

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЛЕСОСИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**



**ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК
В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Сборник научных статей

ВЫПУСК 10 (19)

**Красноярск – Лесосибирск
2019**

УДК 81'27(083)
ББК 81.411.2я43
Ч 391

Редакционный совет:

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

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

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

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

Ч 391 Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. / отв. ред. М. В. Веккесер. [Электронный ресурс]. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2019. – Вып. 10 (19). – 324 с.

ISBN 978-5-7638-4133-6

В данном научном издании представлены работы ведущих учёных, преподавателей, аспирантов и студентов, отобранные для X Международных (XXIV Всероссийских) филологических чтений, посвященных памяти профессора кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института Раисы Тихоновны Гриб. В разделах сборника публикуются статьи, рассматривающие различные вопросы взаимодействия человека, языка и культуры в теоретическом, историческом и методическом аспектах как на уровне речевой коммуникации, так и на уровне текста и дискурса.

Первые пять выпусков выходили под названием «Русский язык: Теория. История, Риторика. Методика», выпуски 6-9 – под названием «Теоретические и прикладные аспекты современной филологии».

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

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

ISBN 978-5-7638-4133-6

© Сибирский федеральный университет, 2019
© Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	7
НАШИ АВТОРЫ	8
КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ	13
Булгакова Н. Е., Веккесер М. В. ПРОЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	13
Евсеева И. В., Морозова А. Д. ТЕКСТЫ-АВТОГРАФЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	19
Завалина М. В. СЕМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТАПОКАЗАТЕЛИ, ОБРАЗОВАННЫЕ ПО МОДЕЛИ «ГОВОРЯ / ВЫРАЖАЯСЬ + НАРЕЧИЕ»	24
Исакова А.А. ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРАНСПОРТНОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА	28
Карпушева Г. А. О ДИАПАЗОНЕ ГЛАГОЛОВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	34
Кузнецова А.А. МОЛЧАНИЕ С ПОЗИЦИЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ	40
Лоу Нин ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЙ В СЕТЕВОМ МАРКЕТИНГЕ	45
Лоу Нин ПРИМЕНЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ФОРМ ОБЩЕНИЯ В МАРКЕТИНГЕ ЛЕКАРСТВЕННЫХ СРЕДСТВ	50
Павлова Л. П. СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ КАК НОВОЙ ФОРМЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ	55
Протасова Е.Ю. КУЛИНАРНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЭМИГРАНТОВ	60
Пушкарева И. А. , Кусургашева И. А. СТИЛИСТИКА ГАЗЕТНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ: ОБ ЭКОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГОРОДСКОЙ ГАЗЕТЫ «КУЗНЕЦКИЙ РАБОЧИЙ» КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА) *	67
Суркова А. П. СТИЛЕВЫЕ И УСТНО-РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВ КОМИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПЕДАГОГА	73
Токарев Г.В. КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДНЕВНИКА ПОСЛЕДНЕГО ГОДА ЖИЗНИ Л.Н. ТОЛСТОГО	79
Цао Цзяньхун ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЛАТФОРМЫ В СОДЕЙСТВИИ КОММУНИКАЦИИ ВОЗОБНОВЛЯЕМЫХ РЕСУРСОВ ПРЕДПРИЯТИЙ В КИТАЕ	83
Шаповал В. В. РЕЧЬ ВЛАСТИ (ШТАМПЫ В ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ ПЕРИОДА СТАНОВЛЕНИЯ)	89

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	96
Арзямова О. В. КОМПОЗИЦИОННО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА Е. Г. ВОДОЛАЗКИНА «БРИСБЕН»	96
Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Мазурова Н.А. РОЛЬ МОТИВА В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	102
Зырянова О.Н., Бахор Т.А., Мазурова Н.А. РЕЦЕПЦИЯ Н.В. ГОГОЛЯ В ДРАМАТУРГИИ Н.САДУР	108
Карпухина В.Н. ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ДИСКУРС ИВАНА ЖДАНОВА: ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	115
Мазурова Н. А., Бахор Т.А., Зырянова О.Н. РОМАН О.П. СМЕРНОВА "ПРОЩАНИЕ" КАК ДИАЛОГ ПИСАТЕЛЯ И ОБЩЕСТВА ПРИ РАССМОТРЕНИИ ЭПОХИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	120
Пангилеева Е.С. ЭФФЕКТ ОБМАНУТОГО ОЖИДАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕКТИВА АГАТЫ КРИСТИ «CROOKEDHOUSE»	126
Попова Т.П. СТУДЕНЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ В МЕМУАРНОЙ ТРИЛОГИИ П.Д. БОБОРЫКИНА (К ВОПРОСУ О ПАРАДИГМЕ «АВТОР – ЧИТАТЕЛЬ»)	132
Яковлева Е.А. ПОПРОСИТЬ – ЗНАЧИТ РАСКРЫТЬСЯ? РЕЧЕВОЙ ЖАНР ПРОСЬБЫ В ЛИРИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ	138
СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	147
Веккессер М. В., Шмульская Л.С., Славкина И.А. СОЧИНЕНИЕ СКАЗОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	147
Герберсгаген Э.С., Глазкова С.Н. КЛЮЧЕВОЕ СЛОВО КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА ДОШКОЛЬНИКАМИ	154
Гордеева Ю. В. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	160
Демидова Т.Г., Колесникова Н.И., Чиркова О.С., Веккессер М.В. МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ	164
Захарова Т.В., Басалаева Н.В. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ В ШКОЛЕ	170
Захарова Т.В., Басалаева Н.В. ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ	175
Казакова Т. В. ПРОЯВЛЕНИЕ РИГИДНОСТИ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУВЕРЕННОСТИ	180
Ковалева А.В., Мартынова М.А.	186

БИБЛИОТЕРАПИЯ В РАЗВИТИИ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Кулакова Н.В. ОЗВУЧИВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ – ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	192
Левшунова Ж.А. КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	199
Колокольникова З. У., Лобанова О. Б. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	203
Мамаева С.В., Шмульская Л.С. ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	212
Марышева Е.В., Мартынова М.А. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОП	218
Плеханова Е.М. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ФАКТОРА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ	222
Плеханова Е. М., Лобанова О. Б., Колокольникова З. У. ОНЛАЙН-КЛУБ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ КОММУНИКАЦИИ ШКОЛЫ И СЕМЬИ	227
Самотик Л.Г., Соседова Е. Ф., Белопольская А.А. АГНОНИМЫ В ТЕКСТАХ УЧЕБНИКА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	232
Славкина И.А. , Шмульская Л.С., Веккессер М.В. ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	239
Сотникова А. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ	245
Чудаева Н.Л., Деревягина О. В. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА	250
Шмульская Л.С. , Веккессер М.В. , Мамаева С.В. , Славкина И.А. ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА	255
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ	261
Бак Т. А. О ТЫ / ВЫ ФОРМАХ ОБЩЕНИЯ В ДВОРЯНСКОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»	261
Белова Л. А. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КУРСОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА	265
Быстрой Е. Б., Райсвих Ю.А., Бабушкина Е.С. ПРЕИМУЩЕСТВА МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ	268

УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ПРИМЕРЕ ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА

Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ	273
Дорохова Е.Ю. ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ТВОРЧЕСТВА ЗИГФРИДА ЛЕНЦА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ГРУППЫ 47	279
Нарожная В.Д. ЦВЕТ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНОГО КОДА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	283
Олейникова О.С., Барахтаева О.Г. ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	289
Песчанская Т. И. БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ	294
Рубцов А.В., Мальцева М.В., Пильчук М. Д. ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФОРМА КОММУНИКАЦИИ ВЛАСТИ И БИЗНЕСА	299
Скоробренко И.А., Бароненко Е.А. СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫШЕДШИХ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ УЧЕБНИКОВ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	304
Слабышева А.В. ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ С ОНЛАЙН-ГАЗЕТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ	310
Шетэля В. О ПОСОБИИ ПО ИСТОРИИ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОЛЬСКОЙ ФИЛОЛОГИИ МОСКОВСКОГО ВУЗА	314
Янкович М. ЭЛЕМЕНТЫ СТАРОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА И ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ РКИ	318

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

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

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

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

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

Наши авторы

Арзамова Ольга Витальевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж, Россия, arzyamovyu@yandex.ru

Бабушкина Елена Сергеевна, студент Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, babushkinaes@mail.ru

Бак Татьяна Александровна, магистрант Тульского государственного педагогического университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия, tatyana.bak2013@yandex.ru

Барахтаева Ольга Геннадьевна, преподаватель английского языка Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, barakhtaeva@list.ru

Бароненко Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и МОНЯ Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия

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, доцент кафедры русского языка, литературы и истории, старший научный сотрудник Лесосибирского пединститута – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, tamarales@mail.ru

Белова Лариса Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и МОНЯ Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, telems74@rambler.ru

Белопольская Алеся Александровна, студент Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, alesyabelopolskaya@mail.ru

Булгакова Надежда Евгеньевна, кандидат филологических наук, заместитель директора МБОУ «СОШ №9 г. Лесосибирска», г. Лесосибирск, Россия, bulgakova2163@mail.ru

Быстрая Елена Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и МОНЯ Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, bistraieb@csru.ru

Веккессер Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, литературы и истории, заведующий учебно-исследовательской лабораторией теоретической и прикладной лингвистики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, vekkesser2012@yandex.ru

Герберсгаген Элина Сергеевна, учитель-логопед Центра развития «Детский сад № 108 г. Миасса», г. Миасс, Россия, lesik_elina@mail.ru

Глазкова Светлана Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии Челябинского государственного университета, г. Челябинск, Россия, snglaz@rambler.ru

Гордеева Юлия Владимировна, магистрант факультета русской филологии и документоведения Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, г. Тула, Россия, gordeeva020196@gmail.com

Демидова Татьяна Гавриловна, учитель истории и обществознания МБОУ «Преображенская СОШ», п. Преображенский, Назаровского района, Красноярского края, Россия, detaga@mail.ru

Деревягина Ольга Викторовна, магистр филологии, преподаватель русского языка и литературы Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, nataliya-25.74@mail.ru

Дорохова Елена Юрьевна, старший преподаватель кафедры немецкого языка и МОНЯ Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, dorole@yandex.ru

Евсеева Ирина Владимировна, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, ivevseeva@yandex.ru

Завалина Мария Владимировна, магистрант 2 курса Новосибирского государственного педагогического университета, г. Милан, Италия, ditullio@mail.ru

Захарова Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ta.zaharova@mail.ru

Зырянова Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, onzyryanova@mail.ru

Исакова Алла Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института сервиса и отраслевого управления Тюменского индустриального университета, г. Тюмень, Россия, IsakovaAA@yandex.ru

Казакова Татьяна Викторовна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ktv999@mail.ru

Карпухина Виктория Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры германского языкознания и иностранных языков факультета массовых коммуникаций, филологии и политологии Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия, vkarpuhina@yandex.ru

Карпушева Галина Александровна, преподаватель Колледжа педагогического образования, информатики и права Хакасского государственного университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакассия, Россия, gor4icca@yandex.ru

Ковалева Анастасия Викторовна, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, Kav5163@mail.ru

Колесникова Наталья Ивановна, завуч МБОУ «Преображенская СОШ», п. Преображенский, Назаровского района, Красноярского края, Россия, Kolesnikova_nata@inbox.ru

Кузнецова Алена Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и речевой коммуникации Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия, 31alena31@mail.ru

Кулакова Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Ерасноярск, Россия, kulakova-nv@yandex.ru

Кусургашева Ирина Анатольевна, учитель русского языка и литературы Безруковской основной общеобразовательной школы Новокузнецкого района, Россия, irina.kusurgasheva@mail.ru

Лоу Нин, магистрант Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, Россия, Китай, louning1992@gmail.com

Левшунова Жанна Амирановна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, zh.levshunova@mail.ru

Лобанова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, начальник научно-исследовательской части Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, olga197109@yandex.ru

Мазурова Надежда Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского пединститута – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, nadezhda.mazurova.59@mail.ru

Мальцева Марина Викторовна, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, lovexboct@mail.ru

Мамаева Светлана Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, svmamaeva@mail.ru

Мартынова Марина Александровна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, martynova.marina.24@yandex.ru

Марышева Елена Валентиновна, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, v.maryshiev@mail.ru

Морозова Анастасия Денисовна, студент 4 курса отделения филологии и журналистики Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета

Нарожная Валентина Дмитриевна, доктор филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, г. Шымкент, Казахстан, vdn_ru@mail.ru

Олейникова Олеся Сергеевна, преподаватель английского языка Колледжа педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, olennickova.olesya@mail.ru

Павлова Людмила Петровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Белорусского института правоведения, г. Минск, Беларусь, pavlovabf@rambler.ru

Пантिलеева Екатерина Сергеевна, учитель английского языка МБОУ «Филимоновская СОШ», г. Канск, Россия, blacksquerrel@mail.ru

Песчанская Тамара Ивановна, старший преподаватель Актюбинского регионального государственного университета им. К.Жубанова, г. Актобе, Казахстан, 25tamara@list.ru

Пильчук Мария Дмитриевна, магистрант Института цветных металлов и материаловедения Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия

Плеханова Елена Мефольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, plem9@mail.ru

Попова Тамара Павловна, главный редактор художественно-публицистического альманаха «Радуга» народного литературного клуба города Лесосибирска, главный редактор газеты «Вектор» Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, член Союза журналистов России, г. Лесосибирск, Россия, tomus19@mail.ru

Протасова Екатерина Юрьевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор-адъюнкт Отделения языков Хельсинкского университета, г. Хельсинки, Финляндия, Финляндия, ekaterina.protassova@helsinki.fi

Пушкарева Ирина Алексеевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, Россия, ria11@yandex.ru, Irina_Pushkareva2016@mail.ru

Райсвих Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и МОНЯ Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, tolljulia@mail.ru

Рубцов Александр Владимирович, кандидат экономических наук, доцент кафедры высшей математики, информатики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ALRubtsov@sfu-kras.ru

Самотик Людмила Григорьевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, samotiklg@mail.ru

Скоробренко Иван Александрович, студент Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, kaktus0096@mail.ru

Слабышева Алевтина Васильевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Уральского государственного университета физической культуры, г. Челябинск, Россия, slabyshevaa@mail.ru

Славкина Инга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и истории Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ingaslavkina@yandex.ru

Соседова Екатерина Федоровна, студент Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, г. Красноярск, Россия, sosedova.ekaterina11@gmail.com

Сотникова Анна Витальевна, ассистент кафедры педагогики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, anna-smoll@mail.ru

Суркова Анастасия Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и литературы Новокузнецкого филиала (института) Кемеровского государственного университета, г. Новокузнецк, Россия, anastasiya-surkova@yandex.ru

Токарев Григорий Валериевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой документоведения и стилистики русского языка Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, г. Тула, Россия, grig72@mail.ru

Цао Цзяньхун, магистрант Сибирского государственного университета науки и технологий им. академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск, Россия; г. Шицзячжуан, Китай, 17601000625@163.com

Чиркова Ольга Сергеевна, учитель информатики МБОУ «Преображенская СОШ», п. Преображенский, Назаровского района, Красноярского края, Россия, Safron92@inbox.ru

Чудаева Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, преподаватель русского языка Колледжа педагогического образования, информатики и права Института

непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, Республика Хакасия, Россия, nataliya-25.74@mail.ru

Шаповал Виктор Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент Гуманитарного института Московского городского педагогического университета, г. Москва, Россия, lilogo1@yandex.ru

Шетэля Виктор, кандидат филологических наук, доцент кафедры контрастивной лингвистики Института иностранных языков Московского государственного педагогического университета им. В.И. Ленина, г. Москва, Россия, гражданин Республики Польша, szetela@mail.ru

Шмульская Лариса Степановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка, литературы и истории, декан факультета дополнительного образования Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, lara_sh1973@rambler.ru

Яковлева Евгения Андреевна, доктор филологических наук, профессор кафедры теорий и методик начального образования Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, г. Уфа, Республика Башкортостан, Россия, e_yakov@mail.ru

Янкович Михал, ассистент кафедры русского языкознания Краковского педагогического университета, г. Краков, Польша, mjankowicz@gmail.com

КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ

УДК 81.373.23

Булгакова Н. Е., Веккесер М. В.
(Россия, Лесосибирск)

ПРОЯВЛЕНИЕ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Ключевые слова: языковое насилие, речевая агрессия, кличка, прозвище.

В статье рассматривается прозвище/кличка как номинация, данная лицу помимо его имени и содержащая указание на какую-нибудь примечательную его черту внешности, характера, деятельности и др. Они зачастую используются как средство речевой агрессии в политическом дискурсе с целью речевого воздействия на адресата с интенцией дискредитировать или изменить его личностные установки.

Bulgakova N. E., L. I., Vekkesser M. V.
(Russia, Lesosibirsk)

NICKNAMES AS A MEANS OF VERBAL AGGRESSION IN THE POLITICAL DISCOURSE

Key words: linguistic violence, verbal aggression, moniker, nickname.

The article deals with the nickname / moniker as a nomination, given to the person in addition to his name and containing a reference to some remarkable feature of his appearance, character, activities and etc. They are often used as a means of verbal aggression for the purpose of speech impact on the addressee with the intention to discredit or to change his personal attitudes.

Объём понятия речевая агрессия неоднозначен в научной литературе. Существуют различные определения понятия речевой агрессии, например:

1) «форма речевого поведения, которая нацелена на оскорбление или преднамеренное причинение вреда человеку, группе людей, организации или обществу в целом» [2, с. 96];

2) «сфера речевого поведения, которая мотивирована агрессивным состоянием говорящего» [6, с. 104];

3) «использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности; манера речи, оскорбляющая чье-либо самолюбие, достоинство» [11].

Тем самым употребление терминопонятия «агрессия» ограничивается «сферой злонамеренного поведения», когда совершаются действия,

посредством которых агрессор намеренно причиняет ущерб своей жертве. Речевая агрессия – способ намеренного речевого воздействия на прямого или косвенного адресата с целью его дискредитации (подрыв доверия, умаление авторитета, престижа, значения кого-либо или чего-либо), оскорбления (унижения чести и достоинства) (см. также о проявлении языковой агрессии в юрислингвистике [12]).

Как справедливо утверждает Г.А. Копнина, языковая агрессия – это одна из разновидностей речевого насилия, поскольку она осознается (ощущается) адресатом, на которого направлено воздействие. «Речевое манипулирование» и «речевая агрессия» разные, но связанные между собой понятия. Приёмы речевой агрессии (речевая агрессия может быть рассмотрена как стратегия / тактика) могут использоваться в качестве манипулятивных, например, с целью дискредитации того или иного общественного деятеля в глазах адресата/адресатов. К таким приёмам относят «навешивание ярлыков», использование дискредитирующих пресуппозиций и некоторые другие. Языковая агрессия может служить манипулятивной тактикой. Так, в СМИ средства речевой агрессии, используясь по отношению к тому или иному человеку, в некоторых случаях являются орудием воздействия на массовую аудиторию. Но понятия языковой агрессии и языкового манипулирования не находятся в родовидовых отношениях [7, с. 29-31].

Г.А. Копнина отмечает, что агрессия как форма речевого поведения, нацеленного на оскорбление или причинение вреда человеку, не обязательно связана с желанием говорящего изменить намерения, установки адресата, целью адресанта может быть получение психологической разрядки [7, с. 29].

По мнению Ю.В. Щербининой, «квалифицировать любое высказывание с точки зрения проявления в нем агрессии возможно только в том случае, если мы опираемся на контекст речевой ситуации», т.е. анализируем конкретные условия общения: место, время, состав участников, их намерения и отношения между ними. Она считает, что при речевой агрессии имеют место: отрицательное коммуникативное намерение говорящего (например, унижить адресата, выразить негативные чувства, эмоции и т.п.); несоответствие высказывания характеру общения и образу адресата (например, фамильярное обращение в официальной обстановке, обращение только к одному собеседнику при групповом общении, обидные намёки в адрес собеседника и т.п.); отрицательные эмоции – реакции адресата на данное высказывание (обида, гнев, раздражение и т.п.) и отражающие их ответные реплики (обвинение, упрёк, отказ, выражение протеста, несогласия, ответное оскорбление и т.п.) [13, с. 11].

Как известно, прозвища и клички могут выступать как средство речевой агрессии в политическом дискурсе.

В большинстве словарей лингвистической терминологии отсутствуют определения прозвища и клички.

С.И. Ожегов, определяя понятие прозвище, отмечает, что «прозвище – название, даваемое человеку по какой-нибудь характерной его черте,

свойству» [9: 600]. А кличка во втором значении – «конспиративное или шутовское, насмешливое прозвище» [9, с. 272]. Исходя из данных определений, можно утверждать, что в кличках/прозвищах актуализируется какой-либо аспект оценки обозначаемого (см. о разграничении прозвищ/кличек со смежными понятиями [1]).

Например: «*Железная леди*» произнесла чисто политическую речь минут на 45, которую можно было бы озаглавить «Как мы разрушали Советский Союз» (За победу коммунистов и патриотов! Информационный бюллетень, 21.02.2007). Прозвище дано Маргарет Хильде Тэтчер, первой женщине премьер-министру Великобритании, за жёсткий стиль руководства, нежелание идти на компромиссы, твёрдость характера. Позже этим прозвищем «награждены» Индира Ганди, Голда Меир как женщины, занимавшие высокие руководящие посты на государственной службе и характеризующиеся непреклонным характером.

Во многих современных словарях русского жаргона прозвища и клички употребляются как синонимы, нередко даже отдается предпочтение наименованию кличка, а не прозвище. «Это можно объяснить пейоративностью слова "кличка", той его негативной оценочностью, которая наиболее соответствует характерному для современной русской живой речи и публицистики духу карнавализации, языкового "стеба". Такая оценочность, собственно, "закодирована" во внутренней форме термина "кличка"» [3, с. 54]. В. И. Даль отмечает, что понятие "кличка" образовано от глагольного гнезда *кликать* 'возглашать, взывать, кричать, звать, призывать кого и т. п.' и определяется как 'имя или название, данное животному, особенно собаке, птице' [5, т.2, с. 102].

Определяя *прозвище* как «название, данное человеку помимо его имени и содержащее в себе указание на какую-либо заметную черту характера, наружности, деятельности данного лица», словарь под редакцией Д.Н. Ушакова иллюстрирует ее яркими примерами типичных прозвищ: «Николай I получил прозвище *Палкин*, а последний из Романовых, Николай II, заклеямен прозвищем *Кровавый*»; «Виленскому генерал-губернатору дано было прозвище *Вешатель*»; «А зовут меня Касьяном, а по прозвищу *Блоха*» [10, т.3, с. 933]. Ср. также: кличка – 'название, имя, даваемое домашним животным'; 'прозвище, прозвание, которое дают какому-л. человеку в шутку, насмешку, а также с какой-л. специальной, например, конспиративной целью. *За ним укрепилась к. чудака. Партийная к.*' [10, т.1, с. 1375].

Стилистическая шкала прозвищ политиков простирается от презрительного, пренебрежительного (*Прости-Господи* – эвфемизм слова «проститутка») – экс-губернатор Саратовской области Аяцков за попытку легализовать публичные дома и дружбу с окружением Ельцина; *Горбатый* – М. С. Горбачев; *Ржавый Толик* – А. Чубайс; *Кириеныш* – Кириенко; *Бычок в кепке* – Ю. М. Лужков) до одобрительно-шутовского (*Бэтман* – С. Шойгу, который всегда спешит на помощь). Однако основную массу прозвищ составляют все же шутивно-иронические слова, в которых легко угадывается

незлая насмешка: *Дядя Бэн, Гарант* (Ельцин), *Минеральный секретарь, Лимонадный Джо* (Горбачев в период его активной борьбы с алкоголизмом) и мн. др. [14, с. 214].

В русском политическом антропонимиконе редко, но встречаются злые, неприличные клички/прозвища. «Современное общество смеется над неприличным точно так же, как это делали люди в Средние века. Неприличные значения слов, а порою и содержащие намек на обценную лексику, замаскированы в прозвищах Олега Сысуева, фамилию которого недоброжелатели произносят с удвоенным С в начале: Ссысуев. Журналист и советник Президента Глеб Павловский в определенных кругах именуется как *Падловский*. В наших материалах встретились прозвища *Сукис* (образовано от фамилии депутата Суркиса), а также экс-президентов Путина и Ельцина: *Пукин; ЕБН; Дедушка ЕбеНЯ; Ебелдос*, т.е. (Ельцин + белый дом + свобода) (авторство последнего приписывают тележурналисту Б. Невзорову). К числу неприличных можно отнести также прозвища президента Белоруссии (*Лука Мудищев*) и бывшего премьер-министра РФ Сергея Кириенко (*Соплежуй*)» [14, с. 214].

Прозвища мотивированы: в их основе лежат определенные мотивы номинации: физические особенности и недостатки, психические свойства, черты характера, особенности речи, род занятий, фамилия, имя, отчество и т.п. В частности, можно выделить прозвища, в которых обыгрываются особенности: имени (*Крокодил Гена* – Геннадий Зюганов), имени и отчества (*Крокодил Крокодилович* – депутат Геннадий Геннадьевич Москаль), отчества (*Владимир Вольфович, Адольфович, Дьявольфович* – Жириновский Владимир Вольфович), фамилии (*Хлопша* – губернатор Красноярского края А. Г. Хлопонин, *Примус* – Е. Примаков; *Лужок* – Ю. М. Лужков; *Дядя Зю* - Г. А. Зюганов; *Килькин* – депутат Государственной Думы РФ Иван Рыбкин), фамилии, имени и отчества, их инициалов или отдельных частей (*ЕБН* – Ельцин Борис Николаевич; *Кучер* – Константин Устинович Черненко), какие-либо общеизвестные высказывания объекта номинирования (*Владимир Юристович, Юристыч, Сын Юриста* – Жириновский В. В. (намек на известную фразу политика «Мама русская, а отец юрист»), *Однозначно* – В. В. Жириновский", *Валя-Полстакана* – губернатор Санкт-Петербурга Валентина Матвиенко (существует мнение, что прозвище В. Матвиенко дали друзья молодости, которые не раз слышали от нее во время студенческих пирушек: «*Мальчики, я ж не пью: мне только полстакана*»), национальная принадлежность (*Япона мать, Самурайка* – Ирина Хакамада), место рождения (*Мымрик* – уроженец д. Мырино Г. А. Зюганов), особенности внешности, причёски, манеры одеваться (*Щеки* – Е. Гайдар; *Меченый* – М. Горбачев; *Пудель, Мачо* – Б. Немцов; *Винни-Пух* – бывший губернатор Приморья Николаев; *Кепка, Большая Кепка, Кепконосец* – Ю. М. Лужков; *Микки-Маус* – А. П. Починок), должность (*Мэтр с кепкой* – Ю. М. Лужков), особенности места и образа / характера деятельности (*Геннадий Обкомович (Обкомыч)* – Г. А. Зюганов; *Петр Фонтанович* – мэр Красноярска Пётр Пимашков,

поставивший задачу обогнать г. Санкт Петербург по числу фонтанов на душу населения; *Баррель* – министр финансов Кудрин; *Человек без легального прошлого*, *Штази*, *Чекист-перестройщик* – В. В. Путин; *Толик-Ваучер'* А. Чубайс), характер, привычки, способности (*Серый Кардинал* – Путин; *Железная Ведьма* – В. Матвиенко) [14, с. 211-214].

Прозвище номинируется чаще одному лицу, т.е. оно индивидуально. Искл.: Прозвище *Властелин колец* (в основе – прецедентный текст – название популярного романа английского писателя Дж. Р. Р. Толкина в шести частях и трех книгах + фильма и компьютерной игры с этим же названием) носят Ю. Лужков (в связи со строительством третьего транспортного кольца в Москве) и мэр Красноярска П. Пимашков (за то, что ездит на служебной машине «Ауди» под номером 0001) [14, с. 214].

Х. Вальтер отмечает три группы лиц, которым номинируются клички:

Прозвища знаменитостей (политиков, писателей и публицистов, артистов, шоуменов, спортсменов, олигархов и т. п.) характеризуются тем, что в силу широкой известности объекта номинации они в какой-то мере утрачивают (или отражают в ослабленном виде) категориальное свойство прозвища – корпоративность, или камерность, т. е. принадлежность к относительно узкому социуму. Таковы, например, прозвища перифрастического типа *Железный Канцлер* (Бисмарк), *Железная Леди* (Маргарет Тэтчер), *Великий Кормчий* (Мао Цзедун) или «внешние» клички типа *Горби* (Горбачев) и т. п. [14, с. 57].

Прозвища учителей и учеников, преподавателей и студентов, профессиональные клички отличаются от первой группы «анонимностью» объектов наименования, сужением масштаба известности конкретных лиц, которые обозначены соответствующими прозвищами [3]. Данные номинации широко используются как средство речевой агрессии и в речи младших школьников [4].

Коллективные прозвища – это обобщенные обозначения лиц разных народностей, жителей отдельных местностей и представителей отдельных профессий. В пространственном отношении коллективные прозвища охватывают как межнациональные объекты номинации (прозвища представителей разных народов – немцев, американцев, итальянцев, цыган и т.п.), так и широко – или узколокальные – вплоть до прозвищ жителей одной деревни или одного дома. Например, *колбаса*, *колбасник*, *копчёный*, *фриц*, *Адам Адамыч*, *Бауер*, *Иван Иванович*, *Нинко*, *Сасос*, *сосиска*, *имерец* – прозвища немцев; *лягушатник*, *франк*, *френч* – прозвища французов; *узокглазый*, *фазан*, *хань*, *чайн*, *чайна*, *чимчигрыз*, *чинарик*, *чумиза* – прозвища китайцев и т. д.

Пример локальных прозвищ: *скобарь* – пскович, житель Пскова; *ершеед*, *капустник*, *мякинник* – то же; *долбёжник* – новгородец, житель Новгорода; *дровосек* – житель Рузы, рузец и др. [3]. Однако прозвища почти всегда выражены собственными именами существительными.

Итак, прозвище/кличка – номинация, данная лицу помимо его имени и содержащая указание на какую-нибудь примечательную его черту внешности, характера, деятельности. Прозвища/клички мотивированны; номинируются чаще одному лицу; почти всегда выражены именами собственными; широко распространены в народных говорах, жаргонизированных вариантах разговорной речи, реже – в СМИ; для кличек важна конкретная жизненная ситуация. Они зачастую используются как средство речевой агрессии с целью речевого воздействия на адресата с интенцией дискредитировать, добиться его поражения в политическом борьбе (в том числе в дискуссии) или изменить его личностные установки (ментальные, идеологические, оценочные и т.д.).

Список литературы

1. Булгакова Н.Е. Словесные ярлыки и клички: отличительные признаки // Взаимодействие языка и культуры в коммуникации и тексте: сборник научных статей / II Международные (XVI Всероссийские) филологические чтения имени проф. Р.Т. Гриб (1928-1995) / отв. и науч. ред. проф. Б.Я. Шарифуллин. Красноярск: СФУ, 2011б. Вып.2 (11). С. 117–123.

2. Быкова ОН. Речевая (языковая, вербальная) агрессия //Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: Вестник Российской риторической ассоциации / Краснояр. гос. ун-т; под ред. А.П. Сковородникова. Вып. 1 (8). Красноярск, 1999. С. 96–99.

3. Вальтер Х., Мокиенко В. М. Русские прозвища как объект лексикографии // Вопросы ономастики, 2005. № 2. – С. 53–69.

4. Веккессер М.В. Речевые жанры комплимента и похвалы в общении младших школьников // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2013. № 4. – С. 17-21.

5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х томах. Том 1-4. – М., 2003. – 2800 с.

6. Енина Л. Речевая агрессия и речевая толерантность в средствах массовой информации [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.induk.ru (дата обращения 5.03.2019).

7. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2007. 176 с.

8. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Толковый словарь языка Совдепии. СПб.: Фолио-Пресс, 1998. 704 с.

9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Российская АН; Российский фонд культуры. М., 1996. 928с.

10. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н.Ушакова. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1935-1940. Т. 1-4.

11. Трошева Т.Е. Речевая агрессия // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 340–343.

12. Шарифуллин Б.Я. Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблемы инвективы. // Юрислингвистика-5. Барнаул, 2004. С. 120–126.

13. Щербинина Ю.В. Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления: учеб. пособ. для студентов, преподавателей и учителей. М.: Флинта: Наука, 2004. 224 с.

14. Фельде О.В. Прозвища политиков в свете теории языковой игры // Игра как приём текстопорождения: коллективная монография / под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010. С. 210–215.

УДК 811.161.1'27(571.13-25)

Евсеева И. В., Морозова А. Д.
(Россия, Красноярск)

ТЕКСТЫ-АВТОГРАФЫ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: автограф, текст, лингвокультурология, ментальность, культурологические смыслы.

Настоящее исследование направлено на изучение в лингвокультурологическом аспекте текстов автографов – дарственных авторских надписей на художественных книгах и изданиях научного и учебно-методического профиля. Цель исследования – выявление ценностно-смыслового пространства текстов-автографов на изданиях разного профиля. Анализ текстов-автографов помогает лучше воссоздать картину мира людей, связанных общей деятельностью (в данном случае – писатели и научные деятели); проследить, как отражаются составляющие культуры в языке текстов-автографов и чем отличается ценностно-смысловое пространство текстов-автографов на художественных книгах и изданиях научного и учебно-методического профиля.

Evseeva I. V., Morozova A. D.
(Krasnoyarsk, Russia)

AUTOGRAPHY TEXTS: LINGUO-CULTUROLOGICAL ASPECT

Keywords: autograph, text, linguoculturology, mentality, culturological meaning.

The research is directed to study of autographs in linguoculturological aspect. Objects of research are autographs – donative author's inscriptions of two profiles – fiction books and scientific ones. The purpose of research is to elicit axiologically-conceptual landscape of both types of autographs. The analysis helps to understand

clearly the world views of people who connected by common job – in our case – writers and scientists. Besides this, it helps to observe the difference of axiologically-conceptual landscapes of autographs on fiction books and scientific books as well.

Ведущая парадигма современной лингвистики – антропоцентрическая – дала основание для развития целого ряда лингвистических направлений, одним из которых является лингвокультурологическое, занимающееся вопросами отражения культуры в языке. По замечанию Н. Ф. Алефиренко, в настоящее время актуальной проблемой становится вопрос репрезентации знания и способы отражения мира, которые принято называть ментальными репрезентациями. Именно ментальные репрезентации определяют ценностно-смысловое пространство языковой картины мира, которое составляет основной предмет лингвокультурологии. [1, с. 4].

Это объясняется сущностью самой культуры, обусловленной особой взаимосвязью мышления, языка и сознания, которые способны генерировать культурологические смыслы. Более того, культура – это то, что связывает всех людей в обществе – это не только материальные ценности, отражающие историю и значимые для народа события, это еще и духовные ценности, которые воплощаются в нравственных и моральных ориентирах, составляющих дух нации.

Большинство культурных ценностей чаще всего передается через текст. Объектом представляемого исследования выступают тексты-автографы – дарственные надписи (подписи), сделанные авторами на художественных книгах и изданиях научного и учебно-методического профиля.

Ранее мы доказали [2], что тексты-автографы обладают характерными особенностями, свойственными в целом жанрам естественной письменной речи (по классификации Н. Б. Лебедевой [4]), что позволяет причислить автограф именно к этому типу жанров. Ведущим жанрообразующим параметром текстов-автографов является их рукописная природа. Автограф являет собой креолизированный текст, т.к. авторский текст, особенно на художественном издании, воспринимается в тесной связи с титульной страницей книги, и часто имеет смысловую привязку к названию произведения. Тексты-автографы содержат такие характерные особенности, как непринужденность, непосредственность и неотрывная вписанность текста в психологическое и социальное пространство автора, то есть в его повседневное бытие.

В данной работе тексты-автографы рассматриваются нами в лингвокультурологическом аспекте.

Как отмечает Н. Ф. Алефиренко, в ценностно-смысловом пространстве языка лежат особые культурологические категории, называемые ценностями. Наиболее частотные из них: витальные (жизнь, здоровье, качество жизни), социальные (социальное положение, статус), политические (свобода слова, гражданская свобода, законность), моральные (добро, благо, любовь, дружба,

долг), религиозные (Бог, божественный закон, вера, спасение), эстетические (красота, идеал, стиль, гармония). [1, с. 5].

В ходе исследования нами было выявлено, что витальные культурологические смыслы ярко проявляются в большей степени в текстах-автографах на художественных изданиях. Это связано с тем, что писатели зачастую подписывают книги своим близким друзьям и товарищам, поэтому в подобных текстах нередко встречается повышенная эмоциональность или оценочность.

Так, например, в тексте-автографе (в приводимых текстах-автографах авторская орфография и пунктуация сохранены, адресат зашифрован в виде аббревиатурного обозначения имени, отчества и фамилии – ФИО, ФИ, ИО, И) на книге Владимира Дягилева «Доктор Голубев»: *«ФИО с сыновней любовью! Пусть этот «Доктор» будет единственным вашим врачом до ста лет»* мы видим, что, пожелания крепкого здоровья проявляются имплицитно – метафорически. Это происходит за счет игры слов самого текста-автографа и названия книги, где в качестве ведущего компонента функционирует название профессии главного героя «Доктор Голубев».

Рассмотрим еще один пример: *«ИОФ – великому писателю земли советской – с пожеланием **доброто здоровья, долгой жизни, ни пуха, ни пера на охотах!**»*. В этом тексте проявляется почти весь спектр витальных культурологических смыслов – здоровье, жизнь, идет также усиление эмоциональности посредством известной русской поговорки «ни пуха, ни пера», что также указывает на проявление в этом тексте компонентов витальных смыслов.

Говоря о витальных смыслах в текстах-автографах на изданиях научного и учебно-методического профиля, стоит сказать о том, что в ситуации дистанции между коммуникантами, отсутствия между ними неформальных отношений пожелание успехов в чем-либо становится, пожалуй, самым распространенным и в этом отношении можно говорить о том, что для текстов-автографов научного профиля социальные культурологические смыслы становятся приближенными к витальным. Например: *«Дорогой ИО с пожеланием **больших успехов в научной жизни от научного редактора сборника ИОФ / 21.06.2017 / Подпись**»*. Это связано с тем, что тексты-автографы научного профиля ограничены тематически из-за формального общения людей между собой, а также из-за соблюдения определенной дистанции между адресатом и адресантом.

Социальные же культурологические компоненты ярко проявляются, например, в тексте-автографе: *«Дорогой И с пожеланиями **дорасти до этого и поскорее!** / 25.08. 98»*. Пожелание «дорасти» буквально означает достичь определенного социального статуса, в данном случае – звания доктора наук.

Было отмечено, что в текстах-автографах на художественных изданиях не встречаются социальные культурологические смыслы, т.к. деятельность автора чаще всего связана со всем, что находится «вне писательства», поэтому исследовательское внимание привлекли тексты, демонстрирующие некоторые

политические культурологические смыслы. Например, в автографе на книге В. П. Астафьева читаем: *«Великому Русскому писателю / Дорогому ИФ, в знак моего восхищения смелым и правильным выступлением на XX съезде КПСС, от автора. / Ваше слово на съезде, ИО! Прозвучало как речь рассерженного, но любящего своих детей, отца. / Примите мой поклон»*. Обратите внимание на фразу *«любящего своих детей, отца»*, где под детьми подразумевается народ, и в этом случае ценностным смыслом выступает смелость, открытость в человека, который не боится вступить за народ. Здесь речь идет о русском писателе Михаиле Шолохове, который в определенный период своей жизни был «любимцем Сталина» и не боялся говорить ему правду со всей прямоотой, о голоде в стране, о том, как взрослые и дети питаются всем, начиная с падали и кончая дубовой корой. Именно такие черты характера Шолохова, как прямолинейность, искренность и беспокойство за народ, побудили автора анализируемого текста-автографа сделать соответствующую дарственную подпись.

Моральные культурологические смыслы. Рассмотрим следующий текст-автограф В. П. Астафьева: *«И от сухопутного моряка, желая попутного ветра во всех делах и началах. С любовью»*. В этом тексте реализуются культурологические смыслы морали – в пожелании мы видим метафорически оформленный смысл «блага». Фраза «желая попутного ветра во всех делах и началах» буквально означает «желаю благополучия во всем», что усиливается фразеологизмом «попутного ветра» со значением «пожелание удачи».

Использование метафор очень характерно для текстов-автографов на художественных изданиях, в то время как в текстах на изданиях научного и учебно-методического профиля эти смыслы проявляются прямо, без каких-либо средств художественной выразительности, сравните в этом отношении текст: *«Дорогой ИО с наилучшими пожеланиями в науке и работе, от автора. Подпись»*.

Помимо вышеперечисленного, стоит отметить также, что культурологические смыслы морали широко представлены в текстах-автографах, демонстрирующих целевую установку «с уважением / в знак уважения / глубокоуважаемому / с благодарностью и др.». Такая целевая установка широко представлена в текстах-автографах на книгах научного и учебно-методического профиля: *«Дорогой и уважаемой ИО – коллеге по исследованию ЕПР – от ИОФ – с надеждой на сотрудничество. / 21.06.2017 / Подпись»*; *«ИОФ с глубоким уважением от автора / Подпись»*; *«Дорогой И с наилучшими пожеланиями, глубокой благодарностью за открытие Сибири и искренней симпатией»* и др.

На художественных изданиях вместо «с уважением» и под., можно увидеть подпись «С поклоном», «Сердечно», «С благоговением»: *«Дорогой одноречице землячке И от вечно тоскующего по первой любви человека, ибо она и есть верба весенняя, а все остальное просто красивые цветы и травы. / Живи долго! Печалься коротко. Радуйся этой жизни – другой в запасе нету. / С поклоном»*; *«Уважаемой ИОФ – от автора сердечно»* и др.

Кроме того, в текстах-автографах эстетические культурологические смыслы проявляются достаточно специфично. Рассмотрим пример: *«Уважаемому ИО на память о прекрасном докладе и с восхищением над его брэнной любовью и компетентностью в риторике»*. В этом тексте речь идет не о внешней эстетике, но о внутренней. Фразы «о прекрасном докладе» и «с восхищением» указывают на то, что автор получил поистине эстетическое удовольствие во время прослушивания научного доклада.

Подобный пример можно увидеть в тексте-автографе: *«Дорогим коллегам кафедры русского языка, литературы и речевой коммуникации с благодарностью за прекрасное общение / Подпись / Красноярск, 24.06.16»*, где эстетическое проявляется в беседах коллег друг с другом – в «прекрасном общении».

Рассмотрение текстов-автографов на изданиях художественного, научного и учебно-методического профиля позволило сделать следующие выводы:

1. Автограф – это особый вид эпистолярной деятельности человека (автора книги, научной и учебно-методической работы), который, с одной стороны, может быть рассчитан как на широкую общественность, с другой – имеет личный, порой интимный, характер (здесь речь о текстах, имеющих в качестве адресата конкретную личность). Тексты-автографы различаются в зависимости от характера издания, на котором сделан такой текст.

2. По степени представленности в языке текстов-автографов можно выделить доминирующие ценности – это **общечеловеческие**, то есть признающиеся большинством людей и **индивидуально-личностные**, которые включают в себя идеи и предметы, близкие отдельно взятому человеку. Автографы разных профилей демонстрируют специфику. Это связано с тем, что содержание текстов-автографов на изданиях научного и учебно-методического профиля чаще всего не выходит за пределы научной жизни, иными словами – деловой сферы общения, в то время как в автографах на художественных книгах конкретика текстов может касаться всех сфер жизни адресата и адресанта.

3. Кроме того, в автографах также могут быть представлены **групповые** ценности, которые объединяют небольшие группы людей, выражают некоторые социально-групповые предпочтения в сфере лингвокультуры. Такие ценности относятся именно к текстам-автографам научного профиля – именно в них прослеживается приобщенность людей к определенной группе – в данном случае, к сфере научной деятельности.

Список литературы:

1. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие. 5-е изд. М: ФЛИНТА, 2016. 288 с.
2. Евсеева И.В., Морозова А.Д. Речевой жанр «автограф автора на книге» // Жанры речи. 2017. № 1 (15). С. 58–65.

3. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. 3-е изд., доп. М.: Рус. яз., 2005. 1210 с.
4. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект исследования // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета (БГПУ): Гуманитарные науки. Вып. 1. Барнаул, 2001. С. 4–10.
5. Шмелёва Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997. Вып. 1. 230 с.

УДК 81.367 + 81.37

Завалина М. В.
(Россия, Новосибирск)

СЕМАСИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТАПОКАЗАТЕЛИ, ОБРАЗОВАННЫЕ ПО МОДЕЛИ «ГОВОРЯ / ВЫРАЖАЯСЬ + НАРЕЧИЕ»

Ключевые слова: рефлексия, семасиологические метапоказатели, семантическая структура слова, семная структура значения, прагматические функции.

В статье рассматриваются семантические и прагматические функции семасиологических метапоказателей, образованных по модели «говоря/выражаясь+наречие», вводящих информацию о рефлексии говорящего в семасиологическом плане. Автор рассматривает также формальную структуру исследуемой модели и выполняет дефиниционный анализ компонентов данных семасиологических метапоказателей.

Zavalina M. V.
(Russia, Novosibirsk)

SEMASIOLOGICHESKIE METANDICATORS FORMED ON THE MODEL "TALKING / EXPRESSING + ADVERTISING"

Key words: reflection, semasiologicalmetatextual indicator, semantic structure of the word, seminal structure of meaning, pragmatic functions.

The article discusses the functioning of semasiological metatextual indicator, formed according to the «speaking / speaking + adverb» model, introducing information about the speaker's reflection in a semasiological sense. The author also considers the formal structure of the model under study and conducts definitional analysisof the components of semasiologicalmetatextual indicator.

Под **семасиологическими метапоказателями** мы, вслед за Н. П. Перфильевой, называем сочетания, отражающие рефлексия говорящего

относительно семантической и семной организации слова, построенные по модели «**в** + прилагательное + **смысле / значении**» (*в точном смысле слова, в широком смысле слова, в узком смысле слова, в метафорическом значении слова и др.*) [8]. Они были основательно изучены в семантико-прагматическом, текстообразующем и системном аспектах [2; 3; 5; 6; 8; 9].

Объектом данной статьи являются недостаточно ранее изученные **семасиологические метапоказатели**, построенные по другой модели – «*говоря / выражаясь*+наречие», в которой наречие отражает речевую рефлексию Говорящего относительно семной организации слова. Цель данной статьи – описать метапоказатели **образно говоря, выражаясь метафорически, фигурально говоря** в семантико-функциональном аспекте.

Актуальность нашей работы также обусловлена частотой употребления данных метапоказателей в речевой практике.

В формальном плане исследуемые метапоказатели представляют собой двухкомпонентные словосочетания, главное слово которых является константой. Ее место носитель языка заполняет одним из синонимов – глаголов речи *говоря / выражаясь* в форме деепричастия (в толковом словаре лексема *говорить* толкуется как «выражать в устной речи какие-л. мысли, сообщать что-л.», а один из лексико-семантических вариантов слова *выражать* – как «высказывать, передавать словами (мысль, чувство и т.п.)» [4]). Следовательно, метапоказатели исследуемой модели можно рассматривать как варианты в плане выражения, например: *Специалисты отмечают, людям, получившим мощный заряд от Солнца и Луны, стоит быть более внимательными к собственной интуиции. В противном случае можно, образно говоря, наломать дров* (РИА VistaNews. 22-12-2018). Ср.: *Специалисты отмечают, людям, получившим мощный заряд от Солнца и Луны, стоит быть более внимательными к собственной интуиции. В противном случае можно, образно выражаясь, наломать дров.*

Зависимый компонент словосочетания является переменной составляющей и выражается одним из наречий (**образно / метафорически / фигурально**) в значении «образной, индизонимной манеры речи» [4; 10].

Рассмотрим примеры. (1) *Прежде всего напомню, что вступительная математика – продукт формально доброкачественный, но не вполне (образно говоря, что-то вроде изысканных, но тяжёлых ботинок).<...>Единственная цель ее существования – обеспечение функционирования приемно-экзаменационной машины* (Ю. Неретин, ЕГЭ: перспективы и эволюция).

В лексикографических источниках имя прилагательное *образный* толкуется как «содержащий в себе образ, являющийся образом, изобилующий образами» [4] или «яркий, красочный, живой» [10] и, следовательно, является производным от лексико-семантических вариантов слова *образ* («2. Живое, наглядное представление о ком-либо, чем-либо. То, что видится, грезится, кажется в воображении» 3. Художественное отражение идей и чувств в звуке, слове, красках и т.п. Наглядное изображение какого-л. явления через другое, более конкретное; сравнение, уподобление. <...>» [4]). Таким образом,

сочетание слов *образно говоря* имеет значение «говорить о чем-либо, о ком-либо, имея наглядное, живое представление, возникающее в воображении»/ «говорить, осознавая образ сравнения».

Действительно, в примере (1) автор, рассуждая о вступительном экзамене по математике, характеризует его образным выражением *изысканные, но тяжёлые ботинки*. Прилагательное *изысканный* («утончённый, изящный» [4; 10; 11]) содержит положительную сему и употребляется в нестандартном контексте, в сочетании с прилагательным *тяжёлый*. Слово же *тяжёлый* употребляется в словосочетании *тяжёлые ботинки* в прямом значении и является многозначным: «1. Имеющий большой вес, отягощающий. *Тяжелый груз*.<...> 2. Трудный, требующий большого труда, больших усилий. *Тяжёлая задача*. <...>» [7; 11]. Слово *тяжелый* обычно имеет сему отрицательной оценки. Следовательно, прилагательные семантически рассогласованы. В примере (1) слово *математика* и образное выражение дистанционно связаны метапоказателем *образно говоря*. Таким способом говорящий, употребляя слова с контрастными семами, одновременно даёт и эстетическую, и качественную оценку экзамену по математике, трактуя её как «утончённую и красивую» науку, отягощённую грубым подходом к её изученности. На наш взгляд, в данном контексте введение метапоказателя направлено на акцентирование ядерных сем выражения-топики, создающих образ в сознании адресата и актуализирующих метафоричность высказывания.

В специальном словаре слово *образный* имеет синонимический ряд *выразительный, живой, красочный, метафорический, фигуральный* [1]. И действительно, в толковых словарях слова *метафорический* и *фигуральный* имеют близкие толкования: слово *фигуральный* интерпретируется как «иносказательный, образный» [7; 11], а лексема *метафорический* – как «1. Содержащий в себе метафору; иносказательный, заключающий в себе переносное значение <...> 2. <...> Обильный, богатый метафорами <...>» [7; 11].

(2) В контексте *Нация, народ, как и отдельный человек, имеет свой особый характер, как бы свою, метафорически выражаясь, личность* (Л. Тихомиров. Что такое национализм) говорящий, вводя метапоказатель *метафорически выражаясь* маркирует одно из значений многозначного слова *личность* («Человек с точки зрения черт его характера, поведения, общественного положения» [11]) и эксплицирует его как метафору в данном контексте.

(3) В контексте *Вернулась из Тмутаракани Рона – а девочка Дина уже стоит и прыгает в манежике, а троюродный аж дрожит от любви к ней. Крадучись, ползком вернулся из Вьетнама Сергей. Узнал от дочери, что Ленка замужем, сходил в церковь и поставил свечку святому, спасающему на водах. Но откуда ему, атеисту, было про это знать, хотя, может, историю с Леной он и рассматривал, фигурально говоря, как кораблекрушение?* (Г. Щербакова. Все это следует шить) говорящий актуализирует ядерные семы

(крушение', 'несчастье') слова-топика *кораблекрушение*, которое в лексикографических источниках имеет один лексико-семантический вариант («Крушение, гибель корабля в море» [7; 11]). Метапоказатель **фигурально говоря** предупреждает читателя, что далее вводится метафора – образная ассоциация произошедшего в судьбе Лены с судном, потерпевшим крушение на водах.

Итак, дефиниционный анализ переменного компонента метапоказателей *выражаясь фигурально, выражаясь метафорически, выражаясь образно* приводит к выводу о том, что они содержат в своём значении одинаковые семы 'образность', 'иносказательность'. Следовательно, эти метапоказатели имеют значение «говорить образно» / «говорить иносказательно» и они являются частичными синонимами ядерного семасиологического метапоказателя *в переносном смысле слова* (термин Н. П. Перфильевой [8]). Ср.: *переносный* – «иносказательный, не буквальный, метафорический, заключающий в себе перенос значения» [7; 10; 11].

Не случайно рассматриваемые метапоказатели преимущественно эксплицируют для адресата высказывания, что речь идет об образном компоненте метафорического значения многозначного слова-топика или классического фразеологизма, например: (4) *Эти маршалы, они такие обидчивые. – Берий Ильич, сказал я почти нежно. – Поймите меня правильно. Если этот роман на самом деле написал я, то, значит, я его писал, фигурально говоря, кровью сердца, душу свою в него вкладывал, а вы прямо хотите взять его и изуродовать* (В. Войнович. Москва). Как видим, метапоказатель занимает интерпозицию во фразеологизме *писать кровью сердца*, который имеет значение «писать с глубокой искренностью, убеждением, пережив, выстрадав написанное» [12].

На наш взгляд, прагматический потенциал исследуемых метапоказателей обусловлен их позицией в контекстах: им свойственна препозиция по отношению к слову-топику (выражению-топику) или наблюдается интерпозиция во фразеологических сочетаниях. В обоих случаях говорящий предупреждает адресата о том, **как** необходимо интерпретировать выбранное им слово-топик (выражение-топик).

Подведем итоги. Метапоказатели *образно говоря, фигурально говоря, выражаясь метафорически* и их варианты в плане выражения употребляются говорящим для экспликации образности, актуализации переносного значения слова-топика или образного компонента фразеологизма, и поэтому эти языковые единицы являются синонимами ядерного семасиологического метапоказателя *в переносном смысле слова*. Так же как и он, рассматриваемые метапоказатели употребляются преимущественно с фразеологизмами или многозначными словами, особенно с метафорами, и выполняют следующие семантические функции: а) создают ассоциативные смыслы в воображении слушателя; б) намечают направление адекватного декодирования слова-топика адресатом.

Список литературы

1. Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11 000 синоним. рядов. 11-е изд. М.: Рус. яз., 2001. 568 с.
2. Вепрева И. Т. Метаязыковой взгляд на любимые и нелюбимые слова // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты: коллективная монография. Кемерово; Барнаул, 2009. Ч.1. С. 202–227.
3. Вепрева И.Т. Наивная аксиология: Метаязыковая оценочная интерпретация лексической семантики // Уральский филологический вестник. Сер.: Психолингвистика в образовании. 2015. N 4. С. 35-44.
4. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000.
5. Иванова М. Е. Метапоказатель «в хорошем смысле слова» как организатор языковой игры // Молодая филология–2007 / под ред. Н. П. Перфильевой. Новосибирск, 2008. С. 48–57.
6. Иванова М. Е. Семантико-прагматический потенциал метапоказателя «в хорошем смысле слова» // Комментарий и интерпретация текста. Новосибирск, 2008. С. 320–329.
7. Ожегов С. И, Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1992. 660 с.
8. Перфильева Н. П. Семасиологические метапоказатели в семантико-функциональном аспекте // Вестник Новосиб. гос. ун-та. Сер.: История, филология, 2012. Т. 11. Вып. 9: Филология. С. 99–105.
9. Перфильева Н. П. Семасиологические метапоказатели как система // Вестн. Новосиб. гос. ун-та. Сер. История, филология. 2017. Т. 16, вып. 9. Филология. С. 49–58.
10. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. 2-е изд. М.: Русский язык, 1991. Т. 1 – 4.
11. Ушаков Д. Н Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М., 2002. Т. 1 – 4.
12. Федоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. М: Астрель: АСТ, 2008. 828 с.

УДК 811.161'37

Исакова А.А.
(Россия, Тюмень, ТИУ)

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРАНСПОРТНОГО РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

Ключевые слова: рекламный текст, ментальная деятельность человека, речевое воздействие, транспортный бренд, психолингвистика

В статье рассматриваются психолингвистические аспекты транспортного рекламного дискурса. Исследование ориентировано на выявление некоторых тенденций развития современного русского языка, отражающихся в процессах межъязыковых контактов, устройстве и факторах развития номинативной системы языка. Статья дает целостное представление о функционировании транспортных брендов, эффективности их рекламы и влиянии на человека

Isakova A.A.

(Russia, Tyumen, TIU)

PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS OF TRANSPORT ADVERTISING DISCOURSE

Key words: advertising text, human mental activity, speech impact, transport brand, psycholinguistics.

The article discusses the psycholinguistic aspects of transport advertising discourse. The following article deals with the principles of the speech influence of transport brands on the consciousness. The study is focused on some trends in the development of the modern Russian language which are reflected in the processes of interlingual contacts and the structure factors of the nominative language system development. The article gives a holistic view of the functioning of transport brands, the effectiveness and influence of their advertising

Одним из феноменов синтеза социального, психологического и культурного в языковых единицах является рекламный текст. В этом направлении осуществляются разноаспектные научные исследования, а именно: разработка антропоцентрической модели, социолингвистические и психолингвистические аспекты рекламы и рекламных брендов, рассмотрение гендерных аспектов. Когнитивный уровень позволяет сформировать пространство индивидуального и коллективного языкового сознания; на этом уровне происходят процессы идентификации и осознание человеческих знаний и представлений.

Современная психолингвистика до сих пор не имеет достаточно четких представлений о внутренних процессах, обуславливающих как овладение иностранным языком, так и сохранение материнского языка. Вместе с тем стоит заметить, что само исследование влияния психологических факторов, способных выступать в качестве условий оптимизации, на продуктивность овладения другим иностранным языком в целом, и иноязычной устной речью в частности, на сегодняшний день недостаточно. Взаимодействие психического и физиологического порождает вербальные способы выражения ментальной деятельности человека. Специфика социокультурных психофизиологических, гендерных и прочих особенностей потребителя формируют рекламный дискурс таким образом, что реципиент рекламного посыла способен идентифицировать себя с участниками рекламной ситуации,

приобретает рекламируемый товар или пользуется услугой, тем самым решая прагматическую задачу создателя рекламы. По мнению В. И. Карасика, в центре внимания оказывается языковой знак как ментальное образование [1].

Актуальность работы заключается в том, что она отвечает возросшему интересу к процессам рекламной номинации и ее моделирующим способностям. Исследование ориентировано на выявление некоторых тенденций развития современного русского языка, отражающихся в процессах межъязыковых контактов, и, бесспорно, интересно для современной лингвистики, стремящейся детально описать национальные особенности языковой картины мира, составить целостное представление об устройстве и факторах развития номинативной системы языка, выявить и охарактеризовать многомерные связи языковых единиц [2].

Принцип понимания сознания получил развитие в трудах А.Н. Леонтьева, который отмечал, что характеристикой деятельности является ее предметность (деятельность управляется вначале самим предметом, затем его образом – как продуктом психического отражения свойств предмета). Образ субъективно обусловлен, он зависит от потребностей, мотивов, установок, эмоций: формирование и развитие образа осуществляется посредством важнейших психических процессов (ощущение, восприятие, память, воображение и мышление), реализующих сознание как осмысленное отражение мира [3].

Г.Ф.В. Гегель понимал сознание как знание о внешнем и внутреннем содержании объекта, как непосредственное существование разума [4].

Е.Ф. Тарасов отмечает социальный характер формирования структур сознания, связанных с языковыми знаками. [5].

И.А. Стернин справедливо считает, что языковое сознание является компонентом когнитивного сознания [6].

Ю.А. Сорокин подчеркивает многослойность сознания. Соотношение сознания и ментальных процессов в когнитивно-коммуникативной системе индивида представляет собой непрерывный взаимосвязанный процесс, в котором проявляются жизненные особенности (экосфера, социальный ландшафт, типичный хозяйственный труд, деятельность, мировоззрение и др.) [7]. Результаты индивидуальной номинации сначала находят обобщение в речевой практике общества, затем входят в общий для всех членов общества язык и становятся фактами общественного сознания.

Первоочередной задачей современной лингвистики есть анализ проблем взаимодействия языковых, этнических и психологических факторов языка как проявления культурного развития народа. Ученые рассматривают язык как символический ключ к культуре, путеводитель в социальную действительность, инструкцию по пониманию культуры.

В современных лингвистических исследованиях отличительной чертой становится сосредоточенность на человеке, его бытии, умении использовать вербальный знак для создания языковой и концептуальной картины мира. По мнению Н.В. Уфимцевой, «за картиной мира признается сложное строение.

Она вариативна, изменчива, непостоянна, несет в себе нечто постоянное, общее, на чем основывается возможность взаимопонимания»[8]. Проблемы взаимодействия когнитивных и языковых структур исследованы Н.Н. Болдыревым [9]. Основным мощным подходом является антропоцентрический, т.е. изучение роли, места и значения ментально познавательных процессов, путей и форм номинации мира и собственной сущности.

Существенное влияние на мировоззрение современного человека оказывает реклама. На протяжении всей жизни реклама проникает во все сферы бытия, наполняя его смыслами и образами. Воздействуя на когнитивную систему людей, рекламируемые товарные марки становятся частью межкультурной коммуникации. Наше исследование посвящено анализу транспортных номинаций и рекламы транспортных брендов, их адаптации в языке, что, в свою очередь, имеет вполне практическую значимость как для изучения процессов функционирования товарных марок в языке, так и для перевода, понимания и правильного произношения при работе с рекламными текстами. Особая функция рекламных текстов заключалась в том, что они стали проводниками к проникновению и адаптации иностранных наименований товаров в русском языке. Большое значение проблемам создания товарных марок уделяется зарубежными учеными, утверждающими, что неудачное имя может привести к рыночному провалу, а удачное – принести миллионы. (K. Buhler, J. Praninskas, T Matumcs, A Room). Товарная марка является ядром любой рекламы, она призвана «покорять, соблазнять, очаровывать». Многократное повторение товарной марки способствует её запоминанию, она становится своеобразным сигналом, пробуждающим в сознании адресата всю совокупность вербальных и невербальных единиц исходной рекламы. В условиях жесткой конкуренции оригинальное, звучное и запоминающееся название предлагаемого для продажи товара становится неотъемлемой частью эффективной рекламы. Научный подход к товарному неймингу требует знания, понимания сознания потенциального покупателя. «Когнитивное моделирование», предложенное учеными для анализа происхождения слов, может быть использовано в создании и новых брендов [10]. При создании товарной марки используются специальные приемы, позволяющие с помощью вербальных (все уровни языка) и невербальных средств повлиять на сознание потребителя, чтобы достичь желаемого результата и затем с помощью средств массовой информации, рекламы склонить аудиторию к приобретению данного товара или повлиять на приоритеты покупателя. Все многообразие существующих приемов ориентировано на то, чтобы представить покупателю образ товара, отвечающий его собственным желаниям и ожиданиям. Более того, в настоящее время назрела необходимость анализа процессов возникновения и структурно-семантических характеристик транспортных брендов, закономерностей становления и развития номинативных языковых единиц.

Мир транспорта не бездушен и холоден, он пронизан теми чувствами, которые помогают человеку ориентироваться в мире предметов и объектов. Этот план бытия техники оказывает определенное влияние на мир физический: какие-то названия становятся более популярными, а другие нет, а потому одни транспортные средства «умирают», а другие продолжают жить, трансформируясь в новые формы. Рекламное поле активно эксплуатирует этнические стереотипы восприятия того или иного народа[11]: реклама автомобиля БМВ (В ролике которой показаны широкие и чистые немецкие дороги. За кадром голос диктора: широкие дороги, широкие возможности.), реклама автомобиля Шевроле Ласетти (Большой плюс итальянского дизайна, Шевроле Ласетти, развивает чувство прекрасного), автомобиль Мицубиси (Безупречная японская собранность. Мицубиси Лансер. Настоящий японский драйв).

Исследователи рекламы отмечают, что это одна из древнейших и одновременно одна из наиболее динамичных тематических групп, за изменениями которой можно проследить источники формирования лексического фонда, межъязыковые и межкультурные контакты, семантические трансформации отдельных лексем. Каждая номинация имеет свою историю усвоения в русском языке, свой ареал распространения и функциональную нагрузку.

В языке рекламы транспортных брендов используются фразы из художественных фильмов; цитаты из литературных произведений, строчки из известных песен, пословицы, поговорки, крылатые выражения; фразеологические единицы; известные высказывания общественных деятелей, политиков и т.д. (рекламный ролик автомобиля БМВ «Не думал, что будущее наступит так скоро, MERCEDES-BENZ Хотный стан, петля между ёлками, становится дорогой, по которой едет автомобиль. Антонио Вивальди, «Времена года», «Лето»», FORD Fiesta «Умная Fiesta с голосовым управлением функциями автомобиля. Бестолковый РобоПёс никогда не слышит хозяина», MitsubishiOutlander «Если Дарвин был прав, другие автомобили просто вымрут»).

Современный русский менталитет, понимаемый как некое единство, является не национальной системой, а самобытным синтезом языческого и христианского, западноевропейского и восточного, славянского и азиатского, католического и православного, капиталистического и социалистического, что, несомненно «по-своему» обусловило особенности развития русской «многочеловеческой» личности [12]. В этой связи очень интересен факт номинации российских автомобилей. Любовь к Родине считается неотъемлемой чертой характера русского народа. Это прослеживается даже в названиях различных отечественных транспортных средств (Волга, Жигули, Волжанин и т.п.). Российские транспортные средства названы либо в честь героев, либо в честь определенной территории Российской Федерации (Илья Муромец, Иवानовец, КАМАЗ).

Таким образом, современная лингвистика развивается как антропоцентрическая наука и открывает все новые и новые способы изучения психологии и мышления через язык, который содержит богатый материал для анализа индивидуальных и национальных особенностей. Специфика этносазнания, а также учет социокультурных психофизиологических, гендерных и прочих особенностей потребителя формируют транспортный рекламный дискурс, при этом реципиент рекламного посыла способен идентифицировать себя с участниками рекламной ситуации, тем самым решая прагматическую задачу создателя транспортной рекламы.

Список литературы

1. Карасик В.И. Дискурсология как направление коммуникативной лингвистики. Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2016. № 1 (21). С. 17-34.
2. Исакова А.А. Ретроспектива формирования коммуникативной компетенции. Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 1 (86). С. 46-53.
3. Карабулатова И.С., Исакова А.А. Эмотивный потенциал прагмонимии как фактор развития ядерно-периферийных отношений в современной ономастике. Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2008. № 2. С. 50-52.
4. Гегель Г.В.Ф. Философская пропедевтика // Работы разных лет в 2-х т. М.: Мысль, 1971.
5. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение новая онтология анализа языкового сознания. Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996. - с.7-22
6. Стернин И.А. Основы речевого воздействия. Воронеж: Истоки, 2012. 178 с.
7. Шарифуллин Б.Я. Русские речевые игры в интернет-контексте. Этюды 2: ономастика Украины. Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2016. Т. 7. № 7. С. 63-71.
8. Уфимцева, Н.В., Тарасов, Е.Ф. Проблемы языкового сознания. Вопросы психолингвистики. 2009. № 10. С. 21.
9. Болдырев Н.Н. Проблемы вербальной коммуникации в когнитивном контексте. Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 2 (51). С. 5-14.
10. Евсеева И.В., Пономарева Е.А. Лексико-словообразовательное гнездо: когнитивное моделирование. Сибирский федеральный университет, Институт филологии и языковой коммуникации. Красноярск, 2018.
11. Исакова А.А. Специфика переключения языковых кодов при адаптации прагмонимов английского происхождения в русском рекламном тексте. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Саратовская государственная юридическая академия. Саратов, 2005.

12. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: МГУ, 1975. 304 с.

УДК 81.37

Карпушева Г. А.
(Россия, Абакан)

О ДИАПАЗОНЕ ГЛАГОЛОВ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Ключевые слова: восприятие, зрительное восприятие, глагол зрительного восприятия.

В статье представлено описание лингвистических трудов, посвященных глаголам восприятия, в том числе и зрительного, рассмотрены различные аспекты изучения указанных глаголов, определены границы лексико-семантической группы глаголов зрительной перцепции, выделено ее ядро.

Karpusheva G.A.
(Russia, Abakan)

ABOUT THE RANGE OF VERBS OF VISUAL PERCEPTION IN LINGUISTIC LITERATURE

Key words: perception, visual perception, the verb of visual perception/

The article presents a description of linguistic works devoted to verbs of perception, including visual, various aspects of the study of these verbs are considered, the boundaries of the lexical-semantic group of visual perception verbs are defined, its core is singled out.

Восприятие – это «чувственный образ внешних структурных характеристик предметов и процессов материального мира, непосредственно воздействующих на органы чувств» [14, с. 102]. И. Т. Фролов указывает, что «наиболее важной и развитой для процесса познания является система зрительных восприятий» [14, с. 102].

Изучению зрительного восприятия (ЗВ) на языковом уровне уделяется большое внимание. Представим краткий обзор некоторых лингвистических трудов, описывающих зрительную перцепцию.

И. Ю. Колесов в диссертации «Актуализация зрительного восприятия в языке: когнитивный аспект (на материале английского и русского языков)» исследует лексические единицы зрительной перцепции основных части речи: глагола, существительного, прилагательного, наречия русского и английского языков [7]. Автор отмечает, что языковая категоризация перцептивности, в том

числе и ЗВ, является фундаментальной категорией и поэтому относится к разряду универсалий [7].

Первая глава диссертации М. Б. Примовой «Предложения, обозначающие ситуации слухового и зрительного восприятия, в современном русском языке» также посвящена анализу лексических средств разной частеречной принадлежности лексико-семантической группы (ЛСГ) зрительной и слуховой перцепции: глаголов, кратких прилагательных, глагольных словосочетаний с компонентами-существительными *уши, глаза* и др. [11].

Несомненно, что в языке восприятие может быть представлено разными единицами, но, прежде всего, глаголами соответствующей семантики. По мнению В. В. Виноградова, «глагол является наиболее сложной, грамматически организованной, отвлеченной и в то же время наиболее насыщенной, то есть непосредственно отражающей действительность, категорией современного русского языка» [3, с. 476].

В «Большом толковом словаре русских глаголов» глаголы восприятия рассматриваются в разделе, посвященном интеллектуальной деятельности [1]. Из 99 словарных статей подраздела «Глаголы восприятия», описывающих перцептивные глаголы, 68 содержат отсылку на зрение, органы зрения, процесс зрительного восприятия. Одни глаголы описывают действия, осуществляемые разными органами восприятия: *следить* (органы слуха, зрения), *различать* (органы зрения, обоняния, осязания), *разбирать* (органы зрения, слуха и обоняния), другие – относятся к области только зрительного восприятия: *видеть, всматриваться, выглядывать*. Глаголы типа *бросать, ловить, отводить* выражают значение восприятия зрением только в сочетании со словами *взор, взгляд*.

10 словарных статей (из общего числа статей о ЗВ) не прямо выражают действия зрительной перцепции, а содержат отсылку к ним. Эти статьи посвящены глаголу *встречать/встречаться*, в 8 из них отмечаются значения зрительной перцепции: ‘воспринимать зрением идущего навстречу, в момент появления’, ‘воспринимать органами зрения впервые’, ‘воспринимать в процессе собственного перемещения при столкновении’ и др.

В Русском семантическом словаре, четвертый том которого посвящен рассмотрению глаголов, глаголы ЗВ представлены в классе «Восприятие зрением» [12]. Класс содержит 45 словарных статей, представляющих лексические единицы только цвето и светообозначения, например: *белеть, краснеть, золотиться, темнеть* и др.

Глаголы *смотреть* и *видеть*, представленные в трудах некоторых ученых как центральные в ЛСГ зрительного восприятия, в Русском семантическом словаре включены в состав других групп. Так, различные значения глагола *смотреть* находим в классах: «Глаголы со смысловым компонентом обнаружения, проявления» (в значении «*выглядеть, иметь какой-н. вид (разг.)*»). ***Смотрит*** *молодцом*» [12, с. 43]), «Мнение. Суждение» (в значении «*воспринимать, оценивать каким-н. образом. Как **смотрит** на это начальство?*» [12, с. 240]) и др., всего 8.

Глагол *видеть* представлен в 4 классах, среди которых классы «Собственно мысль» (в значениях «наблюдать, испытывать. Многое **видел** на своём веку; сознавать, усматривать. **Видеть** свою ошибку») [12, с. 232], «Воображение. Греза. Мечта» (в значении *представлять в сновидении. Во сне я **видел** своих близких*) [12, с. 236]) и др.

Глаголам ЗВ посвящен раздел в учебном пособии Л. М. Васильева «Семантика русского глагола» [2]. Автор указывает, что глагол *видеть* выражает общую способность ЗВ (*Он **видит***), а ее отсутствие выражается наряду с конструкциями с прилагательными и существительными (*Он **слеп***) и глаголом *слепнуть* (*Он **слепнет***) [2, с. 57]. Кроме того, делается вывод о том, что все глаголы ЗВ тесно сближаются с глаголами свето и цветообозначения.

В работе Е. В. Падучевой «Динамические модели в семантике лексики» исследованию глаголов восприятия посвящена целая глава. Говоря о типах восприятия и выделяя зрительный тип, автор отмечает, что это значение выражает основная часть глаголов восприятия в русском языке [10]. В сопоставлении рассматриваются такие глаголы, как *увидеть* и *заметить*, *видеть* и *смотреть*, *выглядеть* и *казаться*, *появиться* и *показаться*. В Приложении к главе приведен общий список глаголов восприятия, включающий 195 единиц, из которых 74 – это глаголы ЗВ.

М. Я. Гловинская в монографии «Семантические типы видового противопоставления русского глагола», описывая видовые значения глаголов на основе их семантических признаков, относит глаголы восприятия к группе глаголов, имеющих результативное общефактическое значение. Она приводит в качестве примеров глаголы *смотреть (что-то)*, *мерещиться*, *слышать*, *ощущать*, *чувствовать* и др. [4].

С. В. Мартинек в статье «Концептуализация зрительного восприятия (по материалам «Русского ассоциативного словаря)», выделяя в качестве объекта для анализа глагол *видеть*, представляет его ассоциативное поле. Автор отмечает, что, согласно словарным данным, лексема *видеть* вызывает в качестве реакции другие глаголы зрительного восприятия, языковые единицы, обозначающие объекты зрительного восприятия (***видеть** стол, людей*), фактор, обуславливающий зрительную перцепцию – *свет*, а также *сон* [9].

С точки зрения залоговых отношений глаголы ЗВ рассматриваются Т. Н. Козюрой в статье «Залоговое значение глаголов зрительного восприятия (на материале русского и французского языков)». Автор говорит о двух подгруппах глаголов: глаголах субъектного ЗВ (*видеть, видеться, глядеть, наблюдать, смотреть – смотреться* и др.) и глаголах объектного ЗВ (*отражать – отражаться, виднеться, завиднеться, показывать, представлять* и др.) [6]. В рамках анализа глаголов ЗВ автор рассматривает и глаголы цветового и светового объектного восприятия (*алеть, белеть, сквозить* и др.). Семантически пограничны с областью ЗВ, по мнению ученого, глаголы типа *грезить, представлять, мерещиться* и др.

В отдельную группу Т. Н. Козюра выделяет возвратные глаголы объектного ЗВ (*вырисовываться, высветиться, осветлиться, серебриться*). Автор

указывает, что без постфикса -ся эти единицы не являются элементами сферы зрительной перцепции (*вырисовывать* – ‘тщательно рисовать’) [6].

М. Б. Примова в диссертации «Предложения, обозначающие ситуации слухового и зрительного восприятия, в современном русском языке» обнаруживает и описывает симметричные отношения между глаголами зрительного и слухового восприятия (напр., *слышать* – *видеть*, *вслушаться* – *всмотреться*), рассматривает глаголы зрительного и глаголы слухового восприятия в рамках единой ЛСГ с ядром *слышать*, *видеть*. В указанной ЛСГ М. Б. Примова выделяет две подгруппы: глаголы активного и пассивного восприятия. Единицы типа *белеть*, *краснеться* она включает во вторую подгруппу, т.к. они имеют значение ‘быть видимым’ [11].

В соответствии с целью своего исследования М. Б. Примова рассматривает глаголы зрительного и слухового восприятия и в синтаксическом аспекте. Она описывает структуры предложений, обозначающих ситуации слухового и зрительного восприятия. Соотнося количество компонентов структуры предложения и структуры ситуации, которую оно описывает (воспринимающий, воспринимаемое и процесс восприятия), М. Б. Примова выделяет изоморфные и неизоморфные структуры этих предложений.

Анализируя ЛСГ глаголов ЗВ, многие ученые в качестве объекта исследования выделяют глаголы *видеть* и *смотреть*.

Так, Е.В. Урысон в статье «Языковая картина мира VS. обиходные представления (модель восприятия в русском языке)», говоря об основной лексической единице ЗВ, отводит эту роль глаголам *видеть*, указывая, что он называет пассивное восприятие (*Я вижу лису* – субъект просто воспринимает объект), и *смотреть*, который обозначает активное действие, т.е. субъект делает что-то специально, чтобы воспринять объект (*Я смотрю на лису*) [13].

В. А. Кириллова и Н. Б. Примова в статье «Структурно-семантические особенности предложений, репрезентирующих ситуации слухового и зрительного восприятия» выделяют «базовые» глаголы: *смотреть* и *видеть* [5]. Однако объектом изучения могут являться и другие лексические единицы, имеющие близкое к глаголам ЛСГ ЗВ значение. Например, А. А. Кретов в докторской диссертации «Основы лексико-семантической прогностики» исследует глаголы зрения и эквивалентные им фразеологические сочетания [8]. В процессе анализа пополнения ЛСГ смотрения за счет ЛСГ мимики глаз ученый обнаруживает лексико-семантические варианты и фразеологические сочетания, близкие по семантике к ЛСГ смотрения, например, фразеологизм *выпучить глаза* и ЛСВ *выпучиться на кого-, что-либо*, *выпялиться на кого-, что-либо*. Автор разделяет область значения «участвовать в процессе зрительного восприятия в качестве субъекта» на три подобласти: «направлять взгляд куда-либо» – группа глаголов смотрения; «воспринимать зрением что-либо» – глаголы видения; «держат в поле зрения что-либо» – глаголы созерцания. Определяя семантические разновидности глаголов ЗВ, ученые выделяют различные основания для классификации данных лексических единиц.

Два подхода к классификации глаголов ЗВ (узкий и широкий) находим в статье Т. Н. Козюры «Залоговые значения глаголов зрительного восприятия» [6]. В узком понимании рассматривают только глаголы, обозначающие активный субъект: глаголы смотрения (действие направлено от субъекта) и глаголы видения (действие направлено к субъекту). При широком подходе под глаголами ЗВ понимаются и глаголы типа *виднеться*, связанные с объективным планом зрительного восприятия, каузативные глаголы с отрицательно маркированной семой зрительного восприятия: *ослепить*, *спрятать*, глаголы, обозначающие наличие/отсутствие зрительной способности: *прозреть*, *ослепнуть*.

В учебном пособии «Семантика русского глагола» Л. М. Васильев [2] дает многоаспектную классификацию ЗВ восприятия. Учитывая наличие сем целенаправленности/нецеленаправленности (ср.: *смотреть* / *видеть*), результативности/нерезультативности (ср.: *взглядывать* / *глядеть*) и др., среди глаголов зрительного восприятия он выделяет ряд групп и подгрупп. В значении целенаправленных глаголов заложена сема посылки взгляда, в результате которой субъект воспринимает объект. Ядром подгруппы являются глаголы *смотреть* / *посмотреть* (на кого–что). Нечеленаправленные глаголы не имеют в семантической структуре семы «направленности» взгляда. Ядро этой подгруппы составляют лексемы *видеть* / *увидеть* (кого–что).

Группа глаголов с семантикой приобретения или утраты зрения представлена лексемами *прозреть*, *слепнуть* / *ослепнуть*. Л. М. Васильев отмечает, что «общую способность зрительного восприятия обозначает глагол *видеть*» [2, с. 57]. Следует уточнить, что лексема *видеть* выражает эту способность только в некоторых значениях. Отличительной чертой структуры этой единицы в значении ‘способность видеть’ является отсутствие конкретного объекта. В противном случае, при заполнении этой валентности, речь бы шла об отражении глаголом *видеть* ситуации нецеленаправленного зрительного восприятия. Сему нерезультативности имеют глаголы *смотреть*, *глядеть* (на кого–что, куда-то). Противопоставлены этим глаголам, лексемы, имеющие значение результативности. Ядро данной группы составляют глаголы: *взглядывать*, *видеть*, *видать* (часто с отрицанием).

Беря во внимание идею доступности для зрительного восприятия, Л. М. Васильев выделяет группу глаголов с общим значением ‘быть видимым’: *виднеться*, *выглядеть*, *выглядывать* (из-под чего-либо). В эту же группу относятся и глаголы: *просвечивать*, *маячить*, *белеть* и др. Стоит заметить, что компонентами данной группы являются глаголы несовершенного вида. Глаголы же совершенного вида образуют группу с ядерным значением ‘стать видимым’: *показаться*, *сверкнуть*, *промелькнуть* и др.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы. Английские эквиваленты / под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 1999.

2. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. М.: Высш. шк., 1981.
3. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.: Высшая школа, 1986.
4. Гловинская М.Я. Семантические типы видового противопоставления русского глагола. М., Наука, 1982.
5. Кириллова В. А., Примова М. Б. Структурно-семантические особенности предложений, репрезентирующих ситуации слухового и зрительного восприятия. // Идеографические аспекты русской грамматики. М., 1988.
6. Козюра Т.Н. Залоговые значения глаголов зрительного восприятия // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 2, Ч. 1. 2007.
7. Колесов Ю.И. Актуализация зрительного восприятия в языке: когнитивный аспект (на материале английского и русского языков). Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. филол. наук. Барнаул, 2009.
8. Кретов А. А. Основы лексико-семантической прогностики. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. филол. наук. М., 1994.
9. Мартинек С.В. Концептуализация зрительного восприятия (по материалам «Русского ассоциативного словаря») // Ученые записки ТНУ им. В.И.Вернадского. Серия: Филология. Симферополь: том 20 (59). № 1. 2007. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://science.crimea.edu/2007/filologiyh> (дата обращения: 05.01.2019).
10. Падучева Е. В., Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004.
11. Примова М. Б. Предложения, обозначающие ситуации слухового и зрительного восприятия, в современном русском языке. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. филол. наук. М., 1983.
12. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общей ред. Н.Ю. Шведовой. М.: РАН Ин-т рус.яз. Т. 4, 2007.
13. Урысон Е.В. Языковая картина мира VS. обиходные представления (модель восприятия в русском языке) // Вопросы языкознания. № 2. 1998.
14. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. 4-е изд. М.: Политиздат, 1981.

Кузнецова А.А.
(Россия, Красноярск)

МОЛЧАНИЕ С ПОЗИЦИЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Ключевые слова: межличностная коммуникация, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики, коммуникативные приемы, прием молчания.

В статье рассматривается прием молчания как коммуникативный феномен; определены прагматические функции коммуникативного приема молчания; выявлены невербальные средства молчания в контексте межличностной коммуникации; обозначены коммуникативные тактики и стратегии использования молчания в межличностной коммуникации.

Kuznetcova A. A.
(Russia, Krasnoyarsk)

THE SILENCE FROM THE STANDPOINT OF COMMUNICATIVE LINGUISTICS

Key words: intrpersonal communication, communication strategies, communication tactics, communication skills, the technique of silence.

The article deals with the reception of silence as a communicative phenomenon; pragmatic functions of communicative reception of silence are defined; non-verbal means of silence in the context of interpersonal communication are revealed; communicative tactics and strategies of using silence in interpersonal communication are indicated.

Молчание как феномен общения является неотъемлемой составляющей процесса межличностной коммуникации. В лингвистических работах молчание определяется как знак [3, с. 90-98]; как речевой акт [2, с. 56], как субжанр в речевом жанре проработки [1, с. 67-78] и др.

В основу нашего исследования была положена коммуникативно-прагматическая трактовка приема молчания.

Материалом исследования послужили скрипты бытовых разговоров, зафиксированные в процессе наблюдения. Молчание с позиций коммуникативной лингвистики рассмотрено с учетом 1) коммуникативной ситуации; коммуникативных стратегий и тактик, используемых при его реализации, описания невербальных средств выявления имплицитных смыслов, продуцируемых в процессе коммуникации (дискурс-анализ); 2) целенаправленного построения коммуникативных актов беседы как интеракции в естественных условиях общения (конверсационный анализ);

3) установления причинно-следственных связей поведения коммуникантов на основании собственного коммуникативного опыта (метод интроспекции). За единицу анализа был принят коммуникативный акт молчания; проанализировано 3200 коммуникативных актов.

При этом коммуникативный прием определяется нами как типизированный речевой прием (в том числе «нулевой» речевой прием, вербально не выраженный), направленный на реализацию речевых тактик, приводящих к осуществлению той или иной коммуникативной стратегии. С этой позиции представляется возможным определение молчания как «нулевого» коммуникативного приема, вербально не выраженного, представляющего собой коммуникативно значимое действие (в отличие от тишины, безмолвия), посредством которого в ходе коммуникативного акта передается информация от отправителя к получателю.

В этом смысле молчание многозначно и многофункционально. Оно включает всё то многообразие смыслов, которые только могут выражаться при помощи невербальных кодов, как-то: оценка действий собеседника, отношение к нему (выражение доверия, недоверия, одобрения, неодобрения, согласия, несогласия, сомнения, презрения и др.); нерешительность, безысходность, нежелание что-то сделать, удивление, размышление; сокрытие информации, необходимой коммуниканту; наличие противоречий у собеседников. Это может быть способ самозащиты закрепощенной личности, выражение негативного отношения к собеседнику, а также средство манипулятивного воздействия. Молчание может выступать как маркер полного взаимопонимания людей или, наоборот, как символ отчужденности друг от друга; молчание может свидетельствовать о внезапном страхе одного из коммуникантов; может выражать нежелание сказать правду и др. Часто молчание служит стратегическим приемом, которое используется одним из коммуникантов для достижения своей коммуникативной цели при воздействии на собеседника, в то время как другие речевые приемы оказываются менее эффективными в той или иной ситуации (например, в ситуации конфликта, чтобы сохранить свои честь и достоинство). Функции молчания определяются не только ситуацией общения, но и использованием невербальных средств общения.

Восприятие молчания слушающим зависит не только от намерений говорящего (молчащего), но и от ситуации общения, коммуникативной обстановки. Понять значение молчания – значит раскрыть его содержание, то есть выяснить, какое действие производит прием молчания на собеседника. Например:

Хомутов: Так вот я... Если деньги вам действительно необходимы, то...

Угаров: Что?

Анчугин: Может (усмехнулся), хочешь нам дать денег?

Хомутов: Да. Могу вам помочь.

Молчание (принадлежит адресату).

Анчугин: А по шее ты получить не желаешь?

Хомутов: По шее? За что?

Анчугин: Ну так. Для смеха!

В данном случае молчание обманутого слушателя означает недоверие. Намерения молчащего собеседника: показать, что он не так прост, как думает говорящий; что он не позволит издеваться над собой. Молчание озадачивает и пугает собеседника (он перестает предлагать свою помощь).

Причинами использования коммуникативного приема молчания могут стать такие факторы, как отсутствие межличностной аттракции, избирательность общения, личностные мотивы, коммуникативная ситуация, а также индивидуальные свойства личности: некоммуникабельность, интровертность, безынициативность, замкнутость, застенчивость, низкая степень социальной адаптивности. Субъективные причины продуцируются самими коммуникантами и могут быть обусловлены их намерениями в ситуации общения (попытка уйти от конфликта, желание «сохранить лицо», стремление манипулировать собеседником, страх перед общением и т. д.), их личностными характеристиками (замкнутость, застенчивость, некоммуникабельность, подозрительность по отношению к чужим и т. д.), эмоциональным состоянием индивидуума (разочарование, обида, злость, усталость, антипатия по отношению к партнеру и т. д.), а также ходом коммуникативного процесса (качество, количество и релевантность получаемой информации, тональность и стиль общения, коммуникативный дисбаланс и т. д.).

С точки зрения прагматической целесообразности, прием молчания может выступать в качестве прагматически целесообразного (преднамеренного (сознательного) молчания или прагматически нецелесообразного (непреднамеренного) молчания).

При преднамеренном молчании осуществляется «нулевое» речевое действие осознанно. В этом случае «нулевое» речевое действие является мотивированным коммуникативной ситуацией, условиями общения, соответствующим тем или иным коммуникативным тактикам и стратегиям, коммуникативным целям и приводящим к определенной результативности речевого действия.

При непреднамеренном молчании «нулевое» речевое действие осуществляется спонтанно. В этом случае «нулевое» речевое действие является немотивированным коммуникативной ситуацией, условиями общения, не соответствующим тем или иным коммуникативным тактикам и стратегиям, коммуникативным целям; осуществляются на бессознательном уровне, под воздействием внезапно нахлынувших эмоций, смущения, робости и т. д., в том числе негативных, приводящих к неожиданному для адресата и адресанта коммуникативной неудаче. Например, внезапное молчание в телефонном разговоре, прерывающее общение, возникшее под влиянием охвативших эмоций.

С точки зрения формы выражения молчание является имплицитным коммуникативным приемом, представляющим не прямое выражение намерения адресанта не вступать в коммуникативный акт или прервать его вежливо или грубо, категорично или некатегорично.

При реализации коммуникативного приема молчания происходит замещение речевого высказывания невербальными знаками. Такие «нулевые» речевые приемы могут быть приравнены к материально выраженному речевому действию (смысл «нулевого» речевого действия равен по значению) и передавать сигналы типа: *«оставь меня, я должен идти»*; *«поговорим об этом после»*; *«простите, я спешу»*; *«давай не будем об этом говорить»*, *«я занят»*, *«никогда больше не подходи ко мне»*, *«оставим этот разговор»*, *«я больше не собираюсь этого терпеть»*, *«не желаю больше тебя слушать»*, *«оставь меня в покое»*, *«мне не до тебя»*, *«больше не звони мне»*, *«отвяжись»*, *«я не буду разговаривать в таком тоне»*, *«нам не о чем больше разговаривать»*, *«мне очень хорошо с тобой»*, *«абсолютно согласен с тобой»*, *«и без слов все понятно»* и др.

Для реализации приема молчания используются невербальные средства (долгие паузы между репликами; визуальный контакт (взгляд или уклонение от зрительного контакта), жесты, телодвижения, мимика, позы, сигнализирующие о намерениях. Например, один из коммуникантов поворачивается к собеседнику спиной, закатывает глаза, постукивает пальцами по столу или ступней ноги по полу, разворачивает корпус тела или носки ступней в сторону выхода или в противоположную сторону от собеседника, отворачивает голову; отмахивается от собеседника рукой; принимает защитную позу, прячет руки в карманы, встает со стула; машет рукой «пока»; протягивает руку с вытянутым указательным пальцем в сторону выхода, трогает лицо, лицо может быть непроницаемым, уклоняется от прикосновений, рукопожатий, объятий и поцелуев и др.), один из коммуникантов сокращает дистанцию или увеличивает ее (нетипичная для коммуникантов дистанция), взгляд «глаза в глаза» (с любовью, пониманием, нежностью и теплотой) и др.

Невербальные средства служат сигналом о намерениях коммуниканта: партнер сможет вывести истинное значение высказывания, опираясь на понимание ситуации, фоновые знания. Например, намерение прекратить общение (прерывание коммуникации и выход из нее), продолжить общение в другое время и в другом месте, нежелание общаться; вернуться к разговору позже, в более благоприятные для эффективной коммуникации время и место; может выражать безразличие или заинтересованность к предмету разговора или самому собеседнику, равнодушие, незаинтересованность в общении, нерешительность и неуверенность коммуниканта; содержать намек на угрозу и др.), привлечь внимание собеседника к предмету разговора или к самому коммуниканту, защитить себя (помогает отгородиться от воздействия окружающего мира, от вторжения в частное пространство, навязчивых собеседников, может означать страх при

общении с людьми, неуверенность, застенчивость коммуниканта и т. д.; выражать личное отношение коммуниканта к собеседнику или ситуации общения; может быть связано с самочувствием и общим настроением, из-за которых адресант не хочет участвовать в коммуникативном акте.

Интересен тот факт, что молчание зачастую смягчает категоричность суждений, грубость, которые могли быть выражены, если бы в ходе коммуникативного акта были использованы материально выраженные средства, например, оскорбительные, негативно окрашенные лексические единицы и устойчивые выражения, делающие коммуникативный акт откровенно грубым (ср. *молчание* и «отвали», «пошел вон», «заткнись», «закрой рот», «проваливай», «иди туда, куда шел» и т. д.).

Молчание может быть направлено на реализацию как конструктивной, так и деструктивной коммуникативной стратегии.

При реализации конструктивной стратегии (позитивного вектора в общении, направленного на сохранение коммуникативного равновесия) прием молчания может быть использован в коммуникативных ситуациях с намерением выхода из затруднительной ситуации, выполняющего своего рода защитную функцию, способа избежать лжи, сохранить собственное достоинство и достоинство («лицо») своего собеседника, позволяет остаться в пределах правового единства, может служить способом защиты от манипулятивного воздействия.

При реализации деструктивной стратегии (негативного вектора в общении, ведущего к разрыву межличностных отношений) прием молчания может быть использован с целью прерывания коммуникации и выхода из нее в коммуникативных ситуациях с намерением игнорирования содержания речи собеседника с целью уклонения от общения либо сокрытия информации, ухода от обсуждения, избегания коммуникации, демонстрации нежелательного общения, непонимания, недоверия, неодобрения, несогласия.

Прием молчания может выступать в качестве непродуктивной модели разрешения конфликта, и при определенных условиях в качестве действенного средства выхода из конфликтной ситуации.

Молчание может быть связано с коммуникативными барьерами и в этом случае может приводить к коммуникативной неудаче экстралингвистического характера, заставляющие индивидуума отказаться от общения, вне зависимости от его воли и желания.

С позиций коммуникативной лингвистики молчание как феномен общения является существенной составляющей человеческого взаимодействия, наделенной большим прагматическим потенциалом. В дальнейшем представляется важным более детальное выявление деструктивного либо конструктивного потенциала *молчания* как составляющей межличностной коммуникации.

Список литературы

1. Данилов С.Ю. Тактика молчания в речевом жанре проработки // Русский язык в контексте современной культуры. Екатеринбург, 1998. С. 67-78.
2. Крестинский С.В. Молчание в системе невербальных средств коммуникации // Тверской лингвистический меридиан: Теоретический сборник. Вып. 1 / под ред. И.П. Сусова. Тверь: Тверской гос. ун-т, 1998. С. 74-79.
3. Почепцов Г.Г. Молчание как знак // Анализ знаковых систем. Киев: Вицашк., 1986. С.90-98.

УДК 81

Лоу Нин
(Россия, Красноярск)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЙ В СЕТЕВОМ МАРКЕТИНГЕ

Ключевые слова: интернет-общение, новые методы общения, интернет-маркетинг.

Целью статьи является анализ применения интернет-коммуникаций для корпоративного сетевого маркетинга, и мы надеемся дать рекомендации для медицинских предприятий. Руководство компании может получить справочную информацию и усовершенствовать свою маркетинговую стратегию, что повысит конкурентоспособность компании в отрасли.

Lou Ning
(Russia, Krasnoyarsk)

APPLICATION OF INTERNET COMMUNICATION IN NETWORK MARKETING

Keywords: Internet communication, New communication methods, Internet marketing

The aim of the article is analyzing the application of Internet communication to enterprise network marketing, and hopes to provide guidance to medical enterprises. Then, the management of the company can get reference and improve their marketing strategy, thus increasing the competitiveness of the company in the industry.

XXI век – это век бурного развития науки и техники. За этот период китайская наука и технологии достигли беспрецедентного прогресса. Являясь важным средством передачи информации, Интернет незаметно меняет жизни

людей и глубоко интегрирует их. В такую эпоху сетевые коммуникационные технологии как новый способ коммуникации, их необходимость в развитии и популяризации очевидна. С улучшением уровня жизни компьютеры вошли в тысячи домашних хозяйств, интернет-общение и повседневная жизнь людей становятся все ближе и ближе, люди наслаждаются удобством, которое они приносят все время, и все ближе к расстоянию между людьми.

В настоящее время коммуникационные технологии, которые уже вошли в высокие технологии, постепенно совершенствуются. Это стало важной частью процесса социального развития. По сравнению с традиционными методами общения в прошлом, интернет-коммуникация больше не является простым общением и обменом информацией. Медицинские компании также постоянно совершенствуют свои маркетинговые стратегии с помощью интернет-коммуникаций, чтобы приспособиться к современным условиям.

1. Коннотация интернет-общения.

С наступлением эры мобильного интернета индустрия коммуникаций интегрируется в информационную индустрию с ядром Интернета. Услуги связи не ограничиваются голосовыми и текстовыми сообщениями. Общение и обмен информацией между людьми различными способами, обмен информацией между людьми и вещами, вещами и вещами относятся к категории услуг связи.

Интернет-коммуникация является продуктом сочетания коммуникационных технологий и компьютерных технологий. Компьютерные сетевые системы связи являются важной частью современных информационных технологий. Коммуникационные технологии быстро развиваются в направлении оцифровки, широкополосного, высокоскоростного и интеллектуального, интегрированного и сетевого [1].

2. Применение интернет-коммуникаций в сетевом маркетинге.

Такие приложения, как службы мгновенных сообщений, службы социальных сетей и Микроблог, являются типичными представителями новых служб интернет-коммуникаций и постепенно становятся основой нового поколения базовых коммуникационных приложений.

(1) Инструмент мгновенных сообщений

Средство интернет-общения, которое люди используют чаще всего в своей жизни, – это средство обмена мгновенными сообщениями. Это терминальная служба, которая позволяет двум или более людям мгновенно доставлять текстовые сообщения, файлы, голос и видео с помощью Интернета [2]. Текущие сетевые инструменты мгновенного обмена сообщениями в основном делятся на две категории

1. Инструменты мгновенного обмена сообщениями, предоставляемые веб-порталом. Используйте средства обмена мгновенными сообщениями, такие как QQ, WeChat, MSN и т. Д., Для выполнения таких функций, как интернет-телефония, онлайн-видео и групповые сообщения. С помощью этого программного обеспечения продавцы могут продвигать корпоративные продукты, проводить маркетинговые исследования клиентов, отслеживать

старых клиентов и получать их отзывы. Таким образом, предприятия могут добиться безбумажного офиса, сократить расходы на офис и повысить эффективность работы. Установив ссылки QQ на своих сайтах, когда клиенты посещают официальный сайт, они могут напрямую общаться через онлайн-консультации QQ, что значительно повышает общий уровень обслуживания сетевого маркетинга.

2. Инструменты мгновенного чата, предоставляемые поставщиками услуг платформы электронной коммерции. Наиболее представительным сайтом С2С является Таобао. Для того чтобы облегчить общение с клиентами, Таобао разработала инструмент для обмена мгновенными сообщениями, который называется Ali Wangwang (версия Таобао). В дополнение к наиболее часто используемым функциям этого мгновенного инструмента: отправка и получение информации, автоматический ответ, быстрые фразы, многосторонние переговоры, бесплатные деловые возможности и т. д., а также функции продвижения по сети. Во-первых, продвижение подписи Али Wangwang. Даже если он не в сети, будет список добавленных контактов или таких друзей, как «Профессиональные закупки в Китае», «Специализированные товары для матери и ребенка, Американские закупки сухого молока». Во-вторых, Wangwang отправляет сообщение клиентской базе. Когда есть актуальное сообщение о событии, вы можете отправить его в группу клиентов, которая была создана в будние дни. Но будьте осторожны, не произвольно отправляйте. Если вы рекламируете без разбора, это заставит клиентов чувствовать себя скучно, и клиентская база, которая будет расти, быстро рухнет. Содержание контента должно основываться на потребностях клиента, с точки зрения клиента, язык должен иметь сходство. В-третьих, не пренебрегайте важностью картины WangWang. Хорошая картина «Хочу, хочу» принесет больше клиентов. Клиент не обязательно запоминает название сайта, но обязательно запомнит аватарку бизнеса. Выбор аватара должен быть признан, чтобы клиенты могли узнать бизнес-проект через аватар. Например, предприятие микромедицинских роботов, аватар лучше всего выбрать представительного робота, яркий, имидж, не только показывает товар, которым управляет компания, но и продвигает его. Этот вид мгновенного обслуживания является одним из самых популярных онлайн-методов обслуживания клиентов. Услуги обмена мгновенными сообщениями, особенно в онлайн-торговых центрах, могут значительно повысить уровень успешности заказов. Делая покупки в Интернете, люди не уверены, стоит ли покупать товары, как правило, помещаются в корзину, и при окончательном расчете многие предпочитают сдаваться; или, когда вы видите новинку, ни один продавец не может проконсультироваться и решить сдать. За этим явлением стоит проблема: веб-сайту не хватает мгновенной интерактивности. Мгновенный сервис может просто воспользоваться этим аспектом, познакомить клиентов с помощью онлайн-сервисов, полностью ответить на вопросы, помочь клиентам принять решение и повысить уровень успешности заказа.

3. Социальные сети. Социальные сети включают в себя социальные программы и сайты социальных сетей. [3] С быстрым развитием интернет-технологий и приложений, особенно разработки и применения мобильного интернета, социальных сетей, облачных вычислений и социальных точек доступа, инициированных рядом социальных сетей, таких как международные Twitter, Facebook и внутренние открытые микроблогах. Применяется в информатизации предприятия. Служба социальных сетей – это платформа, которая устанавливает связь между социальными сетями людей или социальными отношениями. Например, обмен интересами, действия, фоны или связи в реальной жизни. Служба социальных сетей, которая включает в себя социальные связи и различные дополнительные службы, представляющие каждого пользователя (обычно профиль). Большинство социальных сетей являются сетевыми онлайн-сервисами и предоставляют пользователям средства для взаимодействия в Интернете, такие как электронная почта и обмен мгновенными сообщениями. Иногда считается службой социальных сетей, но в более широком смысле, службы социальных сетей часто называют личностно-ориентированными службами и сосредоточены на группах онлайн-служб сообщества. Сайты социальных сетей позволяют пользователям делиться своими мыслями, фотографиями, статьями, событиями, событиями в своих сетях.

Маркетинг в социальных сетях – это длительный процесс, и реклама одного или двух продуктов не может дать результатов. Чтобы обеспечить успех маркетинга в социальных сетях, мы должны сначала обеспечить хорошее представление о людях и компаниях в сообществе. Вы должны быть более вовлечены в общественную взаимопомощь, обмен и установление дружеских отношений с большим количеством людей, потому что друзья – это помощь общественного маркетинга. Чтобы делиться высококачественным контентом, привлекайте внимание пользователей к себе и таким образом сосредотачивайтесь на своем продукте.

Взаимодействуйте с членами, участвуйте в некоторых высококачественных взаимодействиях и обращайтесь к другим, чтобы дать другим оценку или оценку – это лучший способ привлечь других, чтобы они обратили на вас внимание. Поскольку вы беспокоитесь о себе, вы, естественно, будете обращать внимание на бизнес, которым вы руководите.

4. Микроблог, виврато и другие социальные сети.

Микроблог имеет сильное взаимодействие, высокую производительность в реальном времени и быстрый поток информации. Пересылка и комментирование Микроблог предназначены для распространения информации. На данный момент существует два типа позиционирования для этого типа приложений: один из средств массовой информации, а другой – средства связи [4]. По сути, будь то из средств массовой информации или средств коммуникации. Не только реализация информации, но и общение между людьми. Первое – это общение между

людьми и общественностью; второе – это общение между людьми и меньшинством.

Вибрато – это социальная программа для создания короткометражного видео, позволяющая снимать короткие видеоролики. Программное обеспечение было запущено в сентябре 2016 года и представляет собой платформу, предназначенную для сообщества молодых людей, занимающихся музыкальным коротким видео [5]. Пользователи могут использовать это программное обеспечение для выбора песен, коротких музыкальных клипов и создания собственных произведений. Как одно из появляющихся средств массовой информации, персонализация и непосредственность вибрато делает его самосредством и новейшей формой новых средств массовой информации.

Звезда Микроблог очень популярна в настоящее время, и поклонники будут обращать внимание на своих любимых звезд через Микроблог и лучше понимать повседневную жизнь своих любимых звезд.

Если компания сможет использовать звезду для продвижения продукта, взаимодействовать с фанатами через Микроблог, открывать прямую трансляцию с помощью программного обеспечения Вибрато и публиковать короткие видеоролики, предприятие получит больше потенциальных клиентских ресурсов.

Быстрое развитие электронной коммерции в Китае, инструментов для обмена мгновенными сообщениями, социальных сетей и другого программного обеспечения для интернет-коммуникаций сыграло важную роль в применении сетевого маркетинга. Между предприятиями и пользователями установлены очень тесные онлайн-отношения. Все больше и больше предприятий используют его в качестве средства сетевого маркетинга, постепенно налаживая контакты с клиентами посредством онлайн-общения, тонко распространяя бренды и открывая для них лучшие возможности. А чтобы выявить потенциальные потребности потребителей, компании должны продолжать углубленное обсуждение и исследования, используя программное обеспечение для интернет-коммуникаций для лучшего маркетинга сетевого маркетинга.

Список литературы

1. Компьютерные сетевые коммуникации, энциклопедия Baidu. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://baike.baidu.com/item/>
2. Мгновенные сообщения, энциклопедия Baidu. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://baike.baidu.com/item/%E5%8D%B3%E6%97%B6%E9%>
3. Что такое социальная сеть? [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://zhidao.baidu.com/question/2122107334909534947.html>
4. «Sina» анализ продукта. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://blog.sina.com.cn/s/blog_4935a3390100q1c3.html

5. Музыка, креатив, короткое видео, социальная программа, вибрирующий логотип. [Электронный ресурс] – Режимдоступа: <http://www.logoyuan.com/30507.html>

УДК 81

Лоу Нин
(Россия, Красноярск)

ПРИМЕНЕНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ ФОРМ ОБЩЕНИЯ В МАРКЕТИНГЕ ЛЕКАРСТВЕННЫХ СРЕДСТВ

Ключевые слова: невербальное общение, маркетинг.

Эта статья знакомит с определением, функцией и применением невербальных форм коммуникации в маркетинговой деятельности. Материал статьи может дать некоторые рекомендации для торгового персонала предприятия. Изложенные невербальные навыки общения могут быть правильно и должным образом использованы для получения большего количества заказов и превращения предприятия в непобедимую позицию.

Lou Ning
(Russia, Krasnoyarsk)

APPLICATION OF NON-VERBAL COMMUNICATION FORMS IN MEDICAL PRODUCT MARKETING

Key words: non-verbal communication, marketing.

This paper introduces the definition, function, and application of nonverbal communication forms in marketing activities. I hope this article can provide some reference for the sales staff of the enterprise. I hope that these non-verbal communication skills can be properly and properly used to obtain more orders and make the enterprise in an invincible position.

Поскольку рынок медицинских инновационных продуктов продолжает расширяться, маркетинговая команда в отрасли растет. Основой этой команды является представитель медицинских инновационных продуктов. В концепции людей качества, которыми они должны обладать, обычно включают знакомые продукты, высокий профессионализм, сильные деловые способности и умение общаться с клиентами. Медицинские представители играют очень важную роль в процессе сбыта лекарств. Хорошие коммуникативные навыки – одно из качеств, которыми должны обладать медицинские представители.

1. Значение невербального общения

Невербальное общение относительно языкового общения. Невербальное общение определяется как «процесс, в котором люди общаются и контролируют себя, других, и где они находятся, посредством преднамеренного или непреднамеренного поведения и ожиданий, в дополнение к самому языку, посредством выражений, которые передают определенные переживания, чувства и отношения. Цель окружающей среды» [1]. Более простое понимание можно считать, что невербальное общение относится к процессу передачи и передачи информации посредством движений тела, жестов, тона речи, тона или акцента, выражений лица, пространства или расстояния. между отправителем и получателем.

Согласно исследованию американского психолога Альберта Мерабьяна, только 7% всей информации, передаваемой в общении людей, выражается словами, а 93% информации – невербальным [2]. Значение невербального общения очень богато и он сводится к следующим трем категориям.

(1) Язык тела. Язык тела относится к использованию физических изменений в общении, таких как динамическое молчаливое зрение, выражение, язык жестов и другие движения тела или статическая безмолвная поза тела, расстояние в пространстве тела и т.д. В качестве вспомогательного инструмента для передачи информации и обмена мыслями и чувствами – невербальные символы.

(2) Паралингвистическое общение. Паралингвистическое общение – это общение через невербальные звуки, такие как акцент, изменение тона, плач, смех и пауза. Параллельный язык играет очень важную роль в процессе общения. Смысл предложения зависит не только от его буквального значения, но и от его удаленности. Изменения в способе выражения речи, особенно в тональности, могут привести к тому, что буквально идентичные предложения будут иметь совершенно разные значения.

(3) Экологический язык. Включает в себя пространственную информацию, информацию о времени, архитектурный дизайн и оформление интерьера, звук, освещение, цвет и многое другое.

2. Невербальные коммуникационные функции

В межличностном общении изменения во внутренней деятельности людей будут обнаруживаться преднамеренно или непреднамеренно в жестах иморфологическом языке. Невербальная информация, выявленная физическим внушением, в основном имеет следующие четыре функции общения.

(1) Информация об отношении. Когда люди используют свои собственные слова для общения, у них есть соответствующие выражения и другие невербальные символы. Использование невербальных коммуникационных символов помогает передавать или усиливать информацию, выраженную словами. Значение, выраженное в повторяющейся речи, играет роль в углублении впечатления [3]. Жесты и физические жесты могут играть важную роль. Физическое внушение более ярко отражает отношение коммуникатора к другим, будь то уважение или высокомерие.

(2) Психологическая информация. Исследования показали, что физические сигналы могут эффективно предоставить информацию о точном состоянии ума человека. Это может указывать на то, уверен ли человек в себе и может ли он показать, заслуживают ли продукты компании доверия и стоит ли покупать. Это также может выявить негативные психические состояния, если используются неуместные невербальные сообщения.

(3) Эмоциональная информация. Лицо может очень точно передавать определенную эмоциональную информацию, в то время как физическое внушение показывает уровень изменения и напряжения эмоций. Выражения на лице и позе тела могут передать эмоциональное состояние продавца, такое как нападение, страх, ревность, высокомерие, счастье, гнев и т.д.

(4) Сопутствующая информация. Невербальное общение может также выявить много другой важной информации. Например, личные предпочтения, статус власти и эмоциональные изменения. Очевидно, что если вы не знакомы с соответствующей информацией, предоставляемой жестами и жестами, легко ошибиться и даже вызвать ненужные конфликты в процессе межличностного общения. Жесты и физические жесты очень важны в межличностном общении.

3. Использование невербальной коммуникации в маркетинговой деятельности

Правильное использование невербальных навыков общения очень важно. Потому что продавцы медицинских инновационных продуктов компании обслуживают медицинский персонал больницы, служащего аптеки или рядового потребителя. Торговый персонал предприятия должен быстро установить доверительные отношения с клиентами, позволить клиентам желать общаться с ними и позволить клиентам доверять себе безоговорочно.

(1) Выражение глаз. Глаза имеют сильное общение и привлекательность. Глаза могут отражать внимание и интерес человека. Глаза играют большую роль в установлении, поддержании и прекращении отношений сотрудничества между двумя сторонами.

а)Обращение внимание. Когда продавец разговаривает с клиентом, обращайтесь внимание на поддержание умеренного зрительного контакта с клиентом. В Китае, поддерживая непрерывный зрительный контакт и контакт, этот уважающий взгляд усиливает чувство самоуважения у зрителя и делает его счастливым.

б)Выразительность взгляда. Глаза могут отражать уровень уверенности человека. Сильный взгляд часто воспринимается как уверенность в себе, что часто позволяет покупателям думать, что это очень хороший продукт. Напротив, избегание и уклонение обычно рассматриваются как признак слабости и неуверенности в себе. Чтобы создать профессиональный имидж своего бизнеса и личности, медицинские представители должны быть уверены в общении с клиентами и осмеливаться смотреть друг на друга (не шурься, не уворачивайся, не оглядывайся).

Этот метод должен отличаться в зависимости от различных культур: некоторые клиенты могут долго держать зрительный контакт и контактировать, чтобы передать правду и искренность; но в некоторых культурных условиях клиенты даже не хотят иметь зрительный контакт и контакт. Они могут даже видеть зрительный контакт как угрозу для языка тела

(2) Выражение лица. Исследования психолога Берда Уистлера показывают, что существует 25 000 выражений лица [4]. Хотя улыбка называется «самым фундаментальным выражением», ученые считают, что улыбка может выделять химическое вещество под названием эндорфин, которое заставляет людей чувствовать себя счастливыми и возбужденными.

Одной из обучающих услуг для новых работников сферы услуг во многих сферах услуг является обучение по принципу «улыбаться». Видно, насколько велика улыбка. Продавцы должны научиться улыбаться. Когда ваши клиенты кажутся встревоженными, растерянными или злыми, улыбайтесь через теплое сердце и старайтесь, чтобы ваши глаза передавались дружелюбно. Искренняя улыбка может приблизить вас к вашим клиентам и принести неожиданные выгоды для вашего бизнеса. Великолепная улыбка торгового персонала оставит хорошее впечатление на клиента и создаст условия для его следующего визита.

Улыбки обслуживающего персонала, четкие выражения и смирение на приеме клиентов, а также дружелюбное отношение к потребностям клиентов передадут их беспокойство и заботу о клиентах.

(3) Жесты. Жесты также играют важную роль в деловом общении. Физическое выражение – намек на психологическую активность. Открытое и уверенное физическое выражение очень популярно среди клиентов. Например: вытяните руки, расстегните пуговицы или галстуки и расслабьте конечности. И наоборот, сжимая руки, сжимая ноги и т. д. Вы видите сигналы самозащиты закрытого типа [5].

При общении с клиентами вы должны быть спокойны и самодостаточны. Сотрудники отдела продаж медицинского учреждения должны использовать уверенные движения. Типичные действия, такие как пальцы, направлены в башни (соединяя кончики пальцев, образуя шпиль); руки естественно опускаются и расслабляются; Избегайте неуверенных движений, таких как прикосновение к носу, зацепление волос и игра с одеждой.

Когда торговый представитель разговаривает с клиентом лицом к лицу, тело слегка наклоняется вперед, и соответствующие жесты могут усилить сходство. Жесты – это то, что вы хотите подчеркнуть, поэтому используйте жесты, чтобы не быть слишком преувеличенными и танцевать. Внешний вид и соответствующая одежда также напрямую влияют на оценку качества обслуживания клиентов.

(4) Расстояние. Обычно, в соответствии с различными потребностями людей, «расстояние» общения делится на четыре типа: близкое расстояние (0

~ 15 м), личное расстояние (15 ~ 112 м), социальное расстояние (112 ~ 315 м) и общественное расстояние (> 315 м).

Существует много факторов, влияющих на дистанцию общения, которые, как правило, связаны с разрывом в статусе, личностью и знакомостью. Торговый представитель медицинского учреждения должен освоить дистанцию в общении. Если вы не стали личным другом, вы должны поддерживать вежливую социальную дистанцию при общении со своими клиентами. Некоторые люди хотят передавать намеки, которые им нравятся, и неуместно находиться рядом друг с другом или сидеть слишком близко. Фактически, эти вульгарные, чрезмерные намеки на форму часто вызывают негодование со стороны других. Следовательно, установление подходящей дистанции общения помогает установить хорошие отношения с клиентами.

Обслуживающий персонал часто поддерживает отношения с клиентами с помощью различных методов коммуникации. Коммуникация – это первые переговоры между торговым персоналом и клиентами, а также отправная точка управления взаимоотношениями с клиентами. Успешное общение является результатом сочетания языкового и невербального поведения. Для продавцов все средства и усилия направлены на то, как лучше и эффективнее общаться с клиентами, а также на языковое общение и невербальное общение. В этом смысле обслуживающий персонал, будь то посредством языкового общения или невербального общения, должен сосредоточиться на развитии отношений с клиентами, чтобы клиенты действительно чувствовали удовлетворение и доверие.

Таким образом, обучение общению в сфере маркетинга и овладение необходимыми навыками коммуникации являются основой маркетинга. Торговые представители медицинских учреждений должны быть гибкими в процессе маркетинга продукта, умело сочетать навыки языкового общения с невербальным общением, правильно использовать навыки невербального общения для достижения маркетинговых целей.

Список литературы

1. Сяо Биян Краткое обсуждение влияния языка и невербальной коммуникации на восприятие качества обслуживания. М., 2016.
2. Используйте невербальные навыки общения, вы станете коммуникативным ветераном! [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://baijiahao.baidu.com/sid> (дата обращения 23.05.2018).
3. Типы и функции невербального общения. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://zhidao.baidu.com/question/61695949.html> (дата обращения 26.11.2017).
4. Межкультурный взгляд на язык тела в деловом общении.[Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://wenku.baidu.com/view> (дата обращения 26.11.2017).
5. Невербальная коммуникация. [Электронный ресурс] – Режим доступа:

<https://wenku.baidu.com/view/013a304cf12d2af90342e602.html>(дата обращения: 19.03.2014).

УДК 316

Павлова Л. П.
(Беларусь, Минск)

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИИ КАК НОВОЙ ФОРМЫ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

Ключевые слова: интернет-коммуникация, речевое общение, специфические особенности, межличностная коммуникация, виртуальный образ жизни, общественные отношения, молодежь.

В статье рассматриваются некоторые аспекты межличностной интернет-коммуникации. Обращается внимание на влияние этого нового средства коммуникации на взаимоотношения людей, особенно молодежи. Интернет-коммуникация рассматривается как новый вид общественных отношений. Раскрывается сущность понятия «интернет-коммуникация». Выявляются и анализируются положительные и отрицательные особенности интернет-коммуникации. Делается вывод, что для многих людей Интернет-общение стало частью образа их жизни.

Pavlova L. P.
(Belarus, Minsk)

SPECIFIC FEATURES OF INTERNET COMMUNICATION AS A NEW FORM OF VERBAL COMMUNICATION

Key words: Internet communication, speech communication, specific features, interpersonal communication, virtual lifestyle, public relations, youth.

The article discusses some aspects of interpersonal Internet communication. Much attention is paid to the impact of this new means of communication on the relationship of people, especially young people. Internet communication is analyzed as a new kind of relations. The essence of the concept of "Internet communication" is revealed. Positive and negative features of Internet communication are identified and analyzed. It is concluded that for many people Internet communication has become a part of their lifestyle.

Актуальность темы статьи обусловлена недостаточной изученностью интернет-коммуникации, низким уровнем разработанности данной темы, несмотря на то, что Интернет прочно вошел в нашу жизнь, прежде всего, как средство общения и как новый вид общественных отношений.

В XXI веке сеть Интернет превратилась в неотъемлемую часть жизни современного общества в целом и отдельного человека в частности, являясь для людей не только важным источником информации об окружающем мире, но и незаменимым средством коммуникации как новой формы общения.

Процесс реализации общения в сети существенно отличается от традиционного общения, поскольку происходит в условиях массовой коммуникации и в связи с этим имеет свои особенности. Интернет как глобальная сеть не имеет национальных границ, объединяя информационные ресурсы в единую мировую систему и нередко заменяя реальную коммуникацию.

Целью настоящей статьи является выявление особенностей интернет-коммуникации как новой формы межкультурного общения. Среди использованных методов исследования можно назвать общенаучные методы, в том числе анализ, синтез, сравнение информации, содержащейся в различных источниках. В научной среде давно уже общепризнанным является факт, что Интернет широко используется «не только как инструмент для познания, но и как инструмент для коммуникации» [5, с. 23]. Под коммуникацией мы, вслед за Е.С. Полат, понимаем социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации, как в межличностном, так и в массовом общении по разным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств. Соответственно, под интернет-коммуникацией подразумевается общение с использованием интернет-технологий [5]. Это методы общения, с помощью которых информация передается по каналам Интернета, посредством использования стандартных протоколов обмена и представления информации, которая может передаваться в различной форме – с помощью голоса, видео, отдельных документов, мгновенных сообщений, файлов и др. Интернет-коммуникация является трансграничной, поскольку общение не привязано к месторасположению участников общения. Именно благодаря этому свойству Интернет способен выполнять социально-креативную функцию. Интернет-коммуникация представляет собой способ общения, в процессе которого контакт между людьми опосредован компьютером, включенным в сеть, а все взаимодействия реализуются в Интернет-пространстве.

Общение в сети Интернет чаще всего носит неформальный характер. В сети люди имеют возможность общаться с друзьями, одноклассниками, коллегами, партнерами по бизнесу или заводить новые знакомства. В современном обществе человек просто не представляет своего существования вне интернет-общения, сопровождающего человека повсюду: утром и вечером по дороге на работу и с работы, в любое время дня и ночи. Использование новых современных технологий позволяет сделать общение в Интернете более доступным, предоставили ученым безграничную возможность и почву для размышлений в большинстве областей жизнедеятельности общества, по-новому взглянуть на данные сферы и получить новую пищу для размышлений и исследований [4].

В сети Интернет, когда общение принимает виртуальную интерактивную форму (всевозможные чаты, форумы, разновидности электронной почты, блоги, телеконференции и т.д.), свыше 85% всех случаев использования Интернета приходится на электронную почту. Преобладающая часть данной информации связана с выполнением различных функций, конкретными задачами и контактами с родными и друзьями в условиях реальной жизни [3]. Для личности процесс коммуникации облегчается тем, что снимаются психологические барьеры, возрастает творческая составляющая процесса коммуникации – благодаря предоставляемым уникальным возможностям для самовыражения [6]. Особенно это заметно в чатах, где реализуется стремление человека к творческому самовыражению.

Следует подчеркнуть, что Интернет-общение отличается от обычного общения в определенной степени: отсутствием визуального контакта; высокой степенью анонимности; слабой социальной регламентированностью вербального поведения, снятием культурных границ; затрудненностью эмоционального компонента общения в сочетании со стойким стремлением к эмоциональному наполнению текста [3].

Е.И. Горошко подчеркивает, что в сети Интернет происходит изменение сознания личности участника виртуальной коммуникации, формируется новый, сетевой образ [1]. Для большинства людей Интернет-общение становится частью образа их жизни. Чаще всего использование Интернета тесно связано с работой, семьей и повседневной жизнью пользователей Сети.

Кроме того, Интернет всегда приводит к относительной анонимности пользователей, которые общаются в его пространстве и количество которых заранее не определено [6]. Исследователи, да и общество в целом, уже не сомневаются в том, что электронные цифровые технологии в комплексе с сетью Интернет определяют будущее коммуникаций.

В сети Интернет существенно меняется роль аудитории, которой предоставляется возможность принять участие в производстве и обмене информацией, также и между собой. Аудитория может выступать не только в роли получателя информации, но при желании и производителем информации.

В процессе выполнения Интернетом коммуникативной функции мы сталкиваемся с понятиями «интерактивность» и «обратная связь», которые необходимо различать. Понятие «интерактивность» является более широким, чем понятие «обратная связь».

Под обратной связью подразумевают реакцию, отклик участника коммуникации на информационное воздействие. Такую возможность, как правило, предоставляет интернет-форум. Обратную связь можно проследить и по показателям посещаемости сайта, которые свидетельствуют о проявленном пользователями интересе к сайту и его контенту.

Интерактивность, в свою очередь, дает возможность и проконтролировать содержание сайта (запрос, оценка), участие в его формировании посредством постановки проблем для освещения и обсуждения; проявить инициативу в обсуждении сайта, авторства, обменяться

мнениями с другими пользователями и т.д. Естественно, что традиционные СМИ также в какой-то степени могут пользоваться некоторыми из этих возможностей, однако никогда традиционные СМИ не смогут предоставить участникам коммуникации возможность общения между пользователями, которые могут как отправлять, так и получать сообщения, т.е. реализуется взаимобратимость их ролей. Такой ситуации традиционные СМИ предоставить не могут. С возникновением сети Интернет и его развитием появились новые модели взаимодействия людей, сформировались своеобразные виртуальные сообщества, основывающиеся в большинстве случаев на онлайн общении. Эти виртуальные сообщества представляют собой новую форму общества, объединяющую людей в онлайн-режиме вокруг общих ценностей и интересов, образующую связи поддержки и дружбы, распространяющиеся на межличностное взаимодействие [3]. Виртуальные сообщества в Интернете представляют собой сети межличностных связей, которые обеспечивают социальное взаимодействие, поддержку, информацию, чувство принадлежности к группе и социальную идентичность [7, с. 65]. Использование Интернет-пространства дало возможность повысить уровень социального взаимодействия людей в современном обществе. Благодаря созданию новой технологии Веб 2.0 появилась возможность для создания сайтов, имеющих более сложную структуру, где пользователям позволено регистрироваться, наполнять страницы контентом, контролировать информацию. Такая структура создания веб-страниц стала причиной появления социальных сетей [2]. Каждый зарегистрированный пользователь социальной сети имеет личное пространство, где ему предоставлена возможность делиться фото-, видео- и аудиоматериалами. Социальная сеть постоянно развивается. Например, 29 декабря 2016 года социальная сеть приобрела новую функцию под названием «История», где можно разместить короткий рассказ в виде фотографии или видео о том, что происходит с пользователем в режиме реального времени. С возникновением интернет-технологий люди стали «объединяться в группы по интересам, совместно публично обсуждать интересующие их вопросы и принимать коллективные решения» [2]. Однако коммуникация между индивидами продолжает оставаться главным процессом.

Наиболее существенные позиции в структуре Интернет-общения занимает современная молодежь, которую просто невозможно представить без ноутбуков, мобильных телефонов, планшетов, смартфонов и других подобных устройств, с помощью которых молодые люди могут позволить себе в любом месте и в любое время быть в Сети. По мере развития интернет-коммуникаций и социальных сетей у молодых людей существенно увеличилось количество друзей и частота дружеских взаимоотношений, независимо от их местоположения и языка, особенно активное общение происходит в англоязычных социальных сетях (Facebook, Twitter, MySpace и др.), осуществляется создание персональных блогов, проведение вебинаров. Такие формы интернет-общения предоставляют возможность чрезвычайно быстро

разрешать «горячие» вопросы, в связи с чем их популярность постоянно растет.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы.

1. Интернет-коммуникации присущи как как положительные, так и отрицательные особенности.

2. В качестве положительных специфических особенностей выступают: возможность одновременного общения огромного количества людей из самых разных уголков мира; отсутствие национальных границ, что позволяет беспрепятственно общаться с представителями различных культур; снижение психологического риска в процессе общения; возможность выполнять социально-креативные действия; неформальный характер интернет-общения; доступность общения в Интернете для людей разных возрастных категорий; снижение и даже снятие психологических барьеров; рост творческой составляющей процесса коммуникации, возможность для самовыражения.

3. Отрицательными особенностями являются: потеря значения невербальных средств; снижение эмоциональной составляющей в процессе общения; высокая степень анонимности; возможность не только выражать испытываемые чувства, но и скрывать их, а также выражать чувства, которые в данный момент участник интернет-коммуникации не испытывает; благодаря физическому отсутствию участников интернет-коммуникации; – вследствие анонимности и безнаказанности поведения пользователей в сети Интернет возможность снижения психологического и социального риска в процессе коммуникации: аффективная раскрепощенность, ненормативность и определенная безответственность участников интернет-общения, иногда даже носящая криминальный характер; отсутствие визуального контакта; слабая социальная регламентированность вербального поведения.

Список литературы

1. Горошко Е.И. Интернет-коммуникация как новая речевая формация. М.: Изд-во Наука, Изд-во Флинта, 2012. 323с.

2. Ефремова А.А. Интернет-коммуникация как средство мобилизации общества // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 1. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://eduherald.ru/ru/articl> (дата обращения: 31.01.2019).

3. Иванова Т.С. Речевое поведение Интернет-общения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2011. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rechevoe-internet-obscheniya> (дата обращения: 12.01.2018).

4. Кокина И. А., Осипова А. О некоторых особенностях интернет-коммуникации как новой форме общения // Молодой ученый. 2016.№7.4. С. 11-13. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ruhive/111/28220/> (дата обращения: 30.01.2019).

5. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 2. С. 17–28.

6. Самойленко Л.В. Языковые аспекты виртуальной коммуникации Internet Relay Chat // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов. Волгоград, 2005. 328 с.

7. Truchot C. The spread of English: from France to a more general perspective // World Englishes. 1997. Vol. 16, № 1. P. 65-76.

УДК 811.161'37

Протасова Е.Ю.

(Финляндия, Хельсинки)

КУЛИНАРНЫЕ ПРЕДПОЧТЕНИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ЭМИГРАНТОВ

Ключевые слова: кулинарные практики, двуязычные сообщества, ностальгия, русская кухня, русский язык зарубежья, русские магазины за границей, привычки питания

В настоящей статье рассматривается тема предпочтений в русской еде за рубежом. Этот феномен связан с импортированными кулинарными практиками иммигрантов и их слиянием с кухней окружающих обществ. Ностальгическое питание сконцентрировано в русских продуктовых магазинах и включает ингредиенты, отличающиеся от тех, что обнаруживаются в обычных магазинах. Готовя пищу, люди размышляют о своих идентичностях и заново формулируют, кем они являются. Вот почему привычки питания существенны для поддержки культуры.

Protasova E.YU.

(Finlyandiya, Hel'sinki)

CULINARY PREFERENCES OF RUSSIAN-LANGUAGE EMIGRANTS

Keywords: culinary practices, bilingual communities, nostalgia, Russian cuisine, Russian language abroad, Russian food markets abroad, eating habits

The present article considers the theme of the Russian food preferences abroad. This phenomenon is connected to the imported immigrant culinary practices and their fusion with the cuisine of surrounding societies. Nostalgic nutrition is concentrated in the Russian food markets and includes ingredients differing from those that can be found in the ordinary shops. While preparing food, people reflect upon their identities and reformulate who they are. Thus, eating habits are essential for the culture maintenance.

Как писали П. Вайль и А. Генис, «Нельзя унести родину на подошвах сапог, но можно взять с собой крабов дальневосточных, килек пряных таллинских, тортиков вафельных «пралине», конфет типа «Мишка на Севере», воды лечебной минеральной «Ессентуки» (желательно, семнадцатый номер). С таким преискурантом (да, горчицу русскую крепкую) жить на чужбине (еще масла подсолнечного горячего жима) становится и лучше (помидорчиков слабокислых), и веселее (коньяк «Арарат», 6 звездочек)» [1, с. 31]. Л. Лосев отмечает: «Чтение кулинарной книги вызывает у русского читателя в Америке не тоскливый, но радостный катарсис» [1, с. 29]. Удивление перед русской кухней свойственно иностранцам (ср. [9]).

Тоска по родине в разных странах неизменно включает в себя вкусовые воспоминания. Розина [6, с. 18] из Кельна (Германия) пишет: «Еще моя Родина – это пирог. Пирог, который пекла бабушка. Запах сдобы ее пирогов никогда не спутаю ни с каким другим. И вареники с вишней, из которых течет красный сок по рукам, стоит только чуть откусить...». Одна из наших информантов в Германии в интервью заметила, что если бы она жила в России, то была бы очень толстая, потому что там все вкусно (см. также [4]). Генделев рассказывает, почему неправильно питаются русскоязычные израильтяне [2].

Полина [3] из Франции признается, что больше всего скучает по русской еде (и ей за это стыдно), и перечисляет продукты, по которым тоскует вне России: гречка («особый восторг я получаю от лиц французов, когда они узнают, что я ем!»: этой кашей во Франции кормили раньше скотину), творог / творожок (в русских магазинах не всегда нужный вкус и они часто далеко), ряженка, вафельный торт с прослойкой из варёной сгущёнки, килька, шпроты, майонез (французский невкусный), чёрный квадратный хлеб, зефир в шоколаде (без него больно жить), семечки, козинаки, мороженое в стаканчиках. В комментариях пишут, что даже те, кто не переехал за границу, а бывает там лишь изредка, везут с собой (например, в Испанию и Италию) крупы (овсяные и гречневые хлопья), пшено, гречку, пшеницу; им не хватает творога, сметаны, черного ржаного хлеба (берут ржаные сухарики, например, финской фирмы Fazer), чай. Полина на это отвечает, что мама возит ей многие продукты (в частности, развесной чай), а вместо сметаны она использует *crème fraîche* ('свежие сливки', на самом деле – кислые), в частности, когда готовит чизкейк.

Жительница Великобритании Юлия Кузина пишет в Фейсбуке 15.09.2017: «На днях пришлось объяснять про русскую кухню. В основном, про кефир и про каши. Даже в нашей провинции польский кефир сейчас продается не только в специализированных супермаркетах, а, например, в Sainsbury's. В рассказе про кефир напирала на общие полезные свойства (про антипохмельные решила умолчать – тут и так все думают, что русские во всё в обязательном порядке добавляют водку 'cau sea pparent lythat'sexactly how they make them really toughin Russia!). С кашами такая ситуация: гречку даже в

Мидлэндс продают много где, но покупают ее в основном охотники до пищевой экзотики и прочие веганы. Британцы крайне недоверчиво относятся к моим рассказам о роли гречки в жизни русского человека (потому что гречка – она же как бургеры из тофу и киноа! типа "очень не для всех"). То есть поднимают брови: "Really?! How very interesting!" (Что в переводе с британского означает: "Да ладно, хватит врать-то!"). С манной и рисовой кашами дела обстоят лучше: манка продается повсеместно и служит основой для пудингов и выпечки. Объясняешь, что из этого можно сварить *semolinaporrIDGE*, а потом бухнуть туда джема, например. "Sounds like something little kids might enjoy" – говорятнаэтобританцы. Про рисовую кашу объясняю так: вот есть *ricerpuDDing*. Нечто подобное, но без изюма и не запекать. Единственное, что британцы отказываются понимать – это пшеничная каша. "Вы эту *budgiefood* (еду для волнистых попугайчиков) едите из-за нехватки продуктов??" (FFS?!))» Принявшие участие в обсуждении блога пишут: «Я представляю, что бы они подумали о нас, узнав о такой вкуснейшей штуке, как крупеник, который делают из прodelьной гречки))))»; «От меня точно не узнают))))»; «И правильно! Пусть мучаются с рисовым пудингом))))»; «Известно, что английская кухня одна из самых убогих). Только подвижничеством некоторых женщин понемногу учат средиземноморской кухне»; «Юля, ты им про гурьевскую кашу расскажи, пусть у них мозги вскипят:))»; «Эт точно. вскипят. Одни приготовления пенок чего стоят».

В современной Финляндии живут несколько тысяч потомков так называемых «старых русских». К русскоязычному населению относятся также репатрианты (финны и ингерманландские финны) с их семьями, те, кто переехал в связи с заключением брака, по работе или учебе (это около 80 тысяч человек). Все вместе не образуют единого сообщества, хотя встречаются на различных мероприятиях [5]. Привезенные с собой кулинарные привычки могут сильно различаться: большинство переезжает из Эстонии, Карелии, Ленинградской области, Казахстана, Сибири и Санкт-Петербурга. Как случается повсеместно, к русскоязычным нередко примыкают уроженцы Украины, Беларуси, Центральной Азии, Кавказа, стран Балтии, славянских стран, а также те, кто в силу различных причин знает русский язык (например, актер Вилле Хаапасало, который открыл грузинский ресторан в Хельсинки).

Твалтвадзе [11], взявший интервью у некоторых старых русских накануне Рождества (празднование которого в Финляндии по времени совпадает с протестантским и католическим), узнал, что в старое время на этот праздник подавали говяжий язык с хреном (в детском возрасте интервьюируемая Марианна Зотов ее любила), селедку (ей она не нравилась), миноги, маринованные грибы и винегрет; традиционных финских блюд не было, готовили мама и бабушки. Десертом было желе, пили чай с вареньем и мятными пряниками, для изготовления которых покупали в аптеке мятные капли. В следующем поколении стол изменился, стал более финским. Рассказывая о местном роде Погребовых, Х. Йорманайнен и Л. Шалыгина

[10]отмечают, что когда семья жила в царское время в крепости Свеаборге на острове (конец XIX – начало XX века), в находившихся там магазинах, работавших ежедневно с 7 утра до 10 вечера, продавали продукты, причем русские предпочитали белый хлеб (но не сладкие булочки) и кофе не пили (любили пирожные), а солдатам пекли ржаной, на Пасху делали куличи и пасху. А.П. Миролюбов рассказывает: «У меня – чисто финское образование, но дома мы жили по русскому обычаю. Однажды некая финка спросила меня о русской кухне, как она строится. Я ответил, что строится так, как церковь назначила: когда пост – постимся, когда праздник – пир горой. Этим путём и шли» [8].

Новые иммигранты вспоминают о том, как трудно приспосабливаться к новой пище: «Первый год был безумно тяжёлым. Я очень скучала по всем и по всему, что пришлось оставить в России. По близким людям, работе и даже еде. Как мне хотелось простого чёрного хлеба... Только в Финляндии я поняла, как сильно я его люблю» [7, с. 124]. Одна из респонденток признается: «Скажу о том, что я привожу из России, если еду туда: сушки, семечки(иногда), гречку, конфеты, цикорий, сладости для диабетиков (эти продукты в Финляндии отсутствуют как класс! Ау, бизнесмены-кулинары!)».

Среди респондентов есть такие, которые готовят смешанно; в речи встречаются вкрапления из финского: «Я одно время готовила суп из брокколи, цветной капусты и морковки, и все, и больше ничего, и потом заливала все это дело сливками. Получалось такое *kesäkeitto*[летний суп]». Другие сохраняют где-то взятые привычки советского времени: «У нас был борщ еще, летнее блюдо, он по-литовски на кефире вот с горячей картошкой, или обычный холодный борщ. В холодном борще вот в петербургском, например, на котором я выросла, там в качестве жидкости свекольный сок с добавлением либо лимона, либо уксуса. Такой он кисловатенький. Вот свеклу отвариваешь когда, этот отвар свекольный охлаждается, добавляется лимонный сок или уксус и составляет основу борща. По-литовски – там состав: свекла, картофель, редис, лук, зеленый огурец, ой, свежий огурец, яйцо обязательно, и вся эта смесь заливается кефиром. А картошка не входит в состав, подается отдельно в горячем виде».

К числу продуктов, которые типичны для русской кухни и которым трудно найти замену за рубежом относится сметана: «Сметану используем эстонскую, покупаем в эстонском магазине, она там дешевле, евро семьдесят полкило стоит, в "Калинке", рядом же "Калинка" [русский магазин] есть, два эстонских магазина, там покупаем, ну, если не получается там купить, то покупаем эту эстонскую "Делисит", по-моему, тоже евро семьдесят, ну, такая пасочка, она такая же самая, и в "Ко" можно, и в "Эс" [сокращенные названия финских магазинов]. ну с творогом сметана, в борщ сметана». Не устраивает и местный творог: «Творог не финский, в Эс-маркете продается немецкий творог, евро 19, наверно, пасочка стоит. Или покупаю в "Калинке", или в эстонском магазине. Там, *maitorahka*[молочный творог] вряд ли. Немецкий – "Экстра", по-моему, фирма. В Эс-маркетах он продается. Сам он как бы

обезжиренный, такими гранулами, не перетертый. Конечно, бабушка сама творог делала или покупала на рынке, он другой был». Другая респондентка добавляет: «Реально мне не хватает ряженки и вообще именно кисломолочных продуктов».

Хлеб в Финляндии в целом вкусный, за ним ездят даже из Петербурга, «рыба тоже хорошая, трески правда мало сейчас, а все эти рыбы, может быть, на кормах вырастают, форели там. В "Лидле" вкусный хлеб. Есть такое подобие украинского, правда, большой такой, приходилось его покупать, половину морозить, половину есть сразу. Украинский такой темный, он не ржаной, а какой-то он, скажем так, серый, середина наполовину. К сожалению, тот хлеб, который нравится, он дорогой, они пекут его в каменных печах, в "Стокманне" он вкусный продается. Какие-то появились такие лавочки хлебные в "Итякескусе", в "Камппи" – центре, там вкусный хлеб. Молоко, масло неплохое, правда, масло они подсаливают, чтоб не портилось. И неподсоленное дороже. Каши. Ну, гречневую кашу я люблю еще. В эстонском покупаю. Я ее редко ем. Так как-то привык к мюсли. Бывает такое, что хлеб несколько дней не ем. Черный хлеб в основном покупаю в эстонских магазинах, вот эти кирпичи. Очень темный и такой средне-темный, посветлее. Вот этот кислый хлеб, я его ем, но как-то так, без фанатизма. Ну я как-то не зацикливаюсь на еде, что Бог послал». В данном фрагменте заметно, что информант обильно использует урбанонимы, заимствованные из финского языка, но произносит их с русским акцентом.

Изменяются и привычки отмечать праздники. Одни сохраняют традиции, другие делят праздники на финские и русские, третьи отмечают и те, и другие: «Мы отмечаем не много праздников: это все наши дни рождения, Рождество (24.12), Пасха (католическая) и Новый год. На Восьмое марта папа дарит нам, четверым девочкам и маме, цветы, а на 23 февраля мы покупаем для брата и папы сладости и вместе пьем чай»; «Только Рождество и Пасху, такие большие праздники, финские, то, что готовится по финским традициям. На Рождество ветчину, делаем все вот эти laatikko [запеканки], их покупаем, конечно, кушать. Мы не отмечаем 8 Марта, потому что это не считается таким уж большим праздником. Оливье делаю на Рождество. На Новый год, как обычно, сосиски, чипсы»; «Сколько положено на Новый год: оливье, селедка под шубой, какое-то мясо, я не могу никакие чипсы, еще может быть торт какой-нибудь там, наполеон вообще лучше, это вот чисто по-русски, потому что вот на Рождество – это вот финское: laatikot [запеканки] вот эти, kinkku [ветчина]. Я через мужа только готовлю. Муж всегда говорит, что должно быть на рождественском столе, потому что я этого не умею, это как бы только вот чтобы детям как традиции»; «Да, Новый год по-русски, селедка под шубой, оливье, а на Рождество, ну, как правило, финское. Это ветчина, уже дети готовят, а мы только присутствуем. Я не готовлю эту финскую еду. Это вкусно, но я не умею это, не в моей традиции». В православной традиции свои законы: «Рождество отмечаем по-фински. В Троицкой церкви тоже 25-го. Ну, Новый год. Собираемся у двоюродного брата, у него полдома. Еще блюдо

какое любимое – селедка под шубой. Ну, еще дни рождения. Ивана Купалу когда отмечаем, когда нет. На Украине больше отмечали». В международной компании кулинарные привычки становятся все более разнообразными: «На Рождество у нас традиционный финско-шведский стол – лаатикот, рыба, росолли [винегрет], селедка, сладкий хлеб, глег[напиток типа глинтвейна], кинкку, тяхтитортут [слоеное печенье со сливовым повидлом в виде звездочек], пипарит [пряники] и прочее. На Новый год – сельдь под шубой, оливье, мимоза, кола (!), иногда салат с крабовыми палками, какой-нибудь торт, а-ля медовик, манник или зебра. Готовим все вместе, но больше готовят сестры, так как мама не любит и не умеет этого делать. На Пасху, по привычке, мы не готовим куличей и не красим яйца, так как это было запрещено в церкви, куда мы ходили в детстве. Мы просто собираемся вместе, делаем еду, иногда азиатскую, так как одна из моих сестер учится в Южной Корее, а другая встречается с вьетнамцем, поэтому мы знаем многое об азиатской еде». Иммигранты из разных краев, и пищевые привычки у них разные.

Большие изменения произошли и в повседневной рутине питания: «Сегодня мой стандарт "малого обеда" таков : свежая рыба/птица/мясное филе плюс немного гарнира (картофель, рис) и "богатый" и большой живой салат."Большой обед" с гостями отличается немногим – добавляются закуски к аперитиву, они же потом присутствуют на столе (сыры, рыба, оливки, креветки и т.п.), плюс может быть еще какой-то оригинальный салатик с майонезом или сметаной. Запивать мы предпочитаем водой, для гостей я покупаю сок. Напитки (неалкогольные) у нас всегда на выбор: любые чай, кофе, цикорий. Стандартный десерт – мороженое, конфеты (часто это трюфели из России). Крайне редко, только на день рождения свой и дочери, я готовлю торт "из Интернета"».

Поскольку на рабочем месте все едят примерно одинаково, обычный стол все-таки скорее финский. Некоторые, тем не менее, отмечают: «Типичные финские продукты, которые более или менее прижились в моем доме, – это карельские пирожки и бездрожжевой ржаной хлеб»; «В финской кухне люблю разные блюда из оленины, добавление брусничного варенья к мясным блюдам и печени мне тоже понравилось». Русская кухня в основном требует больших усилий и долгих процедур приготовления, поэтому некоторые ей изменяют: «К сожалению, "фирменных" семейных блюд (куда нужно прежде всего отнести папины пельмени), я не готовлю. Но все-таки, должна сказать, что кое-что из традиционной русской кухни я практикую. Несколько раз в году я варю борщ (менее жирный, чем в России), голубцы, а также пеку наполеон (использую готовое слоеное тесто и взбиваю сливки, так что это изделие даже отдаленно не напоминает мамин шедевр)».

Составляя меню на каждый день и на праздник, русскоязычные иммигранты в Финляндии руководствуются ассортиментом продуктов, которые имеются в ближайшем магазине, и только по особым случаям (или те, кто живут близко к «русским» или «эстонским» магазинам), позволяют себе

купить что-то из русской кухни, по чему скучают и что становится из обыденного продукта необычным, достойным особого внимания. Русская (вернее, постсоветская) кухня остается хотя бы частично в стилизованном и адаптированном виде объединяющим моментом для разных поколений русскоязычных иммигрантов.

Список литературы

1. Вайль П., Генис А. Русская кухня в изгнании. М.: Независимая Газета, 2006.
2. Генделев М. Книга о вкусной и нездоровой пище, или Еда русских в Израиле // Ученые записки общества чистых тарелок. 2006.
3. Полина. 10 продуктов, по которым я скучаю: Тоска по русской еде. 20.01.2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: one-life-to-live.com/toska-ro-russkoj-eде (дата обращения 5.01.2019).
4. Протасова Е. Ю. Еда как часть культурной идентичности: практики российских немцев в Германии // Лабиринт. 2018. № 1.
5. Протасова Е. Ю. Феннороссы: жизнь и употребление языка. СПб., 2004.
6. Розина Т. ...отрывки из памяти, память в отрывках... // Literarus – Литературное слово. 2017. № 1(54). С. 14-19.
7. Рябикова М. О жизни в Финляндии и любви к литературе // Mosaikki, 2017. № 1-2. С. 123-124.
8. Сократилин В. Я – финн, но я хочу сохранить ту культуру, которую получил дома. Ту – русскую культуру... // Финляндская Православная церковь. [Электронный ресурс] – Режим доступа: Suomenortodoksinenkirikko.org/fi/ru. (дата обращения 5.01.2019).
9. Чагина О.В. Культурологический аспект описания еды в иностранной аудитории // "Слово. Грамматика. Речь". Вып. XIX. Сборник научно-методических статей по преподаванию РКИ. М., 2018..С. 126 - 134.
10. Jormanainen H., Shalygina L. Русская Финляндия: 100 лет – 100 судеб – от Сама Ванни до Ростислава Гольтгоера. 05.12.2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: yle.fi/uutiset/osasto/novosti/russkaya_finlyandiya (дата обращения 5.01.2019).
11. Tvaltvadze L. Рождественский стол старых русских – говяжий язык с хреном ушел в прошлое. 24.12.2017. [Электронный ресурс] – Режим доступа: yle.fi/uutiset/osasto/novosti/rozhdestvenskii_stol_starykh_russkikh_govyazhii_yazuk_s_khrenom_ushel_v_proshloe/9992571 (дата обращения 5.01.2019).

Пушкарева И. А. , Кусургашева И. А.
(Россия, Новокузнецк)

**СТИЛИСТИКА ГАЗЕТНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ОБ ЭКОЛОГИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ГОРОДСКОЙ ГАЗЕТЫ «КУЗНЕЦКИЙ
РАБОЧИЙ» КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА) ***

Ключевые слова: региональный медиадискурс, городская газета, имя собственное, оценочность, эмоциональность, экспрессивность.

В статье рассматривается специфика материалов городской газеты, посвящённых экологическим проблемам. Тексты городской газеты «Кузнецкий рабочий» анализируются в соответствии с хронологическим принципом. Особое внимание уделяется оценочным и эмоционально-экспрессивным средствам, системе имён собственных как отражению концепта текста.

Pushkareva I. A. , Kusurgasheva I. A.
(Russia, Novokuznetsk)

**STYLISTICS OF THE NEWSPAPER PUBLICATIONS ON
ECOLOGY
(ON THE MATERIAL OF THE CITY NEWSPAPER “KUZNETSKY
RABOCHY” OF THE LATE 20TH AND THE EARLY 21ST CENTURIES)**

Key words: regional media discourse, city newspaper, proper noun, evaluation, emotionality, expressivity.

The article examines the specificity of the city newspaper materials dedicated to ecological problems. The analysis of the texts of the city newspaper “Kuznetsky rabochy” (Novokuznetsk) is conducted according to the chronological principle. Evaluative means, emotional and expressive means, proper nouns system as the reflection of the text concept are objects of the special attention.

Вопросы экологии, обладающие высокой социальной значимостью, традиционно занимают важное место в медиадискурсе. Репрезентация этой актуальной темы связана с определёнными особенностями языка и стиля медиатекста. Рассмотрим их подробнее на материале городской газеты «Кузнецкий рабочий» (Новокузнецк) конца XX – начала XXI века, уделяя особое внимание системе имён собственных в газетном тексте (использована ономастическая терминология, представленная в словаре Н.В. Подольской:[2]).

Экологическая проблематика затрагивается в материалах различных периодов истории газеты. Например, в газете советских времён в рубрике

«Человек и природа» представлена проблемная статья С. Тивякова «Город-сад» (23.03.1983), в которой звучит мысль о создании *городского дендрологического парка*. В воплощении значимой для дискурса городской газеты темы города-сада в статье используются эргоним «*Всероссийское общество охраны природы*», библионим «*Красная книга Кузбасса*», но основное место среди онимов принадлежит названиям городских объектов, которые можно разделить на три смысловые группы: 1) названия природных объектов; 2) онимы, отражающие административно-территориальное деление (*Центральный, Кузнецкий и Заводской районы, Островская площадка*); 3) название достопримечательности *Кузнецкая крепость*.

Названия природных объектов города составляют в тексте самую многочисленную группу, что концептуально значимо в статье с экологической проблематикой: это названия зелёных массивов (*Берёзовая роща, Топольники*), гидронимы (*Томь, ручей Водопадный*). Эти имена собственные образуют изотопическую цепочку (см. о понятии: [4, с. 260]), актуализирующую интегральный смысл «истинное сокровище, достояние Новокузнецка». Концептуальная роль рассматриваемых онимов подчёркивается экспрессивными средствами: *Здесь сверкает алмазными брызгами трёхметровый водопад на ручье Водопадном; Не ради сегодняшнего дня, ради будущих поколений в городе должны закладываться зелёные массивы, и одному из них по праву следует шуметь на высоком яру реки Томи в центре нашего индустриального города.* Важную роль играет приём контраста, основанного на амфитезе, благодаря чему индустриальное начало города соединяется с природным богатством. Это соответствует двухчастной структуре «город-сад» (см. такой же принцип смысловой организации в высказывании: *Здесь сохранились в черте индустриального города растения «Красной книги Кузбасса» – горицвет весенний, чай курильский...*). Сохранение природных сокровищ города необходимо для будущего, что подчёркнуто акротезой *ради сегодняшнего дня – ради будущих поколений*.

Неоднократно повторяется в тексте и название такой достопримечательности, как *Кузнецкая крепость*. Данный оним, отражая идею исторической памяти, входит в изотопическую цепочку с названиями природных объектов и участвует в передаче интегрального смысла «то, чем гордится Новокузнецк, что определяет его лицо, что он должен сберечь и передать потомкам»: *Район обладает уникальными природными объектами, которые в ансамбле с Кузнецкой крепостью придают своеобразие нашему городу.*

Изменение акцентов в звучании экологической темы обозначается на втором этапе перестройки (1987–1988; см. о периодизации: [3]). Это отражается в проблемных и оценочных заголовках: «*Где же цветущий сад*» (Т. Минеева, 29.07.1989), «*Город есть, а сада – нет*» (П. Мухин, 4.06.1988), «*Из города-ада в город-сад*» (М. Стахович, 10.03.1993).

Так, в интервью с начальником РСУ «Зеленстрой» Л.А. Климиным (Т. Минеева, 29.07.1989) открыто выражена оценочная позиция по отношению

к неблагоприятной экологической ситуации в Новокузнецке: *Новокузнецк – грязный город. Эта наша общая боль и наш общий позор, ведь стал он таким не без активного участия его жителей. Я бы не хотел снова рассуждать об уровне культуры новокузнецчан, об этом говорилось не раз на страницах газеты, остановлюсь на другом. <...> Старожилы утверждают, что раньше город был чище. Это действительно так. <...> Люди перестали заботиться о своём городе и перестали уважать труд других.* Категоричность характеристики передана с помощью конструкции, где подлежащее *Новокузнецк* координируется с составным именным сказуемым с нулевой связкой. Экспрессию изложению придают повтор концептуально значимого притяжательного местоимения, воплощающего образ горожан (данный повтор имеет межтекстовый статус; см., например: П. Мухин, 04.06.1988), и имён существительных, акцентирующих психологическую и этическую оценку. Ключевую роль играет мысль о связи времён. Настоящее сопоставлено с прошлым с помощью градуального ряда *грязный* (сейчас) – *чище* (раньше). Тема будущего является основной и открыто звучит в последнем абзаце: *«Зеленстрой» готов сделать из Новокузнецка город-сад, но не всегда находит понимание и поддержку.* В целом материал носит проблемный характер.

В обсуждении экологической ситуации в городе активное участие принимают читатели. Приведём фрагмент из письма читателя о сгубленных деревьях: *<...> как бесчеловечно, бездушно, варварски относятся люди к красоте. Я имею в виду деревья. Это всё для нас, это всё наше. На эту красоту тратятся немалые средства. Когда деревья губят дети, это больно, но как-то делаешь скидку на детскую глупость и непонимание. А вот когда это делают взрослые люди, да ещё умышленно... Мне кажется – это фашисты. Не знаю, что за деревья, но их срубили, и они валялись возле дома на Пионерском, 27. Все проходящие останавливались и смотрели на мёртвых красавцев. Если каждый дом будет по два-три дерева рубить, то не сбыться словам Маяковского: город будет, а сада не будет (П. Мухин, 04.06.1988).* Изотопические цепочки *бесчеловечно – бездушно – варварски – фашисты, губят – срубили – мёртвые* вступают в связь несовместимости с ключевым словом *красота*. Экспрессия изложения усилена асиндетоном в ряду эпитетов, репризами, апосиопезой, эмоционально насыщенным олицетворением деревьев – *мёртвых красавцев*. Характерно выражение неодобрительной оценки с помощью неопределённо-личной конструкции (*срубили*). Экспрессивная напряжённость текста сочетается с фактографичностью, которую вносит в изложение указание адреса. Тема сгубленных деревьев как тема столкновения красоты и варварства, недалёковидности присутствует и в публикациях начала XXI в. В таком аспекте она представлена, например, в статье Р. Прокудина (29.03.2008): *В нашем суперпромышленном, загазованном регионе до обидного мало зеленых насаждений, садов, парков! «Зеленые легкие» работают, что называется, на износ. А больше всего возмущает отношение к зеленому другу. Не любим мы его, да что там – уничтожаем напропалую, где только можно и сколько можно. <...> Взять наш город.*

Сколько погублено лип, кленов, рябин!.. А новые-то зеленые массивы не закладываются. Саженыцы появляются на месте спиленных, уничтоженных деревьев, и то не всех. <...> Надо, наверное, очищать город от старых, переживших свой век деревьев. Но делать это надо с умом. Не лишать людей экологической и просто зеленой защиты. Строили город-сад, а что получили?

Экологическая проблематика играет ключевую роль в медиадискурсе 90-х годов XX в. и начала XXI в., что отражают данные частотного словаря: показатели частотности слов *экология* и *экологический* резко возрастают в газетной публицистике 1990–2000-х гг. в сравнении с периодом 1970–1980-х гг. (*экология* – от 3,3 до 17,3, *экологический* – от 14,3 до 46,8) [1].

В 1990-е годы в газете актуально понятие *экология души*. Оно раскрывается в пейоративном (неблагоприятная экологическая среда уродует людей не только физически, но и морально) и мелиоративном (творческая деятельность человека как раскрытие духовного потенциала) аспектах. Например, материал *«Экологическое и духовное: Попутные записки»* принадлежат перу известной новокузнецкой поэтессы Любви Никоновой (24.03.1990). Её работы носят художественно-публицистический характер. Тема лично осмыслена, автор пропускает ее через свой внутренний мир. Использовано большое количество экспрессивных средств – метафоры, эпитеты, риторические восклицания, риторические вопросы и др., например: *...Моя мама, старушка, рассказывает, как их учили в детстве, что такое грех: «Бывало скажут: «Гнезд птичьих не разорь – это грех». И запоминали на всю жизнь. А сейчас не только птичьи гнезда, но и свои, человечьи, разорили.* Как видим, в текст включается не только информация событийного плана о дне сегодняшнем. Автор обращается к воспоминаниям, делая акцент на нравственной тематике, на важной для него мысли. Метафора *разорённых гнезд* воплощает мысль о потере связи с традициями народной культуры, с памятью рода, которая и определяет нравственный стержень человека.

Для характеристики неблагоприятной экологической ситуации, которая определена как *экологический кризис* (А. Головков, Э. Чипига, 21.09.1996), используются экспрессивные пейоративы: *наш многострадальный угольный, металлургический город; город-ад* (М. Стахович, 10.03.1993); *грязнейший город России* (В. Павлов, В. Валиулин, 02.03.2000). Город-сад представлен как неосуществлённая мечта и противопоставлен городу-аду в экологической статье М. Стахович из рубрики «Новокузнецкое время» (10.03.1993). Экспрессия антитезы (акротезы) усилена с помощью языковой игры, возникающей на основе паронимии. В характеристике неблагоприятной экологической ситуации важен приём олицетворения, благодаря которому город предстаёт как живое существо, терзаемое болезнью: *И учёные, и производственники на редкость единодушны, когда ставят диагноз Кузбассу и в том числе Новокузнецку. Очень образно выразился В. Чуркин, ведущий научный сотрудник СМИ, докторант института ЭиОПП СО РАН, выступив в газете «Шанс»: «Кузбасс страдает флюсом, лечить его придётся рыночной экономикой»*(М. Стахович, 10.03.1993). С другой стороны, мечта

новокузнецчан – жить в здоровом городе (В. Павлов, В. Валиулин, 02.03.2000), хотя в реальности здоровое гибнет и болезнь прогрессирует: *здоровые тополя там уже полегли* (Там же).

Ключевая мысль об исправлении ситуации передана такими словами, как *переделка, выход: Концепция его* [проекта экологического оздоровления и перепрофилирования города «Новокузнецк – Питтсбург»] *разрабатывается, и мы будем ставить вас в известность, как идёт работа по переделке «города-ада» в «город-сад»* (М. Стахович, 10.03.1993); *Выход из экологического кризиса прежде всего следует искать в структурной перестройке экономики – не только города, но всей фактически сложившейся на юге Кузбасса Новокузнецкой агломерации <...>* (А. Головков, Э. Чипига, 21.09.1996).

Использование антропонимов, эргонимов и гемеронимов подчёркивает роль общественных деятелей, должностных лиц, различных организаций и органов периодической печати в обсуждении и решении проблем города. Для материалов 1990-х гг. важна идея Новокузнецкой агломерации, в связи с чем журналисты используют комплекс ойконимов: *Выход из экологического кризиса прежде всего следует искать в структурной перестройке экономики – не только города, но всей фактически сложившейся на юге Кузбасса Новокузнецкой агломерации, включающей в себя Прокопьевск, Киселёвск, Осинники, Калтан, Мыски, Междуреченск, Малиновку, Кузедеево, Листвяги, Тайжину, Чистогорский, Притомский, Абагур* (А. Головков, Э. Чипига, 21.09.1996).

Особую роль в материалах 90-х годов XX века играют онимы, отражающие идею открытости России, её включённости в мировое пространство (антропонимы, эргонимы, топонимы). Так, в экологическом материале М. Стахович актуализируется изотопическая цепочка астионимов *Новокузнецк – Питтсбург: Наша газета, начиная с этого лета, с приезда в город американского эколога и бизнесмена Дональда Видена, предложившего помощь, публиковала материалы о нарождающемся побратимстве двух городов – Новокузнецка и очень похожего на него в прошлом американского Питтсбурга* (10.03.1993). Идея открытости важна для развития города, имя которого включается в ряды названий как регионов России, так и других государств: *Представленный вариант генплана ориентирован на кооперацию Новокузнецкой агломерации с Алтайским краем, Новосибирской областью, на азиатский рынок – Казахстан, Китай, Японию, Индию...* (А. Головков, Э. Чипига, 21.09.1996) (многоточие в конце предложения позволяет подумать об открытом характере ряда однородных членов).

Остро представлена экологическая проблематика в публикациях начала XXI в. О её серьёзном осмыслении свидетельствует предоставление в газете слова специалистам. Экспрессивный заряд и проблемное звучание традиционно передают риторические вопросы: *Во-первых, ну какой же это город-сад, в котором становится нечем дышать?* (Е. Коньков, В. Долинский, 12.05.2005). В данном вопросе авторы – учёные из СибГИУ – актуализировали

антитезу со связью несовместимости *город-сад* – *нечем дышать*. Экологические проблемы подаются как обсуждаемые – знаки дискуссионности используются в статьях, например: *Предвидим (вот-то оживятся наши оппоненты) возражения, мол, авторы предлагают превратить наш город-сад во всекузбасскую помойку!* (Е. Коньков, В. Долинский представляют своё видение проблемы утилизации твёрдых бытовых отходов, 12.05.2005). Антитеза в приведённом контексте играет роль экспрессивного средства, провоцирующего дискуссию. Интересна постановка вопроса о существовании города-сада в заметке В. Валиулина, где речь идёт о «круглом столе» «Город, экология, дети», который проходил на станции юных натуралистов № 1: *Тему для обсуждения участники «круглого стола» сформулировали так: «В 30-е годы прошлого столетия кузнецкстроевцы хотели возвести город-сад. Город есть, но есть ли сад?» С садом есть, конечно, некоторые проблемы, признали взрослые участники* (27.05.2006).

