстовом сегменте. Прямое обозначение запаха – *воняет*. Прямая номинация помещена рядом с эвфемизмом. Что ослабляет её эвфемистическую силу. Между тем ослабляет эту силу только на уровне ‘автор – читатель‘, тогда как на уровне ‘персонаж – персонаж’ сила эвфемизации сохраняется. Подробнее см.: [11].

Ольфакторная рецепция представлена переносным употреблением языковых единиц, это эвфемистическая метафора, точнее – олицетворение: стакан ведет себя подобно человеку.

Ср.: *Также заседатель ваш... он, конечно, человек сведущий, но от него <u>такой</u>* ***<u>запах</u>****, <u>как будто бы он сейчас вышел из винокуренного завода</u> – это тоже не хорошо* (Ревизор).

Описательный оборот *такой* ***запах****, как будто бы он сейчас вышел из винокуренного завода*, с одной стороны, достаточно ясно раскрывает характер запаха, с другой стороны, подается это замысловатым образом, с некоторой долей эвфемизации, поскольку прямо не сообщается, что статусное лицо, заседатель, издает запах алкоголя.

Больным велено габерсуп давать, а у меня по всем коридорам несет <u>такая капуста, что береги только нос</u> (Ревизор).

Пример интересен тем, что ольфакторная рецепция организована таким образом, что отсутствуют типовые «запаховые» лексемы: *запах, вонь, аромат, нести, вонять* и др. Между тем перед нами типичный способ Н.В. Гоголя выражать ольфакторный модус перцепции. Таким образом, мастер слова связывает описательный оборот *такая капуста, что береги только нос* в синтаксическую конструкцию.

На средства неопределенности в языковом пространстве Н.В. Гоголя указывали многие исследователи творчества писателя. При этом следует отметить, что читателю не составит труда определить, что скрывает за собой местоименное слово. Семантика эвфемизмов в творчестве Н.В. Гоголя «прозрачна», это также является особенностью стиля писателя.

Так, например, показательно витиеватое и деликатное обхождение темы неблаговонного запаха посредством неопределенного местоимения какой-то в словосочетаниях *какой-то собственный запах* (1) и *какой-то свой особенный воздух*.

Описание неприятного запаха разворачивается в ряд вызываемых этим явлением ассоциаций (2). Проиллюстрируем сказанное:

(1) Когда всё это было внесено, кучер Селифан отправился на конюшню возиться около лошадей, а лакей Петрушка стал устроиваться в маленькой передней, очень темной конурке, куда уже успел притащить свою шинель и вместе с нею ***какой-то свой собственный запах****, который был сообщен и принесенному вслед за тем мешку с разным лакейским туалетом* (Мертвые души);

(2) Кроме страсти к чтению, он [Петрушка] *имел еще два обыкновения, составлявшие две другие его характерические черты: спать не раздеваясь, так, как есть, в том же сюртуке, и носить всегда с собою* ***какой-то свой особенный воздух, своего собственного запаха, отзывавшийся несколько жилым покоем****, так что достаточно было ему только пристроить где-нибудь свою кровать, хоть даже необитаемой дотоле комнате, да перетащить туда шинель и пожитки, и уже казалось, что в этой* ***комнате лет десять жили люди****. <…>»* (Мертвые души).

В заключение отметим, что ольфакторная рецепция в прозе Н.В. Гоголя представлена преимущественно переносным употреблением языковых единиц, данной цели служат эвфемизмы (эвфемистическая метафора), описательные обороты (*такой, как; такой, что*), в т.ч. включающие «запаховую» лексему (*запах, вонь, аромат, нести, вонять*) и маркированные неопределенностью (неопределенное местоимение *какой-то* и др.).

Сноски к статье

1. Представленные в работе примеры из художественных текстов Н.В. Гоголя полностью отражают орфографию и пунктуацию указанного издания. В соответствии с правилами современного русского литературного языка нами изменено только пунктуационное оформление прямой речи.

Список литературы

1. Айтасова С.И. Система средств эвфемизации в творчестве Н.В. Гоголя: автореф. дис. ... кандидата филол. наук: 10.02.01 / Айтасова Сания

Ибрагимовна. Самара, 2013.

2. Бычкова А. Ю. Нос и его обонятельная функция как художественный образ в творчестве Н. В. Гоголя и в произведениях западноевропейской литературы // Вестник Томского гос. Ун-та: Общенаучный периодический журнал. №. 372. 2013. С. 13–18.

3. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений. В 14 т. Т. 1–7; [АН СССР; Ин-т рус. лит. (Пушкин. Дом)]. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1952.

4. Деханова О.А. Характерологические функции неопрятности в произведениях Ф. М. Достоевского и его современников // Достоевский и мировая культура: филологический журнал. № 2. 2022. С. 144–174.

5. Зыховская Н. Л. «Носология» гоголевских «Мертвых душ» в контексте теории художественного мира // Челябинский гуманитарий. 2009. № 8. С. 30–37.

6. Зыховская Н. Л. Ольфакторий русской прозы XIX века: автореф. дис. ... доктора филол. наук: 10.01.01 / Зыховская Наталья Львовна. – Екатеринбург, 2016.

7. Иванян Е.П. Многоязычный словарь эвфемизмов туалетной темы / Е.П. Иванян, Х. Кудлинская, И.Н. Никитина; под общ. ред. Е.П. Иванян. М.: ФЛИНТА, 2019.

8. Кораблев А.А. Системология фольклорных и физиогномических аллюзий в «Мертвых душах». С. 148–157. – URL: Системология фольклорных и физиогномических аллюзий в «Мертвых душах» (дата обращения: 23.03.2025).

9. Костяев А. И. Ароматы и запахи в истории культуры: знаки и символы / А.И. Костяев. М.: URSS, 2024.

10. Рогачева Н.А. Русская лирика рубежа XIX – XX веков: поэтика запаха: автореферат дис. ... доктора филол. наук: 10.01.01 / Рогачева Наталья Александровна. Екатеринбург, 2011.

11. Трофимова Н.А. Любовь и запахи: репрезентация ольфакторности в любовном дискурсе (на материале немецкого языка) / Н.А. Трофимова, В.В. Мамцева. СПб.: Изд-во СПбГЭУ, 2020.

УДК 808.5

ЛЕРМОНТОВСКИЕ АЛЛЮЗИИ КАК СРЕДСТВО ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ИНТЕНЦИИ В ДЕКЛАРАТИВНОЙ ЛИРИКЕ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА

М. В. Субботина, Л. С. Рожкова
г. Воронеж, Россия

В статье рассматривается на материале декларативной лирики Серебряного века лингвостилистический потенциал аллюзий как средства создания подтекста. В качестве пре-текста выбрано стихотворение «Пророк» М. Ю. Лермонтова, который стал знаковой фигурой для

большинства поэтов этого периода расцвета русской культуры. Анализ имплицитных семантических составляющих текстов позволяет проследить, как наполнение лермонтовской цитаты собственным содержанием формирует новый смысл в лирических произведениях представителей разных литературных направлений. При этом аллюзивные отсылки осуществляются с помощью как характерных словесных образов, так и ритмико-мелодической и композиционно-структурной организации текста.

Ключевые слова: декларативная лирика, словесный образ, макрообраз, подтекст, аллюзия, семантическая структура, семантическая составляющая.

LERMONTOV'S ALLUSIONS AS A MEANS OF EXPRESSING THE AUTHOR'S INTENTION IN THE DECLARATIVE LYRICS OF THE SILVER AGE

M. V. Subbotina, L. S. Rozhkova
Voronezh, Russia

Based on the declarative lyrics of the Silver Age, the article examines the linguistic and stylistic potential of allusions as a means of creating subtext. The poem "The Prophet" by Mikhail Lermontov, who became a significant figure for most poets of this period of the heyday of Russian culture, was chosen as the pre-text. The analysis of the implicit semantic components of the texts allows us to trace how filling the Lermontov quotation with its own content forms a new meaning in the lyrical works of representatives of different literary trends. At the same time, allusive references are made using both characteristic verbal images and rhythmic-melodic and compositional-structural organization of the text.

Keywords: declarative lyrics, verbal image, macroimage, subtext, allusion, semantic structure, semantic component.

Лермонтовские аллюзии представляют собой мощный инструмент для выражения авторской интенции в декларативной лирике, служа связующим звеном между личным опытом поэта и универсальными проблемами человеческого существования.

Осмысление своего места в обществе, предназначения в этой жизни всегда было обязательным этапом в творческом развитии поэта.

Уподобление поэта пророку не оригинально в лермонтовском творчестве, но осмысление его пути отличается от пушкинского прежде всего противопоставлением поэта и толпы.

В стихотворении «Пророк» семантическое поле «поэт» формируется за счёт словесных образов с положительной семантикой: «любовь», «правда», «чистые ученья», а поле «толпа», наоборот, представлено словесными образами с отрицательными коннотациями: «злоба», «порок», «бешено», «презирают», «улыбка самолюбивая». Изотопия *страдания* обусловлена словами с семой *страдание*: «болезнь», «угрюм», «худ», «беден», «наг».

Аллюзивные отсылки к этому лермонтовскому тексту особенно отчетливо видны в стихотворении М. Волошина «Я быть устал среди людей…».

М. Лермонтов	М. Волошин
1.В меня все ближние мои Бросали бешено ***каменья***…[4, с. 623].	1. И ***камня*** подлого укус…[3, с. 203].
2.Когда же через шумный град Я пробираюсь ***торопливо…*** [4, с. 623].	2. И я ***спешу***, смущаясь, мимо…[3, с. 203].
3.Провозглашать я стал ***любви*** И правды чистые ученья [4, с. 623].	4.Но чувствовать ещё больней ***Любви*** незримые надломы…[3, с. 203].

Антиномия «поэт – толпа» построена аналогично лермонтовской: семантическое поле «толпа» базируется на словесных образах с отрицательной коннотацией: «свист», «смех», «враждебные ропоты молвы», «едкий вкус грязи», а семантическое поле «поэт» представлено словесными образами, в которых актуализирована сема «высокое»: «любовь», «душа», «жертвенный дым».

Но у Лермонтова изотопия *страдания* несколько нивелируется за счёт отсылки к библейской истории о пророке Илии, которого в пустыне кормили птицы, а Господь через Ангелов давал утешение в страданиях духа и плоти:

И вот в пустыне я живу,
Как птицы, даром божьей пищи;

Завет предвечного храня,
Мне тварь покорна там земная;
И звезды слушают меня,
Лучами радостно играя [4, с. 623].

Эта отсылка способствует утверждению мысли о божественной природе поэтического дара, обрекающего человека, наделённого им, на одиночество.

Исследователи отмечали многогранность темы «пророка» в творчестве Лермонтова: «…это и образ общества, враждебного «любви и правде», и образ страдающей в таком обществе свободной творческой личности, и мотив трагической разобщённости интеллигенции и народа, их взаимного непонимания» [5, с. 449].

Но, на наш взгляд, именно возможность найти отклик в природе, заявленная указанной аллюзией, отрицает саму безответность мира в целом.

В поэтическом тексте М. Волошина нет такой же комбинированной аллюзии, отсюда – доминирование макрообраза «безответность мира», что предопределяет особый трагизм положения «поэта – пророка», чья душа, «дичась, безлюдеет».

Образ поэта-пророка в стихотворении Н. Гумилева «Пророки» амбивалентен: с одной стороны, с помощью лексики с высокой поэтической окраской (алтари, очи ясны, взор лазурный… лучистых, ясных глаз, душа его свята), а также за счет использования перифразов «святые рыцари добра», «Зари

грядущей князь», дающих высочайшую оценку поэтической миссии, создаётся словесный образ, в семантической структуре которого акцентированы семы «благородный», «возвышенный», «жертвенный». Немаловажную роль в создании «высокого» коннотативного ореола служат словесные образы из ЛСП «религия»: алтари, светлый лик Христа, мечты Господни, Рука Дающего. С другой стороны, изотопию *слабости, безволия* формирует эпитеты «запуганы и бледны», а также символический образ «громады каменных домов», воплощающий идею непреодолимого давления окружающей действительности на творческого человека. Этот образ поэта-пророка ближе лермонтовскому по своей семантике, но второй член оппозиции Гумилев изменяет: поэту противопоставлены бесплотные духи, которые «те речи слушают, смеясь». Очевидно, что идея безответности мира у Гумилева доводится до крайности: он лишает поэта-пророка даже малейшего шанса быть услышанным.

Отсылки к Лермонтову обнаруживаются в трёх стихотворениях К. Бальмонта «К людям», «В домах» и «Сквозь строй».

Первое стихотворение звучит как декларация любви ко всему миру. В нем нет конфликта *поэт-толпа*, на котором построены все проанализированные выше тексты. Императивы и обращение «О, люди!» предполагают включение всех живущих в новое знание, открытое лирическим субъектом. Тематическая группа «природа» играет в этом стихотворении текстообразующую роль: горы, гром, звери, молния, ручей, море, лучи, ручей – это микромодель гармоничного мира, в любви к которому признается лирический субъект. Это то знание, которым поэт спешит поделиться со всеми: «О, люди, я к вам обращаюсь, ко всем, / Узнайте, что был я несчастен и нем, / Но раз полюбил я возвышенность гор, / И все полюбил я и понял с тех пор». («К людям») [1, с. 89]. Но при отсутствии конфликта противопоставление выстраивается по линии знание-неведение; это противопоставление и служит аллюзивной отсылкой к «Пророку» Лермонтова, поскольку пророк – это посредник между высшими силами и людьми.

С жизнеутверждающим пафосом названного выше стихотворения контрастирует презрительный посыл стихотворения «В домах», по сути, представляющего собой развернутую метафору, где человеческая жизнь уподобляется пребыванию в домах – «гробницах», отсюда нанизывание словесных образов с семантикой страдания, болезни: «мучительно-тесные громады домов», «некрасивые, бледные люди», «тяжелые цепи», «чахнут», «казнь».

Образы природы также призваны подчеркнуть убогость человеческого бытия: «А где-то по воздуху носятся ***птицы***. / Что ***птицы***? Мудрей привидений людских / Жуки, пауки и мокрицы» («В домах») [1, с. 114].

Поэтическая инвектива заканчивается прямо выраженным проклятием, где цепочка императивов рисует мрачные перспективы толпы, не разделяющей с лирическим субъектом его жажды свободы («Свобода! Свобода! Кто понял тебя, / Тот знает, как вольны разливные реки. / И если лавина несётся губя, / Лавина прекрасна навеки. («В домах») [1, с. 114]. Определенную смысловую нагрузку несет и пунктуационное оформление последнего четверостишия. Лаконичные

точки говорят о том, что проклятие – это выношенный, обдуманный акт, а не результат сиюминутного порыва. Так поэт выражает полный идеологический разрыв между ним и обществом. Этот разрыв метафорически представлен в стихотворении «Сквозь строй», где физические страдания несчастного, на которого обрушиваются удары, отражают душевные страдания лирического субъекта, переживающего своеобразный катарсис:

И сознаньем был каждый смущен,
Что я кровью своей освящен.
И сильней, все сильней каждый раз
Вы пугались блистающих глаз.
И вы дрогнули все предо мной,
Увидав, что меж вас – я иной [1, с. 126].

А. Блок, продолжая противопоставление толпе, доводит его в стихотворении «Поэты» до гротеска, выстраивая двойной ряд противопоставлений, сознательно акцентирует неприглядные стороны жизни, которую ведут служители муз, с помощью сравнения («Потом вылезали из будок, как псы…»); гиперболы («И плакали горько над малым цветком, / Над маленькой тучкой жемчужной»), эпитетов («Болтали цинично и прямо»); иронии («И золотом каждой прохожей косы / Пленялись со знанием дела»), а также прямого наименования физиологического процесса, вызывающего отвращение («Под утро их рвало»).

В то же время, используя возможности соединения разностилевой лексики, Блок противопоставляет повседневность творчеству:

Пускай я умру под забором, как пес,
Пусть жизнь меня в землю втоптала, –
Я верю: то ***бог меня снегом занес***,
То ***вьюга меня целовала***! [2, с. 184].

На втором уровне противопоставления выстраивается антиномия *поэт-обыватели (толпа)*.

Нет, милый читатель, мой критик слепой!
По крайности, есть у поэта
И косы, и тучки, и век золотой,
Тебе ж недоступно все это!.. [2, с. 184].

Очевидно, что лирический субъект Блока не пророк, а служитель муз, которому дано видеть прекрасное в обыденном и привычном и делиться этим видением со своими читателями, открывая перед ними иные миры, более совершенные, чем тот, в котором все мы вынуждены пребывать. В этом Блок и видит величайшую миссию поэта.

Таким образом, обращение к лермонтовским аллюзиям позволило поэтам Серебряного века заявить о видении своего творческого пути и предназначения, определить общественную позицию.

Список литературы

1. Бальмонт К. Д. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе. Москва: Альфа-книга, 2018. 1399 с.
2. Блок А. А. Полное собрание поэзии и прозы в одном томе. Москва: Альфа-книга, 2017. 1020 с.
3. Волошин М. А. Избранные стихотворения. Москва: Советская Россия, 1988. 857 с.
4. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений. В четырех томах. Т.1.Москва: Правда, 1969. 1984 с.
5. Лермонтовская энциклопедия. Москва: Изд-во «Советская энциклопедия», 1981. 784 с.

УДК 94:929(571.51)”19”

ИВАН ПЕТРОВИЧ МАЛЮТИН: ЕНИСЕЙСКИЙ ПЕРИОД БИОГРАФИИ

Н.Г. Харитонова
г. Лесосибирск; г. Енисейск, Россия

В работе автор обращается к биографии известного мемуариста и поэта Ивана Петровича Малютина, отца профессора Лесосибирского педагогического института А.И. Малютиной. На основе источников личного происхождения, исследовательской литературы реконструируется период его жизни в Енисейске, связанный с советской политической ссылкой.

Ключевые слова: Малютин И.П., Малютина А.И., мемуарист, Енисейский учительский институт, Енисейск.

IVAN PETROVICH MALYUTIN: YENISEI PERIOD OF BIOGRAPHYNAME OF REPORT

N. G. Kharitonova
Lesosibirsk; Yeniseysk, Russia

In the work, the author turns to the biography of the famous memoirist and poet Ivan Petrovich Malyutin, father of the professor of the Lesosibirsk Pedagogical Institute A.I. Malyutina. Based on sources of personal origin, research literature, the period of his life in Yeniseisk, associated with Soviet political exile, is reconstructed.

Key words: Malyutin I.P., Malyutina A.I., memoirist, Yenisei Teachers' Institute, Yeniseisk.

Имя Ивана Петровича Малютина широко известно в литературных кругах как поэта, мемуариста и … отца профессора Лесосибирского государственного педагогического института – Антонины Ивановны Малютиной.

«Книга была для отца неиссякаемым родником, из которого он жадно пил, никогда не утоляя жажды…90-летней жизни не хватило, чтобы напиться» – так писала А. И. Малютина о своем отце, человеке, который привил ей любовь к литературе, ввел в круг писателей, поэтов, ученых [5, с.119]. Его активная творческая жизнь, любознательность, умение дружить во многом предопределили ее научные исследования и литературные связи.

Именно глубокая привязанность к отцу, духовная связь с ним заставили Антонину Ивановну приехать в эвакуацию в Енисейск, где находился в политической ссылке ее отец. Работа преподавателем литературы в местном учительском (позже – педагогическом) институте стала ее судьбой.

Иван Петрович всегда был притягательной фигурой для исследователей. Изучались вехи его биографии, связанные с ярославским периодом жизни, дореволюционной сибирской ссылкой, просветительской деятельностью в 1920-30-е гг., уральским этапом [6;8;10]. Сохранились источники личного происхождения: воспоминания родных, мемуары деятелей литературы и искусства, его эпистолярное наследие [4;5;6;9]. Фонды и коллекции документов И.П. Малютина находятся во многих архивах и музеях России. Например, в Центральном государственном архиве искусства и литературы, в Енисейском историко-архитектурном музее-заповеднике им. А.И. Кытманова, в Объединенном государственном архиве Челябинской области, Государственном историческом музее Южного Урала и др.

Пребывание Малютина в Красноярском крае, в частности в г. Енисейске, подробно не рассматривалось литературоведами и историками. Многие факты были изложены в работах Антонины Ивановны, но о том, что это был период политической ссылки, не упоминалось. В книге «Судьба суровая и светлая» данный этап жизни отца начинается со строк: «Великая Отечественная захватила Малютина в Красноярском крае. Где он только не жил на его широком раздолье! И на высокой круче над туруханской пристанью в крошечной, но удивительно теплой избушке. И на нескольких квартирах Енисейска, где когда-то зимовал возвращавшийся из ссылки и застигнутый морозами неукротимый протопоп Аввакум…» [5, с.102]. Ни слова не сказано о том, какие обстоятельства привели Ивана Петровича в Енисейск. Сам Малютин также не упоминал об этом в своих книгах. Возможно, такое избегание темы репрессий было обосновано личными причинами.

Иван Петрович Кулев (для литературной деятельности взял псевдоним – Малютин) родился в 11(24) апреля 1873 г. в деревне Пята Новгородской губернии в крестьянской семье. Жизненные обстоятельства не позволили ему получить образование. Он не учился ни в одном учебном заведении.

Значимым этапом в его жизни стала работа на Ярославской Большой мануфактуре (с 1922 г. до настоящего времени фабрика «Красный Перекоп»).

На фабрике была создана библиотека-читальня. Не имея в штате библиотекарей и, зная пристрастие Малютина к чтению, администрация поставила его на выдачу книг и поручила переплетать их. Антонина Ивановна отмечает, что с этого времени библиотечная работа стала призванием отца. Он

расспрашивал читателей об их интересах, советовал, что читать дальше, готовил рекомендательные списки. Часто в эти списки входили книги, запрещенные для рабочих. Сам изучал биографии писателей и много читал критических статей о них [4, с.16]. За создание социал-демократического кружка был приговорен к ссылке в Сибирь в 1902 г.

За годы сибирских скитаний (Омск, Новониколаевск, Барнаул, Курган), которые заняли около двадцати лет, расширился круг знакомств Ивана Петровича. Адресатами его писем стали Вс. Иванов, П. Л. Драверт, Л. Н. Сейфуллина, Е. М. Ярославский, К. Н. Урманов, Н. А. Рожков. В Сибири Малютин, будучи причастен к книготорговле, много занимался популяризацией книги и чтения. У него начала формироваться личная библиотека подаренных и купленных авторских экземпляров книг с автографами.

Вместе с женой Чирковой Анной Ивановной они создали большую семью (дети: Модест, Герман, Антонина I, Шура, Нюра Николай, Тоня, Борис) [7, с.5]. В центре этой маленькой вселенной были книги. По воспоминаниям родных Ивана Петровича, все стены в доме были заняты стеллажами с книгами. Дети Малютиных с удовольствием читали, сочиняли стихи, ценили книги, умели их переплетать. Будучи занятым разнообразной домашней работой, Иван Петрович просил детей читать вслух. И сам часто озвучивал любимые книги [9, с.197-198].

Две дочери начали свой трудовой путь с библиотекарей. Младшая – Антонина Ивановна Малютина, прошла путь от учителя литературы в сталинградской школе №25 до профессора Лесосибирского государственного педагогического института.

Вторым увлечением в семье была музыка. Как вспоминала одна из внучек, музыкальный дар был у бабушки Анны – жены Ивана Петровича. Не зная нотной грамоты, она играла на балалайке, губной гармошке, других инструментах. В четыре руки с Антониной они музицировали на фортепиано. Позже младшая дочь даже подрабатывала тапером в клубе во время демонстрации немых фильмов. Остальные дети играли на гитаре, пели. [9, с.198].

Антонина Ивановна отмечала, что стены их дома украшали картины, портреты, плакаты, рисунки с изображением зверей и птиц. Библиотека была подобрана по программам московских и ленинградских профессоров и по указателям Н.А. Рубакина (Н.А. Рубакин (1862-1946) – русский книговед, библиограф, библиопсихолог, популяризатор науки – *примечание автора*). У детей были коллекции камней, гербарии, географические, звездные и другие атласы. Александр Фадеев, побывав в доме Малютиных, сказал: «У вас музей, а не квартира – шагу нельзя сделать, чтобы что-нибудь не узнать» [5, с. 65].

Но вскоре все изменилось. В 1936 г. И.П. Малютина арестовали, сослали в Сибирь. После 8-месячного пребывания в красноярской тюрьме, он 2 июля 1937 г. был осужден особым совещанием при НКВД за антисоветскую пропаганду [8, с.437].

Обстоятельства ареста и свое тягостное состояние он отразил в письме (от 12 декабря 1937 г.) известному ученому, поэту-революционеру Н.А. Морозову. Малютин писал, что его несправедливо обвинили в участии в контрреволюционной группе. Пояснял: «Я жил очень хорошо за последнее время и был глубоко благодарен Советской власти за пенсию...». [7, л.42-43]. Каждая строка его письма плакала: «Я со всем бы мог помириться, но страшно и обидно до боли, что совершенно раззорили [*сохранена орфография автора*] наше семейство… Без меня весь семейный уют и безбедное существование рассыпалось прахом…» [7, л.42-43].

В сложное время, оставшись без средств, родные продали некоторые книги букинистам. Это известие было для Малютина тяжелым ударом. В письме к Н.А. Морозову он писал: «Я как самоучка был нолем сам по себе, а книги являлись цифрами приставляемыми к этому нулю… Теперь я словно остриженный Самсон чувствую какое-то бессилие и глубокую тоску» [7, л.43].

Иван Петрович был приговорен к пяти годам пребывания в колонии-поселении и выслан в Туруханск. В 1941 г. ему разрешили переехать в Енисейск. Сюда же в эвакуацию приехала из Сталинграда его младшая дочь Антонина с тремя детьми и матерью.

В Енисейске Малютины жили сначала очень скудно, как и многие в военное время. Прибыв из Туруханска, Иван Петрович ощутил, как пошатнулось его здоровье, но старался никому не показывать свою немощь. Постепенно жизнь наладилась. Чтобы помочь дочери поднять сыновей Малютин переплетал книги и документы енисейских библиотек и бухгалтерий.

Уральская исследовательница Ю. А. Прокопенко в своей работе отмечает, что в 1940-е гг. И. П. Малютин вынужден был продать литературным музеям страны часть своего личного архива и библиотеки (письма, фотографии, книги с автографами) [7, с.439].

Антонина Ивановна устроилась в учительский институт и преподавала литературу, брат Борис учился на историческом отделении того же института. В двухкомнатной квартире ютились семь человек: младшая дочь Антонина Ивановна с тремя сыновьями, Иван Петрович с женой Анной Ивановной и их младший сын Борис, возвратившийся с войны инвалидом. Позже вернулся муж Антонины – Розадеев Петр Михайлович. Семья поселилась в «преподавательском» доме. Именно этот адрес указан на всех «енисейских» письмах Ивана Петровича: Партизанская улица, д.13, кв.4 [7, л.53].

В Енисейске Малютин занимался и литературным творчеством, писал стихи, посвященные суровой Сибири, Енисею [3, с.98]. С благодарностью за верность и доброту появились строки, посвященные жене Анне Ивановне:

Нам не страшен ни север, ни юг,
Ни Полярные песни тайги
Был бы только чаек, был бы свой уголок–
Не боимся мы дикой пурги
Я с работы приду, будем вместе с тобой
Отдыхать – вспоминать про былые года,

Про своих сыновей, про бойцов-молодцов,

Про своих дочерей, да про внуков всегда [8, с.198].

По воспоминаниям енисейцев, Иван Петрович был частым гостем в городской библиотеке. Рассказывал о встречах с писателями, показывал редкие книги. Антонина Ивановна Малютина в своей книге пишет об интересном общении отца со студентами. Молодежь искренне любила его за добрый юмор, приветливость. он читал им вслух стихи, знакомил с книгами, а главное – «ни в одной библиотеке не могли бы они узнать то, что сообщалось в письмах В. Шишкова, Н. Морозова, Щепкиной-Куперник, В. И. Качалова». Среди частых гостей упоминались студенты Енисейского учительского института – литераторы и историки: Тамара Оришних, Тоня Кныр, Маша Поплюйкова, Анисья Пономарева, библиотекарь Груша Горина и многие другие [5, с.123-124].

По-прежнему важную часть жизни Ивана Петровича составляла переписка с близкими ему людьми. Он рассказывал о своей большой семье: гордился, что «Тоня заведует кафедрой литературы и русского языка», а Борис – «преподаватель истории в старших классах средней школы, часто замещает директора, назначен инспектором школ Кежемского района на р. Ангаре». Радовался, что вернулись с фронта еще один сын и зять [7, л.50-54]. Месяцами ждал ответа, переживал за своих адресатов, большинство из которых находились в преклонном возрасте. Невосполнимой утратой было для него сообщение о смерти в 1945 г. геолога, исследователя метеоритов, писателя Петра Людовиковича Драверта в Омске.

В «енисейский» период в круг знакомств Ивана Петровича вошли фольклорист и литературовед М. К. Азадовский, писатели Н. Устинович и С. Сартаков [5, с.127-129].

В 1950 г. ушла из жизни жена Ивана Петровича. Похоронив Анну Ивановну, он принял решение покинуть Енисейск. Уехал в Челябинск к старшим детям и внукам. Внучка Зоя вспоминала его прибытие из Енисейска: «Из вагона сошел старичок с чемоданом, соседи-пассажиры стали вытаскивать сумки с книгами и складывать их около него, потом тепло распрощались с ним, вошли в вагон и поезд ушел» [8, с.200]. Впереди Малютина ждали еще 10 лет активной творческой жизни, членство в Союзе писателей. В 85 лет он впервые держал в руках свою первую книгу «Незабываемые встречи» [2]. Главы ее посвящены писателям М. Горькому, В.Г. Короленко, В.Я. Шишкову, поэтам С.Д. Дрожжину, Т.Л. Щепкиной-Куперник и др. Чуть позже вышли «Воспоминания» [1].