В современном экспрессивном материале *«Колониальная жизнь Кузбасса»* (В. Кузнецов, 29.10.2017) концептуально значима антитеза хоронима и астионима *Кузбасс – Москва*, имя собственное *Москва* в контексте подвергается антономасии: *Интересно, когда московские колонизаторы, наконец, прекратят уничтожать Кузбасс? Неужели пока не исковыряют все наши горы и не уничтожат всё живое в округе? А до этого уже недалеко.*

Из Москвы колония под грифом «Кузбасс» видится маленьким пятнышком черного (от угля) цвета. Вот и гребут уголек безмозгло, беспланово, без оглядки: на будущее Кузбасса, наших детей, местных аборигенов, кузбасских городов и деревень.

Какая подлая власть раздает разрешения на открытие все новых углеразрезов? Откуда берутся деньги на это? Да все оттуда же – из Кузбасса, который Москва грабит по-черному<...>.

В оценочный контекст включены гидронимы, использование которых становится приёмом репрезентации проблемы варварского разрушения первозданно-чистой природы: *Сейчас активно уничтожаются кузбасские реки. Практически полностью уничтожена река Ускат. Для хозяйственного использования она непригодна. Ни купаться, ни ловить рыбу в ней нельзя. На грани уничтожения реки Чумыш, Кондома, Мрас-су, Томь и другие; Также вероятна гибель реки Верхняя Терсь как источника чистой воды для села Осиновое Плёсо и речных обитателей.*

Эргоним, использованный в тексте, обозначает организацию, к которой обращена надежда: *Трагедия Кузбасса дошла даже до Организации Объединенных Наций. Насильственное выселение коренных жителей (шорцев) с исконных земель озаботило «верховную мировую власть». Московские захватчики «огнем и калашом» уничтожают шорские деревни. Рекомендации ООН компенсировать шорцам «утрату их земель» колонизаторы-грабители, конечно, «не замечают» и продолжают уничтожать Кузбасс. Ведь на компенсацию «утраты» нужны большие деньги. А колонизаторы не для того грабят колонию, чтобы потом ее облагораживать.*

Таким образом, вопросы экологии сохраняют свою актуальность на страницах городской газеты конца XX–XXI века. Публикации экологического содержания активно используют оценочные и эмоционально-экспрессивные средства. Важной концептуальной значимостью в медиатексте обладает система имён собственных. Внимание адресата на этапе восприятия печатного текста привлекает особое написание онимов. На этапах понимания и интерпретации благодаря текстовой синтагматике и парадигматике имя собственное становится для читателя частью структурно-смыслового единства текста.

Сноски к статье

* *Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Кемеровской области в рамках научного проекта № 18-412-420001*

Список литературы

1. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). – М.: Азбуковник, 2009. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения: 05.01.2016).
2. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А.В. Суперанская. М.: Наука, 1988. 192 с.
3. Согрин В.В. Перестройка: итоги и уроки // *Общественные науки и современность*. 1992. № 1. С. 133–147.
4. Филиппов К.В. Лингвистика текста: курс лекций. СПб.: Изд-во С.-Пб. ун-та, 2003. 336 с.

УДК 808.5

Суркова А. П.

(Россия, Новокузнецк)

СТИЛЕВЫЕ И УСТНО-РЕЧЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖАНРОВ КОМИЧЕСКОЙ РЕЧИ ПЕДАГОГА

Ключевые слова: комические жанры речи учителя, разговорный стиль, интонационные особенности, логическое ударение.

В статье характеризуются комические жанры речи педагога в аспекте их стилевых и устно-речевых особенностей. Было выявлено, что в данных высказываниях зачастую есть элементы разговорного стиля речи, а также такие черты устной речи, как ненейтральная (то есть, с подтекстом) интонация

и особое логическое ударение, которое содержит ироничную оценку происходящего.

Surkova A. P.

(Russia, Novokuznetsk)

STYLE AND ORAL-SPEECH FEATURES GENERES OF COMIC SPEECH OF A TEACHER

Key words: teacher's comic speech genres, colloquial style, intonational features, logical stress.

The article describes the comic genres of a teacher's speech in terms of their stylistic and oral-speech features. It was revealed that in these statements there are often elements of a conversational style of speech, as well as such features of oral speech as non-neutral (that is, with subtext) intonation and special logical stress, which also contains an ironic assessment of what is happening.

В наши дни в научных исследованиях много говорится о формировании коммуникативной компетенции будущего педагога. Один из аспектов, который привлек наше внимание, – это уместное и результативное применение учителем комических жанров речи в профессиональном общении (таких, как шутка, анекдот, устный юмористический рассказ и других). Подробно это было исследовано в ряде наших работ [5, с. 6].

Как показали результаты констатирующего эксперимента (анкетирование учителей и студентов), а также непосредственное наблюдение за учебным процессом в школе, комические жанры встречаются в речи педагогов достаточно часто, но не всегда при этом являются уместными и соответствующими задачам урока. Кроме того, анализ научных источников свидетельствует о том, что специальные исследования комических речевых жанров учителя практически отсутствуют, что не позволило нам составить развёрнутое описание подобных жанров, поэтому возникла необходимость определить, какие речеведческие сведения могут быть взяты за основу.

Учитывая тот факт, что педагог в процессе профессиональной коммуникации достигает определенных учебно-воспитательных целей преимущественно посредством использования **устной** комической речи, в рамках данной статьи мы сосредоточимся на характеристике одного из важных жанрообразующих факторов речевых жанров комического, а именно, стилевых и устно-речевых особенностей.

В научной литературе, посвященной исследованию особенностей педагогической речи (работах Л. Г. Антоновой, Н. А. Ипполитовой, Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской, О. Б. Сиротининой, О. В. Филипповой и др.) отмечается, что использование речевых средств в учебной ситуации во многом определяется «фактором субъективности» [1, с. 64] и индивидуальным стилем педагога. Под последним понимается «способ исполнения определённого жанра педагогической речи, проявляющегося в выборе обусловленных

спецификой учебного общения, риторических приёмов воздействия и выборе конкретных языковых средств реализации» [7, с. 66].

При этом, несмотря на то, что «основная функция речи учителя на уроке – информативная» [4, с. 149], «речь учителя не должна сводиться только к учебной разновидности научного стиля. И монологическая, и диалогическая речь не может быть бесстрастной, в ней обязательно должно присутствовать воздействующее начало» [там же, с. 154]. Для того, чтобы это воздействие (в нашем случае – с помощью комических жанров) было наиболее эффективным, педагог может, на наш взгляд, использовать средства различных функциональных стилей, но преимущество отдается стилю *разговорному*. Отметим, что это не будет разговорная речь «в чистом виде», поскольку между коммуникантами (учителем и учениками) будут существовать официальные (либо полуофициальные) взаимоотношения, определяемые обстановкой и социально-ролевой обусловленностью их взаимодействия. На разговорный характер коммуникации в условиях комического воздействия педагога на учеников указывают, на наш взгляд, следующие признаки: эта речь учителя заранее не обдумывается, не планируется, является по преимуществу спонтанной; юмор применяется учителем преимущественно в ситуациях непосредственного контактного «полуофициального» общения с классом (на официальный характер этого общения указывают формальные признаки: общение в официальном учреждении (школе, вузе), асимметричность и постоянство социальных ролей его участников, наличие учебного плана и правил внутреннего распорядка школы и т.п. И в то же время юмор учителя (незапланированный, непринужденный, дружеский по отношению к ученикам) несколько «снимает» эту официальность, хотя и преследует ряд учебно-воспитательных задач); проявление специфических *языковых особенностей* на уровне: фонетики (сильная редукция гласных, вплоть до их полного выпадения, упрощение групп согласных и др.); морфологии (особая форма обращений: «*Маши!*», отсутствие причастий и деепричастий, причастных и деепричастных оборотов и замена их специфическими конструкциями с двойными неоднородными глаголами-сказуемыми: «*Это кто у меня тут за партией сидит спит, как мишка зимой?*», вместо «*Спит, сидя за партией*» и др.); лексики (специфические способы номинации: *маршрутка* (маршрутное такси), *садик* (детский сад), *отметить* (отпраздновать какое-то событие), применение «имени ситуации» – конкретного существительного, которое в определенном микроколлективе обозначает целое событие: *Ну как, кончился твой телефон?* (хлопоты по установке телефона)); синтаксиса (некодифицированное употребление именительного падежа существительных: *Слишком часто телефон вредно / «головная кость» заболит!!!* (вредно часто говорить по мобильному телефону); использование инфинитива для обозначения целевого назначения предмета: *Надо купить тетради писать / а то вы все на клочочках / сиротинушки //*; применение высказываний с незамещенными синтаксическими позициями, смысл которых восстанавливается на основе фоновых знаний: *Ну*

ладно тебе / летописец / завершай / иди // (завершай упражнение в тетради и иди отвечать к доске); специфический порядок слов, инверсия: *Белый принеси мне / пожалуйста / мел //* *что издеваешься / над старой больной женщиной? //* и др.)

Очевидно, характеризуя формальную (структурно-композиционную и языковую) организацию комических речевых жанров учителя, требуется обратить внимание на специфику *устного разговорного диалога (полилога) и монолога*; а также *композиционное, структурное построение и особенности языкового воплощения* изучаемых жанров комического.

Рассмотрим комическую речь учителя как разновидность (вид) устного разговорного монолога и диалога (полилога).

Устный характер комических высказываний педагога на уроке предполагает наличие ряда свойств, которые мы выделили, опираясь на работы исследователей, а также на результаты анализа аудио- и видеозаписей речи школьных и вузовских педагогов (сделанных нами непосредственно в ходе посещения уроков литературы, русского языка и риторики): *речевая избыточность* (повторы сказанного, пояснения, уточнения), которая демонстрирует стремление учителя наиболее полно представить комизм ситуации, к примеру, в юмористическом рассказе, пояснить некоторые реалии, с которыми ученики еще не знакомы; *лаконизм* (экономия речевых средств), когда говорящий пропускает что-то, о чем легко догадаться из конституации, использует простые и неполные синтаксические конструкции и т. д.; он используется педагогом для придания своей речи динамичности, для того, чтобы избавить повествование о комическом случае от затянутости, которая может свести на нет весь комический эффект; *прерывистость* (самоперебивы, применение пауз, отдельных звуков типа «э», «м» и т. д.), которая свидетельствует об обдумывании и подборе наиболее удачных речевых средств комического; использование *несловесных средств* общения (мимики, жестов, интенсивности звучания голоса, различного темпа речи и т.д.); оно обогащает речь, придает ей еще больший эффект комизма.

По нашим наблюдениям, именно богатство интонации, ее всевозможные «оттенки» и «полутона» (ритмико-интонационные или паралингвистические средства говорения как вида коммуникативной деятельности) зачастую обуславливают успех применения комических жанров педагогом. Ведь «эмоционально насыщенная речь, интригующий тон рассказа, объяснения невольно привлекают, эмоциональные перепады речи завораживают, приковывают внимание» [7, с. 77].

Исследователи устной речи (Е.А. Брызгунова, Л.А. Вербицкая, Г.Н. Иванова-Лукьянова, Т.А. Ладыженская, О.В. Филиппова, Н.В. Черемисина-Ениколопова и другие) выделяют множество функций интонации, среди которых для нас представляют наибольший интерес *эмоционально-экспрессивная* (она состоит в выражении эмоционального отношения говорящего к предмету речи, его состояния, волеизъявления) и *смыслоразличительная* (реализуется во влиянии лексико-грамматического состава фразы на интонацию. Это влияние может быть более или менее

сильным, но может и отсутствовать вообще. В последнем случае интонация становится единственным средством выражения смысла фразы).

Эмоционально-экспрессивная функция интонации подразумевает отступление от так называемой «нейтральной» интонации, которое связано с интенцией педагога «...изменить смысловые отношения между компонентами высказывания, добавить к основному значению различные оттенки значения или даже придать высказыванию совершенно противоположный смысл» [2, с. 43].

Интонация *нейтральная* отражает экспрессивную или стилистическую окрашенность тех лексико-грамматических единиц, которые присутствуют в тексте. Если же эмоционально-стилистическая окраска выражается лишь интонацией, а лексико-грамматический состав фразы нейтрален, то исследователями принято говорить о *нечейтральной*, или *окрашенной интонации*.

Ряд речевых жанров комического, таких, к примеру, как шутка, афоризм, крылатые слова и выражения, предполагают наличие второго плана, подтекста, который выражается в устной речи педагога при помощи интонации и логического ударения.

Таким образом, можно утверждать, что основной смысл произносимого иногда зависит от того, *как* произносится информация. При изменении нейтральной, привычной, характерной для основных синтаксических конструкций интонации зачастую изменяется и буквальное значение высказывания, появляется переносный смысл, в том числе комический.

Кроме интонации, отметим и такой важнейший элемент звучащей комической речи педагога, как *логическое ударение*. Оно также может оказывать влияние на смысловую сторону высказывания. Под логическим ударением понимается «при произношении фразы выделение одного из слов для подчеркивания его особой семантической или эмоциональной значимости» [3, с. 308]. Причем в звучащем тексте «выделенность» слов создается не только ударением, но и различными просодическими средствами: увеличением длительности слова, интонационным выделением, усилением и ослаблением голоса, психологической паузой.

Для нас важным является определение влияния экстралингвистических факторов на постановку логического ударения, так как выделение того или иного слова в фонетическом предложении определяется педагогической интенцией.

Как и интонация, логическое ударение может быть *нейтральным* и *окрашенным*.

Под *стилистически* и *экспрессивно окрашенными* способами выделения понимаются такие, которые не только указывают на выделенность самых важных слов в тексте, но и приносят с собой различные оттенки смысла, стиля или экспрессивности. Иначе говоря, ненейтральные способы постановки логического ударения образуют в речевом сообщении подтекст, скрытый план содержания, а значит, могут служить выражением иронической или

юмористической экспрессии. К примеру, путем увеличения длительности слова (которое может быть связано с удлинением ударного гласного слова и произнесением слова по слогам) могут не только создаваться дополнительные эмоционально - экспрессивные оттенки, но и изменяться весь смысл произносимой фразы. Проиллюстрируем это на примере фрагмента из тележурнала «Ералаш» (серия «Место встречи изменить нельзя», авт. А. Трушкин, реж. П. Любимов):

Идет контрольная. На пороге появляется опоздавший ученик. Ученик (виновато):

- Здравьете, Лев Семеныч!..

Учитель (радушно):

- А-а, Иванов! Родной ты наш! Счастье-то какое! Явился! Ну, подползай, подползай потихоньку...

Ученик входит в класс:

- Я опоздал?

- Как видишь! (с интересом) Что у тебя сегодня?

- Старушка...

- Опять? Уже былаодна. <...>

Выделяя логическим ударением слово «сегодня», учитель дает понять, что опоздание далеко не первое, и его абсолютно не устраивают те объяснения, которые дает ученик в свое оправдание. Если бы та же фраза была произнесена учителем без удлинения ударного гласного в слове и с логическим ударением на местоимении «что», это бы свидетельствовало о простом выяснении, уважительной ли была причина опоздания на урок. В данном же случае педагог не просто выясняет обстоятельства, которые помешали школьнику прийти вовремя, а воздействует на нерадивого ученика, делает ему замечание. Выделение голосом слова «была» свидетельствует о том, что учитель сомневается в правдоподобности «версии» ученика, намекая, что тот попросту «заврался», и выражает свое недовольство и возмущение.

Итак, основной смысл произносимого в ряде случаев зависит от того, как произносится информация. Изменение нейтральной (привычной, характерной для основных синтаксических конструкций) интонации, использование разнообразных логических ударений свидетельствует об изменении буквального значения, смыслового сдвига в высказывании. Это зачастую создает внутренний (имплицитный) план содержания (либо переносное значение) речевого сообщения, что характерно для большинства комических высказываний педагога.

Список литературы

1. Антонова Л. Г. Письменные жанры речи учителя : учеб. пособие к спецкурсу «Теоретические основы частной педагогической риторики». Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 1998. 114 с.

2. Иванова-Лукьянова Г. Н. Культура устной речи : интонация, паузирование, логическое ударение, темп, ритм : учеб. пособие. 3-е изд. М. : Флинта : Наука, 2000. 200 с.

3. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л. Ю. Иванова, А. П. Сковородникова, Е. Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2003. 840 с.

4. Сиротинина О. Б. Речь учителя в школе и дома // Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи : пособие для учителя. М., 1996. С. 147-154.

5. Суркова А. П. Комические жанры речи в профессиональном общении педагога: модель обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради: № 5 (23): Научный журнал. СПб, 2006. С. 178–187.

6. Суркова А. П. Типичные трудности и недочеты в процессе профессионально-педагогического применения студентами комических жанров речи // Проблемы современного коммуникативного образования в вузе и школе : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2 ч. Ч. 2. / под ред. Т.Ю. Зотовой, Т.А. Федосеевой, М.С. Хлебниковой. Новокузнецк: РИО КузГПА, 2009. С. 151–154.

7. Филиппова О. В. Индивидуальный стиль речи учителя как категория педагогической риторики. М.: Прометей, 2001. 148 с.

УДК 81'22

Токарев Г.В.

(Россия, Тула)

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДНЕВНИКА ПОСЛЕДНЕГО ГОДА ЖИЗНИ Л.Н. ТОЛСТОГО

Ключевые слова: автокоммуникация, дискурс, Л.Н. Толстого, дневник, стратегии самоидентификации

В статье рассматриваются коммуникативные особенности дневника 1910 года. Выявляются основные темы, волнующие писателя, стратегии самоидентификации и языковые способы их воплощения.

Key words: auto-communication, discourse, L.N. Tolstoy, diary, identity strategies.

The article discusses the communicative features of the 1910 diary. The author identifies the main topics of concern to the writer, the strategies of self-identification and language methods of their implementation.

Tokarev G.V.
(*Rossiya, Tula*)

COMMUNICATIVE FEATURES OF THE DIARY OF THE LAST YEAR OF LIFE L.N. THICK

Дневник 1910-го года, последнего года жизни Л.Н. Толстого, пропитан ощущением усталости, борьбы с недомоганием и тяжёлым настроением. Толстой пытается найти спасение в уединении. Автор дневника постоянно отмечает своё физическое недомогание и духовный разлад, вызванный недовольством своей жизни.

Основными темами дневника являются отношения с близкими и обращение к Богу, размышления о его сущности, о вечности, бытии, пространстве и времени.

Как и в двадцатилетнем возрасте, Толстой не перестаёт заниматься самобичеванием на страницах дневника. «Не переставая стыдно за свою жизнь. В смысле воздержания от недобрых чувств хоть немного двигаюсь» [1, с. 3]; «На душе хорошо, но также гадок сам себе, чему не могу не быть рад». [1, с. 12] Отрицательно маркированная лексика используется прежде всего при самооценке. Угрызения совести связаны уже не с отдельными поступками, как в дневниках конца 40-х – начала 50-х годов, а с образом жизни своим и класса людей, к которому принадлежит писатель: «Нет беспомощной тоски, есть только не перестающий стыд перед народом. Неужели так и кончу жизнь в этом постыдном состоянии?» [1, с. 5] Эту разницу мировоззрения чувствует и подчёркивает Толстой: «Как в молодости болеешь за своё зло и жаждешь блага своего, своего организма, так в старости, как я, болезненно чувствую теперь, болеешь за зло общее и жаждешь блага общего, всего общего организма [1, с. 29].

Толстой болезненно переживает ошибки своей молодости, не может себе простить грехов юности: «...Бога за мягкость наказания, которое я несу за все грехи моей молодости и главный грех, половой нечистоты при брачном соединении с чистой девушкой. По делом тебе, пакостный развратник. Можно только быть благодарным за мягкость наказания. И как много легче нести наказание, когда знаешь за что. Не чувствуешь тяготы» [1, с. 80]. Как и молодом возрасте, Толстой относит себя к категории порочных людей.

Даже в 82-летнем возрасте писатель не отказывается от цели нравственного совершенствования. «Чувствую себя в деле нравственного совершенствования совсем мальчишкой, учеником и учеником плохим, мало усердным» [1, с. 139]. Данная запись показательна в аспекте самоидентификации Толстого, он, имеющий мировую известность как автор литературных и публицистических произведений на нравственные проблемы, называет себя мальчишкой, плохим учеником, то есть даёт себе уничижительную оценку. Примечательно, что в бытовом аспекте Толстой

характеризует себя как глупого дряхлого старика: «Со вчерашнего дня начал делать гимнастику – помолодеть, дурак, хочет – и повалил на себя шкаф и напрасно измучился. То-то дурак 82-летний» [1, с. 142].

Толстой болезненно переживает личное материальное благосостояние. Причиной этого является переживание писателем социальной несправедливости. Себя Толстой относит к классу, который, не имея морального права, живёт за счёт других, присваивает себе результаты чужого труда. Для выражения своего отношения к материальным благам Лев Николаевич употребляет оценочную сниженную лексику. «Мучительная тоска от сознания мерзости своей жизни среди работающих для того, чтобы еле избавиться от холодной, голодной смерти, избавить себя и семью. Вчера жрут 15 человек блины, человек 5, 6, семейных людей бегают, еле поспевая готовить, разносить жраньё. Мучительно стыдно, ужасно. Вчера проехал мимо бьющих камень, точно меня сквозь строй прогнали...» [1, с. 37]. Очевидно намеренное использование писателем грубых просторечных слов *жрать*, *жраньё* с целью выражения отвращения существующего положения дел.

Дневник содержит много записей, связанных с выражением негативного отношения к деньгам, собственности, материальным благам: «Какой большой грех я сделал, отдав детям состояние» [1, с. 36]; «...Книги для чтения продаются дорого; она (Софья Андреевна – Г.Т.) стала говорить, что у неё ничего не останется, и решительно отказала...» [1, с. 18]. Толстой ощущает себя чужим в своей семье.

Лев Николаевич подчиняет себя Богу, служение которому он трактует как главное предназначение своей жизни: «Господи, помоги мне быть с тобой, не переставая сознавать только твоим работником [1, с. 4]. Толстой записывает свои обращения к Богу, имеющие форму молитвы:

- «1) Ты, тот, который во мне, помоги мне,
- 2) помоги мне быть с Тобою,
- 3) помоги мне сознавать себя только Твоим работником,
- 4) помоги мне при всяком общении с человеком видеть себя в нём» [1, с.

8]. В них проявляется понимание Бога как нравственного начала, составляющее основу личности. Бог индивидуален, он внутри человека. Бог нужен для того, чтобы правильно делать нравственный выбор. Молитва также отражает стратегию самоидентификации. Во-первых, Толстой отказывается идти проторенной дорогой слепого, неосмысленного восприятия Бога. Во-вторых, служение Богу он видит в постоянной нравственной работе над собой. В-третьих, он считает себя, как и других людей, вместилищем Бога. «...Только в этом непонятном Боге и в требованиях Его, написанных в наших сердцах и есть религия, одна истинная религия» [1, с. 37]. Толстой осознаёт, что его религиозное мировоззрение отличается от понимания Бога православным большинством. Общепряятие взгляды он считает заблуждением, насмешкой над учением Христа. В этом отношении примечательна запись, связанная с посещением суда: «Присяга взволновала меня. Чуть удержался, чтобы не

сказать, что это насмешка над Христом. Сердце сжалось и от того промолчал» [1, с. 10].

Толстой возвращается к своим мыслям, высказанным в молодые годы. Но уже выражает их не как предположение, а как подтверждённый жизненным опытом результат. В частности, это касается понимания времени в жизни человека. В сравнении с будущим настоящее играет приоритетную роль. «Всё яснее и яснее представляется значение жизни в настоящем. Жизнь, то есть усилие моё только в настоящем. А настоящее духовно и потому вне времени. Воспоминание о прошедшем и представление о будущем суть только средства руководства в настоящем» [1, с. 8]. Эта позиция Толстого указывает на важность реального действия. Требуется от человека должно поступать сейчас.

Толстой не считает себя гением, скептически относится к своим теориям. Учение Шри Шанкара он характеризует через призму своих умозаключений: «Основная метафизическая мысль о сущности жизни хорошо, но всё учение путаница, хуже моей», – которым также даёт невысокую оценку [1, с. 142].

Толстой остро переживает непонимание со стороны жены и бесчувственность сыновей. Чаще всего в дневниках Софью Андреевну он называет местоимением третьего лица, что подтверждает разобщённость супругов, холодность отношений между ними: «С утра начал писать ей письмо и написал. Пришёл к ней. Она требует того самого, что я обещаю и даю. Не знаю, хорошо ли, не слишком ли слабо, уступчиво. Но я не мог иначе сделать [1, с. 78]. Себя он считает оскорблённым, притеснённым, обиженным: «...Когда я вышел за ней в сад, она закричала: это зверь, убийца, не могу видеть его и убежала, нанимать телегу и сейчас уезжать...» [1, с. 136].

Записи, отражающие семейные раздоры, характеризуются разнообразием передаваемых эмоций: от отрицательных и негодующих до примирительно умиротворённых, что свидетельствует о том, что Толстой сильно переживал семейный конфликт, боролся с внутренним проявлением нелюбви со стороны близких, эгоизмом и т.п.: «Не могу быть добр и ласков с Львом, и он ничего не понимает и не чувствует» [1, с. 79]; «Понял свой грех относительно Льва: не оскорбляться, а надо любить. Какая нелепость: равнять и, чтоб одно могло перевешивать другое: оскорбление и любовь – не любовь к Ивану, к Петру, а любовь, как жизнь в Боге, с Богом, Богом» [1, с. 79]; «...освободился от чувства оскорбления и недоброжелательства к Льву и от жалости к себе...» [1, с. 79]

Толстой протестует против лицемерия в отношениях и лжи: «Не говоря уже о любви ко мне, которой нет и следа, ей (Софье Андреевне – Г.Т.) не нужна и моя любовь к ней, ей нужно одно: чтобы люди думали, что я люблю её». [1, с. 104].

С 29 июля 1910 года Толстой начинает писать, по его выражению, настоящий дневник, предназначенный для самого себя. Причиной этого становится усугубление семейного конфликта, стремление Софьи Андреевны

овладеть дневниками мужа. «Начинаю новый дневник, настоящий дневник для одного себя...» [1, с. 129]. Записи этого дневника носят очень личный характер и свидетельствуют о высшей степени отчаяния, какой достигает Толстой, переживая конфликт с женой и сыновьями. «Нынче думал, вспоминая свою женитьбу, что это было что-то роковое. Я никогда даже не был влюблён. А не мог не жениться» [1, с. 134]; «Всё тяжелее и тяжелее с Софьей Андреевной. Не любовь, а требование любви, близкое к ненависти и переходящее в ненависть. Да, эгоизм – это сумасшествие. Её спасали дети – любовь животная, но всё-таки самоотверженная. А когда кончилось это, то остался один ужасный эгоизм. А эгоизм самое ненормальное состояние – сумасшествие» [1, с. 135].

Последняя запись дневника, продиктованная дочери, А.Л. Толстой, является своеобразным итогом жизненных исканий: «Истинно существует только Бог...».

Дневниковые записи демонстрируют цельность личности Толстого. Дневник стал средством достижения главного смысла в жизни писателя – нравственного самосовершенствования, борьбы с тщеславием и эгоизмом. Жизнь Толстого была богоискательством, лик которого он стремился увидеть в каждом человеке. Дневник отражает модели самоидентификации. В нравственном аспекте автор отождествляет себя с юнцом, плохим учеником, развратником, в житейском – с глупым стариком, принадлежащим к классу людей, присваивающих чужой труд, в семейном – непонятым женой и сыновьями, в религиозном – частью Бога, его работником. Множественность стратегий самоидентификации отражает духовное богатство личности Толстого.

Список литературы

1. Толстой Л.Н. Дневники 1847-1854 гг. // Полное собрание сочинений : в 90 т. Т. 58. М.: РГБ, 2006.

УДК 811.92

Цао Цзяньхун
(*Китай, Шичзячжуан*)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРНЕТ-ИНФОРМАЦИОННОЙ ПЛАТФОРМЫ В СОДЕЙСТВИИ КОММУНИКАЦИИ ВОЗОБНОВЛЯЕМЫХ РЕСУРСОВ ПРЕДПРИЯТИЙ В КИТАЕ

Ключевые слова: информационная платформа, сетевой язык, круговая экономика.

Цель исследования заключается в том, чтобы: путем анализа применения информационной интернет-платформы в продвижении рециркуляции возобновляемых ресурсов в Китае, чтобы раскопать новый путь «модели интернета + язык» в построении современной корпоративной информационной сети, тем самым содействуя трансформация современных предприятий в модель интернета.

Cao Czyan'hun
(*Kitaj, SHiczyachzhuan*)

APPLICATION OF THE INTERNET-INFORMATION PLATFORM TO PROMOTE COMMUNICATION OF RENEWABLE RESOURCES OF ENTERPRISES IN CHINA

Key words: Information platform, Network language, Circular economy.

The aim of this paper is through analyzing the application of Internet information platform in promoting the recycling of renewable resources in China, so as to excavate a new path of "Internet + language Model" in the construction of modern enterprise information network, Thereby promoting the transformation of modern enterprises in the Internet model.

С появлением эры Интернета рождение «Интернет + язык» станет эффективным способом усиления влияния языка. «Интернет + язык» в полной мере играет роль Интернета в распространении языка и расширяет влияние языка, и мягкая сила языка является новой культурной формой. В настоящее время китайские предприятия по переработке возобновляемых ресурсов являются независимыми и рассредоточенными. Эффективный обмен информацией не будет реализован, что влияет на стандартизацию и систематизацию строительства круговой экономики Китая. Поскольку сетевой язык обладает характеристиками простоты, яркости и сильного распространения, он является ключом к преодолению информационного барьера и созданию сетевой информационной платформы для содействия эффективному общению между предприятиями на фоне общей экономической модели [1].

Возможность Интернета как новой формы языкового общения для построения предприятий. В последние годы Интернет быстро интегрировался в нашу жизнь, почти все используют мгновенные сообщения для голосовой, текстовой и даже видеосвязи. Это не только приносит удобство человеческой жизни, но также открывает возможности для реформирования и развития предприятий в целях содействия трансформации и модернизации некоторых режимов работы бизнеса. Многие традиционные предприятия имеют только автономные магазины, которые не могут адаптироваться к тенденции обмена информацией в эпоху Интернета. Интернет как новая форма общения, скорость сбора информации значительно увеличена, форма информационного

контента более обширна, распространение информации более взрывное распространение, нарушая монополию между предприятиями из-за информационной асимметрии, информации. Между отправителем и получателем может быть установлена прямая сеть. Публикация корпоративной информации через сетевую информационную платформу легче получить конкурентную силу, чем традиционные предприятия. Потому что получение последней рыночной информации для понимания воли потребителя является ключом к успешному позиционированию продукта.

Языки сети имеют следующие характеристики:

Инновация: сетевой язык выражается в различных формах: цифровой, видео, анимация, символы, изображения и т. Д. Семантическая инновация сетевого языка в основном отражается в самообновлении сетевого языка, то есть появляется новый сетевой язык. быстро и быстро используется в сети.

Умышленность: в сетевом языке существует много форм словообразования, которые можно назвать странными и постоянно меняющимися. Многие сетевые языки только через китайские иероглифы, символы, картинки простой комбинации могут четко отражать смысл выражения пользователя.

Простота: интернет-пользователи часто заменяют [2] простым, официальным официальным языком или подобным словом.

Взрыв распространения информации: многие интернет-языки, как правило, взрываются в Интернете в течение короткого периода времени, и простая фраза может быстро распространиться по всей стране из-за новостного события. Поскольку Интернет соединяет всех пользователей как среду, канал связи больше не является односторонним, а является сетью.

Необходимость построения корпоративной информационной сети платформы: увеличить взаимодействие между предприятием и заказчиком, между заказчиком и предприятием. Основная причина формирования традиционной модели потребления и бизнес-модели заключается в неидентичности спроса и предложения во времени и получении информации. Модель «Интернет + коммуникация» обеспечивает основу для стороны предложения, чтобы иметь дело непосредственно со стороной спроса, Интернет обеспечивает быструю и практичную интерактивную платформу для потребителей и предприятий, а промежуточная связь хаба отсутствует. Сделать возможным персонализировать "частную настройку". Это взаимодействие отражает не только бизнес-модель, но и направление развития и тенденции новой экономики и культуры в будущем.

Потребители и партнеры обмениваются опытом в сети благодаря развитию интернет-технологий, потребители также стали пресс-спикерами СМИ, могут делиться своей информацией в любое время и в любом месте, могут делиться своим опытом в сфере товаров и услуг с другими. Своевременность, полнота, интерактивность и удобство Интернета позволяют потребителям легко делиться ценой, производительностью и ощущениями от использования товаров, что, несомненно, может в полной мере использовать

эффект сарафанного радио. Экономьте на огромных рекламных расходах предприятия.

Преобразование бизнес-модели с B2C на C2B, особенно для предприятий по восстановлению возобновляемых ресурсов, традиционным предприятиям по переработке отходов должно взять на себя инициативу по поиску источника товаров, что значительно снижает эффективность восстановления. Создание интернет-платформы утилизации, может реализовать протivotок от источника товаров на предприятие по переработке. Потребители в эпоху «Интернет +» не любят пассивного принятия потребительских товаров и потребительских услуг, и они склонны выбирать новые вещи, которые популярны, модны и авангардны, чтобы показать свою харизму.

Проблемы, существующие на платформе Network Recycling китайских предприятий по переработке возобновляемых ресурсов: в Китае не хватает эффективной информационной коммуникационной платформы среди предприятий по восстановлению возобновляемых ресурсов. Хотя в настоящее время многие предприятия обратили внимание на важность построения информационной сети платформы для получения информации об источнике товара и создали собственную платформу восстановления сети. Тем не менее, он только обращает внимание на связь между собственными предприятиями и поставщиками, и не полностью раскрыл применение «Интернет + связь» в сетевой платформе. Среди предприятий по переработке отходов система связи между предприятиями по переработке, предприятиями по переработке и поставщиками все еще не совершенна, и отсутствует свободная и открытая торговая платформа.

Отсутствие эффективного механизма стимулирования может активировать работу сетевой информационной платформы. Только ценовая война не может привлечь источник товаров. Отсутствие сотрудничества с другими платформами электронной коммерции не позволяет использовать услуги восстановления возобновляемых ресурсов в сетях в более крупной среде, а также подключать отдельных пользователей на узлах управления мусором через сеть, например, со стороны предложения товаров, транспортная сторона логистической отрасли, ресурсы перерабатывающих предприятий, так что реализация национального участия в процессе утилизации, тем самым снижая эффективность восстановления возобновляемых ресурсов.

Разнообразие форм сетевого языка используется не полностью, и большая часть информации, публикуемой сетевой информационной платформой, основана на информации о запросе символов и изображении, а применение видео и звука очень мало. Интерактивное диалоговое окно очень маленькое, и платформа для утилизации сети, по-видимому, является областью изоляции и не может быть интегрирована в нашу жизнь, как WeChat.

Создание новой информационной платформы по утилизации сети на основе «Интернет + связь»: новая сервисная платформа по утилизации сети

объединяет интеллектуальную машину восстановления, гражданина, бесплатное лицо, занимающееся восстановлением, предприятие по переработке, предприятие по переработке возобновляемых ресурсов и предприятие по переработке, а также Любая из сторон может зарегистрироваться и общаться друг с другом на сетевой платформе, чтобы предоставить самую последнюю информацию о спросе и предложении. В форме приложения, каждый гражданин может быть загружен бесплатно на телефон, как необходимая часть жизни. Между тем, платформа для утилизации сети расширяет сотрудничество с другими платформами электронной коммерции, такими как веб-сайт для покупок и другое платежное программное обеспечение, и повышает практичность.

Конкретный процесс работы таков: узлы в цепочке утилизации могут быть зарегистрированы на информационной платформе Internet Recycling. Интеллектуальная перерабатывающая машина разбросана по основным районам города, связана с интернет-терминалами и может быстро загружать переработанную информацию на информационную платформу. Отдельное предприятие по переработке может публиковать информацию через информационную платформу, общаться в Интернете и улучшать коммуникации. Может также получать информацию об утилизируемых ресурсах, онлайн-выбор логистических и транспортных каналов, а также получать кредитные кредиты. Граждане могут создавать свои собственные экологические счета, принимать заказы на вывоз мусора, улучшать экологические кредиты и играть роль бесплатной команды по переработке. Профессиональная команда по утилизации мусора. Защитная система. Предприятия по сортировке и переработке отходов могут предлагать цены на информационной платформе для предприятий по переработке отходов, чтобы они могли свободно выбирать. Новые продукты на перерабатывающих предприятиях могут сортировать отходы через интернет-платформу утилизации, а информация о продаже перерабатывающих предприятий может реализовываться онлайн-транзакции. Сотрудничество с другими финансовыми институтами и платформами электронной коммерции дает экономическую ценность экологическим кредитам. Здесь китайские предприятия, занимающиеся переработкой возобновляемых ресурсов, могут укреплять связь и обмен информацией, осуществлять обмен информацией, повышать эффективность восстановления и охвата возобновляемых ресурсов через систему рециркуляции Интернета, основанную на ИТ-технологиях [3].

Предложения по построению информатизации современного предприятия по модели «Интернет + язык»:

В полной мере использовать разнообразие форм сетевого языка для расширения общения с заинтересованными сторонами путем создания сетевой информационной платформы.

Малые и средние предприятия могут не только использовать интернет-платформу, интерфейсы и другие ресурсы крупных предприятий для повышения уровня своей информатизации, но также могут использовать

платформенные услуги, аутсорсинг и другие средства для сокращения закупок информационных продуктов для малых и средних предприятий. предприятия Расходы на аренду и эксплуатацию [4].

На предприятии по информатизации следует обратить внимание на важность анализа больших данных под информационным фоном, в соответствии с информацией о скрининге и анализе которых обобщаются предпочтения потребителей [5].

В полной мере использовать взрывную коммуникацию и обмен информацией на языке Интернета, чтобы хорошо поработать над имиджем по связям с общественностью предприятия и снизить расходы на рекламу и рекламу предприятия.

В век информации Интернет стал прямой мотивацией и мощным инструментом языкового общения и постепенно превратился в многоязычный сетевой мир. Поэтому, чтобы в полной мере оценить роль Интернета в языковом общении, очень важно усилить влияние языка. Интернет-язык как новый способ распространения языка, как в полной мере использовать его для усиления влияния языка, несомненно, является вопросом, заслуживающим нашего внимательного изучения и углубленного изучения. Сетевой язык является не только социальным языком общения среди пользователей интернета в информационную эпоху, но и исторической миссией, которую в свое время давали исследователи языка и другие исследователи. В то же время это также неизбежный результат того, что человеческий язык идет в ногу со временем.

Список литературы

1. Чжоу Хайчжун. Новая языковая дисциплина – сетевая лингвистика // Наука, 2000 (09) .62.
2. Хоу Сяохуа. Характеристики и отражение сетевого языка // Новый кампус, 2017 (03).
3. Чанг Тао. «Интернет + переработка» и интеллектуальное решение для сортировки мусора от Yingchuang Recycling. Focus, 2018.10-11.
4. Ся Тяньвэнь. Информатизация малых и средних предприятий в среде Интернета // Университет науки и техники. Цзян Су, 2016.22 / 0013/01.
5. Ли Сюэфей, Чжоу Эндэ, Ду Сяоянь. Исследование по оптимизации системы переработки ресурсов переработки Китая на основе больших данных // Циркулярная экономика, 2016.06,11-14.

Шаповал В. В.
(Россия, Балабаново)

РЕЧЬ ВЛАСТИ (ШТАМПЫ В ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ ПЕРИОДА СТАНОВЛЕНИЯ)

Ключевые слова: литературный язык, ромский (цыганский), перевод, стилистика, штампы.

На примере развития советского варианта ромского (цыганского) литературного языка в 1927–1938 гг. рассматриваются проблемы эстетической оценки масштабного калькирования языка-образца средствами создаваемого письменного языка.

Shapoval V. V.
(Russia, Balabanovo)

THE SPEECH OF AUTHORITY (CLICHÉS IN A LITERARY LANGUAGE OF THE PERIOD OF ITS FORMATION)

Key words: standard language, Romani language, translation, style, clichés.

The problems of aesthetic evaluation of large using of calques borrowed from the translated language are considered on the example of development of the Soviet version of the Romani literary language (1927–1938).

Обычно штампы рассматриваются в отечественной стилистической традиции как безусловно негативное явление, кульминацией которого является штампованная речь бюрократии – болезнь языка «канцелярит», по мнению К. И. Чуковского [6, с. 109, 110; 7, с. 118, 119]. Эта позиция разделялась многими, напр. [2, с. 130-131]. Такое отношение к специфическим особенностям речи официоза сформировалось у К. И. Чуковского в результате длительных наблюдений над этим стилистическим регистром современного русского литературного языка и задолго до 1962 г. В его дневнике есть запись от 17 июня 1932 г.: «Ценят только штампы, требуют только штампов, для каждого явления жизни даны готовые формулы; но эти штампы и формулы так великолепны, что их повторение никому не надоедает» [8, с. 62].

Разумеется, «великолепие» трафаретной речи в оценке К. И. Чуковского не следует принимать за чистую монету, здесь нескрываемый сарказм художника слова. Однако предлагаемая им в качестве безальтернативной для художественных произведений высокая планка неповторимости индивидуального стиля, разумеется, не имеет универсальной применимости по отношению ко всем языкам. Во-первых, стилистические стандарты чрезвычайно сильно варьируются от языка к языку и от эпохи к эпохе. Во-вторых, в стране, где большинство населения все еще пребывало в состоянии

полной или частичной неграмотности, а некоторые малые народы (как ромы) только получали свой первый утвержденный официально алфавит, требовать от всех изысканного стиля письменной речи было бы довольно странно.

Если отрешиться от этих эстетических стандартов, то видение ситуации, сложившейся в области стилистики официальных речей и бумаг после революции 1917 г., может быть и другим. Вполне уместным представляется вопрос о причинах стандартизации устной и письменной речи управленцев и политических активистов той межвоенной эпохи. Вряд ли они использовали в своей русской письменной и публично речи большое количество стандартных выражений (нередко со снятой образностью) только по причине недостаточной чуткости к избитому «чужому слову».

Поскольку художника уместно судить лишь по законам, им самим устанавливаемым, разумно при оценке штампов ромского советского языка, представленных в печатных источниках, отрешиться от стилистической схемы, сложившейся в русском языке.

Обратимся к примерам конкретных решений в практически первом документе Всероссийского союза цыган (ВСЦ) и рассмотрим его в качестве образчика нового литературного языка, ориентированного на российскую ромскую аудиторию. Это довольно пространная листовка 1927 г., обращаясь к трудовым цыганам РСФСР на двух языках [3], библиографическое описание ее (вместе с полным русским текстом) было приведено А. В. Германом [1, с. 69, № 297]. Судя по всему, эта листовка была выпущена в конце 1927 г., поскольку в самом начале текста имеется указание на 10-летие Октябрьской революции. К этому же юбилею был подготовлен тем же коллективом и первый в мире номер журнала «Романы зоря» (Ромская зоря). Русский текст листовки обладает узнаваемым стилем, характерным для политического дискурса большевиков. Простые формулировки, аргументация на уровне примеров из жизни, большое место отведено картинам светлого будущего. Нельзя сказать, чтобы такая структура высказывания и его основные темы были традиционными для ромского языка того времени. Понятно, что для передачи русского текста такого рода требовалось перенастроить ромский язык для решения новых и довольно слабо обеспеченных коммуникативных задач.

Ромский текст создавался как относительно точный эквивалент первичного русского текста. Тем более любопытно посмотреть, в каких случаях – при всем стремлении к параллелизму с русским оригиналом – возникают довольно заметные расхождения. Это полезно проследить не только на примере пропусков, а и на примере амплификаций в ромской части билингвы.

Прежде всего обращает на себя внимание применение фольклорных средств выражения, если средствами повседневной ромской речи не удастся однозначно передать формулировку русского оригинала. Можно предположить, что автор ромского текста, когда он ощущал заметные потери по сравнению с русским исходником, прибегал к повышению экспрессивности

описания, пытался достучаться до слушателя и читателя через повышение эмоциональности высказывания по сравнению с официальным русским оригиналом. Например:

Русский текст отстраняется от кочевников: «У них (кочевников – В. Ш.) есть своя земля, свои хутора, деревни, села, свои школы». В ромском тексте в дополнение к представленному выше заимствованию *кочевники* и его описательному эквиваленту *фэлдытка народы* (букв. ‘полевые народы’) добавлен еще и фольклорный образ ветра в поле: «сэ гава ... сарэндэ кон еще на гара псирдя сыр балвал» – ‘есть сёла ... у всех, кто еще недавно бродил, как ветер’. Вообще говоря, *фэлдытка рома* – полевые, ромы примерно степной и лесостепной зоны – противопоставлялись в Европейской России лесным – *вэшытка рома*, обитавшим севернее. Спорным, по мнению современных специалистов, является вообще отнесение ромов к кочевникам по образу жизни, но это представление было базовым при выработке политики по отношению к цыганам в период коллективизации.

Русский текст: «[С каждым годом число кочевников уменьшается] и скоро их совсем не будет» – ромский текст намного больше по объему, в нем содержится развернутый футурологический прогноз, да еще и с прямым отнесением к фольклорной модели истории: «и галев<,> сыг лэн на удыкхэса и лэна только тэ разракирэн ваш лэнгэ сыр дэ сказки» – «и, пожалуй, скоро их не увидишь, и будут только рассказывать про них, как в сказках». (Пунктуация ромских цитат передается точно по оригинальным печатным материалам, дополнительные знаки добавляются минимально.)

Русский текст сух и официален: «До сих пор еще большинство цыган добывают себе пропитание гаданием, попрошайничеством, торговлей на конном рынке...» – ромский текст: «Кана еще рома дживэна одолэса, со зумавэна<,> драбакирна<,> дорэсэна пэ тарго...» – «Сейчас еще ромы живут тем, что гадают, ворожат, зарабатывают на <конном> рынке...». Точного перевода для слова *попрошайничество* в тексте нет, в этом диалекте это было бы *мангипэ(н)* ‘просьба’ или тогдашний эвфемизм *рэсэибэ(н)* ‘добывание’. Но описывать этими словами соответствующее занятие было не очень приемлемо для автора-рома. Поэтому автор ромского текста, сохраняя трехчленность цитаты, дает более тонкую дифференциацию первого слова *гадание*: *зумавэна* – гадают (предсказывают будущее),> *драбакирна* – ворожат (магическими практиками пытаются изменить будущее). Это разные занятия.

Русский текст еще более лаконичен и официален, когда речь идет о наказаниях за кустарную футурологию: «За гадание штрафуют». Ромский текст, как выше был более точен в отношении описания типов магических практик, так в данном месте более красноречив в отношении реальных негативных последствий: «Пало зумаибэ и дра<ба>кирибэ, и штрафуют, и обкэдэна и марна» – «За ворожбу и гадание штрафуют, обируют и бьют». Примечательно, что нет уточнения, кто позволяет себе такие противоправные действия (отнимают деньги и применяют силу): клиенты гадалки или официальные лица. Видимо, адресату ромского текста это было и так понятно.

Те же опасности несколько иначе описаны А. С. Тарановым, председателем ВСЦ, в его статье того же года: «Ромнэн пало драбакирибэн и зумаибэн, закэдэна и штрафуэт» [4, с. 5] – «Ромских женщин за гадание и ворожбу задерживают и штрафуют» (симптоматично русское вкрапление в ромский текст *штрафует*). Опять примечательное внимание к дифференциации ворожбы и гадания выдает знающего рома.

Русский текст: «Конокрадство строго преследуется, да и у самих крестьян оно вызывает озлобление и часто бывают убийства на этой почве». Ромский перевод дополнен рядом деталей, важных, с точки зрения автора перевода, для создания более убедительного описания. «Чорибэн грэн зоралэс зродэна и кокорэ гадже зоралэс холякирдэ сы пэ ромэндэ пало чорибэн грэн <,> и сыс на екхвар<,> со гадже и марнас и хачкирнас на манушитко ромэн, напучен сы ли бангэ адалэ рома дэ чорибэн грэн или на» – «[За] конокрадство строго взыскивают, да и сами неромы сильно озлоблены, и было не раз, что неромы убивали и сжигали нечеловески ромов, не спрашивая, виновны ли эти ромы в воровстве коней или нет». Как видим, добавлены не только детали, касающиеся внесудебных расправ, чего вообще нет в русском тексте, но и выражены сомнения в виновности, чем автор, безусловно, добивается восприятия его как своего слушателями и читателями-ромами. Еще одна фраза добавлена только в ромском тексте, это объяснение мотивов жестоких действий крестьян: «Адава ракирла пало адава, со ром лэя гаджес пало джидо мас и ев дэла годлы» – «Это говорит о том, что ром взял мужика за живое мясо, и тот поднимает крик». Таким образом, автор ромского текста обозначает взвешенность своей позиции: в ней есть и сочувствие ромам, пострадавшим без вины, но есть и понимание причин ожесточения крестьян, из которого следует как бы совет одуматься.

Русский текст: «Кочевое население на зиму ютится в холодных и полуразрушенных домах без окон и печей». Ромский текст, с одной стороны, фокусируется только на одной группе кочевников, с другой же стороны, прибегая к фольклорному сравнению *как волки* и другим деталям, выражает глубокое знакомство автора с ситуацией и его собственное сочувствие: «Пашил адалэса рома дэ зима, дэ мразы дживэна, сыр рува, дэ шилалэ и розмардэ, пхуранэ кхэра, савэ сы зачурдэнэ хуланса, би фрэнчтэнгирэ и бовэнгирэ» – ‘Вместе с тем ромы в зиму, в морозы живут, как волки, в холодных и разрушенных, старых домах, которые заброшены хозяевами, без окон и печей’. Здесь обращает на себя внимание формула *Пашил адалэса* (букв. ‘рядом с этим’), передающая русское *Вместе с тем*. Позднее А. С. Таранов станет использовать в качестве зачина абзаца, развивающего мысль предыдущего, еще более точную кальку *Кхэтанэ адалэса* (букв. ‘вместе с этим’) [5, с. 1].

Русский текст: «Для городского населения цыган Союз создает различные трудовые артели, учебно-производственные мастерские, где цыгане могут получить какую-нибудь трудовую специальность». Ромский текст опускает ряд деталей: «Вашо форитконэнгэ ромэнгэ, Союзо кэрэла, артели<,>

сыкляибнаскирэ мастерска, кай рома высыклена кэ сави нибудь буты» – «Для городских ромов Союз создает артели, учебные мастерские, где ромы выучатся какой-нибудь работе». В результате перевода сложное прилагательное *учебно-производственный* теряет вторую часть и остается только *сыкляибнаскиро* ‘учебный’, от *сыкляибэ* ‘учеба’, слово *специальность* тоже пропущено, осталась только *буты* ‘работа’. Приходится констатировать, что такого рода перевод с потерями деталей на практике может быть применим, поскольку сохраняет основное сообщение практически в полном виде.

Русский текст: «[Для наших детей], которые сейчас по улицам пляшут за копейки [или выпрашивают на хлеб, Союз открывает школы...]» – ромский текст частный образ детей, пляшущих на улицах, выносит из фразы и представляет его в более развернутом императивном виде: «Ухтылла амарэнгэ тыкно чавэнгэ тэ кхэлэс пэ гэра, пэ улицы пало ясвитка гаспря» – «Хватит нашим малым детям плясать на улице за несчастные (букв. ‘слёзные’) копейки». Добавленную переводчиком эмоциональную оценку, думается, готовы были разделить и потенциальные адресаты ромской версии листовки. Этот довод в пользу школы сформулирован так, что с ним были бы солидарны все читатели и слушатели-ромы. Таковы стратегии опоры на русский канцелярит и стратегии его обогащения выразительными средствами ромского фольклора, обнаруживаемые на начальном этапе развития советского варианта ромского литературного языка.

В самом общем виде можно предположить, что доминирующая направленность на, так сказать, раннесоветский аскетизм формы, проявлявшая во многих аспектах новой организации жизни, не могла не сказаться и на речевых практиках, в которых формульность, близкая к терминологичности, заимствованная как из деловой речи, так и, в частности, из речи военных, начинает преобладать по чисто функциональным причинам. Чисто технически в этой ситуации выработка экономного и емкого кода была необходима. Дальнейший шаг, то есть его использование в качестве узнаваемого признака принадлежности к определенному авторитетному социальному слою, был практически предрешен, как показывает опыт веков.

Однако вернемся к стилистическому аскетизму формы, диктуемому революцией. Здесь есть о чем призадуматься в аспекте переоценки этого приема в разные эпохи. Первоначальная простота задумывавшихся социальных кодов пришлась ко двору не всюду, но она ощущалась как противовес мишурным знаковым кодам мещанства. Однако иногда штамп становился настолько упрощенным, что не принимался даже сторонниками идеи коммунизма. П. Пикассо как-то иронично высказался о краске для погон и усов, критикуя именно господство штампа в советской портретной живописи: «Была пора, когда у нас культивировалась живопись, похожая на огромные раскрашенные фотографии. Помню в ту пору смешной разговор Пикассо с молодым ленинградским художником... *Пикассо*. Вам нужно рационализировать производство картин. На фабрике должны изготавливать

смеси, а на тюрбиках ставить “для лица”, “для волос”, “для мундира”. Это будет куда разумнее» [9, с. 7]. И. Г. Эренбург в этом случае выступает как транслятор эстетической позиции, характерной для периода «оттепели». Но массовое тиражирование невозможно без стандартизации. Оно требует единообразия, воспринимаемого массами, то есть, в сущности, определения границ инварианта.

Кроме того, штамп в речи выступал еще и в качестве признака принадлежности к определенному авторитетному социальному слою. Это была речь начальства, речь «власть имущего». В Евангелии от Матфея имеется краткая характеристика особенностей речи Христа, в которой выделим: «ибо Он учил их, как власть имеющий, а не как книжники и фарисеи» [Мф 7:29]. В греческом оригинале даже проще: «*ἦν γὰρ διδάσκων αὐτοὺς ὡς ἐξουσίαν ἔχων καὶ οὐχ ὡς οἱ γραμματεῖς*», то есть «[Он] был учащим их как власть имущий, а не как книжники». Здесь примечательно изначальное противопоставление власть имущего и книжника, распознаваемое в норме даже по стилю речи. Ромские книжники двух первых пятилеток не просто мимикрировали под начальство, они по большей части начальством и были. При этом существенно, что своеобразная выпяченная форма выражения ими оценивалась как необходимая.

У той узкой группы лиц, которая стала у истоков ромского культурного ренессанса в середине 1920-х годов, не было стилистического выбора по двум причинам. Во-первых, сам бесписьменный язык с его довольно узкой сферой функционирования исключительно в устной форме не мог мгновенно обеспечить громадное терминологическое поле новых понятий. Во-вторых, без этого признака принадлежности к авторитетному социальному слою невозможно было общаться с теми, кто принимал решение о создании ромского варианта социалистической культуры, которому было позволено расцвести на 10 лет.

Таким образом, можно предполагать, что подобно не самым высшим в эстетическом отношении вариантам византийского греческого, сыгравшим все же положительную роль в становлении старославянского, русский язык советской эпохи в его официально-деловых вариантах оказался важным образцом, для становления литературных языков прежде бесписьменных малых народов. Иллюстративный материал из изданий, выходивших в СССР с конца 1920-х годов на ромском литературном языке, это ясно показывает.

Список литературы

1. Герман А. В. Библиография о цыганах. Указатель книг и статей с 1780 г. по 1930 г. М.: Центриздат, 1930.
2. Головин Б. Н. Как говорить правильно. Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1966.
3. Листовка «К цыганскому населению Р.С.Ф.С.Р.». М.: без изд-ва, 1927.

4. Таранов А.С. Вашо пхув романычявэн // Романы зоря. 1927. № 1. С. 4-6.
5. Таранов А. С. Марибэ антицыганизмса // Нэво дром. 1931. № 9-10. С. 1-3.
6. Чуковский К. И. Живой как жизнь (Разговор о русском языке). М.: Изд. ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1962.
7. Чуковский К. И. Живой как жизнь (Разговор о русском языке). М.: Изд. ЦК ВЛКСМ «Молодая гвардия», 1963.
8. Чуковский К. И. Дневник. 1930-1969. М.: Сов. Писатель, 1991.
9. Эренбург И. Г. Из воспоминаний о Пабло Пикассо // Голомшток И., Синявский А. Пикассо. Москва: Знание, 1960. С. 4-9.

КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 811.161.1

Арзямова О. В.
(Россия, Воронеж)

КОМПОЗИЦИОННО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНА Е. Г. ВОДОЛАЗКИНА «БРИСБЕН»

Ключевые слова: композиция текста, стилистика текста, повествовательная перспектива, синтаксическое слияние, идиостилема, нерегламентированная пунктуация, синтез стилистических приемов.

Статья посвящена описанию композиционно-стилистических особенностей романа Е. Г. Водолазкина «Брисбен», в котором находит сложное взаимодействие субъектно-речевая, композиционно-сюжетная и пространственно-временная организация текста. Особенностью романа является композиционное синтаксическое слияние, а также синтез разнообразных стилистических приемов.

Arzyamova O. V.
(Russia, Voronezh)

COMPOSITIONAL AND STYLISTIC FEATURES OF THE NOVEL E. G. VODOLAZKIN "BRISBANE»

Keywords: composition of the text, style of text, narrative perspective, syntactic fusion, idiostylema, non-traditional punctuation, stylistic synthesis techniques.

The article is devoted to the description of the compositional and stylistic features of E. G. Vodolazkin's novel "Brisbane", in which the complex interaction of subject-speech, composition-plot and space-time organization of the text is found. The peculiarity of the novel is a compositional syntactic fusion, as well as the synthesis of various stylistic techniques.

Роман «Брисбен» Е. Г. Водолазкина повествует о жизни выдающегося музыканта-гитариста Глеба Яновского, который, находясь на вершине славы, вдруг узнаёт о своём тяжелом недуге – болезни Паркинсона. Надвигающаяся болезнь становится отправной точкой для осмысления жизни. Герой понимает, что тремор руки не позволит играть безупречно и сольная карьера подходит к концу. Размышляя о прошлом, Глеб Яновский вспоминает детство и думает о череде утрат, сопутствовавших его профессиональному успеху.

В основе композиционной организации романа положено чередование двух временных планов – прошлого и настоящего, каждый из которых представлен в виде глав, имеющих подзаголовки, указывающий на время происходящего. Создаётся **переменная повествовательная перспектива**, которая может рассматриваться как «синтез субъектно-речевого, композиционно-сюжетного и пространственно-временного планов нарративного художественного текста, обусловленного соответствующей коммуникативно-творческой стратегией, или концептуально-тематическими установками автора» [5, с. 161].

Переменная повествовательная перспектива романа построена на основе чередования двух временных и одновременно сюжетных линий.

Первая линия – это прошлое главного героя, Глеба Яновского, которое создаётся посредством субъекта речи, организованной в форме 3-его лица. В этих частях романа, озаглавленных только годом: «1971», «1972» и так далее, вплоть до заголовка «2000» – рассказывается о детстве знаменитого музыканта, проведенном в Киеве, и юности, с которой связаны годы учебы на филфаке Ленинградского университета. С точки зрения субъектно-речевого плана ретроспективные фрагменты текста организованы от лица всезнающего повествователя, который, напрямую не относясь к происходящему, детально передаёт все ощущения главного героя и восстанавливает суть событий.

Вторая линия представляет собой план настоящего. Заголовки состоят из точной даты с указанием места действия, например: «25.04.12, Париж – Петербург»; «18.07.12, Киев»; «15. 09. 12, Мюнхен» и др., то есть передают локальные и временные рамки повествования. С жанровой точки зрения – это дневниковые записи, принадлежащие главному герою, Глебу Яновскому, выступающему в роли активного рассказчика. Повествовательная линия в этих композиционных фрагментах ведётся от первого лица:

«Я, собственно, тоже пишу. Дневник – не дневник – так, изредка делаю записи, дома по вечерам или в аэропортах. Потом теряю. Недавно как раз в аэропорту и потерял. Исписанные кириллицей листы – кто их вернет? Да и нужно ли?» [2, с. 10].

Последовательно переходя от настоящего к прошлому, а затем обратно – от прошлого к настоящему, автор текста использует **технику регулярной смены повествовательных перспектив**. План настоящего представляет собой линейное развитие событий, значительный объём значительный объём из которых передаётся при помощи диалогов, оформленных традиционным способом. Вот, например, диалог между Глебом Яновским и писателем с говорящим псевдонимом Нестор, который в дальнейшем станет его биографом:

«– Сейчас вдруг подумал... Я мог бы написать о вас книгу. Вы мне интересны.

– Спасибо.

– Вы мне рассказали бы о себе, а я бы написал.

Обдумываю предложение минуту или две.

– Не знаю, что и ответить... Обо мне есть уже несколько книг. По-своему неплохие, но все как-то мимо. Понимания нет.

– Музыкального?

– Скорее, человеческого... Я бы сказал так: нет понимания того, что музыкальное происходит из человеческого» [2, с. 11].

План настоящего включает также размышления Глеба Яновского, которые возникают по ходу действия:

«Замечаю визитку Нестора. Зачем я начал рассказывать ему о детстве? Зачем он всё это будет писать? Возникает мысль бросить визитку белке – пусть она ему позвонит. Напишет о белкиной жизни, разве она не интересна? Обо мне издано уже с полдюжины книг, а вот о белке, пожалуй, ни одной. Разве что Повести Белкина. Беру кусочек картона двумя пальцами, всё готово для полета. Медлю. В сущности, о моей жизни тоже – ни одной. О чем угодно писали, только не о жизни. М-да, есть о чем подумать... Кладу визитку обратно» [2, с. 24].

Фрагменты текста, воссоздающие план прошлого, формально и синтаксически организованы по-другому. Данные части текста существенно превышают предшествующие по объёму. Каждый из датированных фрагментов может быть определён как отдельный рассказ-воспоминание. План прошлого, времени становления исполнительского таланта Глеба Яновского, как будто растянут во времени и пространстве. Он звучит как своеобразный контрапункт настоящего, и может восприниматься как устный рассказ (абзацное членение отсутствует), однако записанный от 3-его лица. Автору нужно не только показать прошлое героя в мельчайших подробностях, но и продлить память о близких сердцу местах и родных людях:

«Всю осень Глеб провел с Антониной Павловной. После школы они ходили в Ботанический сад, который находился прямо против дома. Ботаническим садом это сказочное место никто не называл, говорили – Ботаника. Там Глеб с бабушкой собирали букеты кленовых листьев, ярко-желтых и ярко-красных, – они стояли по всей комнате в молочных бутылках. Собирали шиповник, из которого бабушка заваривала чай. Сам по себе шиповник не слишком увлекателен, с чем-то таким она его смешивала, что делало вкус чая богаче. Но главный интерес чая состоял, конечно же, в том, что шиповник был собран своими руками» [2, с. 31].

Особенностью плана прошлого является то, что он в основном ориентирован на внутренний мир героя, поэтому в нем преобладают перцептивные образы: зрительные, осязательные, обонятельные, которые передаются посредством авторского монологического слова, иногда сопровождаясь внутренними размышлениями:

«Он навсегда запомнил цвета, запахи и звуки, явленные ему 1 сентября 1971 года, потому что в тот день его чувства резко обострились. Запах только что поглаженной школьной формы – коричневой, с кинжальными стрелками на брюках. Цвет и стрелки были тем, что, казалось Глебу, рождало этот запах. <...> Ранец пах кожей, и еще водой и маслом, и

ядовитой пластмассой пенала, в котором громыхали ручки и карандаши. При спокойном движении мальчика громыхание было умеренным, но когда он переходил на бег, звук многократно усиливался. Отбивавшийся четкий ритм напоминал оркестровую погремушку мараку. Будучи уже постарше, мальчик задавался вопросом: где учатся игре на мараке – неужели в музыкальной школе есть класс мараки, подобно классу скрипки или фортепиано? И не находил ответа, потому что не было такого класса» [2, с. 21].

План прошлого, изображенный в романе, характеризуется особой стилистической чертой – **синтаксическим слиянием**, которое основывается на «снятии границ между речью автора и персонажа» [3, с. 109] и выражается в нетрадиционном оформлении текста. Прием синтаксического слияния достаточно активно используется в текстах так называемой «неклассической парадигмы» [3, 4].

В данном случае в составе абзаца монологические и диалогические композиционно-речевые структуры соединяются без выделения традиционных пунктуационных границ и реализуется посредством так авторской пунктуации.

Однако способы оформления форм «чужой» речи лишь отчасти приближаются к технике, свойственной стилистике постмодернизма. В частях текста, где рассказывается о прошлом главного героя, пунктуационное оформление текста имеет характер **идиостилены**, которая является «своеобразным идиостилистическим маркером, способным передавать способы нестандартного оформления «чужого» и «авторского» слова» [1, с. 148].

На наш взгляд, здесь проявляется одна из актуальных тенденций художественного синтаксиса конца XX – начала XXI века, связанная с вариативным изображением художественного мира, в том числе посредством авторской пунктуации. В качестве примера приведем разговор Глеба с отцом Георгием, который посоветовал мальчику вернуться в музыкальную школу:

«Дитя. Чаще – детка, он всех называл детками. Детка, вернись в музыкальную школу (сказал), это нехорошо, что ты из нее ушел. Глеб подумал, что тогда пришлось бы просить прощения у директора с его тупыми шутками. Отец Георгий, читавший мысли на небольшом расстоянии, сказал: ну и попроси прощения, что в этом плохого? Может, его шутки уже гораздо лучше, человек ведь не стоит на месте. Просить прощения никогда не вредно, а кроме того, ты ведь хочешь вернуться? Да, Глеб хотел, очень хотел» [2, с. 146].

В композиционно-сюжетном и пространственно-временном континууме романа ведущими становятся образы, которые проходят через всю его повествовательную ткань и соединяют композиционные блоки «прошлое» и «будущее». Это ключевые образы-концепты «музыка» (224 употреблений), «жизнь» (166 употреблений), «смерть» (64 употреблений).

Ведущий концептуальный образ «музыка» непосредственно связан с концептуально-тематической установкой автора. Он также совпадает с

мировосприятием и позицией главного героя: *«Предельная преданность музыке: инструментом является тело музыканта»* [2, с. 112].

Главный герой считает, что музыка как особая ипостась мира представляет значительно больше, чем слова: *«...но боюсь, что ничего не объясню в словах. Замолкаю. Мне кажется, что я слышу музыку, способную это выразить. Ля минор, две четверти: счастье возникало от запаха реки, от осознания того, что впереди – целая жизнь, и, как понимаю теперь, от отсутствия представления о смерти»* [2, с. 114].

Музыкальное творчество Глеба Яновского сопряжено с необычным процессом «гудения», своеобразным «прообразом музыки»:

«Произошло и другое изменение. Прежняя сверхмелодия не выходила за пределы тональности исполняемого произведения, а нынешняя – выходила. Это гудение было как прообраз музыки, как ее небесный эйдос. Он не предшествовал музыке и не рождался ею, а точнее – и предшествовал, и рождался, поскольку совершенно не зависел от времени. Глеб обращался к той небесной матрице, с которой отливалась играемая им музыка. Такая отливка не может быть идеальной, потому что идеальна лишь матрица. Глебово гудение восстанавливало не прописанные композитором места и делало произведение глубже и объемнее. Это была, в сущности, полифония, но какая-то необычная: она не основывалась на сложных правилах создания полифонической музыки, да Глеб их и не знал. Годы спустя критики предполагали, что странная магия этих звуков рождалась не столько музыкальной гармонией, сколько уникальным сочетанием тембров – гитарного и голосового. Это переводило исполнение Глеба в сферу неповторимого – в том узком смысле, что для повторения требовался именно тот голос, который звучал» [2, с. 162].

В романе показано, что музыка – это сложная полифоническая система, передающая разнообразное звучание: с дивертисментами, подголосками и канонами: *«Полифония его интересовала еще в музыкальной школе, но – только в отношении музыки. Теперь же он открыл для себя, что полифоничен весь мир. Многоголосы шум деревьев в роще, движение автомобилей по улице, разговоры в очереди»* [2, с. 207].

В годы учебы на филфаке Ленинградского университета (1981-1986 гг.) проблема текстовой полифонии, отраженная в работах М. М. Бахтина, все больше интересует Глеба Яновского и становится темой его дипломной работы:

«Глеб видел полифонию не только в параллельных голосах героев, но и в противопоставленных сюжетах, в разновременных линиях повествования, точка соединения которых может находиться как в тексте произведения, так и вне его – в голове читателя» [2, с. 209].

При этом автор обращает внимание на то, что *«...правы все-таки были те, кто феномен Яновского предпочитал объяснять другим двухголосием. Речь шла о мистической полифонии, сочетавшей в музыке то, что было*

явлено композитором, с тем, что в небесном образце осталось для него закрытым» [2, с. 163].

Вторым наиболее значимым концептом, который проходит через всю повествовательную ткань романа, является концепт «смерть»:

«Произошедшее летом открыло для Глеба смерть. Нет, не то... Смерть как то, что с кем-то другим происходит, была открыта им давно, еще на похоронах Евдокии. Смерть как личная неудача умершего. После гибели Арины он заподозрил, что смерть касается и его. Чем больше он об этом думал, тем больше в этом убеждался. Хуже того: Глеб осознал, что смерть не просто прекращала прекрасную жизнь: она делала бессмысленным уже прожитое и достигнутое. Бес-смыс-лен-ным: целых три с, плюс к тому два е, два ы, два н и два м – даже такое богатое слово в конечном счете уходило в небытие. Исчезало за отсутствием произносящего, открывало перед Глебом бездонную пропасть и лишало радости жизни. Это открытие долгое время не давало ему выздороветь» [2, с. 136].

Столкнувшись со смертью, Глеб пытается понять, как связаны между собой понятия «музыка» и «смерть». Концепт «музыка» начинает восприниматься им сквозь призму «вечности» и «смерти», через которые происходит постижение «глубокой музыки»:

«Музыка – это вечность, спросил Глеб. Отец Петр покачал головой: музыка – это не вечность. Но она напоминает о вечности – глубокая музыка. Что же такое вечность, спросил Глеб. Это отсутствие времени, предположил Мефодий, а значит, отсутствие смерти. В конечном счете это Бог, сказал отец Петр, – Тот, Кого ты ищешь» [2, с. 157].

«Мефодий сообщил отцу Петру, что его внук открыл для себя смерть, и это, понятное дело, заставило его бросить музыкальную школу. Отец Петр также нашел поступок естественным, поскольку для чего же и в самом деле нужна музыкальная школа, если все кончается известно чем. Получив одобрение отца Петра, Мефодий заметил, что, с другой стороны, вроде как и жаль, что мальчик бросил школу. Да, пожалуй, что жаль, согласился отец Петр, ведь посредством музыки школа связана с вечностью» [2, с. 157].

Трагично и пронзительно звучит заключительная глава романа. Становится ясно, что Глеб Яновский навсегда утратил способность выступать на сцене:

«Взмах палочки. Оркестр. У Глеба перехватывает горло, вступить он не может. Даже издали видно, как трясется его рука. Оркестр начинает играть еще раз, и дирижер в нужном месте дает Глебу знак. Бесполезно: Глеб не вступает и в этот раз. Из полуоткрытого его рта не раздается ни звука, по щекам текут слёзы. Оркестр играет Верину песню, по большому экрану скользят ее слова. Глеб молчит» [2, с. 412].

Великий дирижер Санторини, с которым так и не смог исполнить свою партию Глеб Яновский, в интервью одной из газет риторически восклицает: «Может ли быть лучшее окончание музыкальной карьеры?», а затем, не без доли пафоса, отвечает: «Идеальная музыка – это молчание» [2, с. 412].

В конце романа обе композиционные линии (прошлое и настоящее) оказываются в одной сюжетно-смысловой плоскости. Они соединяются в различной стилистической манере – традиционной и постмодернистской, вариативно выражая ключевую амбивалентную интенцию автора: «Жизнь – это музыка, а музыка – это долгое привыкание к смерти». Размышляя о сути музыки, её духовном и нравственном предназначении, автор подводит нас к концептуальной идее: «Музыка, являясь уникальным продолжением жизни, наделяет человека возможностью обрести вечность и бессмертие».

Список литературы

1. Арязмова О. В. Авторское оформление прямой речи как средство выражения идиостилены в новейшем русском художественном дискурсе // Известия Воронежского государственного университета. 2016. № 3 (272). С. 147-152.
2. Водолазкин Е. Г. Брисбен. М.: АСТ, 2019.
3. Губина Е. А. Роль пунктуации в создании синтаксического расчленения и слияния (на материале русских и английских текстов неклассической парадигмы) // Научная мысль Кавказа. 2016. № 1. С. 109-113.
4. Покровская Е. А. Русский синтаксис в XX веке: Лингвокультурологический анализ. Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского университета, 2001.
5. Шипова И. А. Повествовательная перспектива, тип повествовательных форм и категории субъекта как знаки нарративного художественного текста // Вестник Волгоградского государственного университета. 2016. Серия 2. Языкознание. № 1 (30). С. 161-166.

УДК 82-32

Бахор Т.А., Зырянова О.Н., Мазурова Н.А.
(Россия, Лесосибирск)

РОЛЬ МОТИВА В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Ключевые слова: мотив, коммуникация, интертекст, сибирский миф, сибирские рассказы, В. Короленко.

Авторы статьи исходят из того, что художественное произведения является речевым текстом – одной из универсальных форм коммуникации. При анализе «Сибирских рассказов» В. Короленко выявляется значение мотива в межтекстовой коммуникации художественного произведения с текстами предшествующих этапов историко-литературного процесса. Определяется роль мотива в актуализации творческой деятельности читателя

при восприятии литературного произведения в процессе построения диалога с этим текстом.

Bakhor T.A., Zyryanova O.N., Mazurova N.A.
(Russia Lesosibirsk)

THE FUNCTION OF THE MOTIF IN THE COMMUNICATIVE SPACE OF THE FICTION TEXT

Key words: motive, communication, intertext, Siberian myth, Siberian stories, V. Korolenko.

The authors of the article proceed from the fact that a work of art is a speech text of one of the universal forms of communication. The analysis of "Siberian stories" By V. Korolenko reveals the meaning of the motif in the intertextual communication of a work of art with the texts of the previous stages of the historical and literary process. The role of motive in actualization of creative activity of the reader at perception of the literary work in the process of construction of dialogue with this text is defined.

Стало уже хрестоматийным утверждение филологов о том, что текст как сложная знаковая система относится к универсальным формам коммуникации. Более того, художественный текст как показатель творческой активности автора становится объектом читательского восприятия, порождая читательскую/творческую интерпретацию этого текста. Такая художественная коммуникация сочетает в себе авторское смыслопорождение, представленное в тексте, и вызванное этим текстом читательское порождение субъективных смыслов, расширяющих первоначальное пространство текста как компонента художественной культуры. При осмыслении этого процесса важно учитывать замечание Ю.М. Лотмана о том, что «обменивающиеся информацией пользуются не одним общим, а двумя различными, но в определенной мере пересекающимися кодами. Таким образом, коммуникативный акт представляет собой не пассивную передачу информации, а перевод, перекодировку сообщения» [5, с. 64]. Справедливо утверждение М.П. Воюшиной, отмечающей связь способности учителя к организации интерпретационной деятельности школьника читателя с формированием у обучающихся с «опытом диалогического осмысления мира» [2, с. 100]. При этом исследователь широко трактует понятие диалога, имеет в виду, «прежде всего, способ восприятия мира, освоения духовных ценностей, способ самоопределения, позволяющий человеку научиться жить в условиях многообразия культур, идей, точек зрения, многообразия, которое приводит к столкновению различных позиций и взаимообогащению участников диалога» [2, с. 99].

Среди важнейших кодов, способствующих переводу информации одной культуры на язык другой культуры, а значит – актуализирующих важнейшие

компоненты художественного мира писателя, приближающие его к миру читателя (особенно современного школьника), следует назвать в первую очередь – мотив. Большинство литературоведов рассматривают его «как носитель устойчивых значений и образов повествовательной традиции и одновременно как повествовательный элемент, участвующий в сложении фабул конкретных произведений, обеспечивает связь «предания» и сферы «личного творчества» [8].

Это утверждение можно наглядно проиллюстрировать на примере произведений русской художественной литературы, рассматриваемых в различных аспектах в 5-9 классах общеобразовательной школы. Среди авторов, чье творчество связано с Сибирью, – Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, В.Г. Короленко и др.

Известно, что вхождение В.Г. Короленко в литературу связано, в первую очередь, с сибирскими рассказами, опубликованными в середине 1880-х гг., созданными во время ссылки или при осмыслении приобретенного в ней опыта. Показательно, что заявленные как сибирские рассказы, эти произведения менее всего объединены образом художественного пространства (оно достаточно условно). Не связаны они в цикл ни сюжетом, ни едиными героями. Как отмечают многие исследователи, объединяющими являются тема нравственного пробуждения человека, типы героев, мотив дороги, актуализирующий соотносимые с ним мотивы выбора, памяти и др. Возможно, так заявленная сибирская тема, способствует тому, что произведения В. Короленко представляет особый интерес у сибирских школьников, воспринимающих литературное произведение как один из факторов идентификации и самоидентификации личности [9, с. 153–201].

Мотив дороги/пути/странствия исследователи относят к наиболее значимым для «Сибирских рассказов» В.Г. Короленко. Известно, что лексема «странник» соотносится со значением глагола странить (шляться, шататься праздно, бродить по сторонам). Странников часто идентифицировали не только с нечистой силой (леший, колдун), но и с божественной силой (апостол, святой). О. А. Черепанова определяет идеологическое значение мотива дороги, его «взаимосвязь с философскими и морально-нравственными сторонами человеческой жизни» [7, с.29].

Исследовательница указывает оппозиционные компоненты этого мотива, среди которых – антонимы слова «дорога»: «дом», «кров», «крыша». Вслед за Ю.М. Лотманом, О.А. Черепанова основное внимание обращает на деление литературных героев на оседлых и тех, кто связан с дорогой, на персонажей замкнутого пространства и персонажей открытого пространства, особенно героев степей, обладающих непредсказуемостью, свободой, дерзостью, и героев пути, цель которых – добраться в назначенное место [9, с.29–34].

Обращая внимание на подобного типа классификацию, основанную на выделении наиболее значимых признаков героев-путешественников, следует отметить, что в этой типологии герои рассказов Короленко будут определены

как героев тайги. Именно эти персонажи олицетворяют отмеченное Ю.М. Лотманом отношение к дороге как к компоненту русского национального характера.

Литературоведы разделяют персонажей сибирских рассказов Короленко, находящихся в дороге, на две группы: 1) преодолевающие путь по своей воле и 2) преодолевающие путь по роду службы (охрана и конвоиры) или в качестве наказания (заключенные). Для первых дорога – это движение ради цели, которая может быть четко очерчена или меняться по мере движения, а то и вовсе не иметь намеченного ориентира, а дорога – это средство приближения к ориентиру или просто часть существования героя. Такие герои одержимы самой идеей движения [1, с. 268-269].

Вторая группа героев – это персонажи, для которых дорога – лишь часть их жизни, иногда сопряженная с мучительными испытаниями. Такие герои ждут и желают окончания своей дороги. Иногда им даже не важна цель движения, герой может воспринимать и собственную смерть как возможность прекратить утомительный путь.

Дорога в сибирских рассказах В.Г. Короленко имеет сюжетобразующее и композиционное значение. В дороге герои знакомятся, общаются, живут. Случайные встречи в дороге оказываются неслучайными. Большинство героев Короленко живут не только дорогой, но и живут в дороге. Мотив дороги становится важнейшей авторской метафорой жизненного пути человека.

В сибирских рассказах именно дорога организует пространство, в котором существует герой и в котором разворачиваются события. При этом спецификой указанного пространства дороги является невозможность его локализовать.

Все вышеизложенное отчетливо проявляется в очерке «Чудная», главными героями которого становятся сосланная в Сибирь «сердитая девушка», политическая заключенная, и сопровождающий ее конвоир жандарм Гаврилов. История их встречи, развитие их отношений, влияние героини на жизнь Николая Гаврилова и составляют фабулу произведения.

Дорога в рассказе связывает этих разных людей крепкими нитями. Заключенные и сопровождающий их конвой связаны условностями надзорного передвижения, погодными условиями, дорожным бытом.

Молодая революционерка отличается силой характера, решительностью и негибкостью. Боярыней Морозовой называет ее один из соратников, то ли намекая на связь с известным образом раскольницы–бунтарки, то ли указывая на ее настоящую фамилию. Рассказчику-конвоиру она кажется ребенком, поэтому он пытается взять часть ее жизненных тягот на себя и даже думает о том, чтобы связать с ней собственный жизненный путь, взять девушку в жены. Возможно, В.Г. Короленко, положив в основу рассказа реальную историю революционерки Е.Л.Улановской, хотел уйти от некой прямолинейности в оценке правильности/неправильности избранного обоими пути, показав сложность и трагическую безысходность взаимоотношений этих людей.

Оба персонажа, претерпевают почти одинаковые лишения: ни один из них не может прервать своей дороги по собственному желанию. Произведение «Чудная» [4] представляет собой рассказ в рассказе, безыскусное повествование рассказчика-конвоира сочетается с сильными переживаниями пожилого унтера от поразившей его человеческой трагедии. Этому способствует и едва намеченный психологический параллелизм пейзажных зарисовок (метель, снег, свет луны) и внутренних переживаний этого персонажа.

Вначале он пытается скрасить тяжесть дороги для девушки, движимый человеческим сочувствием, сопереживанием. Это отчетливо видно в его стремлении не мешать героине смотреть в окно: «Погода ясная в тот день стояла – осенью дело это было, в сентябре месяце. Солнце-то светит, да ветер свежий, осенний, а она в вагоне окно откроет, сама высунется на ветер, так и сидит». Обладая добрым сердцем и относясь к окружающим с той «чисто русской любовью, которая в народе получила название «жалости», Гаврилов стремится облегчить участь страдальцы: «И сразу мне ее жалко стало... Конечно, думаю... Начальство, извините..., зря не накажет... ну, а все-таки жалко, так жалко – просто, ну!» [4]. Этот дорожный эпизод, знаками которого становятся ветер и солнце (символы устной народной поэзии, связанные, как правило, с темой воли – неволи), позволяют увидеть единую основу характеров главных героев. Общение с природой преображает героиню: «...к окну сядет, и опять на ветру вся, – после тюрьмы-то, видно, не наглядится. Повеселела даже, глядит себе, улыбается. И так на нее в те поры хорошо смотреть было!.. Верите совести...» Возникшая на краткий миг хрупкая гармония отношений двух разных людей вызывает сильное душевное потрясение у рассказчика, внезапно ощутившего острое желание спасти хрупкую девушку от гибели: «...что, думаю, ежели бы у начальства попросить да в жены ее взять... Ведь уж я бы из нее дурь-то эту выкурил...» [4]. Но последующие события проявляют иллюзорность этого стремления. Так, образ ветра, который был символом одухотворяющей свободы, постепенно превращается в знак надвигающейся смерти: «Как поехали – ветер северный, – я и то продрог. Закашляла крепко и платок к губам поднесла, а на платке, гляжу, кровь...».

Чем ближе приближается героиня к месту назначенной ссылки, тем враждебнее к ней окружающая природа, которая словно бы торопится уничтожить бунтарку: «К вечеру тучи надвинулись, ветер подул холодный, – а там и дождь пошел <...> прямо в лицо сечет; оно хоть, положим, кибитка-то крытая и рогожей я ее закрыл, да куда тут! Течет всюду; продрогла, гляжу: вся дрожит и глаза закрыла» [4].

Образ дороги передает непрерывность движения человеческой жизни, ее устремленности в неведомую даль. На этой дороге героев ждут многочисленные трудности и испытания, как физические, так и нравственные. Но эти потери и приобретения, происходящие в пути, в совокупности и составляют жизнь человека. В изображении В.Г. Короленко сибирская дорога

является путем многих поколений идущих по ней, и именно она не дает возможности стоять на месте, заставляя их двигаться, даже если нет четкого представления о конечной точке этого маршрута.

Таким образом, герой Короленко – не праздный путешественник, получающий удовольствие от поездки, а странник в душе или путник по принуждению, неотъемлемой частью жизни (или всей жизнью) которого становится дорога. Этот мотив задает направление развитию сюжета, определяет порядок следования событий. В «Сибирских рассказах» Короленко герой-странник следует вечной дорогой: дорогой к вечному и дорогой в вечность.

Наряду с данным мотивом, читатель сознательно или неосознанно актуализирует в пространстве художественного текста множество других смыслопорождающих факторов, способствующих восприятию многослойности текста, отражающейся в многоуровневости его интерпретаций. Среди факторов, усиливающих множественность интерпретаций художественного текста, – межтекстовые связи, что справедливо отмечают ученые, рассматривающие проблемы интертекстуальности и интертекста. Так, например, Н. Пьеге-Гро указывает: «...в строгом смысле, практически любой текст выступает как интертекст, т. е. “совокупность текстов, отразившихся в данном произведении”, а интертекстуальность является при этом устройством, с помощью которого один текст как бы “перезаписывает” другой текст» [6, с. 7-9].

В работах литературоведов, исследующих мотив пути, образы его репрезентирующие (в том числе и актуализирующие хронотоп дороги) рассматриваются как важнейшие компоненты художественного мира писателя. Так, С.Н. Зотов отмечает, что подобный конструкт художественной картины мира одновременно представляет собой процесс «моделирования и модель, синтез статики и динамики, инвариант возможных реализаций символической модели мира не только в данном произведении (тексте), но и во множестве произведений этого ряда. Художественный мир – это символическая статико-динамическая модель произведения или творчества в целом, окруженная веером потенциальных текстов-вариантов» [3, с. 180]. И это особенно отчетливо, на наш взгляд, проявляется в «Сибирских рассказах» В. Короленко.

Актуализируя в малой прозе компоненты мифа о Сибири как сакральном пространстве испытания – смерти с последующим возрождением персонажа, писатель подчеркивает присущую этому сакральному пространству особую силу, преобразующую личность человека. Так дихотомический по своей природе мотив связывает фольклорный и литературный уровни фабулы вечного сюжета выстраивания человеком своего жизненного пути, двигаясь по которому персонаж, оставаясь в границах народной ментальности, утверждается как творческая личность, стремящаяся объединить общее и личностное при преодолении хаоса.

Список литературы

1. Бакиров Н.Э. Из наблюдений над поэтикой Короленко// Русская литература и освободительное движение: сборник // Ученые записки Казанского пед. ин-та. Казань, 2007. С.31-60.
2. Воюшина М. П. Способность к диалогу – основа профессионализма учителя // Вестник Герценовского университета, 2010. № 1. С. 99–102.
3. Зотов, С.Н. Изучение художественного пространства литературного произведения // Филологический вестник Ростовского гос. ун-та 1999. №2. С. 5-9.
4. Короленко В.Г. Чудная. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://az.lib.ru/k/korolenko_w_g/text_0010.shtml (дата обращения 22.03.2019).
5. Лотман Ю.М. Знаковый механизм культуры // Лотман Ю.М. Семиосфера. СПб.: «Искусство – СПб», 2002. С. 63– 66.
6. Пьеге-Гро Н. Введение в теорию интертекстуальности : [пер. с фр.] / Н. Пьеге-Гро ; общ. ред. и вступ. ст. Г. К. Косикова. М : Изд-во ЛКИ, 2008. 240 с.
7. Региональная идентификация и самоидентификация жителей Приенисейской Сибири: этнографический, лингвокультурологический, литературный дискурсы: монография / К.В. Анисимов, Т.А. Бахор, М.В. Веккесер [и др.]; под ред. доц. Т.А. Бахор. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017.
8. Силантьев Игорь Витальевич. Мотив в системе художественного повествования: диссертация ... д-ра филол. наук. Новосибирск, 2001.[Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dslib.net/teoria-literatury/zhestvennogo-povestvovanija.html> (дата обращения 22.03.2019).
9. Черепанова О.А. Путь и дорога русской ментальности и в древних текстах // Мастер и народная художественная традиция Русского Севера: доклады XIII научн. конф. «Рябининские чтения». Сб. науч. докл. Петрозаводк, 2014. С. 29-34.

УДК 82-32

Зырянова О.Н., Бахор Т.А., Мазурова Н.А.
(Россия, Лесосибирск)

РЕЦЕПЦИЯ Н.В. ГОГОЛЯ В ДРАМАТУРГИИ Н.САДУР

Ключевые слова: рецепция, мотив, драматургия, сюжет, Н. Гоголь, Н. Садур.

В статье рассматривается особенность рецепции повести Н.В. Гоголя в пьесе Н.Садур «Панночка». Авторы статьи на основе сопоставления сюжета,

основных мотивов произведений доказывают, что Н. Садур создает на основе предтекста драматическое произведение, имеющее иное идейное содержание и вписывающееся в контекст современных неомифологических произведений, через сюжет которых проходит идея баланса между «светлыми» и «темными» силами.

Zyryanova ON, Bakhor T.A., Mazurova N.A.
(Russia, Lesosibirsk)

RECEPTION N.V. GOGOLA IN DRAMATURGY N.SADUR

Key words: reception, motive, drama, plot, N. Gogol, N. Sadur.

The article discusses the feature of the reception of the story N.V. Gogol in the play “Sadnoch” by N. Sadur. The authors of the article based on the comparison of the plot, the main motives of the works prove that N. Sadur creates a dramatic work based on a pretext that has a different ideological content and fits into the context of modern neo-mythological works, the plot of which passes the idea of balance between "light" and "dark" forces .

Пьеса Нины Садур «Панночка» написана в 1985 году по мотивам повести Гоголя «Вий». Подобное обращение к известным литературным текстам писателей XIX и XX века, а также опора на читательские ассоциации характерны для творчества писательницы. Наряду с «Панночкой» примером такого обращения к предшествующим произведениям русской литературы могут служить пьеса «Памяти Печорина», созданная по мотивам романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», а также фантазия «Брат Чичиков», в основу которой положена поэма Гоголя «Мертвые души».

Примечательно, что из трех пьес, объединенных циклом, две опираются на произведения Гоголя. Нужно отметить, что рецепция гоголевской прозы не случайна, так как фантастика и «мистический гротеск» определяют поэтику её пьес [2].

Одна из основных тем повести «Вий» – тема божественного и демонического включает в себя следующие мотивы: христианство и язычество; осквернение святого места.

Миссией Хомы Брута является очищение христианского места от скверны. Ю.В. Манн утверждает: «Хоме Бруту из «Вия» не помогли в борьбе с темной силой ни крест, ни молитва...»[3, с.26]. Главное оружие, которое его защищает – крест, молитва христианская и магический круг. Но против него и этих защитных средств выступает сила соблазнов:

Красота Панночки. С этим соблазном Хома справляется, когда утром после «скачек» видит Панночку прекрасной девушкой, но быстро приходит в себя и убегает, в отличие от Микиты, соблазненного красотой ведьмы: «...иссохнул весь, как щепка; и когда раз пришли на конюшню, то вместо его

лежала только куча золы да пустое ведро: сгорел совсем: сгорел сам собою» [1].

Золото. Пан обещает наградить Хому за его службу, но перед последней ночью Хома отказывается от денег: «- Да какие бы ни были награды... Как ты себе хочь, пан, а я не буду читать!» [1].

Искушение тайной. Христианину нельзя заглянуть в загробный мир, вкусить эту тайну. Но нечистая сила тянет Хому, потусторонний мир привлекает его и он не может сдержаться – смотрит на Панночку, Вия и всю нечистую силу.

У Нины Садур это показано не так трагично, как у Гоголя. Соблазну поддается не столько Хома, сколько Спирид: «Я опалю себе очи. Но я узнаю, где тайна нашей крещеной земли»[4]. В пьесе это разрешается комически, перетекая в разговор о том, откуда все бабы ведьмы.

Красота в повести Гоголя – зримая: «С правой стороны этих лугов тянулись горы, и чуть заметно вдаль полосой горел и темнел Днепр. – Эх, славное место! – сказал философ» [1]. Истинная красота противопоставляется призрачной, ложной, обманчивой (Панночка: «...перед ним лежала красавица, какая когда-либо бывала на земле. Казалось, никогда еще черты лица не были образованы в такой резкой и вместе гармонической красоте» [1], русалка: «...вся созданная из блеска и трепета <...> и вот ее лицо, с глазами светлыми, сверкающими, острыми...» [1]).

Мотив тленности, непостоянства природы красоты волнует Гоголя. Красавица превращается в старуху, а затем в мертвеца. С каждой ночью отпевания Панночка становится все безобразнее. В первую ночь: «...резкая красота усопшей казалась страшною <...> в ее чертах ничего не было тусклого, мутного, умершего» [1], к третьей же ночи: «...и поднялся мертвец. Еще страшнее был он, чем в первый раз. Зубы его страшно ударялись ряд о ряд, в судорогах задергались его губы...» [1]

Противостоит этой тленной красоте вечно обновляющаяся жизнь и постоянство. На первый план в связи с этим выходит тема стойкости человеческого духа.

По Гоголю, у Брута есть огромная любовь к жизни. Но это все непрочно, так как Философ – сирота. У него нет ни дома, ни семьи, ни родины – нет никаких привязанностей. У него нет любимого человека, нет друга – его некому поддержать.

Сила, жажда жизни Хомы Брута выражается в его плясках, в вольном, непокорном казацком духе, в чести казака. Но дух не имеет опоры в семейном, родовом, домашнем мире.

И степень ужасного, несоизмеримая с силами неготовой души и влечение к тайне оказывается сильнее.

В основе пьесы Нина Садур ставит борьбу мужского и женского начала. По ее логике, миром и судьбами правит сила, воплощенная в женщине.

Событийный план «Панночки», а также вкрапление в него элементов христианской символики сближают пьесу с фабульной организацией

гоголевского «Вия». Однако те изменения в сюжетной организации, которые привносит Садур, принципиально меняют структуру сюжета в целом и в первую очередь концепцию главного героя – Хома Брута.

Если у Гоголя в процессе противостояния Философа и враждебных ему темных сил на первый план выходят трагедия мировоззрения героя, раскол, раздвоение в сознании, отсутствие своего пути, своего нравственного пространства, которое не дает себя подавить, то в пьесе Садур внимание сосредоточено именно на ситуации противостояния героя и миропорядка, где герой оказывается одинок, взаимодействуя со злом мира.

Главный герой пьесы, Хома Брут, путешествует один. Его друг, богослов Халява, упоминается лишь однажды, в рассказе философа о споре двух богословов из бурсы и о происхождении его сапог, а ритор Тиберий Горобець вообще отсутствует. Также Садур оставляет за рамками пьесы описание бурсацкой жизни и повествование о дорожных приключениях бурсаков, показанные в начале и в финале повести, поскольку истории о бурсацких приключениях не важны для замысла пьесы.

Хвеська – помощница кухарки, бедная девушка, мечтающая выйти замуж, представлена в «Панночке» как цельный образ. Рассказана история зарождающейся любви Хома и Хвеськи: разговор о женитьбе, ее забота, слезы, переживания за философа. В повести Гоголя эта сюжетная линия отсутствует: какая-то молодая бойкая дивчина без имени представлена как глупая баба, мешающая разговорам казаков.

Садур включила в свою пьесу целые абзацы из гоголевской повести, и вписались они, по большей части, совершенно органично. Это истории про писаря Микиту, про Шепчиху, а также сцены казачьих потех – стилизации под Гоголя.

Голос персонажа вмещает в себя собственно голос автора. Места действия в пьесе – дом сотника, церковь и природное пространство во время «скачек».

В повести, когда бурсаки набредают на хутор, то их встречает и оставляет на ночь старуха, впоследствии оказавшаяся Панночкой. В пьесе появление философа никак не мотивировано, не подготовлено предыдущим сюжетом пьесы. Хома Брут случайно появляется на хуторе сотника, будто и не по собственной воле: «Философ: Ноги сами вывели меня к вам...»[4].

Все события (ночные скачки на старухе-ведьме и смерть Панночки) случаются уже после его прибытия на хутор. Хома Брут сам нашел себяприключение, а не приключение «нашло» его. (Ср. с Гоголем: судьба Хома подготовлена как бы изначально, его приезд на хутор мотивирован предыдущими событиями повести; Философа на хутор доставляют козаки, и он не волен избежать этого; несколько раз он пытается бежать и не может этого сделать – либо его останавливают угрозы сотника за невыполнение предсмертной просьбы Панночки, либо причиной тому становится разоблачение его побега Явтухом).

Беседа козаков, в которую включается и Хома Брут, становится основным сюжетным двигателем. Тема Панночки вплетается в разговоры о чудесах. Истории о проделках Панночки с псарем Микитой и Шепчихой становятся логическим продолжением темы «есть ли чудеса на свете», а также являются переходным моментом к появлению Панночки и подготавливают «ночной сюжет». В гоголевском сюжете истории о псаре Миките и Шепчихе композиционно представлены как вставные новеллы (внешне они никак не связаны с фабульным действием и образом Хома Брута): «За ужином болтовня одолевала самыми неговорливыми языками. Тут обыкновенно говорилось обо всем: и о том, кто пошил себе новые шаровары, и что находится внутри земли, кто видел волка» [1].

«Ночной сюжет» разбивает художественное пространство пьесы на два полюса, что приводит к размежеванию героев в системе персонажей. Если все остальные козаки представлены только в «дневном сюжете», они собственно и организуют его (это видно уже из названия картин, составляющих «дневной сюжет»: «Козаки», «Люди днем», «С живыми»), то Хома Брут, сопрягающий в своем сознании два мира, становится непосредственным участником двух сюжетов. При этом две сюжетные линии связаны в пьесе именно посредством образа Философа (сцена танца Хома Брута, имеющаяся в повести Гоголя, используется драматургом в чисто сценическом плане – создает возможность перехода от событий на хуторе к событиям в церкви). «Свет меркнет, Философ пляшет во тьме, пляшет долго в полной тьме, только топот его ног и дыхание. Пока не высветится пустой мрак, пляшущий Философ и стоящая перед ним Панночка»[4].

Н. Садур устраняет крайний полюс древнего языческого, демонического и смертного, ограничивая пределы зла образом женщины (ведьмы Панночки). Н. Гоголь ставит в качестве «предела» - Вия.

Подвергается модернизации религиозно-мистическое сознание казацкого мира. В повести это безусловная вера в чудеса. В пьесе всё смешивается с сомнением, сожалением и утверждением авторитета науки (у Н. Гоголя – козаки, у Н. Садур – казаки).

Любовь к жизни, свету, радостям тела и души – в представленном неомифе – молитве Святой Деве (неназванная Богородица), но «святоприемной», «невесте невестной», просвещающей, вразумляющей – гимн женщине, символизирующий единство тела и души. Это исключено в христианстве. Дух является вечным, а тело – чем-то бранным, прахом. Ущемляя тело, нужно стремиться к небесному.

В отличие от Н. Гоголя, не с Хомой, а с образом Спирида связан мотив жажды познания «тайны нашей крещеной земли» - готов «опалить очи» (мотив «Вия»), но его пугает «вой волков», как недоброе предзнаменование.

В пьесе на первый план, вместе с темой роковой красоты, выходит образ ведьмы как искажение женской природы. В рассказах о Миките и Шепчихе Панночка предстает не как благодатная, любвеобильная, плодющая, а как

иссушающая, умерщвляющая дитя. Это нарушает разумный, естественный порядок бытия.

Действия Панночки разрушают утверждение Хома о том, что «разумом своим человек от ведьмы огражден». Ведьма – природа, лишившаяся разума. Разум сам подчинен этому безумию и Хома не может противостоять.

Мотив двойственной природы женщины заключен в образах Хвеськи и Панночки. Хвеська является прямым антиподом Панночки. Хвеська – жизнеутверждающая, плодотворная. Панночка – другая сторона человеческой природы. Женщина – это утроба, которая является одновременно и рождающим лоном и могилой, это древний архетипический символ женщины. Женщина связана с землей, это вторая природа в символическом смысле. Двойной лик ведьмы также обозначается как двойственность женской природы. Панночка-девушка только обещает, она еще не жена и не мать, а Панночка – старуха олицетворяет смерть и бесплодие, она уже не жена и не мать. Поэтому они одинаково оказываются близки к границе между жизнью и смертью.

В этом же плане у Нины Садур иначе трактуется сцена ночных скачек. В повести главной здесь выступает тема призрачной ночной красоты, а в пьесе же в этой сцене развивается мифопоэтика земли – живородящей утробы и могилы. Повсюду слышны голоса не родившихся или уже умерших детей.

Тема божественного и демонического усиливает христианский мотив борьбы с бесовством.

Некоторые бесы вселяются в людей. Существовала легенда о бесах, которые вселились в свиней. У Нины Садур в отличие от Гоголя бесы вселяются не только в Панночку, но и в Хому («Две самые толстые свиньи прибежали домой, как ни в чем не бывало, будто бы ночью они никуда не убежали»[4]).

Изгнание бесов из души осуществляется при помощи одевания – снаряжения в путь испытания – очищения и вооружение казацкой силой (семинариста из рясы переодевают в казацкий костюм). Он должен избавиться, очистить себя и место от бесов.

В повести и пьесе общим является заброшенность церкви, а также то, что Хому влечет тайна, томительный соблазн – он заглядывает в гроб с ведьмой.

Отличие в том, что в «Вие» неразличимы лики на церковных иконах: «...лики святых, совершенно потемневшие, глядели как-то мрачно[1]», в «Панночке» отчетливо видна икона Богородицы с Младенцем: «...у Младенца Христа глазки открытые и светлые, что он отгоняет мрак от света, вон, я же вижу, на иконе...[4]»

Панночка пытается прорваться в круг к Философу, он защищается. Это борьба выглядит, как игра. Хома прячется, а ведьма ищет его по принципу «горячо-холодно». Игровой момент в серьезных сценах – это проявление постмодернизма.

В пьесе раскрываются вечные мотивы противостояния добра и зла, света и тьмы, смерти и жизни: только парное их существование обеспечивает мировое равновесие.

У Хома Брута сильна естественная для живого человека тяга к “дневной жизни”, свету – недаром он проливает слезы умиления над повешенными на забор для просушки горшками. Эти горшки приносят осознание того, что важна каждая вещь и каждый миг человеческой жизни.

В то же время для казаков Хома Брут становится проводником зла в их светлый мир. Хома побывал в мире мертвых, и это не прошло бесследно. Он явился из холодного мира, где обмерз, «хлебнул мертвой воды» - элемент сказок. Казаки передают живые силы, получая взамен глоток «мертвой воды». Тепло иконы – это единственное, что согревает его. Хотя и Хвеська пытается обогреть, призывает к женитьбе. Женитьба выступает как защита от мертвого мира, как возможность продлить жизнь.

Жизнь Хома будто обретает смысл, он находит опору в Хвеське и друзьях-казаках. В повести этой поддержки для Философа нет.

Существует некая граница между живым и мертвым. Раздевая Философа, казаки разоблачают в нем мертвое начало. Провожают Хому как покойника: остается «...в белой рубахе, портках, босиком...[4]»; его готовят к казни.

У Н. Гоголя Хома Брут погибает по слабости духа, по искушению, которое не сумел преодолеть. У Н. Сакур смерть его приобретает новый смысл. Он готов жертвовать собой, ведь Бог избрал его, чтобы прикрыть ту дыру, через которую лезет зло и все мертвое.

Чтобы выиграть в битве сил мрака и света каждый применяет свои средства: Панночка молится нечистой силе, а Философ молится Христу. Пытаясь проникнуть в мир живых, ведьма взывает к силам мертвых. Хома же призывает на помощь божественные светлые силы, не желая принадлежать загробному миру.

В связи с этим, пьеса вписывается в современные неомифологические произведения (к примеру: «Дозоры» С. Лукьяненко), через сюжет которых проходит идея баланса между «светлыми» и «темными». Если не будет зла, то и добро не сможет существовать, но нужно и чтобы зло не победило. В пьесе к этому все и сводится – церковь рушится, погребая Панночку и Хому. Погибая, они очищают мир от бесов, которые овладели их душами, и в тоже время создают баланс. Хома Брут приносит себя в жертву.

Пьеса заканчивается оптимистичнее, чем повесть. Зло хоть и может вступить в противоборство с добром, но все же до конца не побеждает – лик Младенца сияет ярко.

Список литературы

1. Гоголь Н. Вий [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://az.lib.ru/g/gogolx_n_w/text_0050.shtml (дата обращения 15.01.2019).

2. Зырянова О. Н. Поэтика абсурда в русской драме второй половины XX – начала XXI вв. Дисс... канд. филол. наук. Барнаул, 2010.

3. Манн Ю.В. Поэтика Гоголя / Манн Ю.В. – Москва :Худож. лит., 1988. 413 с.

4. Садур Н. Панночка. Пьеса в двух действиях по мотивам повести Н. В. Гоголя «Вий» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://biblioteka.teatr-obraz.ru/files/lib/sadur_n_pannochka.txt (дата обращения 4.02.2019).

УДК 81'25

Карпухина В.Н.
(Россия, Барнаул)

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ДИСКУРС ИВАНА ЖДАНОВА: ЛИНГВОАКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ключевые слова: художественный перевод, стихотворный текст, Иван Жданов.

Статья посвящена стихотворному тексту, переведенному Иваном Ждановым на русский язык. Объектом рассмотрения являются поэтические тексты оригинала и перевода, предмет рассмотрения – аксиогенные ситуации, возникающие в процессе перевода поэтического текста с одного языка на другой. Основная задача статьи – выявление аксиогенных ситуаций, в которых оказывается переводчик современных стихотворных текстов. В качестве материала исследования выступает стихотворение Игоря Рымарука «Сорок – це сором, цепоглядвужа...» и его перевод с украинского языка на русский И.Ф. Ждановым. В результате сопоставительного анализа текста И. Рымарука и его перевода на русский язык И. Ждановым было выявлено, что ключевыми аксиогенными ситуациями для переводчика становятся: 1) ситуация перевода поэтического текста с одного восточнославянского языка на другой восточнославянский язык; 2) ситуация передачи неpolitкорректных интертекстуальных отсылок текста оригинала; 3) ситуация создания иронического комментария к переводу.

V.N. Karpukhina
(Russia, Barnaul)

TRANSLATOR'S DISCOURSE OF IVAN ZHDANOV: AXIOLOGICAL LINGUISTICS ASPECT

Key words: literary translation, poetic text, Ivan Zhdanov.

The paper considers a poetic text which was translated by Ivan Zhdanov into Russian. The object under consideration is the source and target poetic texts. The

subject analyzed is axiogenic situations which appear in poetic translation. The paper aims at revealing of basic principles in the axiological scale of a contemporary poetic translator. The texts analyzed are the poem by Igor' Rymaruk *Сорок – цесором, цепоглядвужа...* translated from Ukrainian into Russian by Ivan Zhdanov. The results of the comparative analysis of the texts by Igor' Rymaruk and Ivan Zhdanov show the key axiogenic situations to the translator: 1) the translation of a poetic text from one of the East Slavic language into another East Slavic language; 2) the transfer of the intertextual allusions of the source text which are not politically correct; 3) the ironical commenting on the target text.

Статья посвящена стихотворному тексту украинского поэта Игоря Рымарука, переведенному Иваном Ждановым на русский язык. Объектом рассмотрения являются поэтические тексты оригинала и перевода, предмет рассмотрения – аксиогенные ситуации, возникающие в процессе перевода поэтического текста с одного языка на другой. Релятивность аксиологической шкалы при переводе текстов современной художественной литературы проявляется в специфических аксиогенных ситуациях, в которых оказываются переводчики данных текстов. Под аксиогенными ситуациями В.И. Карасик понимает «ситуации, осмысление которых прямо связано с определением ценностей» [4, с. 7]. Основная задача статьи – выявление аксиогенных ситуаций, в которых оказывается переводчик современных стихотворных текстов. Релятивность аксиологической шкалы современного постмодернистского текста заключается в размывании ключевых аксиологических понятий антропоцентрической парадигмы («добро» – «зло»; «стыд» – «бесстыдство»; «вера» – «безверие» и т. п.). Форматирование языковой личности (в том числе и переводческой) в современном постмодернистском дискурсе становится предметом исследования в работе [3, с. 71-141]. В качестве материала исследования в данной статье выступает стихотворение Игоря Рымарука «Сорок – це сором, цепоглядвужа...», переведенное с украинского языка на русский И.Ф. Ждановым [9]. Несмотря на то, что И.Ф. Жданов порой сознательно избегает упоминания о влиянии «алтайского текста» на свое творчество, он родился и вырос на Алтае. Это позволяет нам говорить о нем именно как об алтайском поэте, прозаике и переводчике. В последние годы наблюдается возрождение интереса исследователей к переводческой локалистике региональной идентификации писателей (см., например, работы: [6; 10; 11; 12 и др.]). В этом смысле тема, заявленная в статье, представляется нам достаточно актуальной в русле работ по имагологии и компаративистике: переводческая локастика оказывается одной из наиболее актуальных областей изучения литературы Сибири на данном этапе развития компаративных исследований. Более того, это определяет и научную новизну исследования: аксиологические принципы работы переводчика с современным постмодернистским стихотворным текстом являются одной из важнейших составляющих переводческого дискурса. Некоторые из данных принципов рассматриваются в работах [3; 5;

7], но выявление этих принципов и их применение в рамках постмодернистского переводческого дискурса все еще требует пристального внимания исследователей.

Постмодернистский переводческий дискурс может быть признан разновидностью переводческого дискурса в целом, который, как и любой институциональный дискурс (см.: [2, с. 6]), обладает своими уникальными целями и ценностями. Основной целью переводческого дискурса является аккультурация иноязычной, инокультурной информации в пространстве языка перевода. В постмодернистском переводческом дискурсе данная лингвоаксиологическая стратегия достаточно часто заменяется стратегией остранения текста оригинала в принимающей культуре (ср., например, стратегические решения В.П. Руднева при создании нового перевода «Винни-Пуха» А.А. Милна или В. Арканова при переводе текстов Дж. С. Фоера). В постмодернистском переводческом дискурсе субъект-переводчик возвращается к традиционному осмыслению фигуры автора текста оригинала. Однако фигура субъекта-переводчика становится практически равной по значимости этой фигуре автора. За счет использования в постмодернистском переводческом дискурсе разнообразных лингвоаксиологических стратегий текст перевода может существенно расширить или совершенно изменить целевую коммуникативную аудиторию (более подробно об этом см.: [8, с. 28-30]).

В биографии И.Ф. Жданова на его официальном сайте предложены достаточно скудные сведения о его переводческой деятельности: «Эпизодически обращается к поэтическому переводу и к эссеистике на литературные темы (в частности, о Державине, о Булгакове)» [1]. На сайте «Сетевая словесность» в качестве одного из самых интересных проектов 2000-х годов был представлен проект перевода стихов украинского поэта Игоря Рымарука. В качестве переводчиков выступили Наталья Бельченко, Герман Власов, Иван Жданов, Владимир Ильин, Геннадий Каневский, Мария Огаркова, Сергей Слепухин, Санджар Янышев. Переводы сопровождались иллюстрациями Евдокии Слепухиной и Сергея Слепухина [9].

Базовой аксиогенной ситуацией для переводчика текста Игоря Рымарука с украинского языка на русский в данном случае является ситуация перевода поэтического текста с одного восточнославянского языка на другой восточнославянский язык. Основной аксиологический принцип, работающий в данной ситуации, – мировоззренческая близость автора и переводчика. Именно данный аксиологический принцип позволяет сохранить максимальную близость текстов оригинала и перевода в рамках переводческого дискурса.

В некоторых случаях близость языковых систем не помогает, а препятствует достижению максимальной адекватности перевода поэтического текста, но в ситуации перевода данного текста мы можем наблюдать, что поэтическая система образов и «поэтическая грамматика» текстов самого Жданова, безусловно, влияет на переводимый им текст Игоря Рымарука. Для

сохранения ритмико-метрической структуры стиха переводчик использует такой прием лингвоаксиологической стратегии компенсации, как перестановка слов и частей предложения: *Сорок – це сором, цепоглядвужа – Стыд – эти сорок под взглядом ужа; Там персонажів – на том і на рік, теми ж – локальні – Тем и сюжетов наваяли впрок Частные лица; Нумо в прозорийпрозовийекспресс – Дуй в прозаичный прозрачный экспресс.* Как и в любом тексте поэтического перевода, встречаются ситуации добавления / опущения лексем: *В сорок буваєпригода й така: мізер морозу – В сорок бывает такой оборот: градус без водки; Сорок – це морок, це посвист ножа, часу і слова – Сорок – как морок то стрелок, то стрел, лик без обличья.* Наиболее интересными с лингвоаксиологической точки зрения оказываются ситуации адаптации метафорического слоя лексики: метафора может сниматься полностью (*Врізався Львову в каварнянийбіклікотьлікарні – Львову кофейному врезался в бок угол больницы*); она может быть заменена на метафору или эпитет, связанные с ней ассоциативно (*Сорокалітнеблуканняв пісках – аж до заклання – Сорокалетье в синайских песках аж до заклання*), метафора может быть заменена на метонимию по основанию 'часть – целое' (*доки ти в глоріях чуба купав, струнамибринькав – А вот пока ты на лире бряцал глоріи-свинке*). В последней строфе звукопись и языковая игра на морфологическом уровне текста оригинала полностью передана на языке перевода, что помогает тексту сохранить прагматический потенциал и делает его таким же сильным с прагматической точки зрения, как и на исходном языке: *Сорок це морок, це посвист ножа, часу і слова, ще не безмежжя і вже не межа – цепіслямова, післялюбов без гріха і гроша... – Сорок – как морок то стрелок, то стрел, лик без обличья, не беспредельность, но и не предел послеязычья, послелюбовь без греха и гроша.*

Еще одна аксиогенная ситуация перевода постмодернистского текста связана с возможностями передачи разнообразных интертекстуальных отсылок текста оригинала на языке перевода. В тексте Игоря Рымарука присутствует двойная отсылка – к популярному в начале 2000-х годов сериалу «Бригада» и событиям на Евромайдане в 2013 году: *Реченнябритоголові, немов / хлопці з «бригади».* Однако переводчик (в соответствии со своими аксиологическими принципами) снимает данную интертекстуальную отсылку, делая текст более политкорректным: *бритоголового слога братва / разом построи́т.* В данном случае мы наблюдаем применение в переводе лингвоаксиологической стратегии адаптации текста, связанной с нежеланием переводчика использовать в тексте перевода актуальныеинтертекстуальные отсылки к политической ситуации на Украине. Однако подобная адаптационная стратегия применяется в тексте перевода в совокупности с использованием средств создания иронического эффекта текста (сленгизмы*братва, построить* и пр.).

Аксиогенная ситуация иронического восприятия действительности (см. об иронии как основном инструменте постмодернистского дискурса: [3, с. 58-60;13, с. 22]) дополняется посттекстовым стихотворным комментарием

переводчика к тексту, написанным тем же размером и с той же схемой рифмовки, что и в оригинале. Данный переводческий комментарий сделан в духе набоковского послесловия к собственному переводу «Евгения Онегина», написанного Набоковым «онегинской строфой»:

*Сорокалетье примерит наряд – / стрекот сорочий, / а у безвременья
тот же расклад, / только короче. / Сорок твоих сороков не у дел – / тихо и
пусто. / Кто бы последнее слово допел / сорокоуста?*

Использование иронии в аксиогенных ситуациях текста чаще всего манипулятивно: ирония позволяет завоевать доверие даже самого скептически настроенного читателя, она работает на создание общего коммуникативного пространства автора текста и аудитории, создавая иллюзию их некоторого совместного превосходства над персонажами или ситуацией, в которую персонажи попадают. В аксиогенной ситуации иронического комментария к уже созданному переводу переводчик включает в это общее коммуникативное пространство не только автора текста и его аудиторию, но еще и себя, и свой текст перевода, и аудиторию текста на переводящем языке.

В результате сопоставительного анализа текста И. Рымарука и его перевода на русский язык И. Ждановым было выявлено, что ключевыми аксиогенными ситуациями для переводчика становятся: 1) ситуация перевода поэтического текста с одного восточнославянского языка на другой восточнославянский язык; 2) ситуация передачи неполиткорректных интертекстуальных отсылок текста оригинала; 3) ситуация создания иронического комментария к переводу. В данных аксиогенных ситуациях поэт и переводчик И.Ф. Жданов применяет (сознательно или бессознательно) аксиологические принципы перевода текста, отражающие его мировоззренческую близость к автору текста оригинала; тенденцию к созданию иллюзии общего коммуникационного пространства с аудиторией текста перевода за счет манипулятивного использования иронического комментария; тенденцию к созданию более политкорректного текста по сравнению с текстом оригинала.

Список литературы

1. Жданов И.Ф.. Биография. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ivanzhdanov.com/biography.htm> (дата обращения 25.02.2019).
2. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики: Сб. научных трудов / под ред. В.И. Карасика. Волгоград: Перемена, 1999. С. 5-19.
3. Карасик В.И. Языковая пластика общения. Волгоград: Парадигма, 2017.
4. Карасик В.И. Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы. Волгоград: Парадигма, 2015.
5. Карасик В.И. Языковое проявление личности. Волгоград: Парадигма, 2014.

6. Карпухина В.Н. Г.Д. Гребенщиков как наследник традиции Г.Н. Потанина и Н.М. Ядринцева: лингвоаксиологический аспект // Человеческий капитал русской эмиграции первой волны: американская Русь Г.Д. Гребенщикова / под ред. С.А. Манскова, Н.В. Халиной, В.С. Белоусовой. Барнаул:Изд-во Алт. ун-та, 2018.

7. Карпухина В.Н. Конструирование лингвистической реальности при смене семиотического кода культуры: монография. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2013.

8. Карпухина В.Н. Постмодернистский переводческий дискурс: лингвоаксиологический аспект // Герценовские чтения: Иностранные языки. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. С. 28-30.

9. «О, это целая история...» Стихи Игоря Рымарука в переводах на русский язык. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.netslova.ru/rymaruk/stihi.html>(дата обращения 25.02.2019).

10. Переводы английской и американской литературы в дореволюционной периодике Сибири: хрестоматия / В. Н. Горенинцова, Н. Е. Никонова, Д. А. Олицкая [и др.]. Томск: Изд-во Том.ун-та, 2016. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vital.lib.tsu.ruger> (дата обращения 25.02.2019).

11. Переводы итальянской литературы в дореволюционной периодике Сибири: Хрестоматия / Никонова Н.Е., Вишнякова Е.А., Баракина Е.А., Черткова В.В. Томск:Изд-во Том.ун-та, 2018.

12. Региональная идентификация и самоидентификация жителей Приенисейской Сибири: этнографический, лингвокультурологический, литературный дискурсы: монография / К.В. Анисимов, Т.А. Бахор, М.В. Веккессер [и др.]; под ред. доц. Т.А. Бахор. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017.

13. Харт К. Постмодернизм. М., 2006.

УДК 82.31

Мазурова Н. А., Бахор Т.А., Зырянова О.Н.
(Россия, Лесосибирск)

РОМАН О.П. СМИРНОВА "ПРОЩАНИЕ" КАК ДИАЛОГ ПИСАТЕЛЯ И ОБЩЕСТВА ПРИ РАССМОТРЕНИИ ЭПОХИ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Ключевые слова: О.П. Смирнов "Прощание", Великая Отечественная война.

В статье рассматривается роман О.П. Смирнова "Прощание" с точки зрения отражения в нем не потерявших актуальности и в настоящее время

проблем, связанных с пониманием истории Великой Отечественной войны, особенно ее первого периода, роли И.В. Сталина, с трактовкой деятельности ОУН.

Mazurova N.A., Bahor T.A., Zyryanova O.N.
(*Russia, Lesosibirsk*)

ROMAN O.P. SMIRNOVA "FAREWELL" AS A DIALOGUE OF THE WRITER AND SOCIETY WHEN CONSIDERING THE ERA OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

Key words: O.P. Smirnov, "Farewell", the Great Patriotic War

The article deals with the novel O.P. Smirnova "Farewell" from the point of view of reflecting in it the problems connected with understanding the history of the Great Patriotic War, especially its first period, the role of I.V. Stalin, with the interpretation of the activities of the OUN.

"Самый трудный", по выражению С. Смоляницкого, роман О. Смирнова "Прощание" вышел в 1977 году. В нем писатель вновь возвращается к первому периоду Великой Отечественной войны, к ее началу. Считая самым трудным военным годом 1942-ой год, отступление, Смирнов тем не менее во многих своих произведениях последовательно воспроизводит самые первые, самые трагические дни войны. Такое постоянство писатель объясняет следующим образом: "В то далекое время мне с моей дивизией довелось пройти севернее Львовщины. Через всю войну пронес я страшную память о руинах наших бывших пограничных застав – пепелища, мертвая земля... немецкий генштаб отвел на взятие западных застав страны (их было 485) тридцать минут. Но он просчитался. Ни одна застава не отошла без приказа командования. Пограничники, истекая кровью, держались до последнего патрона по трое, четверо, а иногда и более, суток.

Я многое повидал на войне, но пережитое здесь поразило особенно. Эти впечатления легли в основу моего романа "Прощание" (его тема несколько шире – участие пограничников в партизанском движении) и повести "Июнь"[6, с.1]. В эти дни было больше всего драматических и трагических ситуаций, в которых проверялся на крепость советский человек, закладывались основы будущей победы.

Роман "Прощание" предварен повестью "Июнь". Однако в романе писатель получил возможность нарисовать более широкую картину довоенной жизни, остро поставить проблему нашей готовности к войне.

Наша литература уже имела к 1977 г. такие разные по своему характеру произведения, как «Июль 1941 года» Г. Бакланова, "Последние две недели" А.Розена, "Живые и мертвые" К. Симонова и др. Авторы книг в стремлении глубже проникнуть в суть описываемых ими исторических событий не могли обойти вопрос о причинах наших неудач на первом этапе войны. Г. Бакланов в

"Июле 1941 года" приходит к выводу, что тяжелое положение нашей страны в первые месяцы войны есть результат ошибок военно-политического руководства и Сталина. Репрессивные меры против талантливых, грамотных и честных военачальников привели к тому, что командовать армиями стали стремительно выросшие до звания командарма недавние командиры полков, даже батальонов, типа героя произведения Лапшина. Не всегда нечестные, по своему преданные Родине, они не имели ни навыков, ни опыта командования крупными соединениями, их действия и приказы часто оказывались гибельными.

Помимо этого, известно, что не принималось настоящих мер к подготовке отражения вторжения врага. Это подтверждается документальными материалами. Теперь уже печально известное заявление ТАСС от 14 июня 1941 года послужило тому, что, как свидетельствует генерал армии И.В. Тюленев, командовавший то время Московским военным округом, "надо честно признать, дезинформация, вроде вышеприведенного опровержения ТАСС, настойчивая пропаганда того, что «если завтра война, если завтра в поход, мы сегодня к походу готовы», привели к некоторой самоуспокоенности. Ориентация на то, что мощная концентрация, немецких войск на границах – всего лишь провокация, на которую не следует болезненно реагировать, дескать, правительство Германии только "играет" на наших нервах, в какой-то мере заворожила и нас, командующих военными округами и наркомат обороны, имевший возможность составить точный прогноз "военной погоды" на 22 июня 1941 года"[9, с.139]. Таким образом опровержение ТАСС объективно сыграло большую роль "в снижении мобилизационной готовности Красной Армии и притуплении бдительности советского народа" [9, с. 139].

Однако опровержение ТАСС, сделанное за восемь дней до начала войны, уже не могло ни приблизить, ни отдалить роковую дату. Г. Бакланов в своем романе показывает ужасающую преступную беспечность, с которой относилось к явному нападению врага командование пограничных районов. Низкая боеспособность танковых частей, когда старые танки требовали ремонта, а новые только поступали на вооружение, переоборудование аэродромов и в связи с этим дислокация авиации на находящихся вблизи границы аэродромах мирного назначения, мало приспособленных и незащищенных; медленное строительство новых укрепрайонов и разрушение старых на прежних границах. Все это было нелогично, непонятно. Герой романа командир корпуса генерал Щербатов задается вопросами и не находит ответов. "Что это, твердая уверенность, что война в ближайшие месяцы не начнется, или полное незнание обстановки?" [1, с. 71]. Однако Щербатов не связывает многочисленные факты безответственности и беспечности с именем Сталина: "Мнение у меня такое: до самого верха, до Сталина, – он оглянулся, произнеся это имя вслух, словно здесь в непосредственной близости границы, выдавал тем самым нечто секретное, – до него боюсь сведения наши не доходят. Может

огорчать не хотят...» [1, с. 71].

Более определенен в этом герой А. Розена. В романе "Последние две недели", выбрав объектом изображения две предвоенные недели, писатель нарисовал широкую панораму жизни, имея своей целью доказать, что наши неудачи в начале войны, и наша конечная победа уходят своими корнями в довоенную жизнь. А.Розен показывает преступную бездеятельность командования, несмотря на явные признаки приближения войны. Но виновника он называет более четко. "Во многом, я думаю, виновата наша информация, – сказал Сергей Сергеевич. – Не решаются доложить правду. А, может быть, и заведомо ложные сведения...// – Да, конечно, конечно, но...// – Михаил Кузьмич решительно снял очки-линзы так, словно сдавал оружие. // – Видите ли, он имеет самую разнообразную информацию, есть и лживая, есть и правдивая. Но он не верит ни той, ни другой. Он верит только себе. Прогнозы должны сбываться" [5, с. 233].

Художественное произведение – не историческое исследование. Историки должны установить, опираясь на документы, причины поражений и степень вины каждого. Но, как пишет Л. Плоткин, "можно считать установленным, что просчеты Сталина перед войной и в самом начале ее послужили причиной многих наших бед. И главное состоит в том, что не коллективный разум страны, партии, народа, а прогнозы, решения, воля одного человека становились непререкаемым законом. Именно эта общая тенденция больше всего интересует художников» [4, с. 252].

О. Смирнов в отличие от А. Розена и Г. Бакланова не рассматривает проблему так широко. Он не ставит своей задачей найти и назвать поименно виновников, а показывает обстановку на границе так, как ее чувствует и понимает самый младший из командиров – лейтенант Скворцов.

В центре произведения командир пограничной заставы лейтенант Игорь Скворцов. Образ Скворцова стоит в одном ряду с образами Петра Глушкова, лейтенанта Михайлова и др. Вместе с тем, он не является их повторением. Обнаруживающаяся общность (эпоха воспитала большинство молодых людей прямыми, откровенными, без хитростей, без увертливости и приспособленчества) не исключает индивидуальности. Судьба лейтенанта Скворцова – типичная судьба молодого человека 1940-х годов, вынужденного с оружием в руках защищать свою землю.

Подобно Г.Бакланову и А.Розену О.Смирнов рассматривает круг проблем, связанных с готовностью нашей армии и страны к войне. Игорь Скворцов, находящийся в непосредственной близости к фашистам, видит, что на противоположной стороне границы идет усиленное наращивание сил, что в последние месяцы фашисты ведут себя нагло, вызывая, что из приграничных районов немцы выселяют гражданское население, и многие другие симптомы, свидетельствующие о грозящей опасности. В меру своих возможностей он пытается подготовить заставу к войне, не скрывает от солдат сложности ситуации, прямо называя слово "война", пытается укрепить тот участок границы, который ему поручено охранять. Наблюдая подготовку к

войне, Скворцов не может понять, за что его обвиняют в паникерских настроениях, в дезинформации солдат, в неверии в политику партии и правительства. В противостоянии складывающимся обстоятельствам обнаруживается характер героя. Несмотря на угрожающую сложность положения, Скворцов решает продолжать работы по укреплению границы. Однако усилия одного человека, даже усилия всех пограничных застав, не могли решить проблемы. Необходимы были более серьезные меры по укреплению боеспособности армии. Таков вывод писателя, сделанный из наблюдений над ходом событий. Несмотря на героизм пограничников, общий ход войны в самом ее начале оказался не в нашу пользу. В романе ставится проблема психологической готовности советского народа к войне. Игорь Скворцов выражает взгляды только части людей. Тема романа значительно шире: деятельность партизанских отрядов в тылу врага, участие пограничников в партизанском движении. Партизанское движение отражено в таких известных произведениях, как "От Путивля до Карпат" /1945/ А. Ковпака, "Люди с чистой совестью" /1946/ П. Вершигоры, "В Крымском подполье" /1947/ И. Козлова, "Подпольный обком действует" /1947/ А. Федорова и др. Эти произведения положили начало традиции изображения деятельности партизан. В романе О. Смирнова показана широкая картина жизни оккупированных областей Западной Украины. Партизанский отряд, организованный и руководимый Игорем Скворцовым, действует в невероятно сложной обстановке. Сложность эта обусловлена не только тем, что отряд находился в окружении фашистской армии, но и тем, что им противостоит еще одна сила – украинский национализм. Западная Украина присоединена к Советскому Союзу перед самой войной. Не у всех это вызвало восторг. Ситуация была сложной уже накануне войны. Пограничники вынуждены были противостоять не только немецкой агентуре, но и служащим ей частям ОУН. С началом войны организация ОУН легализовала свою деятельность. На Западе Украины сочувствующих этой организации было достаточно много. Писатель, говоря о партизанском движении в этих районах, не боится показать неоднозначность отношения людей к партизанам. С одной стороны, действия подпольщиков, организующих партизанское движение, пропаганду среди населения и диверсионные акты против немцев, получали поддержку народа.

Но с другой стороны, писатель не скрывает мощного противостояния националистических сил. Наиболее удался Смирнову образ Крукавца. Это сознательный проводник идей национализма. Человек умный, тщеславный и жестокий. Писатель показывает обреченность движения, основывающегося на жестокости и насилии, и неизбежную деградацию его лидеров. Крукавец "огнем и мечом" насаждает мысль о "любимой самостийной Украине". Действие вызывает противодействие, а оно в свою очередь ведет к еще большей жестокости. Идеи национализма служат Крукавцу для удовлетворения его тщеславного желания достичь власти. Однако с этим связано одно из самых главных его разочарований: надежды прийти к власти с помощью немцев оказались иллюзорными. Немецкая администрация не

рассматривала ООН как серьезную политическую силу, используя ее для борьбы с собственным народом в качестве карателей, именно это, как вытекает из романа, послужило причиной потери организацией поддержки и сочувствия народа.

Крукавец – Скворцов: именно здесь происходит главное столкновение сил: добро и зло, нравственность и безнравственность, жизнь и смерть, мир и война.

"Прощание" свидетельствует о том, что О.Смирновым сделан новый шаг в направлении к созданию исторического романа о Великой Отечественной войне. Формально это выразилось в том, что произведение изобилует документальными материалами, что позволило критикам заявить, что "писатель явно перегрузил свое произведение [2, с. 79] историческими документами. Однако внимательный анализ документов в контексте романа показывает, что их использование оправдано. Исторические документы, введенные в роман, несут на себе различную нагрузку. Основная их роль – расширить рамки повествования, раскрыть массовый героизм советского народа. Писатель использует для этого сводки Совинформбюро, наградные листы, многочисленные архивные материалы, типа "Справка о боевой деятельности 289-го Краснознаменного противотанкового артиллерийского полка 16-й армии" или "Из сообщения НКВД в центральные органы", «Из доклада командования погранвойск Украинского округа» и т.д. Являясь интересными сами по себе, эти документы в контексте романа приобретают новый смысл. Так, например, в начале романа, где речь идет о готовности нашей армии к войне, документальные материалы выполняют роль объективного свидетеля. Из них вытекает, что фашистская Германия ведет непосредственную подготовку к войне. В "Сообщении НКВД в центральные органы от 21 апреля 1941 г." говорится, что "с 1 по 19 апреля 1941 г. пограничными отрядами НКВД СССР на советско-германской границе сообщены следующие данные о прибытии германских войск в пункты, прилегающие к государственной границе в Восточной Пруссии и генералгубернаторстве..." [8, с.5] и далее перечисляется количество и качество войск. А в это время Игоря Скворцова обвиняют в дезинформации своих подчиненных и распространении паникерских слухов. Многочисленные документальные материалы способствуют тому, что деятельность партизанского отряда происходит на фоне всей военной действительности. Вместе с тем, широкое использование документа не делает роман ни документальным, ни историческим, поскольку в основе романа лежит явление достаточно локальное, и при всем высоком уровне типизации и герои, и события вымышлены автором.

Список литературы

1. Бакланов Г. Военные повести. М.: Советский писатель, 1967. 371 с.

2. Бровман Г. О.Смирнов. Прощание // Литературное обозрение. 1978. № 8. С.78-81.
3. Леонов Б. Свет подвига. Героико-патриотическая тема в советской литературе. М.: Советская Россия,1985. – 287 с.
4. Плоткин Л. Литература и война. Великая Отечественная война в русской советской прозе. М.-Л.: Советский писатель,1967. С.289 с.
5. Розен А. Последние две недели. Роман с двумя отступлениями. М.-Л.: Советский писатель,1965. С.368.
6. Смирнов О. Вспоминая 41-й / Интервью писателя // Литературная газета. 1984. 25 июля. С.1.
7. Смирнов О. Мужское слово «долг» // Литературная газета. 1982. 5 мая. С. 5.
8. Смирнов О. Прощание. М.: Воениздат,1977. 378 с.
9. Тюленев И.В. Через три войны. М.: Советский писатель,1966. 239 с.

УДК 82-3.1.2.4

Пантилеева Е.С.
(Россия, Канск)

ЭФФЕКТ ОБМАНУТОГО ОЖИДАНИЯ НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕКТИВА АГАТЫ КРИСТИ «CROOKEDHOUSE»

Ключевые слова: эффект обманутого ожидание, детектив Агаты Кристи «Скрюченный домишко», стилистические приемы,

Цель данной статьи заключается в том, чтобы рассмотреть различные аспекты эффекта обманутого ожидания в детективе Агаты Кристи «Скрюченный домишко».

Pantileeva E.S.
(Russia, Kansk)

THE EFFECT OF DECEIVED EXPECTATIONS IN DETECTIVE OF AGATA CHRISTIE «CROOKED HOUSE»

Keywords: the effect of deceived expectation, the detective of Agatha Christie “Crooked House”, stylistic techniques.

The purpose of this article is to find out the various aspects of the effect of deceived expectations in the detective of Agata Christie “Crooked House”.

Для зарубежной и отечественной лингвистики характерно неоднозначное отношение к эффекту обманутого ожидания. Многие авторы писали о нём, но пока отсутствуют работы обобщающего характера.

Большинство исследователей полагают, что обманутое ожидание представляет собой один из типов выдвижения, т.е. актуализации. Актуализация рассматривается как процесс, связанный с приёмами организации текста, способствующими наибольшей концентрации внимания читателя на определённых его участках, несущих повышенную информативность. Эффект обманутого ожидания проявляет себя в нарушении установленной информации, предложенной заранее автором, посредством чего создается напряжение внутри художественного текста. Этот эффект может выражаться различными стилистическими приемами и оказывать существенное влияние на читателя в качестве эмотивного компонента, способствуя продлению эстетического восприятия читателя и вызывая эмоциональный эффект. Эффект обманутого ожидания создает конфликт между реальной ситуацией и ожидаемой в пространстве литературного текста. В данной работе рассматриваются роль эффекта обманутого ожидания и его средства вербализации в структуре художественного текста на примерах, взятых из произведений Агаты Кристи.

Актуальность темы заключается в том, что рассматриваемый вопрос не получил универсальной трактовки в современной лингвистике, поэтому представляет собой малоизученную область стилистики. Объектом исследования послужило литературное произведение Агаты Кристи «Crookedhouse». Предметом исследования является эффект обманутого ожидания и средства его выражения. Цель данной статьи заключается в том, чтобы рассмотреть различные аспекты эффекта обманутого ожидания в детективе Агаты Кристи «Скрюченный домишко»

Итак, обманутое ожидание – это явление, не получившее однозначной трактовки в современном языкознании. Эффект обманутого ожидания можно определить как эффект непредсказуемости – особый прием, который является одним из проявлений стилистического использования категории установки на читателя. Что можно сказать о природе обманутого ожидания? В повседневной жизни человеку свойственно планировать события, предвкушать их и ожидать их появления, приближать вероятность событий своими поступками, осуществление которых может наталкиваться на определенные трудности и препятствия. Неосуществлённые планы и стремления часто вызывают у личности внутренний конфликт обманутого ожидания. Наши нереализованные надежды, разочарования, которые приводят к самым разным психоэмоциональным последствиям – всё это относится к обманутому ожиданию. Осознание природы эффекта обманутого ожидания невозможно без уяснения некоторых положений психологии речевосприятия, в частности современного представления о вероятностном прогнозировании, которое является важным средством коммуникации и коммуникативной компетенции.

Известно, что теория обманутого ожидания появилась впервые при изучении проблемы комического и уже в течение двухсот лет на неё обращено внимание психологов и философов (работы Т. Гоббса [3], И. Канта, Т. Липпса

и др.) Т. Гоббс был одним из первых, кто высказал суждение, что в комической ситуации важнейшая роль отведена моменту неожиданности. «Вероятней всего мы смеемся над самой остротой, в которой наличествует неожиданное, парадоксальное и в то же время верное наблюдение» [4]. И. Кант говорит: «Смех есть аффект от внезапного превращения напряженного ожидания в ничто» [4]. Это, очевидно, объясняется наличием того, что называется «психическим затором», являющимся основой любого интереса и удивления. Его суть состоит в следующем: мы ожидаем одной ценности, но внезапно возникает другая, не соответствующая данной ситуации; эта подмена пробуждает интерес в силу своей необычности, способствует концентрации психической энергии, или, иначе говоря, создает «психологический затор», освобождением от которого является, как правило, смех [4]. Датский ученый Г. Гефдинг считал основой всего комического контраст, который возникает «оттого, что внезапно сталкиваются две мысли и два впечатления, из которых каждое само по себе вызывает чувство, но так, что одно разрушает то, что построило другое» [4]. Следует, однако, сказать, что эффект обманутого ожидания проявляется не только в комических ситуациях. Ведь любой из нас может припомнить ситуации, когда наше ожидание, возможно, напряжённое, заканчивалось ничем, вызывая только облегчение и расслабление, а возможно, разочарование, что не имеет отношения к комическому.

И. В. Арнольд рассматривает эффект обманутого ожидания в рамках стилистического контекста как элемент текста, обладающий по отношению к данному контексту свойством непредсказуемости [1].

В связи с вышеизложенным мы рассматриваем эффект обманутого ожидания как реакцию читателя или слушателя на отступление от правил и норм, установленных в речи, а также от норм данного сообщения. Контраст состоит в том, что реципиент ожидает услышать одно, а получает совсем другое. На этом контрасте построен эффект обманутого ожидания.

Эффект обманутого ожидания может встречаться в языке на любом его уровне: грамматическом, лексическом, фонетическом, синтагматическом (на уровне сочетаемости слов), текстовом [5].

На грамматическом уровне это могут быть неправильное использование форм частей речи или неправильное построение предложений. Писатели пользуются этим приемом, когда хотят показать, что герой недостаточно образован, сильно взволнован или является иностранцем.

На лексическом уровне это может быть использование в речи героя слов, неуместных в данном контексте, либо устаревших или жаргонных слов. На фонетическом уровне это могут быть случаи, когда человек ставит, например, неправильное ударение. Чаще всего это встречается в речи людей, которые не вполне владеют иностранным языком.

На уровне сочетаемости это могут быть соединения (сочетания) слов, не свойственные обычной речи, или имеющие двойной смысл или скрытый подтекст. Для удержания внимания адресата здесь используется элемент интриги, тайны.

Говоря о текстовом уровне выражения эффекта обманутого ожидания, обратимся к пониманию этого явления И. Р. Гальпериным [2]. В процессе восприятия текста читатель создаёт определенную картину происходящего, настраиваясь на какое-то определённое завершение текста. Но случается так, что появляется элемент, который прерывает эту линейность и читателю приходится переосмысливать события в тексте, возвращаясь назад. Иногда автор помогает читателю в этом, в случае ретроспекции, под которой понимается отнесение читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации. Подобный прием характерен для Агаты Кристи, неоднократно использовавшей его в своих детективных произведениях, когда она возвращает читателя назад, чтобы дать ему возможность переоценить события. На уровне целого текста можно варьировать, изменять время, тем самым также создавая эффект обманутого ожидания.

Говоря о средствах формирования горизонта ожидания, Э. В. Калашников называет лексические и текстовые средства [6]. Лексические средства включают в себя собственно лексические (жанровые слова, иноязычные слова и числительные) и ономастические средства (топонимы, этнонимы, антропонимы и названия текстов).

Заглавие – неотъемлемая часть художественного произведения. Выполняя эстетическую функцию заголовки актуализируют перспективу, формируя горизонт ожидания, а выполняя волюнтаривную функцию, заголовки преследуют цель формирования установки на чтение текста. В пользу этого свидетельствует тот факт, что даже в пределах одного языка, но в разных культурах, заголовки текстов могут меняться. В качестве примера можно привести изменения ряда заголовков романов А. Кристи при публикации в США: романы, изданные в Англии под заголовками «FiveLittlePigs», «TenLittleNiggers» и «4.50 fromPaddington» были изданы в США под заголовками: «MurderinRetrospect».

Особенность организации повествования в детективном тексте состоит в том, что лишь часть его элементов выражается в тексте эксплицитно, в то время как элементы, непосредственно не выраженные, читатель достраивает в процессе интерпретации текста. Это подозрительные факты, которые затрудняют читательское понимание порядка событий и связей между ними, улики и т. п. Все это создает широкое поле для формирования ложного горизонта ожидания. В процессе чтения детективного текста в читательском сознании формируется субъективный образ этого текста. «Нужное» понимание текста читателем обеспечивается в частности тем, что информационное пространство текста является общим как для автора, так и для читателя, которые оба принадлежат к одному социуму. Неоднозначность и сложность интерпретаций обусловлена особыми установками в моделировании текста, психологичностью и социальностью детективных произведений. Всем этим автор и пользуется в создании ситуаций обманутого ожидания.

Детектив является, в некотором роде, интеллектуальной игрой, игрой на основе сюжета – расследования таинственного преступления. Детектив представляет собой игру, которую автор ведет со своим читателем, игру как соревнование сыщика с читателем. Автор способствует созданию у читателя определенных ожиданий, а затем ведёт его в «нужном» направлении.

Итак, эффект обманутого ожидания даёт нарушение установленной информации, предложенной заранее автором, результатом чего является создание напряжения внутри художественного текста. Будучи явлением ментального характера, эффект обманутого ожидания создаёт конфликт между реальной и ожидаемой ситуациями в пространстве литературного текста.

В романе «CrookedHouse» (7 эффект обманутого ожидания заложен уже в самом названии романа на уровне сочетаемости слов). Двусмысленность словосочетания вы можете видеть на слайде. Переведенное дословно, словосочетание «crookedhouse» означает «скрюченный дом». Однако «crooked» в английском языке также используется в значении «испорченный», «преступный». «Преступный» в широком смысле этого слова. А существительное «crook» – «преступник».

Выражение «CrookedHouse» появляется уже на первых страницах романа, причем в совершенно ином контексте. Рассказ начинается с того, что главный герой, молодой человек по имени Чарльз, говорит о том, как он познакомился со своей будущей невестой, Софией Леонидес. Им предстоит расстаться на два года, и во время их беседы София рассказывает Чарльзу о своей семье. Она рассказывает, что происходит из богатой семьи, её бабушка – миллионер греческого происхождения, который эмигрировал в Англию еще в молодости и добился всего сам. Прочитанная Софией фраза: «И Все они жили вместе в маленьком скрюченном домике» - это фраза из известной английской детской песенки «Жил был скрюченный человечек» («Therewasacrookedman»)

У читателя возникает мысль, что слова «crookedhouse» не несут в себе большого значения, а просто использовались Софией лишь чтобы произвести юмористический эффект. То есть создается ложное впечатление, что определение «crooked» лишь подразумевает, что в конструкции дома присутствуют изогнутые элементы (crooked=curved) – изогнутые фронтоны и балки, и скорее всего, не несет в себе двойного смысла. Спустя два года, когда Чарльз возвращается в Англию и видит дом Софии, его впечатление как бы подтверждает наше предположение: Он был похож на вросший в дерево гриб.

Много позже, в беседе с Чарльзом, София вспоминает их давний разговор. София говорит о своих родственниках и об их сложных взаимоотношениях. Она говорит, что они привязаны друг к другу, находясь при этом в противоречиях, употребляя при этом определение «crooked»:

Как мы видим, теперь слова «crookedhouse» приобретают новый подтекст, неожиданный для читателя, создавая эффект обманутого ожидания на лексическом уровне.

Дважды происходят «покушения» на жизнь девочки, вряд ли можно предположить, что она сама подстроила их, чтобы создать впечатление, что в доме есть убийца, который стремится убрать её как свидетеля. Девочка беседует с главным героем Чарльзом и сообщает ему, что она многое знает и подозревает, кто является убийцей. Что еще уводит читателя от подозрений маленькой Джозефины, так это то, что маленькая убийца не скрывает своей неприязни к покойному дедушке. На вопрос Чарльза: Жаль ли тебе твоего дедушку она отвечает: «Не совсем, он запретил мне заниматься балетом».

Агата Кристи выстраивает перспекцию сюжета таким образом, чтобы у читателя не возникла догадка о том, кто на самом деле является преступником, тем самым создавая эффект обманутого ожидания. Обманутое ожидание на уровне сюжета проявляется в этом романе также в том, что перед тем, как организовать фальшивое покушение на себя, Джозефина выкрала у Бренды, молодой вдовы своего покойного дедушки, любовное письмо, адресованное Лоренсу, домашнему учителю Джозефины и её брата Юстаса, и «спрятала» письмо на чердаке, где она, знала, Чарльз будет скорее всего искать «спрятанные» ей «улики». Письмо имеет явно двусмысленное содержание и может быть истолковано в качестве косвенного доказательства причастности Бренды к убийству её мужа.

Вряд ли читатель может предположить, что 11-летний ребенок способен таким способом «подставить» молодую женщину и увести следствие еще дальше от истинного убийцы и истинной причины убийства. Таким образом, А. Кристи подбрасывает читателю ложный ключ, который формирует обманутое ожидание. И когда в самом конце романа читатель узнаёт убийцу и причину убийства, внезапно становится понятен истинный смысл словосочетания «crookedhouse» – дом, выглядевший кривым снаружи, оказался ещё и «кривым», испорченным внутри. В детективе Агаты Кристи «Скрюченный домишко» эффект обманутого ожидания главным образом создается на текстовом уровне.

Список литературы

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. М.: Флинта: Наука, 2002. 384 с.
2. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 40с.
3. Гоббс Т. Избранные произведения В 2 т. Т.1.М.: Мысль, 1966. 584 с.
4. Дземидок Б. О комическом. М.:Прогресс, 1974. 224 с.
5. Донгак С. Б. Обманутое ожидание как стилистическая проблема. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://lib.krasu.ru/resources.ph> (дата обращения: 1.12. 2018).
6. Калашников Э. В. Лингвостилистические особенности формирования перспективы. Автореферат дисс. на соискание ученой степени докт. филол. наук. Иркутск: Сервико, 1997. 16 с.

7. Christie, A. CrookedHouse / A. Christie. NY.: PocketBooks, Inc., 1964. 200 p.

УДК 821.161.1

Попова Т.П.
(Россия, Лесосибирск)

**СТУДЕНЧЕСКАЯ ЖИЗНЬ В МЕМУАРНОЙ ТРИЛОГИИ
П.Д. БОБОРЫКИНА (К ВОПРОСУ О ПАРАДИГМЕ «АВТОР –
ЧИТАТЕЛЬ»)**

Ключевые слова: мемуарный жанр, парадигма «автор – читатель», интенциональный образ автора, перцептивный образ автора, групповой портрет, литературный портрет, матрица.

В статье рассматривается парадигма «автор – читатель» в книгах «Столицы мира» и «За полвека» П.Д. Боборыкина на примере одной из тем мемуарной трилогии – студенческой жизни. Выявляется специфика изображения студенчества и внутривузовской жизни трёх университетов России, Латинского квартала Парижа, Оксфорда и Кембриджа, которая указывает на когнитивную направленность текста и ориентацию автора на матричное раскрытие темы.

**STUDENT LIFE IN P.D. BOBORYKIN'S MEMOIRS TRILOGY (TO
THE ISSUE OF THE "AUTHOR-READER" PARADIGM)**

Popova T.P.
(Russia, Lesosibirsk)

Keywords: memoir genre, the "author-reader" paradigm, author's intentional representation, author's perceptive representation, group portrait, literature portrait, matrix.

The paper examines the "author-reader" paradigm in "Capitals of the World" and "During Half-Century" books by P.D. Boborykin, focusing on student life as one of the themes. The specific of student and academic life in three Russian universities, Paris Latin Quarter, Oxford and Cambridge is being revealed, resulting the cognitive orientation of the text and author's intention towards the matrix-type theme disclosure.

Со времени обозначения в литературоведении проблемы автора исследователи наметили и одну из парадигм его проявления в тексте – «автор – читатель». Первоначально комплексно и всесторонне образ автора изучался в произведениях художественной литературы, а затем наработанная методика позволила включить в круг интересов учёных документалистику, в

том числе и произведения мемуарного жанра. Исследуя парадигму «автор – читатель» в нехудожественном тексте, И.И. Бакланова в своей докторской диссертации выделяет интенциональный образ автора (т.е. отвечающий коммуникативным намерениям отправителя текста) и перцептивный образ автора (т.е. в том виде, как его воспринимает читатель), считая, что в случае их совпадения получается объективный текст [1]. Но не только этот аспект парадигмы «автор – читатель» представляет интерес для структуры мемуаров объективной направленности, что можно заметить, в частности, в мемуарной трилогии П.Д. Боборыкина, куда автор включил книги «Вечный город» (о Риме), «Столицы мира» (о Париже и Лондоне) и «За полвека» (о России).

Для изучения обозначенной парадигмы выделим одну из тем трилогии, которая раскрывается во второй и третьей книгах. Это студенческая жизнь. У популярного и плодовитого писателя и журналиста второй половины XIX – начала XX века Пётра Дмитриевича Боборыкина она получилась продолжительной и разнообразной. В 1853 – 1855 годах он учился в Казанском университете на факультете хозяйственной и административной службы, в 1855 – 1860 годах – в Дерптском (ныне Тартуском) университете на физико-математическом и медицинском факультетах, а в 1860 – 1861 годах был вольнослушателем Санкт-Петербургского университета, где сдал экзамены и получил степень кандидата административных наук. Кроме того, следуя постоянной тяге к знаниям, он во время своих поездок и командировок в Европу, которые длились по пять и более лет, посещал лекции в вузах Латинского квартала Парижа и побывал в Оксфорде, активно интересуясь, как корреспондент российских газет, в том числе, и жизнью студенчества.

Из двух книг, где П.Д. Боборыкин как мемуарист описывает вузы и студентов, при его жизни были изданы мемуары «Столицы мира» [2]. В тексте статьи ссылки на это издание будут даны в сокращении (см. с указанием страницы). Мемуары «За полвека» издавались в 1929, 1965 и 2003 годах. Ссылки на эту книгу будут даны по двухтомнику 1965 года [3] в сокращении Зп с указанием тома и страницы.

Описывая свою учёбу в Казанском университете в книге «За полвека», первое, на что обращает внимание своих читателей мемуарист, это *отношение к крупным историческим событиям*. В 1853 году началась Крымская война, но студенчество, по его свидетельству, проявляло «равнодушие к судьбам своего отечества. <...> Не помню никаких не то что уж массовых, а даже и кружковых проявлений патриотического чувства. Никто не шёл добровольно на войну (а воинской повинности мы тогда не знали), кроме студентов-медиков, которым предлагали разные места и льготы. Четверокурсников усиленно готовили к выпуску и отправляли в армию и флот. <...> Но и только» [Зп, 1, с 108]. Позднее, правда, и студенты Казанского университета приняли участие в студенческих волнениях 1861 года, что, по мнению автора, связано с завершением правления Николая I.

Важный аспект в его описании – *взаимоотношения преподавателей и студентов*, как во время учебного процесса, так и на экзаменах. «Профессора

обращались с нами вежливо, а некоторые даже особенно ласково, – вспоминает он. – За всё время моего казанского жилья <...> не вышло ни одного резкого столкновения студента с профессором, из-за которого по нынешнему времени было бы непременно волнение с обстукцией и прочими «оказательствами». На экзаменах строгих профессоров боялись, но уважали» [Зп, 1 с. 109].

В обязательном порядке знакомит мемуарист своего читателя с университетом как *достопримечательностью города*, описывает внешний вид зданий, планировку территории, *интерьер* аудиторий, библиотек, лабораторий, столовых и залов для торжеств. Подробно описывается им *быт общежитий*, включая *стоимость* проживания, *распорядок дня* студента. Рассказывая о *досуге* своих сокурсников из Казанского университета, он свидетельствует, что они не проявляли особой инициативы «по части устройства каких-нибудь вечеров, праздников, концертов» [Зп 1, с. 110], предпочитая такому времяпрепровождению кутежи, причём очень низкосортные. Этот аспект авторских характеристик присутствует при описании всех университетов, с изложением особенностей досуга, обусловленных внутренними и внешними факторами.

Очень важно для автора представить *систему надзора* за студенчеством. В Казанском университете, по его мнению, она была строгой, но в определённых рамках. Во время занятий помощники инспекторов ходили по коридорам, но в аудитории не заходили, следили за порядком в общежитиях и за тем, чтобы молодёжь посещала церковь. Ещё более свободными чувствовали себя студенты Дерптского университета: «Студенчество подчинялось надзору только в уличной, трактирной и бурсацкой жизни. <...> Но в университетское здание, в кабинеты и даже коридоры они не заглядывали. И даже «обер-педель» (главный смотритель – Т.П.) <...> допускался только в правление, докладывая ректору <...> о провинившихся студентах, которых вызывали для объяснения или выслушивания выговоров и вердиктов университетского суда» [Зп 1, с. 157].

В описании Санкт-Петербургского университета этот аспект отсутствует, поскольку П.Д. Боборыкин был в этом вузе вольнослушателем, зато на фоне отечественных университетов настоящей вольницей представляется Латинский квартал Парижа. В Оксфорде и Кембридже, по мнению мемуариста, «английское студенчество подчинено и в городе, и в коллегиях (колледжах – Т.П.) гораздо большему надзору, чем где-либо» [См, с. 485]. Это проявляется в солидной по набору компонентов системе правил, предписывающих не только чёткий распорядок дня с обязательной сменой костюма для каждого из мероприятий, протокольное посещение церкви и строгий запрет на посещение таверн и отелей, но и такие массовые мероприятия, как, к примеру, весенняя регата в Оксфорде. Эта система отражалась в кодексах колледжей, соблюдалась владельцами квартир, которые в обязательном порядке приглядывали за студентами. Цель подобного

контроля – воспитание «молодых людей, готовящих себя только в джентльмены, а не в учёные» [См, с. 484].

Не обходит вниманием мемуарист *студенческий слэнг*, щедро разбрасывая по тексту самобытные словечки. В обязательном порядке присутствует в его повествовании описание *студенческой формы*, если она предусмотрена, или характерного элемента в одежде (как, например, берет французских студентов). Интересуют его *источники финансирования вузов* (государственные или частные), функционирование *благотворительных фондов*, а также наличие *студенческих союзов и кружков*. Описывая зарубежные вузы, он пытается обозначить наличие и постепенный рост количества *вольнослушательниц и студенток*.

С детских лет П.Д. Боборыкин стремился к знаниям, с годами сохранив пиетет к «миру знания и мышления» [См, с .74]. В мемуарной трилогии это проявляется в подробном описании *учебных планов университетов* и знакомстве читателя с перечнями *публичных лекций*. Очень тщательно выписывает автор *групповые портреты* профессорско-преподавательского состава, непременно отмечая степень популярности лектора у студентов. Групповые портреты формируются по научным направлениям и непременно маркируются профессиональной (а иногда и с добавлением личностных оценок) характеристикой наиболее известных представителей группы. Самые яркие личности удастаиваются *литературных портретов*, как, например, составитель словаря французского языка, позитивист Эмиль Литтре [См. с. 77], прекрасный лектор, историк Жозеф Эрнест Ренан [См, с. 80], создатель культурно-исторической школы в искусствознании Ипполит Тэн [Зп 1, с. 472].

Очень важной для мемуариста является задача выстроить *иерархию* отечественных и зарубежных вузов по степени их соответствия современным требованиям науки и высшей школы. Казанский университет, по его оценке, уступает Дерптскому и университету Санкт-Петербурга. Обучение в нём он характеризует как «школьническое» и «дилетантское» [Зп 1, с 125]. Дерптский университет вёл подготовку своих студентов по системе, принятой в университетах Германии, «но, конечно, оказался бы ниже таких, как Берлинский, Гейдельбергский и Боннский» [Зп 1, с 157]. Как бывший студент из Казани, мемуарист отмечает в нём лучшую оснащённость лабораторий, наличие передовых для своего времени учебных курсов, но свидетельствует также о достаточно слабом с научной точки зрения составе преподавателей. В этом Дерптский вуз уступал университету Санкт-Петербурга, как и набором передовых учебных курсов, а также такими необычными для тех лет особенностями, как введение зачётных книжек и наличие среди студентов девушек.

Самыми передовыми вузами автор трилогии считает Сорбонну, Колледж де Франс и Высшую нормальную школу из Латинского квартала Парижа. «Нигде вы не найдёте такой высшей школы, предназначенной <...> для того, чтобы развивать новые, ещё мало разработанные отрасли знания», - пишет он, к примеру, о Колледж де Франс [См, с 83], на таком же уровне

оценивая и Сорбонну, и Высшую нормальную школу. Важным достижением английского вузовского образования автор трилогии считает организацию академических городков Оксфорда и Кембриджа. При этом с точки зрения научной подготовки студентов Кембридж для него предпочтительнее, поскольку там «вообще больше работают, там преобладает интерес к естественным наукам и к математике, там же есть и хороший медицинский факультет с клиниками, между тем как в Оксфорде только держат экзамены на докторов медицины» [См, с 487 – 488].

П.Д. Боборыкин создавал свою трилогию для читателей из России, а потому старался обратить их внимание на всё, что *было не так, как в родном отечестве*. В студенческой жизни это проявлялось в более позднем, чем во Франции, создании союзов и кружков. В Латинском квартале он отмечает наличие театров с преимущественно студенческой публикой, в Оксфорде – внимание к музыке, что проявлялось в организации студенческих хоров. Самым прогрессивным веянием жизни мемуарист считает публичные лекции в Сорбонне и Колледже де Франс, которые могли посещать не только студенты, но и все желающие (Высшая нормальная школа была учреждением закрытым). Оценивая денежное содержание российских студентов, он сравнивает его с пролетариатом [Зп 1, с 475], в то время как французские студенты были более богатыми, а в Англии «получить воспитание и образование в хороших средних школах и университетах могли только дети достаточно богатых людей» [См, с. 465]. При этом он приводит цены за квартиру, среднюю трапезу, среднемесячное содержание студента в сопоставительном ключе, явно позволяя своим читателям сделать соответствующие вводы. Русских студентов в те годы в иностранных университетах было очень мало, как и в Дерптском университете, где обучение велось на немецком языке.

В сравнении с известной соотечественникам информацией подаётся и такой важный для мемуариста аспект студенческой жизни, как отношение к занятиям. По его наблюдениям, в российских университетах студенты относились к учёбе в своей массе более ответственно, чего нельзя было сказать о жителях Латинского квартала. «Добрая треть их только потому и могли называться *студентами* (выделено автором – Т.П.), что жили в Латинском квартале и были записаны на каком-нибудь факультете, или в какой-нибудь высшей школе. Но весь их день проходил почти в абсолютном ничегонеделаньи» [См, с. 457]. На этом фоне очень выигрышно выглядит ежедневный распорядок дня студента Оксфорда, который в обязательном порядке должен был заниматься утром и вечером, а в обеденное время посещать спортивную секцию (в частности, играть в крикет). Включение обязательных занятий спортом – главное отличие обучения в Оксфорде и Кембридже от обучения в российских вузах. Два ещё не менее важных – отсутствие высоких требований к уровню подготовки учащегося при его поступлении в университет и отсутствие государственного финансирования – только частные вложения (главным образом, родителей).

Студенты – молодые люди. Оторвавшись от дома, они в любой точке мира начинают жить по законам «взрослой жизни», включающей не только дискуссии в клубе, походы в театр, на бал или на концерт. Описывая студенческий досуг в своей трилогии, мемуарист пишет о попойках и поездках к доступным женщинам как общей черте для казанских и французских студентов, отмечая при этом и различия: « Резкое отличие французских студенческих нравов от русских и немецких – это *женский пол* (выделено автором – Т.П.), его преобладающее значение в парижской студенческой жизни того времени (конца 1860-х гг. – Т.П.). Это нас, русских, тоже если не удивляло, то коробило [Зп 1, с 475]. На этом фоне ежедневные вечерние приёмы в колледжах Оксфорда, куда студенты должны были являться в парадной одежде, выглядели как панацея от безнравственности, а вся система обучения и воспитания – более полезной для юношества: «Молодёжь Великобритании – как бы вы к ней ни придирались – всё-таки же нравственно чище, и в складе её жизни больше элементов для выработки характеров, порядочности, здоровья и бодрости духа» [См, с 488].

Таким образом, при описании в своей трилогии студенческой жизни в разных вузах, мемуарист явно следует плану, предполагающему освещение 20-ти аспектов обозначенной темы, которые выделены в статье курсивом. Использование этого плана пять раз подряд позволяет говорить о нём как о матрице. Обращаясь к мемуарной трилогии П.Д. Боборыкина, читатели хорошо себе представляли, о каких аспектах жизни пойдёт речь. Наличие матрицы облегчало восприятие текста. При таком построении повествования читателю легко было сравнивать схожие аспекты описания, а также легче их запоминать.

Для автора это свойство своего мемуарного текста было очень важно, т.к. одна из творческих задач, которую он ставил перед собой, - познакомить российских читателей со сферами жизни, которые им известны мало или не известны совсем. Наличие матрицы позволяло ему реализовать когнитивную направленность трилогии, что легко проверить, если поставить в центр внимания какую-либо из других тем, раскрытых в этих книгах.

Список литературы

1. Бакланова И.И. Образ автора и образ адресата нехудожественного текста: монография. М.: Инф.-учебный центр гос. ин-та русского языка им. А.С. Пушкина, 2014. 270 с.
2. Боборыкин П.Д. Столицы мира. М: Сфинкс, 1911. 520 с.
3. Боборыкин П.Д. Воспоминания: в 2-х т. М: Художественная литература. 1240 с.