В 1955 г. Иван Петрович был реабилитирован, дело было прекращено «за недоказанностью предъявленного обвинения» [8, с. 438].

Скончался И. П. Малютин в 1962 г. на отдыхе в Майкопе, где и был похоронен.

Список литературы

1. Малютин И. П. Воспоминания. М: Сов. писатель.1958.

2. Малютин И. П. Незабываемые встречи. Челябинск: Челябинское книжное издательство.1957.

3. Малютина А. И. Писатель из народа // Енисей: литературно-художественный альманах. 1964. №1 (41). Красноярск: Краснояр. кн. изд-во, 1964. С.96-101

4. Малютина А. И. Повесть об отце. Челябинск, Южно-Уральское кн. изд-во, 1974.

5. Малютина А. И. Судьба суровая и светлая. Красноярск: Краснояр. кн. изд-во, 1988.

6. Перминов Ю. П. Иван Малютин – «талантливый самоучка», сибирский странник и сиделец – URL: https://m.bk55.ru (дата обращения 15.01.25)

7. Письма И.П. Малютина – Н.А. Морозову // Архив РАН. Фонд 543. Оп. 4 Д.1117.

8. Прокопенко Ю. А. Иван Петрович Малютин: "жизнь, не похожая на другие". К 150-летию со дня рождения писателя // Гороховские чтения. Челябинск: ОГБУК "Государственный исторический музей Южного Урала", 2022. С. 433-440.

9. Слуднова З.Д. Энтузиаст русской литературы. // Южный Урал. Литературный альманах. 2011. № 7 (38). Челябинск.: Челябинское отделение Союза писателей России, 2011. С.196-200

10. Янгирова, И. С. "Энтузиаст русской литературы" – Иван Петрович Малютин // Гороховские чтения. Челябинск: ОГБУК "Челябинский государственный краеведческий музей", 2010. С. 188-194.

УДК 159.99

ВИКТИМНОСТЬ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Басалаева
г. Лесосибирск, г. Красноярск, Россия

В статье рассматривается проблема виктимности. Показано, что проблема виктимности является актуальной в современном обществе. Автор отмечает, что на развитие виктимности влияют как феноменологические, так и социальные факторы. Кроме того, подчеркивается, что детерминантами возникновения виктимности могут быть личностные деформации и возрастные особенности.

Ключевые слова: виктимность, виктимное поведение, виктимогенная деформация личности, возрастная виктимность.

VICTIMISM AS A PROBLEM OF MODERN EDUCATION

N. V. Basalaeva
Lesosibirsk, Krasnoyarsk, Russia

The article examines the problem of victimization. It is shown that the problem of victimization is relevant in modern society. The author notes that both phenomenological and social factors influence the development of victimization. In addition, it is emphasized that personality deformations and age-related characteristics can be determinants of the emergence of victimization.

Key words: victimization, victim behavior, victimogenic personality deformation, age-related victimization.

В настоящее время виктимность является одной из актуальных проблем как современного общества, так и образования. Люди часто становятся жертвами преступных обстоятельств, мошенничества, обмана и насилия, независимо от пола и возраста, в силу личностных особенностей, внешних обстоятельств или других условий, приводящих к причинению вреда жизни или здоровью человека.

Л.В. Франк в научный оборот российской психологии ввел термин «виктимность», определяя данную категорию как склонность личности стать жертвой преступления со стороны другого человека или невозможность избежать объективно устраняемой опасности [7].

Другой отечественный психолог В.И. Полубинский считает, что виктимность – это свойство, с характерными для него психологическими,

социальными, а также биологическими качествами, вследствие которых в определённых ситуациях происходит формирование условий, из-за которых может быть нанесён ущерб одному человеку с помощью незаконных действий со стороны другого [6].

Обобщив точки зрения О.О. Андронниковой, И.С. Бубновой, Т.В. Варчук, нами выделены несколько разновидностей виктимности [1, 2, 3]:

– виктимогенная деформация личности человека, которая является совокупностью социальных и психологических свойств, развивающихся в результате негативных аспектов социализации, влекущих за собой дезадаптацию в обществе. Среди проявлений виктимогенной деформации можно выделить эмоциональную неустойчивость, отсутствие самоконтроля в поведении, повышенный уровень конфликтогенности, дефекты в правовом и нравственном самосознании;

– возрастная виктимность, характеризующаяся личностными особенностями людей разного возраста (пожилые люди, подростки), а также повышенным уровнем виктимизации данных возрастов. К данной разновидности необходимо относить и людей с инвалидностью или с особенностями в процессе социализации, либо в адаптации к разным условиям;

– «виктимность-патология». Данный вид виктимности исходит из патологического состояния личности, основанного на неполноценной функциональности зрительного или слухового анализаторов, психических болезней или нарушений опорно-двигательного аппарата. При регулярной реализации виктимности, у человека постепенно формируется нарушение норм безопасного поведения, проявляющееся через психические, социальные и моральные признаки, именуемое виктимным поведением.

М.П. Долговых характеризует виктимное поведение как потенциал виктимности или комплекс свойств, обусловленных совокупностью психофизиологических, индивидуально-психологических, а также социальных причин, содействующих формированию дезадаптивного поведения, последствием которого становится нарушение психоэмоционального и физического состояния [4].

По мнению М.А. Мещерякова [5], среди факторов, оказывающих влияние на развитие виктимности, следует выделить феноменологические и социальные. Раскроем содержание данных факторов.

Феноменологические факторы приводят к формированию свойств личности, в связи с которыми человек становится жертвой определённых обстоятельств. Среди них выделяются:

– негативные эмоции;

– негативное отношение к самому себе;

– неуважительное отношение со стороны окружающих людей;

– отсутствие поддержки и понимания в семейных отношениях;

– отсутствие эмоциональной теплоты со стороны близких.

Все вышеперечисленные факторы вызывают развитие не только тревожности, беспокойства, чувства неопределённости, но и неврозов, депрессии.

Социальные факторы – это факторы, влияющие на человека в процессе социализации. Как отмечает автор, при формировании виктимного поведения важную роль играют следующие социальные причины:

– особенности внутрисемейных отношений (конфликты, наркомания и алкоголизм родителей, жестокое обращение с детьми и использование манипуляций);

– отсутствие заботы, любви и поддержки со стороны родителей;

– гиперопека, в результате которой ребёнок становится неспособным справляться с трудностями самостоятельно, и попадает в опасные ситуации;

– конфликтные отношения со сверстниками, буллинг;

– чувство неполноценности в случае негативных реакций на дефекты, травмы, отклонения в поведении;

– неблагополучное материальное состояние семьи [5].

Кроме того, в исследованиях О.О. Андронниковой описаны уровни воздействия факторов, формирующих виктимное поведение:

1. Психофизиологический уровень: полоролевые и возрастные особенности. Более чувствительными на этом уровне являются подростковый и старческий возраста, а также раннее детство.

2. Индивидуально-психологический уровень: особенности общения, эмпатии, уровня самооценки и тревожности, состояния фрустрации, связанные с возрастными особенностями человека;

3. Социально-психологический уровень: социокультурные и экономические особенности современного общества, уровень виктимизации в этом обществе, а также роль трансляции в средствах массовой информации, в медиа виктимных форм поведения [1].

В исследованиях отечественных ученых описываются различные типы виктимного поведения, а также акцентируется внимание на личностных детерминантах виктимности.

Так, Т.В. Варчук выделяет следующие типы виктимного поведения:

1) активный тип поведения – жертва напрямую и целенаправленно провоцирует совершение преступления в отношении неё;

2) интенсивный тип поведения – жертва совершает положительные действия, которые в результате приводят к преступлению;

3) пассивный тип поведения – жертва не оказывает сопротивления преступнику или бездействует [3].

И.С. Бубнова, проанализировав результаты эмпирического исследования виктимности личности разных возрастов, пришла к выводу, что существуют несколько групп лиц, которые могут стать жертвами в различных условиях:

1. Лица с преобладающими отрицательными нравственно-психологическими свойствами. К ним относятся люди с неврозами,

психопатиями, повышенной демонстративностью и негативизмом, склонные к аффективным реакциям.

2. Лица с положительными характеристиками, но которые стали жертвами вследствие неосторожности. В эту группу входят дети и подростки, которые из-за малого жизненного опыта неспособны своевременно предвидеть негативные последствия своих действий (например, идут с незнакомцами в подъезд).

3. Лица, которые становятся жертвами в силу объективных обстоятельств. Это могут быть инвалиды детства, жертвы катастроф и природных стихий и др. [2].

Таким образом, проблема виктимности является одной из значимых в современном обществе и требует комплексного подхода в ее решении со стороны специалистов разных областей (психологов, социологов, педагогов, юристов и др.).

Список литературы

1. Андронникова О. О. Специфика психолого-педагогического сопровождения виктимных подростков склонных к бродяжничеству // Вестник НГПУ. 2019. №1. С. 123–136.
2. Бубнова И. С. К вопросу о социально-педагогической виктимности современных подростков // ГлаголЪ правосудия. 2016. №2. С. 21-27.
3. Варчук Т. В. Теория виктимологического моделирования и ее развитие в российской криминологической науке и практике предупреждения преступности: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора юридических наук. М., 2013. 50 с.
4. Долговых М. П. Психологическая детерминация проявления виктимного поведения личности подростка: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Тольятти, 2019. 89 с.
5. Мещеряков М. А. Анализ причины склонности людей к виктимному поведению // Актуальные проблемы педагогического и психолого-педагогического образования: сборник научных статей. Саратов, 2021. С. 85-88.
6. Полубинский В. И. Правовые основы учения о жертве преступления. Горький: Горьковская высшая школа МВД СССР, 1979. 84 с.
7. Франк Л. В. Виктимология и виктимность. Душанбе, 1972. 111 с.

УДК 377.8

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ФОРМАТЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ПРОФЕССИОНАЛИТЕТ» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Т.А. Бахор, Н.Ф. Коршунова
г. Истра, Россия

В статье представлен опыт работы преподавателей Истринского профессионального колледжа – филиала ГГТУ по профессиональному самоопределению студентов – будущих воспитателей и учителей начальных классов, формированию у них профессиональной идентичности. При реализации компетентностной модели образовательного процесса актуальным является стремление создать благоприятные условия для профессиональной самореализации и актуализации будущих педагогов, используя для этого систему профориентационной работы, мастер-классов, национальный чемпионат профессионального мастерства.

Ключевые слова: профессионалитет, профессиональное самоопределение, профориентационная работа, мастер-класс, парк скульптур Сергея Казанцева, Истринский профессиональный колледж.

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION FUTURE TEACHERS IN THE FORMAT FEDERAL PROJECT "PROFESSIONALISM" (FROM WORK EXPERIENCE)

T.A. Bakhor , N.F. Korshunova
Istra, Russia

The article presents the experience of teachers of the Istra Vocational College, a branch of GSTU, in the professional self–determination of students – future teachers, the formation of their professional identity. When implementing the competence-based model of the educational process, the teaching staff strives to create favorable conditions for professional self-realization and actualization of future educators and primary school teachers using a system of career guidance, master classes, and student professional skills competitions.

Key words: professionalism, professional self-determination, career guidance, master class, Sergey Kazantsev Sculpture Park, Istra Vocational College.

Подготовка и реализация федерального проекта «Профессионалитет» отражает актуальные потребности в квалифицированных кадрах, в том числе педагогических, подготовленным к профессиональной деятельности, соответствующей процессам, происходящим в системе современного образования в целом [7]. По мнению ученых, внедрение с начала XXI века новой образовательной парадигмы обусловлено тем, что «результативная

“знаниевая” концепция обучения заменяется на процессуальную “гуманистическую”, <…> что влияет на профессиональную идентичность учителя» [6, с. 134]. Процесс формирования этой новой образовательной парадигмы рассматривается в работах отечественных педагогов: С.К. Бондаревой, Е.П. Ермолаевой, Д.И. Завалишеной, В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой, Н.Л. Ивановой, Е.В. Коневой, Е.В. Неумоевой-Колчеданцевой, Е.А. Петраш, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, В.В. Решетникова, Л.Б. Шнейдер и др.).

Зарубежные педагоги (H.T. Holmegaard, L. Ulriksen, C. Lamote, N. Engels, R. Yuan, I. Lee) также указывают на изменение требований общества к педагогу. Они неоднократно отмечают, что профессиональная идентичность, определяемая ими как компетентностная, прежде всего, соотносится с «пониманием индивидом своего места в профессии, формируется через ситуативный практический опыт и зависит от согласования профессионального опыта с внешними факторами» [8].

В этом контексте отечественные ученые рассматривают проблемы профессиональной идентичности педагогов образовательных организаций различного уровня и считают, что профессиональное самоопределение педагогов начинается уже на этапе их профессиональной подготовки в процессе обучения в колледжах и вузах. Веретенникова В.Б. считает, что именно в это время у будущих педагогов «формируется профессиональное самоопределение, и его результатом является профессиональная идентичность» [3, с. 12]. Таким образом, этап профессионального самоопределения имеет особое значение для дальнейшей профессиональной идентичности индивида, так как является начальным в образовательной траектории развития будущего педагога. Е.В. Неумоева-Колчеданцева сопровождение этой траектории развития определила как средство поддержки самоопределения студентов, саму траекторию профессиональной самоидентификации будущих педагогов охарактеризовала следующим образом: «..самоопределение – самореализация – самоактуализация». В процессе профессиональной самоидентификации «проектируются ситуации ценностного выбора, мотивирующие к практическим действиям и направленные на воплощение профессиональных планов» будущих специалистов [5, с. 47].

Коллектив Истринского профессионального колледжа – филиала ГГТУ, участвующего в ФП «Профессионалитет», в своей деятельности исходит из понимания особого значения обучения в колледже как этапа пути не только профессионального самоопределения, но и самореализации будущих педагогов. Наиболее активно проявляют себя студенты, обучающиеся в колледже по специальностям 44.02.02 Преподавание в начальных классах и 44.02.01 Дошкольное образование. Уже на 1-2 курсах они принимают участие в качестве волонтеров в организации и проведении разнообразных мероприятий, как в стенах колледжа, так и за его пределами. При проведении Дней открытых дверей студенты выступают с профориентационными сообщениями, демонстрируют старшеклассникам видеоматериалы о профессиональной

подготовке обучающихся колледжа, рассказывают им об учебной и внеучебной студенческой жизни, демонстрируют оборудование в учебных лабораториях. Подготовка к таким встречам позволяет студентам посмотреть со стороны на себя и свою профессию, осознать себя представителем определенного профессионального сообщества с присущими ему ценностными ориентирами. Опыт образовательных организаций свидетельствует об эффективности традиционных форм профориентации в условиях утверждения компетентностной образовательной парадигмы [2; 4].

Профессиональному самоопределению будущих педагогов способствуют и многочисленные мастер–классы, позволяющие во время которых студенты имеют возможность испытать себя в качестве воспитателей и учителей, общаясь с детьми разного возраста и организуя их продуктивную деятельность. Так, осенью 2024 г. группа студентов участвовала в Фестивале искусств «Русское слово руками скульптора», который состоялся на территории парка скульптур Сергея Казанцева в д. Борзые Истринского городского округа Московской области. Кульминацией праздника стало открытие памятника А.С. Пушкину, изготовленного С. Казанцевым. Это событие определило и характер сопутствующих мероприятий: «Поэтический марафон» (каждый из присутствующих мог прочитать стихи Пушкина), инсценировка «Пушкинская дуэль», «Пленэр для юных художников», «Конкурс скульптур на тему пушкинских произведений» и др. Студенты колледжа организовали и провели мастер–классы, в которых участвовали не только дети от 3-х до 16-17 лет, но и взрослые. Один из мастер-классов «Напиши письмо гусиным пером!» был посвящен написанию писем каллиграфическим почерком в стиле начала XIX века. Желающим предлагались для написания писем гусиные перья, объяснялись правила их использования. Образцы писем (другу/подруге, маменьке, бабушке, соседу, брату/сестре и др.) были заранее подготовлены студентами – волонтерами, которые приходили на помощь мастерам каллиграфии, когда участников становилось слишком много.

Безусловным лидером по числу участников стал мастер-класс по изготовлению народных обережных кукол. У студентов было ощущение, что каждый второй из присутствующих на Фестивале пожелал сделать себе куклу-оберег. Из предлагаемых студентами моделей обережных кукол наиболее востребованными оказались берегини и желанницы. Первые из них предназначены для защиты семейного очага, здоровья и благополучия членов семьи, достатка в доме. По народным поверьям, куклы-желанницы помогают человеку исполнить заветное желание. Студенты с радостью делились с участниками мастер-класса своими знаниями о народной культуре и с удовольствием помогали всем желающим в изготовлении оберегов.

После мастер-классов студенты знакомились с отзывами, оставленными в специальном журнале и адресованными им словами благодарности, что позволяло будущим педагогам взглянуть со стороны на свою профессиональную деятельность, оценить ее соответствие их ожиданиям. Будущие воспитатели говорили о том, что с детьми у них получается быстрее и

продуктивнее выстраивать коммуникацию, тогда как наладить сотрудничество с взрослыми участниками мастер-класса удается не сразу.

Организованная таким образом деятельность студентов способствует не только процессу самопонимания и самоосмысления ими своих действий, но и «соотнесению себя с образами воспринимаемой системы оцениваемых отношений и действий в процессе обучения» в колледже [2].

Завершающим этапом «индивидуальной «траектории профессиональной самоидентификации будущих педагогов» М.Е. Неумоева- Колчеданцева считает «самоактуализацию обучающихся, нацеленную на воплощение их индивидуальных профессиональных планов» [5]. В качестве таковых можно указать стремление студентов колледжа сочетать очную форму обучения с профессиональной деятельностью. В последние 2 года на 3–4 курсах такие студенты составляют до 40% численности группы. Это обусловлено общей тенденцией реализации ФП «Профессионалитет», в котором в 2023 году появился кластер по отрасли «Педагогика».

О стремлении обучающихся колледжа к профессиональной самоактуализации свидетельствует возросшая активность студентов в чемпионатном движении по профессиональному мастерству. В 2024 году студентка колледжа А. Рожкова стала победителем национального чемпионата профессионального мастерства «Профессионалы – 2024» (компетенция «Преподавание в начальных классах»). В 2025 году студенты колледжа участвовали уже в 11-и компетенциях Регионального этапа профессионального мастерства «Профессионалы– 2025»., в 3-х из которых они стали победителями: «Преподавание в начальных классах» «Преподавание английского языка в дистанционном формате», «Дополнительное образование детей и взрослых». Еще в 3-х компетенциях студенты стали призерами: «Организация экскурсионных услуг» «Музейная педагогика», «Социальная работа». Особо следует отметить, что победители и призеры в указанных номинациях обучаются по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах и 44.02.01 Дошкольное образование.

Таким образом, опыт работы ИПК–филиала ГГТУ свидетельствует о успешном внедрении 3-этапной модели профессиональной самоидентификации будущих педагогов: от осмысления сделанного студентами выбора с присущей ему системой ценностных ориентиров – к самореализации в практической деятельности – и далее к профессиональной самоактуализации посредством профессионально значимых планов и проектов.

Список литературы

1. Бондырева С.К. Актуализация углубления профессиональной и личностной идентификации в пространстве вуза // Мир психологии. 2019. № 1. С. 229–235.

2. Веккессер М.В., Зырянова О.Н., Шмульская Л.С. Мастер-класс как форма профориентационной работы в предметной области русского языка //

Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2022. №13 (22). С. 124-129.

3. Веретенникова В.Б. Профессиональная идентификация в профессиональном самоопределении студентов – будущих педагогов // Известия ВГПУ. 2023. №2 (175). URL: https://cyberleninka.ru/ article/n/ professionalnaya-identifikatsiya (дата обращения: 16.04.2025).

4. Зырянова О.Н., Веккессер М.В., Шмульская Л.С., Кулакова Н.В. Профориентационная деятельность педагогического вуза в современных условиях// Перспективы науки. 2023. №2 (161). С. 82-84. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=53738312 (дата обращения 30.04.2023).

5. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Методика сопровождения личностного самоопределения будущих педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8. № 3. С. 47. URL:https://mir-nauki.com/PDF/66PDMN320.pdf?ysclid= mar2pgn2ka647483273 (дата обращения 30.04.2023).

6. Разживина М.И., Яковлева Н.В. Профессиональная идентичность педагога; анализ современных подходов // Прикладная юридическая психология. 2022. №4 (61). С. 143-140. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ professionalnaya-identichnost (дата обращения: 20.04.2025).

7. Федеральный проект «Профессионалитет» [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main (дата обращения 21.04.2024).

8. Yuan R., Lee I. “I need to be strong and competent”: A narrative inquiry of a student-teacher’s emotions and identities in teaching practicum // Teachers and Teaching. 2016. Т. 22. №. 7. P. 819– 841.

УДК 37

РАБОТА С КРАЕВЕДЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ КАК СРЕДСТВО ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Е.В. Волковская, А.А. Исроилова
г. Абакан, Россия

В статье рассматривается проблемы патриотического воспитания младших школьников, краеведческий материал на уроках окружающего мира и литературного чтения представлен как один из эффективных способов патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, младшие школьники, средства патриотического воспитания, краеведческий материал

WORKING WITH LOCAL HISTORY MATERIAL AS A MEANS OF PATRIOTIC EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

E.V.Volkovskaya, A.A. Isroilova
Abakan, *Russia*

The article considers the problems of patriotic education of junior schoolchildren, local history material in the lessons of the surrounding world and literary reading is presented as one of the effective ways of patriotic education.

Key words: Patriotic education, junior schoolchildren, means of patriotic education, local history material

В российской школе патриотическое воспитание подрастающего поколения всегда являлось одной из важнейших задач, ведь детство – самая сензитивная пора для привития священного чувства любви к Родине. У младших школьников должно вырабатываться чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и достойным страницам прошлого. Многое требуется от школы: школа является важнейшим социальным институтом в формировании патриотического воспитания у учащихся младших классов. Поэтому знакомство с краеведческим материалом (отражающим культурные, исторические и географические особенности своего региона) на уроках является наиважнейшим материалом для воспитания, в том числе патриотического [1, с.115-120].

Одним из наиболее важных средств, которые связывают обучение и воспитание с жизнью, является краеведение. Краеведение – это всестороннее изучения какой-либо территории, проводимое на научной основе. Оно позволяет воспитать достойного гражданина и патриота своей страны на конкретных примерах, приобщать обучающихся к культурному наследию страны и малой Родины. Целью краеведческой работы является научить учеников любить свою землю, край, Родину, уважать народ и бережно относится к окружающему миру. Ведь краеведение обращает к прошлому, чтобы школьники, зная свои корни, могли создать достойное будущее [2, с.23-31].

Путь патриотического воспитания младших школьников начинается с малой Родины, с познания запахов пряных степных трав, таинственного дыхания морских глубин, пения жаворонка в поднебесье. Картины родной природы: горы и озера, степные дали и дремучие леса – все это в равной степени формируют у детей чувство к родному краю, а местные легенды, сказки и песни, исторические повествования и памятники оставляют большой след в детской душе, независимо от того, где живут дети. Многое связывает человека с местом, где он родился и вырос. Это место несравнимо ни с чем другим. Это малая Родина. Родной край, его люди, природа, пройдя через сознание, становятся частью человеческой судьбы. Дети должны твёрдо знать, то, что происходит сейчас, станет когда-то историей, а значит, мы живем с

великими людьми, которые стремятся прославить наше государство сделать его лучше, справедливее, сильнее. Изучение истории родного края способствует формированию познавательного интереса к процессу обучения. Ведь местный материал доступен для ребенка, то есть, каждый может сделать свое собственное открытие или узнать что-то новое, почувствовать себя причастным к творению истории. Краеведение воспитывает творческую инициативу обучающихся, их самостоятельность в выполнении различных заданий.

Любовь к родному краю, желание видеть родной город или село все более и более растущим и расцветающим – все эти чувства в большой степени зависят от того, как они были заложены в детях в школьные годы. Чем полнее, глубже, ярче, содержательнее будут знания обучающихся о родном крае и его людях, тем более действенным скажутся они в формировании благородного нравственного чувства: интереса и любви к родному краю, глубокого уважения к патриотическим традициям земляков, а главное, – они помогут обучающимся на доступных, близких примерах из окружающей жизни понять сущность и полноту большого патриотизма – патриотизма как чувства долга перед народом, перед Родиной [4, с.78-80].

Чем раньше ребенок начнет знакомиться с жизнью, традициями своего народа, с прошлым родного края, историей его развития, тем быстрее будет занесен в разум человека способность к любви к Родине и гордость за народ, в котором он живет, а без этого невозможно воспитание патриота, защитника и достойного гражданина [3, с.3-7].

Приведем примеры использования краеведческого материала на разных уроках, направленные на патриотическое воспитание младших школьников.

Так на уроке окружающего мира во 2 классе по теме: «Зима – время науки и сказок» изучалась биография хакасских писателей и ученых, например: Н.Ф. Катанова и Н.Г. Доможакова. Обучающиеся заранее подготовили сообщения о писателях и ученых. Были рассмотрены фотографии, затем приводились интересные факты из биографии, а после организован блиц-опрос по изученному материалу. Практически все дети смогли ответить на вопросы, что показало интерес к изучаемому материалу и гордость за известных людей Хакасии.

На уроке окружающего мира по теме: «Родной край (экскурсия)», была организована виртуальная экскурсия по живописным местам родного края, организован анализ памятников культуры.

Обучающиеся сделали три остановки у памятников Хакасии: памятник Н.Ф. Катанову (автор К. Зинич); памятник Петру и Февронии (автор К. Зинич); памятник Вере Баландиной.

Школьники познакомились с особенностями этих скульптур, их авторам и прослушали информацию о людях, чьи памятники они увидели.

Во второй части урока второклассники нарисовали рисунки памятников Хакасии и сравнили их с настоящими памятниками.

На уроке литературного чтения, после знакомства с произведением М. М. Пришвина «Моя Родина», было дано задание найти стихотворение о Хакасской

природе из предложенных учителем сборников хакасских поэтов, для того чтобы их сравнить. Такая работа помогла детям сравнить природу России и малой Родины – Хакасии, выявить особенности в описании природы разными авторами, увидеть красоту в обычной жизни.

Таким образом, работая в данном направлении, можно с уверенностью сказать, что учащиеся с интересом будут изучать материал, связанный с народной культурой, особенно когда сами являются участниками творческого процесса. Повышается их культурный уровень, возникает потребность в получении новых знаний о Родине, о народных традициях. Все это очень важно для формирования патриотов, достойных граждан своей страны.

Список литературы

1. Борисов Н. С. Методика историко-краеведческой работы в школе. М.: Просвещение, 2012. С.115-120.
2. Кирюханцев К. А. Экскурсия как средство патриотического воспитания учащихся общеобразовательных школ. М.: Просвещение, 2015. с.23-31.
3. Кокорева Е. А. Краеведение как средство патриотического воспитания в начальной школе. Воронеж: ВОИПКиПРО, 2019. С.3–7.
4. Лутовинов В. И. Современное понимание российского патриотизма // Патриотическая идея накануне XX1 века: прошлое или будущее России: Материалы межрегиональной научно-практической конференции. г.Волгоград. Волгоград: Перемена, 2019. С.78-80.

УДК 378

СТРУКТУРА МУЛЬТИПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

А.М. Гарифуллина
г. Казань, Россия

В статье рассматривается развитие мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе зависит от структурного содержания феномена мультипотенциальности личности. Структура мультипотенциальной личности складывается из таких составляющих как: способности, идентичность, профессиональное самоопределение, саморазвитие.

Ключевые слова: образование, воспитание, самосовершенствование, способности, идентичность, профессиональное самоопределение, саморазвитие, мультипотенциальные способности.

STRUCTURE OF THE MULTIPOTENTIAL PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHER

A.M. Garifullina
Kazan, Russia

The article considers the development of multipotential abilities of future teachers in the process of education in higher education depends on the structural content of the of the phenomenon of multipotentiality of personality. The structure of multipotential personality consists of such components as: abilities, identity, professional self-determination, self-development.

Key words: education, upbringing, self-improvement, abilities, identity, professional self-determination, self-development, multipotential abilities.

Жизненное самоопределение личности всегда вызывало интерес исследователей разных научных направлений, в которых эта проблема рассматривается в концепциях системного понимания человека (В.И. Андреев, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, Л.С. Выготский, М.И. Махмутов). Некоторые отечественные и зарубежные ученые обращались в своих трудах к философским, социальным, психологическим, педагогическим аспектам мультипотенциальности (В.С. Авдонин, М.В. Ильин, И.В. Фомин). О.С. Газман подчеркивает необходимость исследования феномена жизненного самоопределения с точки зрения экзистенциального смысла [3]. Целью исследования является изучение структуры мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе.

Вопрос развития мультипотенциальных способностей современных студентов является малоизученным, поскольку глубинные исследования данной темы были проведены в конце XX века. Н.С. Гилева, А.В. Грибакина, А.Н. Демина, К.В. Карпинский, Н.Е. Коршунова, Л.С. Кравченко, А.А. Филиппов в своих научных трудах утверждают, что образовательное учреждение студент выбирает из позиции не только обучающегося, но как исполнитель определенной социальной роли с дальнейшим его самоопределением.

Традиционная система ценностей и норм общества, отдельных общностей или их представителей зачастую не совпадают, что приводит к возникновению социальных разногласий, а в некоторых случаях и неравенства. В ряде случаев помимо ожидаемых критических точек имеют место быть скрытые конфликты. Развитие мультипотенциальных способностей может стать отправной точкой в решении подобных ситуаций. Мультипотенциальность в качестве трансдисциплинарного конструкта служит наведению мостов между педагогикой, психологией и смежными областями социогуманитарного знания, а также является интегрирующим современные исследования понятием.