Яковлева Е.А.
(Россия, Уфа)

ПОПРОСИТЬ – ЗНАЧИТ РАСКРЫТЬСЯ? РЕЧЕВОЙ ЖАНР ПРОСЬБЫ В ЛИРИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Ключевые слова: поэтический текст, генристическая поэтика, речевой жанр просьбы, лирический герой, речевое поведение

В статье предлагается особая методология исследования поэтического текста с помощью генристической поэтики, базирующейся на выделении речевых жанров. В частности, анализируются разные типы речевого жанра просьбы, что разрешает по-новому взглянуть на образ лирического героя Есенина и рассмотреть его как уникальную языковую личность. Показано, что просьба – эта семантически многомерная пластическая речевая форма высказывания в поэтическом тексте – является одним из способов семантической конденсации, или «уплотнения смысла» текста и способом раскрытия психофизического статуса автора.

Yakovleva E.A.
(Russia, Ufa)

TO ASK MEANS TO OPEN MIND? SPEECH GENRE OF A REQUEST IN A POETIC TEXT

Key words: poetic text, genre poetics, speech genre of a request, lyric persona, verbal behavior

Abstract. The special methodology of a study of poetic text with the help of the genre poetics, based on the segmentation of speech genres is proposed in the article. In particular, the different types of the speech genre of a request are analyzed, it contributes to take a fresh look at the character sketch of a lyric persona of Yesenin and to examine him as a unique linguistic persona. It is shown that the request is semantically multilateral plastic speech form of a statement in the poetic text and it is one of the ways of the semantic fixation or “sense condensation” of the text.

Согласно мудрой формулировке Толстого, «искусство есть деятельность человеческая, состоящая в том, что один человек сознательно известными внешними знаками передает другим испытываемые им чувства, а другие люди заражаются этими чувствами и переживают их».

«Обращение к речи» для современного языкознания – «это не очередной всплеск лингвистической моды, а действительно настоятельная потребность» [13, с. 30]. Недаром В.В.Виноградов, рассуждая об «особенностях словесного мышления», «индивидуальном словесном

творчестве», «социально-языковых и идеологических контекстах» и различных «личностных формах», художественный язык поместил скорее в сферу parole, нежели в langue [5, с. 91].

Художественные тексты не только отображают сведения об окружающем мире, но и как явление национальной культуры оказывают существенное воздействие на русскую речь и ее построение. Достаточно вспомнить богатейшую копилку крылатых слов и выражений, функционирующих в нашем языке. Зачастую именно поэтический текст, являясь эффективным инструментом речевого самообучения, способствует лучшему взаимопониманию и в межкультурной коммуникации.

Воспринимая художественное произведение, мы чувствуем его единство и убедительность, и хотелось бы понять: в чем же это проявляется. Развитие прагмалингвистики, послужившей стимулом для изучения речевого общения, задало и новый вектор в парадигме исследований в области лингвопоэтики. Это вполне соотносится с мнением М.М. Бахтина, объявившего проблему речевых жанров в качестве «одной из важнейших узловых проблем в филологии» [1, с. 236]. Речевыми жанрами он называет относительно устойчивые типы высказываний, функционирующие в разных сферах речевого общения и обусловленные социальными нормами. Использование теории речевых жанров при анализе поэзии позволяет не только пролить свет на смысл высказывания Толстого, но и по-новому взглянуть на само лирическое произведение и на его стержневую составляющую – лирического героя, оцениваемого в рамках данной парадигмы как языковая личность.

Итак, лингвопрагматика позволяет рассмотреть лирическое стихотворение как некое эстетически значимое речевое событие, своего рода **коммуникативный пазл**, состоящий из эмоционально заряженных языковых элементов, в том числе и речевых жанров (РЖ), например, объяснение в любви, обращение, вопрос, мольба, призыв, авторское определение и пр. Все составляющие текста складываются в некую «картинку-мозаику», которую и должен разгадать адресат лирического стихотворения. Читателю предстоит осмыслить, как согласуются или диссонируют друг с другом различные речевые жанры, выступая в качестве со-приёмов выразительности и обеспечивая формирование эмоционального лейтмотива стиха, то есть то общее, что и есть у текста в целом, – любовь, мольбу, исповедь, заклинание, призыв и т.п.

Различные РЖ, слагаемые в единую текстовую картину, дают возможность выявить в лирическом опусе динамическую и стратегическую природу реального речевого общения. В этом случае стратегии и тактики лирического героя становятся семантически и эстетически значимыми, поскольку соотносятся с метасюжетом судьбы самого поэта. Речевые жанры, которые искусно «иллюстрируют» переживаемые эмоции, неразрывно связаны с внутренним поэтическим миром автора, представляющим собой систему универсальных и личностно-значимых проблем, мотивов и сюжетов, которые переплетаются в творчестве поэта и дают исследователям

богатейший материал для осмысления. На уровне языка они выражены специфическим набором приемов выразительности, представленных единицами всех уровней, – вербальных и просодических, которые и формируют идиостиль поэта. В этом случае используемый вопрос или просьба усиливают связь «зримого» смысла РЖ с подтекстовым мотивом, стимулируя фантазию и интеллект читателя. Данная метода помогла не только проанализировать модели речевого поведения лирических героев, но и позволила сделать определенные выводы по проблеме коммуникативно-речевого сознания автора, его языковой личности и психофизиологическом статусе [14].

Обращение к генристической поэтике заставляет уточнить содержание термина «лирический герой», который рассматривается нами как языковая личность и не только представляет собой многовариантную парадигму личностей речевых, но и напрямую связан с виноградовой категорией «образ автора». В рамках лингвопрагматики становится возможным подвергнуть анализу специфические черты речевого поведения лирического героя в каждом конкретном тексте, выявив его отношение к собеседнику (адресату послания). Это также формирует «единую плоскость» для систематизации вариантов речевого поведения разных персонажей.

Лирический герой как инициатор общения выбирает максимально эффективные для достижения поставленной цели РЖ. Так, к примеру, РЖ приказа сигнализирует о доминирующем положении говорящего, его амбициях и полномочиях. РЖ извинения может намекать на проблему вины и иметь в качестве пресуппозиции дурной поступок. РЖ совета и поучения подразумевает старшинство по отношению к адресату или его превосходство в каком-либо другом отношении. РЖ просьбы (весьма многообразный) может неожиданно помочь раскрыться человеку, показав его внутренний мир, продемонстрировав слабость и неумение самостоятельно решить какой-то вопрос. Примером, иллюстрирующим данную мысль, можно считать такие тексты, как «*Письмо Татьяны*» Пушкина, «*Молитва*» Лермонтова, «*Минута*» Цветаевой, «*Послушайте!*» Маяковского, «*Горение*» Бродского и др.

Итак, в силу сказанного, важнейшей категорией генристической поэтики становится РЖ в его целостно-объединительной и символической функции, что дает возможность выявить индивидуальную, ярко составленную палитру коммуникативных смыслов лирического текста с учетом их эстетической значимости, а также описать смысловую нагрузку различных моделей человеческого общения, происходящего на грани эмоционального взрыва. Не случайно, уточняя определение РЖ, ученые обращают внимание как на его «социальную ценность», так и на сопряженность с лингвокультурными концептами [12, с. 178].

В лирике диалогическое общение представляет собой усложненную модель естественной речевой коммуникации, поскольку сам диалог сжимается иногда до одной фразы, в которой сосуществуют две точки зрения: авторская и персонажа, а поле возможных ответных позиций обозначено лишь

пунктиром. «Автор – носитель напряженно активного единства завершенного целого, целого героя и целого произведения, трансгredientного каждому отдельному моменту его» [2, с. 14]. Однако при всех трансформациях диалогизм сохраняет онтологическое свойство – направленность на читателя и побуждение его к поиску слушателя, собеседника. Именно этого и требует лирический герой Мандельштама, восклицая: «*Читателя! Советчика! Врача!// На лестнице колючей – разговора б!*».

Режим лингвопрагматики диктует нам также необходимость уточнить понятие «речевое поведение». Этот термин трактуется как реализация языка в речи с учетом определенных психологических установок, поскольку на поведение говорящего оказывает влияние и его внутренняя картина мира, и правила ведения речи, и прогнозируемый результат коммуникации, и личность собеседника. Особенности речевого поведения лирического героя в поэтическом тексте напрямую связаны с репертуаром РЖ, используемых в границах эстетической коммуникации, так как «теория речевых жанров предполагает – хотя бы в потенции – именно универсальный подход к речевому поведению человека, механизмам порождения и интерпретации речи» [7, с. 7].

Ограниченные рамки статьи, мы выбрали для анализа речевой жанр просьбы. В теории речевых жанров многие лингвисты рассматривают просьбу как один из видов, который побуждает адресата к действию. На этом основании просьба относится Дж. Остином к классу экзерситивов, объединяющих речевые акты проявления влияния или осуществления власти.

При этом еще раз обращаем внимание на то, что просьба должна рассматриваться не как изолированное высказывание, определяемое исключительно интенцией говорящего, а в контексте ситуации общения (здесь: в контексте всего лирического стихотворения), как элемент, включенный в целое, то есть в художественный текст, обладающий соответствующим хронотопом. Именно генристическая поэтика как метод помогла нам проанализировать речевое поведение некоторых русских поэтов и позволила сделать определенные выводы по проблеме коммуникативно-речевого сознания автора, его языковой личности и психофизиологическом статусе [8].

К **РЖ просьбы** в лирике Есенина мы обратились потому, что, согласно нашим данным, этот жанр стоит на первом месте по частоте представления (150 примеров). Его доминирование в стратегическом арсенале речевых высказываний делает более выпуклым индивидуальный рисунок поведения самого поэта и свидетельствует об особом типе характера «величайшего лирика современности», у которого необыкновенно развита интуиция, который признает свои ошибки, тяжело переживает конфликты и открывается только тем, кто глубоко понимает его. Будучи человеком широчайшего эмоционального диапазона, Есенин сопереживает чувствам другого и способен как выслушать, так и открыться окружающему миру (для сравнения:

в творчестве М. Цветаевой, А. Ахматовой, О. Мандельштама, М. Лермонтова лидирующую позицию занимает речевой жанр вопроса).

Лексема **просьба** в русском языке означает: «*обращение к кому-либо, призывающее удовлетворить какие-либо нужды, какое-либо желание, исполнить, соблюсти что-либо*» [11, с. 530]. А. Вежбицкая трактует этот РЖ так: «*Хочу, чтобы ты сделал для меня нечто хорошее (X); говорю это, потому что хочу, чтобы ты это сделал; не знаю, сделаешь ли ты это, потому что знаю, что ты не обязан делать то, что я хочу, чтобы ты делал*» [4, с. 104]. Семантическое богатство жанра нашло соответствующее отражение в синонимическом ряду глаголов: *просить, упрашивать, припрашивать* (устар.), *проситься* (устар. и простор.) – сов. *упросить, припросить, попроситься; выпрашивать, испрашивать* – сов. *выпросить, испросить, попрошайничать* (разг.), *выклянчивать* (простор.), *клянчить* (простор.), *выклянчивать* (простор.), *цыганить* (простор.) и др. [3, с. 55].

РЖ просьбы является речевым действием, непосредственно затрагивающим личностное начало, или «лицо» собеседников. Не случайно при оформлении просьбы говорящему рекомендуется использовать знаки вежливости и признательности. В своих прототипических смыслах просьба связана с такими смыслами, как «противоречие», «невьявленное содержание», «незаконченное дело», «препятствие», «нерешенная задача», «неясность», «груз, тяжесть», «несорванный плод», «недостигнутая цель» и др. [10, с. 75-76].

Прагматическая направленность РЖ просьбы делает его неотъемлемой частью диалогической беседы, зачастую принимающей в России форму «разговора по душам», полностью лишенной формальности и обладающего глубиной проникновения в эмоциональные сферы человеческого «я», соединяющего линией-пунктиром все сущее в один мир. В таком разговоре можно затронуть любую тему, поскольку общение играет роль «психологической помощи» тому, кто внутренне тревожен, неудовлетворен жизнью, одинок, потерял дружбу или любовь, близких и оттого нуждается в поддержке. Гипотетические просьбы лирического героя Есенина не спонтанны, как это бывает в быту, а риторически продуманы, подчеркивают сложный конфликт между ментальной и физической природой человека, демонстрируют психологическую необустроенность и «коммуникативный пессимизм», зачастую эмиграцию внутреннего «я» из сферы реальной действительности. Не случайно В.П. Руднев, характеризуя русскую культуру начала XX века, пишет о своеобразных чертах «истеризма», присутствующих в поэтике Серебряного века, что стало реакцией вытеснения на «травмирующие» преобразования новой эпохи [9, с. 94-98]. В отличие от других категоричных жанров – требования, команды, приказа, РЖ просьбы свидетельствует о социально-гармоничном отношении между собеседниками.

Поскольку речь идет о категории диалогичности, свойственной лирике, важно выявить собеседников лирического героя Есенина, которые «метафоризируются», отражая интерференцию духовного и телесного,

реального и ирреального и наращивая сложнейшую коннотацию, совмещают в себе различные денотативные и понятийные пространства. Кроме того, заданный адресат просьбы очерчивает ее семантические рамки и способствует закреплению в сознании читателя «кадронесущего» микрофрагмента лирического текста, увеличивая его образность. Не случайно Н. Гумилев отмечал: «О своей любви мы можем рассказать любимой женщине, другу, на суде, в пьяной компании, цветам, Богу. Ясно, что каждый раз наш рассказ будет иным, так как мы меняемся в зависимости от обстановки. <...> Так, обращаясь к морю, мы можем отметить его родственность нам или, наоборот, отчужденность, приписать ему заботу о нас, равнодушие или враждебность. <...> Это является предметом поэтической психологии» [6, с. 65-66]. Адресатов лирики Есенина можно разделить на следующие группы:

1. Интеллектуально-психологические составляющие невещественного характера: а) символы общественно-социальной сферы (*родина, земля, планета*); б) символы религиозной сферы (*Богородица, святая Магдалина*); в) эмоциональные концепты (*печаль, любовь, презрение, сердце, душа*) и пр.

2. Реалии предметного внешнего мира: 2.1. Одушевленные а) родные и близкие (*мать, тетка*); б) «предмет» любви (*мое сердечко, моя дорогая, моя подружка, красавица, зазноба, царевна сонная*); в) окружающие (*друзище Миша, друг, товарищ и ровесник, нелюди-люди, поэт*); 2.2. Неодушевленные а) реалии социальной сферы (*деревня, белая хата, кров*); б) природные и ландшафтные составляющие (*ночка весенняя, моя зарница, снежные ветры, солнце, месяц, звезды, океан мятежный*); б) звуковой мир (*скучные песни, грустные звуки*); в) флора (*цветы, левкой и резеда*); в) фауна (*Джим, жеребенок, соколы родные, твари*); г) бытовые реалии (*тальянка, ножницы*).

Как же раскрывается в своей просьбе Есенин? О чем он просит?

Одним из ведущих семантических оттенков побуждения, формирующим РЖ просьбы, является желание поэта **получить новые знания об устройстве мироздания, основных законах бытия человека, тайне поэтического вдохновения**, что чаще всего выражается метафорически: В таких текстах Есенин отстаивает идущий изнутри творческий порыв, направленный на сопричастное познание бытия: *Открой, открой мне тайну / Твоих древесных дум, / Я полюбил – печальный / Твой предосенний шум.* (I, с.123).

Среди вечных мотивов русской поэзии в лирике Есенина выдвигается на передний план мотив свободы и несвободы. Желание почувствовать себя независимым от обстоятельств проявляется в **просьбе внутреннего освобождения** мыслящего поэтического разума, ведь свобода – это неременное условие существования личности: *Скучные песни, грустные звуки, / Дайте свободно вздохнуть / Вы мне приносите тяжкие муки, / Больно терзаете грудь* (IV, с.25).

Несовершенство окружающего мира несет страдание, неприкаянность, боль, что поэтический герой чувствует особенно остро: ведь это интенсивное психологическое состояние напрямую связано с его избранностью, сопричастностью к жизни, подчеркивает полноту бытия, помогает выразить

внутреннее «я». Отсюда **просьба сообщить миру о страданиях, просьба прекратить их**: *Шумы, левкой и резеда. / С моей душой стряслась беда. / С моей душой стряслась беда. / Шумы, левкой и резеда (IV, с.204); Ветры, ветры, о снежные ветры, / Заметите мою прошлую жизнь (IV, с.183); Подымайте ж вы, лунные лапы, / Мою грусть в небеса ведром (IV с.183); Дай мне с горячей молитвой / Слиться душою и силой. / Весь я истратился духом. / Скоро сокроюсь могилой (IV, с.28).*

С мотивом страдания соотносится желаемый покой, однако для Есенина успокоение – несбыточное состояние, поскольку в реальном мире покой недостижим и скорее свидетельствует об утрате страстей, порывов, то есть самой жизненной энергии. И все же **просьба «забыться»** (маркер «усталости»), столь характерная для русской лирики, существует: *Постой, душа усталая, / Забудь, забудь. (IV, с.192); Дайте отрады, дайте покоя, / Дайте мне крепко заснуть (IV, с.25); Прочь уходи поскорее, / Дай мне забыться немного (IV, с.28); Ветры, ветры, о снежные ветры, / Заметите мою прошлую жизнь (IV, с.183).*

С неприятием мира связан мотив одиночества, иногда возникающий в лирике поэта, отсюда **просьба «не тосковать»**, обращенная к дому, в тезаурусе поэта подразумевающего окружающий мир: *Гаснут красные крылья заката, / Тихо дремлют в тумане плетни. / Не тоскуй, моя белая хата, / Что опять мы одни и одни (IV, с.127).*

Разрушение окружающего мира, душевный кризис тянет за собой мотив смерти. Именно поэтому так часто в лирике Есенина звучит **просьба** его внутреннего alter ego **«проститься с ним»**: *Простись со мною, мать моя, / Ты не оплакивай меня, / Не плачь напрасно надо мной. (IV, с.48); О месяц, месяц! / Рыжая шапка моего деда, / Закинутая озорным внуком на сук облака, / Спади на землю / Прикрой глаза мои! (IV, с.173); Не ищи меня ты в Боге, / Не зови любить и жить... / Я пойду по той дороге / Буйну голову сложить (IV, с.121).*

Внутренний конфликт, страдание, потребность в собеседнике заставляет лирического **просить о помощи**: *Помоги же бороться с неволей, / Залитою вином, и с нуждой! (IV, с.32).*

Несовершенство мира вызывает желание преобразовать его, и отсюда **просьба лирического героя** наполнить окружающую действительность звуками, голосами, музыкой, сделать ее открытой к эмоциональному диалогу: *Заиграй, сыграй, тальяночка, малиновы меха, / Выходи встречать к околице, красотка, жениха. (I, с.26); Выходи, мое сердечко, / Слушать песни гусяра! (I, с.19); Сияй ты, день погожий, / А я хочу грустить. / За голенищем ножик / Мне больше не носить (I, с.99).*

РЖ **просьбы** помогает лирическому герою эксплицировать идею иметь что-либо, обладать чем-то, обозначить желаемый объект, отсутствие которого вызывает страдание. Это волюнтаристическое намерение, представленное в поэтическом тексте вещными знаками, в большей степени затрагивает область любовных отношений. Именно поэтому лирический персонаж Есенина часто с **просьбой** *прийти, остаться, выйти к нему, обнять, поцеловать* и пр.

обращается к лирической героине, получающей номинацию, онтологически и культурно связанную с фольклорными текстами: *мое сердечко, моя дорогая, моя подружка, красавица, зазноба, царевна сонная* и пр. Кроме того, указание на собеседницу может быть осуществлено с помощью местоимения *ты*, либо с помощью глагола в форме повелительного наклонения: *Дорогая, сядь же рядом, / Поглядим в глаза друг другу. / Я хочу под кротким взглядом / Слушать чувственную вьюгу* (I, с.194); *Отдай же мне за все, чего тебе не надо, / Отдай мне поцелуй за поелуй лун* (IV, с.49); *Ах, постой на косогоре / Королевой у плетня* (IV, с.60).

Грамматическими показателями просьбы в первую очередь выступают глаголы **дай/ дайте**: *Что же, дайте косу, я вам покажу – / Я ли вам не свойский, я ли вам не близкий, / Памятью деревни я ль не дорожу?* (IV, с.225), но они не характерны для поэтической речи. Чаще всего речевой жанр просьбы оформляется с помощью глагола в форме повелительного наклонения: *Гори, звезда моя, не падай. / Роняй холодные лучи. / Ведь за кладбищенской оградой / Живое сердце не стучит* (I, с.237).

Таким образом, рассматривая лирического героя Есенина в качестве языковой личности, можно отметить реализацию в ней православного речевого идеала, стремящегося к таким этико-эстетическим категориям, как гармония, миролюбие, негневливость, искренность, кротость и самое главное – исповедальность. Это отражается в выборе более слабой по степени императивности формы высказывания (РЖ просьбы), что свидетельствует о «женской» манере ведения диалога, лишённого категоричности. Многогеройность поэтических текстов Есенина в какой-то степени помогает передать сложную структуру личности самого автора, поскольку в каждом персонаже, как в искаженном зеркале, отражается он сам. Есенину требовалось быть услышанным, понятым, прочувствованным. Без этого общение, творчество для него лишались смысла. Именно поэтому для Есенина просить – значит открыться, то есть: а) проявиться, обнаружиться (о чьем-либо внутреннем состоянии, качествах); б) проявить себя каким-либо образом, показать свою сущность; в) обнаружить перед кем-либо свои сокровенные чувства, мысли, намерения; г) стать понятным для кого-либо (о внутреннем смысле, содержании чего-либо, сущности кого-либо).

Список литературы

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений. Т.5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. М., 1996
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
3. Васильев Л.М. Системный семантический словарь русского языка. Предикатная лексика. Вып.4. Предикаты речи: Учебное пособие. Уфа, 2002.
4. Вежбицкая А. Речевые жанры (перевод В.В.Дементьева)//Жанры речи. Саратов, 1997. С. 99-111.

5. Виноградов В.В. О языке художественной прозы: Избранные труды. М., 1980.
6. Гумилев Н.С. Письма о русской поэзии. М.: Современник, 1990.
7. Дементьев В.В., Фенина В.В. Когнитивная генристика: внутрикультурные речевые ценности // Жанры речи: сб. научных статей. Саратов: Изд. ГосУНЦ «Колледж», 2005. Вып.4. Жанр и концепт. С. 5-34.
8. Кудрякова А.С. Речевое поведение лирических героинь А.Ахматовой и М.Цветаевой. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Уфа, 2005.
9. Руднев В.П. Характеры и расстройства личности. Патография и метапсихология. М.: «Класс», 2002.
10. Рябцева Н.К. «Вопрос»: прототипическое значение концепта // Логический анализ языка. Культурные концепты. М., 1991.
11. Словарь русского языка в четырех томах. Т. 3. Изд. третье, стереотипное. М.: «Русский язык», 1986.
12. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: дис. ... докт. филол. наук. Волгоград, 2004.
13. Шмелева Т.В. Речеведение в современной русистике // Русский язык: исторические судьбы и современность: Труды и материалы Международного конгресса исследователей русского языка. М., 2004.
14. Яковлева Е.А. Кудрякова А.С. Речевой жанр вопроса в ранней лирике А.Ахматовой и М.Цветаевой // Исследования по семантике: Межвузовский научный сборник. Вып.22. Взгляд ученых Башкортостана разных поколений. Уфа: РИО БашГУ, 2004. С.124 – 132.

Источник

С. Есенин. Собрание сочинений в 4- томах. М., 1980-1983.

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.161.1

Веккессер М. В., Шмульская Л.С., Славкина И.А.
(Россия, Лесосибирск)

СОЧИНЕНИЕ СКАЗОК КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ключевые слова: литературный жанр, сказка как эпический жанр, воображение, творческие способности, развитие речи обучающихся.

В статье рассматриваются методы работы над сочинением сказок, которые позволяют развивать воображение и творческие способности обучающихся, поскольку сказки предоставляют богатый материал для данной работы, а также влияют на формирование нравственных чувств и оценок, норм поведения, на воспитание эстетического восприятия и эстетических чувств. В конечном итоге у школьника эффективно происходит целенаправленное развитие речи.

Vekkesser M. V., Shmulskaya L.S., Slavkina I.A.
(Russia, Lesosibirsk)

TELLING OF TALKS AS A MEANS OF THE DEVELOPMENT OF SPEECHES OF STUDENTS

Keywords: literary genre, the fairy tale as the epic genre, imagination, creativity, development of speech of younger schoolstudents.

The article deals with the methods of work on writing stories that allow to develop imagination and creative abilities of younger schoolstudents as tales provide rich material for this work, as well as the influence on the formation of moral feelings and evaluations, norms of behavior, the education of aesthetic perception and aesthetic senses. Finally the child effectively has a purposeful development of the speech.

Согласно ФГОС, «...владение основами умения учиться, способность к организации собственной деятельности, умение высказывать собственное мнение...» наиболее эффективно формируется через процесс творчества. Чем раньше учащийся будет включен в процесс творчества, тем легче в процессе обучения возможно развить в нем умение мыслить нестандартно [7]. Сочинение сказок на уроках русского языка способствует развитию диалогической и монологической устной и письменной речи,

коммуникативных умений, нравственных и эстетических чувств, способностей к творческой деятельности, что также отвечает требованиям новых стандартов образования [7]. Известно, что воображение – необходимое условие различной умственной деятельности человека, которое выполняет главную функцию в поведении и развитии человека, становится средством расширения опыта человека. Методика обучения детей сочинению сказок использует сказочную форму для интегрирования личности, развития воображения, его творческих способностей и развития речи, расширения сознания, совершенствования взаимодействий с окружающим миром.

Ознакомление ребенка со сказкой осуществляется с выразительного чтения или рассказа ее взрослым, т.е. учителем. Обучая детей сочинению сказки, немаловажно научить их видеть и понимать другого человека, и совместно переживать его чувства, а также научить ребенка контролю своих эмоций и чувств [1].

Характер и содержание последующей работы реализуются самой сказкой или литературным произведением, уровнем развития детей и их возрастом. Педагог выбирает какой-то один из определенных методов или использует к сочетанию разных методов в зависимости от задач, которые он перед собой ставит [1, с. 72].

Согласно анализу программы образовательной системы УМК «Начальная школа XXI века» по литературному чтению в первом классе младшие школьники учатся «узнаванию» жанра сказка, умению его определять. Во втором классе творческая деятельность рассматривается как проявление интереса к словесному творчеству, участие в сочинительстве небольших сказок и историй; придумывание продолжения произведения (сказки, рассказа), изменение начала и продолжения произведения, фольклора; создание работ «Мир сказок», «Сказочные герои», «Герои народных сказок», «Теремок для любимых героев» и т. д.. В третьем классе обучающиеся знакомятся с жанровым разнообразием сказок (более сложной по структуре); народная сказкой: с идеей победы добра над злом, правды над кривдой, реальностью и нереальностью событий, героями положительные и отрицательные; изучают особенности народной сказки: замедленность действия за счёт повторов, включение побасенок и прибауток, наличие волшебных превращений, присказки, зачины и их варианты, особые концовки; знакомятся с литературной (авторской) сказкой, сходством с народной сказкой; героями сказки и т.д. В четвертом классе круг чтения расширяется, младшие школьники изучают произведения устного народного творчества русского народа и народов мира, в число которых входят сказки; «расширяют» знания и умения в области жанровых особенностей сказки (народной и литературной); изучают особенности народной сказки: плавный ритм чтения, фантастические превращения, волшебные предметы, повторы слов («жили-были», «день деньской»), постоянные эпитеты («добрый молодец», «красна девица»), устойчивые выражения («день и ночь – сутки прочь»), зачины и их варианты, присказки, особые концовки и т.д. [6].

Согласно программам и методическому аппарату учебников «Русский язык» в первом классе в разделе «Связная речь» предполагается работа с детьми по сочинению небольших рассказов повествовательного характера (по материалам собственных игр, занятий, наблюдений), восстановление деформированного текста повествовательного характера. В учебнике встречается множество заданий на восстановление деформированного текста, много описаний, упражнений на обучение написанию писем. Во втором классе учащиеся знакомятся с понятием текст, рассматривают признаки текста, смысловое единство предложений в тексте, заглавие текста, подбирают заголовки к текстам, определяют по заголовку содержание текста. Также учащимся дают представление о таком понятии, как абзац, изучают его последовательность в тексте. В третьем классе продолжается осуществления работы над структурой текста, начатой во втором классе, а именно: озаглавливание текстов, написание собственных текстов по заданным заглавиям; корректирование текстов с нарушенным порядком предложений и абзацев; составление плана текста, написание текста по заданному плану. В четвертом классе проводится работа по совершенствованию речевых умений; знакомство с основными видами сочинений и изложений (без заучивания учащимися определений): изложения подробные и сжатые, полные, выборочные и изложения с элементами сочинения; сочинения-повествования, сочинения-рассуждения, сочинения-описания. В учебнике четвертого класса встречается большое разнообразие упражнений, направленных на озаглавливание текстов, определение типа текста, восстановление порядка абзацев в тексте, изменение начала и конца текста и другое [6].

Таким образом, в программах образовательной системы УМК «Начальная школа XXI века» по русскому языку и литературному чтению предусмотрена серьезная работа по знакомству детей с типами текста, определению типов текстов, озаглавливанию, написанию собственных текстов разных типов, «сочинительству» небольших сказок.

Существует множество приёмов работы со сказкой. Рассмотрим основные приёмы работы со сказкой, разработанные В.А. Запорожцем, Л.Е. Журовой, Н.С. Карпинской, В.И. Лейбсоном, Ф.А. Сохиным [2; 3; 5].

I. Целенаправленное наблюдение. Взрослые, т.е. учитель или родители вместе с детьми рассматривают средства, с помощью которых сказочник добивается соответствующего впечатления, а именно с помощью картин природы, описаний героев и их поступков, юмористических пассажей, драматических поворотов сюжета и т.д. Пересказ детьми прочитанного произведения, отдельных эпизодов внесет необходимые акценты в суть переживаемого и т. д.

II. Сравнение. Игра в сравнения: «Что на что похоже?»; «Кто на кого похож?»; «У кого сравнение точнее, у кого – самое неожиданное и в то же время точное?»; сравнение иллюстраций разных художников к одному и тому же тексту и нек. др.

III. Узнавание и воспроизведение стилистических особенностей.

Узнавание автора по стилю написания произведения; драматизация, а именно: разыгрывание сценок из сказки или проведение викторины. Зрители такого представления могут отгадывать, какой это персонаж и героем какой сказки он является и т.п.

IV. Эксперимент с художественным образом. Здесь можно использовать повествование или изложение от имени одного из персонажей произведения. Возможность «проигрывания» разных ролей осуществляется благодаря модификации прочитанного традиционного пересказа. В пересказе ребенком учитываются речевые особенности героя, его характер, отношения с другими персонажами произведения; домысливание судьбы героя. Домысливание дальнейшего хода действия героя в определенных обстоятельствах является развитием идеи автора, которые описаны в книге. Если задание «герои среди нас» имеет юмористический, а иногда и пародийный характер, то в этом задании все рассчитано на детскую фантазию и «вхождения» в образ [4].

V. Оценка и суждение. Задания: моя любимая сказка, любимый герой, любимый автор. Принципиально важным шагом в развитии читательской культуры является умение выделить любимую сказку из массы прочитанных или прослушанных, а также способность выделить автора; самая смешная сказка или смешной эпизод. Методисты рекомендуют также проводить беседы на такие темы, как о самой страшной или самой печальной книжке. Такой вид работы развивает у ребенка литературно-ассоциативное мышление, а также определяет систематику прочитанного, а именно по сходству и различию героев, авторов, по сходству полученных от книг впечатлений. Кроме этого вырабатывается умение выделять в книге конкретный эпизод [4].

Педагог Л.Б. Фесюкова в книге «Воспитание сказкой» разработала свой метод работы над сказкой. Так как, по мнению автора, «сказки не в полной мере используются в семье и в системе общественного дошкольного воспитания для развития детей», ею была разработана специальная универсальная схема, которая сможет помочь «...ликвидировать этот пробел» [8].

Рассмотрим некоторые, интересные, на наш взгляд, методы, предложенные Ларисой Борисовной:

1. Знакомые герои в новых обстоятельствах. Такой метод способствует развитию фантазии, разрушает стереотипы у ребят, осуществляет условия, благодаря которым главные герои остаются неизменными, но попадают в совершенно иные обстоятельства, ситуации. Возможны невероятные и фантастические обстоятельства, например, лиса и заяц вместо своих ледяных и лубяных избушек живут на летающих тарелках, также могут быть близкими к реальной жизни школьников, например, лиса, заяц и петух с помощью волшебной палочки оказались в одной клетке городского зоопарка или они застряли в лифте многоэтажного дома [8].

2. Сказка от смешного стишка. По мнению автора, смешные стишки дают возможность детям сочинять невероятные, необычные сказки, так как они способствуют развитию детского чувства юмора, а также, текст стишка служит для ребенка отправной точкой для сочинительства. В качестве примера Лариса Борисовна рассматривает смешной короткий стишок Э. Стефановича: «Зачем шнурки Ботинку? Если напрямик, Чтоб он не очень Распуская язык» и предлагает следующий переход: «Однажды ночью, когда шнурки отдохали, язык пропутешествовал...» [8].

3. Сказка от грамматической арифметики. Лариса Борисовна поясняет, что «грамматическая арифметика» является загадкой, которая представлена в виде двух слагаемых. Первое слагаемое – это часть слова, а второе слагаемое – зашифрованное объяснение второй части этого слова. В результате определяется распространенное пояснение целого слова.

Например, нужно его отгадать: Ба + пресноводное животное с клещами = временное жилище (Барак). Но ведь «барак» – слово не совсем интересное для начала сказки. Следовательно, нужно придумать иное слово. Так, например, от слова «Лариса» отнимем часть слова «иса» и к оставшейся части добавим часть слова «пальчик» – «чик» = «ларчик». В результате получаем следующее начало сказки: «Одной девочке на день рождения подарили ларчик. Долго она не решалась его открывать» [8].

4. Сказки от МФА (метод морфологического анализа). Для того, чтобы осмыслить этот метод, автор методики предлагает пользоваться табличкой, в которую заносятся некоторые особенности тех новых предметов, образов (живых и неживых, реальных и фантастических), которые хотели бы придумать путем соединения различных параметров.

Например, нам нужно изобрести новый карандаш. Для реализации необходимо составить табличку, в которой по вертикали нами будут указаны материалы, а по горизонтали – варианты его возможной формы, например, круглый, ребристый и т.д.. На пересечении придуманных параметров и будет найден вариант нового, изобретенного нами карандаша. Таким образом, мы получаем примерное начало сказки о волшебном пластилиновом карандаше в виде указки [8].

5. Случайные сказки. Как отмечает Л.Б. Фесюкова, «...следует лишь умело подбирать их с учетом возраста детей, их настроения и ряда других факторов. Когда дети научатся продолжать сказочное развитие предложенных взрослыми случаев, крайне важно направлять внимание ребят на использование случаев из их реальной или воображаемой детской жизни».

Автор предлагает такой случай: «Однажды девочка упала с дерева и дала папе слово никогда больше не лазить на деревья. Как-то раз девочка увидела маленького котенка, который никак не мог слезть с дерева и жалобно пищал. Как он там оказался? Очень хотелось помочь котенку и в то же время сдержать слово, данное папе...» [8].

6. Изменение ситуации в знакомых сказках. Совместно с учителем учащиеся договариваются что-то изменить в знакомой сказке. Вначале в ней меняется совсем небольшое, и этим побуждаем ребенка придумывать.

Например, «Золушка, убегая от принца, потеряла не туфельку, а что-то другое. И по этому, чему-то другому, принц также нашел ее». Что же потеряла Золушка, и как ее нашел принц? Путем рассуждений, путем проб и ошибок мы вместе двигаемся к возможным ответам: это может быть кольцо, брошка, пояс от платья или какая-нибудь деталь от наряда Золушки (бант). Постепенно дети учатся сами менять ситуации в сказках [8].

7. Сказки по смешанным образам. Под смешанным образом понимается «...один предмет, образ, который объединяется с другим, и в результате получается несуразица, парадокс». Автор советует представлять детям такие явления в виде игровой ситуации.

Например: «Однажды Бабе-Яге надоел порядок на море, и на земле, и в лесу, и высоко в небе. Решила она перепутать всех зверей, рыб, птиц. Когда все спали, она с помощью своего злого волшебства выполнила задуманное: соединила рыбу с черепахой, медведя с зайцем, оленя с быком и т. д.» В этом случае где будут жить новые животные, как мы их будем называть, что может случиться с ними в новых обстоятельствах? По рекомендации Ларисы Борисовны «...еще важнее давать смешанные образы другого, более целесообразного плана и тоже в игровой ситуации» [8].

8. Сказка, но по-новому. По мнению Л.Б. Фесюковой, такой метод позволяет иначе, по-новому, посмотреть на уже знакомые сюжеты. Как отмечает автор, «...вроде бы сказка берется за основу старая, но малышам предлагается наделить главных героев противоположными качествами». Например, семеро козлят становятся злыми и капризными, убегают в лес, а добрый волк помогает козе их найти [8].

9. Сказки от одного слова. Л.Б. Фесюкова рекомендует составлять сказочные истории, «...отталкиваясь от одного слова». Рассказчик самостоятельно придумывает первое слово и начинает сочинять сюжет. Таким словом может быть совершенно любое слово, например, «привет» (сказала лиса зайцу...), или популярные слова «жили-были» (на свете старик...), или простое слово: «мальчик» (жил-был на свете мальчик, который...) [8].

10. Краткие сказки. Придумывание сказки способствует умению оригинально мыслить и кратко говорить. Суть таких сказок состоит в «короткости» и «сказочности». Так, например, осенью учитель или учащийся приносит красивый листочек, в результате чего происходит коллективное сочинение сказки: «Наступила осень. Зеленый кленовый листочек затосковал. Не хотел он желтеть. Но начал. Ведь меньше светило солнышко, прохладнее стали дни. И решил он улететь...» [8].

11. Сказки с новым концом. Автор уточняет, что имеет «в виду сказочные тексты, которые даются, возможно, без концовки», например, нужно дорассказать сказку: «Жил-был мальчик, и были у него мама с папой. Мальчик их очень любил, а они его не очень слушались. Мальчик их

воспитывал, воспитывал, а потом устал и говорит: «Вот что: поживите-ка вы тут без меня, а я пойду куда глаза глядят». И ушел. Шел-шел, и вдруг...» [8].

12. Сказка с середины. По мнению Л.Б. Фесюковой «...научить ребят додумывать середину сказки или рассказа (где, в основном, и развивается сюжет)» возможно благодаря развитию творческого воображения и логического мышления. Например, нужно придумать заголовок и среднюю часть рассказа: «Однажды мы с папой спешили из детского сада. Вдруг мы увидели... Теперь это мой самый лучший друг». А вот концовки нужно тщательно подбирать. Они должны быть интересные, образные, к примеру, такие: «И снова в дождик и в метель Со мной шагает мой портфель», «Чтоб сыта была коровушка моя, Чтобы сливочек Бурёнушка дала», «Может быть, именно эти несколько глотков молока спасли ей жизнь» [8].

13. Частица «не» и новая сказка. Согласно правилам данного метода частица «не» ставится (употребляется) перед существительными, глаголами, например, перед именами героев сказки: Испекла бы ты, бабка, не колобок... Катится, катится не колобок, а навстречу зайчик... и т.д.. В результате частого употребления этой частицы получаем сказку-задачку со всевозможными отгадками-вариациями [8].

Прежде чем переходить к сочинению сказок, следует ознакомиться с алгоритмом, структурой и содержанием сказки. Определиться с темой сказки (например, про любовь, про животных, боевик и др.). Провести анализ героев и образов. На этом этапе выделяются главные и вспомогательные. Герои классифицируются на добрых и злых, на тех, кто герою помогают и которые мешают, а также по выполняемым функциям.

Анализ затруднений, возникающих в ходе рассказа, в которые попадают главные герои. Их можно разделить на внешние и внутренние. Первые предполагают невозможность достичь цели, то есть различные преграды (огромные реки, дремучие леса, чудовища в пещерах и т.д.). Вторые представляют собой недостатки средств, то есть изъяны, и это чаще всего характеристики ресурсной базы человека (трусость, жадность, злость, физическая слабость героев и т.д.). В итоге необходимо продумать способы совладания с затруднениями [2].

Такая работа по обучению сочинению сказок младших школьников способствует развитию у них логического мышления, внимания, памяти, а также творческого воображения, расширению кругозора.

Список литературы

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 2011. 255 с.
2. Изучение сказок // История Российской культуры: лекции, статьи, публикации, рефераты [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://rusprogram.ru/f21> (дата обращения 3.02.2019).

3. Карпинская Н.С. Художественное слово в воспитании. М.: Педагогика, 1972. 143 с. 9

4. Расскажи мне сказку... : Лит. сказки для детей : Кн. для воспитателей дет. сада, детей мл. шк. возраста, родителей / составитель Э. И. Иванова. М.: Просвещение, 1993. 464 с.

5. Саломатина Л.С. Теория и практика обучения младших школьников созданию письменных текстов различных типов. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2010. 123 с.

6. Сборник программ к комплекту учебников «Начальная школа XXI века». М.: Вентана-Граф, 2014. С. 29.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт // Минобрнауки России [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/documents/922> (дата обращения 3.09.2019).

8. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста. Харьков: Фолио, 1997. 464 с.

УДК 376.36:159.95: 80

Герберсгаген Э.С., Глазкова С.Н.

(Россия, г. Миасс)

КЛЮЧЕВОЕ СЛОВО КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА ДОШКОЛЬНИКАМИ

Ключевые слова: Ключевое слово, художественный концепт, интерпретация текста, подтекст, понимание

Полноценное понимание текста требует серьезных интеллектуальных усилий от читателя. Для всех обучающихся от дошкольника до студента особенно трудным оказывается понимание подтекста. Об этом свидетельствуют анализируемые материалы. Ориентирами в озарении, точками понимания подтекста могут стать ключевые концепты, явно не выраженные в тексте. Для дошкольников предлагается методика «подталкивания» к полноценному пониманию текста через соотнесение содержания текста с художественными концептами.

Gerbersgagen E. S., Glazkova S. N.

(Russia, Miass)

KEYWORD AS A TOOL FOR INTERPRETATION OF THE TEXT BY PRE-SCHOOL CHILDREN

Key words: keyword, concept, text interpretation, subtext, understanding

A full understanding of the text requires a serious intellectual effort from the reader. For students of any age from preschooler to student, understanding the implication is particularly difficult. This is evidenced by the analyzed materials. Orientations in insight, points of understanding of the subtext can be key concepts that are clearly not expressed in the text. For preschoolers, the technique of “pushing” to a full-fledged understanding of the text through the correlation of the text content with lexical concepts is proposed.

В юридических и методических документах Российское образование позиционирует работу с текстом как ведущую. Навыки работы с текстом относятся к базовым, метапредметным компетенциям обучающегося. Работа с текстом является сквозной и проводится на протяжении всего обучения – с детского сада до вуза. Тем не менее, по данным PISA 2015 года, Россия занимает лишь 26 место по читательской грамотности. Цифра, не требующая комментариев, однако требующая анализа реального положения дел.

Вопрос об интерпретации текста, о понимании его семантики связан во многом с проблемой **ключевых слов**. Для исследователей стало традиционным применение **ключевых слов** в индексировании и реферировании текста; невозможно переоценить значимость феномена ключевых слов в создании и совершенствовании поисковых компьютерных систем, активно внедряют работу с ключевыми словами в образовании и самообразовании, используя ключевые слова для проверки понимания текста и воссоздания текста. Однако речь в данной статье пойдет не об этих ставших уже привычными действиях с ключевыми словами. Речь пойдет об использовании **ключевых слов** в качестве инструмента обучения дошкольников пониманию подтекста.

Работа с информацией, большими объемами информационных текстов все чаще поворачивает ребенка, ученика, даже взрослого к содержательной стороне текста. Его семантическое ядро представляется набором ключевых слов. Ведущим в выделении ключевых слов является параметр частотности словоупотребления в тексте. Достаточно часто считывание (выделение) таких слов, именуемых ключевыми, равно пониманию текста. Однако обучающийся имеет дело не только с информационными, но и художественными, художественно-публицистическими текстами. По российской традиции преимущественно они предлагаются для анализа на всех ступенях обучения. Это тексты-размышления, тексты с высоким нравственным потенциалом. Как представляется, специфика художественного текста состоит в том, что ключевой концепт бывает имплицитным и трудно выводимым из ткани текста. Он не лежит на поверхности и связан скорее с подтекстом, глубинными пластами текста. Именно такие ключевые слова с трудом выделяются детьми, т.к. не являются частотными или вообще отсутствуют. Однако ориентация на эти слова может быть использована как инструмент углубления, уточнения интерпретации текста. Работа над подтекстом должна начинаться, с нашей точки зрения, как можно раньше, чтобы задача понять текст, преодолевая

когнитивные трудности, стала привычной и радостной. Интеллектуальное усилие должно стать удовольствием. Именно поэтому предлагаемая ниже методика работы ориентирована на дошкольников.

Обратимся к положению дел в начальной школе. Сложности в интерпретации текста волнует сегодня методистов, лингвистов, педагогов. Анализ показал: наибольшую трудность у школьников вызывают тексты, содержащие глубокий подтекст. Ниже приведем пример для иллюстрации этого положения. В качестве образца взят текст из варианта Всероссийской проверочной работы (Далее ВПР), размещенного в открытом доступе на сайте Д.Гущина.

(1) Дивизия отступала глухими просёлками, а то и бездорожьём, по тёмному и болотистому Ржевскому полесью.

(2) На склоне небольшого пригорка, у самой дороги, одиноко стояла молоденькая берёза. (3) У неё была нежная и светлая атласная кожица. (4) Берёза по-детски радостно взмахивала ветвями, точно восторженно приветствуя солнце. (5) Играя, ветер весело пересчитывал на ней звонкое червонное золото листвы. (6) Казалось, что от неё, как от сказочного светильника, струился тихий свет. (7) Было что-то задорное, даже дерзкое в её одиночестве среди неприглядного осеннего поля.

(8) Увидев берёзу, Андрей сразу понял, что природой она одарена чем-то таким, что на века утверждало её в этом поле. (9) И Андрей внезапно свернул с дороги. (10) Он подошёл к берёзе, и ему вдруг показалось, словно что-то рвётся в груди... (По М. Бубеннову)

Задание к тексту типовое: сформулируйте основную мысль текста. В качестве ответа предлагается такая формулировка: *Берёза - символ России, такая же светлая и такая же сильная. Вот почему проститься с берёзой – всё равно что проститься с Родиной.* Согласимся, что набор ключевых слов, ориентированных на частотность употребления, явно не выведет читателя на понимание текста, на его основную мысль. Поданным семантического анализа, к семантическому ядру отнесены 4 слова: береза (4), что-то (3), Андрей (2), дорогой (2); остальные слова употребляются по одному разу, и ни одно из них не может претендовать на статус концептуального.

Особо надо сказать о ключевом слове *береза*. По результатам свободного ассоциативного эксперимента, проведенного О. В. Сергеевой, слово «берёза» у современных молодых людей (500 реципиентов) ассоциируется с Родиной, Россией (215 ассоциаций – 43%), с домом (55 ассоциаций – 11%) [6, с. 448-449]. Однако, по данным нашего эксперимента, только 5% реципиентов в возрасте от 15 до 30 лет дают ассоциацию «родина», «Россия». Отметим, что наши результаты близки в данным Русского ассоциативного словаря: ассоциация «русская» составляет лишь 6% от полученных. Это косвенное, но весомое доказательство того, что очевидные для искушенного читателя смыслы, связанные с художественными концептами, далеко не столь очевидны для школьника и тем более дошкольника, а значит, требуют дополнительной, особым образом

организованной работы. Коды не всегда декодируются молодым читателем, и это утверждает нас в мысли: искусству читать подтекст надо учить специально. При этом важно ориентироваться на ментальные единицы, концепты, нравственные категории. Свойство хорошего художественного текста – богатое имплицитное содержание, и далеко не всегда ключевые слова, лежащие на поверхности, являются главным инструментом обучающегося в понимании текста.

Мы присоединяемся к точке зрения Л.А.Сергеевой и считаем, что повторяемость не является единственным или главным критерием выделения ключевых слов. «В художественном тексте отношения между ключевыми словами и текстом принципиально иные, поскольку ключевые слова в художественном тексте служат средством не понимания текста, а его интерпретации» [7, с. 65].

В наши цели не входит вступать в дискуссии о разном понимании ключевых слов и вести терминологические споры [5, с. 73-90; 2; 4 и др.]. Напомним одно из определений ключевого слова, данное Е. Н. Батуриной для художественных, что важно для нас, текстов: «Лексикосемантические элементы художественного текста, неоднократно повторяющиеся в его пределах, обладающие особой смысловой и концептуальной значимостью, являющиеся фиксаторами наиболее важной для реципиента информации, необходимой для построения или интерпретации смысла и адекватного понимания замысла» [2, с. 9].

Важно, что к доминантам семантического пространства художественного текста сегодня ученые относят не только ключевые слова, но и концепты и символы. Е. В. Туктангулова справедливо замечает, что «ключевое слово, являющееся пульсирующей точкой в художественном тексте, <...> представляет собой некое эстетическое обобщение», рождая словообраз – «точку соединения уровней сознания, знания и идеи». «Так проявляется способность словообраза концептуализироваться, абстрагируясь до художественного концепта», – обобщает лингвист [8, с. 101-102].

Вернемся к результатам проведенного эксперимента. Он показал, что ни один из 31 выпускника школы-лицея №6 г. Миасса, не сформулировал главную мысль текста адекватно, опираясь на слова «родина», «Россия», «страна», «война», «отступление», не понял подтекста. На том же материале был проведен эксперимент со студентами-филологами третьего и четвертого курса Челябинского государственного университета. Результат отличался незначительно. Точного ответа не было получено ни от одного из 20 студентов. Некоторые варианты ответов представлены ниже: *Уникальность природы, близость природы и человека, восприятие окружающего мира военным; Красота и сила березы, заколдованная царица леса береза; Жизнеутверждающая сила природы; Впечатление Андрея от одинокой березы; Береза – сказочный русский светильник, символ; Счастье в мелочах, оно рядом; Природная свобода и живость; Дерзкое одиночество березы среди неприятного поля во время отступления дивизии; Дух природы близок духу*

человека; Природа одушевлена и независима; В сложное время вдалеке от родного дома одна береза может согреть сердце; Каждый одарен от природы, озарен чем-то щемлящим.

Как видим, нет ни одного точного, исчерпывающего ответа, полностью соответствующего тексту. Кроме того, очевидны нарушения тезисной формы главной мысли, подмененной опорными словосочетаниями. Фоновые знания не подсказали студентам хронотоп, исторический контекст событий (*отступление, война, Ржевское полесье, осень*); не породили широких культурных ассоциаций: *Я помню, ранило березу; Люблю березку русскую; Белая береза подмоим окном; Но эти три березы при жизни никому нельзя отдать; Я убит подо Ржевом; Я помню, Алеша, дороги Смоленщины; Мы долго молча отступали* и многих других.

Такие результаты убедили нас в необходимости использовать идею обучать пониманию подтекста с помощью опоры не только на ключевые слова, но и с концепты, художественные символы. Была апробирована методика подталкивания к пониманию имплицитного в художественном тексте через подсказки – экспликатеры подтекста, концепты.

Любое умение закладывается постепенно, в том числе и умение интерпретировать текст. Очевидно, что работу по формированию такого умения надо начинать в детском саду. Сложность понимания дошкольниками текстов, где нет видимых семантических подсказок в виде эксплицитных лексем-индексов смысла, особенно высока. Выход на понимание подтекста еще более сложен, чем у школьников. Полноценное понимание такого рода текста невозможно без осознания концептуальных и символических единиц. Мы предложили использовать как ключевые не обозначенные в тексте концепты, символы, сформулировав в форме вопроса: *имеет ли отношение к тексту слово х?* Чтобы вопрос звучал естественно и при этом стал открытием, слово погружают в ряд очевидных ключевых слов текста.

Для эксперимента нами был взят рассказ К.Г.Паустовского «Кот-ворюга». Выбор мотивирован высокой художественностью текста, необходимостью понимания не только содержательно-фактуальной, но и содержательно-подтекстовой информации [3]. В эксперименте участвовали дети старшей и подготовительной групп. Дети прослушали рассказ дважды, рассмотрели картинки. Затем была проведена проверка понимания с помощью набора ключевых слов *кот, ворюга, разбойник, рыбалка, приманка* и др. В список были внесены лексические концепты: *доброта, жестокость*. Задание формулировалось так: Скажи, подходит ли слова к тексту? Почему? Дети достаточно бойко опознавали слова, соотносили их с содержанием, но ключи к концептуальному содержанию не считывали. Однако после наводящих вопросов, понимали, получая явное удовольствие от своего открытия (В публичной лекции «Ключевые слова и их концептуальная роль в сознании индивида и текста» профессор Н. В. Максимовой назвала ключевые слова текста «точками удивления и понимания»).

Как показал эксперимент, дети удерживали в памяти свои открытия и на следующий день вспоминали подтекст по старым и новым лексемам-концептам. К следующим текстам дети были внимательнее и ждали подвоха. А такое отношение к тексту (ожидание открытия) – отличный старт для работы с подтекстом, возможность сделать полезной привычкой вслушиваться в текст, пытаться открыть в нем тайные подсказки, быть готовым включать критическое мышление на ловушках. Такой вид работы стал одним из любимых моментов на логопедических занятиях у детей. Если вести работу планомерно, то, как представляется, предстоящая дошкольникам в школе ежедневная работа с текстом станет интереснее, глубже, результативней. Аналитическая значимость такой не вполне традиционной методики работы с текстом существенна.

Список литературы

1. Батурина Е. Н. Роль ключевых слов в семантической структуре художественного текста: на материале текста романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского: Автореф. дис. .. канд. филол. наук. Владивосток, 2005. С. 9.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурная концептология: становление и перспективы // Известия РАН. Серия литературы и языка. М. 2007. Т. 66. № 2. С. 13–22.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования // И.Я.Гальперин. М.: Наука, 1981, 139с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3849576/> (дата обращения: 28.10.2018).
4. Карасик, В. И., Слышкин, Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И. А.Стернина. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 75-80.
5. Мурзин, Л.Н., Штерн, А.С. Текст и его восприятие / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. 172 с.
6. Сергеева О. В. Концепт «берёза» в русской языковой картине мира // Вестн. Ом. гос. ун-та. Омск, 2012. № 2. С. 442-450.
7. Сергеева Л. А. Ключевые слова художественного текста // Современные тенденции развития науки и технологий. Уфа, 2017. № 3–6. С.63-66.
8. Туктангулова Е. В. Ключевое слово – словообраз – художественный концепт как универсальные текстообразующие константы художественного текста // Вестн. Челяб. гос. ун-та. Сер. Филология. Искусствоведение / гл. ред. А.Ю. Шатин. Вып. 8 (86). Челябинск, 2007. С. 105-110.

Гордеева Ю. В.
(Россия, Тула)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ НЕОЛОГИЗМОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: русский язык, лексикология, неологизмы, язык СМИ.

Статья посвящена проблеме изучения новой лексики на уроках русского языка в средней школе. Обращение к новым словам позволит представить язык как систему, которая развивается вместе с изменением жизни общества. Представленный материал может быть использован на уроках русского языка при изучении раздела «Лексика».

Gordeeva Yu.V.
(Russia, Tula)

LINGUODIDACTIC PLANNING OF STUDYING NEOLOGISMS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Key words: Russian language, lexicology, neologisms, language of mass media.

The article is devoted to the problem of learning new vocabulary in Russian language lessons in high school. Appealing to new words will make it possible to present the language as a system that develops with the change in the life of society. The presented material can be used at the lessons of the Russian language when studying the section "Vocabulary".

Языковые изменения насыщены стремительными общественными переменами, социальными потрясениями, которые вызывают лексические взрывы. Перед лингвистами всегда стоит сложная задача: сохранение и описание новых слов, так как за каждым из них закрепляются важные культурные, социальные, политические и экономические понятия.

Динамика развития неологизмов связана с проблемой изучения новых слов в школьном курсе русского языка. В связи с тем что лексика – самый активный пласт языковой системы, педагог должен обращать внимание на все процессы, происходящие на этом уровне, для того чтобы отражать на уроках актуальную на сегодняшний день информацию. Учитель русского языка должен «давать этическую и эстетическую оценку языковых проявлений в повседневной жизни: интернет-языка, языка субкультур, языка СМИ» [3]. Также необходимо уметь «совместно с учащимися находить и обсуждать изменения в языковой реальности и реакции на них социума. Формировать у учащихся "чувство меняющегося языка"» [3]. В связи с этими задачами изучение неологизмов в современной школе становится крайне актуальным.

Однако не все неологические образования, употребляющиеся в средствах массовой информации, следует включать в перечень заданий для учащихся. Следовательно, педагог должен не только находить единицы, наиболее ярко иллюстрирующие процессы в области неологии, но и проводить их систематический отбор, основываясь на определённых критериях. Мы предлагаем разграничение неологизмов по такому признаку как недостаточность/избыточность.

Языковая недостаточность компенсируется новыми лексическими единицами, которые обозначают новые реалии. Избыточность возникает, в случае если у неологизма существует синоним, функционирующий в языке наряду с новым словом. Опираясь на этот критерий, отобранные неологизмы необходимо распределять на две группы: недостаточные и избыточные. Работа на уроках русского языка, по нашему мнению, должна сосредотачиваться вокруг группы неологизмов с языковой недостаточностью. Также стоит обратить внимание на классификацию неологизмов по способам образования, где выделяется три блока: заимствованные, морфологические и семантические.

Рассмотрение неологизмов, относящихся к группе заимствованных, активизирует межпредметные связи, например, с иностранными языками.

Неологизмы, относящиеся к морфологическим, можно изучать в словообразовательном аспекте, что будет обеспечивать метапредметные связи и актуализацию прошлых знаний по теме словообразование. На этом материале можно выстроить работу по словообразовательному анализу, так как любое новое и неизвестное слово создаёт интригу: его нужно «разгадать», через структуру понять смысл. «Согласно закону когнитивистики, знание, добытое собственным интеллектуальным усилием, лучше усваивается» [5, с. 5].

Обнаружение семантических неологизмов предполагает обращение к этимологическим словарям, что способствует выявлению исходного значения, с помощью этой группы возможно объяснение внутренних изменений, происходящих в языке, и обозначение путей переосмысления исходного значения.

В целом, более глубокое изучение неологизмов на уроках русского языка показывает изменчивость такого пласта как лексика, опираясь на функционирование этих единиц можно проследить изменения в различных сферах жизнедеятельности человека.

Мы предлагаем следующие задания, которые можно включать в разные типы уроков.

Задание №1

Ситуационные задачи.

Описание ситуации

1. Представьте, что вы студент филологического факультета. Помогите своим друзьям понять такие слова: *моквариум, сыроцид*.

2. В 2007 году по инициативе лингвиста М. Н. Эпштейна был создан конкурс «Слово года», направленный на выявление современных, популярных слов. Помимо слова года, выбираются лексемы еще в нескольких номинациях: «Выражение и фраза года», «Антиязык» и «Неологизм года». Зарегистрируйтесь в социальной сети «Фейсбук», вступите в группу «Словарь перемен», которая возникла в 2011 году в рамках проекта «Слово года». В течение недели отслеживайте, какие слова предлагают участники сообщества. Выпишите их. Объясните одноклассникам.

Задание №3

Форма работы – беседа.

1. Познакомимся с неологизмом *зломенитый*. Но для начала вспомним классификацию способов образования, представленную в современном русском языке (*ответы обучающихся*). Лексическая единица *зломенитый* образована безаффиксным способом по модели междусловного наложения (процесс контаминации): $A (= ab) + B (= bc) \rightarrow C (= abc) \rightarrow \text{зломенитый}$ (из зло + знаменитый). Такая модель активна в средствах массовой информации и используется журналистами в связи с описанием общественной и политической жизни. Образованные слова в этом случае выступают выразителями юмора, сатиры, иронии, сарказма. Большинство из них являются телескопическими, т.е. конец одного слова накладывается на начало другого, так рождается языковая игра.

2. Как вы думаете, что означает это слово? Лингвист М. Н. Эпштейн предлагает такое определение этой лексеме: «состояние общества, в котором прославиться проще всего умножением зла, демонстрацией худших человеческих качеств» [6].

3. Измените слово по падежам. Придумайте предложения с этим словом.

Задание №4

Знакомство и работа со словарями новых слов.

1. Прочитайте вступительную статью «От редактора» и «Введение» к «Толковому словарю русского языка конца XX века. Языковые изменения» под ред. Г. Н. Складчиковой и ответьте на вопросы:

- а) как авторы определяют основное назначение Словаря?
- в) какими признаками обладает лексическая система?
- г) какие особенности языковых изменений выделяют авторы Словаря?
- д) какие разряды лексики описаны в Словаре с точки зрения динамического состояния?
- е) какие разряды лексики описаны в Словаре с точки зрения функционально-стилистического аспекта?
- ж) какие разряды лексики описаны в Словаре с точки зрения тематического аспекта?
- з) какие разряды лексики включает в себя Словарь в словообразовательном аспекте?

Задания № 5 – 6

Работа с научно-популярными изданиями.

В последнее время становится популярным жанр литературы non-fiction, это так называемая интеллектуальная литература, написанная в жанре художественной прозы, соответственно такая подача научного материала делает его доступным для широкого круга читателей. Особенно популярными стали книги лингвистов И. Б. Левонтиной («Русский со словарем», «О чём речь?») и М. А. Кронгауза («Русский язык на грани нервного срыва», «Самоучитель олбанского»).

Познакомьтесь с разделом «Позитивчик» из книги И. Б. Левонтиной «Русский со словарём» и ответьте на вопросы:

1. С какими словами изначально сочеталось слово *позитивный*?
2. Что такое *позитив* в современном смысле?

Познакомьтесь с разделами «Курс молодого словца», «Самое правильное слово» из книги М. А. Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» и ответьте на вопросы:

1. Как М. А. Кронгауз объясняет появление новых значений у трех животных – *мышь, собака и хомяк*?
2. Каким образом произошло расширение сочетаемости слова *правильный*?

Подводя итоги, отметим, что для адекватного овладения речевыми навыками на уроках русского языка в рамках раздела «Лексикология» необходимо включать современные тексты, содержащие новейшую актуальную лексику.

Список литературы

1. Кронгауз М. А. Русский язык на грани нервного срыва. Москва: Языки славянских культур, 2007. 232 с.
2. Левонтина И. Б. Русский со словарём. Москва: Издательство АСТ, 2010. 400 с.
3. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс] – Режим доступа <http://профстандартпедагога.рф> (дата обращения: 22.11.2017)
4. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г. Н. Склярёвской. СПб: «Фолио-Пресс», 1998. 1136 с.
5. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация. – Нижний Новгород: Нижегородский гос. лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2006. 277 с.
6. Эпштейн, М. Н. Слово–2017. Вербальный портрет года [Электронный ресурс] – режим доступа: <https://snob.ru/profile/27356/print/132227/> (дата обращения: 12.01.2018)

Демидова Т.Г., Колесникова Н.И., Чиркова О.С., Веккессер М.В.
(Россия, п. Преображенский, Назаровский район)

**МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО
ПРОЦЕССА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ**
(Russia, Preobrazhensky, Nazarovsky district)

Ключевые слова: система оценивания, рейтинг, блок, модуль, самостоятельная работа.

В статье представлен опыт работы по внедрению модульно-рейтинговой системы в старшей школе.

Demidova T.G., Kolesnikova N.I., Chirkova O.S., Vekkesser M.V.

**MODULAR-RATING SYSTEM OF ORGANIZATION OF THE
EDUCATIONAL PROCESS IN SENIOR SCHOOL**

Key words: rating system, rating, unit, module, independent work.

The article presents the experience of implementing a modular rating system in high school.

С введением в старшей школе Федерального государственного образовательного стандарта произошло изменение в структуре проведения уроков, что обусловлено не только предметным содержанием, но и самой образовательной стратегией (см. указание на это: [1; 2]).

В связи с этим встала необходимость апробировать и внедрить модульно-рейтинговую систему организации учебного процесса. В состав группы вошли администрация и учителя старшей школы.

Были определены ключевые задачи, на решение которых направлена методика и практика работы:

1) развитие у учащихся способностей самостоятельно работать с учебным материалом, литературой;

2) стимулирование планомерной систематической учебной работы старшеклассников;

3) повышение мотивации учащихся к освоению учебных программ на базовом и углубленном уровнях, определения рейтинга обучаемого в классе, в старшей школе;

4) усвоение обучаемыми предметных и метапредметных результатов обучения по каждой учебной теме;

5) повышение роли текущего контроля;

6) получение нового качества образования;

7) академическая мобильность учащихся.

Эта форма организации учебного процесса, содержание обучения представляется в виде самостоятельных, законченных модулей, которые несут в себе одновременно информацию и методическое руководство по ее применению, а оценивание успеваемости осуществляется с помощью рейтинговой системы оценивания знаний.

Основные принципы данного обучения заключаются в мобильности, структуризации содержания обучения, динамичности, гибкости, осознании перспектив.

Каждый модуль заканчивается контролем знаний обучающегося в виде контрольной работы, теста, зачета, включает обязательные и дополнительные виды работ в зависимости от особенностей предмета. Обязательными работами считаются: практические, семинарские, лабораторные занятия, домашние индивидуальные работы и др. К дополнительным работам относятся выступление на конференции, решение задач повышенной сложности, участие в олимпиаде, он-лайн конференциях, вебинарах и др.

За каждый вид деятельности определены четкие критерии оценки, с которыми обучающиеся заранее ознакомлены и эти критерии едины для всех предметов.

Каждому ученику в начале реализации модуля выдается кейс, в который входит: рейтинг-план модуля (где перечислены виды работ по модулю, и их трудозатраты, критерии оценивания); материалы для подготовки к занятиям.

Модульно-рейтинговая система организации учебного процесса затрагивает такие сферы обучаемого, как интеллектуальную, эмоционально-волевою, мотивационную, влияет на формирование самооценки, формирует способность к самоанализу, самоорганизации своей самостоятельной работы. Преподаватель не обучает учащихся, а выполняет функции стимулирования и координации их деятельности, а также функцию управления средством обучения. Задача учителя состоит в том, чтобы отобрать нужное содержание, применить оптимальные методы и средства обучения в соответствии с программой и планируемыми результатами.

Использование современных технологий: модульного обучения, проблемного метода, моделирования, решения ситуационных задач, деловых игр, дистанционных форм обучения (технология "Перевернутый класс") – формируют у школьников умение самостоятельно добывать новые знания, собирать необходимую информацию, делать выводы, умозаключения, т.е. развиваются умения и навыки самостоятельности и саморазвития.

В рамках обозначенных технологий, в старших классах активно используются следующие виды деятельности: лекция, семинарские занятия, урок-консультация, практикум, практические занятия, исследовательская работа, проектная работа, зачет и т.д.

В этом учебном году была проведена следующие виды работ.

1. Разработано положение, где описана деятельность в рамках модульно-рейтинговой системы организации учебного процесса.

2. Разработаны и утверждены материалы для учащихся: рейтинг-план (приложение 1), формы и содержание кейсов (приложение 2), единые критерии для каждой формы аудиторной и внеаудиторной работы (приложение 3).

3. Разработаны и утверждены экспертные листы к материалам для каждого модуля и учебным занятиям в рамках модульно-рейтинговой системы организации учебного процесса.

4. Разработаны листы контроля для учителя единой формы.

5. Проведены серии учебных занятий по каждому предмету в рамках данной технологии с целью демонстрации педагогического опыта для учителей школы.

6. Проведены мастер-классы на заседаниях районных методических объединений.

7. В рамках деятельности пилотных площадок ФГОС СОО данный опыт был представлен на краевом семинаре и получил положительный отзыв коллег, работников ККИПК.

На следующий учебный год планируется распространить эту практику на все предметы 10 и 11 класса.

приложение 1

Рейтинг-план по предмету _____

Блок № 1 « _____ »

Модуль № 1 « _____ »

Ф.И. обучающегося: _____ класс 10

№	Тема	Вид аудиторной работы	Вид внеаудиторной работы	Конечный продукт	Количество баллов		Планируемый результат	
					возможные	набранные		
ИТОГО:					25			
Итоговая оценка за модуль:								

Шкала перевода баллов в оценку:

23 – 25 баллов – «5»

18 – 22 баллов – «4»

14 – 17 баллов – «3»

Приложение 2.

Кейс модуля по истории

Блок 1 «От Древней Руси к Российскому государству» – 46 ч.

Модуль 4 «Борьба Руси за независимость в XIII – начале XIV в.» – 8 ч.

Вопросы к семинару № 1

на тему «Русь и Золотая Орда при Александре Невском»

1. Два разных подхода к отношениям с Ордой в середине XIII века.
2. Александр Невский и его военно-политическая деятельность в период монголо-татарского нашествия (события 1240, 1242 гг. и их оценка).
3. Первые попытки свержения ордынского ига.
4. Роль Русской православной церкви в возрождении Руси в период монголо-татарского нашествия.
5. Отношения Руси и Орды после нашествия Батыя: политическая и экономическая зависимость Руси.
6. Социально-экономические, политические и культурные последствия нашествия монголо-татар на Русь.

Источники:

1. Хрестоматия по истории России. / Под ред. Орлова А.С. и др. – М., 2003. (Битва на Калке; Нашествие Батыя на Русь; Повесть о разорении Рязани Батыем; Ярлык, данный (...) русским митрополитам).

Литература:

1. История России с древнейших времен до 1861 г. / под ред. Павленко Н.И. М., 1996.
2. История Отечества: люди, идеи, решения. Очерки истории России IX-начале XX в. / сост. С.В. Мироненко. М., 1991.
3. История России с древнейших времен до 1861 г. / под ред. Павленко Н.И. М., 2000.
4. Греков Б.И. Мир истории: русские земли XIII- XV вв. М., 2000.
5. Гумилев Л.Н. Древняя Русь и Великая Степь. М., 1989, гл. 19-24.
6. Кучкин В.А. Русь под игом. М., 1991.
7. Карамзин Н.М. История Государства Российского. М., 1988. Т.1.
8. Пашуто В.Г. Героическая борьба русского народа за независимость в XII в. М., 1956.
9. Насонов А.Н. Монголы и Русь. История татарской политики на Руси. М., 1940.
10. Трубецкой Н.С. Наследие Чингиз-хана. М., 1999.
11. Рыбаков Б.А. Киевская Русь и русские княжества XII - XIII вв. М., 1993.

Материалы для самостоятельной работы учащихся

Лекция <http://www.videxp.com/RU/v/8224/0/go.html>

Практикум: 1. <http://kurs-istorii.ru/mongolo-tatarskoe-nashestvie-na-rus-i-ego-posledstviya/>

Семинар: <https://perstni.com/magazine/history/znal-byi-gde-upadesh-mongolo-tatarskoe-nashestvie-kratko.html>

Требования к содержанию выступлений на семинаре:

1. Определить причины обращения поэта к определенной теме.
2. Перечислить наиболее яркие произведения, относящиеся к определенной теме (с обязательным цитированием).

3. Определить авторскую индивидуальность в раскрытии определенной темы (выступления можно поддерживать иллюстрациями, схемами, аудио-видео информацией и т.п., размещёнными на ресурсе: <https://perstni.com/magazine/history/znal-byi-gde-upadesh-mongolo-tatarskoe-nashestvie-kratko.html><https://www.pravmir.ru/aleksandr-nevskij-myslitel-filosof-strateg-svyatoj/>)

Практикум 2. <https://youtu.be/diFgmhOFZGc>

Приложение 3

Критерии оценки

<i>n/n</i>	<i>Вид аудиторной работы</i>	<i>Максимальный балл</i>	<i>Критерии оценки</i>
1	Урок-лекция	2	1 – задание выполнено с 1-2 недочетами; 2 – задание выполнено в полном объеме
2	Урок-семинар	4	1 – эпизодическое выступление на семинаре; изложение материала не систематизировано, фрагментарно, не последовательно; 2 – эпизодическое выступление на семинаре; раскрыто содержание половины обозначенных вопросов; 3 – активное участие в обсуждении вопросов семинара; незначительные ошибки и недочёты при воспроизведении материала; 4 – активное участие в обсуждении вопросов семинара, дополнение ответов одноклассников, глубокое и полное знание и понимание всего объёма материала
3	Урок-практикум	4	Оценивается в процентном соотношении к объёму и качеству выполненных заданий: 4 балла – 81% – 100% 3 балла – 61% - 80% 2 балла – 41% – 60% 1 балл – 20% – 40%
6	Урок-проект	5	«0» – 0 – 5 баллов «1» – 6 – 7 баллов «2» – 8 – 9 баллов «3» – 10 – 11 баллов «4» – 12 – 13 балла «5» – 14 – 15 баллов
7	Урок-исследование	6	2 – дневник исследователя имеет 1-2 недочета; 4 – дневник исследователя заполнен полностью, без ошибок; 6 – дневник исследователя заполнен полностью и публично представлен
4	Контрольная проверочная, практическая, самостоятельная, лабораторная,	5	Оцениваются на основании единых требований к проверке письменных работ

	творческая работы		
5	Урок-зачет	5	Оценивается в процентном соотношении к объему и качеству выполненных заданий 0% – 20% – 1 балл 21% – 40 %– 2 балла 41% – 60 %– 3 балла 61% – 80% – 4 балла 81% – 100% – 5 баллов

Критерии оценивания проектов учащихся

<i>Критерий 1. Постановка цели проекта</i>	
Цель не сформулирована	0
Цель сформулирована нечетко	1
Цель сформулирована, но не обоснована	2
Цель четко сформулирована и убедительно обоснована	3
<i>Критерий 2. Глубина раскрытия темы проекта (максимум 3 балла)</i>	
Тема проекта не раскрыта	0
Тема проекта раскрыта фрагментарно (не все аспекты темы раскрыты в проекте)	1
Тема проекта раскрыта поверхностно (все аспекты темы упомянуты, но раскрыты неглубоко)	2
Тема проекта раскрыта полностью и исчерпывающе	3
<i>Критерий 3. Разнообразие источников информации, целесообразность их использования (максимум 3 балла):</i>	
Использована не соответствующая теме и цели проекта информация	0
Большая часть представленной информации не относится к теме работы	1
Работа содержит незначительный объем подходящей информации из ограниченного числа однотипных источников	2
Работа содержит достаточно полную информацию из разнообразных источников	3
<i>Критерий 4. Анализ хода работы, выводы (максимум 1 балла):</i>	
Не предприняты попытки проанализировать ход и результат работы	0
Представлен анализ ситуаций, складывавшихся в ходе работы, сделаны необходимые выводы, намечены перспективы работы	1
<i>Критерий 5. Степень самостоятельности автора, творческий подход к работе в проектах (максимум 3 балла):</i>	
Работа шаблонная, показывающая формальное отношение автора	0
Автор проявил незначительный интерес к теме проекта, но не продемонстрировал самостоятельности в работе, не использовал возможности творческого подхода	1
Работа самостоятельная, демонстрирующая серьезную заинтересованность автора, предпринята попытка представить личный взгляд на тему проекта, применены элементы творчества	2
Работа отличается творческим подходом, собственным оригинальным отношением автора к идее проекта	3
<i>Критерий 6. Качество проведения презентации (максимум 2 баллов):</i>	
Презентация не проведена, или не соответствует требованиям проведения презентации	0
Выступление соответствует требованиям проведения презентации, оно не вышло за рамки регламента, но автор не владеет культурой общения с аудиторией (умение отвечать на вопросы, доказывать точку зрения).	1

Выступление соответствует требованиям проведения презентации, оно не вышло за рамки регламента, автор владеет культурой общения с аудиторией, презентация хорошо подготовлена, автору удалось заинтересовать аудиторию	2
ИТОГО: «0» – 0 – 5 баллов «1» – 6 – 7 баллов «2» – 8 – 9 баллов «3» – 10 – 11 баллов «4» – 12 – 13 балла «5» – 14 – 15 баллов	15

Список литературы

1. Лебедева М.Б. Формирующее оценивание: современное понимание // Методические рекомендации по нормам оценивания образовательных результатов по информатике в соответствии с требованиями ФГОС ООО. СПб, 2005.

2. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docplayer.ru/5230-Formiruyushchee-ocenivanie-ocenivanie-dlya-obucheniya.html> (дата обращения: 17.02.2019).

УДК 371

Захарова Т.В., Басалаева Н.В.
(Россия, г. Лесосибирск)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ В ШКОЛЕ

Ключевые слова: информационные средства обучения, средства обучения, аудиовизуальные средства обучения.

В статье рассматриваются методические особенности использования аудиовизуальных средств обучения с учетом разнообразия дидактического материала на уроках в школе.

Zakharova T. V., Basalaeva N. V.
(Russia, Lesosibirsk)

METHODOICAL FEATURES OF THE USE OF AUDIOVISUAL MEANS OF TEACHING IN SCHOOL

Key words: information learning tools, learning tools, audio-visual training AIDS.

The article discusses the methodological features of the use of audiovisual teaching AIDS, taking into account the diversity of didactic material in the classroom at school.

Распространение аудиовизуальной информации в различных отраслях науки и техники является особенностью современного времени. Аудиовизуальные средства обучения обладают большой информативностью, достоверностью, позволяют проникнуть в глубину изучаемых явлений и процессов, повышают наглядность обучения, способствуют интенсификации учебно-воспитательного процесса, усиливают эмоциональность восприятия учебного материала.

Опыт учителей показывает, что применение аудиовизуальных средств обучения способствует совершенствованию учебно-воспитательного процесса, повышению эффективности педагогического труда, улучшению качества знаний, умений и навыков учащихся.

Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность [2].

В своей книге Т.П. Воронина [3] ввела понятие аудиовизуальных средств обучения (АВСО) как особую группу технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

Существует несколько классификаций видов аудиовизуальных средств обучения. Рассмотрим классификацию М.В. Ляховицкого [7], которая подразделяет аудиовизуальные средства обучения на:

- визуальные (зрительные) средства (видеограммы) – рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы;

- аудитивные (слуховые) средства (фонограммы) – грамзапись, магнитопись, радиопередачи;

- собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства (видеофонограммы) – кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением, программы для ЭВМ.

Другая классификация АВСО по Л.М. Зельмановой [8] включает экранные, звуковые и экранно-звуковые средства.

Аудиовизуальные средства обучения могут быть:

- учебными, специально предназначенными для занятий и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);

- учебными, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов (средства наглядности);

- естественными средствами массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс.

На современном этапе аудиовизуальные средства обучения включают в себя: фонограммы; видеопродукцию; компьютерные учебные пособия; интернет [4].

Итак, аудиовизуальных средств обучения - это своего рода искусство, которое определило новый тип восприятия, сформировало широчайший круг зрителей, прошло несколько революционных этапов технологических преобразований, развитие электронных технологий, появление обучающих программ в технологиях мультимедиа, широкое внедрение интерактивных систем обучения и вторжение на наши экраны недоступного ранее потока аудиовизуальной информации - от массовой кино-, теле-, видеопродукции до информационно-телекоммуникационных сетей.

Согласно ФГОС [10] современный период развития образования характеризуется процессом компьютеризации. Данный процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса, связанными с изменениями в содержании технологий обучения, которые должны соответствовать современным техническим возможностям, и способствовать гармоничному развитию ребенка.

Аудиовизуальные средства обучения отвечают принципам гуманизации и демократизации учебного процесса. Гуманизация и демократизация учебно-воспитательного процесса обращенность к личности субъектов педагогического взаимодействия, расширения их участия и сотрудничество в нем. Современные технические средства расширяют возможности использования самых различных методов и приемов работе с учащимися с учетом их возраста и уровня их развития и подготовленности. С любой категорией обучающихся путем обучения с помощью АВСО можно организовать не только интересно и полноценно по информационной насыщенности, но и адекватно их возможностям [8].

Говоря о АВСО, следует учитывать следующие дидактические материалы, которые должны:

- иметь конкретное дидактическое назначение, соответствовать определенному этапу процесса обучения;
- соответствовать научному уровню материала учебника и его логическому построению;
- обеспечивать научные и методические связи между структурными элементами пособий;
- учитывать преемственность знаний, применять и использовать ранее полученные знания;
- создать условия для решения комплекса образовательных, воспитательных и развивающих задач урока;
- содержать в себе программу управления познавательной деятельности учащихся;
- учитывать уровень подготовленности учащихся;

– полнее использовать выразительные средства для передачи информации различного вида.

Высокая информационная ёмкость дидактических материалов для АВСО и компьютерных программ не должна идти в ущерб восприятию и усвоению учебной информации учащимися. Существует оптимальная информационная ёмкость восприятия, превышение которой неизбежно приведет к снижению качества усвоения учебного материала, и следствием этого значительная часть информации останется не усвоенной [1]. Поэтому беспрестанно увеличивать информационную насыщенность педагогического процесса с помощью АВСО нельзя.

Являясь составной частью комплексов средств обучения, АВСО должны использоваться в сочетании с печатными учебными пособиями, приборами, макетами, натуральными объектами, действующими моделями и другими традиционными средствами обучения.