Личность человека претерпевает изменения, что является необходимой мерой адаптации к постоянно меняющемуся миру. Таким образом, мы можем выделить следующие траектории противостояния неоднозначной среде:

– «наблюдательность» на все изменения отвечает моментальной реакцией. Человек, выбирающий для себя эту траекторию показывает обществу, что хочет и может измениться согласно продиктованным условиям через психологию преодоления. В качестве примера использования данного стиля можно привести научные труды, раскрывающие концепцию мультипотенциальности, полиматии, мультискиллинга;

– «стиль страуса», напротив, закрывает себя перед всем новым и неизвестным. Человек при выборе данной траектории создает всевозможные барьеры, руководствуясь своими защитными механизмами и психологией совладания, чтобы не столкнуться с чем-то совершенно для себя неизведанным.

В процессе изучения этих стилей было определено, что большинство респондентов применяет «стиль страуса» – 73% респондентов среди студентов, в то время как «наблюдательность» привлекает 27% респондентов (рис. 1).

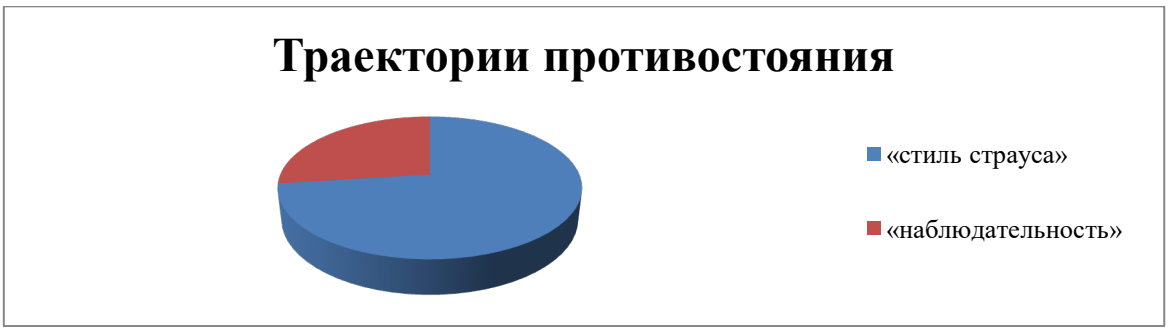


Рис. 1 – Мнения респондентов – будущих педагогов относительно траектории противостояния неоднозначной среде

Актуализация процессов развития мультипотенциальных способностей при определении цели и содержания обучения будущих педагогов в вузе способствует:

– связи обучения с личными интересами (изучение профессиональных тем, связанных с общей культурой студентов);

– рефлексии (обсуждение важности мультипотенциальности для профессии учителя);

– интеграции культуры и профессии (объединение культурологических и профессиональных аспектов в учебных дисциплинах);

– интерактивному обучению (использование кейсов, проектов, ролевых и деловых игр);

– исследовательской деятельности, связанной с хобби (поддержка студенческих исследований, основанных на их увлечениях;

– культурологическим аспектам в профессиональных темах (обсуждение профессиональных вопросов с учетом индивидуальных жизненных планов студентов и их культурных аспектов);

– самоопределению (создание ситуаций, которые позволяют студентам проявить свои индивидуальные особенности и определить свой профессиональный путь).

Проблема развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе, побудившая нас к организации исследования, вызвана рядом обстоятельств, связанных, в частности, с развитием образовательной системы, где приоритетными являются такие аспекты, как освоение молодым поколением основных социальных навыков, развитие умений в области самоорганизации познавательной деятельности, содействие вхождению молодых специалистов в глобализированный мир путем расширения у них возможностей самостоятельного ориентирования в информационном пространстве и самоопределения в нем.

Из проведенного исследования можно сделать вывод, что мультипотенциальные способности можно развивать и совершенствовать. Мультипотенциальность – это гибкий навык, который поможет в процессе становления личности будущего педагога лучше понимать себя и свое предназначение. Мультипотенциальность может стать инструментом в достижении «самости» студента – будущего педагога.

Список литературы

1. Валеева Р.А., Валеева Р.А. Сущностно-содержательная характеристика мультипотенциальности педагога // VII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Казань, 2021. Том 4. С. 90-96.

2. Валеева Р.А. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов // Р.А. Валеева, Г.Г. Парфилова, И.Д. Демакова, и др.// Образование и саморазвитие. Казань: Издательство КФУ. 2022. № 3. С.169-186.

3. Вапник Э. Мультипотенциалы: руководство для тех, кто уже вырос, но так и не решил, кем хочет стать. Москва: Эксмо, 2020. 256 с.

4. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. 296 с.

6. Масалимова А.Р., Вакс В.Б., Квон Г.М Влияние инновационных технологий на формирование профессиональных компетенций студентов // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2018. № 9. С. 94-106.

7. Kalimullin A.M, Valeeva R.A., Teacher Education in Post-Soviet States: Transformation Trends // The Palgrave Handbook of Teacher Education Research: Volume 1,2. 2023. Vol.2, Is. P.1293-1312.

УДК 378

ИММАНЕНТНОСТЬ И ТРАНСЦЕНДЕНТНОСТЬ МЕНТОРИНГА ДЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. Гарифуллина
г. Казань, Россия

В статье рассматриваются философские понятия влияющие на становление научных основ менторинга для дошкольного образования. Имманентность и трансцендентность философские и в некотором роде теологические понятия, однако они хорошо вписываются в нашу обывательскую жизнь. При трактовке и адаптации этих понятий в условия дошкольной образовательной организации можно понять, что Имманентность – это убеждение, в котором пребывает каждый человек. Можно также сказать, что это личное мнение, применяемое к кому-либо в профессиональной или личной жизни. Личное мнение, формируемое в процессе профессиональной деятельности. Трансцендентность – это знание недоступное пониманию, или опытному познанию. Условно в педагогической науке трансцендентность определяется как недостигнутый опыт, но предполагаемый в гипотезе результат.

Ключевые слова: имманентность в менторинге, трансцендентность в менторинге, развитие человека, лидер, ментор, менти-педагоги.

IMMANENCE AND TRANSCENDENCE OF MENTORING FOR PRESCHOOL EDUCATION

A.M. Garifullina
Kazan, Russia

The article discusses philosophical concepts influencing the formation of scientific foundations of mentoring for preschool education. Immanence and transcendence are philosophical and somewhat theological concepts, but they fit well into our everyday life. When interpreting and adapting these concepts to the conditions of a pre-school educational organisation, it can be understood that Immanence is a belief that every person holds. It can also be said that it is a personal opinion applied to someone in professional or personal life. A personal opinion formed in the course of professional life. Transcendence is knowledge inaccessible to understanding or experiential cognition. Conditionally in pedagogical science transcendence is defined as unattained experience, but the result assumed in the hypothesis.

Keywords: immanence in mentoring, transcendence in mentoring, human development, leader, mentor, mentee-pedagogues.

Актуальность исследования обусловлена тем, что при проведении лонгитюдного эксперимента по определению того, чем же является менторинг для дошкольного образования, а также изучения его теоретических и методических основ, вкупе приводящих нас к методологии его научных основ, было выявлено, что многие составляющие играют роль. Это и аксиологические принципы, и акмеологические принципы; это и коэффициенты интеллекта, духовности и эмоциональности. При сравнении с Американскими и Западными подходами в реализации научных основ менторинга было выделено, что существенное значение в отечественных подходах играют еще и некоторые философские понятия, такие как имманентность и трансцендентность, несмотря на то, что это совершенно два противоположных понятия [1, 4].

В процессе нашего исследования нами было установлено два диаметрально противоположных вопроса, которые на первый взгляд – идентичные, но на самом деле, различия в них существенные.

Первый вопрос демонстрирует имманентное поведение, когда сложился определенный стереотип по существующей проблеме у одного человека, как правило у руководителя дошкольной образовательной организацией и при принятии решений он руководствуется именно этим сложившимся стереотипом (в силу накопленного опыта и/или испытанного ранее переживания). Второй вопрос трансцендентен – по нему определяется то, что при решении сложившейся ситуации нет единого определенного мнения одного человека, есть совокупность идей, касающихся конкретной проблематики и собраны они из мировоззренческих установок сопричастных к одному общему делу людей («коллективный разум») [2, 7].

Заведующим дошкольными образовательными организациями было предложено выбрать один вариант, наиболее близкий по смыслу: 1) первично, руководствуюсь своим мнением, затем мнением окружающих; 2) первично, слушаю мнение окружающих людей, затем определяю свое впечатление.

Опрос проводился среди руководителей со стажем работы менее 3х лет и более 3х лет на позиции заведующей детским садом, это и стало разделением по категориям в ответах руководителей. По первому вопросу, среди тех, кто работает менее 3х лет, мы получили следующие результаты: лишь 28% ответили что чаще руководствуются собственным мнением; прислушиваются первоначально к мнению окружающий – 72% респондентов. Среди тех, кто работает более 3х лет было определено (здесь были и такие, кто на руководящей должности 23 года), что 49% респондентов первично, руководствуются собственным мнением, и 51% респондентов первично, слушают мнение окружающих, и только после этого формируют собственное представление (рис.1).

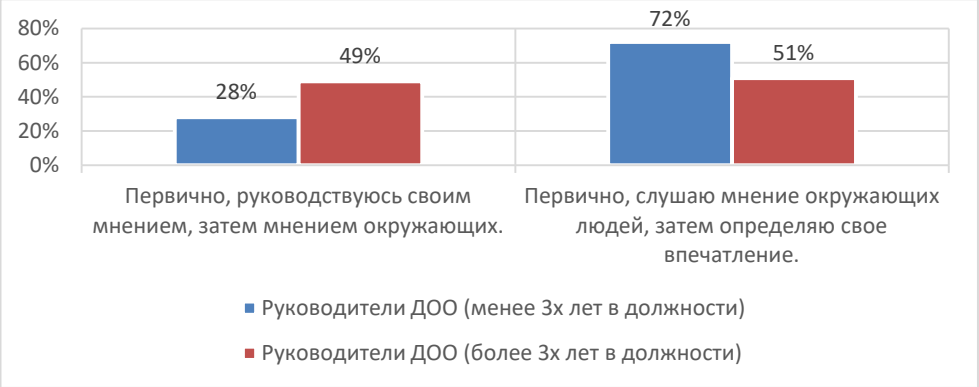


Рис. 1 – Результат опроса среди руководителей

Таким образом, в процессе нашего исследования было выявлено, что имманентность и трансцендентность понятия не столь отстраненные от менторинга и его научных основ. Представленные философские концепции доказывают наши прежние исследования в области теоретического становления менторинга и практического его применения [1, 3, 6].

Руководителям дошкольных образовательных организаций следует расширить инструментарий менторинга, присмотреться не только к отечественным и зарубежным моделям, но применить многогранность в процессе содействия и взаимодействия со старшими воспитателями и менти-педагогами в дошкольной образовательной организации [3, 5].

С точки зрения повышения качества дошкольного образования, улучшения в уровневых показателях во взаимодействиях с различными участниками образовательного процесса определения себя в имманентном и трансцендентном поведении приносят положительные результаты – повышается рефлексивность всех участников.

Список литературы

1. Гарифуллина А. М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2020. № 1. С. 179–185.

2. Гарифуллина А.М. Менторинг в наставничестве: перспективы и проблемы развития в дошкольном образовании РФ // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2024; (2):170-179. – URL: https://doi.org/10.37493/2307-907X.2024.2.21 (дата обращения: 11.03.2025).

3. Гарифуллина А.М. Компетенции руководителей дошкольных образовательных организаций в теории и практике менторинга Российской Федерации. Профессиональное образование в современном мире // Вестник: Профессиональное образование в современном мире, 2024;13(3), с. 474-483. – URL: https://doi.org/10.20913/2618-7515-2023-3-8 (дата обращения: 11.03.2025).

4. Тульчинский Г. Л. Современность: имманентность и поиски трансценденции //Философские науки. 2013. №. 5. С. 54-65.

5. Резепкин Д. А. Трансцендентность и имманентность бытия в экзистенциально-религиозном опыте //Альманах современной науки и образования. 2014. №. 9. С. 110-113.

6. Антонченко В. В., Романова Л. И. Имманентность детерминант нестабильности тоталитаризма //Азиатско-Тихоокеанский регион: экономика, политика, право. 2022. Т. 24. №. 4. С. 69-80.

7. Нефедова Л. К. Имманентное и континуальное начала детского Мы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. №3 (4). – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 11.03.2025).

УДК 378.147

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА: БАЛАНС МЕЖДУ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ СТУДЕНТОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

А. В. Котова
г. Санкт-Петербург, Россия

Статья посвящена проблемам эффективного управления учебным процессом при обучении латинскому языку студентов биологического профиля. Исследование подчеркивает необходимость баланса между фундаментальной подготовкой по латинскому языку и конкретными профессиональными потребностями студентов. Делается вывод о том, что оптимальное сочетание теоретической подготовки с практическим применением знаний обеспечивает формирование необходимых компетенций и способствует качественной подготовке будущих биологов.

Ключевые слова: латинский язык, латинская терминология, биологическая терминология.

EDUCATIONAL PROCESS MANAGEMENT IN LATIN LANGUAGE TEACHING: A BALANCE BETWEEN FUNDAMENTAL TRAINING AND THE PROFESSIONAL NEEDS OF BIOLOGICAL STUDENTS

A. V. Kotova
St. Petersburg, Russia

The article is devoted to the problems of effective management of the educational process in teaching Latin to students of a biological profile. The study highlights the need for a balance between fundamental Latin language training and the specific professional needs of students. It is concluded that the optimal combination of theoretical training with the practical application of knowledge

ensures the formation of the necessary competencies and contributes to the quality training of future biologists.

Key words: Latin language, Latin terminology, biological terminology.

Латинский язык играет важную роль в естественно-научной сфере, являясь основой профессиональной терминологии и обеспечивая фундаментальную базу для дальнейшего изучения специальных дисциплин. В частности, знание латыни необходимо для успешного освоения дисциплин биологического профиля.

Основная цель освоения дисциплины «Латинский язык» студентами-биологами состоит в том, чтобы сформировать у обучающихся навыки чтения латинской терминологии и обучить студентов адекватному переводу данной терминологии. Кроме того, обучение латинскому языку направлено на расширение лингвистического кругозора студентов, повышение их общей языковой культуры и развитие навыков нормативного употребления интернационализмов греко-латинского происхождения в целях повышения уровня профессионального мышления, общения и речи. Таким образом, изучение латинского языка способствует формированию у студентов-биологов универсальных компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности и межкультурной коммуникации в современном научном пространстве [1, с. 110].

При организации учебного процесса необходимо учитывать двойственную природу дисциплины: фундаментальный характер, предполагающий изучение грамматического строя языка, и профессиональную направленность, связанную с овладением биологической терминологией.

В преподавании латинского языка студентам-биологам могут возникнуть следующие проблемы и вызовы:

1. Несоответствие между потребностями и методами. Традиционные программы часто акцентируют внимание на общем грамматическом и лексическом материале, не учитывая специфику биологической терминологии, что приводит к неэффективному усвоению материала.

2. Низкая мотивация. Студенты часто не видят практического применения латинского языка, что снижает их мотивацию к изучению.

В связи с этим эффективными способами организации учебного процесса могут быть следующие:

1. Дифференциация учебных программ. Разработка специализированных учебных программ, адаптированных к потребностям студентов биологического профиля. Так, например, в нашем университете мы разработали учебно-методический комплекс для студентов, обучающихся по направлению подготовки 06.03.01 Биология [3], соответствующий поставленным задачам.

Латинская терминология характеризуется четкой в отношении грамматики и синтаксиса структурой, в связи с чем профессионально ориентированное изучение латинского языка может быть ограничено конкретным кругом тем. В связи с этим в рамках дисциплины «Латинский

язык» студенты осваивают латинский алфавит, правила чтения и постановки ударения, изучают элементы латинской грамматики, необходимые для работы с терминологическими системами ботаники, зоологии и ветеринарных наук, а именно склонения существительных и прилагательных, степени сравнения прилагательных, числительные, правила образования и перевода двусловных терминов с согласованным и несогласованным определением и многословных терминов, а также особенности таксономических названий.

2. Использование современных технологий. Внедрение в образовательный процесс интерактивных программ, игр, мобильных приложений может значительно повысить интерес к изучению дисциплины и эффективность освоения материала. Например, использование онлайн карточек с латинскими терминами и изображениями или интерактивных анатомических атласов с обозначениями на латинском языке.

3. Акцент на практическом применении. Включение практических заданий, связанных с использованием латинских терминов в контексте биологических дисциплин. Например, занятия по анатомической терминологии можно сопровождать изображениями из атласов с латинскими обозначениями [4, с. 191]. В рамках изучения других разделов латинской терминологии можно обращаться к научной литературе для проведения анализа использования латинских терминов в научном дискурсе.

4. Использование примеров из истории и культуры. Мотивацию обучающихся к изучению латинского языка повышают занимательные рассказы о его истории и влиянии на современную науку, придание исторического контекста запоминаемым терминам (например, обсуждение происхождения латинских названий животных или растений).

5. Создание мотивационной среды. Создание атмосферы поддержки и сотрудничества в группах, поощрение активного участия студентов в работе студенческого научного общества, организация олимпиад и конкурсов по знанию латинской терминологии. Кроме того, большое значение имеет авторитет преподавателя, который является «важным компонентом формирования учебной мотивации, способствуя пробуждению и поддержанию познавательного интереса и обеспечивая полноценные отношения между участниками педагогического процесса» [2, с. 100].

Эффективное управление образовательным процессом при преподавании латинского языка требует комплексного подхода, учитывающего как фундаментальные аспекты языкового обучения, так и профессиональные потребности будущих специалистов. Оптимальное сочетание теоретической подготовки с практическим применением знаний обеспечивает формирование необходимых компетенций и способствует качественной профессиональной подготовке будущих биологов.

Список литературы

1. Короткова Н. Л. Универсальные компетенции как основа личностного роста учащихся вузов // Гуманитаризация инженерного образования: методологические основы и практика – 2022: материалы III Международной научно-практической конференции. В 2 т., Тюмень, 26-27 мая 2022 года. Том 2. Тюмень: Тюменский индустриальный университет, 2022. С. 109-114.
2. Короткова Н. Л. Феномен педагогического авторитета преподавателя вуза // Инновационные научные исследования 2022: психология и педагогика: Сборник материалов IX-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 25 ноября 2022 года. Москва: Научно-издательский центр «Империя», 2022. С. 97-100.
3. Котова А. В., Васева Е. В. Учебное пособие по дисциплине «Латинский язык»: для обучающихся по направлению подготовки 06.03.01 Биология. Санкт-Петербург: Лема, 2024.
4. Международная ветеринарная анатомическая номенклатура в России: история и современность / Н. В. Зеленевский, М. В. Щипакин, Д. С. Былинская [и др.] // Clio Anatomica: Сборник научных статей, посвященный 90-летию со дня основания кафедры нормальной анатомии Крымского медицинского института / университета / института КФУ им. В.И. Вернадского / под редакцией С.А. Кути. Симферополь: Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского, 2021. С. 188-191.

УДК 159.9

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОТИВИРУЮЩИХ ЗАДАНИЙ В СИСТЕМЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Ж. А. Левшунова
г. Лесосибирск, Россия

Активное использование в современном образовании электронного обучения и дистанционных образовательных технологий свидетельствует об актуальности их применения. Синхронная форма работы обеспечивает своевременное усвоение материала и позволяет получить вовремя обратную связь от преподавателя, асинхронный формат дает возможность оставаться включенным в учебный процесс при невозможности присутствовать в аудитории. Актуальным остается вопрос мотивации студентов на учебную деятельность при самостоятельной работе в условиях дистанционного обучения. В статье рассматриваются методы и приемы, направленные на поддержание учебной мотивации в условиях отсутствия прямой коммуникации и эмоционального реагирования между студентом и преподавателем.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, электронная среда, электронное обучение, электронно-информационная обучающая система, задания, асинхронный формат обучения, синхронный формат обучения

USING MOTIVATING TASKS IN AN E-LEARNING SYSTEM

Zh. A. Levshunova
Lesosibirsk, Russia

The active use of e-learning and distance learning technologies in modern education testifies to the relevance of their application. The synchronous form of work ensures timely learning of the material and allows you to receive timely feedback from the teacher, the asynchronous format makes it possible to remain involved in the learning process when it is impossible to be present in the classroom. The issue of motivating students to study independently in the context of distance learning remains relevant. The article discusses methods and techniques aimed at maintaining academic motivation in the absence of direct communication and emotional response between the student and the teacher.

Key words: motivation, learning motivation, electronic environment, e-learning, electronic information learning system, assignments, asynchronous learning format, synchronous learning format

Пандемия, недавно охватившая мир, выявила многие недостатки в организации нашей жизни. Не стала исключением и область образования. Требовалось в короткий срок наладить обучение студентов в дистанционном формате. В Сибирском федеральном университете для этого воспользовались уже имеющейся и активно применяемой информационной обучающей системой «е-Курсы», разработанной на платформе LMS MOODLE. Сегодня речь идет не просто о наличии электронной среды, а качестве работы в них.

Использование электронных курсов в высшем образовании теперь во многом рассматривается в контексте нормативности и эффективности применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий ([1], [2], [4] и др.). Актуальность приобретает изучение мотивационных аспектов при работе студентов в дистанционном курсе.

Эффективность обучения во многом зависит от учебной мотивации, которая является важнейшим фактором успешного усвоения материала. М.Н. Крылова указывает «несколько способов мотивации учения со стороны преподавателя»: «правильное целеполагание», «убеждение студентов в практической необходимости изучаемого, индивидуализация обучения», «эмоциональное воздействие», «экскурсы в историю предмета, активизация учебной деятельности», «разработка и распространение методов проблемно-развивающего обучения», «поощрение вопросов со стороны студента», «вовлечение студентов в дискуссию», «стимулирование новых достижений», «объективность, гласность и перспективность контроля и оценки»,

«поддержание веры в успешность учения», «включение учащихся в самостоятельную работу», «работа по воспитанию приемов самообразования», «словесные поощрения, создание благоприятного учебного климата» [3]. Но здесь речь идет о работе в аудитории, при личном контакте. Как же поддерживать мотивацию обучения при работе в электронной образовательной среде, когда отсутствует опосредованная коммуникация и видимая эмоциональная реакция между преподавателем и студентом? Многие из предложенных способов, изложенных выше, работают и при дистанционном обучении.

Изучение дисциплины в формате электронного курса желательно предварить презентацией, в которой будут отражены задачи, решаемые в работе и компетенции, приобретаемые по окончанию изучения дисциплины, направленные на формирование профессионала.

Очень хорошо в курсе разместить опрос, который содержит вопросы, направленные на изучение ожиданий студентов. Такой опрос можно разместить и по окончании изучения дисциплины для получения рефлексии о том, оправдались ли ожидания студентов. Анализ результатов входящего опроса может быть использован преподавателем для корректировки программы.

Поддержке интереса способствует также наличие обратной связи в виде «Форума», «Обратной связи» или «Чата», в которых студент может задать любой вопрос по изучаемому материалу или полученной оценке и получить ответ от преподавателя. Такая связь может быть индивидуальной и общей, открытой для всех.

Использование проблемных ситуаций увеличивает заинтересованность студентов, требует от них поиска дополнительного материала, включает их в самостоятельную работу. Особо спорные моменты возможно разрешать в дискуссии, которая может быть реализована через чат курса.

Задания, разработанные для реализации в электронной среде, должны носить мотивирующий характер. Это достигается следующим образом. В основе решения задания – возможность применения имеющихся полученных знаний. Для студентов полезно выполнять задание в команде, группе. Для этого существуют такие ресурсы, как «Семинар», «Чат», «Вики». Хорошо, если ответ предполагает несколько вариантов решений, в результате чего развиваются креативность, творчество, самостоятельность.

Мотивирующее задание обязательно должно быть визуально привлекательно (для этого можно использовать мультимедийные материалы) и соответствовать имеющемуся уровню знаний, умений и навыков (как простое, так и чрезмерно сложное задание отвращает интерес ребят).

Привлекательность задания во многом зависит от формы его представления. Для этого рекомендуется использовать интерактивный контент: различные игровые элементы, приемы сторителлинга, визуализации данных, интерактивные квесты и др.

Очень важно поощрять самостоятельность и инициативу у студентов при работе в «еКурсе»: выбирать синхронную или асинхронную форму работы (по

возможности), способ решения, формат заданий, тему, можно позволить определить самостоятельно критерии оценивания. Рассмотрим один из примеров описания мотивирующего занятия по психологии.

Цель изучения дисциплины. Формирование у студентов компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности в области воспитания, образования и развития обучающихся, позволяющих осуществлять эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса.

Цель задания в формулировке для слушателей. Разработать одно тренинговое занятие, направленное на улучшение психоэмоционального состояния учителей, склонных к эмоциональному выгоранию.

Инструкция для студентов: «Ознакомьтесь с конспектом программы, направленной на работу с учителями, склонными к эмоциональному выгоранию. Самостоятельно выберите заинтересовавшую вас тему и разработайте тренинговое занятие для учителей в соответствии с указанной темой с учетом порядкового номера занятия».

Содержание работы. Студенты получают доступ к конспекту программы по работе с учителями, склонными к эмоциональному выгоранию, в котором прописана служебная записка, актуальность, цель, задачи, обозначено количество занятий и темы, и цели этих занятий. Студентам предлагается разработать одно тренинговое занятие в соответствии с предложенной целью занятия и с учетом планирования коррекционной работы.

Формат предоставления материала. Конспект занятия сдается на проверку в «еКурсе» в формате pdf. Время выполнения 10 дней. После проверки работы преподавателем, студент готовит презентацию материала. Защита разработки проводится в аудитории.

Организация обратной связи. После размещения задания в «еКурсе» преподаватель проверяет работу. За задание выставляется оценка, делается комментарий, в котором указываются положительные стороны представленного занятия. В случае замечаний в комментариях указываются недочеты, которые требуют доработки. В теме так же имеется чат для вопросов студентов. Оценивание происходит по заранее объявленным критериям по 10 балльной шкале.

Обоснование задания с точки зрения поддержки мотивации студентов. Задания проверяются с опорой на критерии правильности. Студент имеет возможность сразу после проверки преподавателем увидеть оценку и комментарии к работе, поскольку на почту студенту сразу приходит уведомление о проверке. Таким образом, студент имеет возможность тут же задать вопрос в чате преподавателю и преступить к исправлению практически сразу.

Выполнение задания базируется на мотивации. Прежде всего внутренней, поскольку выбор темы занятия определяется студентами самостоятельно исходя из его личных интересов. Выполнение задания требует от студента инициативы и творчества, основанной на их теоретических знаниях. Цель задания направлена на профессиональное развитие студентов. Последующая

удачная защита проекта способствует формированию удовлетворения от достижения. Сама форма работы в данном случае способствует самовыражению, поскольку студент самостоятельно выбирает технологии работы с учителями.

Если обратиться к теории самодетерминации, то в данном задании отражаются все три базовые потребности личности:

– автономия (студент сам выбирает тему занятия, сам определяет упражнения и ход занятия),

– компетентность (для выполнения этого задания студенты заранее готовились, изучали теоретический материал и знакомились с имеющимися практическими разработками, при подготовке занятий студент опирается на свои знания в этой области),

– близкие отношения с другими (в данном случае речь идет о подготовке целой программы по работе с учителями, склонными к эмоциональному выгоранию. Это требует от ребят согласованности действий друг с другом для того, чтобы занятия не противоречили друг другу и являлись бы логическим продолжением каждого предыдущего занятия).

Следует отметить так же, что данная разработка имеет практическую пользу, что увеличивает личностную значимость выполняемой работы.

В заключение следует отметить те факторы, которые демотивируют студентов при работе в электронно-информационной образовательной среде. Во-первых, это несовпадение цели курса и заданий, представленных в нем. Во-вторых, отсутствие обратной связи. В-третьих, несогласованность теоретического и практического материала. В-четвертых, отсутствие новизны и разнообразия заданий. В-пятых, чрезмерная простота или сложность заданий.

Таким образом, электронная образовательная среда обладает всеми возможностями для эффективного обучения, но только при правильном использовании ее ресурсов.

Список литературы

1. Байбурова О.В. использование системы управления курсами MOODLE для организации смешанного обучения английскому языку // Научный журнал. 2020. № 3. С. 108-115.

2. Глотова М.И. Организация асинхронной самостоятельной работы студентов с использованием электронной образовательной среды MOODLE // Вестник Оренбургского государственного университета. 2019. №5(223). С. 108-117.

3. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов ВУЗа // Перспективы науки и образования. 2013. № 3 С. 86-95.

4. Прыткова Ю. С., Фомина М. А. Нормативные и методологические аспекты применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения при реализации программ непрерывного образования //

Методология и технология непрерывного профессионального образования. 2021. № 2(6). С. 5-14.

УДК 51(075.8)

ВАЖНОСТЬ ПОДДЕРЖКИ БД и ИС В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

Д.А. Мошуренко, С.С. Ахтамова
г. Лесосибирск, Россия

В статье исследуется роль баз данных (далее – БД) *и информационных систем* (далее – ИС) *в образовании студенттов, показаны современные их виды в организации и контроле всех образовательных процессов. Дается характеристика современных математических ИС и БД, применяющихся в образовательных процессах студентов. Рассматривается актуальность и успешность внедрения ИС и БД в процесс математического и технического образования студентов; разбирается вопрос определения роли и важности внедрения конкретных БД и ИС в процесс обучения.*

Ключевые слова: информационные системы, базы данных, образовательный процесс, математическое образование.

THE IMPORTANCE OF DATABASE AND IP SUPPORT IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS TO ENSURE THE LEARNING PROCESS

D.A. Moshurenko, S.S. Akhtamova
Lesosibirsk, Russia

Annotation: he article examines the role of databases (DB) and information systems (IS) in the education of students, shows their modern types in the organization of educational processes. The characteristic of modern mathematical IS and DB used in the educational process of students is given. The relevance and success of the implementation of IS and DB in the process of mathematical education of students is considered. The issue of determining the role and importance of the introduction of databases and IS in the learning process is being examined.

Key words: Information systems, databases, educational process, mathematics education.

Современное образование нельзя представить без использования информационных систем и технологий. В условиях стремительного роста объемов информации и постоянного усложнения профессиональных задач, перед образовательными учреждениями стоит задача подготовки специалистов, способных эффективно работать с данными в информационных системах.

Особое значение приобретает математическое и техничекое образование, так как оно лежит в основе многих научных и исследовательких дисциплин.

Базы данных (БД) и информационные системы (ИС) стали важными инструментами не только для управления образовательным процессом, но и для формирования важных компетенций у студентов. Эти технологии позволяют автоматизировать процессы обучения, предоставлять персонализированные задания, организовывать дистанционное и гибридное взаимодействие между студентами и преподавателями, а также решать сложные математические задачи с помощью программных средств.

Внедрение БД и ИС в образование открывает новые возможности для улучшения учебного процесса, повышает мотивацию студентов и облегчает работу преподавателей. Использование ИС позволяет не только хранить и обрабатывать данные о прогрессе учащихся, но и применять их для адаптивного обучения, для более глубокого усвоения материала. Так же, работа с БД развивает у студентов навыки обработки данных и аналитического мышления, что является важным аспектом подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Цель данной статьи – исследовать роль БД и ИС в образовании студентов, и проанализировать, каким образом данные технологии способствуют повышению качества образования. В работе будет рассмотрено, как использование современных информационных систем и баз данных способствует автоматизации учебных процессов, развитию аналитического мышления и профессиональных навыков у студентов.

Сделаем обзор современных ИС и БД, используемых в образовании. С развитием цифровых технологий в образовательных учреждениях всё более активно используются информационные системы (ИС) и базы данных (БД). Эти инструменты позволяют не только автоматизировать процессы обучения и оценивания, но и обеспечивают интерактивное взаимодействие между студентами и преподавателями, что существенно повышает эффективность образовательного процесса.

Информационные системы в образовании представляют собой программные платформы, которые обеспечивают управление образовательным процессом, доступ к учебным материалам, взаимодействие между участниками образовательного процесса и автоматизацию оценивания результатов. Одним из наиболее распространённых примеров таких систем является *система управления обучением*, которая широко используется для организации дистанционного, гибридного и смешанного обучения.

Одной из популярных платформ является *Moodle,* данная платформа предоставляет инструменты для создания и организации курсов, проведения тестов и заданий, а также отслеживания успеваемости студентов. В контексте математического образования Moodle позволяет интегрировать инструменты для решения математических задач и оценки их правильности, что особенно полезно для преподавателей. Имеются и аналогичные решения, такие как

Blackboard и *Canvas*, которые также предоставляют возможности для работы с математическими материалами и автоматизации учебного процесса.

Кроме того, для решения специфических математических задач активно используются специализированные информационные системы. Например, *Wolfram Alpha и Mathway*, которые позволяют студентам решать сложные математические уравнения, анализировать данные и визуализировать результаты. Эти системы предоставляют доступ к мощным инструментам вычисления и моделирования, что существенно упрощает работу с математическими задачами на разных уровнях, обеспечивая доступность и понятность.

Базы данных играют важную роль в управлении образовательными процессами и обработке больших объемов данных о студентах, результатах их обучения и учебных материалах, исходя из тезисов книги [2], в контексте математического образования БД используются как для хранения учебных материалов и задач, так и для анализа данных студентов, что позволяет выявлять индивидуальные потребности и слабые места каждого учащегося.

Применение БД для отслеживания успеваемости позволяет автоматизировать анализ академической успеваемости студентов. Например, системы управления обучением могут интегрировать БД для хранения результатов тестов и заданий, что дает возможность преподавателям оперативно получать информацию о прогрессе каждого студента по курсу. Такие системы помогают выявлять пробелы в знаниях и предлагать студентам дополнительные задания, адаптируя процесс обучения под индивидуальные способности.

Помимо этого, БД используются для создания *репозиториев задач и учебных материалов.* Эти базы могут содержать широкий спектр математических, и не только, задач различной сложности, к которым студенты получают доступ через образовательные платформы. Примеры таких систем включают в себя *Maple*, который позволяет генерировать динамические математические задания с автоматической проверкой решений.

Рассмотрим примеры современных ИС для математики. Одной из ключевых систем, использующих базы данных для автоматизации математического образования, является *Wolfram Mathematica*. Эта система позволяет не только решать математические задачи, но и строить сложные графики, проводить анализ данных и моделирование. Возможности Wolfram Mathematica делают её полезной не только для учебного процесса, но и для проведения научных исследований в области математики.

Также стоит отметить такие системы, как *GeoGebra*, которая специализируются на визуализации и интерактивном обучении. Она позволяет создавать интерактивные геометрические, алгебраические и числовые модели, которые студенты могут исследовать и изменять в режиме реального времени, что способствует лучшему пониманию математических концепций.

БД и ИС используются для улучшения современного образовательного процесса, играют важную роль в его оптимизации, позволяя создавать более

интерактивную и адаптивную учебную среду [1]. Их использование предоставляет возможность не только улучшить качество обучения, но и повысить мотивацию студентов, полезно для вовлечения в образовательный процесс и углубления знаний. Их внедрение способствует автоматизации учебных процессов, персонализации обучения и развитию аналитических навыков студентов:

1. Автоматизация и персонализация обучения

Одним из основных преимуществ использования БД и ИС в образовании является возможность автоматизации различных аспектов обучения. Это включает в себя автоматическую проверку заданий, ведение журналов успеваемости и генерацию отчетов.

Автоматическая проверка заданий: Системы управления обучением, такие как Moodle и Blackboard, позволяют преподавателям создавать тесты и задания с автоматической проверкой. Это не только экономит время преподавателей, но и обеспечивает студентам мгновенную обратную связь.

Персонализированное обучение: ИС могут собирать и анализировать данные о прогрессе студентов, что позволяет адаптировать образовательный процесс под их индивидуальные нужды.

2. Интерактивные задания и практическое применение

Использование ИС позволяет создавать интерактивные задания, которые вовлекают студентов в процесс обучения и делают его более увлекательным:

Геймификация обучения: Многие образовательные платформы внедряют элементы геймификации, что способствует повышению интереса студентов к изучаемому материалу.

Практические задачи и моделирование: Применение специализированных математических программ, таких как GeoGebra или Wolfram Mathematica, позволяет студентам работать с реальными математическими моделями. Это не только помогает понять теорию, но и развивает навыки применения математических методов в различных областях, таких как физика, экономика и инженерия. Студенты могут, например, моделировать различные сценарии или визуализировать сложные функции, что делает изучение математики более наглядным и интересным.

3. Анализ данных и мониторинг успеваемости

Использование БД для сбора и анализа информации об успеваемости студентов открывает новые горизонты для мониторинга и оценки учебного процесса:

Анализ успеваемости: ИС позволяют собирать данные о результатах тестов, домашних заданиях и участии в занятиях. Эти данные могут быть использованы для создания аналитических отчетов, которые помогают преподавателям выявлять слабые места в учебном процессе. Например, если наблюдается, что группа студентов не справляется с определенными заданиями, преподаватель может изменить методику преподавания или добавить дополнительные ресурсы для изучения.

Мониторинг индивидуального прогресса: Базы данных могут быть использованы для создания персонализированных отчетов, которые показывают, как студент продвигается по учебной программе. Это может включать графики прогресса, оценки по заданиям и рекомендации по дополнительным материалам для изучения.

4. Развитие навыков работы с данными

Работа с ИС и БД способствует развитию у студентов важных навыков, необходимых в современном мире.

Аналитическое мышление: Студенты учатся анализировать данные, выявлять закономерности и принимать обоснованные решения на основе полученной информации.

Технические навыки: Работа с информационными системами и базами данных требует от студентов освоения технологий и программирования. Это может включать использование языков программирования, таких как Python, для обработки данных и создания математических моделей.

В последние годы всё больше образовательных учреждений внедряют информационные системы и базы данных для повышения качества обучения. Эти технологии не только помогают автоматизировать учебные процессы, но и создают более интерактивную и персонализированную образовательную среду: в ЛПИ-филиале СФУ активно используется платформа *Moodle* для организации учебного процесса; GeoGebra – выступает мощным инструментом для визуализации математических понятий; Wolfram Alpha, еще одна популярная платформа, применяется в рамках курсов по математике для решения задач и выполнения вычислений. Некоторые учебные заведения запускают собственные проекты по разработке программного обеспечения, предназначенного для обучения математике. Например, в Техническом университете Новосибирска студенты совместно с преподавателями разрабатывают приложения, которые помогают другим учащимся решать математические задачи и визуализировать математические модели. Эти проекты не только развивают навыки программирования, но и помогают студентам лучше понять, как ИС могут быть использованы в образовательных целях.

Таким образом, роль БД и ИС в образовании студентов сложно переоценить. Эти технологии способствуют не только улучшению качества образования, но и подготовке студентов к требованиям современного рынка труда, что в конечном итоге влияет на их успешность и карьерный рост в будущем.

Список литературы

1. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Академия, 2017. – 368 с.

2. Регулина М.И. Информационные технологии в математике: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2018. – 304 с.

УДК 37.018.1

СОЦИАЛЬНОЕ МНЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ О СЕМЕЙНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ФАКТОРЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

А.А. Филиппова
г. Курган, Россия

В статье рассматривается мнение родителей, представляющих образовательные организации Курганской области, касательно семейного образования. Семейное образование в России законодательно закреплено и регулируется Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», предоставляющим родителям возможность выбора формы обучения для ребенка – дома либо в образовательном учреждении. Учащиеся, находящиеся на домашнем обучении (хоумскулерах), на время промежуточной и итоговой аттестации прикрепляются к школам. Основываясь на результатах проведенного нами исследования, мы сформулировали ряд рекомендаций для родителей, выбравших семейное образование.

Ключевые слова: домашнее обучение, семейное образование, образование, семья, родители, дети, хоумскулинг, школьники, школа, социализация.

PARENTAL OPINIONS ON FAMILY EDUCATION: FACTORS AND RECOMMENDATIONS

A.F. Filippova
Kurgan, Russia

The aim of the article is to study the opinions of parents from educational organizations in the Kurgan region regarding family education. Family education in Russia is legally established and regulated by the Federal Law "On Education in the Russian Federation," which gives parents the opportunity to choose the form of education for their child – either at home or in an educational institution. Students who are homeschooled (homeschoolers) are attached to schools during intermediate and final examinations. Based on the results of our research, we have formulated a number of recommendations for parents who have chosen family education.

Key words: homeschooling, family education, education, family, parents, children, homeschoolers, schoolchildren, school, socialization.

Семья – это неотъемлемая часть общества, которая способствует формированию ребенка как личности. В семье дети получают первоначальные

знания о своей культуре, языке, традициях; усваивают нравственные ценности и взгляды; учатся оказывать эмоциональную поддержку и заботу к близким и родным; переживают первые социальные конфликты и учатся координировать свою точку зрения и принимать точку зрения окружающих. Единого определения социального капитала нет, каждый исследователь трактует данное понятие по-своему. Пример вы можете видеть на слайде.

В семье в наибольшем объёме каждому её члену открыт доступ к человеческому капиталу, к знанию его родителей. Наблюдается и обратный процесс, передачи знаний от ребёнка родителям, например, IT- знания. Таким образом, в процессе организации семейного образования происходит и взаимообучение всех членов семьи, и используются все её ресурсы

Семейное образование в России официально закреплено и регулируется федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации». Этот закон даёт родителям право выбирать форму обучения для своего ребёнка: в домашних условиях или в образовательном учреждении. Хоумскулер на период промежуточных и итоговых аттестаций прикрепляется к школе.

Актуальность исследовательской работы состоит в том, что Родители занимают центральное место в семейной структуре. Они располагают человеческим, финансовым и социальным капиталом. Человеческий капитал выражается в их образовании, профессиональных навыках и знаниях, благодаря которым они получают доходы от своей квалификации и опыта. Финансовый капитал включает в себя совокупные доходы из различных источников. Семейные отношения регулируются неформальными правилами, однако сам институт семьи защищается юридическими нормами. В последние годы замечен рост интереса на альтернативные формы образования, одной из таких форм является семейное образование. С одной стороны мотив родителей понятен так как их стремление обусловлено индивидуализацией образовательного процесса, а также желание обеспечить ребёнку более комфортный график, но с другой стороны остаётся много вопросов относительно восприятия этой формы обучения и их ожиданий.

Среди родителей образовательных организаций Курганской области нами было проведено исследование с целью выявления социального мнения среди родителей о семейном образовании. Общее число респондентов - 100. Мы в исследовании ставили перед собой следующие задачи: определить отношение родителей к школьному и домашнему обучению, оценить временные затраты родителей на семейное образование, выяснить их мнение относительно участия репетиторов в образовательном процессе, а также рассмотреть проблемы социализации детей.

Значительная часть родителей всё ещё выбирает традиционную школьную систему, тема домашнего обучения оказалась актуальной среди опрошенных. Так, на вопрос знакомы ли с понятием «хоумскулинг» ответы респондентов разделились на две части с минимальным отрывом, т. е. 42 человека ответили, что знакомы с данным понятием и 44 не знакомы.

На второй вопрос о возможности самостоятельного обучения детей ответы распределились следующим образом. Большинство родителей не смогли бы обучить своих детей в домашних условиях. Это может быть обусловлено тем, что у большинства родителей учеников общеобразовательных школ отсутствует педагогическое образование (68%). Лишь четверть опрошенных (32%) сами получили такое образование либо отметили, что оно есть у их супруга/супруги. Статистически значимо установлено, что женщины чаще мужчин имеют педагогическое образование.

Ещё одним показателем может служить незнание большинства респондентов о специальных методиках преподавания дома. Так, 62 человека (72%) не знакомы с какими-либо методиками преподавания и лишь 24 человека (28%) ответили, что знакомы. Переход на домашнее обучение при любом возможном раскладе потребует от родителей крупных вложений, но с возможностью ресурсного выбора: либо это деньги на репетиторов и частных преподавателей, либо свободное время родителей. Последний вариант является бесплатным исключительно с финансовой точки зрения.

При оценке уровня семейного дохода, достаточного для удовлетворения основных нужд, Опрос показал, что около половины его участников (56%) ощущают себя недостаточно обеспеченными, несмотря на отсутствие проблем с повседневными расходами. Примерно треть опрошенных (44%) уверены, что обладают достаточными средствами для комфортного существования. Интересно отметить, что мужчины (58%) значительно чаще, чем женщины (42%), причисляют себя к финансово благополучной группе. Поэтому нами был задан вопрос «Привлекаете/привлекли бы Вы репетиторов для домашнего обучения ребенка?» и получили следующие результаты. 54% родителей не прибегли бы к помощи репетитора. Условной причиной может, является нехватка финансовых ресурсов или возможность самостоятельного обучения ребенка.

Вопрос: «Какие причины вынуждают родителей отдать предпочтение семейному образованию для своих детей?» предусматривал различные варианты ответов. Диаграмма наглядно показывает сопоставление полученных мнений сторонников домашнего обучения и родителей учащихся школ относительно причин такого выбора. Большинство родителей, выбравших семейное обучение (66%), указывают на низкое качество школьного образования как основную причину перехода на эту форму. Родители, выбравшие хоумскулинг, чаще, чем родители учащихся школ, убеждены, что домашнее обучение способствует сохранению здоровья ребёнка и предотвращает переутомление — так ответили 56% опрошенных. В свою очередь, родители школьников основными причинами перехода на семейное образование называют проблемы с физическим здоровьем ребёнка и неблагоприятную атмосферу в школьном коллективе. Так, 62% родителей школьников считают, что решение о переходе на домашнее обучение во многом определяется ограниченными возможностями здоровья, такими как инвалидность. 40% родителей школьников считают, что родители переводят

детей на домашнее образование из-за Напряжённая обстановка в школе, обусловленная сложными взаимоотношениями с учителем или сверстниками, а также в связи с профессиональной деятельностью родителей, что вызвано частыми переездами – 17%.

Исследование было направлено на изучение преимуществ семейного образования в сравнении с другими формами обучения детей. Участникам было предложено выбрать до трёх вариантов из предложенного перечня, отражающих позитивные аспекты домашнего обучения. Результаты демонстрируют незначительные расхождения в позициях сторонников хоумскулинга и родителей школьников. Так, приверженцы домашнего обучения чаще выделяли такие достоинства, как большее количество свободного времени и гибкость расписания (76%). Второе место занял индивидуальный подход к программе обучения вместо стандартизированной (69% среди хоумскулеров и 68% среди родителей школьников). Для тех, кто предпочитает семейное образование, важным преимуществом стала возможность защитить ребенка от негативного влияния (41%) и лишь 22% родителей школьников считают, что это является возможностью ограждения своего ребенка.

Участникам исследования предложили заполнить вопрос, включающий список потенциальных недостатков семейного образования, где допускался выбор нескольких вариантов ответа. Родители школьников основным недостатком семейного образования называют нехватку знаний и подготовки у взрослых (66%). В то же время сторонники хоумскулинга утверждают, что главная сложность связана с осуждением со стороны окружения (39%). Дополнительно, родители школьников выражают обеспокоенность тем, что домашние ученики могут испытывать дефицит общения в коллективе (63%) и страдать от недостатка контактов со сверстниками (60%). Самый маленький процент респондентов отметили отсутствие недостатков семейного образования со стороны хоумскулеров – 0%, а со стороны родителей школьников – 5%.

Обобщая результаты, можно выделить несколько стереотипов среди сторонников домашнего обучения (хоумскулеров). Родители, предпочитающие традиционную систему обучения для своих детей, наиболее часто называют главной причиной выбора семейного образования проблемы со здоровьем ребёнка, а не разочарование в качестве школьного образования, как полагают хоумскулеры. Оба типа родителей отмечают преимущество индивидуального подхода в домашнем обучении перед стандартной школьной программой. Однако хоумскулеры особенно ценят гибкость расписания и возможность свободного перемещения. Среди недостатков среди хоумскулеров является критика со стороны знакомых и родственников, а для родителей школьников ключевой проблемой является недостаток знаний и компетенций у родителей, занимающихся домашним обучением. Они стремятся обеспечить своим детям высокий уровень образования. Современные семьи сосредоточены на

интеграции молодого поколения в общественные связи, передавая им собственный опыт формирования и укрепления социальных взаимодействий.

Опираясь на проведенное нами исследование, мы сформулировали ряд рекомендаций для родителей, выбравших семейное образование.

1. Правовая грамотность. Изучить законодательство, регулирующее семейное образование в своём регионе. Это поможет правильно оформить необходимые документы и избежать проблем с аттестациями.

2. Планирование учебного процесса. Разработайте индивидуальный учебный план, учитывая особенности и интересы ребёнка. Подберите подходящие учебные и методические программы. Определите график занятий, учитывая биологический ритм.

3. Организация учебного пространства. Обустройте ребёнку комфортное рабочее место. Используйте разнообразные образовательные ресурсы, совмещайте традиционные формы и интерактивные методы обучения.

4. Инициировать общественную деятельность, в том числе и коллективные действия, например обсуждение сферы профессиональных интересов ребёнка, дальнейшие перспективы обучения.

5. Содействовать включению молодого поколения в систему социальных отношений, передавая им накопленный опыт формирования и поддержания связей.

6. Регулярно общайтесь с ребёнком, обсуждая его успехи и трудности. Обращайте внимание на психоэмоциональное состояние и при необходимости обращайтесь к специалистам (психологам, педагогам).

7. Продолжайте повышать свою квалификацию как учителя, изучая новые методы и подходы к обучению. Общайтесь с другими родителями, практикующими семейное образование, обменивайтесь опытом и идеями.

Следуя этим рекомендациям, родители смогут создать благоприятные условия для успешного обучения ребёнка в рамках семейного образования.

Список литературы

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). – URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 10.02.2025).

2. Ситуация: Каков порядок получения семейного образования (Электронный журнал «Азбука права», 2022). – URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 18.02.2025).

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/ (дата обращения: 10.02.2025).

4. Ray B.D. Research Facts on Homeschooling [Электронный ресурс] // National home education research institute. 2016. – URL: http://www.nheri.org/research/ (дата обращения: 19.02.2025).

УДК 372.4

ЗНАКОМСТВО С УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКОЙ КАК СРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.Л. Чудаева, О.А. Глянцева
г. Абакан, Россия

В статье рассматривается вопрос формирования читательской грамотности в ходе обучения школьников 3-го класса посредством знакомства с устаревшей лексикой (по материалам учебника «Литературное чтение»).

Ключевые слова: функциональная грамотность, читательская грамотность, младший школьный возраст.

FAMILIARISATION WITH OBSOLETE VOCABULARY AS A MEANS OF DEVELOPING READING LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

N. L. Chudaeva, O.A. Glantseva
Abakan, Russia

Annotation: The article examines the issue of developing reading literacy in teaching third-grade schoolchildren through studying of obsolete vocabulary (based on materials of the textbook “Literary reading “)

Keywords: functional literacy, reading literacy, primary school age

Федеральный государственный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) предъявляет требования по формированию функциональной грамотности у обучающихся, частью которой является формирование читательской компетентности.

Исследованием проблемы формирования читательской грамотности в младшем школьном возрасте занимались немногие ученые, т.к. данная проблема остро встала в связи с введением ФГОС НОО от 2021 года. В связи с этим возникают противоречия между содержанием, методами обучения и требованиями стандарта образования. Это и предопределило выбор темы исследования.

Мы поставили цель: теоретически обосновать проблему формирования читательской грамотности у младших школьников и опытно-экспериментальным путем подтвердить влияние знакомства с устаревшей лексикой на данный процесс.

В своей работе мы опирались на теоретические взгляды М.Н. Шардакова о читательской грамотности; теоретические положения Н.М. Шанского о

лексикологии русского языка, в частности на сущность понятия «устаревшая лексика».

Анализ литературы помог охарактеризовать сущность понятия «читательская грамотность». За основу в своей работе мы взяли понятие функциональной грамотности, приведенное в ФГОС НОО: «Формирование функциональной грамотности обучающихся (способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [7]. В настоящее время принято считать, что универсальными составляющими функциональной грамотности являются читательская, математическая и естественно-научная грамотность, а также выступают глобальные компетенции, креативное мышление и финансовая грамотность.

Объектом нашего исследования является читательская грамотность как компонент функциональной, под которой мы понимаем, вслед за учеными, следующее понятие: «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» [5; 6]. Помимо основных составляющих содержания понятия, читательская грамотность включает и предметные и метапредметные знания по лексике и грамматике, окружающем мире. Таким образом, читательская грамотность означает использовать чтение в разных ситуациях и для разных целей.

Важным направлением начального обучения младших школьников является формирование читательской грамотности, которое требует систематического и комплексного подхода. Данная деятельность органично включается в содержание любого урока литературного чтения и урока русского языка. При этом учитель может использовать как более стандартные методы и приемы, которыми часто пользуются, например, чтение с остановками, синквейны, составление различных схем, кластеров, ментальных карт; так и нестандартные, например, прием «Мим-театр» – изобразить мимикой и жестами одного из героев произведения, класс отгадывает; «корзину идей», кубик Блума, прием «горячий стул» и др.

Анализ методов и приёмов работы позволил выделить нам такой приём, как работа с устаревшей лексикой.

Традиционно выделяют две группы устаревших слов, которые находятся у нас в пассивном запасе – это историзмы и архаизмы. Данные слова современные дети редко используют, а следовательно, не понимают значение многих слов, что затрудняет понимание чтения текстов.

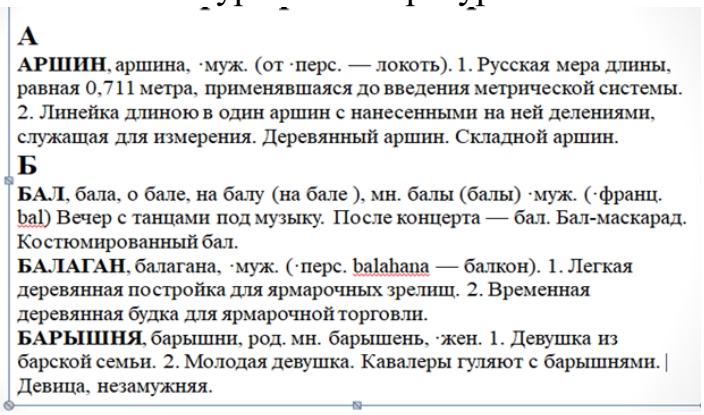
Мы проанализировали учебники для 2-4 классов по литературному чтению под редакцией Л. Ф. Климановой [1]. В учебниках для 2-го класса в 9 произведениях встречались устаревшие слова. В учебниках для 3-го класса мы

выбрали 14 произведений (5 произведений в 1-й части учебника и 9 произведений изучается во 2 части учебника). В учебниках для 4-го класса мы выбрали 12 произведений, но здесь большее количество изучаемых устаревших слов пришлось на 1 часть учебника (8 произведений). Наибольшее количество устаревших слов нам встретилось в учебниках литературного чтения для 4-го класса (причиной, на наш взгляд, является увеличивающийся объём изучаемых произведений). Например, встретились такие устаревшие слова, как: *стража, уста, чело, очи, витязь, гусар* и др. Чаще всего нам встречались: *изба, царь, крестьяне, купец, кликнуть, лампадка*. Наиболее редкими были: *челядь, розвальни, балаган, паяц, жбан, чертог и жнец.*

Самое большое количество устаревшей лексики мы нашли в произведениях А. С. Пушкина, которые изучались во всех классах, а также в произведениях «Кот в сапогах» Ш. Перро, «Сивка-бурка», «Аленький цветочек» С.Т. Аксакова, «Русалочка» и «Гадкий утенок» Г.-Х. Андерсена.

Анализ учебников литературного чтения УМК под редакцией Л.Ф. Климановой [1] со 2 по 4 класс позволил выделить в общей сумме 259 архаизмов и 315 историзмов.

Так как читательская грамотность основывается на понимании текста, его осмыслении, то изучение неизвестной лексики, в особенности устаревшей, выходит на первый план. Общеизвестно, что если встречается большое количество непонятных слов, то понимание текста усложняется. Данные результаты по материалам учебников для 2-4 классов «Литературное чтение» (под ред. Л.Ф. Климановой) позволили нам составить для обучающихся толковые словарики в трёх вариантах: 1 вариант – дали толкование слов в алфавитном порядке, разделив словарик на 2 части: историзмы и архаизмы, что, с нашей точки зрения, поможет обучающимся лучше их различать, а также поможет формировать навык работы со словарями (рис. 1.); 2 вариант – иллюстрированный словарик в виде раздаточного материала, а точнее, в виде карточек, где представлено фото предмета и его толкование из 2-х толковых словарей (толковый словарь В.И. Даля и толковый словарь Д.И. Ушакова) (рис. 2); 3 вариант словарика составлен по произведениям, изучаемым в начальных классах (рис. 3) – это, на наш взгляд, поможет сэкономить время на поиски устаревших слов и их значений на уроках литературного чтения.



А

АРШИН, аршина, ·муж. (от ·перс. — локоть). 1. Русская мера длины, равная 0,711 метра, применявшаяся до введения метрической системы. 2. Линейка длиною в один аршин с нанесенными на ней делениями, служащая для измерения. Деревянный аршин. Складной аршин.

Б

БАЛ, бала, о бале, на балу (на бале), мн. балы (балы) ·муж. (·франц. bal) Вечер с танцами под музыку. После концерта — бал. Бал-маскарад. Костюмированный бал.

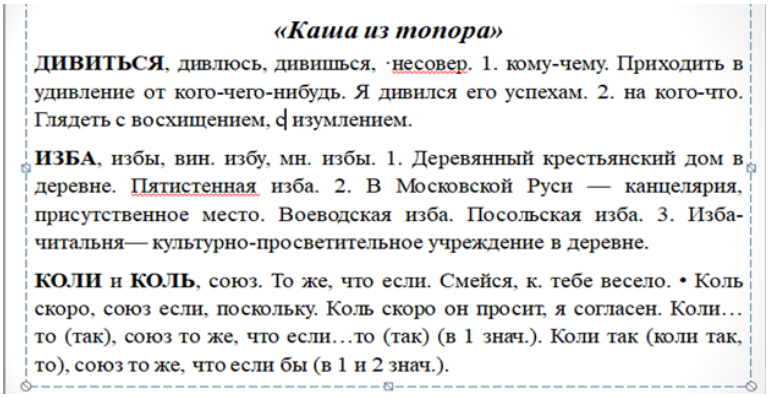
БАЛАГАН, балагана, ·муж. (·перс. balahana — балкон). 1. Легкая деревянная постройка для ярмарочных зрелищ. 2. Временная деревянная будка для ярмарочной торговли.

БАРЫШНЯ, барышни, род. мн. барышень, ·жен. 1. Девушка из барской семьи. 2. Молодая девушка. Кавалеры гуляют с барышнями. | Девица, незамужняя.