Для правильной оценки эффективности применения аудиовизуальных средств в качестве источника знаний важно знать определенные правила использования данных средств обучения:

- учет возрастных и психологических особенностей обучающихся;
- учет дидактических целей и принципов дидактики (принципа наглядности, доступности и т.д.);
- следует использовать в качестве аудиовизуальных средств обучения натуральную наглядность, учебные картинки, диафильмы, кино- и видеофильмы, таблицы;
- взаимодействие учителя и учащихся;
- особое внимание стоит уделить самостоятельной работе учащихся с использованием аудиовизуальных средств, что позволяет учащимся самостоятельно повторить пройденный материал и повысить эффективность обучения [5].

Практические, традиционные, и современные технические средства обучения и воспитания обладают возможностями развития творческих способностей учащихся и усвоения ими знаний на высоком уровне осмысления и интерпретации. АВСО позволяют широко использовать различные пособия, в которых учащиеся в процессе усвоения информации или её закреплении и обобщения могут что-либо дописывать, дорисовывать, заполнять, а также изготавливать учебные пособия самостоятельно и защищать их на уроках [39].

Качество проведения уроков, занятий в школе зависит от наглядности и изложения, от умения учителя сочетать живое слово с образами, используя разнообразные технические средства обучения, которые обладают следующими дидактическими возможностями:

- являются источником информации;
- рационализируют формы преподнесения учебной информации;
- повышают степень наглядности, конкретизируют понятия, явления, события;

- организуют и направляют восприятие;
- обогащают круг представлений учащихся, удовлетворяют их любознательность;
- наиболее полно отвечают научным и культурным интересам и запросам учащихся;
- создают эмоциональное отношение учащихся к учебной информации;
- усиливают интерес учащихся к учебе путем применения оригинальных, новых конструкций, технологий, машин, приборов;
- делают доступным для учащихся такой материал, который без АВСО недоступен;
- активизируют познавательную деятельность учащихся, способствуют сознательному усвоению материала, развитию мышления, пространственного воображения, наблюдательности;
- являются средством повторения, общения, систематизации и контроля знаний;
- иллюстрируют связь с теорией с практикой;
- создают условия для использования наиболее эффективных форм и методов обучения, реализации основных принципов целостного педагогического процесса и правил обучения;
- экономят учебное время, энергию преподавателя и учащихся за счет уплотнения учебной информации и ускорение темпа. Сокращение времени, затрачиваемого за усвоение учебного материала, идет за счет приложения на технику тех функций, которые она выполняет качественнее, чем учитель.

Таким образом, аудиовизуальные средства обучения можно использовать практически на всех этапах урока: при проверке домашнего задания, актуализации опорных знаний, мотивации учебной деятельности, изложении и усвоении нового материала, обобщении и систематизации изучаемого материала. Содержание экранных пособий и методика их использования определяются дидактической целью того структурного элемента урока, на котором их будут применять.

Список литературы

1. Абдулов Р.М. Использование ИСО в процессе развития исследовательских умений учащихся при обучении: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2013. 24 с.
2. Ваймер Т.Г. Использование интерактивной доски на уроках математики // Педагогическое образование на Алтае. 2009. №1. С.179–184.
3. Воронина Т.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. Москва : Информатика, 1995. 220 с.
4. Вострокнутов И.Е., Розанов Д.С. Оборудование и методическое наполнение современных интерактивных предметных кабинетов как важная составляющая информатизации школьного образования // Вестник

Российского университета дружбы народов. Сер. Информатизация образования. 2012. №2 С.20–23.

5. Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Макаров И.С. Методико-технологические основы создания электронных средств обучения. Научное издание. – Самара : Издательство Самарской государственной экономической академии, 2002. 110 с.

6. Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка: пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1984. 159 с.

7. Ляховицкий, М.В. Общая методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1991. 159 с.

8. Матлин А. О., Фоменков С.А. Интерактивные средства обучения в образовательном процессе // Известия ВолгГТУ. 2013. №7. С.110–114.

9. Муханова А.А. Электронные образовательные ресурсы в практике преподавания математики // Научно методическая работа. 2016. №4. С. 49–51.

10. ФГОС ООО приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. №1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: минобрнауки.рф / документы

УДК 371

Захарова Т.В., Басалаева Н.В.

(Россия, г. Лесосибирск)

ТЕХНОЛОГИЯ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ

Ключевые слова: педагогическая технология, технология модульного обучения, модуль, учебный элемент модуля.

В статье рассматриваются методические особенности использования технологии модульного обучения. Раскрывается понятие технологии модульного обучения. Описываются элементы технологии модульного обучения и приводится пример учебных элементы.

Zakharova T. V., Basalaeva N. V.

(Russia, Lesosibirsk)

MODULAR LEARNING TECHNOLOGY: FROM THEORY TO PRACTICE

Key words: pedagogical technology, technology of modular training, module, educational element of the module.

The article discusses the methodological features of the use of modular learning technology. The concept of technology of modular training is revealed. The

elements of the technology of modular training are described and an example of educational elements is given.

На сегодняшний день основной целью школы является создание системы обучения, которая мотивирует образовательные потребности каждого ученика, обеспечивает и при этом учитывает индивидуальные возможности. Одной из технологий, дающих возможность решить эти задачи, является технология модульного обучения [8].

Педагогическая технология – это система взаимодействия всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам [5].

Специфика педагогической технологии состоит в том, что в ней конструируется и осуществляется такой учебный процесс, который должен гарантировать достижение поставленных целей [8].

Любая педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям – критериям технологичности, которыми являются [8]: концептуальность; системность; управляемость; эффективность; воспроизводимость.

Технология модульного обучения – это педагогическая технология, при которой учащиеся работают с учебной программой, составленной из модулей.

Сущность технологии модульного обучения состоит в том, что учащийся самостоятельно или с минимальной помощью педагога достигает целей учебно – познавательной деятельности в процессе работы над учебными модулями [8].

Цель технологии модульного обучения – создать условия выбора для полного овладения содержанием образовательных программ в разной последовательности, разном объёме и темпе через отдельные и независимые учебные модули с учётом индивидуальных интересов и возможностей субъектов образовательного процесса [1]. Основными мотивами внедрения в процесс обучения технологии модульного обучения является [2]: уверенность в достижении результата; партнёрские отношения учителя и учеников; возможность парной, групповой работы учащихся; возможность работы в индивидуальном темпе; раннее предъявление конечных результатов обучения. Работа по учебным модулям предполагает «превращение» учащихся и преподавателей в партнёров, что приводит, в свою очередь, к изменению характера их деятельности [8]. Это изменение состоит в том, что ученик начинает работать самостоятельно, учится ставить перед собой конкретные цели, планировать их достижение, организовывать свою работу в соответствии с составленным планом, контролировать достигнутые результаты, оценивать свою работу. Всё это даёт возможность самостоятельно определить уровень усвоения знаний, видеть пробелы в знаниях и умениях, глубоко осознать учебное содержание [8].

Учитель осуществляет мотивационное управление, выступая в роли мотиватора, организатора, консультанта, контролёра. Также на учителя возлагается очень ответственная функция – определить эффективность достижения учащимися конечной цели обучения на каждом его этапе и внести соответствующие коррективы [4]. Сердцевиной технологии модульного обучения является учебный модуль. Он объединяет учебное содержание и технологию овладения им.

Модуль содержит [8]: план действий с указанием конкретных целей; банк информации; методическое руководство по достижению указанных целей. Для того, чтобы составить *план действий*, необходимо: выделить основные научные идеи предмета на данном этапе его изучения; объединить учебное содержание в определённые блоки; сформулировать комплексную дидактическую цель (общую цель обучения); выделить из комплексной дидактической цели интегрирующие дидактические цели (объединённые частные цели обучения) и сформировать модуль; разделить каждую интегрирующую дидактическую цель на частные дидактические цели (частные цели обучения) и выделить в модуле учебные элементы.

Банк информации – это учебное содержание. Оно выстраивается в соответствии с дидактическими целями и должно быть таким, чтобы ученик эффективно его усваивал.

Методическое руководство по усвоению учебного содержания – это письменные советы учителя ученику: как лучше выполнить задание, где найти нужный материал, как выполнить проверку и т.п.

Необходимо отметить, что технология модульного обучения обеспечивает индивидуализацию обучения по содержанию, темпу усвоения, уровню самостоятельности, методам и способам учения, способам контроля и самоконтроля [7].

Каждый учебный модуль имеет свою структуру, отражающую основные элементы: цель (общая или специальная), входной контроль, планируемые результаты обучения (знания, умения), содержание (контекст, методы и формы обучения, процедуры оценки.). Такая система предоставляет обучающимся самостоятельный выбор индивидуального темпа продвижения по программе и саморегуляцию учебных достижений. Технология модульного обучения обеспечивает использование всего набора методов и форм организации обучения, который накоплен учителем. Это работа в парах и в группах с консультантом, самостоятельная и фронтальная работа, работа с картографическим материалом, с техническими средствами обучения, с таблицами и иллюстрациями и многое другое [6].

Алгоритм составления модуля [3]: определение места модульного урока в теме; формулировка темы урока; определение и формулировка цели урока; поиск и подбор необходимого материала; отбор методов и форм преподавания и контроля материала; определение способов учебной деятельности учащихся; разделение учебного содержания на отдельные учебные элементы с указанием

цели каждого из них; составление модуля данного урока; подготовка необходимого количества копий текста урока.

Модули включают в себя крупные блоки учебного содержания. Исходя из этого каждая интегрирующая дидактическая цель делится на частные дидактические цели (ЧДЦ), на основе которых выделяются учебные элементы. Каждой частной дидактической цели соответствует свой учебный элемент. В результате получается древо целей. Вершиной этого древа выступает комплексная дидактическая цель для модульной программы. Среднее звено занимают интегрирующие дидактические цели для построения модулей и нижнее звено – частные дидактические цели для построения учебных элементов.

Используя технологию модульного обучения необходимо учитывать некоторые правила:

1. В начале каждого модуля необходимо проводить входной контроль знаний и умений учащихся.

Цель входного контроля – получение информации об уровне усвоения ранее изученного материала и уровне готовности учащихся к работе.

2. Если есть пробелы в знаниях учащихся, необходимо провести их коррекцию.

3. Обязательным является осуществление текущего и промежуточного контроля в конце каждого учебного элемента (самоконтроль, взаимоконтроль, сверка по образцу).

Их *цель* состоит в том, чтобы выявить пробелы в усвоении для их дальнейшего устранения в процессе работы.

4. После завершения работы с модулем должен быть проведён *выходной контроль*. Он показывает уровень усвоения учащимися изученной темы.

5. Если *итоговый контроль* показал низкий уровень усвоения материала, то необходимо провести его доработку.

6. *Итоговая отметка* выставляется в соответствии с заданными критериями.

7. Введение модулей в учебный процесс нужно осуществлять постепенно.

Приведем пример учебного элементе модуля

Модуль «Многогранники»

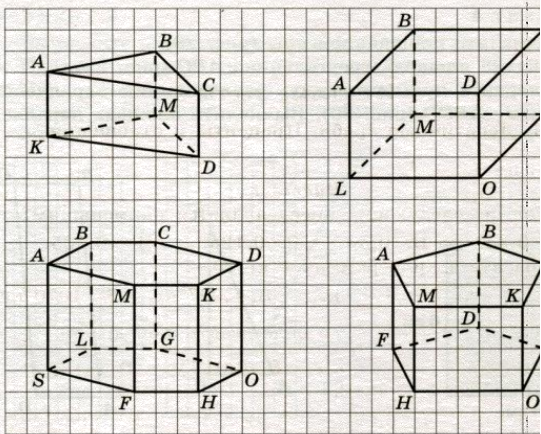
Интегрирующие цели:

1. Усвоить определения понятия многогранника, призма, пирамида;
2. Рассмотреть особенности этих понятий;
3. Отработать умения строить многогранники, различать их и применять при решении задач.

В результате изучения данного курса учащиеся должны:

1. Знать определения понятий многогранника, призмы;
2. Уметь строить чертёж, а также различать многогранники между собой.
3. Уметь применять полученные знания при решении задач.

Таблица 1 – Разработка учебных элементов по теме «Многогранники».

№ УЭ	Учебный элемент с указанием заданий	Руководство по усвоению учебного материала
Э – 1	<p>1.0 <i>Цели:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • закрепить навыки решения задач с тетраэдром и параллелепипедом; • усвоить определения: многогранник, геометрическое тело; • познакомиться с основными видами многогранника, его элементами. <p>1.1 Запишите дату и тему урока в тетрадь. <i>Тема урока:</i> Понятие многогранника.</p> <p>1.2 В первой главе нами уже были изучены два таких понятия, как тетраэдр и параллелепипед. Вам необходимо вспомнить определения этих понятий и их составные элементы. Для этого откройте и прочитайте учебник на стр. 24, 25 (п. 12, 13).</p> <p>1.3 Прочитайте учебник на странице 60 – 61 (п. 27, 28).</p> <p>1.4 Используя рисунок, посчитайте число граней, рёбер, вершин данных многогранников.</p>  <p>1.5 Прочитайте понятия граничная точка фигуры, граница фигуры, ограниченная и связная фигуры, геометрическое тело, секущая плоскость (п. 28, с. 61 – 62).</p>	<p>Закройте учебник и повторите про себя три раза.</p> <p>Письменно ответьте на вопросы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Какая поверхность называется многогранником? 2. Что называют гранями, рёбрами, вершинами и диагональю многогранника? 3. Какие бывают многогранники? 4. Какой многогранник называют выпуклым? <p>Зафиксируйте полученные данные в тетрадь.</p> <p>Выберите себе пару и попробуйте рассказать друг другу данные определения.</p>
	<p>1.6 Используя модели многогранников (куба, параллелепипеда, тетраэдра), назовите их составные элементы, а именно: грани, рёбра, вершины,</p>	<p>Продолжается работа в парах.</p>

	<p>диагонали граней и диагонали многогранника).</p> <p>1.7 Домашнее задание: п. 27 – 28 выучить определения.</p>	
--	--	--

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. Москва : Педагогика, 2000. 296 с.
2. Асророва, М.У. Модульные технологии обучения в вузе // Актуальные задачи педагогики: материалы VII Междунар. науч. конф. Чита: Молодой учёный, 2016. С. 154–156.
3. Липкина А.И. Самооценка школьника. Москва : Знание, 1976. 64 с.
4. Овсиенко В.О. Модульное обучение в структуре российских вузов. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2017. 124 с.
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие // под ред. Н.В. Бордовской. Москва: КНОРУС, 2011. 432 с.
6. Шадриков В.Д. О некоторых теоретических вопросах разработки дидактики для нашей новой школы // Высшее образование сегодня. 2010. № 12. С. 84–89.
7. Rusell, J.D. Modular Instruction // J.D. Rusell. Minneapolis, Minn.: Burgess Publishing Co., 1974. 126 с.
8. Шамова Т.И. Модульное обучение. Теоретические основы, опыт, перспективы. Новосибирск : НГУ, 1994. 127 с.

УДК 159.923.2

Казакова Т. В.
(Россия, Лесосибирск)

ПРОЯВЛЕНИЕ РИГИДНОСТИ У ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУВЕРЕННОСТИ

Ключевые слова: суверенность, ригидность, педагоги, профессиональная деятельность педагогов.

В статье рассматривается ригидность и ее проявления у педагогов с разным уровнем суверенности. Показано, что педагоги с низким уровнем суверенности обладают явно выраженной ригидностью; педагоги с высоким уровнем суверенности характеризуются фиксированными формами поведения, высоким уровнем ригидности как состояния; в группе педагогов со средним уровнем суверенности преобладает умеренный и низкий уровни ригидности.

Kazakova T. V.
(Russia, Lesosibirsk)

THE MANIFESTATION OF RIGIDITY IN TEACHERS WITH A DIFFERENT LEVEL OF SOVEREIGNTY

Key words: sovereignty, rigidity, teachers, professional activity of teachers.

The article considers rigidity and its manifestations among teachers with different levels of sovereignty. It is shown that teachers with a low level of sovereignty have a pronounced rigidity; educators with a high level of sovereignty are characterized by fixed forms of behavior, a high level of rigidity as a condition; In the group of teachers with an average level of sovereignty, moderate and low levels of rigidity prevail.

В современном образовании все чаще встает вопрос о необходимости воспитания и обучения суверенной личности, способной к самостоятельным и ответственным действиям, продуктивно функционирующей в различных сферах жизнедеятельности, ориентированной на жизненную успешность, что становится возможным при взаимодействии с педагогом, готовым не подавлять, а сопровождать; не давать готовое знание, а учить его искать; не закрываться, защищаясь, а открывать свой мир, преодолевая препятствия. Все это характеризует педагога суверенного, ориентированного на автономное поведение, свободное целеполагание, авторское видение мира. Поэтому одним из личностных предикторов профессиональной компетентности можно считать суверенность как системообразующее свойство личности педагога, оказывающее существенное влияние на его жизненное (в том числе, профессиональное) самоосуществление

Суверенность в отечественной психологии рассматривается как развивающийся феномен и находит отражение в работах О.Г. Беленко, Н.В. Буравцовой, Л.Д. Деминой, А.В. Ключко, В.Е. Ключко, Н.А. Кондратовой, О.М. Краснорядцевой, С.К. Нартовой-Бочавер, Ю.В. Трофимовой и др. Феномен суверенности привлекает внимание ученых в контексте психологической защиты и совладающего поведения (Д.Б. Иркин, 2011; Н.Е. Харламенкова, 2015); готовности к материнству и влиянию на брачно-семейные отношения (Ю.Е. Скоромная, 2006); как основа психологического здоровья и психологического благополучия (А.В. Ключко, 2002; Е.Н. Панина, 2006; Т.В. Левкова, 2010); рассматривается процесс онтогенетического становления суверенности и выделяются ее индивидуально-личностные корреляты (О.Г. Беленко, 2006; Н.В. Буравцова, 2011; Ю.В. Трофимова, 2012, 2013; Я.К. Смирнова, 2015). В целом, стоит отметить активный интерес научного сообщества к суверенности как психологическому явлению.

С.К. Нартова-Бочавер, разрабатывая конструкт суверенность-депривированность, отмечает возможное наличие сверхсуверенности, т.е. ригидно закрепленных границ, характерных для людей внедряющегося стиля

поведения [4]. Поэтому основной задачей данного исследования – выявить возможные взаимосвязи и взаимовлияние суверенности и ригидности. В рамках эмпирического исследования нами были использованы: опросник суверенности психологического пространства (СПП) С.К. Нартовой-Бочавер, Томский опросник ригидности (ТОР), созданный Г.В. Залевским и позволяющий оценить психическую ригидность как трудность в изменении программы поведения в целом или отдельных ее элементов в соответствии с требованиями изменяющейся ситуации [1]. Описание выборки: общий объем выборки исследования составил 279 человек в возрасте от 23 до 61 года. В исследовании принимали участие педагоги средних общеобразовательных учреждений гг. Енисейска, Лесосибирска, Зеленогорска и Енисейского района Красноярского края.

В ряде наших исследований было отмечено наличие трех групп, выделенных по уровню суверенности [2; 3].

По итогам эмпирического исследования были получены следующие результаты. Педагоги первой группы с низким уровнем суверенности отличаются от двух остальных групп самыми высокими показателями ригидности, причем в отдельных случаях количество испытуемых с высоким и очень высоким уровнем преобладает, например, по шкалам СКР и РСО. Так, высокая степень проявления выявлена по шкале симптомокомплекс ригидности, что составило 57,79% от всей группы. Такой уровень ригидности говорит о тенденции к сохранению своих установок, стереотипов, способов мышления, неспособность изменить личную точку зрения. Под влиянием ригидности у личности усиливаются такие черты как консервативность, шаблонность. По шкале РСО высокие показатели ригидности обнаружены у 57,85% испытуемых данной группы, что свидетельствует об их неспособности в ситуации стресса, утомления изменять свое поведение.

По всем остальным шкалам более 40% педагогов данной группы также имеют высокий уровень ригидности. Это выражается в наличии трудностей (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной человеком программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. Кроме того, ригидность может негативно повлиять на гибкость поведения педагогов, если условия профессиональной деятельности, ситуации меняются быстро и неожиданно. Ригидное поведение этих испытуемых характеризуется нарушением способности принимать чужую внешнюю оценку, что приводит к трудностям осознания собственных психологических проблем, актуального состояния, мотивов и потребностей.

Респонденты первой группы демонстрируют наиболее ригидное поведение, что выражается в повышенном самоконтроле, предпочтении быть в подчинении, нежелании использовать инновационные формы и методы обучения (Как бы чего не вышло?). Ригидность в поведенческой сфере приводит к ограничению числа стереотипов поведения, к неадекватному применению имеющегося арсенала поведенческих стратегий и отказу от расширения их числа за счет новых. Вместе с тем, эти педагоги хорошие

исполнители, слушатели, наблюдатели, хотя и не проявляют при этом личностного отношения и творческую свободу. Ригидность в эмоциональной сфере снижает возможность гибкого отреагирования эмоций и приводит к проявлению неадекватных фиксированных эмоциональных реакций, которые обуславливают психологические механизмы формирования синдрома «эмоционального выгорания».

По нашим наблюдениям, педагоги данной группы отличаются скупулесностью и педантичностью при составлении конспектов уроков, внеклассных мероприятий, написании отчетов, в которых очень строго следят за соблюдением всех формальных требований. Помимо этого, они придают большое значение систематизации и хранению информации, методической литературы, наглядности, им чуждо выражение «творческий беспорядок», в чем также проявляется их нежелание изменений, беспорядка и неопределенности. Большое значение эта категория педагогов придает силе авторитета, они готовы беспрекословно подчиняться людям, обладающим большей властью или большими полномочиями, при этом сами нередко демонстрируют авторитарный стиль общения с учащимися и родителями. Также мы заметили, что у испытуемых данной группы, проявляется псевдопрофессионализм, когда активной деятельностью маскируется недостаток знаний, отсутствие профессиональной компетентности и, более того, появление профессиональных деформаций.

У педагогов второй группы со средним уровнем суверенности по шкале симптомокомплекс ригидности (СКР) низкий уровень выявлен у 26,32%, умеренный у 57,9% и высокий у 15,78%. Таким образом, более 80% педагогов демонстрируют склонность отходить от сложившихся стереотипов и фиксированных форм поведения. Стоит отметить, что высокий уровень по данной шкале обнаружен только у педагогов, работающих в сельской местности, поэтому предположим, что наличие фиксированности поведения детерминировано условиями работы.

По шкале актуальной ригидности (АР) и сенситивной ригидности (СР) высокий и очень высокий уровень не выявлены, тогда как низкий уровень наблюдается у 42,1% и умеренный у 57,9% педагогов, что говорит не только о способности изменить свое мнение, отношение, мотивы, если того требует необходимость, но и эмоциональной готовности к новому.

По шкале установочной ригидности (УР) низкий уровень составляет 26,32%, умеренный – 68,42% педагогов, т.е. более 90% респондентов данной группы осознают необходимость изменения самого себя, своей самооценки и уровня притязаний. Высокий уровень выявлен у одного человека, что составило 5,26%.

По шкале РСО (ригидность как состояние) низкий уровень обнаружен у 62,15% и умеренный у 36,85% педагогов, высокий и очень высокий уровень не выявлен. Таким образом, 100% испытуемых демонстрируют флексибельное поведение в стрессовых ситуациях.

По шкале преморбидной ригидности (ПМР) низкий уровень наблюдается у 68,42% и умеренный у 31,58%, а высокий и очень высокий уровень в данной группе респондентов не выявлен.

Анализ полученных данных в группе педагогов со средним уровнем суверенности, свидетельствует о выраженности низкого и умеренного уровня ригидности, что говорит о наличии у педагогов таких свойств, как терпимость к изменениям, открытость к социальному взаимодействию и, как следствие, экстравертированность и коммуникативность. На уроках они требовательны, особенно в соблюдении формальностей, но при этом внимательны по отношению к учащимся. Могут быть педантами в оформлении школьной документации, строго контролируют распределение и/или выполнение заданий и обязанностей учащимися.

Педагоги третьей группы, обладающие высоким уровнем суверенности, демонстрируют высокие показатели ригидности, что говорит о склонности к фиксированным формам поведения в профессиональной деятельности – стереотипам профессионального мышления, навязчивости, излишнему педантизму и ригидности как таковой.

Примечательно, что самыми ригидными в данной группе оказались педагоги, имеющие стаж 15 и более лет. Вероятно, в результате такого глубокого «врастания» в профессию происходит накопление отрицательных последствий длительной работы внутри избранной профессии: опыт, знания, умения представляют для педагога не только огромную ценность, но и могут создавать ему трудности в восприятии новых прогрессивных идей, тормозить рост его творческих возможностей. Прошлый опыт при отсутствии гибкости (разумной гибкости) становится источником консерватизма, ригидности, неприятия всего того, что исходит не от себя самого.

При изучении ригидности у большей части педагогов данной группы выявлен умеренный и низкий уровень практически по всем шкалам: по шкале СКР – 57,24%, по шкале АР – 69,64%, по шкале СР – 71,44%, по шкале УР – 75%, по шкале РСО – 46,43%, по шкале ПМР – 76,79%.

Однако по сравнению со второй группой, т.е. педагогами со средним уровнем суверенности, у которых высокие показатели ригидности обнаружены только по шкалам СКР и УР, в группе данных респондентов не только высокий уровень зафиксирован по каждой шкале, но и очень высокий уровень: так, по шкале СКР высокий уровень выявлен у 33,93%, что говорит об их «застревании» в определенной схеме поведения.

По шкале АР у 12 человек (21,43%) отмечен высокий уровень, что говорит о возможных трудностях в изменении своего мнения или установки. Отметим, что ригидными являются преимущественно педагоги, работающие в сельских школах и имеющие средне-специальное образование. Также по шкалам СКР и АР у 8,93% педагогов (стаж которых составляет более 20 лет) выявлен очень высокий уровень. По нашим наблюдениям, это объясняется преимущественно следующими причинами: отсутствие профессиональной конкуренции, недостаточная методическая оснащенность сельских школ, при

возможности использовать современные информационно-коммуникационные технологии.

Самые высокие показатели ригидности зафиксированы по шкале РСО: высокий уровень у 30,36% и очень высокий – у 23,21% испытуемых данной группы, что свидетельствует о предрасположенности к ригидному поведению в состоянии страха, стресса или плохого настроения, что вполне объяснимо в профессиях типа «человек – человек».

По результатам наших наблюдений, данным педагогам свойственно внимание к деталям, медлительность в принятии решений, эмоциональная сдержанность, которая воспринимается учащимися как замкнутость, холодность, заторможенность. Также мы заметили некоторую узость интересов (ограниченность только свои предметом), которая наиболее явно проявляется у педагогов сельских школ, имеющих стаж работы до 10 лет, и, часто использующих выражения: «Это вопрос не по моему предмету»; «Сходите к «физику» и спросите»; «Вам еще рано это знать, вот подрастете, тогда и спросите», «А зачем вам это знать?» и т.п. Возможно, подобная ригидность познавательной сферы вызвана чрезмерно активным стремлением утвердить себя в окружающем мире.

Кроме того, педагоги данной группы характеризуются повышенной эмоциональной реакцией на нововведения в профессиональной деятельности, например, внедрение новых образовательных стандартов, образовательных программ; испытывают страх оказаться неуспешным, боязнь обнаружения собственной некомпетентности, тревожатся по поводу своей самооценки; испытывают трудности при объективной необходимости изменить свое мнение. Стоит отметить, что в данной группе испытуемых наблюдается тенденция повышения уровня ригидности: чем больше стаж работы – тем выше ригидность. Любопытно, что сами педагоги воспринимают свое стремление строго соблюдать заранее намеченный план действий как положительную характеристику, т.е. как показатель стабильности и устойчивости их профессиональной позиции.

Проведя анализ показателей ригидности у педагогов с разным уровнем суверенности, выявлены следующие значения таких показателей как: у педагогов с низким уровнем суверенности по шкалам СКР ($t=3,976$), СР ($t=2,168$), РСО ($t=3,734$) и ПМР ($t=3,696$) при $p > 0,05$, что проявляется в устойчивых фиксированных формах поведения, отрицательной эмоциональной реакции в непривычной ситуации, высокой степени утомления в состоянии страха и стресса, негативными воспоминаниями.

Педагоги со средним уровнем суверенности демонстрируют значимость АР ($t=2,744$ при $p > 0,05$), выражающейся в неспособности изменить свои установки, мнения, мотивы и оценки.

Основная часть параметров ригидности у педагогов с высоким уровнем суверенности значительно выше по сравнению с испытуемыми других групп СКР ($t=4,309$), АР ($t=2,189$), СР ($t=3,847$), РСО ($t=3,004$) и ПМР ($t=4,352$) при $p > 0,05$. Такие результаты позволяют говорить о ригидности и как

характеристике поведения, и как о свойстве личности педагогов, т.е. ригидности как конструкте. Данные педагоги навязчивы и упрямы, в стрессовой ситуации достаточно нервозны и раздражительны, боятся нововведений.

Эмпирически доказаны различия в проявлении ригидности у педагогов с разным уровнем суверенности: педагоги первой группы с низким уровнем суверенности обладают явно выраженной ригидностью, стремятся дистанцироваться от принятия решений. Им свойственны эмоциональная негибкость, холодность, стереотипность поведения и мыслительных операций. Группа педагогов с высоким уровнем суверенности характеризуется фиксированными формами поведения, высоким уровнем ригидности как состояния, что отражается на нежелании использовать инновационные методы обучения. Показано, что ригидность повышается при увеличении стажа профессиональной деятельности. В группе педагогов со средним уровнем суверенности преобладает умеренный и низкий уровни ригидности, что позволяет данным испытуемым быть открытыми к социальному взаимодействию, коммуникативно ориентированными на учащегося.

Список литературы

1. Залевский Г. В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии). М.; Томск: Томский государственный университет, 2004. 460 с.
2. Казакова Т.В., Логинова И.О. Особенности педагогов с разным уровнем психологической суверенности // Психология обучения. 2014. №6. С. 81–9.1
3. Казакова Т.В., Логинова И.О. Особенности решения профессиональных задач педагогами с разным уровнем суверенности // Психология обучения. 2016. №9. С. 64–78
4. Нартова-Бочавер С.К. Психологическая суверенность как критерий личной зрелости // Феномен и категории зрелости в психологии / отв. ред.: А.Л. Журавлёв, Е.А. Сергиенко. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007. С. 149-173.

УДК 159.99

Ковалева А.В., Мартынова М.А.

(Россия, Лесосибирск)

БИБЛИОТЕРАПИЯ В РАЗВИТИИ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ У ДЕТЕЙ С ОВЗ

Ключевые слова: ограниченные возможности здоровья, библиотерапия, сказкотерапия, уверенное поведение, дети-инвалиды, уверенность.

Авторы описывают формы и возможности библиотерапии, рассматривает особенности групп детей с ОВЗ и развитие у них уверенности в себе с помощью метода библиотерапии. Приведены рекомендации по выбору и использованию различных форм библиотерапии для работы психологов и педагогов.

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

BIBLIOTHERAPY IN THE DEVELOPMENT OF SELF-CONFIDENCE IN CHILDREN WITH DISABILITIES

Key words: limited health opportunities, bibliotherapy, fairy tale therapy, confident behavior, children with disabilities, confidence.

The author describes the forms and possibilities of bibliotherapy, considers the features of groups of children with disabilities and the development of their self-confidence using the method of bibliotherapy. Recommendations on the choice and use of various forms of bibliotherapy for the work of psychologists and teachers are also given

Процесс обеспечения социального комфорта для людей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) становится одним из наиболее важных пунктов в нынешней политике государства. В связи с этим, в рамках инклюзивного образования активно идет изучение адаптационных, развивающих и обучающих методик. Многие родители, пользуясь правом не направлять своего ребенка в специальное (коррекционное) учреждение, вынуждают ребенка-инвалида, находясь в условиях современного общества преодолевать многочисленные барьеры и препятствия, борясь за полноценное участие в жизни школы. Их круг общения сужается, падает самооценка и инициативность. Изучение данной проблемы заставляет психологов и педагогов искать новые формы работы. Поэтому мы рассмотрим библиотерапию как один из методов развития уверенности в себе в детском возрасте и определим, какие ее формы наиболее эффективны для работы с каждой из категорий детей ОВЗ. Обратимся к семантике понятия «дети с ОВЗ». В словаре терминов для педагогов категория «дети в ОВЗ» трактуется как группа детей с сенсорными, интеллектуальными, эмоционально-волевыми, физическими и другими отклонениями в психофизическом развитии. Ранее использовались понятия «аномальные дети», «дети с отклонениями в развитии», «дети с особыми образовательными потребностями». В терминологическом ювенологическом словаре описано также, что «к лицам с ОВЗ относятся лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии: глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и другие, в том числе дети-инвалиды»[5]. В соответствии с Профессиональным

стандартом педагог должен владеть разными «психолого-педагогическими технологиями (в том числе инклюзивными), необходимыми для работы с различными учащимися». Преподаватель должен уметь уделить особое внимание детям с ОВЗ, уметь выстраивать их процесс воспитания и обучения совместно с остальными детьми и использовать нестандартные, индивидуальные формы взаимодействия. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом выделяют следующие категории детей с ОВЗ: дети с нарушениями зрения; дети с нарушениями слуха; дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР); дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА); дети с задержкой психического развития (ЗПР); дети с нарушением интеллекта (У/О); дети с расстройствами аутистического спектра (РА).

Мы бы хотели акцентировать внимание на одной из проблем, которая характерна для детей ОВЗ – низком уровне уверенности в себе. Вследствие своих особенностей дети с ОВЗ не всегда способны усваивать фактический материал, который дает преподаватель, их цель обучения направлена на бытовое, практическое применение знаний и усвоение коммуникативных шаблонов. Таким образом, умение общаться, умение правильно строить свое поведение в соответствии с задачами общения должны быть развиты в процессе обучения, но этого, как правило, не происходит. В силу нехватки времени или опыта работы с такими детьми, учителя не уделяют внимание коммуникативным способностям, не включают детей во взаимодействие со сверстниками в ходе игр, обсуждений и т.д. Как итог – становление неуверенного поведения, закрытость и безинициативность. Важность уверенности в себе заключается в мотивационной стороне данного качества личности. Развивать его необходимо, так как это внутренняя сила, из которой ребенок черпает мотивы, если испытал неудачу, или если стремится достичь небольшой, но значимой по его меркам цели.

Рассмотрим значение понятия «уверенность». В словаре терминов по психологии и педагогике данный термин трактуется как «переживание человеком своих возможностей, адекватных тем задачам, которые перед ним стоят в жизни, так и тем, которые он ставит перед собой сам» [5]. Уверенность включает веру в себя, свои силы, в свой успех и удачу и проявляется в следующих моментах: 1) чувство уверенности (внутреннее ощущение силы, права и правоты); 2) уверенное поведение, характерное для людей с сильной позицией, демонстрация силы; 3) решительность (определенность в принятии решений). Для детей с ОВЗ основными проявлениями уверенного поведения становится способность без страха выражать свои желания и эмоции, высказывать свои мысли и взаимодействовать в социуме.

Одна из основных причин неуверенности детей с ОВЗ заключается в том, что их называют застенчивыми [4]. Данный стереотип давно вошел в социальную среду и в последние 10-15 лет его пытаются разрушить. Второй причиной неуверенности является сам физический дефект ребенка, боязнь насмешек со стороны сверстников (боязнь социального отторжения). Педагог

или психолог способен помочь детям чувствовать себя увереннее в группе, привив им навыки общения через разные формы работ. Например, Фред Франкель, психолог и разработчик всемирно известной Программы тренировки социальных навыков Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, считает, что встречи для игр в паре – лучшее средство развития социальной уверенности. Мы рассмотрим метод библиотерапии и его возможные варианты использования в рамках работы по развитию уверенности в себе у детей с ОВЗ.

Перейдем к семантике данного понятия. Психолог В. Н. Мясищев утверждает, что под библиотерапией понимают «лечебное воздействие на психику больного человека при помощи чтения книг. Лечение чтением входит как одно из звеньев в систему психотерапии. Метод библиотерапии представляет собой сложное сочетание книговедения, психологии и психотерапии» [2]. Определение, принятое Ассоциацией больничных библиотек США, гласит, что библиотерапия – это «использование специально отобранного для чтения материала как терапевтического средства в общей медицине и психиатрии с целью решения личных проблем при помощи направленного чтения».

Специалисты выделяют списки произведений для коррекции отношений между родителями и детьми, для уменьшения подростковых фобий или неврозов, вызванных разводом родителей, для повышения самооценки, вывода из депрессии и т.д. Терапия литературным творчеством хорошо подходит для детей и подростков, так как базируется на эмоциональном состоянии, а значит, оказывает самое сильное влияние. Она делится на следующие варианты: 1) творчество как самовыражение пациента (этот вариант терапии описан М.Е. Бурно); 2) творчество с обсуждением написанного, готового произведения и его доработка по замечаниям библиотерапевта и других читателей-слушателей (методики развития литературных способностей психологов З.Н. Новлянской, А.А. Мелик-Пашаева, Е.Л. Гончаровой, В.А. Левина и др.); 3) совместное творчество пациента и библиотерапевта (когда библиотерапевт в процессе творчества выступает не столько в роли соавтора, сколько в роли слушателя-редактора, своими вопросами корректируя содержание).

Существуют две формы библиотерапии: индивидуальная и групповая. При работе с детьми с ОВЗ цель – показать, что они являются полноправными участниками педагогического процесса, их мнение важно [1].

Индивидуальная библиотерапия направлена на развитие и коррекцию личности, которые происходят в самом процессе чтения. К индивидуальным формам библиотерапии относятся составление плана чтения, подбор литературы, индивидуальные беседы, которые учитывают характер проблемы читателя, уровень начитанности.

Групповая библиотерапия направлена на стимулирование ответной реакции читателя на прочитанную книгу. Коррекция и развитие личности происходят не только в процессе чтения рекомендованной литературы, но и в

большей степени в ходе подготовленного диалога, обсуждения прочитанного произведения, организованного в группе.

Мы проанализировали возможные варианты работы с помощью метода библиотерапии с разными категориями детей с ОВЗ. Первое нарушение, которое способствует появлению ОВЗ – олигофрения. Для неё характерны такие особенности как: тотальность повреждений, непрогредиентный (стабильный) характер умственной недостаточности, иерархичность - недостаточность развития познавательных функций проявляются меньше, чем недоразвитие мышления, неспособность к абстрактному мышлению проявляется во всех сферах нервно-психической деятельности. При работе с такими детьми можно использовать индивидуальные и групповые формы библиотерапии, например, чтение отрывков из произведений (сказок), рисование наиболее ярких ситуаций. Еще одно нарушение интеллекта – деменция, характеризующаяся поздним сроком поражения головного мозга, несоответствием между глубиной личностных расстройств и степенью интеллектуальной недостаточности, а также между запасом знаний и возможностью их реализовать. Тем не менее процессы обобщения и абстрагирования могут оставаться сохранными, поэтому можно предложить разделить героев прочитанного текста на положительных и отрицательных в парах или индивидуально [3].

При ЗПР эмоционально-волевая сфера находится на ранней стадии развития, преобладает эмоциональная мотивация поведения, отличительная особенность - произвольность всех психических процессов. Педагогическая запущенность предполагает отсутствие произвольности психических процессов (внимания, памяти), преобладание наглядно-действенного мышления над образным, бедность словарного запаса, отсутствие навыков контрольно-оценочной деятельности, слабость волевого усилия, безответственность за совершённые действия. Формы работ при ЗПР и педагогической запущенности схожи. Как с первыми, так и со вторыми возможно применение индивидуальной и групповой форм библиотерапии, например, пересказ прочитанного произведения от первого лица и от имени различных персонажей литературного произведения. Выбираются и распределяются персонажи, от имени которых и рассказывается произведение. Каждая новая литературная версия обсуждается всеми членами. Также можно применить рисование по мотивам книги. Как показывает опыт работы, лучше всего дети воспринимают сказочный жанр, отдают предпочтение сказкам и историям-приключениям.

Дети и с нарушениями слуха имеют низкий уровень уверенности только по причине дефекта, страха непринятия в группы сверстников, при этом они не имеют других нарушений (исключение – врожденная глухота сопровождается речевыми и умственными нарушениями). Наоборот, нарушение работы одного из каналов восприятия приводит к обострению зрения и осязания, что также необходимо учитывать при подборе форм взаимодействия. Для работы с такими детьми можно применять

индивидуальную и групповую формы работы, также чтение отрывков из произведений, обсуждение с использованием «метода дельфина», метод иллюстрирования литературного произведения, сочинение рассказов, написание отдельных сцен, эпизодов, придумывание будущего героев.

При нарушении зрения отмечается обострение осязания и слуха. Такие дети читают произведения, посредством азбуки Брайля, поэтому для них показано применение специализированных книг, написанных с ее помощью. Для них доступна индивидуальная и групповая формы библиотерапии, в частности, чтение отрывков из произведений, их пересказ и обсуждение поведения героев по заранее подготовленным психологом вопросам.

В случае работы с детьми с нарушением опорно-двигательного аппарата важна степень ОВЗ. К особенностям детей этой категории относятся следующие: нарушены все важнейшие двигательные функции организма; нарушение произвольных движений; нарушена интегративная деятельность мозга. Если у ребенка легкая форма нарушений, то с ним можно работать также как с детьми, имеющими показатели развития психики, соответствующие норме, применять все приемы библиотерапии от громкого чтения до проигрывания по ролям.

У детей с речевыми дефектами может быть нарушено фонационное (голособразующее) оформление произносительной стороны речи, может встречаться структурно-семантическое системное нарушение речи (алалия, афазия, дислексия, дисграфия) или нарушение темпа речи (заикание). Работа с текстом возможна при легких нарушениях речи. Добиться повышения уровня уверенности в себе можно с помощью борьбы с дефектом или его принятием с помощью работы в группах или парах. Для группы дислексии – пересказ по ролям или от первого лица, «метод дельфина», иллюстрирование. Для дисграфов – описание героев, «метод дельфина», рисование по мотивам произведения, игровые задания. Для детей с заиканием можно попробовать пересказ в разных формах (стих в прозу и наоборот, а также пение), игровые и творческие формы и т.д.

Как мы видим, библиотерапия имеет широкий спектр возможностей. От обычного чтения библиотерапия отличается направленностью на коррекцию личностных нарушений у детей. В частности, опираясь на библиотерапию, можно стабилизировать психологическое состояние ребенка (снять проявления излишней агрессивности, создать позитивный душевный настрой), приобрести полезные социальные навыки, научить их обдумывать свое поведение, воспитывать навыки борьбы со стрессами, депрессией, научить доброжелательности, повысить самооценку, приобрести оптимистический взгляд на жизнь. С помощью обучения эффективным способам взаимодействия, создания условий для активного включения детей в речевую, музыкальную, художественную, игровую деятельность, связанную с образным строем и сюжетом произведения, развитие уверенности происходит эффективно и безопасно для психики детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Балашова Е.В. Библиотерапия: компенсаторное чтение художественной литературы // Библиотерапия: задачи, подходы, методы. М.: БМЦ, 2001. С. 49-54.
2. Библиотерапия: теория и практика: учеб. пособие / Ю. Н. Дрешер; науч. ред. Т.И. Ключаренко Ю.Н. Дрешер. СПб.: Профессия, 2008. 272 с.
3. Горбанева А.Н. Методические материалы по реализации проекта «Библиотерапия». Курск, 2017. 24 с.
4. Осипова А. А. Общая психокоррекция. М.: Сфера, 2002. 510 с.
5. Юсов В. Т., Янаев С.И. Краткий словарь терминов по психологии и педагогике. М.: АЭБ МВД России, 2005. 73 с.

УДК 80

Кулакова Н.В.
(Россия, Красноярск)

ОЗВУЧИВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ – ПОКАЗАТЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ключевые слова: озвучивание мультфильмов, креативность, творчество, лингвистические способности, младший школьник.

В статье рассматривается одна из важнейших проблем – развитие лингвистических способностей младших школьников. Цель статьи – отразить уровень развития лингвистических способностей учащихся начальной школы и условия, способствующие повышению уровня сформированности данных умений. В статье также представлена методика озвучивания мультфильмов, отражающая условия для развития лингвистических способностей посредством использования озвучивания мультфильмов.

Kulakova N.V.
(Russia, Krasnoyarsk)

CARTOONS SOUNDING IS AN INDICATOR OF THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC ABILITIES OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Key words: cartoons sound, creativity, creativity, linguistic abilities, junior schoolchild.

The article deals with one of the most important problems - the development of linguistic abilities of younger schoolchildren. The purpose of the article is to reflect the level of development of the linguistic abilities of primary school students

and the conditions conducive to increasing the level of development of these skills. The article also presents the method of sounding cartoons, reflecting the conditions for the development of linguistic abilities through the use of caricatures of cartoons.

Современное образование направлено на создание условий для формирования лингвистических способностей младших школьников, которые, постигая основы языка, развивают и свой творческий потенциал. При этом учитывается тот факт, что развитие речи учащихся является неотъемлемой частью развития творческих способностей младших школьников.

Креативность с научной точки зрения рассматривается как сложное, многоплановое, неоднородное явление, что выражается в многообразии теоретических и экспериментальных направлений ее изучения. За период от первых попыток изучения творческих способностей до настоящего времени исследователями создана обширная детальная картина феноменологии креативности (З. Фрейд, К. Роджерс, Дж. Гилфорд, Э. Торренс, Р. Стернберг, Я.А. Пономарев, Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн, А. Маслоу, Б. М. Теплов, В.Ф. Вишнякова, Р. Мэй, Ф. Баррон, Д. Харрингтон и другие.)

Все исследования, посвященные изучению креативности, можно разделить на две области:

Первую из них составляют исследования, базирующиеся на концепции креативности как универсальной познавательной творческой способности. Представители «познавательного» направления исследуют взаимосвязи между креативностью, интеллектом, когнитивными способностями и реальными достижениями. Наиболее яркими представителями данного направления являются: Дж. Гилфорд, С. Тэйлор, Э. Торренс, А.Я. Пономарев, С. Медник, Л.С. Выготский. В их работах представлено, в основном, влияние интеллектуальных познавательных характеристик на способность продуцировать новые идеи.

Другое направление изучает креативность с позиции своеобразия личностных особенностей креативов. Многие экспериментальные исследования посвящены созданию «портрета творческой личности», выявлению присущих ей характеристик, определению личностных, мотивационных и социокультурных коррелятов креативности. Наиболее яркими представителями второго направления являются: Ф. Баррон, А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская.

Приняв за основу утверждения Дж. Гилфорда, С. Тэйлора, Э. Торренса, А.Я. Пономарева, С. Медника, Л.С. Выготского, которые считают, что творческая деятельность является не только путём к познанию внутреннего мира человека, его креативности, но и результатом их понимания и проявления, а, следовательно, любое творчество, естественно, связано с проявлением креативных особенностей личности, развивающихся в творческом процессе, в частности, в процессе развития лингвистических

способностей, мы выделили критерии и уровни способностей учащихся младших классов:

Критерий: *Скорость процессов воображения.*

Низкий уровень: В течение 1 минуты ученик самостоятельно не придумал сюжета рассказа – 1 б.

Средний уровень: Ученик придумал сюжет рассказа к концу 1 минуты – 2 б.

Высокий уровень: В течение 1 минуты придумал 2 и более сюжета – 3 б.

Критерий: *Разработанность* (глубина и проработанность образов).

Низкий уровень: Центральный объект рассказа изображён схематично – 1 б.

Средний уровень: Детализация центрального объекта умеренная – 2 б.

Высокий уровень: Главный образ рассказа детализирован – 3 б.

Критерий: *Оригинальность.*

Низкий уровень: Ученик просто пересказал то, что когда-то от кого-то слышал или где-то видел по данному признаку. Признаков в рассказе не менее 5. Сделана простая поделка, состоящая из 2-деталей за 5 минут, или же не сделал ничего – 0-7 б.

Средний уровень: Пересказал известное, внёс что-то новое от себя. Кол-во деталей от 6 до 9. Ученик придумал что-то необычное, но не отличающееся богатством фантазии – 8-12 б.

Высокий уровень: Ученик самостоятельно придумал что-то такое, чего раньше не мог услышать/увидеть. Кол-во деталей больше 10, ученик придумал детально проработанную оригинальную вещь, отличающуюся хорошим художественным вкусом – 13-16 б.

Критерий: *Смысловая ценность.*

Низкий уровень: Пересказ неполный, имеются значительные сокращения/искажения смысла/включение посторонней информации. Невыполнение задания – 0-2 б.

Средний уровень: Незначительные искажения ситуаций, неправильное воспроизведение причинно-следственных связей. Смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, нет связующих звеньев – 3-6 б.

Высокий уровень: Рассказ соответствует ситуации, имеет все смысловые звенья, расположенные в правильной последовательности. Воспроизведены все основные смысловые звенья – 7-10 б.

Критерий: *Лексико-грамматическое оформление высказывания.*

Низкий уровень: Наблюдаются аграмматизмы, стереотипность оформления, неадекватное использование лексических средств. Рассказ не оформлен – 0-2 б.

Средний уровень: Рассказ составлен безаграмматизмов, но наблюдается стереотипность оформления, неточное словоупотребление – 3-6 б.

Высокий уровень: Рассказ оформлен грамматически правильно с адекватным использованием лексических средств. Пересказ составлен без нарушения логических и грамматических норм – 7-10 б.

Критерий: *Самостоятельность выполнения задания.*

Низкий уровень: В процессе подводящего диалога ученик справляется с заданием: раскладывает картинки, составляет рассказ, но не может пересказать – 0-2 б.

Средний уровень: В процессе подводящего диалога ученик справляется с заданием: раскладывает картинки, но рассказ составляет самостоятельно. Пересказ осуществляет послеминимальной помощи (1 – 2 вопроса) или после повторного прочтения – 3-6 б.

Высокий уровень: Ученик самостоятельно раскладывает картинки и составляет рассказ, а пересказ после первого предъявления – 7-10 б.

Критерий: *Гибкость мышления.*

Низкий уровень: составлено от 0 – 3 предложений, использовано от 0 – 3 рисунка – 0-6 б.

Средний уровень: составлено 4 – 5 предложений, использовано 4 – 5 рисунка – 7-10 б.

Высокий уровень: составлено 6 и более предложений, использовано 6 и более рисунков – 11 б и больше.

Критерий: *Беглость мышления.*

Низкий уровень: 0 – 5 имён, 0 – 3 рисунка, 0 – 20 слов – 0-28 б.

Средний уровень: 6 – 7 имён, 4 – 5 рисунков, 21 – 30 слов – 29-52 б.

Высокий уровень: 8 и более имён, 6 и более рисунков, 31 и более слов – 53 б и более

Диагностическое исследование проводилось на базе МБОУ Гимназия №14 (принимали участие учащиеся 3 «А» класса (25 человек) и 3 «В» класса (25 человек)) и было направлено на выявление эффективности использования приёма озвучивания видеофильмов, с применением различных подходов (одноголосое, многоголосое озвучивание; липсинг) и использованием знакомых/незнакомых видеофильмов в процессе развития лингвистических способностей младших школьников. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Частота встречаемости учащихся 3 «А» и 3 «В» классов с различным уровнем измеряемых критериев (до эксперимента)

Критерии		Уровень							
		3 «А»		3 «В»		3 «А»		3 «В»	
		Н %		С %		В %			
Творческие способности	Скорость процессов воображения	9(36%)	9(36%)	13(52%)	12(48%)	3 (12%)	4(16%)		
	Разработанность и глубина	13(52%)	14(56%)	8 (32%)	7(28%)	4 (16%)	4(16%)		
	Оригинальность	11(44%)	8(32%)	7(28%)	9(36%)	7(28%)	8(32%)		
Связная речь	Смысловая ценность	7(28%)	2(8%)	11(44%)	16(64%)	7(28%)	7(28%)		
	Лексико-грамматическое	7(28%)	2(8%)	11(44%)	16(64%)	7(28%)	7(28%)		

	оформление						
	Самостоятельность выполнения	7(28%)	2(8%)	11(44%)	16(64%)	7(28%)	7(28%)
Мышление	Гибкость мышления	3(12%)	2(8%)	16 (64%)	18(72%)	6 (24%)	5(20%)
	Беглость мышления	5 (20%)	5(20%)	10(40%)	12(48%)	10(40%)	8(32%)

Сравнительная характеристика результатов по критериям исследования показала, что у учащихся обоих классов примерно одинаковый уровень выраженности критериев. В качестве экспериментальной группы мы выбрали группу учащихся 3 класса «А», с которыми проводились специальные занятия.

Нами была разработана методика озвучивания мультфильмов. Озвучивание мультфильма приурочено заключительному этапу работы над произведением.

1. Начало работы с мультфильмом связано с вступительным словом учителя, в котором он дает краткие, но столь необходимые для успешного озвучивания пояснения: «Когда вы будете смотреть фильм, не удивляйтесь, что не весь текст сказки услышите с экрана. Слова, звучащие с экрана, называются дикторским текстом. В дикторском тексте употреблены только самые важные слова и предложения, без которых невозможно понять смысл сказки. Сейчас вы посмотрите фрагмент мультфильма и постарайтесь запомнить основные выражения. Обратите внимание на темп, интонацию».

2. Затем в классе демонстрируется фрагмент мультфильма в озвученном варианте.

3. После просмотра дети отмечали карандашом в тексте сказки выражения, которые они слышали в дикторском тексте.

4. Далее в классе дети читают вслух отмеченные в тексте предложения. Учитель просит при этом постараться сохранить темп и интонации фильма. Чтение проводится по ролям.

5. Самый ответственный момент – озвучивание фрагмента. Звук отключен. Фрагмент "немой". Роли распределены. Репетиция как бы прошла на предыдущем этапе. Включается запись. Теперь дети должны успеть проговорить свои роли точно в соответствии с демонстрацией фильма. Если есть возможность и время, можно попробовать "озвучить" фильм еще и еще раз.

Учитывая разную степень подготовки, дети получали задания, соответствующие уровню их возможностей, задания постепенно усложнялись.

В качестве примера приведем фрагмент урока.

Тема урока: К. Чуковский «Путаница».

В начале урока ученики читают текст, по ходу чтения все внимательно следят, подчеркивая слова, которые покажутся непонятными.

Следующий этап работы – демонстрация мультфильма по произведению. При этом учащиеся внимательно смотрят мультфильм, сопоставляя с текстом произведения.

Далее идёт работа в группах. По ходу демонстрации мультфильма ученики выбирают те четверостишия из стихотворения, которые соответствуют заданию группы. Пробуют создать фрагмент мультфильма отрывку небылицы. Каждая группа показывает свой этап в озвучивании мультфильма. После того как все группы закончили выполнять свои задания, участники представляют результат своей работы.

Покадровая съёмка отрывка К. Чуковского «Путаница».

В процессе работы мы использовали приемы озвучивания: а) непосредственное озвучивание – запись фонограммы с микрофона при чтении дикторского текста и одновременном воспроизведении музыкального сопровождения; б) озвучивание по частям; в) синхронная запись звука.

В процессе озвучивания видеофильмов мы применяли различные подходы: одnogолосый закадровый; многоголосый закадровый (озвучивание, в котором можно услышать приглушенные оригинальные голоса; дубляж (липсинг) – многоголосое озвучивание (абсолютно не слышно языка оригинала).

С целью выявления эффективности проведения эксперимента мы провели диагностику, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты динамики показателей критериев исследования в 3 «А» – экспериментальном классе.

Критерии	Преобладающий уровень		Низкий Уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	до экс.	после экс.	до экс.	после экс.	до экс.	после экс.	до экс.	после экс.
Скорость процессов воображения	С	С	36%	16%	52%	48%	12%	36%
Разработанность и глубина образов	Н	С	52%	28%	32%	48%	16%	24%
Оригинальность	Н	С	44%	24%	28%	40%	28%	36%
Смысловая ценность	С	С	28%	20%	44%	44%	28%	36%
Лексико-грамматическое оформление	С	С	28%	20%	44%	44%	28%	36%
Самостоятельность выполнения	С	С	28%	20%	44%	44%	28%	36%
Гибкость мышления	С	С	12%	8%	64%	52%	24%	40%
Беглость мышления	С	С	20%	8%	40%	52%	40%	40%

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую гипотезу и свидетельствуют о том, что использование озвучивания видеофильмов будет способствовать более эффективному развитию лингвистических способностей младших школьников. Перспективу дальнейшей работы мы видим в изучении личностных факторов, оптимизирующих процесс развития лингвистических способностей младших школьников.

Таким образом, для развития лингвистических способностей младших школьников необходимо раскрыть творческие возможности каждого ученика.

А использование приема «озвучивание видеофильмов» активизирует учеников, способствуя эффективности этого процесса.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Метод исследования уровней интеллектуальной активности // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва .1971. 17 с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_1971/Bogoyavlenskaya_D_V_1971.pdf (дата обращения 5.01.2019).
2. Гуревич К.М., Борисова Е.М Психологическая диагностика: учебное пособие. СПб: Издательство «Питер», 2007.
3. Дружинин В. Н. Психодиагностика общих способностей. М., 1996.
4. Дудецкий А.Я. Теоретические вопросы воображения и творчества. Смоленск, 1974.
5. Дьяченко О.М. Развитие воображения. М., 1996.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону:Феникс, 1997.
7. Кулакова Н.В. Развитие связной устной речи младших школьников посредством озвучивания видеофильмов // Теория и практика педагогической науки в современной мире: традиции, проблемы, инновации. Материалы международной научно-практической конференции. В 2-ч. Ч.1. Новокузнецк: Издательство КузГПА, 2014. С.297-299.
8. Кулакова Н.В., Аверина И.А. Озвучивание мультфильмов как средство развития коммуникативной детей младшего школьного возраста // Коммуникативные процессы в образовательном пространстве: материалы Международной научно-практической конференции. Красноярск, 13-14 ноября 2015 г. [Электронный ресурс] ред.кол.; отв.ред.Л.Г. Самотик. Краснояр. гос.пед.ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2015. С.214-217.
9. Озвучивание мультфильмов как средство развития связной речи детей младшего школьного возраста // Всероссийская научно-практическая конференция «Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: трудоустройство и адаптация молодого специалиста»: материалы Всероссийской научно-практической конференции (22 мая 2015 г., г. Хабаровск) / науч. ред. Е.В. Савелова, сост. Е.Н. Лунегова. Хабаровск: ФГБОУ ВПО «ХГИИК», 2015. 160 с.
10. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М. 1967.
11. Просецкий П. А., Семиченко В. А., Дьяченко М. И. Психология творчества: учеб.пособие.; Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. М.: Прометей, 1989. 82 с.
12. Реан А.А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб, 2008.

14. Смирнов А.А. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика, 1987.

15. Эльконин Д.Б. Детская психология. М: Педагогика, 1960.

УДК 159.9

Левшунова Ж.А.
(Россия, Лесосибирск)

КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Ключевые слова: старшие подростки, коммуникативные способности, аффилиация, общение, потребность в общении

В статье представлены результаты исследования коммуникативных способностей старших подростков, описаны личностные особенности, определяющие их индивидуальные особенности. С помощью корреляционного анализа определена взаимосвязь между такими составляющими коммуникативных способностей как потребность в общении, аффилиация, организаторские склонности и формально-динамические свойства коммуникативной стороны темперамента.

Ltvshunova Zh.A.
(Russia, Lesosibirsk)

COMMUNICATIVE ABILITIES OF THE SENIOR TEENAGERS

Key words: senior teenagers, communicative ability, affiliation, communication, need for communication

The article presents the results of the study of communicative abilities of older adolescents, describes the personal characteristics that determine their individual characteristics. With the help of correlation analysis the interrelation between such components of communicative abilities as the need for communication, affiliation, organizational tendencies and formal-dynamic properties of the communicative side of temperament is determined.

В центре внимания подростка находятся взаимоотношения со сверстниками, которые и определяют его поведение, деятельность, влияют на личностное развитие.

Успешность подростка во многом зависит от коммуникативных способностей, которые определяют его участие в общении, сотрудничестве, совместной деятельности. Именно от коммуникативных способностей, по

мнению А.А. Медниковой, зависит продуктивность протекания самого общения [4].

В отечественной психологии сложилось следующее представление о данном феномене.

С одной стороны, по мнению Т.А. Сапегинной, коммуникативные способности – это «комплекс индивидуальных особенностей человека, благоприятствующих построению личного и делового общения» [5], с другой – и это мнение Е.Б. Наумова, коммуникативные способности представляют собой «актуализацию индивидуальных способностей личности к общению, ведущую к самореализации личности как субъекта деятельности» [цит. по: 3].

Коммуникативные способности имеют собственную структуру, которая состоит из таких компонентов как когнитивный (познавательный), поведенческий, волевой, эмоциональный, личностный и инструментальный.

Познавательный компонент связан с сензитивностью, социально-психологическими характеристиками, способствующими ориентированности человека в ситуациях общения.

Поведенческий компонент определяется владением вербальными и невербальными средствами, техникой и тактикой общения.

Эмоциональный компонент характеризуется самоотношением, стабильностью «Я», спонтанностью.

Поскольку в старшем подростковом возрасте общение со сверстниками становится самостоятельной деятельностью, то и коммуникативные способности являются главным фактором, определяющим, каким это общение будет. Развитие коммуникативных способностей происходит за счет личностного самоопределения, социальной адаптации.

Выделяют внутренние и внешние факторы, влияющие на развитие коммуникативных способностей. Внутренние – это ценностные ориентации; социальные потребности аффилиации; направленность; формирование волевых черт характера; способность к саморегуляции. Внешние – семья; дружеская компания; уровень развития учебного микросоциума; внутригрупповой статус подростка; групповые нормы [1].

По мнению М.И. Скрыпко, коммуникативные способности подростков проявляются в доброжелательности, эмпатии, самообладании и гибкости в общении [6].

Дополняя эту точку зрения, Г.А. Воробьева связывает коммуникативные способности с проявлением положительных эмоций в общении, доброжелательностью, наблюдательностью, толерантностью, точностью восприятия, интеллектом, способностью получать удовольствие от общения [2].

Целью работы является изучение развития коммуникативных способностей у старших подростков.

В работе использовались методики: «Опросник аффилиации» А. Мехрабиана (модификация М.Ш. Магомед-Эминова), «Потребность в общении» Ю.М. Орлова (модификация О.Б. Поляковой), «Коммуникативные и

организаторские склонности», «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности» В.М. Русалова.

Базой нашего исследования послужила одна из средних общеобразовательных школ г. Лесосибирска Красноярского края.

Выборка исследования: 22 обучающихся старшего подросткового возраста.

Анализируя данные, полученные с помощью методики «Коммуникативные и организаторские склонности», мы пришли к выводу, что высокий уровень коммуникативных склонностей характерен для 45,6 % обследованных, которые не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, стремятся расширить круг своих знакомых, помогают близким и друзьям. Средний уровень, характерный для 31,8 %, свидетельствует о том, что подростки стремятся к контактам с людьми, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Обучающихся с низким уровнем коммуникативных склонностей – 22,6 % выборки. Они не стремятся к общению, предпочитают проводить время наедине с собой, с трудом устанавливают контакты, не отстаивают свое мнение. Высший уровень проявления коммуникативных склонностей не был диагностирован ни у одного испытуемого (0 %).

Высший уровень развития организаторских склонностей диагностирован у 13,6 %, высокий – у 36,6 %, средний уровень – у 40,8 % обследованных. Низкий уровень организаторских склонностей выявлен у 9 % школьников.

Подростки с высшим уровнем организаторских склонностей инициативны, самостоятельны в решениях, настойчивы, у них сформирована потребность в организаторской деятельности. Ребята с высоким уровнем организаторских склонностей также способны проявлять инициативу в организаторской деятельности, могут принимать самостоятельно решения в трудных ситуациях. Средний уровень организаторских склонностей характерен для подростков, которые не обладают устойчивостью в отстаивании собственного мнения. Те, кто не отстаивают собственного мнения, редко проявляют инициативу и избегают принятия самостоятельного решения обладают низким уровнем организаторских склонностей.

«Опросник формально-динамических свойств индивидуальности» В.М. Русалова позволил диагностировать коммуникативную эргичность, высокий уровень которой свойственен 22,7 %, средний – 72,7 %, низкий – 4,5 % обучающихся. Высокий уровень эргичности характеризуется высокой потребностью в общении, широким кругом контактов, тягой к людям, легкостью в установлении социальных связей и стремлением к лидерству. Школьники с неразвитой эргичностью социально пассивны, замкнуты, избегают участия в социальных мероприятиях.

По шкале «Коммуникативная пластичность» высокие значения не были выявлены ни у одного учащегося (0%). Средние показатели по данной шкале диагностированы у 68,2 % обучающихся. Их характеризует нормальная готовность к общению, типичное для среднего человека стремление к новым

социальным контактам. Низкий уровень коммуникативной пластичности был диагностирован у 31,8 % подростков. Они тщательно продумывают свои поступки в процессе социального взаимодействия, стремятся к поддержанию однообразных контактов, ограничены набором коммуникативных программ.

Высокий уровень коммуникативной эмоциональности диагностирован у 9 %, средний уровень – 31,9 %, низкий уровень – у 59,1 % школьников. Ребята с высокой коммуникативной эмоциональностью высоко чувствительны в общении, испытывают постоянное беспокойство в процессе общения. Подростки с низким уровнем коммуникативной эмоциональности обладают низкой чувствительностью к неудачам в общении, ощущением радости и уверенности в себе в процессе взаимодействия с другими людьми.

Изучение мотива аффилиации показало, что высокая боязнь быть отвергнутым присутствует у 9 %, средний уровень характерен для 91 % испытуемых. Такая тенденция мотива аффилиации, как сила стремления к людям на высоком уровне была выявлена у 95,7 %, на низком уровне – у 4,3 % обследуемых.

Диагностика коммуникативных способностей у старших подростков по методике «Потребность в общении» Ю.М. Орлова (модификация О.Б. Поляковой) позволила нам выявить учащихся с высоким уровнем потребности в общении – 45,5% и средним уровнем – 54,5 %. Старшие подростки с высокой потребностью в общении стараются постоянно быть в окружении товарищей, активно идут на контакты.

Взаимосвязь между полученными показателями была исследована нами с помощью параметрического критерия корреляции Спирмена ($p=0,05$).

Прямая пропорциональная связь была получена по следующим шкалам: «Потребность в общении» и «Шкала оценки силы стремления к людям» ($r_s = 0,48$), «Коммуникативная энергичность» и «Коммуникативные склонности» ($r_s = 0,56$).

Корреляционный анализ показал, что выявлена обратная пропорциональная связь между показателями таких шкал как «Организаторские склонности» и «Шкала оценки боязни быть отвергнутым» ($r_s = -0,54$), «Коммуникативная скорость» и «Шкала оценки боязни быть отвергнутым» ($r_s = -0,57$), «Коммуникативная пластичность» и «Шкала оценки силы стремления к людям» ($r_s = -0,58$), «Коммуникативная скорость» и «Шкала оценки силы стремления к людям» ($r_s = -0,53$), «Коммуникативная эмоциональность» и «Шкала оценки силы стремления к людям» ($r_s = -0,48$).

Корреляционный анализ показал, что в старшем подростковом возрасте существует взаимосвязь между такими составляющими коммуникативных способностей как потребность в общении, аффилиация, организаторские

склонности и формально-динамические свойства коммуникативной стороны темперамента.

Список литературы

1. Белобородов А.М. Развитие коммуникативных способностей подростков в процессе тренингового воздействия // Научный диалог. 2013. № 9. С.6-20.
2. Воробьева Н.А. Структурно-функциональные характеристики семьи как фактор развития коммуникативных способностей старшеклассников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/strukturno-funktsionalnye-kharakteristiki-semi-kak-faktor-razvitiya-kommunikativnykh-sposobn.html> (дата обращения: 30.03.2019).
3. Медникова А.А. Личностный компонент коммуникативных способностей старших подростков с различным уровнем активности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/tnyi-komponentrshikh-podrostkov-s>(дата обращения: 30.03.2019).
4. Медникова А.А. Особенности структуры коммуникативных способностей старших подростков // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 120-123.
5. Сапегина Т. А. Формирование коммуникативных способностей будущих педагогов профессионального обучения средствами невербального общения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-kommunikativnyh-sposobnostej-buduwh-pedagogov-professionalnogo.html> (дата обращения: 30.03.2019).
6. Скрыпко М.И. Развитие коммуникативных способностей подростка в условиях личностно ориентированного тренинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-kommunikativnyh-sposobnostej-podrostkovah-lichnostno.html> (дата обращения: 30.03.2019).

УДК 373.31

Колокольникова З. У., Лобанова О. Б.
(Россия, Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Ключевые слова: коммуникативные универсальные учебные действия, технология развивающего обучения, младший школьник.

В статье рассматривается формирование коммуникативных УУД у младших школьников в технологии развивающего обучения; представлены

результаты опытно-экспериментальной работа по выявлению уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников и система уроков, направленная на формирование коммуникативных УУД.

Kolokolnikova Z. U., Lobanova O. B.
(Russia, Lesosibirsk)

FORMATION OF COMMUNICATIVE UUD YOUNGER STUDENTS IN THE TECHNOLOGY OF DEVELOPING TRAINING

Key words: communicative universal educational actions, educational technology training, Junior high school student.

The article deals with the formation of communicative UUD in younger students in the technology of developmental education; the results of experimental work to identify the level of formation of communicative UUD of younger students and the system of lessons aimed at the formation of communicative UUD.

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы, сказано о востребованности в современном обществе людей предприимчивых, образованных, самостоятельно принимающих решения и прогнозирующих их вероятные последствия, которые отличаются мобильностью, способны к сотрудничеству, владеют ответственностью за процветание социальной и экономической участи страны. Способность к сотрудничеству, а значит коммуникативная компетентность, имеет большую значимость в развивающемся обществе, и поэтому причисляется к группе основных компетенций, значимых в жизни человека, поэтому ее формированию надлежит уделять специальное внимание [5].

На данный момент в соответствии с требованиями ФГОС НОО к результатам образования, общеобразовательные школы должны формировать у учащихся метапредметные результаты, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия, которые составляют основу умения учиться, к которым относятся и коммуникативные универсальные учебные действия (далее – УУД) [9].

Актуальность заявленной нами темы подтверждается социальным заказом общества, так как в современном обществе востребованы коммуникабельные, приспособляющиеся к жизненным условиям, умеющие сотрудничать, владеющие основами культуры общения и взаимодействия члены общества [2].

Теоретико-методологическую основу составили работы таких ученых как А.Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А.А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В.А. Тищенко, Г. М. Андреева, А. С. Баранова, А. В. Мудрик, Л.Я. Лозован, Е.О. Смирнова; в области особенностей формирования коммуникативных УУД младшего школьного возраста Ж. Пиаже, Г. Р. Сафина, В.С. Мухина, А.В. Козлова; в характеристике технологии развивающего обучения и УМК

И.И.Аргинская, Л.В. Занкова Л.В. Занков, Г.К. Селевко, Н.В. Нечаева, Л.Ф. Климанова.

По мнению А.Г. Асмолова, термин «универсальные учебные действия» в широком значении стоит рассматривать, как возможность субъекта саморазвиваться, самосовершенствоваться линией осмысленного деятельного присвоения нового общественного опыта, т. е. как умение учиться. В узком смысле этот термин можно определить, как совокупность способов действия обучающегося (и имеющих связь с ними навыков учебной работы), которые обеспечивают автономное овладение новыми знаниями, формирование умений, включая организацию этого процесса [3].

Коммуникативные действия, по его мнению, можно условно разделить на три группы исходя из трех основных аспектов коммуникативной деятельности: во-первых, это коммуникация как взаимодействие (действия, направленные на понимание и принятие мнения собеседника, как возможное, имеющее право на существование), во-вторых, коммуникация как кооперация (действия, которые ориентированы на участие в кооперации и сотрудничестве), и в-третьих, коммуникация как условие интериоризации (действия, которые служат средством передачи информации другим людям и становление рефлексии), и предлагает критерии оценивания этих групп, которые мы отразили в таблице 1.

Таблица 1 – Критерии оценки коммуникативного компонента УУД

Базовые виды коммуникативных УУД	Основные критерии оценивания
1. Коммуникация как взаимодействие	<ul style="list-style-type: none"> –учет разных мнений и умение обосновать собственное; – понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору; – ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение к другой точки зрения; - понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос
2. Коммуникация как кооперация	<ul style="list-style-type: none"> - умение находить общее решение, договариваться; - аргументация своего предложения, уметь убеждать и уступать; - по ходу выполнения задания уметь осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь; - в ситуации конфликта интересов сохранять доброжелательное отношение друг к другу
3. Коммуникация как условие интериоризации	<ul style="list-style-type: none"> -рефлексия своих действий как достаточно полное отображение предметного содержания и условий осуществляемых действий; - построение высказываний понятные для партнера, с учетом его знаний, или же незнания; - умение с помощью вопросов получать необходимые сведения от партнера по деятельности

Как видно из таблицы, формирование коммуникативного компонента универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте является

достаточно сложным процессом, результатом которого станет преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях, умение согласовывать усилия по достижению общей цели, организация и осуществление совместной деятельности, осознание и усвоение отображаемого содержания (информации). Перечисленные критерии опираются на общий уровень развития общения (предпосылки формирования) у детей младшего школьного возраста.

При анализе соответствующей литературы необходимо заметить, что в исследованиях некоторых ученых (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В.А. Тищенко, Г. М. Андреева, А. С. Баранова, А. В. Мудрик, Л.Я. Лозован, Е.О. Смирнова) речь идет о коммуникативной деятельности, коммуникативных способностях, коммуникативных умениях, и навыках. Представим понимание некоторых из них, т.к. на наш взгляд они также относятся к формированию коммуникативных УУД.

Коммуникативная деятельность, по мнению Л.С. Выготского, имеет ориентацию на его культурно-историческую теорию, может определяться как «взаимодействие двух (и более) людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью налаживания отношений и достижения общего результата» [1].

В своем подходе А.А. Леонтьев выделяет две группы коммуникативных способностей:

1) первая группа, связана с умением коммуникативного использования личностных особенностей в общении;

2) вторая группа связана с владением техникой общения в непосредственном контакте.

Эти две группы способностей объединяют целый комплекс качеств личности (умений), обеспечивающих успешное участие в коммуникации:

- умение понимать и учитывать особенности других людей;
- управлять своим поведением;
- устанавливать и поддерживать контакт;
- проявлять инициативность и взаимопонимание [7].

В нашей статье под коммуникативными УУД, мы будем понимать совокупность действий, направленных на: понимание и принятие мнения собеседника, как возможное, имеющее право на существование; участие в кооперации и сотрудничестве; передачу информации другим людям и становление рефлексии.

Опираясь на идеи таких ученых, как А.В. Козлова, В.С. Мухина, Г.Р. Сафина, мы выявили особенности формирования коммуникативных УУД в младшем школьном возрасте:

- во-первых, формируется социальная речь, которая развивает коммуникативную деятельность (коммуникацию как условие интериоризации);

- во-вторых, к ответу младшего школьника на уроке предъявляются требования, которые формируют действия направленные на передачу информации другим людям;

- в-третьих, возникающие отношения «ребенок-учитель» в этот период, формируют коммуникацию как кооперацию;

- в-четвертых, включение в процесс межличностного взаимодействия со сверстниками в условиях учебной деятельности, позволяет формировать коммуникативную деятельность (коммуникацию как кооперацию).

Технологии развивающего обучения (Л.В. Занкова, Эльконина-Давыдова) представляют собой систему целевых, содержательных, организационно-методических компонентов, основанных на следующих идеях: приоритете развития личности; развитие всех детей (сильных и слабых); содержание образования учитывает зону ближайшего развития младшего школьника; учебная деятельность выступает как средство формирования теоретического мышления и способов умственных действий; сотрудничество выступает условием организации учебной деятельности и предполагает организацию взаимодействия ребенка и взрослого в паре или группе [6].

В ходе исследования была проведена опытно-экспериментальная работа по выявлению уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников (программа А.Г. Асмолова) (табл. 2).

Таблица 2 – Диагностический инструментарий коммуникативных УУД

Базовые виды коммуникативных УУД	Диагностический инструментарий
1. Коммуникация как взаимодействие	Методика «Кто прав?» (Цукерман Г.А. и др.)
2. Коммуникация как кооперация	Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)
3. Коммуникация как условие интериоризации	Задание «Дорога к дому» (модифицированный вариант)

Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №2 города Лесосибирска (выборка составила 25 обучающихся 4 класса). Осуществлялась диагностика в реальных условиях путем выполнения заданий и методики, которые предполагали работу в индивидуальной беседе Методика «Кто прав?», парную работу Задание «Рукавички» и Задание «Дорога к дому». Результаты первичной диагностики приведены на рис. 1.

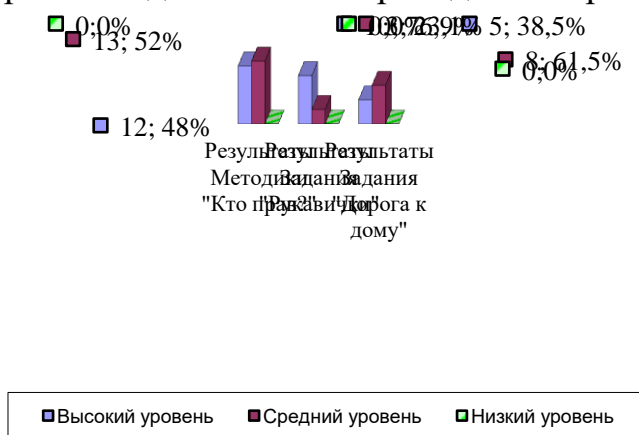


Рисунок 1 – Результаты первичной диагностики

По рис. 1 можно сделать следующий вывод: обучающихся имеющих высокий уровень действий, направленных на учет позиции собеседника – 12 детей, что составляет 48% от класса; 13 детей имеют средний уровень, что составляет 52% от класса; младших школьников с низким уровнем не обнаружено; высокий уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества имеют 10 пар, что составляет 76,9% от класса; средний уровень был выявлен у 3-х пар – это 23,1% от класса; детей с низким уровнем не обнаружено; высокий уровень выделения и отображения в речи существенных ориентиров действий, а также передача их партнеру продемонстрировали 5 пар, что составляет 38,5% от класса; средний уровень показали 8 пар младших школьников – это 61,5% от класса; учеников имеющих низкий уровень выявлено не было.

По результатам первичной диагностики, было выявлено: 13 детей, имеющих высокий уровень коммуникации как взаимодействия, коммуникации как кооперации и коммуникации как интериоризации, что составляет 52% от всего класса; у 12 младших школьников – средний уровень коммуникативных УУД, что составляет – 48% от класса.

По результатам первичной диагностики, мы пришли к выводу, что для повышения уровня коммуникативных УУД у младших школьников в 4 «А» классе, необходимо провести формирующую работу. Для этого была спроектирована система уроков (табл. 3).

Таблица – 3 Задания на формирование коммуникативных УУД [4,8]

Задание	Формируемые коммуникативные УУД
Урок русского языка: -пересказ правила соседу; -работа на карточках (оценивание работы партнера); -игра «Задавай-ка!»	-умение строить высказывания понятные для партнера; -умение убеждать и уступать (кооперация); -уметь осуществлять взаимоконтроль (кооперация); -понимание и принятие мнения собеседника (взаимодействие)
Литературное чтение: -опрос партнера (вопросы по произведению); -синквейн по рассказу; -план рассказа	-умение строить высказывания понятные для партнера; -умение убеждать и уступать (кооперация); -уметь осуществлять взаимоконтроль (кооперация)
Окружающий мир: -подготовка доклада; -сбор пословицы	-умение строить высказывания понятные для партнера; -умение убеждать и уступать (кооперация); -уметь осуществлять взаимоконтроль (кооперация); -понимание и принятие мнения собеседника (взаимодействие)
Математика: -разминка по группам (решение выражений); -задача с разными способами; -работа на карточках (оценивание работы партнера)	-умение строить высказывания понятные для партнера; -умение убеждать и уступать (кооперация); -уметь осуществлять взаимоконтроль (кооперация); -понимание и принятие мнения собеседника (взаимодействие)

Система целенаправленной работы

1. Урок русского языка. Был использован прием пересказа правила своему соседу – для развития умения строить высказывания понятные для партнера. При устной проверке заданий, от детей требовалось говорить только самое необходимое, а это формирование действия направленного на передачу информации другим людям. При парной работе, дети проверяли работу соседа и оценивали ее, после задания обсудили работу. Детей не согласных с оценкой, не было, так как после парного задания были озвучены детьми верные ответы. Парное задание было направлено на: умение убеждать и уступать (кооперация); уметь осуществлять взаимоконтроль (кооперация); понимание и принятие мнения собеседника (взаимодействие).

2. Задание по окружающему миру. Перед групповой работой, вспомнили как эффективно ее выполнить. По ходу работы осуществлялась регулировка их поведения. Быстро справились все группы.

3. Урок литературного чтения. Дети зачитывали свои сочинения и оценивали своих одноклассников (уметь осуществлять взаимоконтроль (кооперация). При подведении детей к формулированию темы, осуществлялась опора на знания о писателе, это было направлено на коммуникацию как интериоризацию. После работы с текстом, предлагалась парная работа, где дети осуществляли взаимоконтроль и взаимопомощь. В конце урока, рефлексия своих действий. Трудностей с выполнением заданий не было.