Рисунок 1 – Пример толкового словарика устаревших слов для обучающихся начальных классов (в алфавитном порядке)



Рисунок 2 – Пример иллюстрированного словарика устаревших слов для обучающихся начальных классов



«Каша из топора»

ДИВИТЬСЯ, дивлюсь, дивишься, ·несовер. 1. кому-чему. Приходить в удивление от кого-чего-нибудь. Я дивился его успехам. 2. на кого-что. Глядеть с восхищением, с изумлением.

ИЗБА, избы, вин. избу, мн. избы. 1. Деревянный крестьянский дом в деревне. Пятистенная изба. 2. В Московской Руси — канцелярия, присутственное место. Воеводская изба. Посольская изба. 3. Изба-читальня— культурно-просветительное учреждение в деревне.

КОЛИ и **КОЛЬ**, союз. То же, что если. Смейся, к. тебе весело. • Коль скоро, союз если, поскольку. Коль скоро он просит, я согласен. Коли… то (так), союз то же, что если…то (так) (в 1 знач.). Коли так (коли так, то), союз то же, что если бы (в 1 и 2 знач.).

Рисунок 3 – Пример страницы из толкового словарика устаревших слов для обучающихся начальных классов

Мы предположили, что знакомство с устаревшей лексикой будет влиять на формирование читательской грамотности у обучающихся 3-го класса, если учитель: а) систематически проводит работу с устаревшими словами при изучении художественных произведений на уроках литературного чтения; б) использует разнообразные задания с использованием устаревших слов на уроках русского языка.

Для подтверждения гипотезы мы провели опытно-экспериментальную работу на базе МБОУ «Гимназия» г. Черногорска в 3 «Г» классе.

На констатирующем этапе проанализировали методы и приемы работы с устаревшей лексикой на уроках, опираясь на материалы, предложенные М. Р. Львовым и Т. А. Ладыженской и других методистов [3; 4]: показ предмета или действия (иллюстраций), обозначаемого слова; подбор синонимов, антонимов; анализ морфологической структуры и словообразования; составление словосочетаний, предложений, связного текста с использованием устаревших слов; группировка слов по тематическим признакам; способ логического определения (подведение под ближайший род и выделение видовых признаков; развернутое описание (группа слов или несколько предложений); определение слова по контексту и т.д.

Далее мы выявили уровень сформированности читательской грамотности младших школьников, использовав «Контрольные измерительные материалы

по оценке читательской грамотности обучающегося», представленные ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений».

Были получены следующие результаты: по 1 части диагностики преобладает повышенный уровень (15 чел.), 11 чел. с базовым уровнем, 6 чел. с пониженным и 1 обучающийся продемонстрировал недостаточный уровень сформированности читательской грамотности.

По результатам 2 части диагностики преобладает базовый уровень (17 чел.), 7 чел. показали повышенный уровень и 9 обучающихся продемонстрировали пониженный уровень сформированности читательской грамотности.

На формирующем этапе по 1 условию гипотезы мы систематически проводили работу с устаревшими словами на уроках литературного чтения. Например, при изучении произведения А. Куприна «Слон» мы совместно с детьми перед изучением произведения составили глоссарий (выбор из предложенных слов тех, которые возможно связаны с изучаемым текстом). А после обсуждали выбранные слова и подбирали слова-ассоциации к устаревшим словам.

Также после изучения произведения «Растрёпанный воробей» мы предложили выполнить домашнее задание в форме проектной работы, где требовалось определить лексическое значение устаревших слов и подобрать иллюстрацию к данному предмету.

По 2 условию гипотезы на уроках русского языка мы использовали задания с устаревшими словами. На этапе актуализации разбирали слова по морфемам, подбирали синонимы и антонимы.

Например, на этапе актуализации при закреплении темы «Все падежи» мы склоняли устаревшее слово «чело», обращались к нашему толковому словарику за уточнением значения слова.

При изучении темы «Одушевленные и неодушевленные существительные» выполняли задание, где требовалось объяснить лексическое значение слов, а также обозначить одушевлённые существительные. Помимо основного задания требовалось выбрать слова, к которым мы можем подобрать синоним (выбрать архаизмы) и записать их, составляли с устаревшими словами словосочетания и предложения и т.д.

На контрольном этапе мы провели такую же диагностику, как и на констатирующем этапе, и выявили положительную динамику в показателях по формированию читательской грамотности обучающихся, а именно получили следующие результаты: преобладали показатели повышенного уровня (26 чел.), у 6-и обучающихся выявлены показатели базового уровня. Пониженного и недостаточного уровня не выявлено.

Таким образом, гипотеза подтвердилась, следовательно, можно сделать вывод, что систематическая работа с устаревшей лексикой помогает формировать читательскую компетенцию у обучающихся.

Список литературы

1. Климанова Л. Ф. и др. Литературное чтение. 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. М.: Просвещение, 2020. (соответственно 3кл., 4 кл.)

2. Колесова О. В. Приемы формирования читательской грамотности младших школьников: книга для учителя. Нижний Новгород: Издательство НГПУ, 2018. – 211 с

3. Ладыженская Т. А. Методика развития речи на уроках русского языка: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 240 с.

4. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников: учебное пособие. М.: АСТ, 2003. – 238 с.

5. Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности: справочник / сост. А.А. Бучек и др. М.: Академия Минпросвещения России, 2022. 136 с.

6. Основные подходы к оценке читательской грамотности учащихся основной школы: справочник / сост. Сидоровой, Г.А. и др. М.: Академия Минпросвещения России, 2022. 18 с.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения, утвержденный приказом Министерства просвещения и науки РФ от 1 сентября 2022 года. – URL: http://publication.pravo.gov.ru/document/ 0001202307 (дата обращения: 14.09.2024).

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ

УДК 378

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАПРОДУКТОВ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко
г. Челябинск, Россия

Статья посвящена проблеме использования медиапродуктов, таких как мемы, подкасты, шорт- и рилс- видео в процессе обучения будущих учителей иностранному языку. Авторами рассмотрены возможности медиапродуктов в работе с обучающимися. Делается вывод о том, что медиапродукты на сегодняшний день являются неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку.

Ключевые слова: будущие учителя иностранного языка, лингвокультурный аспект, национально-культурологический аспект, медиапродукты, мемы, подкасты, видео.

POSSIBILITIES OF USING MEDIA PRODUCTS IN TEACHING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

E.A. Baronenko, Yu.A. Reiswich, I.A. Skorobrenko
Chelyabinsk, Russia

The article is devoted to the problem of using media products, such as memes, podcasts, short and reel videos in the process of teaching future foreign language teachers. The authors consider the possibilities of media products in working with students. It is concluded that media products are currently an integral part of the process of teaching foreign language.

Key words: future foreign language teachers, linguacultural aspect, national-cultural aspect, media products, memes, podcasts, video.

В процессе профессиональной подготовки будущий учитель иностранного языка должен овладеть на должном уровне не только коммуникативной компетенцией, но и социокультурной компетенцией, являющейся гарантом успешного взаимодействия с представителями иной культуры. Знание реалий, традиций, обычаев страны изучаемого языка позволит толерантно относиться к проявлениям иной культуры, успешно организовывать взаимодействие с носителями иностранного языка и в то же время транслировать свои традиционные национальные ценности, поскольку

будущий учитель иностранного языка выступает транслятором этических и социальных норм поведения в поликультурном пространстве, являясь в то же время носителем собственных культурных ценностей. Неслучайно В.П. Фурманова констатирует необходимость формирования в процессе обучения иностранным языкам культурно-языковой личности со сформированными социокультурными знаниями и поведенческими стратегиями, обеспечивающими успешность межкультурной коммуникации [4].

Сочетание коммуникативных умений и социокультурных знаний позволит будущему учителю иностранного языка эффективно интегрироваться в процесс межкультурной коммуникации, чувствовать себя полноправным субъектом межкультурного диалога, деятельность которого, по мнению Е. В. Тройниковой, направлена на «конструирование диалоговой реальности на основе информационно-познавательной методологии индивидуального созидания пространства диалоговых смыслов, допустимой координации взаимодействующих культурно-концептуальных картин мира» [3, с. 315].

Н. Б. Карабущенко, Б. А. Крузе и Б. А. Жигалева отмечают, что «развитие компетентности будущего учителя иностранных языков осуществляется с использованием форматов, составляющих лингвоинформационный контекст межкультурной коммуникации» [1, с. 173]. Мы полагаем, что таким контекстом обладают медиапродукты, большое количество которых представлено в сети Интернет. С целью оптимизации языковой подготовки будущих учителей в социокультурном контексте мы интегрировали в процесс обучения иностранному языку интернет-мемы, подкасты и рилс-видео, так как они не только активизируют механизмы запоминания предъявляемого материала, но и способствуют погружению обучающихся в среду изучаемого иностранного языка. Мемы, подкасты, шорт- и рилс-видео, являясь неотъемлемой частью интернет-культуры, несут в себе социокультурный потенциал. Мемы, содержащие устойчивую лексическую единицу, идею, изображение или символ, возникают на основе подражания и распространяются в интернет-сообществе, отражая социокультурные особенности. Мемы носят универсальный характер и могут быть использованы и понятны представителям иных культур, говорящим на разных языках. Они отражают актуальные социальные, политические и культурные явления. Некоторые из мемов имеют национально окрашенный характер, апеллируют к эмоциональной сфере людей. В процессе обучения иностранному языку применяются как универсальные мемы с широким социокультурным содержанием, которое понятно представителям различных социокультурных групп, так и ситуативные, которые показывают события в области культуры, политики либо искусства конкретного региона.

М. В. Смольянинов утверждает, что «современный процесс обучения иностранному языку должен обязательно включать в себя социокультурный аспект, формировать коммуникативную и социокультурную компетенции у обучающихся, знакомя их с культурой и повседневными реалиями жизни страны изучаемого языка» [2, с. 126]. Данная точка зрения подтверждает

высокий потенциал использования мемов при работе над лингвокультурным аспектом формирования социокультурной компетенции у обучающихся. Так, преподаватель может использовать мемы на различных этапах работы: при введении и активизации лексического материала, при работе по развитию умений монологической и диалогической речи, при обучении умениям письменной речи, а также в процессе парной или групповой работы. Лингвокультурный контекст мемов в значительной степени способствует осознанию обучающимися национальных реалий и создает элементы аутентичной атмосферы в искусственных условиях обучения неродному языку.

Достаточно высоким методическим потенциалом для формирования национально-культурологического аспекта социокультурной компетенции предлагают подкасты. Они представляют собой аутентичные аудиоблоги или передачи, содержащие звуковой либо видеоконтент, их можно скачать на любой цифровой носитель. Данный файл можно легко интегрировать как в лекционное или практическое занятие, так и предоставить обучающимся для самостоятельной внеаудиторной работы. Подкасты можно прослушивать с целью полного понимания либо для селективного отбора информации, замедляя темп речи говорящего в зависимости от уровня владения обучающимися изучаемым иностранным языком. Транскрипты подкастов эффективно используются не только для формирования умений чтения у обучающихся, но и для формирования у них умений письменной речи. Обучающиеся могут записывать свои собственные подкасты на заданную тему для формирования монологических и диалогических умений. Использование подкастов способствует ознакомлению обучающихся с реалиями страны изучаемого языка, дает информацию о выдающихся представителях нации в разных сферах деятельности, об особенностях национального характера, разрушает существующие стереотипы, предъявляет национальные ценности, что служит базисом для формирования социокультурной компетенции.

Еще одним компонентом цифрового интернет-пространства являются короткие видеосюжеты, так называемые шорт- и рилс-видео, которые несут информацию о существующих поведенческих паттернах в конкретной социокультурной среде. Их воздействие на слуховой и зрительный каналы обучающихся интенсифицирует процесс усвоения информации, способствует личностному включению в процесс изучения иностранного языка. Они представляют собой образцы аутентичного общения представителей различных социальных групп, демонстрируют реальную атмосферу коммуникации, что приближает процесс изучения иностранного языка к естественным условиям конкретного языкового пространства. Шорт- и рилс-видео создают эффект соучастия в коммуникации: обучающиеся экстраполируют на себя показанные поведенческие паттерны, анализируют их и сравнивают с проявлениями своей национальной культуры в различных ситуациях общения. Фактор аутентичности шорт- и рилс-видео порождает высокую степень доверия у обучающихся к предъявляемой информации, так как это входит в сферу их личностных интересов. Такие продукты современной медиасферы, как мемы,

подкасты, шорт- и рилс-видео эффективно интегрируются в традиционный учебный процесс, придают ему мобильный и адаптивный характер, создают аутентичную атмосферу, передающую социокультурные особенности страны изучаемого языка, что в конечном итоге позволяет сформировать социокультурную компетенцию на более высоком уровне.

Таким образом, сформированные у будущих учителей на должном уровне коммуникативная и социокультурная компетенции позволяют придать процессу коммуникации на изучаемом иностранном языке адаптивный характер, создать благоприятную для обучения атмосферу. Анализ проведенной работы позволяет сделать вывод о том, что на современном этапе обучения такие продукты медиасферы, как мемы, подкасты, шорт- и рилс-видео являются неотъемлемой частью процесса обучения иностранному языку, позволяющей решать не только задачи по формированию языковых навыков и речевых умений обучающихся на изучаемом иностранном языке, но и способствующей более успешному формированию социокультурных знаний.

Список литературы

1. Карабущенко Н.Б., Крузе Б.А., Жигалев Б.А. Лингвоинформационная подготовка будущего учителя иностранного языка // Язык и культура. 2021. № 54. С. 167-189.

2. Смольянинов М.В. Использование лингвострановедческой информации при обучении иностранному языку: актуальные вопросы современной методики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 121-128.

3. Тройникова Е.В. Субъект межкультурного взаимодействия: диалоговая трансформация образовательного конструкта // Язык и культура. 2022. № 59. С. 298-319.

4. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация как методология иноязычного образования // Язык и культура. 2021. № 56. С. 254-272.

УДК 378

ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВЕКТОРА ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОФОНОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Е.Б. Быстрай, И.А. Скоробренко
г. Челябинск, Россия

В статье раскрыт лексический аспект реализации лингвистического вектора этнокультурной адаптации инофонов в образовательном пространстве России. Приведены примеры упражнений и игр, которые могут быть использованы преподавателями в работе с инофонами в целях

формирования у них лексических навыков. Делается вывод о том, что работа с инофонами в данном направлении позволяет успешно интегрировать их в языковое и социокультурное пространство Российской Федерации.

Ключевые слова: инофоны, этнокультурная адаптация, лингвистический вектор, формирование, словарный запас, лексический навык.

LEXICAL ASPECT OF IMPLEMENTATION OF THE LINGUISTIC VECTOR OF NON-NATIVE SPEAKERS' ETHNOCULTURAL ADAPTATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE RUSSIAN FEDERATION

E.B. Bystray, I.A. Skorobrenko
Chelyabinsk, Russia

The article reveals lexical aspects of implementation of the linguistic vector of non-native speakers' ethnocultural adaptation in the educational space of the Russian Federation. Examples of exercises and games that can be used by teachers in working with non-native speakers in order to develop their lexical skills are given. It is concluded that working with non-native speakers in this direction allows them to be successfully integrated into the linguistic and socio-cultural space of the Russian Federation.

Key words: non-native speakers, ethnocultural adaptation, linguistic vector, formation, vocabulary, lexical skill.

Сегодня активно развивается сотрудничество России со странами африканского континента. Данное сотрудничество реализуется в торгово-экономической, культурно-просветительской и других сферах и зиждится на принципах толерантности, взаимоуважения, взаимопомощи и обоюдной поддержки. Взаимоотношения на основе сотрудничества со странами Африки являются, согласно утверждению Президента Российской Федерации В.В. Путина, озвученному на пленарном заседании Международной парламентской конференции «Россия – Африка в многополярном мире», одним из неизменных приоритетов российской внешней политики.

Не является исключением и активное сотрудничество со странами Африки в образовательной сфере. Преподаватели российских вузов регулярно посещают страны Африки с образовательными и просветительскими миссиями. Кроме того, ежегодно наращивается набор граждан африканских стран в вузы России, причем особый приоритет уделяется здесь педагогическим вузам. По данным Минобрнауки России, в вузах нашей страны на данный момент обучаются тридцать четыре тысячи африканцев. Заметим, что ежегодно квота на таких абитуриентов увеличивается, что является прямым подтверждением необходимости разработки особого лингвометодического и педагогического инструментария для практической и языковой подготовки граждан стран

Африки в вузах России, для их интеграции в российское социокультурное пространство, которая станет гарантом их успешности в профессиональном и коммуникативном поле, а также позволит эффективно освоить в ходе их обучения программный материал, отражающий систему знаний, умений и навыков, необходимых для продуктивной профессиональной деятельности.

Студенческий контингент из стран Африки представлен инофонами. Под понятием «инофон» Л.П. Юздова и Н.В. Лукиных понимают «человека, говорящего на родном языке, но находящегося в чуждой, непривычной для него языковой среде и в связи с этим испытывающего острую необходимость в освоении языка новой для него коммуникации» [4, с. 172]. Следовательно, инофоны являются носителями не русского, а иностранного языка и отличной от российской картины мира. В большинстве случаев инофоны не владеют русским языком даже на пороговом уровне и не обладают в должной степени необходимыми фоновыми знаниями. Вслед за О. С. Ахмановой мы полагаем, что обязательным условием любой успешной коммуникации должно быть «обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения, которое получило название фоновых знаний» [1, с. 498].

Характерной особенностью обучения инофонов русскому языку как иностранному является то, что данный процесс не опирается на один из важных частнометодических принципов, таких как опора на родной язык [3]. Следовательно, формирование языковых навыков инофонов осложняется еще и тем фактом, что их лексические навыки на родном языке уже сформированы, в то время как им предстоит осваивать незнакомые лексические единицы, новые механизмы их семантизации, восприятия и употребления в речи, в контексте чего инофоны могут сталкиваться с трудностями в организации устной и письменной речи на русском языке.

Обратимся к проблеме формирования лексических навыков инофонов в рамках лингвистического вектора их этнокультурной адаптации. Лексика является вторым важнейшим аспектом после фонетики иностранного языка (русского) в его преподавании инофонам. Сформировав у инофонов должным образом необходимые фонетические навыки русского языка, преподавателю необходимо работать над совершенствованием лексической стороны речи инофонов на русском языке.

Мегазначимым для формирования языковых навыков инофонов является овладение ими лексическим запасом русского языка. Особую роль при семантизации новой лексики играет принцип наглядности, как предметной (шкаф, лампа, книга и др.), так и изобразительной (фотографии, видеоматериалы, мультимедийные презентации и др.). К примеру, использование загадок в работе с инофонами способствует успешному формированию у них лексических навыков. Показывая студентам мягкую игрушку (медвежонка), преподаватель комментирует: «Я коричневого цвета, большой и сильный, сплю зимой, люблю мед и являюсь одним из символов России». Использование подобной наглядности позволяет инофонам лучше воспринимать, осваивать и запоминать новый лексический материал, так как

работа над ним сопровождается не только зрительными, но и тактильными, кинестетическими ощущениями.

Для активизации лексического материала в работе с инофонами можно также использовать игру «Снежный ком». Заметим, что целесообразно использовать данную игру в рамках одной обозначенной разговорной темы, например, «Профессии». Первый студент называет одно слово, относящееся к данной теме, а второй должен повторить это слово и добавить свое: учитель – учитель, врач – учитель, врач, продавец и т. д.

Приведем пример еще одного упражнения, направленного на формирование лексических навыков инофонов: педагог просит студента при помощи жестов, мимики и пантомимики показать какой-либо предмет или живое существо, а группа должна назвать, что изображено. Данное упражнение оказывает неоценимую помощь педагогу в беспредметной семантизации лексики, поскольку многие понятия могут быть успешно показаны при помощи жестов, мимики и пантомимики: чайник, слон, пальма и др.

Большую роль в обучении инофонов русскому языку как иностранному играют дидактико-лингвистические игры, через участие в которых они без стеснения преодолевают коммуникативный барьер и приобретают необходимые навыки умственного труда, а также чувство уверенности в своих интеллектуальных силах, не испытывая при этом дискомфорта от своего незнания. Вовлеченность инофонов в игровую деятельность способствует искоренению комплекса совершения ошибки на неродном языке [2]. Так, например, игра «Готовим вместе» хорошо зарекомендовала себя в работе с инофонами над лексическим материалом по теме «Продукты питания». На столе раскладываются изображения различных продуктов: картофель, помидоры, морковь, лук, перец, огурец и т. д. Далее преподаватель сообщает студентам, какое блюдо они готовят сегодня сообща, например, овощное рагу. Обучающиеся комментируют свои действия, складывая ингридиенты в кастрюлю: «Я режу морковь и кладу в кастрюлю». В рамках этой конструкции студенты учатся правильно употреблять глагол «класть».

Таким образом, важность и необходимость этнокультурной адаптации инофонов во многом детерминирована возрастающим притоком студенческого контингента из стран Африки. Лексический аспект реализации лингвистического вектора этнокультурной адаптации приобретает особую значимость в связи с необходимостью формирования русскоязычного словарного запаса у инофонов, что гарантирует им в дальнейшем успешность коммуникации с носителями русского языка и возможность преодоления языковых барьеров. Грамотно организованная педагогами работа в данном направлении позволит успешно интегрировать инофонов в языковое и социокультурное пространство Российской Федерации.

Список литературы

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. Москва: Советская энциклопедия, 1969. 766 с.
2. Железнякова Е.А. Моделирование системы обучения русскому языку как неродному детей младшего школьного возраста из семей мигрантов // Русистика. 2023. Т. 21. № 4. С. 474-487.
3. Шестаков, И.В. Адаптация и обучение детей-инофонов в системе общего образования Российской Федерации // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2023. Т. 21. № 3. С. 75-90.
4. Юздова Л.П., Лукиных Н.В. Обучение инофонов и билингвов русскому языку в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. № 8. С. 169-180.

УДК 81+811.111

COVID-19 КАК ПРЕДМЕТ КОМИЧЕСКОГО В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СТЕНДАП-ВЫСТУПЛЕНИЯХ

М. Н. Гордеева, А. И. Бочкарев
г. Новосибирск, Россия

В представленной работе анализируются особенности ценностно-комической объективации явления COVID-19 в рамках комического дискурса англоязычной лингвокультуры. Установлено, что вследствие недавней пандемии появилось большое количество шуток, предметом которых является COVID-19. Определено, что среди всех аксиологических концептов, используемых для объективации данной пандемической болезни, наиболее распространенным является концепт ‘cynicism’. В свою очередь, циничное восприятие упомянутой болезни заключается в замене сочувствия эгоизмом и безэмоциональностью, а также глумлении над фактом смерти и местом захоронения.

Ключевые слова: аксиологическая лингвистика, концепт, комическое, цинизм, пандемия, COVID-19, стендап.

COVID-19 AS A HUMOROUS OBJECT IN ANGLO-SAXON STAND-UP

M. N. Gordeeva, A. I. Bochkarev
Novosibirsk, Russia

The present paper analyzes the features of value-comic objectifying COVID-19 in the humorous discourse of Anglo-Saxon linguistic culture. The authors have

established that a large number of jokes which are subjected at fatal pandemic diseases are associated with COVID-19. The article has determined that among all the axiological concepts used to objectify COVID-19, the most common is 'cynicism'. In turn, cynical attitude to this disease consists of replacing sympathy with egoism or emotionlessness, mocking the fact of death or desecration of burial places.

Keywords: axiological linguistics, concept, humour, cynicism, pandemic, COVID-19, stand-up.

В ряду основных условий функционирования человеческого общества находится юмор, поскольку одна из его важных функций – способствовать примирению с теми факторами и событиями, которыми человек не может управлять. В частности, страх небытия находит отражение в черном юморе. Выстраиваясь вокруг смерти, мрачная шутка становится своеобразным лекарством от нее [9]. С психологической точки зрения, черный юмор имеет защитную функцию: высмеивание наиболее болезненных сторон человеческой жизни способствует снижению психологической напряженности в реальности [11, с. 209-210]. Пугающие реалии обусловливают наличие в сфере черного юмора ряда «неудобных», нарочито пограничных тем, обычно не подлежащих осмеянию в цивилизованном обществе [7]: например, одной из распространенных тем для шуток в таком популярном жанре современного комического дискурса, как стендап, являются тяжелые заболевания, например, СПИД [5] и рак [4]. Кроме того, комический дискурс мгновенно реагирует на актуальные болезни пандемического характера.

В настоящее время активное развитие получает такой подвид черного юмора, как черный юмор катастроф [14], актуализирующийся во время бедствий мирового масштаба, катаклизмов и т.п. как ответная и часто циничная реакция аудитории на чрезмерное освещение подобных событий в СМИ. Так, широкое отражение в комическом дискурсе нашла такая шокировавшая общество тема, как пандемия коронавируса, а само явление COVID-19 стало неотъемлемой частью как лингвистической, так и юмористической картин мира. Не только основной период пандемии породил множество юмористических текстов малого формата (анекдоты, шутки, мемы, карикатуры и под.) [6, 10], но и в последующие годы шутки на пандемическую тему присутствовали в стендап-выступлениях известных комиков.

В рамках аксиологического подхода к изучению различных типов дискурса, в том числе, комического, рассматривается реализация тех или иных ценностей и антиценностей [1, 2]. В процессе нашего исследования было установлено, что основным аксиологическим концептом, который актуализируется при комической объективации COVID-19, является ценностный концепт 'cynicism'. Отметим, что актуализация данного концепта связана с древними культурным различиями между «своими» и «чужими» и отстраненным восприятием смерти «чужого» [8]. К основным когнитивным признакам концепта 'cynicism' относятся: подмена сочувствия (жадностью,

эгоизмом и безэмоциональностью), а также десакрализация (глумление над похоронным обрядом, фактом смерти, телом и местом захоронения) [3, с. 8].

Материалом настоящего исследования избраны записи и скрипты англоязычных стендап-выступлений. В приведенных нами примерах высказывания, на которые аудитория отреагировала наиболее ярко выраженным смехом, выделены полужирным шрифтом.

Основными характеристиками концепта ‘cynicism’ в отношении пандемии COVID-19 являются: замена сочувствия эгоизмом и безэмоциональностью, а также глумление над фактом смерти и местом захоронения.

Замена сочувствия эгоизмом проявляется в контекстах, выводящих интересы говорящего на первый план:

During the pandemic, a lot of people really liked counting the dead people. ***That got very popular****.* ***“Do you know how many people… Just today! Just today! Do you know how many people died of COVID-19?! Just today!”*** [16]. Подсчет числа смертей становится интересным, захватывающим занятием, это акцентирует повтор (Just today!). Зрители реагируют смехом.

Другой случай проявления эгоизма реализуется в намеренном нарушении запрета на самоизоляцию:

It really was an interesting social experiment, COVID, because everybody got told the same thing: if you go out unnecessarily, millions will die. ***And a lot of us said, “Oh, I’m going out. I’m going now and a lot”*** [16]. Комический эффект основан на антитезе ожидаемого и реальности (несмотря на потенциальную опасность для окружающих несанкционированного выхода на улицу, принимается осознанное решение стать источником этой опасности), что вызывает бурный смех у аудитории.

Замена сочувствия безэмоциональностью проявляется в ситуации, когда, спустя какое-то количество времени, массовость смертей становится привычной:

It feels like we’ve finally gotten to the point where we don’t care. *We care, but we used to be concerned. We were like, “Hundreds of people have died today,” and now we’re like,* ***“Hundreds of people have died today. Let’s go to a comedy show.”*** [15]. Противопоставление реакций на чужие смерти в разные периоды пандемии показывает исчезновение вовлеченности (*we used to be concerned)* и переключение в сторону привычных, обыденных интересов (*Let’s go to a comedy show*). Аудитория реагирует смехом.

Глумление над фактом смерти, в первую очередь, касается смертей антипрививочников:

*I’m sure you’re all vaccinated or gonna die. You’re like, “Ha ha, they died! Ha ha ha!” There was a shift in our empathy during the pandemic: “****Anti-vax preacher dies of COVID. Good.”*** [15]. Комический эффект вызывает злорадная реакция привитой части населения. Зал реагирует смехом.

Теория о том, что пандемия является нереальной, выдуманной, вызывает желание выкопать всех умерших от вируса, так как их смерть ненастоящая: *I*

read that COVID's not even real. It's all been a hoax. It's a conspiracy. I tell you who's gonna feel like fools. ***All the people that died of it. Gonna have to dig them up and tell them: "Come on, you, get out of there! It's not even real and you died of it! Fucking idiot, get out!"*** [13]. Комический эффект основан на оксюмороне: умершие не смогут почувствовать себя дураками, как утверждается (I tell you who's gonna feel like fools. All the people that died of it). Используется сниженная лексика без выражения говорящим гнева. Аудитория реагирует смехом.

Таким образом, такое значительное событие в жизни современного общества, как пандемия COVID-19, отразилось не только в мелких комических формах пандемического периода, но и в работах комиков ближайших лет. Основным ценностным концептом, который актуализируется в пандемическом юморе, является 'cynicism'. Циничное отношение к смертям в пандемию выражается, в первую очередь, через замену сочувствия эгоизмом и безэмоциональностью, а также через глумление над фактом смерти и местом захоронения. Также следует отметить, что ценностный концепт 'cynicism' реализуется преимущественно в стендап-выступлениях, чем в ситуационных комедиях.