4. Задание по русскому языку. Предложенная игра «Задавай-ка!», вызвало затруднения у некоторых детей, в силу того, что им задавали вопросы, на которые они не могли ответить. Большинство пар справились с заданием достаточно быстро. Рефлексия не вызвала затруднения.

5. Урок окружающего мира. При проверке теста, осуществлялся устный опрос (передача информации другим людям). Домашним заданием, являлось приготовить сообщение-презентацию о функциях крови (6 человек, сами предложили свою кандидатуру), что было направлено на коммуникацию как интериоризацию. Дети задавали своим одноклассникам вопросы, если затруднялись, отвечали другие дети (кто знал). Парное задание было направлено на: умение убеждать и уступать (кооперация); уметь осуществлять взаимоконтроль (кооперация); понимание и принятие мнения собеседника (взаимодействие). В конце урока, рефлексия своих действий.

6. Задание по литературному чтению 2. Парная работа детям понравилась, они активно друг с другом обсуждали план сюжетной линии, и при выступлении помогали друг другу. Оценивали не только план, но и выслушивали ли они мнение своего партнера при работе.

7. Урок математики. Было использовано задание для разминки на скорость (в группе) дети старались сделать быстро и правильно, это было направлено на коммуникацию как интериоризацию, и коммуникацию как кооперацию. Хорошо справились с заданием многие пары (решить задачу с разными способами). Следующее задание на карточках дети выполняли самостоятельно, но оценивали их одноклассники (соседи по парте). Парное

задание было направлено на: умение убеждать и уступать (кооперация); уметь осуществлять взаимоконтроль и взаимопомощь (кооперация); понимание и принятие мнения собеседника (взаимодействие). В конце урока, рефлексия своих действий.

8. Задание по литературному чтению 1. Вспомнили о правилах работы в группе и приступили к выполнению задания. 2 группы справились с заданием хорошо, остальные группы затруднились с синквейном, им трудно было составить по рассказу. Задание было направлено на: понимание и принятие мнения собеседника, как возможное (взаимодействие); уметь убеждать и уступать, находить общее решение, договариваться (кооперация); построение высказываний понятных для собеседника, рефлексия (интериоризация).

После реализации системы уроков была проведена повторная диагностика на определение уровня сформированности коммуникативных УУД младших школьников (рис. 2).

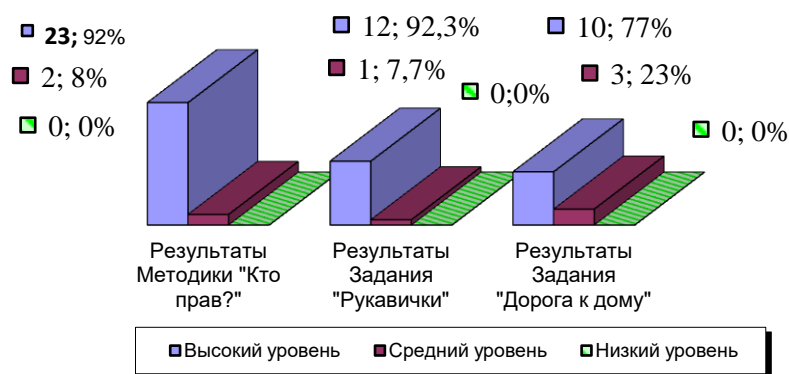


Рисунок 2 – Результаты повторного обследования

По рисунку можно сделать следующий вывод: обучающихся имеющих высокий уровень действий, направленных на учет позиции собеседника - 23, что составляет 92% от класса; 2 младшего школьника имеют средний уровень, что составляет 8% от класса; младших школьников с низким уровнем не обнаружено; высокий уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества имеют 12 пар, что составляет 92,3% от класса; средний уровень был выявлен у 1 пары – это 7,7% от класса; детей с низким уровнем не обнаружено; высокий уровень выделения и отображения в речи существенных ориентиров действий, а также передача их партнеру продемонстрировали 10 пар, что составляет 77% от класса; средний уровень показали 3 пары обучающихся – это 23% от класса; учеников имеющих низкий уровень выявлено не было.

По результатам повторной диагностики, было выявлено: 24 ученика, имеющих высокий уровень коммуникации как взаимодействия, коммуникации как кооперации и коммуникации как интериоризации, что составляет 96% от всего класса; у 1 ребенка средний уровень коммуникативных УУД, что составляет – 4% от класса.

В результате повторной диагностики была выявлена положительная динамика, а именно: высокий уровень коммуникации как взаимодействия, поднялся на 44% (у 11 детей: Максима Б., Вити Ч., Даниил Н., Ивана Б.,

Елизаветы М., Никиты П., Артема С., Софьи С., Дмитрия Э., Кирилла Ч., Михаила Ф.), средний уровень понизился на 44% (с 52% до 8%), низкий уровень остался прежним – 0%; высокий уровень коммуникации как кооперации, поднялся на 15,4% (у 2-х пар: Максима Б. и Кирилла М., Софьи С. и Дмитрия Э.), средний уровень понизился на 15,4% (с 23,1% до 7,7%), низкий уровень остался прежним – 0%; высокий уровень коммуникации как условия интериоризации, поднялся на 38,5% (у 5 пар: Вити Ч. и Даниила Н., Никиты П. и Никиты Р., Артема С. и Елизаветы Т., Софьи С. и Дмитрия Э., Михаила Ф. и Елизаветы Т.), средний уровень понизился 38,5% (с 61,5% до 23%), низкий уровень остался прежним – 0%.

Сравнительные результаты опытно-экспериментальной работы представлены в табл.4.

Таблица – 4 Уровни сформированности коммуникативных УУД первичной и повторной диагностики

Уровень	Первичная диагностика			Повторная диагностика		
	М	З	З	М	З	З
Высокий	12	19	10	23	23	24
Средний	13	6	15	2	2	1
Низкий	0			0		

В представленной таблице видно, что младших школьников с высоким уровнем коммуникативных УУД в повторной диагностике стало больше за счет перехода детей со средним уровнем коммуникативных УУД на высокий уровень. Таким образом, эффективность проведенной опытно-экспериментальной работы подтверждается динамикой уровня сформированности коммуникативных УУД.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М: Просвещение, 1991. 480 с.
2. Голышева И. А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников в процессе обучения диалогу // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. С. 48–51.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др. под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
4. Клубович О.В. Формирование коммуникативных навыков в условиях нового ФГОС // Начальная школа плюс до и после. 2011. № 10. С. 50–51.
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]: Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 N 2765-р. – Режим доступа: <http://government.ru/media/filXbbCk.pdf> (дата обращения 5.01.2019).

6. Кондратьева Т. Н. Развитие связной речи через обучение написанию сочинений по системе развивающего обучения Л. В. Занкова // Ярославский педагогический вестник. 2014. №11. С. 46–52.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 1977. 304 с.

8. Лозован Л.Я. Формирование коммуникативных умений младших школьников. М.: Просвещение, 2013. 181 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Стандарты второго поколения. М.: Просвещение, 2015. 53 с.

372.881.161.1

Мамаева С.В., Шмульская Л.С.

(Россия, Лесосибирск)

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Ключевые слова: имя существительное, грамматические умения и навыки, система упражнений.

В статье рассматриваются методические условия, направленные на формирование грамматических навыков учащихся начальной школы, при изучении имени существительного в начальной школе.

Mamaeva S.V., Shmul'skaya L.S.

(Russia, Lesosibirsk)

FORMATION OF GRAMMATIC SKILLS IN STUDYING THE NAME OF ESSENTIAL AT THE ELEMENTARY SCHOOL

Key words: noun, grammar skills and abilities, exercise system.

The article discusses the methodological conditions aimed at the formation of grammatical skills of primary school students, while studying the noun in primary school.

Система работы над темой «Имя существительное» представляет собой целенаправленный процесс, предполагающий строго определенную последовательность изучения грамматических признаков и обобщенного лексического значения данной части речи, научно обоснованную взаимосвязь компонентов знаний, а также постепенное усложнение упражнений, которые

имеют своей конечной целью формирование навыков точного употребления имен существительных в речи и правильное их написание.

Задачи изучения имени существительного в начальной школе заключаются в следующем:

1. Формирование грамматического понятия «Имя существительное».
2. Овладение умения различать по вопросам одушевленные и неодушевленные имена существительные.
3. Формирование умения писать с большой буквы фамилии, имена и отчества людей, клички животных, некоторые географические названия.
4. Ознакомление с родом имен существительных, употребление «Ъ» у существительных с шипящими на конце.
5. Развитие умения изменять имена существительные по числам, распознавать число.
6. Выработка навыка правописания падежных окончаний имен существительных.
7. Обогащение словаря учащихся новыми именами существительными и развитие навыков точного употребления их в речи.

Каждая из задач решается не изолированно, а во взаимосвязи.

В 1 подготовке учащихся к осознанию понятия «имя существительное» состоит в том, что дети учатся различать предмет и слова как название этого предмета, развивается внимание к смысловому значению слова (каждое слово что-то обозначает), начинает формироваться умения классифицировать слова на группы с учетом их смысла (птиц, овощи, одежда).

Следующий этап характеризуется специальной работой над лексическим значением имен существительных и их грамматическим признаком (отвечает на вопрос кто? или что? обозначают предметы). Учащиеся учатся отличать слова, отвечающие на вопросы кто? от слов, отвечающих на вопрос что? У детей начинает формироваться умение писать с большой буквы собственные имена существительные.

Во 2 классе углубляются и систематизируются знания учащихся о лексическом значении имен существительных, о собственных и нарицательных, об одушевленных и неодушевленных существительных.

Для формирования понятия «имя существительное» важно выделять основные лексические группы слов, которые объединяются в данную часть речи, указать признаки, характерные для всех существительных, раскрыть их роль в нашей речи.

В 3 классе дети знакомятся с понятиями числа, рода имени существительного. Как отмечается в лингвистической литературе, у большинства имен существительных род определяется по окончанию. Но младшим школьникам так род определить трудно, поэтому учим распознавать род путем подставки притяжательных местоимений мой, мая, мое, или путем замены существительных личными местоимениями он, она, оно. Чтобы определить род с помощью местоимений, учащиеся должны в своей речи правильно употреблять местоимения. Используем устные упражнения на

замену существительных местоимениями (портфель – он, тетрадь – она) уже в период обучения грамоте. Специальные уроки отводятся для наблюдений над родовыми окончаниями. Обращаем внимание на согласование существительных и прилагательных.

В 4 классе система работы над именем существительным условно делится на 4 ступени [1, с.16].

На первом этапе школьники изучают падежи. Учащиеся знакомятся с названием падежей, вопросами и предлогами каждого из падежей, учатся склонять имена существительные с ударными окончаниями, овладевают последовательностью действий, которые необходимо выполнять для того, чтобы распознать падеж имени существительного по совокупности его основных признаков. Исходя из сущности падежа, ознакомление со склонением проводится в процессе анализа предложений, выделяется основа предложения (подлежащее и сказуемое) и словосочетания. Наблюдая над изменением окончаний одного и того же существительного с разными словами, учащиеся подводятся к выводу о том, что изменение окончаний существительных по вопросам называется изменением по падежам или склонением. На падежную форму слова влияет в предложении предлог. Необходима специальная работа над предлогами в процессе изучения падежей. Целесообразно установить вместе с учащимися последовательность действий при распознавании падежа: сначала установить связь слов в предложении и найти то слово, от которого зависит имя существительное, затем по вопросу и предлогу задать вопрос.

Вторая ступень 1, 2, 3-е склонение имен существительных. На данном этапе у учащихся формируется умение распознавать склонение имен существительных по роду и по окончанию в начальной форме. Для более прочного усвоения материала учащимися, надо организовать ознакомление с тремя типами склонения, чтобы они самостоятельно установили признаки существительных, по которым они делятся на склонения: род и окончание в именительном падеже. С этой целью материал упражнений на первых парах акцентирует внимание детей на каждом из признаков. Например: определить склонение существительных у слов осина, осень, зима. Выявляется чем сходны имена существительные и как определить их склонение. Аналогичная работа проводится и с существительными мужского рода. Далее упражнения усложняются за счет того, что окончания сходны, а род нет (рысь, мышь, конь). Далее дети сами подбирают существительные одного и того же рода, но разных склонений и наоборот. Труднее всего определить склонение в косвенных падежах, поэтому, как учащиеся научились определять склонения у существительных в именительном падеже, широко используются тексты. Дети находят имена существительные, ставят слово в именительный падеж и находят склонения.

Третья ступень. Правописание падежных окончаний в единственном числе. Основная задача данного этапа – формирование навыка правописания безударных падежных окончаний и развития, осознанного употребления имен

существительных в разных падежах. На предыдущих ступенях у учащихся формировались умение распознавать падежи и тип склонения имен существительных. На этой ступени указанные умения выступают во взаимодействии между собой и на этой основе формируется навык правописаний окончаний. Для того, чтобы усвоенные грамматические знания, учащиеся могли использовать для решения орфографических задач, большое внимание уделяется последовательности действий, которые необходимо выполнять для правильного написания безударных окончаний.

Четвертая ступень. Склонение и правописание имен существительных во множественном числе. Здесь школьники подводятся к выводу, что во множественном числе существительные не делятся на три склонения. Работа на уроках носит практический характер и включает лишь элементарные обобщения.

Итак, изучение имен существительных в начальных классах носит комплексный характер и направлено на усвоение школьниками функции данной части, ее признаков, а также на формирование правописания родовых и падежных окончаний.

Достижение эффективности при изучении темы «Имя существительное» возможно при тесной связи с обогащением словарного запаса учащихся, с овладением операции анализа, сравнения слов и обобщения.

Поэтому в практике работы при изучении лексико-грамматических признаков имен существительных в 4 классе учителю необходимо использовать разнообразные формы и методы работы.

Для повышения уровня знаний учащихся по данной теме, нами был разработан комплекс упражнений.

Задание № 1. Вставь окончания -и- , -е- . Напиши склонение и падеж существительного.

Отдыхал на природ..., уехал из деревн..., рассказал о радост..., случилось в поезд..., постучал по парт..., скатился с ладон..., написал по памят..., вылетел на самолёт..., съехал с горк..., стихи о мудрост....

Задание № 2. Допиши окончания в словах.

Зимой на улиц... шёл сильный снегопад.

Метель понеслась и закружилась в снежном вальс.... .

Могучий лось тяжело пробирался по высокой густой трав.... .

Белым снег.... занесло все лесные тропинки .

Мы читаем стихи о весенней капел.... .

Задание № 3. Найди и исправь ошибки.

Серые заяц сидел на старам пеньке.

По лесной дорожки пробежал волки.

Из тене деревьев выглядывали рыжие лисички.

Задание № 4. Прочитай предложения, вставь подходящие по смыслу слова.

В ночном ярко сверкают звёзды.

Стая крикливых журавлей пронеслась над
 Осенью на приусадебном дети собрали хороший урожай.
 Я с прочитал интересный детектив.
 На русского языка мы писали сочинение.

Задание № 5. Прочитай слова, запиши эти существительные в родительном, дательном и предложном падежах.

	Родительный падеж	Дательный падеж	Предложный падеж
корона			
Володя			
берёза			
библиотека			
тетрадка			

Задание № 6. Напиши в скобках пропущенные вопросы, определи падеж.

гулял (.....) по полю (.....падеж);
 рисовал (.....) на листе (.....падеж);
 смотрел (.....) в окно (.....падеж);
 платье (.....) сестры (.....падеж);
 доволен (.....) работой (.....падеж);
 рассказал (.....) о храбрости (.....падеж).

Задание № 7. Определи и запиши склонение существительных, просклоняй эти слова, выдели окончания.

Именительны й	тётя	мечта	лось	солнце	свиристель	даль
Родительный						
Дательный						
Винительный						
Творительный						
Предложный						

Задание № 8. Просклоняй существительные множественного числа, выдели окончания.

Падеж	Существительные множественного числа				
И. п.	стулья	крылья	парты	тетради	печати
Р. п.					
Д. п.					
В. п.					
Т. п.					
П. п.					

Задание № 9. Прочитай внимательно текст, подумай и напиши слова в скобках в нужном падеже.

На (урок)..... занимательной (математика)..... идёт самостоятельная работа.

У Димы на (парта).....лежат школьные
(принадлежность)..... .

Он выполняет задание в (тетрадь)..... по (карточка).....
Нужно сделать чертёж (отрезок)..... по (линейка)

Мальчик аккуратно чертит отрезок (карандаш)

После окончания этого (задание)....., он выполняет следующее.

Дима внимательно проверяет свою (работа)..... .

Задание № 10. Найди в каждой строке лишнее слово, вычеркни его.

1. Мышь, мелочь, туч, дочь, молодёжь.
2. Кирпич, сторож, луч, мяч, куч, чиж.
3. Лебедь, мебель, печаль, медь, плеть.
4. Луж, стуж, задач, могуч, дач.
5. Рука, строка, старча, удача, передача.
6. Солнце, перец, яйцо, лицо, кольцо, колесо.

Задание № 11. Найди и подчеркни несклоняемые имена существительные.

1. Ножницы, кофе, кенгуру, пальто, ружьё.

2. Перчатки, такси, носки, дети, кисти.

3. Шоссе, метро, кашпо, шимпанзе, фламинго.

Задание № 12. Допиши окончания существительных.

1. В магазин привезли тридцать килограмм.... апельсин.....,
мандарин.....,

2. персик..., банан....., яблок....., слив....

3. На урок.... математик..... ученики изучали таблиц....
умножения.

4. Городской праздник проходил на центральной площад.....

5. У Маш.... и Витал....в субботу состоится соревнован.... по
плаван.....

6. Нужно начертить квадрат при помощ.... линейк.....

Таким образом, изучение имен существительных в начальных классах носит комплексный характер и направлено на усвоение школьниками функции данной части, ее признаков, а также на формирование правописание родовых и падежных окончаний. Прочному усвоению склонения существительных способствует применение грамматического метода, который заключается в алгоритме доказательства того, что имя существительное принадлежит к определенному типу склонения. Зная падежи и типы склонения существительных, младший школьник сможет правильно писать падежные окончания.

Список литературы

1. Шуритенкова В.А. Особенности формирования грамматических понятий в начальной школе // Филологический класс. 2005. № 13. С. 16-23.

Марышева Е.В., Мартынова М.А.
(Россия, Лесосибирск)

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СКЛОННОСТИ К
ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ У ПОДРОСТКОВ,
НАХОДЯЩИХСЯ В СОП**

Ключевые слова: подростки, находящиеся в СОП, склонность к отклоняющемуся поведению, социально-опасное положение.

В статье рассматривается феномен склонности к отклоняющемуся поведению у подростков, находящихся в СОП, психологические особенности подростков данного социального статуса, авторами проведено исследование и проанализированы возможности коррекционно-развивающей работы в отношении отклоняющегося поведения.

Marysheva E. V., Martynova M. A.
(Russia, Lesosibirsk)

Key words: adolescents in DIS, tendency to deviant behavior, socially-dangerous situation.

The article discusses the phenomenon of tendency to deviating behavior in adolescents in SOP, psychological characteristics of adolescents of this social status, the authors conducted a study and analyzed the possibilities of correctional and developmental work regarding deviant behavior.

Субъектами профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних проводятся различные мероприятия по предупреждению социально-опасного положения детей, но эти методы не всегда бывают эффективными. Существуют факторы риска, способные повлиять на развитие негативных ситуаций, в результате чего несовершеннолетний и его семья всё же попадает в социально-опасное положение (далее – СОП), которое наносит свой «отпечаток» на психику и поведение детей, особенно отчётливо проявляющийся в подростковом возрасте. В результате влияния раздражающих внешних факторов, к которым можно отнести и семейное неблагополучие, происходят социально-нежелательные проявления поведения у подростков от мелких шалостей до совершения ими противоправных деяний, иначе говоря, наблюдается отклоняющееся поведение. Мы рассмотрим появление феномена отклоняющегося поведения у подростков, находящихся в социально-опасном положении, и причины его возникновения.

Прежде, чем перейдём к понятию «отклоняющееся поведение», рассмотрим термин «социально-опасное положение». Так, в 120 – ФЗ РФ понятие «СОП» предложено в качестве определённых социально-опасных

факторов, таких как «беспризорность» и «безнадзорность», где «безнадзорным» считается несовершеннолетний ребёнок, за поведением которого отсутствует контроль со стороны родителей или лиц их заменяющих, вследствие ненадлежащего исполнения родительских обязанностей по его воспитанию, обучению и содержанию. К «беспризорному» относится «безнадзорный» ребёнок, не имеющий определённого места жительства. «Ребенком, находящимся в социально-опасном положении» считается несовершеннолетний, попавший в обстановку, представляющую опасность его жизни или здоровью, которая не соответствует требованиям для его воспитания и содержания, включая совершение самими несовершеннолетними нарушений общественного порядка, правонарушений или даже преступлений. Это зачастую происходит вследствие того, что родители ребёнка или его законные представители ведут асоциальный образ жизни, отрицательно влияя на психику детей, жестоко с ними обращаются, не заботятся о создании благоприятных условий для их воспитания [4, с. 1-2].

Сегодня на территории России существует огромное количество неблагополучных семей, и больше половины из них находятся в СОП. Причины у всех разные, но все они основаны на детском и семейном неблагополучии. Учитывая психологические особенности детей подросткового возраста, когда их биологические процессы в развитии опережают психологические, когда подростки не способны самостоятельно контролировать свои чувства и эмоции, появляется чувство взрослости, происходят серьёзные изменения в сознании и психике взрослого ребёнка, зачастую зарождается внутриличностный конфликт. Подростковый возраст характеризуется бунтарством, а при наличии провоцирующих факторов эти противостояния всему миру вокруг в поисках самопознания, самоопределения и самовыражения могут проявляться в склонности к отклонениям в их поведении.

Понятие «отклоняющееся (девиантное) поведение» разными авторами интерпретируется по-своему, но смысл по своей сути один и тот же. Согласимся с автором Ж. А. Левшуновой, которая определяет девиантное поведение как устойчивое повторяющееся поведение, отклоняющееся от наиболее важных норм и правил, принятых в данном обществе, наносящее реальный вред себе и окружающим, вызывающее негативную оценку со стороны других людей и рассматривающееся в пределах медицинской нормы [2, с. 16].

Подростки, находящиеся в социально-опасном положении, отмечает Н. В. Басалаева, обычно отчуждены от семьи и школы, их социальное развитие идёт вразрез с нормами общества под воздействием негативных факторов и причин, что приводит к деформации сознания, к изменению их социальных установок и искажению нравственных понятий. Нравственная деформация их личности отражается и в эмоциональных особенностях. Для них характерна эмоциональная возбудимость, агрессивность поведения, конфликтность, несдержанность, повышенная аффективность [1, с. 2].

Е. Р. Ярская-Смирнова говорит, что проблемы семей, находящихся в социально-опасном положении, индивидуальны и определяются в разных деструктивных проявлениях, например, в школьной дезадаптации ребёнка, беспризорности и безнадзорности, правонарушениях, алкогольной или наркотической зависимости, табакокурении, нарушении психоэмоционального состояния несовершеннолетнего и т.п. Фактором же подобных девиантных проявлений у детей может стать малообеспеченность семьи, отсутствие работы родителей, неблагоприятные жилищно-бытовые условия, асоциальное поведение родителей, психические заболевания, влияние негативного окружения, отсутствие мотивации на социальные установки и здоровый образ жизни, утрата социальных связей с семьёй и школой и т. п.[3, с. 18].

Наше экспериментальное исследование было направлено на изучение склонности к отклоняющемуся поведению у подростков, находящихся в СОП. Исследование проводилось на базе КГБУ СО «Центр социальной помощи семье и детям «Бирилосский», общая численность испытуемых составила 20 человек в возрасте 12-15 лет (16 юношей и 4 девушки). В рамках экспериментального исследования нами были использованы следующие методики: методика «СДП – склонность к девиантному поведению» (авт. Э.В. Леус), опросник уровня агрессивности (авт. А. Басс, Э. Дарки), тест уровня школьной тревожности Б. Филиппса, методика «Изучение акцентуации личности».

Согласно результатам исследования, у 70% респондентов обнаружена ориентация на социально обусловленное поведение. Это означает, что для основного количества подростков характерно общение как ведущий вид деятельности, и основа психического и личностного развития соответствует их возрастной норме. Как и положено детям этого возраста, у них существует потребность принадлежать группе и ориентироваться на её идеалы, проявлять стремление быть замеченным, принятым и понятым.

Ситуативная предрасположенность к делинквентному поведению выявлена у 30% подростков. Это говорит о том, что в сложившихся трудных жизненных обстоятельствах эти подростки, находящиеся в СОП, могут нарушить социальный порядок и угрожать благополучию окружающих людей, совершая противоправные поступки. У 30% испытуемых обнаружена предрасположенность к аддиктивному поведению, а склонность к агрессивному поведению выявлена у 25% испытуемых. Это может быть связано с реакцией, свойственной подростковому возрасту. Одно неудачное высказывание в адрес подростка может привести к проявлению агрессии. У 20% подростков обнаружена предрасположенность к аутодеструктивному поведению, что очень настораживает, так как причины ситуативного появления таких реакций не всегда своевременно удаётся распознать. В силу возрастных особенностей – эмоциональной восприимчивости и чувствительности, низкой устойчивости к стрессовым ситуациям, стремлению к независимости от взрослых и в совокупности с их характерологическими

особенностями личности, эти дети могут составлять группу риска, которая требует особого внимания со стороны взрослых людей.

Таким образом, определена склонность к отклоняющемуся поведению у 45% испытуемых. У 55% респондентов предрасположенности к отклоняющемуся поведению не обнаружено, но у них выявлены акцентуации характера и тенденции к ним. Опираясь на полученные результаты, мы пришли к следующему выводу: патологические формы отклоняющихся поведенческих реакций часто возникают именно на фоне акцентуаций характера. Наложение отрицательного влияния окружающего мира при определённых психогенных воздействиях извне (в данном случае, нахождение подростка в социально-опасном положении) на врождённые психологические отклонения ребёнка приводит к перестройке его психики и возникновению комплекса неполноценности. В результате подросток начинает самоутверждаться через употребление алкоголя, курение сигарет, применение психотропных препаратов и наркотиков, проявлять девиации сексуального характера, идти на конфликт с законом, ломая стереотипы социальных установок на соблюдение норм и правил в обществе, наивно полагая, что так он становится взрослым. Появляются отчётливые признаки отклоняющегося поведения и расстройства психики, сопровождающиеся социальной дезадаптацией. У него наблюдается повышенная тревожность, агрессивность, раздражительность, аффективность реакций, неадекватное отношение к происходящим событиям, грубость и т.д., о чём свидетельствуют и результаты по другим методикам, использованным в рамках проведённого нами исследования. Так, высокий уровень агрессивности выявлен у 35% испытуемых, высокие показатели враждебности – у 25%, средний уровень тревожности отмечен у 35% испытуемых. Эти результаты говорят о том, что каждый третий подросток, находящийся в СОП, склонен к проявлению враждебности и агрессии. Они, в свою очередь, затрудняют сотрудничество и провоцируют конфликтность, а также неизбежно приводят к аффективным реакциям и неадекватному отношению к происходящим событиям с их стороны.

Обобщая результаты экспериментального исследования, мы пришли к выводу, что подростки, находящиеся в СОП, действительно, имеют склонность к отклоняющемуся поведению почти в каждом втором случае. Всё зависит от причин и факторов, способствующих их попаданию в СОП, а также от индивидуальных психологических особенностей подростков, уровня их социальной активности, наличия референтной группы и воспитательной среды, своевременного выявления проблем и наличия возможностей для самовыражения.

Чтобы предупредить формирование модели отклоняющегося поведения у подростков, находящихся в СОП, необходимо проведение коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление негативных эмоций и избавление подростков от комплекса неполноценности, способствующей раскрытию их творческого потенциала и изменению сознания с целью

самопринятия, самовыражения и самоактуализации. Своевременное пресечение признаков отклоняющегося поведения у подростков, позволит сохранить морально-нравственные устои общества и снизить риск появления социально-опасного положения несовершеннолетних.

Список литературы

1. Басалаева Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение подростков, находящихся в социально-опасном положении // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. Лесосибирск: СФУ, 2015. С. 1-8.
2. Левшунова Ж. А. Психология девиантного поведения: учебно-метод. пособие. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2013.
3. Ярская-Смирнова Е. Р. Социально-опасное положение семьи и детей. М.: Вариант, 2015.
4. 120-ФЗ РФ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», 1999. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 26.03.2019).

УДК 378

Плеханова Е.М.
(Россия, Красноярск)

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ФАКТОРА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Ключевые слова: музыкальная коммуникация, личностное развитие, музыкальный язык, будущий учитель.

В статье поднимаются теоретические вопросы о влиянии музыкального искусства как средства коммуникации на личностное развитие будущего учителя

E.M. Plekhanova
(Russia, Krasnoyarsk)

THEORETICAL COMPREHENSION OF MUSICAL COMMUNICATION AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER

Key words: musical communication, personal development, musical language, future teacher.

The article discusses the theoretical issues of the influence of musical art as a means of communication on the personal development of the future teacher.

В решении вопросов культурного обновления современного общества велика роль высшей педагогической школы, призванной решать вопросы качества образования уже на ступени подготовки будущих наставников подрастающего поколения.

В этом смысле воспитание музыкальной культуры у будущего учителя представляет собой важную составляющую его художественно-эстетического воспитания и всей профессиональной педагогической подготовки. Современный учитель должен быть носителем высокой культуры, профессионалом, способным осуществлять художественно-эстетическое воспитание детей средствами искусства.

Однако анализ педагогической теории и практики позволяет выявить объективно существующие противоречие между потребностью общества в гармонично развитом учителе, как носителе и распространителе культуры, в том числе музыкальной, и недостаточно выраженной ориентацией образовательного процесса педагогического вуза на личностное развитие студентов немusикальных специальностей.

Анализ существующих в науке различных подходов к осмыслению сущности личности позволяет сделать вывод о том, что «личность» – одно из многомерных, междисциплинарных понятий, содержание которого включает различные модальности в зависимости от методологического контекста его использования.

Личность выступает как совокупность внутренних признаков и свойств, присущих человеку как существу общественному, как человеку – члену общества, носителю личностного, индивидуального начала.

В психолого-педагогических и философских словарях акцент в определении личности ставится на характеристике ее как субъекта деятельности, на таких сторонах, как осознанность отношений к действительности, направленность, которая отражает систему мотивов и убеждений, идеалов, что находит свое проявление в потребностях человека.

С социально-педагогической позиции в науке понятие «личность» трактуется как феномен общественного развития, конкретный человек, обладающий сознанием и самосознанием. Для развития личности важной является категория «личностного смысла», как особого уровня индивидуального сознания, подчеркивающего личностные особенности отражаемой человеком картины мира.

В философии под личностью понимается одновременно и устойчивая система черт, характеризующих данного человека как члена того или иного сообщества, и сам индивидуальный носитель данных черт (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова и др.). Личность здесь – носительница воли, свободного выбора и ответственности.

В отечественной психологии понятие личности рассматривается через призму: собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремится (Л.С. Выготский и др.); отношения к окружающему миру, к

обществу, людям и общественное поведение (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.); система мотивов и задач, которые ставит человек, свойства характера, обуславливающие его поступки и действия (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, и др.). Согласно Л.С. Выготскому, личность развивается путем освоения, интериоризации исторически сложившихся форм и видов социальной деятельности и выражения экстериоризации своих психических процессов.

В педагогической литературе личность рассматривается как субъект деятельности, отношений и развития (Ш.А. Амонашвили, А.С. Макаренко, В.А. Сладстенин, В.А. Сухомлинский, Е.Н. Шиянов и др.).

Обращаясь к анализу музыкально-педагогической литературы, находим что, рассматривая вопросы музыкального образования и воспитания, исследователи не раз поднимали проблему личности в контексте формирования музыкальной культуры, отзывчивости на музыку, музыкального мышления, профессионального становления учителя музыки и т.д. (О.А. Апраксина, Л.В. Горюнова, Д.Б. Кабалецкий, В.Г. Ражников, Л.В. Школяр и др.).

Так, О.А. Апраксина отмечает, что воспитание личности, можно считать полноценным и всесторонним только тогда, когда будет осуществляться приобщение человека к музыке, которая дает возможность музыкально-эстетических переживаний, радости открытия прекрасного в искусстве, отражает все существенное в окружающей деятельности и в самом человеке [1].

В ходе анализа научной литературы по вопросу развития личности было сделано три важнейших вывода, послуживших основой данной статьи.

Первый вывод касается места противоречий в развитии личности, которые бывают внутренними и внешними. При этом внешние, с одной стороны, связаны с условиями развития общества, с другой – с недостатками воспитательной работы в образовательных учреждениях (Л.И. Божович, И.Ф. Исаев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сладстенин, Е.Н. Шиянов и др.).

При этом Л.И. Божович пишет, что развитие личности возможно только в условиях организации творческой активности; управления мотивами поведения и деятельности; формирования чувств, которые обеспечивают единство сознания и поведения, направленных на перестройку окружающей среды и самого себя [3].

Второй весомый вывод позволил сконцентрировать организацию личностного развития будущего учителя в процессе музыкальной коммуникации в связи с учетом *качественной* стороны потребностей личности (Л.И. Божович) и их смены, которая приводит к постоянному процессу развития личности как самодвижения, самосовершенствования (Л.И. Божович, В.А. Сладстенин, Е.Н. Шиянов).

Третий вывод состоит в том, что развитие личности можно изучать через призму конкретно-исторических условий, в связи с принадлежностью индивида к той или иной социальной среде, вхождения в новую социальную

среду и интеграции в ней (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский и др.)

В связи с высказанными доводами можно утверждать, что детерминантами процесса развития личности могут стать: совместная деятельность в контексте социальной системы; индивидуальные свойства человека и, в связи с этим, включение индивида в соответствующую его природным задаткам деятельность; социально-исторический образ жизни в системе общественных отношений.

В виде социальной системы для будущих учителей может стать специально организованная музыкальная среда педагогического вуза. Важным условием при этом будет совместная музыкальная деятельность, направленная на формирование музыкальной активности, организации музыкального познания, развитие эмоционально-эстетической оценки и музыкальной рефлексии, проявляющейся в личностном отношении к музыкальной действительности [7].

Ясно, что музыка реализуется через многочисленные и разнообразные коммуникативные процессы, обеспечивая жизнь и самого музыкального искусства, так раскрывается коммуникативная природа музыкального искусства. Музыка обладает неограниченными коммуникативными возможностями, которые реализуются в процессе восприятия музыкального искусства. При этом само восприятие музыки, раскрывается через логику его познания, сущностные характеристики композиционных структур, закономерности, средства и глубинные механизмы художественного воздействия интонационной формы музыкального произведения на слушателя (Е. Назайкинского, В. Медушевский). Исходя из понимания музыки как специфического языка общения, обладающего своими специфическими знаками, и воздействующего на слушателя невербальным способом, вызывая ассоциации, чувства, эмоции, мы понимаем музыку как универсальный инструмент общения между людьми [8].

Впервые на коммуникативную природу музыки обращают внимание еще в XVIII веке. Именно тогда приходит совершенно новое понимание музыки как средства общения между людьми при помощи специальной системы интонационных символов. В «Музыкальном словаре» (1767) Ж.-Ж. Руссо пишет, что мелодия, гармония, темы, выбор инструментов и голосов являются элементами музыкального языка. «Музыка – это язык. Человек выражает на этом языке мысли; но не такие, которые можно перевести на язык понятий, а музыкальные мысли» [3].

Н. Хомский высказывает тезис о том, что музыка вообще не отличается от вербальных языковых систем и может быть описана в формальных синтаксических терминах, но у Н. Хомского есть оппоненты. Притом, что многое изучено, сегодня нельзя признать, что существует завершенная теория музыкального языка, поэтому, не вдаваясь в специальную полемику, выделим главное, а именно то, что музыка является языком, но это особое, специфичное средство коммуникации.

В концепции Б.Асафьева, раскрывается понятие музыкальная интонация и поводится аналогии естественного языка и музыки [2].

В статье Г. Тараевой «О музыкальном языке как коммуникативном культурном коде» раскрыта идея о том, что в композиторском тексте фиксируются «речевые рельефы отдаленных обществ как интонационно-речевые портреты человека – интонационные среды эмоционального поведения» [9].

Понимание термина «музыкальный язык» тесно связано с мыслью о сходстве средств музыки со средствами языка [5].

В науке теория языкового подхода к музыке еще только разрабатывается. Эта теория еще не выработала ни общего, единого подхода, ни собственной модели объяснения данного явления, нет точных ответов на вопросы о музыкальном языке, его элементах, содержании.

Прогресс музыкальной культуры в последние столетия лишь подтверждает пример развития музыки как средства эмоциональной коммуникации, отражающего душевные переживания человека, которые зачастую невозможно передать человеческой языком речи. И, несмотря на то, что музыка не может быть переведена на язык естественного общения, она обладает рядом коммуникативных основополагающих факторов, среди которых обеспечение социальных коммуникативных процессов и подчиненность нормам психологии восприятия являются доминирующими [10].

Обучение использованию музыкального языка предусматривает особую организацию мыслительной деятельности человека, что требует выработки определенных умений и навыков оперирования музыкальным текстом у будущего учителя. Рассмотрение музыки как коммуникации предусматривает обучение понимать взаимосвязь средств и элементов музыкального языка, норм и правил создания музыкальных синтагм, многообразие создания музыкальных текстов, особенностей исполнения, трансформации, анализа и интерпретации их рефлексии и переработки [5].

Выше представленные доводы дают возможность утверждать, что функциональные особенности музыки отражают целесообразность ее изучения как средства музыкальной коммуникации.

В свою очередь, музыкальная коммуникация, становясь фактором личностного развития будущего учителя, может способствовать накоплению *количественных изменений* в музыкальном развитии личности, к которым относят: музыкальные знания и умения, музыкальные впечатления, опыт музыкальной деятельности. Перечисленные изменения ведут за собой *изменения качественного* порядка, характеризующие личностный аспект развития, который проявляется как изменение отношения к миру музыки, качества музыкальной активности и находят отражение в мотивах, потребностях, эмоциональном отношении и оценке музыкальной действительности.

Список литературы

1. Апраксина О.А. Культура и труд учителя музыки // Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки): Межвуз. сб. научн. трудов. Владимир, 1987. 93 с.
2. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс. 2-е изд. Л., 1971.
3. Божович Л.И. Проблема формирования личности // Избранные труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1995. 352 с.
4. Веберн А. Лекции о музыке. Письма. М.: Музыка, 1975.
5. Овруцкий А. В. Анатомия рекламного образа. СПб.: Питер, 2004. 224 с.
6. Малкин С.Ю. Современный музыкальный язык и проблема его понимания // Вестник МГУКИ. 2015 (6 – 68 ноябрь – декабрь). С. 239 – 242.
7. Плеханова Е.М. Расширение сферы музыкальной рефлексии как средство музыкально-личностного развития студентов // Материалы Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов 2009». Москва, 2009. С. 103 – 105.
8. Плеханова Е.М. Особенности музыкально-личностного развития современной молодежи // Материалы Второй Всероссийской конференции с международным участием «Личность в изменяющихся социальных условиях», г. Красноярск, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010.
9. Тараева Г. «О музыкальном языке как коммуникативном культурном коде» // Теория и практика общественного развития. 2012 №2. С. 213-215.
10. Устинов А. Моделирование музыкального исполнения: возможности и ограничения. Москва. 2002. 189 с.

УДК 37.064.1

Плеханова Е. М., Лобанова О. Б., Колокольникова З. У.
(Россия, Красноярск, Лесосибирск)

ОНЛАЙН-КЛУБ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ КОММУНИКАЦИИ ШКОЛЫ И СЕМЬИ

Ключевые слова: коммуникация школы и семьи, младший школьник, онлайн-клуб, родительский лекторий, взаимодействие.

В статье рассматривается создание онлайн-клуба для родителей как формы коммуникации школы и семьи; показано, что онлайн-клуб способствует оптимизации коммуникации школы с родителями.

Plekhanova E. M., Lobanova O. B., Kolokolnikova Z. U.
(Russia, Krasnoyarsk, Lesosibirsk)

AN ONLINE CLUB FOR PARENTS AS A SOLUTION TO PROBLEMS OF COMMUNICATION BETWEEN SCHOOLS AND FAMILIES

Key words: school and family communication, primary school student, online club, parent lecture hall, interaction.

The article considers the creation of an online club for parents as a form of communication between the school and the family; it is shown that the online club contributes to the optimization of communication between the school and parents.

Коммуникация школы и семьи, вовлечение родителей в совместную деятельность является существенным показателем качества организации образования в современной школе. Активная позиция родителей в жизни класса, школы проявляется в снижении проблем с поведением школьников, улучшении успеваемости, организованности детской группы, в мотивировании детей на школьную жизнь, что особенно значимо на самом первом этапе образования – в начальной школе. В Законе РФ «Об образовании в РФ» (2012) позиция родителей обучающихся определяется как позиция полноправных участников образовательных отношений. Так, родитель является лицом с законными правами и обязанностями, с новыми социально-педагогическими функциями субъектов образования: потребители и заказчики образовательной услуги; эксперты качества образования; общественные наблюдатели; социальные партнеры; соуправленцы школьным образованием (члены управляющих советов). Родителям дают возможность решать вопросы, касающиеся выбора предметов, объема их изучения, анализа учебных планов, изменение сроков и длительности учебных триместров и каникул, выбора профиля школы, выработки внутришкольных уставов, разработки мер по обеспечению дисциплины, труда, отдыха, питания, медицинского обслуживания школьников, система поощрений и наказаний и т.д. То есть школа и семья выступают партнерами образовательного процесса, где каждый выполняет свои функциональные задачи. Различным аспектам взаимодействию школы и семьи посвящено большое количество исследований: смена парадигмы взаимодействия школы и семьи (С.Г. Абрамкин, Р.М. Асадуллин, С.А. Котова и др.); взаимодействие школы и семьи в воспитании младшего школьника (И.П. Архипова, М.Р. Кадиева, Г.А. Караханова, Н.В. Оконешникова, М.Н. Попова, Т.И. Самуйлова и др.); взаимодействие ДОО и семьи (М.А. Виноградова, В.А. Кулганов, Е.В. Раева и др.); общетеоретические вопросы взаимодействия школы и семьи (З.Ш. Амерханова, Л.Г. Ершова, Н.Н. Журба, Е.Г. Завалова, О.В. Крупенина, Н.Е. Продиблех, Ж.А. Сулейманова и др.); взаимодействие школы с приемными родителями (О.Л. Панченко, В.Д. Парубина и др.); взаимодействие школы с

семьей подростка (Ю.А. Генварева, Т.В. Зуева, С.С. Керкис, Е.С. Муляр и др.); историко-педагогический аспект взаимодействия школы и семьи (М.В. Богуславский, Т.С. Дорохова, А.В. Кудряшев, Т.А. Савченко, П.В. Пелевина, Н.В. Поликутина и др.).

В историко-педагогических исследованиях по проблеме взаимодействия школы и семьи (М.В. Богуславский, Т.С. Дорохова, А.В. Кудряшев, Т.А. Савченко, П.В. Пелевина, Н.В. Поликутина и др.) показано, что взаимодействие школы, семьи и общества в вопросах воспитания и обучения подрастающих поколений органично и необходимо. Правильная организация учебно-воспитательного процесса требует напряженной, серьезной, проникнутой глубоким взаимным пониманием и сочувствием совместной работы семьи и школы. Это единение может быть достигнуто лишь на основе стремления школы и общества привести школьное дело в соответствие с требованиями научной педагогики и психологии [2].

Прогрессивные отечественные педагоги (Ш.А. Амонашвили, П.П. Блонский, Н.Ф. Бунаков, К.Н. Вентцель, В. В. Зеньковский, П.Ф. Каптерев, Г.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, П.Д. Юркевич) стремились создать такие учебные заведения, работа в которых строилась бы на взаимном понимании, доверии и уважении между учителями, учащимися и их родителями. Ш.А. Амонашвили писал, что целостность школьного и семейного воспитания обеспечивается привлечением семьи к планированию и осуществлению воспитательного процесса в школе [1]. В.А. Сухомлинский утверждал, что одними собраниями и заседаниями невозможно создать коллектив родителей, без которого наблюдается отсутствие единого общественного мнения родителей при осуществлении единых требований школы и семьи в воспитании детей [7].

Ведущая роль в организации коммуникации родителей и школы принадлежит классным руководителям. Именно от их работы зависит то, насколько семьи понимают и принимают политику, проводимую школой по отношению к воспитанию и обучению детей.

В осуществление коммуникативной деятельности современной школы и семьи наиболее значимыми являются следующие направления: формирование познавательной сферы жизни учащихся и их ранняя профилизация; поддержка физического здоровья детей; организация дополнительного образования и раскрытие творческого потенциала; информирование родителей о содержании учебно-воспитательного процесса, о ходе и результатах обучения; поддержка одаренных детей; взаимодействие с родительским комитетом [8].

При этом важной функцией в организации коммуникации между современной школой и родителями является педагогическое просвещение родителей. По мнению Н.М. Науменко система родительского просвещения призвана формировать оптимальную родительскую позицию, которая понимается как избирательная активная позиция отца и матери в выборе коммуникативных, воспитательных, образовательных и оздоровительных практик [4].

Суть же просвещения родителей заключается в повышении педагогической компетенции родителей через информирование о возрастных и психологических особенностях детей, о способах взаимодействия с детьми, об оптимальных способах воздействия на личность школьников при решении различных воспитательных задач. В педагогической теории и практике накоплен значительный опыт осуществления коммуникации семьи и школы, где наряду с традиционными (посещение семьи, индивидуальные консультации, тематические конференции, родительские собрания, совместная досуговая деятельность, родительские комитеты и т.д.), появляются инновационные формы работы (семейные клубы, просветительские лектории, детско-родительские проекты, мастер-классы и т.д.) [5].

Однако важным является тот факт, что коммуникация в работе с родителями инициируется школой и родители при этом занимают пассивную позицию. Именно поэтому, сегодня школа инициирует новейшие формы коммуникации, среди которых наиболее распространенными являются: использование ИТК технологий, sms-общение, чаты в мобильных приложениях, родительские чаты в соцсетях.

Ясно, что самой яркой тенденцией развития образования сегодня является использование достижений в области информационных технологий. Любой человек, обладающий доступом к персональному компьютеру и возможностью выхода во всемирную паутину, может использовать в своей деятельности огромные информационные ресурсы, предоставляемые всемирной информационной сетью – Internet. Согласно отчету IDC (International Data Corporation за 2018 год), ведущему глобальному поставщику информации о рынке и событиях в области информационных технологий, Internet-пользователями на 31 декабря 2017 года являются 76,1% всего населения России [9].

Онлайн-среда, по мнению Г. С. Ивлева, предоставляет возможность персонализации общения с обратной связью, с целью активизации позиции потребителя; персонализации предлагаемых продуктов и услуг для конкретных групп лиц; глубокого сопоставительного анализа для принятия наилучших маркетинговых решений [3].

Сегодня в сфере образования, в русле осуществления коммуникации школы и родителей, разработан и запущен ИКТ ресурс - Электронный журнал. Данный вид коммуникации в Internet сориентирован в сторону организации взаимодействия между отдельными потребителями: администрацией школы и родительским комитетом, учителями и родителями, учителем-предметником и родителем. Сегодня у родителей появилась возможность добавлять «пользовательский контент», такой как комментарии, отзывы, письма.

Важно, что при разнообразии ИКТ форм коммуникации с родителями, предпочитаемой формой связи учителем сегодня остаются родительские чаты, обеспечивающие быструю обратную связь. Однако данная форма

взаимодействия не может быть глубоко информативной и тем более, просветительской.

На наш взгляд, альтернативной формой коммуникации с родителями может стать онлайн-клуб для родителей. С помощью онлайн-технологий можно делать работу с родителями эффективнее и комфортнее.

Обращаясь к пониманию терминологии «онлайн» находим, что онлай́н (англ. online – на линии), означает, с одной стороны, наличие постоянно включенного неавтономного устройства или программы компьютера, которые находятся под управлением вычислительной системы, а также, с другой стороны, понятие онлайн связано с тем, что работает в интерактивном, диалоговом, оперативном режим. Быть «в режиме онлайн» означает возможность мгновенно реагировать на сообщения интернете, смотреть обновления новостей и интересующей информации.

Ясно, что сегодня использовать современные ИК технологии, в число которых входят и социальные сети, необходимо использовать в числе средств организации коммуникации с родителями. Онлайн-клубы для родителей, несущие в себе воспитательные цели, сегодня достаточно распространены в соцсетях. Главной их особенностью, является объединение незнакомых друг другу людей.

Однако для реализации конкретных целей и задач коммуникации школы и родителей, онлайн-клуб, организованный для каждого конкретного класса классными руководителем, может стать альтернативной формой родительских собраний, формой проведения просветительской работы с родителями и т.д. Этапами создания онлайн-клуба для родителей могут стать: создание закрытой группы «Онлайн-киноклуб» в социальной сети Вконтакте; подбор просветительских материалов, научно-познавательных фильмов, вебинаров по проблемам воспитания детей в разные периоды жизни и т.д. [6].

Важной частью организации должны стать обсуждения информационных постов, проведение онлайн-бесед по результатам просмотров.

Технология работы в онлайн-беседах мы видим в трех формах работы: индивидуальные онлайн/реальные беседы (педагог-1 ученик), фронтальные онлайн/реальные беседы (педагог – все ученики), комментирование видеозаписей в социальной сети. Создание подобного онлайн-клуба для родителей, где встречаются уже знакомые друг другу люди, где учитель является объединяющим стержнем, помогающим определиться в поиске интересной, научной и целесообразной с точки зрения педагогики и психологии информации, в раскрытии его содержания, может способствовать оптимизации коммуникации школы с родителями

Список литературы:

1. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети: Пособие для учителя. М., 1983. С. 96.

2. Богуславский М.В., Кудряшев А.В. Взаимодействие семьи и школы: трудный путь к диалогу в начале XX века // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 1(43). С. 98-109

3. Ивлев Г. С. Основные формы онлайн-коммуникаций и методы обеспечения адресности // Экономическая наука и практика: материалы Междунар. науч. конф. (г. Чита, февраль 2012 г.). С. 114-118. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/econ/archive/14/1685/> (дата обращения: 20.03.2019).

4. Науменко Н.М. Педагогическое просвещение родителей как механизм формирования ответственного родительства // Журнал 'Научное Образование. 2017. С. 42 - 45

5. Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. Родительский лекторий как помощь в адаптации первоклассников к школе // Materials of the XIII International scientific and practical conference, «Science without borders - 2017». Pedagogical sciences, 2017. С.13-17

6. Плеханова Е.М., Лобанова О.Б. Социальная сеть как образовательное пространство для организации самовоспитания в младшем школьном возрасте // Личность в изменяющихся социальных условиях. Сборник статей IV Международ. науч.-практ. конф. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2017. С.107-116

7. Сухомлинский В.А. Работа с коллективом родителей // Семья и школа. 1952.

8. Хуриева М.Ю. Основные направления взаимодействия семьи и школы в воспитании учащихся // Вестник ИрГТУ №1 (72) 2013. С. 293 - 297

9. Internet World Stats. Internet Usage in Europe [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.internetworldstats.com/stats4.htm> (дата обращения: 20.03.2019)

УДК 81'371.32

Самотик Л.Г., Соседова Е. Ф., Белопольская А.А.
(Россия, Красноярск)

АГНОНИМЫ В ТЕКСТАХ УЧЕБНИКА «ЛИТЕРАТУРНОЕ ЧТЕНИЕ» НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ключевые слова: агнонимы, трудные слова, учебная лексикография, художественный текст, лексика русского языка, методика преподавания литературного чтения, начальная школа, понимание слов.

В статье рассматриваются агнонимы в учебниках литературного чтения начальных классов. Проблема агнонимов связывается с пониманием текста. Выбираются все потенциальные агнонимы, определяются повторяющиеся в

разных текстах. Их «непонимание» проверяется через мнение учителей-стажистов и через эксперимент с обучающимися. Составлен словарь агнонимов для учащихся и словарь для учителей.

Samotik L. G., Sosedova E. F., Belopolsky A. A.
(Russia, Krasnoyarsk)

AGNONYMS IN THE TEXTS OF THE TEXTBOOK "LITERARY READING" OF PRIMARY SCHOOL

Key words: agnonyms, difficult words, educational lexicography, literary text, vocabulary of the Russian language, methods of teaching literary reading, primary school, understanding of words.

The article deals with agnonyms in textbooks of literary reading of primary classes. The problem of agnonyms is associated with understanding the text. Selects all potential agnonyms determined by recurring in different texts. Their "incomprehension" is tested through the opinion of trainee teachers and through an experiment with students. Compiled a dictionary of agnonyms for students and a dictionary for teachers.

Изменения, происходящие в социальной, культурной, экономической и других сферах общества, привели к тому, что многие младшие школьники не понимают значения некоторых слов, которые используются в произведениях, включенных в программу по литературному чтению.

Литературные произведения, используемые в учебниках, содержат в себе всё разнообразие и богатство русского литературного языка. Использованные слова, словосочетания, фразеологизмы, термины, понятия и стилистические фигуры (тропы) раскрывают перед школьниками глубину нашей национальной речевой культуры, а это невозможно без использования слов, которые на данный момент в повседневной речи встречаются редко или не используются вовсе. Такие слова принято относить к устаревшим или устаревающим. Это *историзмы, архаизмы, устаревшие просторечия, диалектизмы, этнографизмы* и т.п.

Но далеко не все из них отмечены в этом качестве в словарях литературного языка [19; 16; 17].

Процесс понимания речи, в том числе и слов, – это сложное многоаспектное понятие [18], которое требует особого внимания в контексте нашей работы.

В толковом словаре С.И. Ожегова [14] сказано, что *понимание* – ‘это способность человека осмыслять, постигать содержание, значение и смысл чего-нибудь’. И, казалось бы, данное определение вполне полно и точно отражает суть процесса, но разные исследователи вносят в него собственные дополнения, связанные с пониманием речи, отдельных слов. Например, по мнению Г. В. Чиркиной, он включает в себя восприятие звуков речи (фонем),

узнавание слов, установление значений слов, отношений между ними и фразами, а также понимание смысла обращенной речи. Более того, она говорит, что без понимания речи, без «смыслового восприятия» невозможно адекватно построить ни процесс общения, ни учебную деятельность ребёнка [10, с. 24-29]. М. М. Бахтин писал, что текст есть «первичная данность и исходная точка всякой гуманитарной дисциплины» [1, с.300]. В любой форме текст, создаваемый или созданный человеком, – своеобразная лакмусовая бумажка, которая определяет его внутренний мир. Но отметим, что если из какого-то текста убрать несколько слов, то его смысл может определенным образом исказиться или вовсе потеряться. М. И. Сеченов замечал, что мысль может быть понята человеком только тогда, когда она входит в состав его личного опыта или общения [20, с. 404]. Чтобы это случилось, школьник должен обобщить и конкретизировать данное понятие, включить его в собственную систему знаний. Н.П. Гресс ввела понятие «лестница обобщений» [2], на низшей ступени находится чувственно-практический опыт (здесь человек получает первичные знания и представления об окружающей среде). Чтобы пройти путь от низшего к высшему уровню, нужно пройти целый ряд «ступенек» и т.д.

Таким образом, мы видим, что сам процесс понимания – разностороннее явление, требующее разностороннего изучения. Понимание как психолингвистическая и психолого-педагогическая проблема дошкольников и начальной школы рассматривалось в литературе (Н.В. Матвеева [9], С.И. Огородник, А.В. Шенькова [13], М.С. Старкова [21] и др.).

Установление соотношения между предметом и его словесным обозначением – это начальная стадия понимания смысла поступающей извне вербальной информации. Именно поэтому важно, чтобы преподаватель уделял специальное внимание работе со значениями слов, с разбором их происхождения, способами использования в речи и в литературных произведениях. Без работы такого рода дети лишаются исходного компонента понимания прочитанного, что, без сомнения, приведет к проблемам на дальнейших ступенях обучения. Проблема восприятия устаревшей лексики новейшего периода современными школьниками ставилась в литературе (см. Н.Г. Ендералова [7] и др.), связывалась она с кругом чтения ребёнка (см. В.Д. Черняк [26]).

Слова родного языка, неизвестные, малоизвестные или непонятные его носителям, называются **агнонимами** (В.В. Морковкин). В лингвистике разработана разноаспектная теория агнонимов ([11], см. также: А.В. Морковкина, 1993; А.Ю. Пентина, 2011; Г.М. Мандрикова, 2007, 2010, 2011; Н.В. Самчелкина, 2012; Е.О. Савина, 2014; В.В. Иващенко, 2015; Э.В. Фомин, 2015); обоснованы и апробированы основы комплексного объяснительного словаря русских агнонимов ([11], см. также: Halina Bartwicka, 2007; А.Г. Кротова, 2014 и др.). Агнонимы связываются с речевой культурой личности (В.Д. Черняк, 2002; Н.Ю. Буряк, 2015); с пониманием текста (О.П. Семенец, 2016); с толерантностью (Н.Д. Голев, 2005).

Существующая методика их опознания рассчитана, в основном, на взрослых людей с высшим образованием. Её использование в начальной школе невозможно. Но агнонимам в речи школьников уделяется специальное внимание: выделяются «зоны агнонимической активности в словаре подростков» [25], «сфера незнания значения слова детей и подростков» [23; 24], агнонимия в детской советской литературе [15], основные тематические группы агнонимической лексики старшеклассников [21] и др.

Типы толкования агнонимов младшими школьниками рассматривались, например, А.В. Москалец [12], М.Б. Елисейевой и А.С. Евграфовой [8]. Термин *агнонимы* иногда заменяется сочетанием *трудные слова* (К.А. Гетман, 2014; А.Г. Кротова, 2014).

Наша работа началась с анализа десяти учебников по литературному чтению для начальной школы, входящих в учебно-методический комплекс системы РИТМ («Развитие. Индивидуальность. Творчество. Мышление») [3, 4, 5, 6]. Это целостная система, построенная на единых психолого-педагогических и концептуальных основах. Комплекс реализует Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Авторы учебников – известные ученые и методисты, оказывающие серьезное влияние на становление современного начального образования. Учебники выполнены в рамках традиционных программ (Приказ Минобрнауки РФ от 21.10.2004. № 93).

Цель работы заключалась в выявлении таких слов, которые потенциально могли бы вызвать затруднения в понимании у младших школьников, их систематизации и лексикографической обработке.

Вначале мы выбрали всех авторов текстов учебников и определили их во времени. В первом классе представлены 56 авторов, это конец XIX–XX век. Во втором классе – 67 авторов XVIII – начала XIX века, XIX века, XIX- XX века, XX века и XX-XXI века. В третьем классе представлены 29 авторов XVIII – начала XIX века, XIX века, XIX – XX века, XX века и XX – XXI века. В четвёртом классе – 59 авторов XVIII века, XVIII – начала XIX века, XIX века, XIX- XX века, XX века, XX-XXI века. Следует сказать о том, что в самом начале курса подавляющее большинство произведений написаны в XIX – XX веках, но по мере его прохождения появляются тексты как более ранних авторов, так более поздние произведения. Правомерен вопрос, зачем даются тексты прошлых эпох для изучения в начальной школе? Согласно ФГОС НОО мы должны воспитывать патриотов страны. Развитая нация имеет глубокие культурные корни, обучающиеся должны иметь об этом представление. С другой стороны, сплочённая нация не должна иметь глубоких разрывов в лексико-семантической системе языка между поколениями. Устаревшие и устаревающие слова составляют пассивный словарный запас человека. Небольшое количество авторов в учебнике 3-его класса компенсируется увеличивающейся длиной произведений. Всего было осуществлено пять этапов работы.

На первом этапе мы выделили 1493 слова, которые на наш взгляд могут вызвать затруднения в понимании у учеников (потенциальные агнонимы в романе «Война и мир» рассматривались Е.О. Савиной, в «Мёртвых душах» Д.В. Сухой и др.), из которых 224 находятся в учебниках 1 класса, 364 слова – 2 класса, 466 слов – 3 класса и 439 слов в учебниках 4 класса. Можно заметить, что количество слов, которые могут быть непонятными младшим школьникам, с каждым годом растёт (список представлен в приложении к работе).

На втором этапе путём сравнительных таблиц определили повторяющиеся слова. Мы решили, что разовое употребление трудного слова в тексте не всегда требует специальной с ним работы. Таких слов осталось 76. В эту группу не вошла лексика, поясняемая в учебниках через сноски (толковые словари в учебниках литературного чтения отсутствуют). Полный список слов со значениями в сносках составлен. Далее работа шла в школе. Базой для проведения исследования послужило Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение Пинчугская школа поселка Пинчуга Богучанского района.

На третьем этапе было выявлено мнение учителей, работающих в начальной школе. В опросе участвовало 6 человек. Мы предоставили список наиболее часто встречающихся «трудных» слов учителям школы. Если они (четверо и более) считают, что слово непонятно школьникам – напротив слова ставят “+”. Получилось так, что почти все выделенные нами часто встречающиеся слова, по их мнению, являются труднопонимаемыми.

На четвёртом этапе мы попробовали определить, какие слова в действительности вызывают трудности учеников начальной школы. Обработка результатов обследования включает в себя, во-первых, фиксацию результатов опроса школьников, во-вторых, собственно анализ полученной информации. Тестирование проводилось с учениками 1-4 класса (89 обучающихся начальной школы). Работа была в трёх вариантах в зависимости от сложности. Так для учеников 1-2 классов было проведено исследование с использованием иллюстративного метода. Ребенку предлагалось самостоятельно разложить карточки с изображениями к соответствующим им словам. Для учеников 3 классов с использованием метода подбора синонимичного ряда слов к заданному. Для обучающихся 4 класса методом определения значения слов. В результате можно сделать вывод: устаревшие и устаревшие слова, с которыми ребенок встречается лишь на уроках, не отпечатываются у него в памяти. Для него они не несут смысловой нагрузки (мы не разграничивали абсолютные / частичные агнонимы, полные / неполные). Данные эксперимента заносились в протокол.

На пятом этапе для того, чтобы скорректировать эту ситуацию, нами были созданы толковые словарики двух вариантов: для учеников и для учителей. Ученик может воспользоваться словариком и на уроке, и самостоятельно. Словарик для учеников содержит простое определение и

сопровождается картинкой. Словарик для учителей состоит из развёрнутого определения значения слова, дополнительный текстовый пример.

Мы видим перспективу работы в установлении фактов лексикографической фиксации слов, не отмеченных в большинстве толковых словарей литературного языка и в словарях специальных (историзмов русского языка, устаревших слов, редких и забытых слов и т.д.), а также в разработке методики занятий с обучающимися для повышения уровня их лексической грамотности.

Список литературы

1. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М., 1986. 308 с.
2. Гресс Н. П. Программированное учебное пособие для студентов по организации самостоятельной работы / под ред. С. Н. Бедова. Челябинск, 1977. 35 с.
3. Грехнёва Г. М., Корепова К.Е. Литературное чтение: учебник для 4 кл.: В 3 ч. М., 2013.
4. Грехнёва Г.М., Корепова К.Е. Литературное чтение: учебник для 3 класса начальной школы: в 2 ч. Ч 1, 2. 12 изд., перераб. М. Дрофа, 2012.
5. Джежелей О. В. Литературное чтение: учебник для 1 класса начальной школы: в 2 ч. Ч 1, 2. 10 изд., стереотип. М. Дрофа, 2012.
6. Джежелей О. В. Литературное чтение: учебник для 2 класса начальной школы: в 3 ч. Ч. 1, 2, 3. 10 изд., стереотип. М. Дрофа, 2013.
7. Еднералова Н.Г. Устаревшая лексика русского языка новейшего периода и ее восприятие языковым сознанием современных школьников. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2003. 20с.
8. Елисеева М.Б., Евграфова А.С. Особенности семантизации агнонимов младшими школьниками // Проблемы филологического образования: межвузовский сборник научных трудов. Саратов, 2017. С. 20-25.
9. Матвеева Н.В. К вопросу о роли ключевых слов в процессе понимания текста детьми младшего подросткового возраста: психолингвистический аспект // Общественные науки. 2017. № 6. С. 371-380.
10. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.
11. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы / Институт русского языка им. А.С. Пушкина, Институт русского языка им В.В. Виноградова РАН. М.: Русские словари, 1997. 415 с.
12. Москалец А.В. Типы толкования младшими школьниками полных и частичных агнонимов // Экология, здоровье и безопасность в современном образовательном пространстве: Сборник научных трудов по результатам Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году экологии в России / под редакцией С.В. Петрова. М., 2017. С. 78-86.

13. Огородник С.И., Шенькова А.В. Психолого-педагогические проблемы понимания художественной литературы детьми дошкольного возраста // Молодой ученый. 2017. № 1-1 (135). С. 87-89.
14. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд., М.: Русский язык, 1997. 944 с.
15. Попова Д.А. Выявление «агнонимии» в детской советской литературе и преодоление сложностей в понимании «советского языка» // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: Электронный сборник статей по материалам LXIII студенческой международной научно-практической конференции. Новосибирск, 2018. С. 80-84.
16. Самотик Л.Г. Архаизмы в современном русском языке // Язык и культура этноса: материалы Международной научно-практической конференции. Красноярск, 20 ноября 2015 г. / отв. Ред. А.Д. Васильев; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. С. 184-195.
17. Самотик Л.Г. Диалектизмы и толковые словари литературного языка // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010(2). С. 252-257.
18. Самотик Л.Г. Проблема понимания диалектизмов и экзотизмов в пространстве художественного текста // Вестник КрасГАУ. Вып. 11. Красноярск, 2006. С. 266-273.
19. Самотик Л.Г. Устаревшая лексика в толковых словарях русского языка // Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: история и современность: материалы X Международной научно-практической конференции (Абакан, 24-26 ноября 2015 г.) / науч. ред. И.В. Пекарская: отв. ред. В.П. Антонов. Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО "Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова", 2015. С.33-36.
20. Сеченов И. М. Избранные произведения М.; Л., 1952. 617 с.
21. Старикова И.Л. Основные тематические группы агнонимической лексики старшекласников (на материале программных художественных произведений) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. 2007. № 4. С. 104-106.
22. Старкова М.С. Особенности усвоения детьми значения слова // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 54-1. С. 238-244.
23. Тимошина Т.В. Индивидуальное значение слова как сфера незнания подростков // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2014. № 3. С. 64-66.
24. Тимошина Т.В. Индивидуальное значение слова как сфера незнания в речи детей // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2015. № 3. С. 103-105.
25. Федоренко Н.Г. Зоны агнонимической активности в словаре подростков // Молодая филология – 2016 (по материалам исследований молодых ученых): межвузовский сборник научных трудов: в 2х частях.

Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет. Ч.1, 2016. С. 181-185.

26. Черняк В.Д. Круг чтения ребенка и проблема восприятия устаревшей лексики // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. Екатеринбург 2012. № 10. С. 241-248.

УДК: 373.3

Славкина И.А., Шмульская Л.С., Веккессер М.В.
(Россия, Лесосибирск)

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: процесс обучения, креативность, вербальная креативность.

Статья посвящена одной из важных проблем современной методической науки – повышению качества учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Авторский коллектив дает подробный анализ понятиям «креативность», «вербальная креативность»; представляет серию заданий, направленных на развитие вербальной креативности студентов при изучении дисциплин лингвистического цикла; характеризует педагогические условия, необходимые для проведения данного вида работы. Большинство предлагаемых заданий прошли апробацию в ходе опытно-экспериментальной работы на базе Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета и могут быть рекомендованы к использованию в образовательном процессе педагогических вузов.

INCREASING THE LEVEL OF VERBAL CREATIVITY OF BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Slavkina I.A., Shmulskaya L.S., Vekkesser M.V.

Key words: learning process, creativity, verbal creativity.

The article is devoted to one of the important problems of modern methodical science - improving the quality of the educational process in higher education. The team of authors gives a detailed analysis of the concepts “creativity”, “verbal creativity”; presents a series of tasks aimed at the development of students' verbal creativity in studying the disciplines of the linguistic cycle; characterizes the pedagogical conditions necessary for this type of work. Most of the proposed assignments have been tested in the course of experimental work on the basis of the Lesosibirsk Pedagogical Institute, a branch of the Siberian Federal University, and can be recommended for use in the educational process of pedagogical universities.

Одной из актуальных задач системы высшего образования является ориентированность на подготовку выпускника, владеющего не только системой специальных знаний по учебным дисциплинам, но и способного творить и преобразовывать окружающую действительность, ведь обладание некой суммой знаний оказывается недостаточным фактором ориентации в быстро меняющемся мире и успешности в профессиональном сообществе. В связи с этим мы можем говорить о переориентации процесса обучения и воспитания «от человека образованного – к человеку творческому» [1].

Креативность как свойство личности носит комплексный характер и представляет собой процесс и результат развития человеком своей индивидуальности и, по нашему мнению, может рассматриваться в качестве универсальной способности человека, позволяющей ему успешно ориентироваться в изменяющихся условиях жизни, продуктивно и творчески преобразовать её [2]. Несмотря на то, что проблема креативности в современной педагогике и психологии является одной из центральных, в арсенале этих наук отсутствует единое определение этого понятия. Считается, что сам термин был введен в научный обиход в 1959г. американским психологом Дж. Гилфордом, который под креативностью подразумевал особую разновидность мышления – так называемое дивергентное («расходящееся, идущее в разных направлениях») мышление, которое предполагает множественные пути решения той или иной проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам. Такой тип мышления противопоставляется конвергентному («сходящемуся»), нацеленному на поиск единственно верного решения [3]. Напротив, С. Медник в своих работах полагает, что в творческом процессе обязательно есть место и дивергентному и конвергентному мышлению, ведь в процессе решения задач, человек изначально опирается на конвергентный тип, а уже позже с помощью дивергентного мышления распространяет ранее полученные знания, заключения и выводы на поиск нового их применения [5].

В области педагогики креативность чаще рассматривается с позиции проблемных ситуаций и в обобщенном виде представляет собой совокупность следующих способностей и умений:

- способность решать множество задач в постоянно изменяющихся обстоятельствах;
- умение принимать решение в различных ситуациях;
- умение заявлять о своих потребностях и интересах;
- умение находить другие источники информации;
- умение принимать решения в различных педагогических ситуациях;
- способность генерировать оригинальные способы решения проблемы [6].

По мнению С. Медника, необходимо различать креативность двух типов: вербальную и невербальную. Вербальная креативность выражается словом: предложение оригинальной идеи, способность преодоления

словесных стереотипов, возможность создания отдаленных словесных ассоциаций и т.п, в то время как невербальная – это проявление творческих способностей в виде различных художественных образов: картин, рисунков и т.д. [5]. В обобщенном виде можно заключить, что под вербальной креативностью понимается способность личности к творческому мышлению, проявляющаяся в создании нового оригинального речевого (словесного) продукта в любой его вербальной форме (устной, письменной, прозаической, поэтической, монологической, диалогической и т.д.).

Дж. Гилфорд указывает на 4 составляющих вербальной креативности:

- оригинальность и необычность высказываний, стремление к новизне;
- семантическая гибкость мышления (способность воспринимать объект под разными углами зрения);
- образная адаптивная гибкость (способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые или скрытые стороны);
- способность продуцировать разнообразные идеи [3].

К основным критериям вербальной креативности относят беглость, гибкость, оригинальность [6]. При этом беглость как количественный критерий свидетельствует о скорости протекания мыслительных процессов, что выражается в выдвигании и словесном формулировании большего или меньшего количества идей за определенную единицу времени; гибкость характеризует разнообразие этих идей, оригинальность предполагает их нестандартность. Оригинальность как наиболее очевидный показатель вербальной креативности проявляется в отказе от стандартных способов выражения мысли, даже в рамках предсказуемого сюжета, а также в неожиданном сближении разных семантических сфер, нахождении одновременно экономной и емкой формы слова [4].

На наш взгляд, работу по формированию вербальной креативности необходимо начинать в дошкольном возрасте и продолжать на всех этапах обучения, в том числе и в практике вузовского преподавания, соблюдая следующие общие педагогические условия:

- поддержание доброжелательной атмосферы на занятии, создание ситуации доверия и уважения к студентам со стороны преподавателя;
- предоставление обучающимся возможности выбора вида деятельности;
- поощрение проявлений самостоятельности студентов в познавательной деятельности;
- осуществление наводящей, а не подсказывающей помощи со стороны педагога;
- внимание преподавателя к формированию мотивации учения, ориентирования на будущую педагогическую деятельность;
- индивидуальный подход к обучающимся, учёт их интересов, склонностей, способностей;
- использование интерактивных методов и приёмов обучения, как необходимого условия поддержания и развития познавательной активности студентов.

Далее предлагаем задания, использование которых в образовательном процессе в вузе при изучении дисциплин лингвистического цикла, таких как: «Современный русский язык», «Педагогическая риторика», «Актуальные вопросы русского языка и речеведения», «Русский язык и культура речи», «Теория и практика эффективного речевого общения» и др., на наш взгляд, будет способствовать повышению уровня вербальной креативности обучающихся.

1. Игра «Третий лишний». Обучающимся предлагаются цепочки из 3 слов. По условиям задания нужно вычеркнуть «лишнее». Задание осложняется тем, что очевидного сходства между этими предметами нет, а значит и лишним может быть любое слово, необходимо только дать последовательное объяснение своего выбора. Например: а) *принтер, кисточка, чашка*; б) *линейка, навесной замок, огурец*; в) *мост, верёвка, карандаш*.

2. Решение семантических пропорций. Даны первые члены семантических пропорций, в числителе и знаменателе которых находятся разные лексические единицы. Необходимо дополнить ряд, выбрав из списка слова, находящиеся в смысловых отношениях, подобных заданным. Например: *убивать : умирать = поить : пить =* *Дополнительные слова: сидеть, кормить, тонуть, спать, думать, катить* Можно предложить обучающимся продолжить список семантических «дробей» самостоятельно или же придумать новые пропорции. Например: *разбиться : хрупкий = пачкаться :*

3. Пополнение «Этимологического словаря». Создание намеренно искаженного толкования слова, путем его ложной семантизации. Например, *стриж – парикмахер; бездарь – человек, который пришёл на праздник без подарка; баранка – овца; добряк – мгновение перед падением; картофель – портфель для переноски карт*. Перед предъявлением задания студентам можно рассказать историю появления этого шуточного издания, обратив внимание на то, что играют со словами даже учёные – лингвисты.

4. «Придумай объяснение». Задание учит нестандартно мыслить, выделять причинно-следственные связи явлений, быть внимательными к семантике лексической единицы, подбирать точные вербальные формулировки. Например: «Вы приходите домой после института, а дома вас встречает розовый медведь». Обучающимся предлагается придумать как можно больше объяснений этой ситуации. Предложенные версии могут быть как реальные, так и фантастические.

5. Игра «Дальние родственники». Что общего между дорогой и гитарой? Между ложкой и краном?

6. Игра «Всё возможно». Обучающимся предлагается вообразить смешение различных видов восприятия, например, ощущать вкус звуков, слышать цвета, обонять ощущения. Необходимо пофантазировать и представить свои размышления на одну из тем: «Чем пахнет суббота?», «Какого цвета радость?», «Какой вкус у диплома?» и т.п.

7. «Речь адвоката». Обучающимся необходимо изучить предложенные сравнения и убедить всех, что они правомочны. Например: *Спорт подобен заточке топора. Учеба подобна починке протекающего крана. Обучение подобно приготовлению торта.*

8. Игра «С миру – по нитке». Проводящий упражнение задает тему размышлений. Далее обучающиеся предлагают по одной строке, располагая их в определенной последовательности: цвет, вкус, запах, образ (внешность), звук, переживания (эмоции). Например, по теме «Зима» в качестве реплик могут быть предложены: *Зима – пора белого цвета в природе. Зима – вкус снежинок на губах. Зима пахнет морозной свежестью. Зима – это искрящийся снег под ногами и переливающиеся от инея деревья. Зима – это звуки вьюги и завывания пурги. Зима – это время радости и грусти.*

9. Изготовление стишков «пирожков». «Стишки–пирожки» – своего рода игра по созданию четверостишия, написанного строчными буквами, без рифмы, оформленное без пунктуационных знаков, но со смыслом и юмором. Участникам предлагается «тесто» – 2 строчки, а им предстоит создать «начинку». Например, *Без ложной скромности замечу / Я гениальный человек / А то, что ничего не создал / так я был занят и болел.*

10. Игра «Брачные объявления». Каждый участник получает карточку с названием какого-либо предмета, обладающего характерными свойствами. Предмету нужен другой предмет, его дополняющий. Каждый участник игры произносит текст «брачного объявления» от имени своего предмета. В первой части объявления нужно представить свой предмет: описать его «внешность», характерные черты; вторая часть объявления – «заказ» на будущего «спутника жизни»: его внешние и функциональные особенности. Объявление считается правильным, если удалось найти те главные черты предмета и его «половины»

11. «...Из того, что было». Обучающимся предлагается наугад выбрать по паре слов из каждой колонки и использовать их в качестве «затравки» для создания рассказа.

Фиаско	Спираль	Суфле
Ножницы	Словарь	Технология
Абзац	Веревка	Дополнение
Харизма	Сайт	Бумажник
Наказание	Ноготь	Ямб
Хлеб	Стена	Пушкин

12. «Тавтограмма». Обучающимся предлагается написать рассказ, в котором все слова начинались бы на одну букву. Например, «Боря был балованным бездельником: болтал, будто бесконечно болел...»

13. «Акростих». Обучающимся предлагается создать стихотворную загадку, отгадкой которой будут начальные буквы каждой строки. Выполняя подобные задания, обучающиеся совершенствуют способность бегло и

логически верно строить высказывание, грамотно вербально актуализировать важную информацию, создавать яркие словесные образы.

14. Задания, основанные на соотношении метафорических образов. Например: «Представьте рассуждения, заполнив пропуски подходящими по смыслу словами. Объясните свой выбор. _____ для _____ то же, что сессия для студента. Или _____ подобно изготовлению торта, потому что _____» Или Вода для корабля то же, что _____ для студента.

15. «Семантические загадки». Для отгадывания загадки обучающимся необходимо подставить предлагаемые в качестве решения слова в соответствующие контексты и убедиться, что такая сочетаемость является возможной. Например: *Это можно разжечь, оно может разгореться, а может угаснуть. Может пылать. Что это: а) костёр; б) дрова; в) спор; г) фонарь; д) страсть?* Или: *Это можно прочистить, но нельзя очистить. Это можно вправить, но нельзя исправить. Это можно пудрить, но нельзя румянить. Что это: а) кости; б) мозги; в) труба; г) ум; д) щеки?*

Представленные задания можно органично вписать в структуру практических и лабораторных занятий по лингвистическим дисциплинам или предложить выполнение заданий в качестве разминки в начале лекционного занятия. Многие из рекомендованных заданий творческого характера могут быть заданы обучающимся в качестве упражнений для внеаудиторной самостоятельной работы.

Таким образом, развитие вербальной креативности является важной составляющей организации образовательной деятельности при изучении лингвистических дисциплин в педагогическом вузе. Задания, ориентированные на создание словесных образцов, положительно воспринимаются обучающимися, создают атмосферу творчества, что способствует более лёгкому восприятию фактов научной информации. Включение обучающихся в подобную деятельность способствует повышению уровня развития у них креативных способностей, обогащению внутреннего мира и повышению самооценки, что в итоге формирует креативную личность будущего педагога, желающую и умеющую учиться в течение всей жизни.

Список литературы

1. Библер В.С. Мышление как творчество. Москва: Политиздат, 1975.
2. Варлакова Ю.Р. Развитие креативности будущих бакалавров педагогического образования в вузе. Автореф. дис... канд. педагог. наук. Красноярск, 2013.
3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Методолог. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.metodolog.ru/00736/00736.html> (дата обращения: 02.04.2019).

4. Гридина Т.А., Пипко Е.И. Экспериментальное исследование вербальной креативности: словотворчество и речепорождение //Филологический класс, 2012. № 3(29). С.12-18.

5. Mednick, S.A. The associative basis of the creative process // Psychological Review. 1962. № 69. P. 220-232.

6. Психология творчества: школа Я.А.Пономарева / под ред. Д.В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.

УДК 37.064.2

Сотникова А. В.
(Россия, Лесосибирск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

Ключевые слова: интернет, интернет-технологии, современное образование, блог, учебно-воспитательный процесс.

В статье рассматриваются современные информационно-коммуникативные технологии, которые можно использовать в учебно-воспитательном процессе, рассмотрены этапы и структура создания образовательного блога.

Sotnikova A. V.
(Russia, Lesosibirsk)

THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE SCHOOL

Key words: Internet, Internet technologies, modern education, blog, educational process.

The article deals with modern information and communication technologies that can be used in the educational process, the stages and structure of the educational blog.

Современный процесс информатизации в обществе и переход к образованию 2.0. предлагают, что процесс обучения и получения образования будет доступным для обучающихся, и образование можно будет получать не только в здании школы, но и вне его, там, где есть выход в сеть Интернета. Ученики в настоящий момент более информированы в использовании гаджетов, мобильных устройств, общении в социальных сетях. Процесс компьютеризации и информатизации будет усиливаться, поэтому современной школе необходимо либо подстраиваться под современные требования, либо

научиться использовать современные достижения науки для достижения образовательных результатов обучающихся.