Список литературы

1. Бочкарев А. И. Эмоциональная реакция аудитории как способ оценки комического и ценностного статусов различных явлений // Вопросы психолингвистики. 2023. № 1 (55). С. 24–35.
2. Бочкарев А.И., Гордеева М.Н. Особенности актуализации ценностного концепта 'acceptance of grief' в рамках комического дискурса // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 494. С. 5–12.
3. Гордеева М.Н. Особенности актуализации ценностного концепта 'cynicism' в отношени смерти в современных ситкомах и стендап-выступлениях // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 504. С. 5–20.
4. Гордеева М.Н., Бочкарев А. И. CANCER как предмет комического в англоязычной лингвокультуре // Российская наука в современном мире: Сб. ст. LX международной научно-практической конференции. Москва: «Научно-издательский центр «Актуальность.РФ», 2024. С. 187–189.
5. Гордеева М.Н., Бочкарев А.И. Высмеивание смертельных заболеваний в англоязычной лингвокультуре на примере AIDS // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2024. Вып. 15 (24). С.168–171.
6. Дементьев В.В. Ковид-анекдоты в Рунете: тематические и структурные типы // Коммуникативные исследования. 2021. Т. 8. № 4. С. 766–789.
7. Евстафьева, М.А. Тематическое поле черного юмора // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2017. № 4. С. 24–31.

8. Завершинская Н.А. Оппозиция «своего» и «чужого» в современной культуре // Вестник Новгородского государственного университета. №27. 2004. С.41–47.

9. Кебуладзе В. Феноменология черного юмора. – URL: https://telegra.ph/Fenomenologiya-chernogo-yumora-03-23 (дата обращения: 11.02.2025).

10. Кулинич М.А. Пандемия в зеркале англоязычного и русскоязычного юмора. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. №3. С. 99–110.

11. Шмелева Н.Л. Понятие «черный юмор» и его функционально-стилистические особенности // Альманах современной науки и образования. 2009. № 8 (27). Ч. 2. С. 210–212. – URL: www.gramota.net/materials/1/2009/8-2/88.html (дата обращения: 11.02.2025).

12. Bucaria C. Taboo Comedy on Television: Issues and Themes // Taboo Comedy. Television and Controversial 96 Humour. London: Palgrave Macmillan, 2016. P. 1–18.

13. Carr J. His Dark Material. 2021. – URL: https://moviesjoy.to/watch-movie/jimmy-carr-his-dark-material-75820.7968724 (дата обращения: 11.02.2025).

14. Ellis B. The Last Thing... Said: The Challenger Disaster Jokes and Closure. International Folklore Review. 1991. P. 110–124.

15. Gaffigan J. Dark Pale. 2023. – URL: https://scrapsfromtheloft.com/y/jim-/ (дата обращения: 11.02.2025).

16. Louis C. K. Sorry. 2021. – URL: https://scrapsfromtheloft.com/is-c-k-sorry-transcript/ (дата обращения: 11.02.2025).

УДК 811.112

СРАВНЕНИЕ КАК ОБРАЗНОЕ СРЕДСТВО ОТРАЖЕНИЯ КАРТИНЫ МИРА В ШВАНКЕ РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ

М. Е. Друкаров
г. Новосибирск, Россия

На примере отдельно взятого сборника коротких сатирических рассказов (шванков) российских немцев в статье рассматриваются сравнения, выступающие в качестве образного средства отражения их картины мира, определяется роль сравнений и их функции в художественном тексте, а также частота использования сравнений в текстах шванков и их позиция среди других образных средств.

Ключевые слова: картина мира, мировосприятие, образные средства, российские немцы, сравнение, шванк.

SIMILE AS A FIGURATIVE MEANS OF WORLDVIEW REFLECTION IN THE SCHWANK OF RUSSIAN GERMANS

M. E. Drukarov
Novosibirsk, Russia

On the example of a separately taken compilation of short satirical stories (schwanks) by Russian Germans the paper considers similes, used as a figurative means of their worldview reflection, the role of similes and their functions in literary text are defined, as well as frequency of their use in the texts of schwanks and their position among other figurative means.

Key words: figurative means, mentality, Russian Germans, schwank, simile, worldview.

Как известно, различные жанры литературно-художественного стиля располагают богатым набором выразительных средств, позволяющих обратиться к образному мышлению читателя и вызвать у него определённые эмоции, реакции и особый способ восприятия и толкования полученной в ходе повествования информации.

Ряд исследований, направленных на изучение особенностей жизни, быта, образа мира, языка, культуры и творчества такого весьма самобытного этноса, как российские немцы, в том числе таких авторов, как Е.С. Биктагирова, Л.М. Штейнгарт, В.И. Матис, Е.Э. Кригер и других, показал, что образные средства, используемые ими при создании рассказов, способствуют не только организации особой атмосферы повествования, более яркой и детальной прорисовке характерных черт и особенностей персонажей и глубокому погружению читателя в мир художественного произведения. Они также выполняют функцию так называемого индикатора, позволяющего в той или иной степени интерпретировать особенности восприятия народом окружающей действительности, их понимание и отношение к миру, в котором они существуют, а также определить их собственную роль и место в нём.

Иными словами, образные средства, используемые российскими немцами при создании коротких сатирических рассказов – шванков, – являются ещё и средством, ведущим к пониманию их картины мира.

В рамках целостного рассмотрения образных средств и представления некоторых статистических данных был проанализирован отдельно взятый сборник шванков, выпущенный в 1967 году под названием «Schwänke von einst und jetzt» [4]. Остановимся подробнее на одном из наиболее часто используемых образных средств в шванке, а именно – на сравнении.

При обращении к различным источникам, дающим определение сравнения, а также его видов и функций, сложно встретить какие-либо существенные противоречия в описании и толковании данного понятия. Таким образом, сравнение определяется как троп, состоящий в уподоблении одного предмета другому на основании общего у них признака [3].

В качестве цели сравнения обозначается выявление в объекте сравнения новых, важных, преимущественных для субъекта высказывания свойств. В структуре сравнения можно выделить следующие элементы: сравниваемый предмет (объект сравнения), предмет, с которым происходит сопоставление (средство сравнения), а также их общий признак (сравнительный признак, основание сравнения). В сравнении обычно присутствует упоминание обоих сравниваемых предметов, что в принципе является характерной чертой данного образного средства, однако общий для этих предметов признак может упоминаться далеко не во всех случаях [2].

Сравнения, используемые авторами шванков, по своей структуре и смысловой нагрузке мало чем отличаются от сравнений, привычных для носителей русского языка. С этой точки зрения нахождение и идентификация сравнений в текстах коротких рассказов не составляет труда. Сам факт такого сходства позволяет характеризовать картину мира российских немцев как схожую с той, которая существует у народов России в целом. Тем не менее, самобытность российских немцев как этноса проявляется при этом в яркой образности, лаконичности и искромётности используемых ими сравнений. В целом сравнения принято считать типичным и весьма характерным явлением для фольклора, которое, сочетаясь с элементами довольно своеобразного диалекта российских немцев, способно произвести эффектное впечатление на читателя.

Приведём несколько примеров сравнений:

... un Appetit hat der Mann wie n hungrige Wolf. (… а аппетит у него, как у голодного волка.)

Karl Karlytsch war still wie eine Steinsäule… (Карл Карлыч молчал как столб…)

Ei, ihr wißt ja, daß die mich liebt wie der Hund den Knüppel. (Ну, вы ж знаете, что она меня любит так же, как собака дубину.)

Schlau, kan ich dr saan, war r wie n alte Fuchs. (Хитер он был, скажу я тебе, как старый лис.)

… da saß die Kathrin schon kerzengerade im Bett. (… Катрин, сидя на кровати, выпрямилась как свеча.)

Awr du verstehst doch net meh wie die Sau vum Sunntach… (Но понимаешь ты не больше, чем свинья про воскресный день…) [4].

Рассмотрим следующее описание основных видов сравнения:

1) в виде сравнительного оборота, образованного при помощи союзов «как», «будто», «словно», «точно», например: *«Мужик глуп, как свинья, а хитёр, как чёрт»*;

2) бессоюзные сравнения – в виде предложения с составным именным сказуемым, например: *«Мой дом – моя крепость»*;

3) образованные при помощи существительного в творительном падеже, например: *«Он ходит гоголем»*;

4) отрицающие сравнения, например: *«Попытка не пытка»* [2].

Опираясь на данное описание и вновь обратившись к примерам, с уверенностью можно заявить, что подавляющее большинство случаев сравнения, обнаруженных в шванках, идентично или соответствует модели сравнительного оборота с союзом.

Что касается функций сравнений, традиционно считается, что они способствуют созданию образов, углублению смысла, раскрывая глубокие философские идеи и темы произведения, придают эмоциональную окраску и насыщенность при прорисовке персонажей, способствуют логике и структурированию излагаемой информации, а также создают особую атмосферу, мелодику и ритмику произведения. Но самое главное, что в шванке, представляющем собой короткий сатирический рассказ, сравнение, наряду с другими образными средствами, намеренно используется авторами с целью создания комического эффекта, что позволяет, в том числе, делать определённые выводы в отношении их мировосприятия и интерпретации окружающей их действительности. Благодаря довольно ярким контрастам и сопоставлениям сравнения играют важную роль углубления характеристик персонажей и формирования особой атмосферы событий, что всецело способствует гармоничной организации художественного текста.

Нужно отметить, что сравнение не следует отождествлять с метафорой, которая, в отличие от обычного сравнения, является всё-таки не простым уподоблением одного предмета другому на основании общего признака, как было сказано выше, а определяется как скрытое сравнение, осуществляемое путём применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго [1, с. 124].

Сравнение как образное средство отражения картины мира встречается на страницах произведений российских немцев не слишком часто, однако довольно регулярно, занимая весьма стабильные позиции относительно других образных средств и уступая по количеству случаев, обнаруженных в рассматриваемом сборнике, лишь метафоре. Следует заметить, что сравнения, несмотря на всю их выразительность и простоту применения при образной прорисовке персонажей и событий, разворачивающихся на страницах шванков, можно найти не в каждом рассказе. Ниже представлена информация о частоте случаев сравнения в рассматриваемом сборнике:

Номер шванка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Кол-во сравнений	–	–	–	***2***	–	–	–	–	***2***	–	***3***	–

Номер шванка	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Кол-во сравнений	***1***	–	–	***2***	***1***	***2***	***3***	–	–	***2***	–	***1***	–

Номер шванка	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
Кол-во сравнений	***2***	***1***	***2***	***2***	***1***	***3***	–	***1***	***3***	***4***	***2***	***3***

Таким образом, из общего числа 37 коротких рассказов, представленных в сборнике, только в 21 из них как минимум однократно используется данное

образное средство, при этом максимальное количество случаев употребления сравнений в рамках отдельного произведения не превышает 4. Общее количество найденных в сборнике сравнений составило 43, что приблизительно в 5 раз меньше количества случаев метафоры. Тем не менее, сравнение остаётся важным средством отражения мировосприятия российскими немцами. Нужно сказать, что сам поиск сравнений в текстах парадоксально прост и сложен одновременно. С одной стороны, сравнение обладает весьма очевидной типовой композиционной структурой, которую довольно сложно не заметить или перепутать с другими образными средствами, а с другой стороны, оно зачастую ускользает из поля зрения читателя ввиду своей простоты, естественности и лёгкости восприятия, причём в некоторых случаях из-за сильной схожести конструкций сравнения в разных языках читателю ничего особенно не бросается в глаза, поэтому, как с точки зрения языка оригинала, так и с точки зрения восприятия его перевода, а также учитывая привычный характер использования сравнений в повседневном общении, иногда их наоборот довольно легко упустить из виду.

В целом можно сделать вывод, что сравнения в текстах шванков играют важную текстообразующую роль, наполняют особым смыслом высказывания главных героев, добавляют им яркости и выразительности, в очередной раз по-особому подчёркивают незаурядную сообразительность, находчивость и оптимизм простых людей, демонстрируя их характер, открытость миру, готовность достойно реагировать на различные жизненные ситуации и ловко справляться с трудностями. Наряду с другими образными средствами сравнение даёт нам ключ к пониманию и интерпретации картины мира российских немцев, их особенного языка и характера.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык: учебник для вузов. 5-е изд., испр. и доп. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.

2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А.Н. Николюкина. Институт научной информации по общественным наукам РАН: М.: НПК «Интелвак», 2001. СПб. 1022. 1596 с.

3. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1985. 399 с.

4. Schwänke von einst und jetzt. M.: Progress, 1967. 96 S.

УДК 378.147/37.091.64

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДСТВА В ВОЕННОМ ВУЗЕ

И.А. Закирьянова, А.Г. Михайлова
г. Севастополь, Россия

Цифровые образовательные средства представляют ключевой элемент научно-методического обеспечения военного вуза. В статье рассмотрены возможности цифровых средств в качестве компонентов процесса обучения, которые предназначены для формирования иноязычных коммуникативных умений. В заключении отмечено, что цифровые образовательные средства обеспечивают эффективные условия для осуществления различных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: военный вуз, электронные ресурсы, интерактивность, коммуникативные умения.

ELECTRONIC LEARNING MEANS IN A MILITARY HIGHER SCHOOL

I.A. Zakiryanov, A.G.Mikhaylova
Sevastopol, Russia

Digital educational tools are a key element of modern scientific and methodological support of a military university. The purpose of the article is to analyze the capabilities of digital tools as components of the learning process, which provide forming foreign language communicative skills. In conclusion, it is noted that digital educational tools ensure effective conditions for various types of speech activities implementation.

Key words: Higher Naval School, electronic resources, interactivity, communication skills.

В эпоху внедрения цифровых технологий практически во все сферы жизни и деятельности общества вопрос целесообразности реализации электронных учебных средств в в образовательном процессе имеет очевидный положительный ответ [1].

Цифровые образовательные средства в военном вузе отличаются «высоким уровнем исполнения и художественного оформления, полнотой информации, качеством методического инструментария, качеством технического исполнения, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения» [3, с. 63].

В военном вузе цифровые ресурсы позволяют хранить большие объёмы «данных, доступ к которым существенно облегчается благодаря системам навигации» [2, с. 223].

Тема реализации электронных учебных средств достаточно изучена. И. Ю. Руднев исследовал применение электронных ресурсов как интерактивное приложение к аудиторному обучению, «которые позволяют не только сохранить все достоинства традиционных форм, но в полной мере использовать современные информационные технологии» [5, с. 197].

Многие зарубежные ученые описывали применение электронных учебников в вузе: П. Днас [6], Э. Чейн, С. Мейнард [9]. Я. Лю, Ц. Ван изучали стратегии для преодоления языкового барьера на онлайн-занятиях по английскому языку [7]. Они отметили, что обучающиеся на занятиях не всегда понимают аудирование.

А.Т. Фам, Т.Б. Нгуен описали Google Classroom на занятиях по письму как виртуальную образовательную платформу, созданную Google, которая позволяет как преподавателям, так и учащимся активно участвовать в образовательной среде внутри и за пределами класса инновационным способом [9]. Однако недостаточно изучены проблемы реализации электронных образовательных ресурсах в военных вузах.

Целью исследования является рассмотрение применения цифровых ресурсов в военном вузе в условиях иноязычного обучения.

С помощью Macromedia Flash и eXtensible Markup Language (XML) описана структура электронных образовательных средств. «Иллюстрации, видео- и фотоматериалы используются в качестве визуальных средств» [4, с. 275].

Электронные издания обеспечивают формирование коммуникативных умений в процессе изучения иностранного языка. Необходимость использования цифровых образовательных ресурсов, которые обладают интеллектуальными возможностями, объясняется опцией представления материалов в мультимедийной форме (аудио, таблиц, диаграмм, анимации, видеофрагментов и др.) с целью сопровождения текстовой информации. Данное качество не только имитирует, но и более эффективно осуществляет некоторые аспекты деятельности преподавателя, например (выстраивает траекторию иноязычного обучения, дает советы и подсказки и т.п.) [10].

Таким образом, рассмотрены возможности использования цифровых образовательных ресурсов в военном вузе. Электронные средства обеспечивают возможность своевременной коррекции информации в текстах с учётом меняющихся реалий, контроль выполненных работ курсантов (проведение контрольных точек). Тем не менее, существуют и недостатки электронных образовательных средств в военном вузе: текстовая информация воспринимается с экрана менее эффективно, отсутствие непосредственного контакта с преподавателем, низкий уровень самоорганизации, самодисциплины.

Список литературы

1. Гончарова Н. В. Создание и использование программных продуктов в техникуме // Образование. Карьера. Общество. 2016. №1(48). С. 53-54.

2. Гусева Н. В. Электронный учебник как эффективное средство обучения иностранному языку курсантов военных вузов // Мир науки, культуры, образования. 2023. №2(99). С. 223-225.

3. Колесникова О. В. Электронный учебник как средство информатизации общества // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Естественные и физико-математические науки. 2010. № 10. С. 62-67.

4. Мезенцева А. И., Михайлова А. Г. Разработка электронных образовательных ресурсов по дисциплине «Иностранный язык» для технических направлений обучения // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингво-методические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы IX Международной научно-практической конференции. Омск, 2023. С. 275-280.

5. Руднев И. Ю. Применение электронных образовательных ресурсов для эффективного обучения детей младшего школьного возраста изобразительному искусству // Наука и школа. 2017. № 3. С.197.

6. Dнaz P. When AR met the classroom: affordable technologies and learning affordances. OEB, 2017. DOI: 10.13140/RG.2.2.24006.37446

7. Liu Y., Wang J. Strategies for reducing EFL learners' foreign language anxiety in online classes: Investigating teachers’ teaching credentials and experience. Heliyon. Vol 9, Issue 7. 2023. e17579. – URL: https://doi.org/ (дата обращения: 7.04.2025).

8. Maynard S., Cheyne E. Can electronic textbooks help children to learn? The Electronic Library 23(1). 2005. DOI: 10.1108/02640470510582781

9. Pham A. T., Nguyen T. B. English as a foreign language students’ acceptance of Google Classroom in writing classes: A case study in Vietnam. Heliyon. Vol. 10, Issue 8. 2024. e29832. – URL: https://doi.org/yon.2024.e29832 (дата обращения: 7.04.2025).

10. Usachev D. Yu., Usachev N. Yu., Chubich A. O., Mikhaylova A. G. Virtual reality technologies in education. Recent Achievements and Prospects of Innovations and Technologies. 2024. No. 3 (3). Pp. 425-431.

УДК: 37

ЯЗЫК ПАМЯТИ: АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ С ТЕКСТОМ

Л.А. Зубкова
г. Челябинск, Россия

В данной статье мы рассмотрим возможности и вызовы использования английского языка для сохранения памяти о подвигах героев на примере Героя

РФ Молодова С.Г. и формирования российской гражданской идентичности у обучающихся основной школы. Мы проанализируем, как англоязычные ресурсы могут способствовать укреплению национального самосознания, приобщению к глобальному дискурсу и воспитанию нового поколения граждан, готовых к диалогу и сотрудничеству.

Ключевые слова: российская гражданская идентичность, формирование гражданской идентичности на уроках английского языка, идентичность, самосознание, критическое мышление, иностранный язык, воспитание, патриотизм, героизм, подвиг.

THE LANGUAGE OF MEMORY: ENGLISH AS A TOOL FOR SHAPING RUSSIAN CIVIC IDENTITY USING THE EXAMPLE OF WORKING WITH TEXT

L.A. Zubkova
Chelyabinsk, Russia

In this article, we will consider the possibilities and challenges of using the English language to preserve the memory of the exploits of heroes using the example of Hero of the Russian Federation S.G. Molodov and the formation of Russian civic identity among secondary school students. We will analyze how English-language resources can help strengthen national identity, engage in global discourse, and educate a new generation of citizens who are ready for dialogue and cooperation.

Key words: Russian civic identity, formation of civic identity in English lessons, identity, self-awareness, critical thinking, foreign language, education, patriotism, heroism, feat.

В федеральных стандартах основного общего образования акцент делается на образовании как на важнейшем инструменте социализации личности. Образование и воспитание играет ключевую роль в приобщении подрастающего поколения к фундаментальным ценностям российской и мировой культуры, а также в формировании российской гражданской идентичности обучающихся на всех этапах обучения и укреплении социальной сплоченности [5].

В статье 3 ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах: «гуманистический характер образования в соответствии с традиционными российскими духовно-нравственными ценностями, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [6].

В подростковом возрасте формирование российской гражданской идентичности личности становится центральной задачей социализации. Одновременно возрастают требования к ответственности, самостоятельности в принятии решений и развитию культуры толерантности, особенно в контексте межнациональных отношений и общения.

Идентичность определяется как осознание человеком своей принадлежности к определённому сообществу, будь то семья, школа, местное сообщество или страна, которое имеет для него важное значение. Российская гражданская идентичность подразумевает глубокое чувство сопричастности к истории, текущему состоянию и будущему своей страны. Формирование российской гражданской идентичности у обучающихся основной школы предполагает объективное восприятие прошлого, активное участие в общественной жизни в настоящем и конструктивное отношение к будущему своей семьи, образовательного учреждения, города и государства. Данные принципы лежат в основе воспитательной работы с обучающимися [8, с.16].

Уточним понятие гражданской идентичности.

А. Г. Асмолов определяет гражданскую идентичность с двух точек зрения: как личностное осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл, и как феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующий её как коллективного субъекта [1].

М. А. Юшин представляет её как тождественность личности статусу гражданина, как оценку своего гражданского состояния, готовность и способность выполнять сопряжённые с наличием гражданства обязанности, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства [9].

Р. Ю. Шикова рассматривает гражданскую идентичность как структурный компонент социальной идентичности и определяет её как результат процесса смоотождествления субъекта с соответствующими социальными группами на эмоциональном и когнитивном уровнях личности [7].

Т. В. Водолажская в своих работах характеризует гражданскую идентичность как реализацию базисных потребностей личности в принадлежности к группе [2].

А. А. Леонтьев разделяет региональный (и часто одновременно этнический), общероссийский, общемировой уровни идентичности. [4].

Мы будем придерживаться определение *гражданской идентичности*, данное Д.В. Григорьевым. Д. В. Григорьев считал, что гражданская идентичность – это свободное отождествление человека с народом (российской нацией), включённость человека в культурную, общественную жизнь страны, ощущение причастности к прошлому, настоящему и будущему российской нации, осознание себя россиянином [3].

Изучение иностранного языка предоставляет возможность не только ознакомиться с культурой других стран, но и, посредством сопоставления, акцентировать уникальные черты своей собственной национальной культуры.

Это способствует усвоению общечеловеческих ценностей и формированию у обучающихся мировоззрения в рамках межкультурного диалога.

Сопоставляя реалии жизни за рубежом со своей собственной, обучающиеся выявляют общие черты и специфические различия, что содействует сближению, развитию взаимопонимания и формированию позитивного отношения к другим странам, их населению и традициям.

Процесс сравнения также стимулирует обучающихся к формированию собственного мнения и активной жизненной позиции по различным вопросам. Это, в свою очередь, мотивирует стремление к непрерывному расширению и углублению знаний как о своей стране, так и о других странах мира.

Работа с материалами об истории и культуре предоставляет обучающимся возможность:

– обратиться к культурному и историческому наследию своей страны, региона, города или даже микрорайона;

– критически оценить разнообразие культурных и исторических форм, существующих в рамках определенного «родного» пространства;

– определить свое место в культурном и историческом спектре на различных территориальных уровнях;

– проанализировать существующие стереотипы о родной культуре, истории родного края и выявить источники их возникновения, оценить их потенциальную опасность в межкультурной коммуникации.

В нашей статье мы приведем пример работы с текстом на английском языке по формированию российской гражданской идентичности у обучающихся основной школы на примере работы, включающим региональный компонент.

Наш текст будет посвящен Герою РФ Молодову С.Г., имя которого носит МБОУ «СОШ № 28 г. Челябинска».

История Сергея Георгиевича Молодова – это не просто хроника жизни и смерти офицера, погибшего при исполнении долга. Это глубокий и многогранный рассказ о мужестве, самопожертвовании, преданности Родине и товарищам. Это подвиг десантников, который должен жить в памяти поколений, формируя основу для сильной и осознанной российской гражданской идентичности.

Через английский язык мы можем также транслировать и передавать обучающимся не только расширения словарного запаса и грамматики английского языка, но и параллельно с этим формировать образы российского героя, чувства гордости за свою страну, город, осознания своей роли в глобальном мире и готовности отстаивать интересы своего государства. Задания к тексту могут разнообразными, направленными как на расширения словарного запаса, так и на повторение грамматики, понимание прочитанного и др.

Sergei Georgievich Molodov: An Officer, a Paratrooper, a Hero

In Chelyabinsk, there's a school where kids go every day. It's a typical school, but it's named after a man: Sergei Molodov. So, who was Sergei Molodov, and why does School № 28 have his name?

Sergei Georgievich Molodov was born on April 15, 1965. Sergei spent his early years in a small town. Later, he and his family moved to Chelyabinsk, where he grew up. He lived in Chelyabinsk and went to School № 28, just like the students there today! Having finished school, he had to join the army in 1983. He was a paratrooper (VDV) in Germany. After his time in the army, he wanted to be an officer, so he went to a special school in Ryazan.

In 2000, Sergei was in charge of a group of soldiers in Chechnya. On February 29, they had to go to a high place called Height 776.

When they got there, some enemy soldiers attacked. Molodov sent a group ahead for reconnaissance. They quickly started fighting but were forced to retreat back to the height. Sergei and his soldiers fought hard to protect the high place. While helping a wounded comrade, Sergei was badly hurt and died. Mark Evtyukhin took over the fight.

Sergei Molodov was a very brave and good leader, and for his heroism he was awarded the title of Hero of the Russian Federation. He showed courage, helped others, and was loyal to his duty and his comrades.

Today, Chelyabinsk School № 28 is named after Sergei Molodov. He is not forgotten. Students learn that he was one of them, walking the same halls and learning in the same classrooms. They learn about the war in Chechnya, how brave the soldiers were, and about Sergei. Students from grades 5 to 8 annually participate in the military-patriotic game «Zarnitsa», which is dedicated to the memory of S.G. Molodov.

This year we celebrate the 25th anniversary of the heroic deed of the paratroopers from the 6th Company of the 104th Regiment, part of the 76th Chernigov Airborne Division. We must remember the names of our heroes.

Vocabulary:

Airborne /ˈeəbɔːn/ – десантный
Anniversary /ænɪˈvɜːsərɪ/ – годовщина
Chechnya /ˈtʃetʃənjə/ – Чечня
Chelyabinsk /ˌtʃelˈjæbɪnsk/ – Челябинск
Comrade /ˈkɒmreɪd/ – товарищ
Courage /ˈkɜːrɪdʒ/ - мужество, храбрость
Deed /diːd/ – подвиг
Duty /ˈduːti/ – долг
Evtyukhin /yevˈtjuːxɪn/ – Евтюхин
Height /haɪt/ – высота (в данном контексте – высота 776)
Loyal /ˈlɔɪəl/ – верный, преданный
Paratrooper /ˈpærəˌtruːpər/ – десантник
Reconnaissance /rɪˈkɒnɪsəns/ – разведка
Regiment /ˈredʒɪmənt/ – полк

Retreat /rɪˈtriːt/ – отступление
Ryazan /rɪˈzæn/ – Рязань
Wounded /ˈwuːndɪd/ – раненый

Comprehension:

True or False:

1. Sergei Georgievich Molodov was born in Chelyabinsk.
2. Molodov went to a school in Ryazan to become a doctor.
3. Molodov served as a paratrooper in Afghanistan.
4. Molodov was in charge of a group of soldiers in Syria.
5. Molodov was killed while helping a wounded soldier.
6. Mark Evtyukhin was a commander who fought alongside Molodov.
7. Sergei Molodov received the title of Hero of the Soviet Union.
8. School № 28 in Chelyabinsk is named after Mark Evtyukhin.
9. Students learn about Sergei Molodov and the war in Chechnya at School № 28.

Answer Key: 1. F, 2. F, 3. F, 4. F, 5. T, 6. T, 7. F, 8. F, 9. T

Creative Activities:

Poster Design: Design a poster honoring Sergei Molodov. Include images and text that capture his life and legacy.

Важно помнить, что речь идет не просто о переводе фактов, а о создании убедительного нарратива, который будет понятен и близок обучающимся разных культур.

Формирование российской гражданской идентичности обучающихся – это многогранный и постепенный процесс, требующий времени для достижения видимых результатов. Всестороннее изучение истории, культурного наследия и достопримечательностей родного края через призму английского языка направлено на воспитание моральных принципов и гражданской ответственности по отношению к своей малой родине, стране с использованием лингвистических средств.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 25 – 49.

2. Водолажская Т. В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5. С. 140 – 142.

3. Григорьев Д. В. Формирование гражданской идентичности современного школьника // Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования: интернет-конференция. – URL: http://proektpatriot2.jimdo.com (дата обращения: 11.04.2025).

4. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – Москва: Смысл, 2001. 380 с

5. Федеральный государственный образовательный стандарт ООО / Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021г. № 281 с изменениями на 22.01.2024г. – URL: ФГОС – Федеральные государственные образовательные стандарты (дата обращения: 12.01.2025г.).

6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 28.02.2025) М. «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025). – URL: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) / КонсультантПлюс (дата обращения: 12.01.2025г.).

7. Шикова Р. Ю. Гражданская идентичность молодёжи в современной России // Трансформация публичной сферы и сравнительный анализ новых феноменов политики: сб. науч. ст. Краснодар: КубГУ, 2010. С. 91 – 97.

8. Шнейдер Л.Б. Идентичность: Хрестоматия / сост. Л.Б. Шнейдер. М.: Изд. МПСИ; Воронеж; Изд. НПО «МОДЭК», 2008.

9. Юшин М. А. Политические механизмы формирования гражданской идентичности молодёжи в современной России: дис. ... канд-та полит. наук. Тула. 2007. 189 с.

УДК 372.881.111.1

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОНЛАЙН СЕРВИСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕННОСТЕЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Я.Н. Казанцева, М.Л. Ростова
г. Лесосибирск, Россия

В статье анализируются возможности использования онлайн-сервисов в процессе организации самостоятельной работы студентов неязыковых направленностей на занятиях по иностранному языку. Рассматривается методический потенциал платформ Duolingo и Lingualeo для формирования и совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: онлайн-сервис, иностранный язык, коммуникативная компетенция, методический потенциал, самостоятельная работа.

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF ONLINE SERVICES FOR ORGANIZING SELF-STUDY OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC PROGRAMS IN A FOREIGN LANGUAGE

Ya.N. Kazantseva, M.L. Rostova
Lesosibirsk, Russia

The article analyzes the possibilities of using online services in the process of organizing self-study of students of non-linguistic programs in foreign language

classes. The methodological potential of the Duolingo and Lingualeo platforms for the formation and improvement of foreign language communicative competence is considered.

Keywords: online service, foreign language, communicative competence, methodological potential, self-study.

С развитием технологий образование стало более доступным и многообразным, особенно в области изучения иностранных языков. Для самостоятельного освоения иностранного языка становятся все более популярными онлайн-сервисы, благодаря своей гибкости, интерактивности и обратной связи, разнообразным методическим подходам. Их потенциал может быть использован в рамках целенаправленного обучения иностранному языку, в частности при организации самостоятельной работы обучающихся по дисциплине.

В данной статье мы рассмотрим методические возможности наиболее популярных приложений Duolingo и Lingualeo для организации самостоятельной работы по английскому языку студентов неязыковых направленностей вуза, а также анализ их достоинств и недостатков.

Одним из ключевых преимуществ онлайн-сервисов является их доступность. Учебные материалы и курсы доступны в любое время и в любом месте, что позволяет студентам заниматься в удобном для себя темпе. Это особенно актуально для людей с ограниченным временем, таких как работающие специалисты или студенты. Кроме того, многие из этих сервисов позволяют адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности. Пользователи могут выбирать темы, которые им интересны, и уровни сложности, что делает обучение более персонализированным и эффективным.

Онлайн-сервисы предоставляют пользователям возможность взаимодействия с изучаемым языком в различных форматах: аудио и видеоуроки, интерактивные задания, квизы и игры. Это разнообразие форматов значительно усиливает процесс обучения, позволяя студентам развивать навыки аудирования, чтения, говорения и письма.

Несмотря на значительные преимущества, у онлайн-сервисов для изучения английского языка есть и недостатки. В первую очередь это отсутствие личного взаимодействия с преподавателем, что может привести к недостаточной мотивации. Некоторые студенты могут испытывать трудности с организацией собственного времени и поддержанием дисциплины. Кроме того, независимо от уровня подготовки, пользователи часто сталкиваются с проблемой выбора качественного контента. Существует огромное количество приложений и платформ, что порой затрудняет навигацию и выбор наилучших вариантов. Онлайн-сервисы предлагают разнообразные методические подходы к изучению языка, каждый из которых имеет свои особенности.

Далее проанализируем возможности вышеуказанных онлайн-сервисов для изучения английского языка и их использование в рамках разделов и тем дисциплины «Иностранный язык» в вузе.

Duolingo – это одно из самых популярных мобильных приложений для изучения иностранных языков. Количество скачиваний достигает более 500 миллионов. Методика обучения на Duolingo разработана экспертами в области образования так, чтобы изученный материал быстро закреплялся в долгосрочной памяти. Duolingo предлагает интерактивные уроки, которые включают в себя различные виды заданий: от перевода слов до составления предложений. Такой подход делает процесс обучения более увлекательным и помогает лучше усваивать материал. Студенты могут проходить уроки в своем темпе, что позволяет адаптировать обучение под индивидуальные потребности.

Duolingo использует элементы геймификации, что делает изучение языка более интересным. Студенты могут зарабатывать очки, проходя уроки, и получать награды за достижения. Это создает дополнительную мотивацию и способствует регулярным занятиям. Приложение предлагает разнообразные темы и уровни сложности, что позволяет студентам выбирать контент, соответствующий их уровню подготовки. Это может быть особенно полезно для студентов вузов, которые могут сосредоточиться на специализированной лексике и грамматике, связанными с учебной дисциплиной «Иностранный язык». Так, при изучении разделов «Бытовая сфера общения (Я и моя семья)», «Социально-культурная сфера общения (Я и мир. Я и моя страна)» в качестве заданий для самостоятельной работы может быть использован контент приложения по темам: приветствия, семья, еда и напитки, цвета, одежда, числительные, путешествия, дом и быт, работа и профессии, хобби и свободное время и др. Выполняя упражнения, пользователи повторяют лексический материал, составляют предложения различных коммуникативных типов, тем самым совершенствуют грамматические навыки по темам: артикли, множественное число существительных, местоимения, видо-временные формы глаголов, прилагательные и наречия, предлоги и т.п.

Важным положительным моментом при использовании приложения является мгновенная обратная связь: указываются ошибки, даются подсказки и варианты исправлений в случае неверного ответа, отправляются напоминания и рекомендации. Duolingo имеет активное сообщество пользователей, что позволяет студентам обмениваться опытом и получать поддержку. Форумы и группы в социальных сетях могут стать дополнительным источником информации и мотивации для изучающих английский язык.

Несмотря на множество преимуществ, у Duolingo есть и свои ограничения. Например, приложение не всегда может обеспечить глубокое понимание грамматики и нюансов языка. Поэтому необходимым элементом в процессе работы является контроль со стороны преподавателя.

Среди приложений, которые предлагают не только классические уроки по грамматике, но и возможность работать с реальными текстами и видеоматериалами, можно назвать LinguaLeo. В нём доступны, например, фрагменты из ТВ-шоу, произведений английской литературы и клипы популярных музыкантов. Эта онлайн-платформа предлагает разнообразные

инструменты и методики, которые помогают пользователям эффективно осваивать язык самостоятельно.

Одним из ключевых преимуществ LinguaLeo являются интерактивные упражнения, которые охватывают различные аспекты языка: чтение, аудирование, грамматику и словарный запас. Платформа предлагает упражнения в формате игр, делая процесс обучения более увлекательным и мотивирующим. Чтобы избежать перегрузки и поддерживать интерес, используются разнообразные адаптивные задания: уровень сложности заданий подстраивается под прогресс пользователя.

Кроме того, LinguaLeo предоставляет доступ к широкому спектру учебных материалов. Во-первых, это тексты и статьи: пользователи могут читать адаптированные тексты на английском языке, что помогает развивать навыки чтения и понимания. Во-вторых, аудио и видео: анализируемая нами платформа предлагает аудиоматериалы и видеоролики, что способствует развитию и совершенствованию навыков аудирования. Все материалы представлены в рамках тем (повседневная жизнь, путешествия, работа и профессии, здоровье, образование, наука и технологии, искусство и культура, спорт и активный отдых, социальные взаимодействия), которые отражены в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык».

В качестве контроля выполнения самостоятельных заданий можно использовать форматы, предлагаемые LinguaLeo: тесты, квизы, устные и письменные упражнения, проверка перевода выученных лексических единиц.

Среди недостатков отметим, что некоторые функции доступны только в платной версии и требуют привязки карты, а в режиме бесплатного доступа не работает поиск по словарю.

Таким образом, методический потенциал LinguaLeo для самостоятельного изучения английского языка заключается в сочетании интерактивных упражнений, разнообразных материалов, персонализированного подхода и поддержки сообщества.

Следовательно, современные технологии открывают новые горизонты для изучения иностранных языков, и мобильные приложения становятся важным инструментом в этом процессе.

С учетом растущего интереса к онлайн-обучению, методический потенциал онлайн-сервисов для изучения английского языка будет только возрастать. В будущем можно ожидать развития технологий искусственного интеллекта, которые смогут адаптировать учебные материалы под конкретного пользователя, а также создание более совершенных систем обратной связи для отслеживания своего прогресса. Кроме того, некоторые платформы могут интегрировать нейросетевые технологии для создания адаптивных учебных планов, что сделает процесс обучения еще более персонализированным и результативным. К примеру, использование виртуальных и дополненных реальностей обеспечит возможность погружения в языковую среду, симулируя реальные коммуникационные ситуации.

Онлайн-сервисы для самостоятельного изучения английского языка имеют значительный методический потенциал, предоставляя пользователям гибкие и доступные возможности для обучения. Несмотря на некоторые ограничения, такие как отсутствие личного взаимодействия и необходимость в самоорганизации, они предоставляют разнообразные подходы и форматы, способствующие развитию языковых навыков. Важно отметить, что успешность онлайн-обучения во многом зависит от мотивации и целеустремленности самих студентов и школьников. Совершенствование технологий и методик обучения, безусловно, будет способствовать повышению качества и эффективности изучения языка.

Список литературы

1. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Даггэн; ред. С.Ю. Князева; пер. с англ.: А.В. Паршакова. – Москва : Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020.

2. Duolingo [Электронный ресурс]. URL: https://www.duolingo.com/ (дата обращения: 20.04.2025).

3. Lingualeo [Электронный ресурс]. URL: https://www.lingualeo.com/(дата обращения: 20.04.2025).

УДК 37.026.4

ИЗ ПРАКТИКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ НАГЛЯДНОСТИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ

В.А. Левченко
г. Санкт-Петербург, Россия

Данная статья демонстрирует особенности иероглифического письма. Показана роль зрительной наглядности на начальном этапе обучения письму на китайском языке, приведены примеры упражнений с ее использованием.

Ключевые слова: китайский язык, иероглифическое письмо, зрительная наглядность.

FROM THE PRACTICE OF USING VISUAL CLARITY AT THE FIRST STAGE OF TEACHING HIEROGLYPHIC WRITING TO STUDENTS OF LINGUISTICS

V.A. Levchenko
St. Petersburg, Russia

The article presents the features of hieroglyphic writing. The role of visual clarity at the first stage of learning to write in Chinese is shown, and examples of exercises using it are given.

Keywords: Chinese language, hieroglyphic writing, visual clarity.

Вопросы обучения китайскому языку студентов языковых направлений подготовки активно обсуждаются современной педагогической наукой. Среди актуальных задач специалисты называют дальнейшее совершенствование методики обучения письменной речи, поскольку сформированность у выпускника ОПК-3 предполагает что он должен уметь «порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения» [4]. Это предопределяет значимость обращения к проблемам, которые могут возникать в процессе обучения письменной речи на китайском языке.

В существующих исследованиях, которые представляют характеристику процесса овладения китайским языком, отмечаются разнообразные виды трудностей, возникающих в процессе обучения данному виду речевой деятельности. По мнению О.А. Масловец, китайская иероглифическая письменность представляет собой «сложную многоуровневую структуру», в которой «совмещены как идеографический, так и фонетический способ записи лексических единиц, что вызывает дополнительные сложности в обучении и предъявляет особые требования к организации процесса обучения» [3, с. 94].

Как известно, иероглифы состоят из графических элементов (черт) и построены по определенной системе, их составной частью в т.ч. являются и графемы. Н.А. Демина в своей работе отмечает, что усвоение последних помогает «разобраться в структуре иероглифов и легче запомнить их начертание (а иногда и значение)» [1, с. 34]. Структура иероглифического знака предопределяет последовательность обучения его компонентам, т.е. движение от простого к сложному.

Важную роль в овладении иероглифическим письмом играет начальный этап обучения, в рамках которого студенты должны освоить знания о структуре иероглифических знаков, составляющих их элементах, правилах каллиграфии. Так, они должны запомнить правила написания иероглифов: все составляющие их элементы должны писаться четким движением; при этом иероглиф пишется сверху вниз и слева направо, а черты – в определенном порядке и т.д. Овладение техникой иероглифического письма представляет собой важную

предпосылку для дальнейшего успешного развития умений письменного общения на китайском языке, осуществляемого в разных сферах.

Формирование иероглифических навыков осуществляется посредством прописывания отдельных черт и иероглифов. Важно при этом научить обучающихся находить в иероглифе составляющие его черты и правильно подсчитывать их общее число. Процесс обучения иероглифическому письму невозможно осуществлять без использования зрительной наглядности, т.е. рассчитанной на зрительное восприятие. Она дает возможность наглядно представить иероглифы, отдельные их черты, последовательность написания, а также объяснить их значение. На этапе ознакомления с иероглифическим материалом могут применяться картинки, плакаты, презентации, различные таблицы, в т.ч. и таблица иероглифических ключей, включающая 214 элементов.

Принцип наглядности является общедидактическим, реализуемым в преподавании всех учебных дисциплин. Согласно определению, данному в одном из педагогических словарей, следование указанному принципу предполагает, что «обучение строится на конкретных образцах, непосредственно воспринятых учащимися не только через зрительные, но и моторные, а также тактильные ощущения» [2, с. 78]. Не менее важно, что наглядность дает возможности обеспечить ассоциативную связь с изображаемым предметом, этимологией знака, что способствует более прочному запоминанию иероглифического знака. В качестве примера можно привести иероглиф 木 «дерево», который визуально передает в себе черты отображаемого явления, что часто используется при создании специальных карточек для запоминания иероглифов.

Формированию иероглифических навыков будут способствовать следующие упражнения, выполняемые с опорой на зрительную наглядность:

– посмотрите на иероглифы 谁，可，什，方，想, скажите, из какого количества черт они состоят;

– выпишите из таблицы иероглифы, состоящие из четырех черт;

– найдите ключи **力**，**言**，**心** в следующих иероглифах;

– опираясь на таблицу, опишите последовательность написания иероглифов **信**，**函**，**写**;

– пропишите иероглифы, изображенные на картинках, обращая внимание на последовательность написания черт;

– спишите с таблицы иероглифические знаки, расположив их в порядке возрастания количества черт в каждом из них;

– назовите известные графемы, входящие в состав предложенных иероглифов 要，请，**晚**;

– письменно ответьте на вопросы по картинкам;

– придумайте словосочетание к картинке.

Итак, формирование навыков иероглифического письма представляет собой одну из важнейших задач на начальном этапе обучения китайскому

языку студентов-лингвистов. Использование различных средств зрительной наглядности позволит сделать этот процесс менее сложным и более результативным.

Список литературы

1. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. М.: Вост.лит., 2006. 88 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
3. Масловец О. А. Особенности обучения иероглифическому письму на разных этапах обучения // Россия и Китай: аспекты взаимодействияи взаимовлияния: Материалы III заочной Международной научно-практической конференции, Благовещенск, 01-15 ноября 2011 года / под редакцией Н.Л. Глазачевой, О.В. Залесской. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2011. С. 93-97.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika (дата обращения: 20.04.2025 г.).

УДК 377

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В КОЛЛЕДЖЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ, ИНФОРМАТИКИ И ПРАВА

О.С. Олейникова, О.Г. Барахтаева
г. Абакан, Россия

В статье представлен опыт организации гражданско-патриотического воспитания на занятиях по английскому языку в колледже через использование различных методов и форм обучения, таких как проект, презентация, мини-экскурсии, мозговые штурмы, квизы, а так же во внеаудиторной деятельности по дисциплине, реализуемой через городские и республиканские мероприятия, проводимые на базе Национальной библиотеки имени Н.Г. Доможакова.

Ключевые слова: гражданско-патриотическое воспитание, патриотизм, гражданственность, нравственная основа, поликультуное общество, коммуникативная компетенция, речевое общение, межнациональные отношения, формы и методы обучения, проект, презентация, игра.

CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION IN THE FRAMEWORK OF ACADEMIC AND EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ENGLISH AT THE COLLEGE OF TEACHER EDUCATION, COMPUTER SCIENCE AND LAW

O.S. Oleinikova, O.G. Barakhtaeva
Abakan, Russia

The article presents the experience of organizing civic and patriotic education in English classes at college through the use of various methods and forms of education, such as a project, presentation, mini-tours, brainstorming sessions, quizzes, as well as in extracurricular activities in the discipline, implemented through city and national events held on the basis of the National Library named after N.G. Domozhakov.

Keywords: civic and patriotic education, patriotism, citizenship, moral foundation, multicultural society, communicative competence, speech communication, interethnic relations, forms and methods of teaching, project, presentation, game.

Приход XXI века, его первые десятилетия стали для всего мира тревожным временем, переносящим нас из эйфории об идеальном и желанном самодостаточном Западноевропейском обществе к отрезвлению . Это время ознаменовало период перемен как в России, так и во всей глобальной современной цивилизации. В России, в связи со складывающейся геополитической обстановкой, наиболее остро выходят на передний план вопросы о воспитании патриотизма и гражданственности, которые в конце XX века были сильно расшатаны при смене политического режима нашей страны. Когда Великий Союз Советских Социалистических Республик распался, его место было занято новой формацией - Российской Федерацией, удержавшей в себе регионы, которые не мыслят своё самоопределение без Русской цивилизации. Все чаще и чаще начинает звучать голос, требующий вернуть уважение и законное место ключевым для исконно-русской культуры понятиям, связанным с искренней, беззаветной любовью к своей Родине и готовностью отстаивать Её интересы превыше интересов индивидуалистических. Желание и готовность защищать своё Отечество обосновано для России на современном этапе острой необходимостью воспитания в подрастающем поколении этих качеств. Именно такое воспитание становится гарантом жизни, дальнейшего развития и процветания Российской Федерации как многонационального, поликультурного государства, дружественно относящегося к своим соседим и другим странам.

Активная жизненная позиция личности и патриотизм всегда являлись нравственной основой жизнеспособности нашего государства. Именно поэтому Гражданско-патриотическое образование считается неотъемлемой частью российского общества, его социальных и государственных институтов.

Иностранный язык занимает особое место среди других предметов, изучаемых в колледже. Целью обучения иностранному языку, согласно ФОГОС, является формирование и развитие у обучающихся коммуникативной компетенции в различных видах речевой деятельности. Необходимо отметить, что именно данная компетентность включает в себя такие способности, как формирование внутренней готовности и способности к речевому общению, приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Поэтому занятие по иностранному языку создает прекрасную почву для формирования и воспитания норм и ценностей патриотических и межнациональных отношений.

Методика обучения иностранным языкам дает широкие возможности по воспитанию патриотизма, гражданственности, человеческих ценностей. Толерантному отношению к культуре и обычаям стран изучаемого языка и более глубокому осознанию культуры своей страны. Этому способствует так называемый диалог культур – обучающиеся сравнивают страны изучаемого языка и свою страну и выявляют общие и особенные для каждой страны черты, что способствует сближению, уважительному отношению, возникновению более глубокого понимания, осознанию своей принадлежности к народу России, гордости за свою страну.

Среди множеств используемых методов и форм в учебной и внеучебной деятельности самым эффективным в реализации задач гражданско-патриотического воспитания является метод проектов. В рамках проекта «Россия и англоязычные страны», «Образование в России и за рубежом» «Праздники и обычаи англоязычных стран и нашей Родины», «Великие музеи мира», обучающиеся готовят буклеты, , открытки, приглашения посетить Россию и малую родину иностранным друзьям, решают интересные , практически значимые и доступные для студентов проблемы с учетом особенностей культуры нашей страны и страны изучаемого языка и по возможности на основе межкультурного взаимодействия. Познавательным аспектом таких занятий является и увеличение объема знаний о своей стране – Москве, городах Золотого кольца, малой родине, посещение достопримечательностей, которые будут способствовать осознанию ценности своей культуры.

Применительно к занятию по иностранному языку также эффективно способствует воспитанию патриотизма знакомство с биографиями выдающихся ученых, писателей, общественных деятелей, оставивших глубокий след в патриотическом служении Родине, своему народу, с материалами о героическом прошлом страны, о его мужестве; приобретение и расширение знаний о родном крае; мини-экскурсии для приобщения обучающихся к изучению жизни русского народа и других народов, формирования у них потребности в овладении культурой межнациональных отношений , создание в рамках проектов презентаций, так как они позволяют интенсифицировать усвоение учебного материала обучающимися и проводить занятия на качественно новом уровне.

Во внеучебной работе имеются реальные возможности компенсации недостатков содержательной стороны занятий. Например, по теме « Страна изучаемого языка», мы проводим интеллектуальные игры (мозговые штурмы), где включены вопросы, связанные с историей. Культурой, политикой той или иной страны. При изучении темы «American writers» обучающиеся драматизируют из произведений известных авторов М.Твена, и Д.Лондона. По теме «Our college», студенты творческой группы проводят обзорную экскурсию по колледжу, рассказывают об истории колледжа, преподавателях-ветеранах, выпускниках колледжа, и в итоге проводится ролевая игра «American, English and Russian schools», в ходе которой «делегации» из каждой страны рассказывают о своей системе образования.

Среди студентов старших курсов большим успехом пользуются экскурсии по странам изучаемого языка, всевозможные квизы.

Известно, чтобы лучше понять свое, полезно познать чужое. Именно поэтому, изучая страны, города , достопримечательности, национальные символы, традиции и обычаи стран изучаемого языка, мы всегда говорим о своей стране. Знакомясь с известными людьми; писателями, поэтами, художниками, учеными Британии и Америки, мы вспоминаем великих людей России и героев нашего родного края. Образование в контексте диалога, а иногда и монолога, либо, наоборот, полилога культур, не только расширяет кругозор обучающихся и формирует их мировоззрение, оно учит понимать менталитет родного народа, определять свое место и предназначение. А главное – гордиться своей страной, своей малой родиной.

Колледж педагогического образования, информатики и права – одно из учреждений СПО Хакасии, открывающих широко свои двери для студентов близлежащих республик и регионов, тесно взаимодействуя с Республикой Тыва и Красноярским краем. Это тесное взаимодействие невозможно построить без опоры на дружбу и взаимоуважение народов, проживающих бок о бок на территории Российской Федерации.

Яркими возможностями для воспитания патриотизма и уважения самоидентичности в поликультурном обществе становятся воспитательные мероприятия, организуемые нашим колледжем совместно с отделом литературы на иностранных языках Национальной библиотеки имени Н.Г. Доможакова.

Очень значимыми в этом аспекте становятся традиционные, ежегодные для наших студентов конкурсы чтецов на иностранных языках и языках народов России «Я – романтик в XXI веке», а так же городской конкурс национальных культур на английском языке «Ethno Time» и его преемник – республиканский молодежный конкурс национальных культур «Мы дружбой едины!».

В рамках этих мероприятий студенты получают возможности показать всю самобытность культуры своих регионов и национальных общностей, представляющих интересы поляков, немцев, цыган, тувинцев, хакасов, русских и других народов, проживающих на территории Республики Хакасия. Эти

встречи становятся феерическими представлениями ярких красок, когда все собравшиеся получают возможность рассказать о своих обычаях и национальных костюмах, о традиционной кухне и угощениях, которыми приветствуют гостей в своём краю, о семейных традициях и генеалогических древах с известными учеными, писателями, героями ВОВ, которыми гордятся. Несмотря на то, что такие мероприятия достаточно ограничены во времени, как правило не более 2 часов, однако насыщенность и интенсивность этой работы оставляет у студентов незабываемые впечатления, мотивируя к дальнейшему творческому развитию.

В ходе мероприятий студенты представляют подготовленные презентации, поют и читают стихи на национальных языках а так же литературные переводы на русском и английском. В рамках конкурса национальных культур на английском языке «Ethno Time» были сделаны успешные попытки представить стихотворение на тувинском и его литературный перевод на английский язык, что позволило участникам не только показать владение языками, но и раскрыть глубину произведения наравне с магией звучания.

Молодежный конкурс национальных культур «Мы дружбой едины!» порадовал зрителей и участников яркими красками национальных костюмов, народными танцами, возможностью попробовать национальные блюда и даже стать участниками различных традиционных игр, проводимых на часто национальных праздниках.

Мы считаем, позитив, который получают все участники подобных конкурсов, помогает закрепить знакомство с изучаемыми культурами и одновременно почувствовать любовь и гордость за свой народ и землю, на которой мы все живем. А они и есть суть и основа патриотизма и гражданственности.

УДК 378.147

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

А. В. Фридерикс
г. Серпухов, Россия

В статье рассматривается вопрос межкультурной коммуникации и интерлингвистики при обучении курсантов иностранному языку в военных вузах и проблемы, возникающие при иноязычном общении, затронуты трудности военного перевода. Описаны конкретные барьеры при обучении и использовании на практике иностранного языка и раскрыта суть данных препятствий на пути к овладению иностранным языком.

Ключевые слова: курсант, военный специалист, военный перевод, языковой барьер, междисциплинарность, межкультурное взаимодействие, невербальная коммуникация, культурный контекст.

PROBLEMS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION AND INTERLINGUISTICS IN TEACHING CADETS A FOREIGN LANGUAGE AT A MILITARY UNIVERSITY

A.V. Frideriks
Serpukhov, Russia

The article deals with the issue of intercultural communication and interlinguistics in teaching cadets a foreign language in military universities and the problems arising in foreign language communication, the difficulties of military translation are touched upon. Specific barriers in learning and using a foreign language in practice are described and the essence of these obstacles on the way to mastering a foreign language is revealed.

Key words: cadet, military specialist, military translation, language barrier, interdisciplinarity, intercultural interaction, non-verbal communication, cultural context.

Межкультурная коммуникация подразумевает обмен информацией между людьми, принадлежащими к разным культурам, и часто сталкивается с препятствиями, которые могут помешать эффективному взаимопониманию и сотрудничеству. В этой связи хочется разобрать основные барьеры и проблемы.

1. Языковые барьеры: различия в языке, диалектах, акцентах и идиомах часто приводят к недопониманию и неправильной интерпретации, даже если используется перевод. Нюансы и контекстуальные значения могут быть легко утеряны, что негативно сказывается на целостности сообщения [5].

2. Культурные недоразумения: различные культурные нормы, ценности и этикет могут привести к путанице или непреднамеренной обиде. То, что считается вежливым или уместным в одной культуре, может быть воспринято как грубость или неуважение в другой.

3. Этноцентризм: убежденность в превосходстве собственной культуры может создавать невидимые стены, ограничивающие открытость и уважение к чужой точке зрения. Такая точка зрения часто заставляет людей судить о других культурах по стандартам и ценностям своей собственной, что может привести к непониманию, предрассудкам и конфликтам.

4. Стереотипы: чрезмерно упрощенные предположения о людях, основанные на их культурном происхождении, могут ограничивать подлинное взаимодействие и препятствовать взаимопониманию. Стереотипы также могут быть основаны не только на этнической принадлежности, но и поле, возрасте или других характеристиках, хотя, в некоторых случаях эти предположения могут содержать долю правды, они игнорируют индивидуальность и сложность реальных людей.

5. Различия в невербальной коммуникации: жесты, мимика и другие невербальные сигналы могут иметь разное значение в разных культурах, что приводит к неправильному толкованию. Жест «большой палец вверх» положительно воспринимается во многих западных странах, но оскорбителен в некоторых странах Ближнего Востока. Знак «ОК» является знаком одобрения в США и Великобритании, но считается грубым или даже непристойным в некоторых других культурах, например, в Бразилии или Турции. В США и Италии открытое выражение эмоций является обычным и ожидаемым. В Японии и Финляндии ценится эмоциональная сдержанность, и открытая мимика может быть воспринята как неуместная или неискренняя. Улыбка может быть истолкована как дружелюбие в большинстве культур, но может быть расценена как неискренность или насмешка в других культурах. Различаются и представления о личном пространстве: Представителям латиноамериканских и ближневосточных культур комфортно находиться в непосредственной близости, в то время как жители Северной Европы и Японии предпочитают большее расстояние. В западных культурах молчание в разговоре может быть неловким. В восточноазиатских культурах молчание может указывать на задумчивость или уважение.

6. Различия в стилях общения: непосредственность, формальность и способы выражения разногласий или эмоций могут сильно различаться, что иногда вызывает дискомфорт или замешательство [3].

В основе проблем межкультурной коммуникации часто лежат: несоответствие норм, ценностей и религиозных убеждений; недостаток знаний о других культурах; ограниченное знакомство с различными моделями общения [6].

Интерлингвистика фокусируется на взаимодействии между различными языками, особенно в многоязычных контекстах или в процессе овладения вторым языком. Ключевые вопросы включают в себя представленные ниже компоненты.

1. Межъязыковое развитие: у обучающихся часто формируется «межъязыковая система» – переходная языковая система, на которую влияют как родной язык, так и язык перевода. Эта система подвержена ошибкам, которые могут быть систематическими и универсальными, например, неправильное использование грамматики, лексики или прагматических норм. Наиболее эффективным способом минимизации межъязыковой интерференции является многогранный подход, сочетающий в себе осознание влияния родного языка, активный сравнительный анализ, погружение в языковую среду, целенаправленную практику и последовательную обратную связь. Эти стратегии способствуют осознанному и точному использованию языка и помогают обучающимся перейти от опоры на родной язык к владению целевым языком.

2. Прагматический перенос: обучающиеся могут неадекватно переносить речевые модели, стратегии вежливости или коммуникативные конвенции из своего первого языка во второй, что приводит к прагматическим сбоям

(например, использование «should» вместо «must» из-за неправильного обучения или непонимания вежливости).

3. Влияние преподавания и материалов: неадекватное или вводящее в заблуждение обучение прагматическим нормам на целевом языке может усиливать ошибки и препятствовать формированию компетенции, близкой к родной. Это может усилить ошибки, такие как неуместные просьбы, невежливые отказы или культурно нечувствительные замечания, которые сохраняются даже тогда, когда обучающиеся продвигаются в других языковых навыках. Исследования показывают, что наблюдения за классом часто выявляют недостатки в прагматических знаниях учащихся из-за недостаточного или нерелевантного материала, особенно в контекстах EFL, где классное обучение является основным источником воздействия.

4. Вмешательство родного языка: родной язык может мешать усвоению и использованию второго языка, что приводит к ошибкам в произношении, грамматике или употреблении. Интерференция родного языка (или лингвистический перенос) возникает, когда родной язык обучающегося влияет на усвоение и использование им второго языка. Это явление часто приводит к систематическим ошибкам. Полное погружение в языковую и культурную среду изучаемого языка очень эффективно в данном случае. Этого можно достичь, общаясь с носителями языка, участвуя в языковых сообществах или проводя время в стране, где говорят на этом языке. Если физическое погружение в языковую среду невозможно, как в нашем случае закрытой военной организации, рекомендуется широко знакомиться с языком через книги, фильмы, музыку и другие средства массовой информации. Главное – изучать язык в естественных, реальных условиях, а не полагаться только на учебники.

5. Социокультурное восприятие: развивающиеся представления обучающихся о социальных нормах в целевой культуре влияют на использование языка, иногда приводя к несоответствию между предполагаемым и воспринимаемым значением. Восприятие обучающимися социальных норм в целевой культуре постоянно меняется и существенно влияет на их использование языка. Этот динамичный процесс может привести к несоответствию между тем, что обучающиеся намереваются сообщить, и тем, как воспринимаются их сообщения, что подчеркивает важность интеграции социокультурной осведомленности и прагматической компетенции в языковое образование.

Отдельно стоит также отметить, что культурные различия оказывают существенное влияние и на точность военного перевода, влияя как на интерпретацию языка, так и на понимание контекста. Разберем некоторые ключевые аспекты того, как эти различия влияют на процесс перевода.

1. Понимание контекста и нюансов. Культурный контекст влияет на использование и понимание языка. Военные переводчики должны знать местные обычаи, идиомы и социальные нормы, чтобы точно передавать смысл. Без учета культурных особенностей перевод может исказить намерения или

инструкции, что приведет к недопониманию в оперативной обстановке. Например, фраза, нейтральная в одной культуре, может быть оскорбительной в другой, что может поставить под угрозу отношения с местным населением или союзниками [1].

2. Терминология и технический язык. В военных операциях используется специальная терминология, которая может не иметь прямых эквивалентов в других языках. Культурные различия могут осложнить перевод технического жаргона, связанного с военным оборудованием и процедурами. Переводчики должны обладать глубоким пониманием как исходной, так и целевой культур, чтобы обеспечить точный перевод технических терминов с сохранением их предполагаемого смысла [1]. Неправильное толкование таких терминов может привести к серьезным сбоям в работе или угрозе безопасности.

3. Культурная чувствительность и стили общения. В разных культурах существуют различные стили общения, включая прямоту, формальность и язык жестов. Военным переводчикам необходимо ориентироваться в этих различиях, чтобы обеспечить не только точность, но и культурную уместность общения. Например, в одних культурах прямой подход может восприниматься как грубость, а в других – как уклончивость [4]. Такая чувствительность крайне важна для поддержания эффективной коммуникации во время операций.

4. Влияние на принятие решений. Культурное недопонимание может повлиять на процесс принятия решений в ходе военных операций. Если переводчики не смогут точно передать культурные нюансы или настроения местного населения, военные командиры могут принимать решения на основе неполной или неверной информации. Это может привести к оперативной несогласованности и неэффективным стратегиям [1].

5. Обучение и готовность. Отсутствие достаточной культурной подготовки у военнослужащих может усугубить проблемы перевода. Многие военные организации признают необходимость повышения культурной компетентности своих сотрудников, но часто не реализуют комплексные программы обучения [1; 4]. Эффективная подготовка должна включать в себя не только языковые навыки, но и культурное понимание, которое поможет при переводе. В этом контексте особое значение приобретает обобщенность образовательной среды [2], сплоченность коллектива преподавателей кафедры иностранных языков для выработки общей стратегии обучения, взаимопомощи, самообразования и помощи в обучении коллег.

Таким образом, культурные различия играют важную роль в точности военного перевода, влияя на понимание контекста, интерпретацию технической терминологии, стили общения, процессы принятия решений и общую эффективность военных операций. Решение этих проблем путем совершенствования обучения и повышения культурной осведомленности имеет важное значение для улучшения результатов перевода в военных условиях.

В заключение всего вышесказанного добавим, что межкультурная коммуникация и интерлингвистика представляют собой серьезные проблемы в нашем глобализированном мире. Их преодоление требует осознания, адаптации

и стремления к изучению других культур и языков. Такие стратегии, как обучение культурной чувствительности, изучение языков и рефлексивное преподавание, могут помочь преодолеть разрыв, уменьшить недопонимание и способствовать более эффективному глобальному взаимодействию.

Список литературы

1. Банман П. П. Военный переводчик: требования и компетенции // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2015. №2 (12). – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 20.04.2025).
2. Ерофеева М. А. Образовательное пространство образовательной организации для социализации личности // Современные векторы в образовании: теория и практика : Статьи и материалы V Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием), посвященной 135-летию со дня рождения А.С. Макаренко, Коломна, 24 ноября 2023 года. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2024. С. 111-119. EDN IKCGLU.
3. Ispas L. The Implications of Cultural Awareness in Military Environment. International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION. Vol. XXII, No 1, 2016. – URL: https://www.researchgate.net/publication (дата обращения: 20.04.2025).
4. Korolyova V., Gurova N. Military-Historical Aspects of International Communication: Peculiar Properties of the Military Translator's Activity. – URL: https://conferences-ifl.rudn.ru/wp-content/uploads (дата обращения: 20.04.2025).
5. Le, Dung. (2024). Investigating how cultural differences influence the translation process and the strategies used by translators to bridge cultural gaps. Journal of Translation and Language Studies. 5. 26-36. DOI:10.48185/jtls.v5i3.1268.
6. Osman, O. H., Abuoaf, M., & Al-Rahbi, A. H. (2022). Interlanguage Theory Revisited: Implications for the Classroom. International Journal of Linguistics, Literature and Translation, 5(10), 30-40. – URL: https://al-kindipublisher.com184 (дата обращения: 20.04.2025).

УДК 81'373

ПОСЛОВИЦЫ И ПОГОВОРКИ С КОМПОНЕНТАМИ *ГРЕХ/SIN* В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ: СИНХРОННО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

И.И. Шайхулова
г. Уфа, Россия

В статье рассматриваются пословицы и поговорки с компонентами «грех/sin» в русском и английском языках. Данные паремии сгруппированы по семантическому критерию, в результате чего выявлено, что они

актуализируют одни и те же понятия с разных точек зрения и с разной степенью конкретизации. Продемонстрировано то, как культурные различия обусловливают неодинаковые способы языкового выражения схожих моральных принципов.

Ключевые слова: паремии, русский язык, английский язык, этическая оценка, понятие «грех».

PROVERBS AND SAYINGS WITH THE COMPONENTS «ГРЕХ/SIN» IN RUSSIAN AND ENGLISH: SYNCHRONOUS AND COMPARATIVE ANALYSIS

I.I. Shaikhulova
Ufa, Russia

The article examines proverbs and sayings with the components « грех/sin» in Russian and English. These paroemias are grouped by semantic criterion, as a result of which it is revealed that they actualize the same concepts from different points of view and with varying degrees of concretization. It demonstrates how cultural differences determine different ways of linguistic expression of similar moral principles.

Keywords: paroemias, Russian, English, ethical assessment, the concept of «sin».

Пословицы и поговорки представляют собой ценный источник информации об образе жизни народа, его ценностях, традициях и мировоззрении. Они отражают коллективную мудрость, народную философию, а также отношение к различным жизненным ситуациям и событиям. Зачастую пословицы и поговорки несут в себе ярко выраженную национальную специфику, что делает их еще более интересными для изучения культуры и менталитета того или иного народа. На примере паремий с компонентами *грех/sin* в русском и английском языках рассмотрим особенности выражения в них представлений об этической оценке.

В книге В.И. Даля «Пословицы и поговорки русского народа» представлено довольно большое количество пословиц и поговорок, включающих слово *грех* или его производные [2]. Данные паремии можно разделить на пять групп.

Первая группа представляет пословицы и поговорки, которые можно объединить общей семантикой – «все люди на свете грешны, невозможно жить без греха (в любом случае, на тебе уже есть грех прародителей)»: 1. *Один бог безгрешен. Един* (*один*) *бог без греха.* 2. *Нет такого человека, чтоб век без греха прожил.* 3. *Без греха веку не изживешь, без стыда рожи не износишь.* 4. *И праведник седмижды в день падает* (или: *согрешает*). 5. *Рожденные во плоти причастны греху.* 6. *И первый человек греха не миновал* (*и последний не избудет*). 7. *Адам плотию наделил, Ева – грехом*. 8. *Адам согрешил, а мы воздыхаем*. 9. *На грех мастера нет.* 10. *Грех воровать, да нельзя миновать* (в Словаре русских пословиц и поговорок В.П. Жукова этой пословице дано такое

определение: «приходится поступать не так, как хотелось бы». Говорится тому (или о том), кто, подчиняясь обстоятельствам, вынужден поступать только определенным образом). Если обратиться к русско-английскому словарю пословиц и поговорок С.С. Кузьмина, то можно выделить еще одну паремию: 11. *И рад бы в рай, да грехи не пускают*. Английские эквиваленты этой пословицы: *The spirit is willing but the flesh is weak* (частичный эквивалент, связанный с различием во внутренней форме: противопоставление души и тела, тогда как в русском языке она более абстрактна – на первый план выходит прямое указание на рай и ад; в данной идиоме отсутствует само слово *sin*); а также *It would've been nice to be in paradise, but many a sin doesn't let me in* (полный эквивалент как в формальном, так и в образном планах). В словаре употребительных английских пословиц Я.Г. Биренбаума [1] мы обнаружили еще одну паремию, которую можно отнести к данной группе: 12. *Поп людей учит, а сам грешит.* Английский эквивалент: *The devil can quote scripture for his purpose.* Как можно заметить, идиома переведена неточно: если в русском варианте выражена идея того, что и праведник может грешить, то в английском речь идет об относительности моральных критериев, то есть даже Библию можно толковать двояко.

Вторая группа пословиц и поговорок передает идею о подверженности людей грехам: 1. *Грехи любезны доводят до бездны.* 2. *Грех сладок, человек падок. Грех сладко, человеку падко*. 3. П*лохо не клади, вора в грех не вводи; An open door may tempt a saint* или: *Opportunity makes the thief* (из книги «Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги» И.Е. Митиной) [5].

Третья группа паремий объединена несколько другой идеей: намек на то, что ожидает человека, совершившего грех, мотив вины; грех как тяжкий груз: 1. *Грехи тяжки. Тяжело грехи носить.* 2. *Грешному путь вначале широк, да после крут* (или: *тесен*). 3. *Что ни творится над нами – все по грехам нашим*. 4. *Грех не уложишь в орех* (или: *в мех*). 5. *Грехи не пироги: пережевав, не проглотишь.*

Четвертая группа содержит паремии, выражающие семантику покаяния, прощения: 1. *День во грехах, ночь во слезах.* 2. *В чем грех, в том и покаяние* (или: *спасение*). 3. *Согрешающих видим, а о кающихся бог весть.* 4. *Милость над грехом – что вода над огнем* (т.е. властна). 5. *Грех несет в себе и наказание.* Английский аналог: *A guilty conscience needs no accuser* (буквально «нечистая совесть в обвинителе не нуждается»). Перед нами неполный эквивалент, так как само слово *sin* в английском варианте отсутствует. 6. В паремии *За признание – половина наказания* (*fault* (*sin*) *confessed is half forgiven*) мы наблюдаем обратную картину: в русском варианте нет слова *грех*, тогда как в английском соответствующее слово (*sin*) присутствует.

Пятая группа паремий соотносит грех с богатством, наживой: 1. *Лучше быть бедняком, чем разбогатеть с грехом.* Английский аналог: *Honesty is the best policy.* Здесь наблюдается расхождение и по форме, и по семантике: русская пословица фокусируется на противопоставлении бедности и нечестного богатства, подчеркивая моральную ценность честного заработка,

даже если он небольшой. Английская пословица выражает более общую идею о преимуществах честности во всех жизненных ситуациях. Хотя обе пословицы актуализируют идею честности, это осуществляется с разных точек зрения и с разной степенью конкретизации. Перед нами пример того, как культурные различия обусловливают разные способы выражения схожих моральных принципов.

Таким образом, на основе проведенного анализа можно утверждать, что при переводе пословиц важно учитывать не только буквальное значение, но и культурный контекст, внутреннюю форму, чтобы передать полноту смысла. Часто прямой перевод невозможен, и приходится искать аналоги, близкие по смыслу. Семантический анализ пословиц и поговорок позволил выделить пять групп паремий с компонентами грех/sin. Первая группа подчеркивает неизбежность греха в человеческой жизни, вторая – указывает на склонность человека к греху, третья – описывает грех как бремя, говорится о неизбежности расплаты, четвертая говорит о возможности искупления, пятая противопоставляет нечестно нажитое богатство честной бедности. Сопоставительный анализ приведенных пословиц и поговорок позволяет нам сделать вывод о том, что в английском языке паремий, связанных с семантикой греха, меньше, чем в русском. При этом в русском языке в качестве компонентов паремий употребляются практически все слова, входящие в данное словообразовательное гнездо.

Список литературы

1. Буковская М.В., Вяльцева С.И., Дубянская З.И., Зайцева Л.П., Биренбаум Я.Г. Словарь употребительных английских половиц. М., 1990.

2. Даль В. И. Пословицы и поговорки русского народа. М., 2000. 608 с.

3. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.,1966.

4. Кузьмин С.С, Шадрин Н.Л. Русско-английский словарь пословиц и поговорок. СПб.,1996. 352 с.

5. Митина И.Е. Русские пословицы и поговорки и их английские аналоги. СПб., 2006.

УДК 372.881.1

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА БЕЗ ОБРАЩЕНИЯ К ЯЗЫКУ-ПОСРЕДНИКУ

Е. Е. Шеховцова
г. Ярославль, Россия

Рассматриваются основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка как иностранного, использующие прямой (одноязычный) метод обучения студентов основам русского языка.

Предлагаются пути преодоления трудностей при применении данного метода в группах, в которых невозможно говорить на языке-посреднике.

Ключевые слова: русский язык, прямой метод, язык-посредник, иностранные студенты, метод обучения.

TEACHING RUSSIAN WITHOUT USING AN INTERMEDIARY LANGUAGE

E. E. Shekhovtsova
Yaroslavl, Russia

The article examines the main difficulties faced by teachers of Russian as a foreign language who use the direct (monolingual) method of teaching students the basics of the Russian language. It suggests ways to overcome difficulties when using this method in groups where it is impossible to speak an intermediary language.

Key words: Russian language, direct method, intermediary language, foreign students, teaching method.

В настоящее время все большее число иностранных студентов приезжает в Российскую Федерацию, чтобы поступить в вузы, что объясняется успешным налаживанием отношений со странами Азии и Африки. При этом многие студенты совершенно не владеют русским и английским языком, говорят только на своих родных языках и на французском языке или имеют уровень А1.

Некоторые преподаватели, обучающие студентов на подготовительных факультетах, практически не используют язык-посредник (как правило, это английский язык), так как студенты совсем его не знают. Часть обучающихся владеет английским только на базовом уровне и с трудом может пользоваться им в ситуациях повседневного общения. Кроме того, отказ от языка-посредника объясняется тем, что учебные группы комплектуются студентами из разных стран [3, с. 139]. Например, студенты из стран Азии (Индия, Пакистан, Шри-Ланка) владеют английским, а из стран Африки (Камерун, Мали) – нет. Одна половина группы требует, чтобы материал излагался на английском, а другая половина – на французском языке. К сожалению, не все преподаватели являются полиглотами, а постоянное обращение к электронным словарям создает дополнительные сложности при подготовке к занятию и на самом занятии.

В случае если преподаватель и студенты не могут общаться на языке-посреднике, возникают определенные трудности в усвоении студентами русского языка. В отсутствие языка-посредника может замедлиться учебный процесс, поэтому наилучшим вариантом является использование материалов на родном языке студентов. Электронные словари необходимы только для объяснения трудных абстрактных понятий, которые невозможно продемонстрировать наглядно, а также при работе с грамматикой.

Многие преподаватели и исследователи считают, что возможно обучить иностранного студента основам русского языка без использования языка-посредника. Так, например, такой точки зрения придерживается Л.С. Крючкова, К.Е. Агафонова и Е.М. Кичина. Данная методика преподавания называется методикой преподавания с элементами прямого метода [4].

Целью настоящей работы является определение трудностей, которые приходится преодолевать преподавателю русского языка как иностранного при использовании прямого метода обучения и нахождение способов преодоления трудностей.

При использовании прямого метода обучение происходит на изучаемом языке, учащийся также старается думать на этом языке и не практикуется в переводе в классе. Сторонники данного метода убеждены, что студенты должны изучать иностранный язык без какого-либо обращения к своему родному языку, концентрироваться на хорошем произношении и развитии устных навыков. Этот метод улучшает понимание и беглость речи, навыки чтения и восприятия речи на слух, а стандартными техниками являются беседа, чтение вслух и письмо [5].

Название «прямой метод» создает в воображении представление о том, что преподаватель, использующий такой метод на занятиях по РКИ, помогает студентам войти в мир русского языка «прямым путем». Этот метод схож с тем, как маленький ребенок изучает свой родной язык. Приверженцы прямого метода убеждены, что говорение на языке-посреднике на занятиях приводит к торможению развития навыков и умений, поэтому необходимо отказаться и от языка-посредника, и от родного языка во время занятий РКИ и при проведении мероприятий, а также при подготовке учебных пособий и других дидактических материалов. Прямой метод – это одноязычный метод. Он требует применения особых способов объяснения изучаемого материала, которые помогут студентам понять основы русского языка. Существует множество вариантов семантизации лексики. Это и использование синонимов, когда у студентов уже есть небольшой словарный запас, и поиск антонимов, а также применение описаний и употребление определений. Особая роль отводится визуализации как способу семантизации. Она бывает опосредованной, когда преподаватель использует иллюстрации, и прямой, когда задействованы предметы, и с ними производятся действия [1, с. 134].

Проведение занятия по русскому языку как иностранному без обращения к языку-посреднику в группе студентов начального уровня требует от преподавателя наличия практического опыта, основательной многочасовой подготовки к занятию и артистизма. Кроме того, необходима наглядность, игры и технические средства обучения, которые помогут вовлечь студентов в ход урока.

Немаловажную роль играет правильность речи преподавателя, умение четко и понятно произносить звуки, медленная скорость речи, поэтому на роль преподавателя группы начального уровня лучше всего подходит носитель русского языка [1, с. 137].

Большое значение также имеют методы, которые преподаватель применяет на занятии. Использование разнообразных подходов и методов, выходящих за рамки архаичных моделей, приводит к улучшению результатов преподавания и ответной положительной реакции студентов [6, p. 30].

Немаловажна и доброжелательная атмосфера, которая создается на уроке. Прямой метод предполагает отказ от постоянного исправления ошибок преподавателем и акцент на самокоррекции обучающегося: студент должен самостоятельно анализировать то, что и как он говорит.

На начальном этапе обучения в отсутствие языка-посредника хорошие результаты приносит использование на занятии речевых оборотов, которые студенты повторяют за преподавателем и заучивают наизусть. Затем от простого подражания преподавателю студенты переходят к следующему этапу. Они пытаются изменить речевые обороты методом проб и ошибок. В основе этой деятельности лежит не знание студентами теории, правил, а интуиция и способность к языкам. При использовании прямого метода происходит отказ от языка-посредника и родного языка студентов. Занятие проводится только на русском языке, изучается только такая лексика, которая нужна в повседневном общении. Студенты активно заучивают речевые обороты для общения с преподавателем и друг с другом. Речевые образцы помогают им обмениваться мнениями и общаться на повседневные темы. Следует обратить внимание на тот факт, что преподаватель не объясняет грамматику отдельно, а дает некие образцы и шаблоны, которые студенты употребляют в своих монологах и диалогах. Обучающиеся не имеют перед глазами готового перевода новых слов на родной язык или язык-посредник, а пытаются догадаться об их значении, видя картинки, предметы, жесты и мимику преподавателя. Важным условием эффективного использования прямого метода является небольшое число студентов в группе и ежедневные трехчасовые или четырехчасовые занятия [1, с. 135].

Успешный образовательный процесс без обращения на занятии к языку-посреднику возможен в том случае, если преподаватель работает с одной группой с самого начала. В такой ситуации он знает, какой лексический запас имеют студенты, и использует в речи только те слова, которые должны быть в активном словарном запасе обучающихся. То есть преподаватель должен говорить со студентами по-русски в рамках определенного лексического минимума [2, с. 79].

Таким образом, сложно обучать иностранных студентов русскому языку без языка-посредника, но иногда такой метод преподавания является единственно возможным. Данная ситуация возникает в том случае, если отсутствует язык-посредник или группа студентов разнородна в языковом плане. Использование прямого метода на занятиях РКИ помогает студентам полностью погрузиться в языковую среду. Однако преподавателю следует обращать внимание на то, как студенты усваивают лексику, грамматику, так как важно, чтобы отсутствие применения языка-посредника на занятии не замедлило процесс обучения.

Список литературы

1. Агапова Т. В. Direct method of teaching foreign languages: pros and cons // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 4А. С. 133-138. – URL: http://www.publishing-vak.ru/file/archive (дата обращения: 17.02.2025).

2. Касарова В. Г. Возможности и ограничения применения языка-посредника при обучении на русском языке иностранных студентов // Современное педагогическое образование. 2022. №12. С. 77-80. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-i-ogranicheniya-primeneniya-yazyka-posrednika-pri- (дата обращения: 17.02.2025).

3. Колосова Т. Г. Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без использования языка-посредника на начальном этапе // Агроинженерия. 2014. №1. С. 138-141. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-prepodavaniya-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo (дата обращения: 17.02.2025).

4. Нужен ли язык-посредник для обучения иностранцев русскому языку? // Методика РКИ. – URL: https://metodika-rki.livejournal.com968.html?s=1 (дата обращения: 17.02.2025).

5. Bolen J. Approaches and methods in language teaching: CLT, TPR // ESL Speaking. – URL: https://eslspeaking.org/approaches-methods-language-teaching/ (date of treatment: 17.02.2025).

6. Sadikova M. B., Alimbaeva S. A. New generation – new methods of foreign language teaching // Eastern European Scientific Journal. 2020. Iss. 4. P. 29-31. URL: https://www.researchgate.net/publication (date of treatment: 17.02.2025).

НАШИ АВТОРЫ

Ахтамова Светлана Станиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, информатики, экономики и естествознания. Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ahtamova-ss@mail.ru

Барахтаева 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 теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, baronele@yandex.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

Бахор Тамара Андреевна, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель специальных дисциплин Истринского профессионального колледжа – филиала Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Истра, Россия, tamarales@mail.ru

Бинаева Нигора Уктамовна, студент магистратуры Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, n.binayeva@yandex.ru

Бочкарев Арсентий Игоревич, кандидат филологических наук, доцент заведующий кафедрой, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, arsentiy_87@mail.ru

Быстрай Елена Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, и.о. заведующего кафедрой теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, bistraieb@cspu.ru

Ваныкина Галина Владиславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры основного и среднего общего образования Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области, г. Тула, Россия, dist-edu@yandex.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

Волковская Елена Васильевна, преподаватель Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, volkovskaya_e@mail.ru

Гарифуллина Айсылу Маратовна, ассистент кафедры дошкольного образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия, aisylumgarifullina33@gmail.com

Гарифуллина Альмира Маратовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования Казанского федерального университета, г. Казань, Россия, alm.garifullina2012@yandex.ru

Глянцева Олеся Александровна, студентка Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, nataliya-25.74@mail.ru

Гордеева Мария Николаевна, старший преподаватель, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, gordeeva@corp.nstu.ru

Друкаров Михаил Евгеньевич, Старший преподаватель Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, mih85@yandex.ru

Закирьянова Ирина Аксановна, профессор, доцент ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова», г. Севастополь, Россия, ariddsev@yandex.ru

Зубкова Любовь Алексеевна, учитель иностранного языка МБОУ «СОШ №28. имени Героя России Молодова С.Г. г. Челябинска», г. Челябинск, Россия, zubkova.9@mail.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

Иванян Елена Павловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, культуры речи и методики их преподавания Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара, Россия, elogos@rambler.ru

Исроилова Алёна Азамжоновна, студент Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, calena544@gmail.com

Казанцева Яна Николаевна, старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, yanakazantseva820@gmail.com

Каширина Алина Юрьевна, магистрант ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, Россия, kashirkovaaa@mail.ru

Коршунова Надежда Филипповна, преподаватель специальных дисциплин, Истринский профессиональный колледж – филиал Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Истра, Россия, 89261115067@mail.ru

Котова Анастасия Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины», г. Санкт-Петербург, Россия, anastakot@gmail.com

Левченко Вероника Александровна, старший преподаватель кафедры китайской филологии Российского государственного педагогического университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, levchenko-nika27@mail.ru

Левшунова Жанна Амирановна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, zh.levshunova@mail.ru

Минькова Наталья Валерьевна, кандидат философских, наук, преподаватель Истринского профессионального колледжа – филиала ГОУ ВО МО ГГТУ, г. Красногорск, Россия, natalia_minkova@mail.ru

Михайлова Алла Григорьевна, старший преподаватель ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и Красной Звезды училище имени П.С. Нахимова», г. Севастополь, Россия, Steba1971@mail.ru

Мошуренко Данил Андреевич, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ahtamova-ss@mail.ru

Нарожная Валентина Дмитриевна, доктор филологических наук, доцент, и.о. профессора кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского педагогического университета имени У. Жанибекова, г. Шымкент, Республика Казахстан, vdn_ru@mail.ru

Немич Наталья Николаевна, кандидат филологических наук, преподаватель 11 кафедры русского языка филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил

«Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» в г. Сызрани, г. Сызрань, Россия, nemich.natalya@mail.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

Ооржак Аяк-Хээ Адыгжыевна, студентка Тувинского государственного университета, г. Кызыл, Россия soyan-a@mail.ru

Попова Тамара Павловна – специальный корреспондент МКУ «Северо-Енисейская муниципальная информационная служба», кандидат филологических наук, член Союза журналистов России, заслуженный работник средств массовой информации Красноярского края, гп. Северо-Енисейский Красноярского края, Россия, tomus19@mail.ru.

Проскурина Анастасия Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры стилистики и риторики ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, Россия, proscurina@yandex.ru

Райсвих Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, tolljulia@mail.ru

Рожкова Людмила Сергеевна, учитель начальных классов МБОУ «СОШ №68» г. Воронежа, г. Воронеж, Россия, rozhkovals@mail.ru

Ростова Марина Леонидовна, старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, yanakazantseva820@gmail.com

Сальников Вадим Борисович, преподаватель русского языка и литературы ГБПОУ «Уфимский профессиональный колледж имени Героя Советского Союза Султана Бикеева», соискатель учёной степени кандидата филологических наук при ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий», г. Уфа, Россия, asztlhjin@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

Симонова Сания Ибрагимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, культуры речи и методики их преподавания Самарского государственного социально-педагогического университета, г. Самара, Россия, ajtasova_si@mail.ru

Скоробренко Иван Александрович, ассистент кафедры теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, kaktus0096@mail.ru

Сорокина Екатерина Алексеевна, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Бийского филиала имени В. М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», аспирант Лингвистического института ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Барнаул, Россия, c.katya.a@mail.ru

Субботина Марина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия, subbo-igor@yandex.ru

Сундукова Татьяна Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент, г. Тула, Россия, sto-ata@yandex.ru

Филиппова Анна Андреевна, аспирант ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган, Россия, a.zamiralova99@mail.ru

Фридерикс Александр Владимирович, преподаватель кафедры иностранных языков филиал военной академии Ракетных войск стратегического назначения (ФВА РВСН) имени Петра Великого г. Серпухов, Россия, frideriksaleksandr@mail.ru

Харитонова Наиля Галимжановна, старший преподаватель кафедры базовых дисциплин Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, haritonovang@mail.ru

Цатурян Грэта Агвановна, студентка отделения филологии и журналистики Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, tsaturyan3003@mail.ru

Чудаева Наталия Леонидовна, кандидат педагогических наук преподаватель Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Россия, nataliya-25.74@mail.ru

Шайхулова Ильмира Ильдаровна, соискатель кафедра теории языка и методики его преподавания Уфимского университета науки и технологий, г. Уфа, Россия, ilmirror@mail.ru

Шеховцова Ева Евгеньевна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков Ярославского государственного технического университета, г. Ярославль, Россия, shekhovtsova_eva@mail.ru

Шмульская Лариса Степановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации 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 промстранстве» на сайте ЛПИ – филиала СФУ (URL. http://lpi.sfu-kras.ru/node/1119).

Регистрация для участия в конференции осуществляется через сайт Сибирского федерального университета (URL. http://conf.sfu-kras.ru/communication), где тоже размещается bнформационное письмо о проведении конференции.

Требования к оформлению статей: объем статьи – от 4 до 6 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), далее – название статьи (заглавными буквами, шрифт полужирный, выравнивание по центру), ФИО, город и страна (курсив), аннотация (не менее 5 строк; до 500 знаков с пробелами, курсив), ключевые слова (до 10 слов, курсив). 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 статьи 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.

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, ученая 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

Приложение

Образец оформления статьи

УДК …

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

И. Г. Петрова
г. Владивосток, Россия

В стате рассматривается …
Ключевые слова: текст, текст, текст, …

NAME OF REPORT

I. G. Petrova
Vladivostok, Russia

The aim of the article is …
Key words: text, text, text, …

Текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст текст [1, с. 43]. Текст текст текст текст [1; 2; 3]текст текст текст текст текст текст текст 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]. URL: https://books.google.ru/books (дата обращения: 5.01.2018).

4. Spaginska-Pruszak A. Intelekt we frazeologii polskej, rosyjskiej i chorwatskej (z problemów jezykowego obrazu swiata). Gdansk: Wyd-wo uniwersitetu Gdanskiego, 2003.