Современные информационно-коммуникативные технологии (Интернет, социальные форумы, блоги, твиттеры, социальные сети, виртуальные игры, проекты, презентации, скрайбинги) интенсивно входят в процесс современного образования. Созданные технологии изначально были предназначены не для образовательного процесса, но благодаря педагогам и ученикам они стали активно внедряться в современный процесс образования [5].

Повсеместное распространение Интернета, беспроводные сети, нетбуки, ноутбуки способствуют тому, что Интернет выступает источником информации для современного поколения, а значит педагогам необходимо использовать новые возможности для адаптации их в образовательном процессе.

Модель «учитель – единственный источник информации, а ученик – пассивный слушатель» становится неактуальной и устаревшей. Многие пользователи сети не являются профессионалами и не раз сталкивались с сервисами Веб 2.0. (блоги, совместное фото, редактирование документов, хранение медиафайлов: фотографий, рисунков, схем, презентаций, видеофайлов и т.д.). Перед педагогом раскрывается новая возможность: блоги и информационные технологии во благо ученику [4].

Блог – (от англ. blog) (Weblog) – «сетевой журнал» или «дневник событий». Впервые термин был введен в обиход 17 декабря 1997 г. Джорджем Бэтером в качестве альтернативы определению «сетевой журнал».

D.Winner (2003г) определяет «блог» как «публикации неотредактированного голоса народа». В научной литературе «блог» определяется как регулярная публикация записи, т.е. запись текста, изображений, аудио и видео изображений, мультимедийных объектов и данных, упорядоченных хронологически и просматриваемых с помощью веб-браузера [5].

Блог представляет собой Web-пространство, в которое регулярно добавляются записи, изображения или мультимедиа файлы.

В. Квик ввел термин «блогосфера», который понимается как «интеллектуальное пространство», занимаемое блогерами. Блогеры - те, кто ведет интернет- дневник.

В Л. Волохонский выделяет функции «блога» в современной Интернет-среде: коммуникативная функция; функция самопрезентации; функция развлечения; функция сплочения и удержания социальных связей; функция мемуаров; функция саморазвития или рефлексии; образовательная функция [3].

Внедрение в учебно-воспитательный процесс и использование в нем «блога», по сравнению с другими электронными ресурсами, имеет ряд преимуществ, а именно:

1. Простота использования и доступность: использование блога не требует от блогера дополнительных специальных возможностей для размещения информации и публикации в сети. Удобны интерфейс для чтения и восприятия информации, программы доступны для пользователей с выходом из мобильных устройств (например, телефонов).

2. Эффективность организации информационного пространства:

- Индивидуальность ведения дневника либо групповое ведение блога.
- Организации процессов опубликования, обработки, хранения персональной информации на сервере.

- Возможность создания сообществ (класса, группы, учителей, родителей и сообщества).

- Создание рубрик по своему запросу, что позволяет выстраивать карту блога, архивировать информацию.

3. Интерактивность и мультимедийность:

- Способность в настоящий момент добавлять записи, изображения, фото, видео, комментарии в блог.

- Возможность обслуживать блог сразу несколькими блогерами.

- Добавление к любой записи комментариев; ведение дискуссии в удобное время.

- Использовать механизмы, позволяющие следить за добавлением новых записей, а также регулировать доступ к блогу.

- Возможность создавать онлайн-опросники, анкеты, тесты в онлайн-режиме.

- Использование тегов для оформления и установки гиперссылок.

4. Надежность и безопасность:

- Только владелец блогов может вносить записи и удалять из подписчиков блога ненужные сообщения.

- Защита от спама (несанкционированного рекламного сообщения).

- Запрет на просмотр записей незарегистрированными пользователями [1].

Использование блога как средства обучения позволяет развивать такие коммуникативные умения, как:

- создание письма, выражение собственных мыслей;

- составление и написание рефератов, статей, аннотаций;

- развитие самопрезентации, умения обрабатывать информацию, анализировать и систематизировать ее.

В условиях освоения новых Федеральных государственных образовательных стандартов начального, основного, среднего общего образования, учащимся приходится самостоятельно осваивать большой объем образовательного материала. Таким образом, блог может выступать как средство самостоятельного обучения и возможностью личного управления процессом образования и усвоения материала, способствовать раскрытию собственных возможностей, умений публиковать свои комментарии и проверять уровень собственных знаний [2].

Также стоит назвать и минусы использования «блога»: необходимость наличия скоростного интернета, современных компьютеров, либо мобильных средств связи; проблема собственной самопрезентации, развитие умения доведения информации (своих мыслей, комментариев) до пользователей; проблема приватности; проблема психологического общения в сети; проблема интеллектуальной собственности.

В современном быстроразвивающемся мире процесс обучения движется в сторону доступности ресурсов образования через онлайн-сервисы, поэтому блоги более эффективны, чем стандартные методы обучения. Преподаватель в учебном процессе может в своем блоге или на ютубе выложить ролики или видеолекции по изучению нового материала, практической работы. Ученики могут, просмотрев ролики, изучить новый материал, в качестве отчета по изученной теме выложить в блоге видеотчет, составить презентацию, разработать и создать ролик или в формате скрайбинга подготовить видеоролик. Данные средства более наглядно и доступно разъясняют для других обучающихся пользователей специфику предмета или материала на современном этапе обучения.

Используя в учебно-воспитательном процессе блог-технологии, разработчик должен пройти следующие этапы:

Первый этап – доблоговый или конструкторский, включает в себя определение цели создание блога, рассмотрение аудитории, для которой создается блог, значимость в образовательном процессе данного блога. Этот этап включает определенные стадии.

1. Постановка цели, для чего нужен блог.
2. Определение целевой аудитории (для кого создается блог).
3. Определение направление работ (в каком направлении).
4. Выбор название блога (высвечивающее основное направление работы блога).

Второй этап – это блогový или процессуальный, целью которого является создание на платформе самого блога.

Этот этап состоит из следующих стадий:

1. Выбор платформы для создания блога.
2. Заполнение данных для создания аккаунта (учетной записи).
3. Выбор адреса блога.
4. Внесение название блога.
5. Выбор шаблона, внешнего вида блога.
6. Внесение описание блога.
7. Заполнение страниц блога.
8. Размещение дополнительной информации, обеспечивающей обратную связь с разработчиком.

Данный этап представлен тремя компонентами: визуальный - внешнее представление – картинка блога; содержательный - отражение содержания блога; обратная связь - возможность общения.

Третий этап – послеблоговый или рефлексивно-оценочный, проверка и оценка качества созданного продукта. Сопоставление цели и результата созданного продукта [6].

Для реализации продвижения и жизнеспособности блога необходимо учитывать следующие принципы: принцип оперативности – быстрое реагирование на запросы пользователей; регулярное обновление информации на страницах блога; многосторонность изложения материала, «выкладывание» на страницах мнений других людей и прикрепление ссылок на источники информации; разносторонность изложения материала на страницах блога: текстовые документы, аудио и видео записи, скрайбинг, формулы, графики, изображения, статьи; создание обратной связи на страницах блога; рефлексия результатов, отчет о деятельности разработчика блога, адекватная реакция на комментарии в блоге [5].

Рассмотрим виды блогов по отношению к целям образовательной деятельности.

1. Блог учителя-предметника, в котором размещается информация по предмету.

2. Индивидуальный блог ученика, в котором обучающийся может размещать информацию о проведенных опытах, о решенных заданиях, а также информацию личного характера.

3. Коллективный классный блог, предназначенный для внеклассной деятельности, в котором можно размещать информацию об учебных пособиях, о изучаемом дистанционном мобильном курсе, выкладывать видео и аудио информацию. Привлечение в коллективный блог одноклассников не только сплачивает коллектив, но и позволяет решать образовательные задачи [5].

Также хотелось бы отметить преимущества, которые блог несет для обучающихся.

1. В процессе ведения или изучения блога выделяют этапы: поиск информации, фильтрации информации, публикация информации.

2. Использование блогов усиливают интерес к процессу обучения. Мотивирующим фактором выступает новизна технологий. Учащиеся изучают, что им важно, интересно и управляют процессом обучения самостоятельно.

3. Социальная составляющая. Обучающиеся включаются в жизнь общества с помощью общения, комментирования, выражения своих мыслей, написание статей, рецензий. В блоге появляется реальная возможность общения [5].

Таким образом, в настоящее время в связи с интенсивным развитием информационных технологий блог выступает как реальная образовательная среда, которая пришла не из образования, но становится образовательным средством, понятным и принимаемым современной молодежью. Распространение Интернета и web-технологий способствует популяризации и широкому применению в учебно-образовательной деятельности информационно – коммуникационных технологий.

Список литературы

1. Белов С. А. Использование блогов в образовательном процессе // Ползуновский альманах. 2011. №1. Барнаул: АГТУ, 2011. С. 150-154
2. Веретинникова В. П. Использование блогов в учебном процессе. [Электронный ресурс] – Режим доступа: www.rusnauka.com/5_NMIY_2009 (дата обращения 14.03.2019).
3. Волоховский В. В. Психологические механизмы и основы классификации блогов. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2006. С. 117-131
4. Ефремова М. В. Возможности использования сервисов Веб 2.0. в современном образовании // Педагогический журнал. 2011. №1. Ногинск: Аналитика Родис, 2011. С.34-41.
5. Киселева М. П. Использование блогов в учебном процессе. [Электронный ресурс] – Режим доступа: expo/Smolensk.ru/doklad_11ina_2.doc (дата обращения 14.03.2019).
6. Науменко Л. С. Блог учителя профессионально-педагогическая деятельность // Мир науки, культуры, образования. 2014. №5. Горно-Алтайск, 2014. С.61-65

УДК 377.8; 377.031

Чудаева Н.Л., Деревягина О. В.
(Россия, Абакан)

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Ключевые слова: языковая подготовка, формирование общих компетенций, познавательный интерес, конкурсы и олимпиады.

В статье рассматривается проблема формирования языковой компетенции у студентов педагогического колледжа через участие в конкурсах и олимпиадах по дисциплине «Русский язык».

Chudaeva N. L., Derevygina O.V.
(Russia, Abakan)

COMPETENT APPROACH AT THE LANGUAGE TRAINING OF GRADUATING STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE

Key words: Key words: language training, formation of general competences, cognitive interest, competitions, olympiads.

The article examines the problem of formation of general competences to the students of the pedagogical college through the participation in competitions and olympiads on the discipline "The Russian language".

Перед современным педагогическим сообществом в условиях внедрения новых образовательных стандартов стоит задача использовать компетентностный подход в обучении.

Компетентностный подход – это подход, где в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Реализация компетентностного подхода заставляет преподавателя изменить свою деятельность, уйти от привычного объяснения и предоставить обучающимся самостоятельно, в определенной последовательности, открыть для себя новые знания и присвоить их. Именно обучающиеся являются главными «действующими героями» на занятии. И, безусловно, их деятельность должна быть осмыслена, личностно-ориентирована. Сегодня необходимо прививать ученику стремление к самообразованию, содействовать побуждению учиться, расширять свой общий и специальный кругозор. В современном образовании роль ученика как объекта образовательного процесса изменилась на роль субъекта. В свою очередь субъектом учения подростка делает обладание таким качеством, как познавательная активность. Проблема развития познавательной активности рассматривалась в различных трудах педагогов и психологов. Так, Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский определяли познавательную активность как естественное стремление учащихся к познанию. Одним из самых значимых мотивов познавательной активности, т.е. желания «научиться учиться», является познавательный интерес. Следовательно, создание, поддержание и развитие интереса к учебному предмету, к процессу познания – важнейшая задача, стоящая перед каждым преподавателем. А перед преподавателем русского языка, работающего в среднем профессиональном учреждении (далее СПО), возникает проблема, как заинтересовать студентов таким сложным предметом и как развить интерес к получению и усовершенствованию лингвистических знаний, зная, что современные Федеральные государственные образовательные стандарты для средних профессиональных образовательных организаций (далее ФГОС СПО) исключили данный предмет из обязательного для изучения списка дисциплин. Например, в ФГОС СПО по специальности 44.02.02. Преподавание в начальных классах сказано: «обязательная часть общего гуманитарного и социально-экономического учебного цикла программы углубленной подготовки должна предусматривать изучение следующих обязательных дисциплин: "Основы философии", "История", "Психология общения", "Иностранный язык", "Физическая культура"» [1]. А профессиональный учебный цикл состоит из общепрофессиональных дисциплин и профессиональных модулей в соответствии с видами деятельности, среди которых включена дисциплина «Русский язык с методикой преподавания»; на

других специальностях СПО вообще нет дисциплины «Русский язык» или «Русский язык и культура речи». Далее в этом же документе читаем: «В состав профессионального модуля входит один или несколько междисциплинарных курсов. Обязательная часть профессионального учебного цикла программы углубленной подготовки должна предусматривать изучение дисциплины "Безопасность жизнедеятельности"» [1]. Мы считаем, что дисциплины «Русский язык» или «Русский язык и культура речи» должны быть в списке обязательных дисциплин, так как современная языковая (лингвистическая) подготовка выпускников находится на очень низком уровне. Кроме того, дисциплины филологического цикла помогают реализовать требования, указанные в ФГОС СПО (назовём только некоторые, легко решаемые на занятиях по русскому языку): «общими и профессиональными компетенциями должен обладать выпускник специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах: ОК 4. Осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.<...>ОК9. Осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления ее целей, содержания, смены технологий.ПК1.5. Вести документацию, обеспечивающую обучение по образовательным программам начального общего образования.ПК2.5. Вести документацию, обеспечивающую организацию внеурочной деятельности и общения обучающихся.ПК 4.4. Оформлять педагогические разработки в виде отчетов, рефератов, выступлений.ПК4.5. Участвовать в исследовательской и проектной деятельности в области начального общего образования» и др. [1]. Кроме того, для ведения учебной документации, студент должен уметь: «находить и использовать методическую литературу и другие источники информации, необходимой для подготовки к урокам; соблюдать нормы и правила русского языка в устной и письменной речи» [1].

Опыт работы показывает, что большие возможности для развития познавательного интереса кроются в привлечении студентов к участию в конкурсах и олимпиадах по русскому языку. Олимпиады являются одной из наиболее массовых форм учебной аудиторной и внеаудиторной работы по предметам и помогают готовить будущих специалистов к профессиональной деятельности в современных условиях. Они также успешно решают задачи стимулирования интереса студентов к русскому языку; создания определенной интеллектуальной среды, способствующей сознательному и творческому отношению к процессу образования и самообразования; активизации творческих способностей студентов; популяризации русского языка как науки и учебного предмета. Кроме того, конкурсные задания и олимпиады предназначены оценить уровень общеобразовательной подготовки по русскому языку обучающихся, т.к. в материалы включены задания, проверяющие не только лингвистическую, коммуникативную, но и языковую компетенцию, то есть практическое владение русским языком, его словарем и грамматическим строем, языковыми нормами. Содержание многих олимпиад и конкурсов позволяет быть успешными не только одаренному ребенку, но и

любому заинтересованному обучающемуся, поскольку оно концентрирует в себе основной лингвистический материал, и при этом насыщено творческими заданиями, занимательным материалом, заданиями разных уровней трудности. Так, например, олимпиады в виде лингвистических тестов решают задачу стимулирования углубления и расширения предметных и метапредметных результатов. В тестовой форме могут быть предложены задания, позволяющие выявить широту кругозора, знание истории русской письменности и русского языкознания, историко-культурных сведений о языке, оценить словарный запас, знание семантики русских слов и фразеологизмов, стилистических ресурсов языка и т. д. В конкурсах и олимпиадах по русскому языку всегда имеются задания эвристического характера – лингвистические задачи, требующие, помимо знаний в разных областях русского языка и навыков разных видов анализа, также и языкового чутья. Лингвистическая задача представляет собой особый тип заданий, связанных с языковыми явлениями, где ответ не лежит на поверхности, а достигается в результате определённых логических операций. Такие задания развивают также метапредметные умения (наблюдение, сопоставление, систематизация, обобщение). Одним из конкурсных испытаний может быть творческое задание, работа по созданию текста заданного стиля или жанра (эссе, художественная миниатюра, письмо в газету и т. д.) на предложенную тему.

Устойчивый познавательный интерес формируется разными средствами. Одним из них является занимательность, элементы которой являются составляющей частью заданий лингвистических олимпиад и вызывают у студентов живой интерес как к самому материалу, так и к процессу познания.

В системе нашей работы давно сложилась традиция массово привлекать студентов к участию в конкурсных и олимпиадных мероприятиях. Сегодня, в век информатизации, предлагается большой выбор заочных конкурсов на разных образовательных порталах. Ежегодно Приказом Министерства образования и науки РФ утверждается список олимпиад и иных конкурсов, направленных на развитие интеллектуальных способностей, каждый год он пополняется, корректируется [2]. Отдалённым регионам от столицы России очень удобно принимать участие в заочных мероприятиях. Например, наши студенты с удовольствием принимают участие в мероприятиях, проводимых Общероссийской детской общественной организацией «Общественная Малая академия наук «Интеллект Будущего» (далее МАН; г. Обнинск, режим доступа: <http://future4you.ru>). Данная образовательная программа предлагает разные проекты (более 300 конкурсов-олимпиад по всем общеобразовательным предметам, а также профессиональным дисциплинам): в тестовой форме, творческие задания, участие в конференциях, исследовательские олимпиады. Кроме того, отдельно разработаны сайты для преподавателей и для родителей. В течение учебного года в нашем колледже принимают участие более ста студентов в разных номинациях, занимая призовые места. Победители и лауреаты получают дипломы, достижения

обучающихся размещаются в книге «Ими гордится Россия», которую выпускает МАН ежегодно по результатам учебного года.

На каждом занятии мы отводим время(10-15 мин.) для разбора конкурсных заданий, решаем лингвистические задачи. Студенты самостоятельно выбирают задания для анализа, чаще всего это связано с темой занятия. Каждый обучающийся видит свой уровень языковой подготовки, целенаправленно выбирает задания для дополнительной работы и усиленной тренировки. К достоинствам такой работы можно отнести то, что она обеспечивает нужный темп, выявляет общие затруднения группы, позволяет сократить время на восполнение пробелов в знаниях, повторить алгоритм работы с тем или иным правилом.

При индивидуальной работе не у всех студентов одинакова скорость выполнения заданий, поэтому используем в работе и онлайн-олимпиады как домашнее задание по русскому языку. Например, студенты выполняют задания на образовательных сайтах: «Инфоурок» (<https://infourok.ru>); «Олимпис» (<https://www.olimpis.ru>); «Фоксворд» (<https://foxford.ru>) и другие [см.: 3, с. 30]. Так, за 2018 г. приняли участие в мероприятиях по русскому языку 146 человек. Это повысило не только познавательный интерес к предмету, но и результаты текущей и промежуточной аттестации по дисциплине «Русский язык» для 1-х курсов (за курс средней школы), также это позволило студентам старших курсов более качественно подготовиться к вступительным экзаменам по русскому языку в вузы страны. Студенты, активно участвующие в олимпиадах и конкурсах, по окончании колледжа сдают ЕГЭ (желающие), а на вступительных экзаменах в вузы показывают лучший результат, чем те, кто не участвовал в конкурсных мероприятиях. Данные образовательные проекты предлагают большой спектр конкурсов, олимпиад, тестов по предметам, видеоуроки, вебинары и др. Там много заданий занимательного характера, которые можно и нужно использовать в работе на занятиях по русскому языку, т.к. они способны вызвать живейший интерес к языку и задания, требующие догадки, смекалки. Таким образом, отсутствие строгой аудиторной регламентации, касающейся времени, места, формы их проведения, отсутствие строгого отметочного контроля, большая самостоятельность и инициативность обучающихся в выполнении заданий, добровольный характер участия студентов в конкурсах – всё это создаёт особый положительный эмоциональный фон: раскованность, интерес к предмету, желание выполнять задания и познавать что-то новое, а самое главное – всё это формирует языковую компетентность выпускника.

Таким образом, компетентностный подход в организации языковой подготовки позволяет обеспечить более качественный уровень формирования языковой, лингвистической компетенций будущих специалистов и успешную социализацию в профессиональном обществе.

Список литературы

1. Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 N 1353 (ред. от 25.03.2015) "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах" (Зарегистрировано в Минюсте России 24.11.2014 N 34864). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://www.consultant> (дата обращения 28.09.2018).

2. Приказ Министерства просвещения РФ от 9 ноября 2018 г. № 197 "Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2018/19 учебный год"). [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.garant.ru> (дата обращения 10. 12. 2018)

3. Чудаева Н. Л. Формирование ключевых компетенций по русскому языку в аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов // Реализация компетентного подхода в образовательном процессе: традиции, инновации, перспективы: сборник материалов II-й Всероссийской научно-практич. конференции с международ. участием, 23 апреля 2012 г. Абакан: Изд-во ФГБОУ ВПО «ХГУ им. Н. Ф. Катанова», 2012. С.34-55

УДК 81

Шмульская Л.С., Веккесер М.В., Мамаева С.В., Славкина И.А.
(Россия, г. Лесосибирск)

ПРИЕМЫ РАБОТЫ С ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРОИЗВЕДЕНИЕМ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА

Ключевые слова: эмотивное пространство, эмоции автора, эмоции персонажа, языковые способы выражения эмоций.

Аннотация. В статье представлена система заданий, направленная на анализ эмотивного пространства текста и ориентированная на формирование представления о художественном тексте как о феномене, который создает картинно-образный облик мира эмоций, конкретизированный в образах персонажей.

Shmulskaya L.S., Veccesser M.V., Mamaeva S.V., Slavkina I.A.
(Russia, Lesosibirsk)

WORK RECEPTIONS WITH ARTWORKING ON CLASSES ON PHILOLOGICAL ANALYSIS OF TEXT

Key words: emotive space, emotions of the author, emotions of the character, language ways of expression of emotions.

Summary. The article presents a system of tasks aimed at the analysis of the emotional space of the text and focused on the formation of ideas about the literary text as a phenomenon that creates a picture-shaped image of the world of emotions, concretized in the images of the characters.

Цель курса «Филологический анализ текста» – научить студентов понять специфику текста как особой формы коммуникации; познакомить с основными признаками и категориями текста, с типологией текстов; научить овладеть методами и методикой филологического анализа текстов разного типа; научить создавать тексты разных стилей и жанров с учетом конкретных экстралингвистических факторов; овладеть теоретическими основами и профессиональными приемами редактирования текстов; читать и переводить с одного языка на другой тексты, относящиеся к разным функциональным стилям. Объединяя общетеоретические сведения о тексте и его подсистемах и практические навыки работы с ним, филологическая работа призвана научить студентов комплексному анализу текста, рассматривать его как целостное и неразрывное единство формы и содержания.

За текстом стоит не только система языка, но и психология. Каждый языковой элемент обусловлен как лингвистическими, так и психологическими закономерностями. Эмоции пронизывают жизнь человека, сопутствуют любой его деятельности, они – важнейшая сторона психического существования. Без них немислим ни сам человек, ни его деятельность. Естественно, что богатство мира эмоций отражено прежде всего в языке и речи. В настоящее время известен лингвистический подход к описанию эмотивной лексики, ибо в языковой картине мира отражен эмоциональный мир человека, что проявляется в обилии и многообразии арсенала языковых средств, призванных обозначать и выражать эмоции.

Текстологи давно обратили внимание на проблему эмоций в тексте. Способность произведения волновать, воздействовать, заставлять переживать содержание, доставлять удовольствие всегда признавалось их имманентным качеством. Недостаточно определенным в современной лингвистике является статус текстовой эмотивности: она часто отождествляется с экспрессивностью, оценочностью, рассматривается в составе одного из планов текста. Наиболее привычными в обиходе лингвистической литературы являются сочетания: экспрессивно-эмоциональный, эмоционально-психологический, эмоционально-прагматический планы. Однако включение

эмотивности в состав других планов текста, на наш взгляд, неоправданно расширяет или сужает объем понятия «текстовая эмотивность».

Под эмотивным пространством художественного текста мы понимаем, вслед за Бабенко Л.Г. и Казариным Ю.В., совокупность диктально-эмотивных смыслов (уровень персонажей) и модально-эмотивных смыслов (уровень авторского сознания) [5].

В рамках данной статьи описываются приемы детального разбора эмотивного пространства художественного произведения на занятиях по филологическому анализу текста. Дисциплина способствует развитию навыка интерпретации заложенных скрытых смыслов в тексте через языковые единицы разного уровня.

Наиболее удачными для исследования эмотивных компонентов героев являются тексты малых жанров: рассказы, новеллы (например, В.М. Шукшин «Обида», «Охота жить», «Горе»; А.П. Чехов «Радость», «Дома» и т.д.)

На начальном этапе студентам необходимо изучить теоретические основы эмотивного анализа. Для более успешного освоения материала обучающимся предлагается следующая работа:

1. Изучите материал учебника Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика по теме «Эмотивное пространство художественного текста». Материал представьте в виде конспекта-схемы.

2. Зарегистрируйтесь в российской научной электронной библиотеке eLIBRARY. Составьте библиографический список по теме опираясь на базу указанной библиотеки (не менее 10 источников).

3. Из библиографического списка выберите публикацию, изучите ее, подготовьте аннотацию. Учитывайте, что в структуру справочной аннотации входят такие компоненты: 1) выходные данные; 2) основные положения статьи; 3) кому предназначена.

4. Рассматривая вопросы, связанные с текстовой эмотивностью, ученые обычно останавливаются на одном из ее аспектов. И.В. Арнольд, Т.В. Матвеева, М.Н. Кожина изучают текстовую эмотивность как стилистическую категорию, В.А. Маслова – как набор языковых средств, И.В. Быдина, В.И. Болотов, И.В. Томашева – как один из аспектов семантики текста, Н.Д. Арутюнова, Е.М. Вольф, В.Г. Гак – как разновидность модального текста. Подготовьте сообщения об одном из аспектов (на выбор студента) текстовой эмотивности.

5. Подготовьте конспект статьи Ван Тун «Эмотивная лексика в художественном тексте: функционально-семантический аспект (на материале повести Маши Трауб «О чём говорят младенцы»)».

6. В.И. Шаховский отмечал, что проблема эмотивного смысла не может быть решена без исследований эмотивности на уровне текста. Согласны ли вы с данным тезисом? Докажите его или опровергните.

Далее работаем непосредственно с текстами. Так, при анализе рассказа В.М. Шукшина «Обида» предлагаются задания следующего типа:

1. Выпишите эмоции героя рассказа. Обратите внимание, что эмоции персонажа изображаются как особая психическая реальность. Совокупность эмоций в тексте – своеобразное динамическое множество, изменяющееся по мере развития сюжета, отражающее внутренний мир персонажа в различных обстоятельствах, в отношениях с другими персонажами.

2. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова обида определяется как «несправедливо причиненное огорчение, оскорбление» [5]. Как видим, данное эмоциональное состояние может характеризоваться через другие близкие эмоции: оскорбление, огорчение. Наблюдение над фрагментами из различных художественных текстов позволяет утверждать, что авторы часто в однородном ряду со словом *обида* используют номинации других чувств, эмоций, которые являются либо причиной обиды, либо ее следствием. Например: «*а от этого много обид и ссор*» (В. Распутин «Новая профессия»); «*былые наветы, обиды, история с Академией наук – все...осталось позади, виделось мелким*» (Д. Гранин «Зубр»); «*начал вспоминать чувство обиды и унижения, пережитое, когда Шишаков, устроив дома совещание, не позвал Штрума*» (В. Гроссман «Жизнь и судьба»). С помощью каких эмотивов конкретизируется состояние обиды в рассказе В.М. Шукшина.

3. Через атрибутивные сочетания со словом «обида» опосредовано передается психологическое состояние персонажа: *обида мучительная, горькая, сводившая с ума, страшная, болючая, теснящая душу, бурная, глухая, потрясающая*. Выпишите атрибутивные сочетания со словом *обида* из произведений В.М. Шукшина и В. Набокова «Обида». Проведите контекстологический анализ этих сочетаний, сделайте вывод.

4. Определите лексические, морфологические, синтаксические средства выражения эмотивных смыслов в пространстве рассказа.

5. Выпишите жесты героя, какие эмоции они выражают.

6. Примеры, взятые из разных художественных произведений, позволяют утверждать, что человек выражает обиду через следующие невербальные средства: 1) голос: «*в голосе Мстиши звучала обида*» (Б.Васильев); 2) изменение темпа речи, степени громкости и силы звучания голоса: «*голос от обиды дрогнул и раскрылся*» (В. Распутин «Живи и помни»); 3) отсутствие возможности произнести слова: «*мальчик задохнулся от обиды на деда*» (Ч. Айтматов «Белый пароход»); 4) выражение лица: «*Лицо моего брата выразило крайнюю степень обиды*» (С. Довлатов «Наши»); 5) плач: «*повыла в подушку от обиды*» (Ч. Айтматов «Белый пароход»); 6) взгляд: «*вблизи увидел, как полыхают темные глаза его обидой и гневом*» (В. Шукшин «Сураз»). Дополните данную картину примерами из произведений В.М. Шукшина.

7. Встречаются ли образные средства выражения эмотивных компонентов? В чем их особенность?

8. Чувства, которые автор приписывает персонажу, предстают в тексте как объективно существующие в действительности (диктальные), а чувства, испытываемые автором и выражаемые им, имеют субъективную

окраску (модальные). В целостном тексте гармонически переплетаются диктально-эмотивные смыслы (уровень персонажей) и модально-эмотивные смыслы (уровень авторского сознания), совокупность которых и составляет ядро эмотивного содержания текста. Выявите произведении В.М. Шукшина диктальные и модальные эмотивы, докажите свою позицию.

9. Составьте кластер на основе ваших наблюдений, представьте его своим одноклассникам.

10. Докажите, что автор считает обиду разрушительным чувством. Приведите примеры из текста.

11. Прочитайте рассказ В. Набокова «Обида». Охарактеризуйте эмотивное пространство мальчика Пути. Определите психотип мальчика.

12. О.А. Апуневич считает, что у «обиды» есть ряд психологических функций: сигнальная (обида «сигнализирует» о нарушениях социальных коммуникаций), оценочная (обида показывает насколько нарушен контакт), регуляторная (управляет и исправляет коммуникации), адаптивная (обида помогает преодолеть трудную ситуацию, уйти от ответственности через обиду), побудительная (показывает конкретный путь к восстановлению разрушенных отношений), коммуникативная (обиженный человек привлекает внимание или даже сочувствие окружающих) [2, с. 46]. Как вы думаете, какую психологическую функцию выполняет чувство обиды в рассказах В. Набокова и В. Шукшина?

13. В современной лингвистике одним из ключевых понятий является «концепт». Исследователи выделяют так называемые концепты культуры, среди которых отмечен и концепт «обида». Изучите литературу по теории концепта, дайте определение концепта. Докажите, что «обида» – это концепт культуры.

14. Подготовьте сценарий беседы с подростками на основе этих произведений, включите в беседу фразу Пьера Буаста «Обиды записывайте на песке, благодеяния вырезайте на мраморе».

Подобные задания имеют метапредметный и межпредметный характер. Исследование текста в таком ракурсе позволяют решать важные задачи:

- формировать умение анализировать текст на основе его языковых единиц, видеть эмоциональный ресурс лексики, морфологии, синтаксиса и учитывать это в своей коммуникации;

- формировать представление о художественном тексте как о феномене, который создает картинно-образный облик мира эмоций, конкретизированный в образах персонажей;

- формировать умение использовать текст с эмотивной доминантой в воспитательных целях.

Работа студентов на занятиях по филологическому анализу текста должна строиться как творческая, исследовательская деятельность: «Самое чтение поэта уже есть творчество. Поэты пишут не для зеркал и не для стоячих вод» [1, 374]. Творческое отношение к анализируемому тексту

опирается на его «медленное чтение», при этом возможна множественность интерпретаций.

Таким образом, представленные приемы работы с текстом дают возможность осознать, что в художественном произведении душа человека предстает в целостности и уникальности, сложности и динамизме. Психологи выделяют категорию общего чувства (смешанного чувства, по терминологии Л.С. Выготского), под которым подразумевается сложность эмоционального состояния человека в определенный временной отрезок. Искусство имеет дело именно с подобными смешанными чувствами. Сколько людей, столько и уникальных эмоциональных миров, а искусство призвано познавать и отображать эти индивидуальные миры [3].

Список литературы:

1. Анненский И.Ф. Избранные произведения. М., 1988.
2. Апуневич О. А. Коррекция обиды и обидчивости в подростковом возрасте // Психологическая коррекция как фактор обеспечения безопасности развития личности. Череповец: Изд-во ЧГУ, 2011. С. 44–95.
3. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г.Бабенко, Ю.В.Казарин. М.: Флинта: Наука, 2005.
4. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: учеб.пособие Н.С.Болотнова. М.: Флинта: Наука, 2009.
5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: ИТИ Технологии; **2015**.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ

УДК: 811.161.1

Бак Т. А.
(Россия, Тула)

О ТЫ / ВЫ ФОРМАХ ОБЩЕНИЯ В ДВОРЯНСКОМ РЕЧЕВОМ ЭТИКЕТЕ НА ПРИМЕРЕ РОМАНА Л. Н. ТОЛСТОГО «АННА КАРЕНИНА»

Ключевые слова: ты / вы общение, речевой этикет, дворянство, Толстой, «Анна Каренина», английский язык, тональность.

В статье на примере романа Л. Н. Толстого «Анна Каренина» рассматриваются нормы ты / вы общения, характерные для дворянского речевого этикета второй половины XIX века. Производится сравнение с современными нормами. Анализируются функции ты / вы форм общения, а также их передача в английском переводе романа.

Bak T. A.
(Russia, Tula)

ON TY / VY FORMS OF COMMUNICATION IN THE RUSSIAN ARISTOCRATIC SPEECH ETIQUETTE USING AN EXAMPLE OF L. TOLSTOY'S ANNA KARENINA

Key words: ty /vy communication, speech etiquette, nobility, Tolstoy, Anna Karenina, English, tonality.

The author of the article uses an example of Leo Tolstoy's *Anna Karenina* to deal with ty /vy norms of communication, which were typical for the Russian aristocratic speech etiquette of the second half of the 19th century. Comparison is made with the current norms. Functions of ty /vy forms of communication, as well as their conveying in the English translation of the novel are analyzed.

The Russian language features differentiation of ty and vy forms of communication, which is determined by the national specificity, social and age-related status of communicants, nature of relations between them, formal/informal situation. The conventional norms and rules of selecting ty or vy as a form of address have not been constant in the history of the Russian language. They have been changing in the course of time and have been different in various social groups. This article deals with the ty /vy communication at the cross-section of the second half of the 19th century within the framework of etiquette communication of the nobles and uses the text of Leo Tolstoy's *Anna Karenina* as a material. This novel can be deemed to a certain extent as an 'encyclopedia' of the aristocratic

speech etiquette. The peculiarity of the communication register switching by means of *ty* and *vy* reveals itself clearer by contrast with the translation of the novel into English, and the modern English language is known to have only one 2 person pronoun: you.

First of all, it should be noted that *vy*-address of children to their parents was normative in the Russian aristocratic etiquette (e. g. Vronsky, Kitty say *vy* to their mothers). There was no quick transition from *vy* to *ty* in communication of young people, which is typical for the modern youth speech etiquette (compare the communication of Vronsky and Levin, which are of a similar age). In other cases the etiquette rules of *ty* /*vy* communication correspond to the current norms: parents say *ty* to their children (e. g. Countess Vronskaya to her son), friends say *ty* to each other (e. g. Oblonsky and Levin, Kitty and Countess Nordston), as well as brothers and sisters (Stiva and Anna).

Let us refer to the dialogue between Dolly, who learnt about her husband's unfaithfulness, and Stiva Oblonsky trying to explain himself to his wife. In the course of the whole conversation, which is extremely hard for the couple, Stiva addresses Dolly with *ty*. Reacting, she says exclusively *vy* to him and only once in the middle of the talk she pronounces: *'You [Ty] remember the children to play with them; but I remember them, and know that this means their ruin'* [2, p. 27]. After that Tolstoy writes: *'She had called him 'ty', and he glanced at her with gratitude, and moved to take her hand, but she drew back from him with aversion'* [5, p. 14]. And Darya Alexandrovna proceeds further with her remarks only with *vy*-forms.

The *ty*- and *vy*-forms in this case determine communication tonality in 'warmth' – 'coldness' and 'an intimate' – 'a stranger' parameters. Dolly's transition from *ty* to *vy* with her husband in this situation means a quarrel, an intention to break off the previous relations. *'You are hateful to me, disgusting, a stranger — yes, a complete stranger!'* *With pain and wrath she [Dolly] uttered the word so terrible to herself — stranger'* [2, p. 27-28], writes Tolstoy. The functions of *ty* and *vy* are the same in the following dialogue between Prince Shtcherbatsky and his wife:

'What? I'll tell you what!' shouted the prince, waving his arms, and at once wrapping his squirrel-lined dressing gown round him again. 'That you[vy]'ve no pride, no dignity; that you[vy]'re disgracing, ruining your daughter by this vulgar, stupid match-making!'

'But, really, for mercy's sake [ty-form of the verb in Russian], prince, what have I done?' said the princess, almost crying [2, p. 120].

Vy is used by the "attacking" side ready for a quarrel, and *ty* is used by the "defending" side trying to avoid a quarrel.

Ty-/*vy*-forms are tonality switching means in the Russian language, which are of a morphological nature: denotation of a single person in singular or in plural. The English translation³ of this passage of the novel shows that lexical and syntactic means are used instead of Russian *ty* and *vy*. These means are close, but not adequate to *ty* and *vy* in terms of their communicative effect. Dolly says in the

English translation: *'You remember the children, Stiva, to play with them...'*. And further: *'She had called him 'Stiva,' and he glanced at her with gratitude...'* [2, p. 27]. Switching of the conversation tonality in the 'warmth' – 'coldness' and 'an intimate' – 'a stranger' parameters is expressed in this case by introduction of an interpositive address in the English translation. The translator selects a tender, domestic name form: 'Stiva', and not 'Stepan Arkadyevitch', for instance. It is noteworthy that the syntagmatics of this name form requires just *ty*-forms in Russian. The address introduced in the translation also performs an appellative-vocative function, as well as a contact maintenance function. It should be noted that Dolly's changeover from *ty* back to *vy* is in no way conveyed in the translation.

Let us consider how *ty*-communication is conveyed in the English translation of the following passage of the novel: *'Stepan Arkadyevitch was on familiar terms with [said "ty" to] almost all his acquaintances, and called almost all of them by their Christian names [this phrase is added by the translator]: old men of sixty, boys of twenty, actors, ministers, merchants, and adjutant-generals, so that many of his intimate chums [many of those who said "ty" to him] were to be found at the extreme ends of the social ladder, and would have been very much surprised to learn that they had, through the medium of Oblonsky, something in common. He was the familiar friend of [said "ty" to] everyone with whom he took a glass of champagne, and he took a glass of champagne with everyone, and when in consequence he met any of his disreputable chums [disreputable "ty's"], as he used in joke to call many of his friends, in the presence of his subordinates, he well knew how, with his characteristic tact, to diminish the disagreeable impression made on them. Levin was not a disreputable chum [a disreputable "ty"], but Oblonsky, with his ready tact, felt that Levin fancied he might not care to show his intimacy with him before his subordinates, and so he made haste to take him off into his room'* [2, p. 38-39]. Then Oblonsky's and Levin's *ty*-communication is translated by the word 'intimacy': *'Levin was almost of the same age as Oblonsky; their intimacy did not rest merely on champagne'* [2, p. 39]. A conclusion can be made from this that *ty*-communication is conveyed in the English translation through contiguous phenomena, i. e. on the basis of a metonymical transfer: to say *ty* – to call someone by one's Christian name – to be on familiar terms – to be a familiar friend. The occasional substantive *ty* is translated by a noun 'chum', which can be considered to be a contextual synonym.

The above passage about Stepan Arkadyevitch's *ty*-communication clearly illustrates that selection of *ty*- or *vy*-forms largely characterizes the addressant himself. If a person is ready to quickly change over from *vy* to *ty*, this may suggest his openness to confidential communication, his unceremoniousness, easy temper, open-heartedness, amicability. Thus, *ty/vy* communication turns in this case into an artistic detail, which L. Tolstoy uses to create Oblonsky's image.

The cited fragment also shows age-specific dependency of *ty* and *vy* etiquette usage ('old men of sixty' and 'boys of twenty'), as well as its social determinacy ('the extreme ends of the social ladder'). Violation of these norms results in 'disagreeable impression'.

The following extract from the novel is an example of instability of choosing either *ty*- or *vy*- forms with respect to certain addressees, which sometimes occurs in the speech of native speakers of Russian and has various reasons: '*Ah!*' *he began joyously. 'Been here long, my boy? I didn't even know you [ty] were in town. Very glad to see you [vy].'* [2, p. 117] The next sentence is omitted in the translation by C. Garnett: '*The old prince said sometimes 'ty', sometimes 'vy' to Levin*' [5, p. 58].

Making up a conclusion, it should be noted that when describing modern etiquette norms of *ty/vy* communication, which are often diffused and unsettled, linguists refer to the speech etiquette of the high aristocratic culture of the Russian nobility. Analysis of conveying Russian *ty/vy* forms in the English translation enables to determine more precisely their etiquette meaning and the communication tonality expressed by them.

Notes

1. Russian second person pronouns *ты* (*ty*) and *вы* (*vy*) used to address a single person
2. Hereinafter in the article the bold font in quotations from *Anna Karenina* is mine. – Т. А. Бак
3. Translation by Constance Garnett

Bibliography

1. Kelly M. Semiotics of Etiquette in Tolstoy's "Anna Karenina": Shifting Forms of Address and Diglossia as Markers of Transgression in Nineteenth Century Russian Aristocratic Society. Reed College, 2007. 66 с.
2. Tolstoy, L. Anna Karenina. Translated by Constance Garnett. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.planetpdf.com/planetpdf/pdfs/free_ebooks/Anna_Karenina_NT.pdf (дата обращения 01.03.2019).
3. Гольдин В. Е. Этикет и речь. – изд. 3-е, доп. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 120 с.
4. Стернин И. А. Русский речевой этикет. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1996. 125 с.
5. Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений в 90 томах. М.: Государственное издательство «Художественная литература», 1928 – 1958. – Т. 18: Анна Каренина. Части 1 – 4, 1934. 557 с.; Т. 19: Анна Каренина. Части 5 – 8, 1935. 520 с. – Т. 20: Анна Каренина. Черновые редакции и варианты, 1939. 688 с.
6. Формановская Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М.: Издательство «ИКАР», 2007. 480 с.
7. Формановская, Н. И. Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты. – изд. 5-е. М.: ЛЕНАНД, 2015. 160 с.

Белова Л. А.
(Россия, Челябинск)

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КУРСОВ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: самостоятельная работа, ролевые игры, методика «Путешествие в фантазии».

Статья посвящена рассмотрению некоторых аспектов организации самостоятельной работы студентов при изучении теоретических курсов немецкого языка. Особое внимание уделено творческим формам контроля самостоятельной работы и творческим заданиям, мотивирующим к её выполнению.

Belova L. A.
(Russia, Chelyabinsk)

THE MAIN ASPECTS OF THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE STUDY OF THEORETICAL COURSES OF THE GERMAN LANGUAGE

Key words: independent work, role-playing games, the technique of “Journey into fantasy”.

The article is devoted to the consideration of some aspects of the organization of independent work of students in the study of theoretical German courses. Particular attention is paid to creative forms of control of independent work and creative tasks, motivating to its implementation.

Для современного образовательного поля в России присущ практико-ориентированный и теоретико-методологический поиск направлений развития самостоятельной личности с эксплицитной субъективной позицией, способной реагировать на изменяющиеся условия, умеющей самостоятельно получать новые знания и постоянно работать над собой. Проблемы развития познавательной активности и самостоятельности студентов не утратили своей актуальности. Целью самостоятельной работы является обучение студента осмысленно работать с учебным материалом, воспитание основ самоорганизации с тем, чтобы сформировать умение в дальнейшем непрерывно повышать свою квалификацию.

Источниками знаний при организации самостоятельной работы студентов по теоретическим дисциплинам немецкого языка являются учебники, словари, хрестоматии, справочная литература, интернет. Согласно

требованиям бально-рейтинговой системы в рабочих программах теоретических дисциплин представлены задания и критерии оценивания выполненных работ. Самостоятельная работа студентов по истории языка подразумевает следующие аспекты: изучение специальной литературы, составление планов, конспектов; работа со справочными материалами; подготовка к практическим занятиям в соответствии с программными требованиями; подготовка кратких дополнительных сообщений по изучаемой проблеме; написание рефератов. Самостоятельная работа по стилистике немецкого языка подразумевает помимо вышеназванного также анализ текстов разных функциональных стилей; выполнение теста на определение стиля; анализ характерологической лексики, стилистических возможностей синтаксиса, фоностилистических средств в художественных текстах; стилистический анализ художественного текста; выполнение теста. Наиболее значимым моментом при организации самостоятельной работы является чтение и развитие обобщенных умений обучаемых при работе с иноязычной литературой, что создает необходимые условия для их самообразовательной деятельности. В качестве отчёта можно рассматривать:

- выполненные тесты;
- выступления с докладами на семинарах или конференциях;
- отчеты перед научными руководителями;
- статьи в сборниках, журналы, публикации тезисов;
- защита рефератов / курсовых / выпускных квалификационных проектов [1, с. 90].

Во время индивидуальных консультаций преподаватель контролирует процесс выполнения самостоятельной работы, даёт рекомендации, анализирует ошибки, объясняет моменты, вызывающие затруднения. Для учета контрольных мероприятий применяется электронный журнал, включающий в себя следующие разделы: результаты контрольных работ, тестов, информацию о выполненных индивидуальных заданиях и так далее.

Контроль за выполнением самостоятельной работы может иметь творческие формы. В своей практике мы используем ролевые игры, когда студенты перевоплощаются в древних германцах и рассказывают об условиях их жизни и занятиях, подкрепляя свой рассказ интересными фактами из цикла фильмов «Тайны древности: варвары (готы, англ, саксы, франки, лангобарды)», которые они просматривают дома на you tube. Изучая письменные памятники древневерхнегерманского периода, студенты рассказывают от первого лица о данных произведениях, цитируя отрывки из своего содержания. При рассмотрении темы немецкого средневековья, студенты рисуют декорации замков и разыгрывают сцены из жизни рыцарей в форме кукольного театра. Здесь проявляется и фантазия, и самостоятельный поиск ответа, и новый взгляд на известные факты, явления, пополнение и расширение знаний. Кроме того, игра создает атмосферу, заставляющего не просто механически припоминать известное, а мобилизовать все свои знания, самостоятельно думать, выбирать главное, отбрасывать второстепенное,

оценивать. Контроль за изучением фонетических процессов и пониманием развития грамматической системы языка осуществляется в форме технологий «обучение по станциям», «обучение в собственном темпе», «тур по галереи». Презентации в форме тура по галереи (Galeriegang). Такой метод подразумевает одновременное проведение презентаций в разных местах аудитории и весь процесс выглядит как экскурсия по галереи [2, с. 39].

Формированию самостоятельности мышления обучающихся способствуют логические задания или вопросы, требующие для ответа не просто знания материала, но и способность анализировать, сравнивать, делать выводы, например: почему буква *w* в английском и немецком языке называется по-разному; почему существительные в немецком языке пишутся с большой буквы; как связаны между собой глаголы *to be, sein, есть, быть*?

На практических занятиях по макростилистике студенты перевоплощаются в литературных героев и произносят свои монологи, а слушатели дают характеристику персонажу, анализируя его речь, угадывают героя. К самостоятельным творческим заданиям по теме «Средства образности» можно отнести рисование картины по заданной теме. Студенты получают текст и в красках изображают аллегорию: *Ein Mann im gesetzten Alter kommt in Berlin an. Ohne Einladung. Er ist bunt gekleidet, weil er Maler ist. Hier übt er seinen Beruf aus und bemalt Bäume in der ganzen Stadt. So wird die Hauptstadt Deutschlands bunt. Alle Einwohner können jetzt ruhig schlafen und schön träumen.* На занятии демонстрируются работы, выбираются наиболее точно отображающие содержание текста, а затем студентам предлагается сделать анализ стихотворения («Malerischer Herbst» Egishe Dashtoian), по которому и был составлен текст:

*Malerischer Herbst kommt von selbst,
Niemand bemalt das schöne Blatt.
Herbst in Berlin – guter Termin,
Bunte Bäume, schöne Träume!*

При изучении характерологической лексики используется методика «Путешествие в фантазии». Фантазия даёт нам возможность реализовать путешествия, оставаясь на месте. С помощью метода «Воображаемое путешествие» (Fantasiereise) можно воспроизвести в голове различные ситуации и погрузиться в них. Многие темы можно лучше понять, если сначала мысленно представить их себе [3, с. 204]. Преподаватель просит студентов закрыть глаза и читает им вслух текст, описывающий жизнь в средневековом замке. Слушатели мысленно переносятся в соответствующую эпоху и представляют себе услышанное, дорисовывая картины в своём изображении. Затем каждый рассказывает о своём путешествии в прошлое, обращая внимание на то, какими средствами был создан исторический и социальный колорит. Здесь проявляется и фантазия, и новый взгляд на явления, пополнение и расширение знаний. В качестве самостоятельной работы студенты сами подбирают отрывки из произведений, анализируют характерологическую лексику.

Преподаватель приобретает важную для учебного процесса роль организатора самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучающихся. Он должен помочь студентам самостоятельно добывать нужные знания, критически осмысливать получаемую информацию, уметь делать выводы и аргументировать их [4, с. 224].

Таким образом, творческие формы контроля выполнения самостоятельной работы стимулирует обучающихся к решению поставленных задач; создают комфортную в психологическом плане атмосферу; способствуют формированию условия для осознанности применения каждым обучающимся на практике приобретенных знаний; обеспечивают возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем.

Список литературы

1. Бароненко Е. А., Белова Л. А. Организация и формы самостоятельной работы на факультете иностранных языков // Язык и культура: Сборник материалов X международной научно-практической конференции. Челябинская государственная академия культуры и искусств. 2015. С. 87-93.

2. Белова Л. А., Слабышева А. В. Создание условий для реализации коммуникации на уроке иностранного языка // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. Кемерово, 2017. С. 37-41.

3. Слабышева А. В., Белова Л. А. Использование методов В. Маттеса для развития коммуникативной компетенции студентов, изучающих немецкий язык // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5-3 (71). С. 204-206.

4. Слабышева А. В. Использование технологии сотрудничества при обучении немецкому языку студентов факультета "Туризм" // Оптимизация учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях физической культуры: Материалы XXV региональной научно-практической конференции с международным участием. Челябинск: УралГУФК, 2015. С. 223-225

372.881.111.22

Быстрой Е. Б., Райсвих Ю.А., Бабушкина Е.С.
(Россия, Челябинск)

ПРЕИМУЩЕСТВА МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ПРИМЕРЕ ФАБУЛЬНОГО ТЕКСТА

Ключевые слова: монологическая речь, монолог, фабульный текст, проблемное обучение.

В статье рассматривается применение методов проблемного обучения на уроке иностранного языка, которое стимулирует развитие мыслительных способностей обучающихся, способствует формированию умений монологической речи, то есть выражению собственных мыслей, собственной позиции на иностранном языке. Использование аутентичных фабульных текстов предопределяет содержательную ценность речевых высказываний обучающихся, способствует решению поставленных задач.

Bistraï E. B., Raisvikh J. A., Babushkina E.S.
(*Russia, Chelyabinsk*)

ADVENTAGES OF THE METHODS OF PROBLEM-BASED LEARNING FOR THE FORMATION OF MONOLOGUE SPEECH SKILLS EVIDENCE FROM THE PLOT TEXT

Key words: monologue speech, monologue, plot text, problem-based learning.

Annotation: The article treats an using methods of problem-based learning at the foreign language lesson which stimulates the development of thinking abilities of students, contributes to the formation of monologue speech skills namely to the expression of own thoughts , own attitude in the foreign language. The use of authentic plot texts predetermines substantial value of student's speech statement, redounds to the solution of assigned tasks.

Основной целью обучения иностранному языку в школе является практическое овладение языком как средством общения. Это можно достичь путём решения определённых задач, решение которых требует овладения перечнем знаний, умений и навыков. Практическое овладение иностранным языком охватывает такие виды деятельности как чтение, понимание иноязычной речи на слух, письмо и говорение. Все виды деятельности важны для практического овладения иностранным языком, однако говорение является продуктивным видом деятельности посредством которого осуществляется коммуникация. Обучающиеся должны не только уметь читать, понимать, но и свободно общаться на основные темы с представителями другой языковой культуры.

Существует два типа речевой деятельности – монолог и диалог. Первый способ говорения отличается рядом лексических, синтаксических трудностей. Однако свободное владение первого предопределяет и свободное владение и второго.

Одно из главных отличий монолога от диалога является количество участвующих в самом процессе. Собеседники в диалоге взаимосвязаны как в содержательном, так и в структурном контексте, что касается монолога, то тут отвечающий полностью или частично независим. Монолог может иметь более сложное синтаксическое построение, он более традиционен при выборе языковых и композиционных средств [3, с. 102].

Монолог – это целенаправленное послание группе людей или самому себе. Во втором случае, отсутствует реакция читателей или слушателей, так как монолог не был озвучен, а был лишь адресован самому себе. Целенаправленность есть главная отличительная черта монолога, говорящий пытается донести свои мысли и идеи, которые были predeterminedены определенной речевой ситуацией из жизни [10, с. 58]. Это и есть основная проблема учителя на уроке: воссоздать набор таких факторов, которые мотивируют обучающихся к формулированию и воспроизведению их мнения и видения ситуации.

Обучение монологической речи – это формирование у человека определенных навыков и умений выражать свои мысли с помощью речевых конструкций. Определенные умения и навыки у учащихся доказывают грамотное владение этим видом речевой деятельности. В первую очередь, способность к описанию или повествованию по картинке, рисунку, презентации по заданной теме. Во-вторых, последовательность изложения мыслей. Умение выразить личное мнение с опорой на обдуманый заранее план к прочитанному тексту [11, с. 195].

Соблюдение языковых норм, последовательность и доходчивость, логически-правильный ход мыслей, все это входит в процесс формирования умений монологической речи. С психологической точки зрения, говорящий сталкивается и с другими препятствиями. Для успешного выступления необходимо уметь следить за слушателями, их состоянием и реакцией, что требует от выступающего самоконтроля и уверенности в себе [9, с. 123].

Повышенная сложность приводит к потере интереса со стороны обучающихся. Задача учителя препятствовать в данном случае снижению мотивации к изучаемому предмету, содействовать повышению интереса. Как показывает практика, если в начале обучения обучающиеся проявляют большую заинтересованность в изучении этого предмета, мотивом тому является его сравнительная новизна, то с каждым годом, необходим дополнительный поиск мотивации [5, с. 157]. Это обусловлено специфическими возрастными и социально обусловленными индивидуальными особенностями обучающихся, а также отсутствием ситуаций реального общения, что необходимо восполнить привлечением аутентичных текстов и языковых аутентичных материалов, применением учителем новых свежих методик на уроке.

Чем старше классы, тем больше требуется тщательное продумывание заданий от учителя. Все чаще проявляются активные мировоззренческие поиски и потребность в самоопределении, что не только влияет на характер учебной деятельности обучающихся, но часто и определяет ее. В познавательной деятельности преобладающее значение занимает абстрактное мышление, стремление глубже понять сущность и причинно-следственные связи изучаемых предметов и явлений [6, с. 67].

Развитие мыслительных способностей и стремление к более глубоким теоретическим обобщениям стимулируют работу обучающихся над речью,

порождают у них желание облекать свои мысли в более точные и яркие словесные формы [4, с. 274]. Формирование умений монологической речи может поспособствовать этим стремлениям. При правильном подходе обучения удастся выработать навыки логически мыслить, формулировать высказывание, вызывать ответную реакцию слушателей. Если не делать упор на развитие мыслительных способностей, вместо умений монологической речи можно добиться лишь механического заучивания и неосознанного воспроизведения материала. Целеустремленность и осознанность главный посыл монолога.

Развитию мыслительных способностей может способствовать применение методов проблемного обучения на уроке иностранного языка. Проблемное обучение определяет развитие творчества, креативности и нестандартности мышления обучающихся

При формировании умений говорения, отечественные методисты различают два способа. Это возможно с использованием или без использования текста на определенных этапах. В случае отказа от работы с текстом, так называемая формула «снизу вверх», учитель делает акцент на какую-либо тематику и проблематику обсуждаемых вопросов, изученную лексику и грамматику, а также речевые структуры. В другом случае, используется следующий путь к достижению целей: «сверху вниз», что предполагает развитие навыков говорения с опорой на прочитанный текст [3, с. 81].

Формирование монологических умений на основе различных этапов работы с текстом имеет массу преимуществ.

Текст в полной мере передает речевую ситуацию, и учитель не вынужден продумывать ее заранее для урока. Под этим понимается использование текста как основу для порождения речевых высказываний учащихся и о частичном видоизменении с помощью речевых установок и упражнений. Качественно отобранный материал имеет высокий уровень информативности, а значит, и предопределяет содержательную ценность речевых высказываний обучающихся, способствует достижению образовательных целей обучения. Сверх того, аутентичные тексты различных жанров предоставляют достаточную языковую и речевую опору, модель для подражания, базис для создания собственных речевых высказываний по этой модели. Аутентичные тексты повышают мотивацию и интерес обучающихся к предмету [2, с. 5].

Фабульный текст содержит сюжет, богатый материал, на основании которого учитель может поставить ряд задач перед обучающимися, создать проблемные учебные задания. Формулировки заданий могут опираться на характеристику действующих лиц, их описание, их роль, на место и время изображенных событий, на их актуальность и т.д.

Проблемное обучение способствует так же достижению других немаловажных образовательных задач. Данный метод способен стимулировать активный познавательный процесс учащихся. Задания с элементами проблемности содействуют формированию творческого и

исследовательского стиля мышления, а так же воспитывают ответственную личность, ориентированную на индивидуальную работу и самостоятельность обучения [7, с. 98].

При формировании умений монологической речи следует подбирать такие тексты, которые бы не только способствовали развитию, но и привлекали детей своей содержательной стороной. Работа над фабульным текстом решает эту задачу [1, с. 7]. Проблемные задания повышают интерес учащихся к работе с текстом. Задание можно считать проблемным, если оно удовлетворяет требованиям схемы проблемного обучения

Схема проблемного обучения представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для обучающихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых умений [8, с. 163].

Ниже приведены некоторые примеры оформления заданий к фабульному тексту, которые соответствуют схеме проблемного обучения. Материалом послужила сказка «Die seltsame Geschichte von der Puppe Aglaja» немецкого детского писателя Джеймса Кюса из сборника «Der Leuchtturm auf den Hummerklippen». Почему автор назвал свой рассказ «Die seltsame Geschichte von der Puppe Aglaja»? Как еще можно назвать этот рассказ? Warum nannte der Autor seine Erzählung «Die seltsame Geschichte von der Puppe Aglaja»? Wie kann man noch diese Erzählung nennen? Как ты опишешь героиню? С помощью текста сделай ассоциограмму! Wie beschreibst du die Heldin? Mit Hilfe des Textes mach einen Assoziogramm! Как ты находишь поступок героя? Вырази мнение. Wie findest du die Tat des Helden? Äußere deine Meinung.

Монологическая речь в какой-то мере выполняет функцию осмысливания материала: произнесенный вслух текст обретает большую содержательность. Материализовавшаяся в словах мысль легче поддается анализу и интерпретации. Монологическая речь может быть средством мышления, когда она призвана быть не столько истинной, сколько убеждающей, воздействующей.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Быстрая Е.Б., Райсвих Ю.А. Аксиологический аспект формирования умений дидактического речевого общения будущих учителей методом ролевой игры. *Фундаментальная и прикладная наука*. 2017. №4(8). С.14-17
2. Белова Л.А., Быстрая Е.Б., Заседателева М.Г. Применение методического проекта «классная комната как мастерская текстов» в средней школе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2018. №8. С.15-19
3. Бим И.Л. Теория и практика обучения иностранному языку в средней школе. М., 1998. 255 с.

4. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: РАО/МПЦИ, 2001. 396 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 248 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 456 с.
7. Лернер И. Я. Проблемное обучение. М., 1974.
8. Махмутов М. И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М., 1975. 368 с.
9. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. М.: Просвещение, 1998. 324 с.
10. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Рабинович Ф. М., Сахарова Т. Е. М.: Просвещение, 1991. 218 с.
11. Филатов В.М. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе. Ростов-на-Дону: АНИОН, 2003. 416 с.

УДК 372.881.1

Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А.
(Россия, г. Челябинск)

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ**

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, познавательный интерес, иностранный язык, метод проектов.

В статье рассматривается вопрос об использовании в процессе формирования познавательного интереса к иностранному языку у будущих учителей с использованием метода проектов. Особое внимание уделяется организационно-педагогическим условиям данного процесса, обуславливающим его успешное протекание.

Bistraj E.B., Skorobrenko I.A.
(Russia, Chelyabinsk)

**ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE
FUTURE TEACHERS' COGNITIVE INTEREST TO STUDYING A
FOREIGN LANGUAGE FORMING VIA THE PROJECT METHOD**

Key words: teachers' professional training, cognitive interest, foreign language, project method.

The article discusses the issue about using in the process of future teachers' cognitive interest to a foreign language of forming via the project method. Special attention is paid to the organizational and pedagogical conditions of this process, which determine its success.

На сегодняшний день все большую актуальность приобретает проблема формирования познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка, поскольку «современный учитель постоянно интегрируется в межкультурно-коммуникативную среду, включающую международные конференции и семинары, заграничные стажировки, приемы иностранных делегаций в образовательном учреждении, международные обмены» [7, с. 124]. Кроме того, «особую актуальность приобретает проблема достижения нового качества профессионального образования, ориентированного на подготовку высококвалифицированных, мобильных, конкурентоспособных специалистов различного уровня и профиля к предстоящей профессиональной деятельности в условиях современного рынка труда» [2]. В данной связи особую актуальность приобретает поиск педагогических технологий, методов и средств развития познавательного интереса студентов к изучению иностранного языка как средства межкультурной коммуникации. Методологическим основанием решения данной проблемы является положение о том, что повышение качества обучения иностранному языку возможно при системном изменении понимания его сущности: изменении содержания преподавания, педагогических условий, учета актуального состояния и потенциала развития субъектов обучения.

Совершенно очевидно, что в связи с качественными изменениями в системе профессиональной подготовки процесс формирования и развития познавательного интереса будущих педагогов требует дальнейшего совершенствования. Познавательный интерес – это один из сильно действующих мотивов в человеческой деятельности, то есть реальная причина действий, которая ощущается человеком как особо важная для него. Неслучайно Г. И. Щукина рассматривает познавательный интерес как нерасторжимое единство, сплав интеллектуальных, эмоциональных, волевых процессов [8]. Интерес к изучению иностранного языка формируется у студентов только при условии определенной организации преподавателем учебного процесса. Для целенаправленного формирования и развития познавательного интереса важно, чтобы преподаватель передал студентам понимание цели, значения, ценности учебного предмета, причем цель играет определяющую роль в успешном формировании интереса и познавательной деятельности студентов, направляя их при получении и использовании знания, поскольку «основой активности студента являются именно знания, способствующие проявлению познавательного интереса, под влиянием которого они становятся более глубокими, яркими, образными» [1, с. 449].

Познавательный интерес успешно формируется в том случае, когда

новый материал легко и ясно воспринимается, когда имеющиеся у студентов представления совпадают и ассоциируются с большим или меньшим числом элементов нового материала. Важным для развития познавательного интереса является наглядный характер обучения. Знания, воспринимаемые посредством органов чувств, легче и прочнее удерживаются в памяти. В вузе наглядность обучения служит основным источником самых отчетливых и прочных представлений. Также формированию и развитию познавательного интереса способствует заинтересованность студентов в конечном результате.

Обычно в начале учебной деятельности в вузе познавательные интересы студентов еще неустойчивы и эпизодичны, но по мере продвижения учебного процесса они становятся более устойчивыми и дифференцируются по отдельным областям знаний, где интерес перестает быть эпизодическим, а возрастает по мере его удовлетворения. Познавательные интересы в отличие от эпизодических характеризуются своей ненасыщаемостью: чем больше они могут быть удовлетворены, тем более устойчивыми и направленными становятся, чем больше обучающиеся узнают об интересующем их предмете, тем сильнее становится у них потребность в получении новой информации.

Познавательный интерес студентов к определенному учебному предмету может проявляться в выполнении творческих заданий, поскольку «развитие творческого потенциала личности бакалавров педагогики – будущих учителей иностранного языка в образовательном процессе вуза является одной из важнейших задач высшего образования» [6, с. 229]. Интерес к иностранному языку формирует устойчивую направленность студента на овладение глубинными знаниями и прочными практическими навыками, на достижение высокой степени владения иностранным языком. Проблема становления познавательного интереса студентов к иностранному языку представляется особенно важной в связи с гуманитаризацией всех уровней образования и постоянно растущей потребностью общества в специалистах, в совершенстве владеющих иностранным языком, поскольку «утверждение гуманистических ценностей в современном обществе в качестве приоритетных выдвигает на первый план гуманистическую парадигму образования, ставящую на первое место нравственное развитие обучающегося, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения» [4, с. 244-245]. Наличие устойчивого познавательного интереса к иностранному языку является важнейшим условием оптимизации процесса обучения иностранному языку, в связи с чем представляется необходимым выявление педагогических условий становления познавательного интереса к данному учебному предмету.

В результате изучения научно-педагогической литературы нами была определена совокупность следующих педагогических условий формирования познавательного интереса будущих учителей к изучению иностранного языка в вузе. Во-первых, необходимо включение студентов в активную познавательную деятельность на занятиях по иностранному языку посредством расширения их лингвострановедческой компетенции. Во-вторых,

осуществление отбора содержания обучения иностранному языку с учетом лингвострановедческого подхода. В-третьих, организация субъект-субъектной творческой деятельности преподавателя и обучающихся в процессе изучения иностранного языка.

Рассмотрим данные педагогические условия подробнее. Включение студентов в активную познавательную деятельность на занятиях по иностранному языку представляется возможным с учетом особенностей познавательных интересов обучающихся. Существенную роль в мотивации учения играют интересы, так как познавательные мотивы являются релевантными в учебной деятельности студентов. При этом следует отметить, что интересы могут различаться по таким параметрам, как содержательность (направленность на определенную отрасль знания), ширина (степень охвата областей знания), результативность (уровень достижений в освоении знаний), активность (степень выраженности интереса в общей структуре деятельности). Именно поэтому «формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность обучающихся» [5, с. 76].

По мере своего формирования познавательный интерес может превратиться в устойчивое качество личности. В этом случае обучающегося отличают любознательность, жажда знаний, которые определяют характер его отношения к миру и процессу познания. Познавательный интерес определяет поисковый, творческий характер любой деятельности, следовательно, познавательный интерес и его становление могут быть рассмотрены как показатель общего развития личности. Иноязычные способности являются одними из основных факторов успешности усвоения иностранного языка обучающимися и способствуют формированию и развитию интереса к иностранному языку, поэтому для успешного обучения иностранным языкам важно знать о следующей закономерности: успешность обучения иностранному языку является диагностическим средством индивидуального свойства личности – обучаемости и прогнозирует в будущем возможность дальнейшего совершенствования языковой подготовки.

Мы полагаем, что формированию и развитию познавательного интереса студентов – будущих учителей к изучению иностранного языка является метод проектов, который Е.С. Полат трактует как «определенную совокупность учебно-познавательных действий обучаемых, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных познавательных действий и предполагающих презентацию этих результатов в виде конкретного продукта деятельности» [3, с 3-9]. Во-первых, проект является самостоятельно планируемой и реализуемой студентами работой, в которой речевое общение органично вплетается в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (игры, анкетирования, поисковой деятельности и др.). Таким образом, он позволяет реализовать

межпредметные связи в обучении иностранному языку (многие проекты интегративны по своей сути), расширить пространство общения, осуществить широкую опору на практические виды деятельности. Во-вторых, работа над проектом является творческим процессом. Студенты самостоятельно или под руководством преподавателя занимаются поиском разрешения проблемы, лично значимой для них. Это требует в подавляющем большинстве случаев самостоятельного переноса знаний, навыков и умений в новый контекст их использования. У студентов развивается креативная компетенция как показатель коммуникативного владения иностранным языком на определенном уровне.

В-третьих, в ходе выполнения проекта студент активен, он проявляет творчество и не является пассивным исполнителем. Работая над проектом, каждый студент имеет возможность проявить собственную фантазию и креативность, активность и самостоятельность. Проектная работа позволяет исключить формальный характер изучения языка и активизирует взаимодействие обучающихся для достижения практического результата обучения языку. В-четвертых, проект меняет функциональные обязанности преподавателя и студента. Первый активно участвует в выборе, организации и конструировании содержания обучения иностранному языку и конкретного занятия; второй выступает в роли консультанта, помощника. Так, проектная работа придает процессу обучения лично-ориентированный и деятельностный характер и в полной мере отвечает новым целям обучения, создавая условия, в которых процесс обучения иностранному языку по основным характеристикам приближается к процессу естественного овладения языком в аутентичном языковом контексте.

Как справедливо отмечает Е.Н. Ястребцева, образовательный проект представляет собой совместную учебно-познавательную, творческую или игровую деятельность обучающихся, имеющую общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата деятельности [9, с. 9]. С одной стороны, в процессе работы по подготовке проектов на занятиях по иностранному языку студенты работают в группах, обсуждая основную идею, цель, задачи, содержание, эстетическое оформление проекта, формы его представления и защиты, активизируя при этом процесс общения и активно взаимодействуя друг с другом. Это позволяет им осуществлять коммуникацию на иностранном языке в доступной и интересной форме, абстрагируясь от традиционного изучения иностранного языка, предполагающего овладение минимальным набором лексических единиц по ряду разговорных тем и грамматическим минимумом. С другой стороны, аудитория, которой демонстрируется проект, слушает и анализирует речь выступающих, обращает внимание на их коммуникативное поведение, задает вопросы, дополняет обсуждение результатов работы над проектом аргументами в пользу или опровержение проекта, предложениями по организации дальнейшей работы. Так, между группой обучающихся, защищающих проект и группой слушателей состоится активный процесс

коммуникации, который способствует практическому применению, закреплению и совершенствованию полученных на занятиях знаний, умений и навыков, а также развитию познавательного интереса как к иностранному языку в целом, так и к обсуждаемым проблемам и вопросам в частности.

Следует обратить внимание на то, что крайне важная роль в подготовке и защите обучающимися проекта принадлежит заключительному этапу работы над ним, который являет собой не что иное, как презентацию, защиту проекта с последующим проведением рефлексии, позволяющей обучающимся осознать преимущества и актуальность своей работы, оценить ее практическую ценность проделанной работы для себя и других, а также повысить уровень самооценки обучающихся посредством осознания значимости результатов проекта. Работа над каждым новым проектом открывает широчайшие возможности для активизации в процессе обучения как интеллекта, способностей, опыта, сознания человека, так и его эмоций, волевых качеств, содействуя при этом более глубокому, осознанному освоению учебного материала в наглядной и интересной форме, проявлению эмоционально-ценностного отношения к нему. Использование метода проектов в процессе обучения иностранному языку направлено на раскрытие возможностей, способностей обучающихся, оценку личностных ресурсов, определение социально ценностных и личностно значимых перспектив, что способствует развитию познавательного интереса обучающихся к изучению иностранного языка.

Таким образом, использование метода проектов в процессе формирования и развития познавательного интереса будущих учителей на занятиях по иностранному языку способствует развитию их креативности, инициативы, самостоятельности, которые являются неотъемлемыми условиями развития познавательного интереса. Ввиду высокой степени привлекательности для студентов, метод проектов позволяет стимулировать их познавательный интерес к изучаемым на иностранном языке предметам и явлениям, поскольку он способствует интересной и доступной подаче информации и повышает степень интереса обучающихся при работе с ней.

Список литературы

1. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Формирование личности бакалавра педагогики путем активизации познавательного интереса // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики. Материалы II-й Международной научно-практической конференции 20-22 апреля 2017 г., Калуга, Россия. Калуга: Изд-во АКФ «Политоп», 2017. С. 448-454.
2. Быстрой Е.Б. Формирование межкультурной педагогической компетентности учителя // Alma Mater (Вестник высшей школы). 2006. № 6. С. 14-18.

3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 3. С. 3-9.

4. Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А. Знакомство с основами культуры здорового образа жизни на уроке иностранного языка как элемент формирования аксиологической направленности личности школьника / Язык и культура: сб. материалов X междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 18 марта 2015г. / Челяб. гос. акад. культуры и искусств; ред-кол. В.Б. Мещеряков, А.П. Нестеров. Челябинск: ЧГАКИ, 2015. С. 244-247.

5. Райсвих Ю.А., Бароненко Е.А., Быстрой Е.Б., Штыкова Т.В. Роль мотивации в процессе повышения эффективности обучения иностранным языкам // Фундаментальная и прикладная наука. 2017. № 4 (8). С. 74-78.

6. Скоробренко И.А. Развитие творческого потенциала личности бакалавра педагогики в образовательном процессе высшей школы средствами дисциплины «Иностранный язык» // III Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Казань: Центр инновационных технологий, 2018. С. 225-230.

7. Скоробренко И.А., Быстрой Е.Б. Реализация коммуникативного подхода как условие подготовки студента педагогического вуза к межкультурному взаимодействию // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. Кемерово, 2017. С. 123-127.

8. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

9. Ястребцева Е.Н.. Современная городская школьная медиатека: Модель технического оснащения и возможные формы организации работы. М.: НИИСОиУК. 1992. С. 9.

УДК: 811.161.1

Дорохова Е.Ю.
(Россия, Челябинск)

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ТВОРЧЕСТВА ЗИГФРИДА ЛЕНЦА КАК ПРЕДСТАВИТЕЛЯ ГРУППЫ 47

Ключевые слова: Зигфрид Ленц; современная немецкая литература; идеи; гуманизм; нравственность.

В статье представлены гуманистические и нравственные проблемы в рассказах немецкого автора Зигфрида Ленца. Гуманизм, политическая мораль, человеческая нравственность – вот некоторые из проблем, постоянно волновавшие писателя Зигфрида Ленца, который в своих произведениях показывает читателю целый мир человечности и гуманности.

Dorokhova E.Y.
(Russia, Chelyabinsk)

AESTHETIC PRINCIPLES OF THE CREATION OF ZIGFRID LENZ AS THE REPRESENTATIVE OF THE GROUP 47

Key words: Siegfried Lenz; modern German literature; ideas; humanism; moral.

The article presents humanistic and moral problems in the stories of the German author Siegfried Lenz. Humanism, political morality, human morality - these are some of the problems that are constantly worried about the writer Siegfried Lenz, who in his works shows the reader a whole world of humanity.

Зигфрид Ленц, один из самых значимых и читаемых немецкоязычных прозаиков послевоенного и современного периода, был на протяжении десятилетий одним из лидеров антифашистской литературы ФРГ. Наряду с нобелевскими лауреатами Генрихом Бёллем (Heinrich Böll) и Гюнтером Грассом (Günter Grass), Ленц входил в круг немецких писателей, главной задачей которых было осмысление нацистского прошлого и внесение вклада в дело примирения народа Германии с другими пострадавшими от нацизма народами.

Появление произведений известного немецкого писателя Зигфрида Ленца, известного активной позицией в вопросах литературы и её проблематики, всегда сопровождалось острыми дискуссиями. Его творчество органично вошло в историю современной немецкой литературы. И это неслучайно, ведь в своих произведениях он отстаивает традиции гуманизма, политической морали, человеческой нравственности. Его волновали проблемы поколений, свободы и творчества, истории и современности, искусства и власти, вины и долга, долга и памяти, реальности и виртуальности, жестокости и гуманизма.

«Зигфрид Ленц никогда не стремился отгородиться от наиболее актуальных общественных интересов, от острых проблем и выбора животрепещущих тем современной ему общественной жизни, тем самым он обнаруживает тесную связь со своим временем, а его творчество и взгляды обусловлены той атмосферой, в которой он живет и творит. Нравственные идеалы пронизывают все творчество Ленца: рассказы, новеллы, пьесы, романы и т.д. В рассказах это прослеживается более ярко, поскольку их литературное пространство ограничено» [2, с. 162]

После войны молодой Ленц, волей судьбы оказавшийся в полуразрушенном Гамбурге, пытается выжить и встать на ноги. А для этого необходимо зарабатывать марки: чаще всего продажей американских сигарет, иногда донорством. Все это приходится сочетать с учебой в университете и работой некоторое время в качестве переводчика. Тогда в 1945 году немецкая

литература попробовала начать все заново, однако отсчет времени – "час ноль" (Nullstunde) – не удался уже по причине биографической, творческой непрерывности многих авторов. В те годы утвердилось направление, которое, в конце концов, способствовало тому, что критическое рассмотрение недавнего прошлого стало темой литературы. Во многих произведениях тех лет критика "экономического чуда" послевоенного времени соединялась с критикой недостаточного осмысления прошлого, что часто интерпретировалось как уход от ответственности за злодеяния нацистов. Главную роль играло свободное объединение немецкоговорящих писателей «Группа 47». «Группа 47» была фактически отражением того, что происходило в Германии. На встречах – чтение произведений, дискуссии, внутренняя критика – все это способствовало созданию атмосферы коллегиальности. Именно в 50-е годы, во время наиболее сильного отдаления политики и литературы, «Группа 47» была не только литературным объединением, но и аккумулировала политические требования литературы и получила, благодаря призывам, манифестам и открытым письмам, славу моральной оппозиции или высшей моральной инстанции. Она способствовала интернационализации немецкой послевоенной литературы, ее развитию, что нашло отражение в 1972 году после присвоения Нобелевской премии Г. Бёллю. По его словам, этот период был периодом "литературной разрухи" ("Trümmerliteratur").

На протяжении 50-х годов «Группа 47» стала ведущей в литературной жизни, число участников увеличилось с 17 до 150. Ежегодные встречи Группы для немецкой послевоенной литературы имели огромное значение. Ленц, будучи активным участником «Группы 47», никогда не стремился отгородиться от наиболее актуальных общественных интересов, от острых проблем современной общественной жизни. Творчество и взгляды Ленца пронизаны той атмосферой, в которой он живет и творит. Нравственные идеалы пронизывают все творчество Ленца: рассказы, новеллы, пьесы, романы. В рассказах это прослеживается наиболее ярко [3, с. 282].

Многие герои Ленца становятся свидетелями и/или участниками какого-либо события, которому они в большинстве случаев дают определённую нравственную оценку. Основной задачей становится получение некоторого жизненного опыта, представления о той или иной проблеме, о которой повествователь или рассказчик хочет сообщить читателю. Переживаемые эмоции и полученный опыт придают суждениям рассказчика значимость и достоверность. Он обладает своей точкой зрения, особой жизненной философией и не забывает обратить внимание читателя на возможную субъективность его повествований [1, с 175].

Часто герои по собственной вине или в силу сложившихся обстоятельств сталкиваются с социальной или нравственной несправедливостью. Они оказываются в роли аутсайдера в семье (например, «С сильным не борись», 1959) или в социуме («Нарушитель спокойствия», 1961). «Жертва» страдает (например, «Любимая пища гиен», 1958), сходит с

ума («Крепость», 1954), погибает («Капризы волн», 1957) или даже кончает жизнь самоубийством («Смертельная фантазия», 1949). Недовольство «жертвы» существующим положением выражается в общем состоянии смирения, разочарованности, горького сожаления. В ряде случаев «жертва» пытается оказать протест враждебным силам. Но этот протест ничего не меняет. Он выражает определённую нравственную оценку проблемной ситуации и акцентирует на ней внимание читателя. Так, например, герой рассказа «Благонадёжный гражданин» (1959) старик Бела Бонзо является жителем одной из образцово-показательных деревушек, находящихся под жёстким контролем правительства абстрактного тоталитарного государства. Его сын, один из восставших против режима, был замучен в тюремных застенках. Сам Бонзо вынужден разыгрывать перед приехавшими журналистами иллюзию счастливой жизни. Один из журналистов, замечает следы побоев на его лице. Жертва режима, несчастный старик ничего не может изменить, однако его попытка выразить свой протест достойна уважения. Прощаясь с рассказчиком, Бела Бонзо пожимает ему руку и передаёт скатанный шариком клочок бумаги. Посмотреть содержимое журналист решает только в номере гостиницы. В него был завернут выбитый зуб. Будучи не в силах сказать правду, Бела Бонзо хочет, чтобы о ней знали другие. Пусть даже журналист и не напишет достоверного материала об истории старика.

Особое место в творчестве Ленца занимают герои, которые волею судьбы получают возможность начать новую жизнь. Как правило, в рассказе происходят какие-то события, коренным образом меняющие мировоззрение персонажа и определяющие его будущее. Так, в рассказе «Всё заново» («Der Anfang von etwas») (1958) герой Гарри Хоппе, опоздав на брандер, на котором он служил, узнаёт, что судно потерпело крушение, а его самого считают погибшим. Оставляя в прошлой жизни неоправдавшиеся надежды и неудачный брак, он выбрасывает свой чемодан в воду, решая начать жизнь заново. Герой, начинающий новую жизнь, может попеременно то побеждать, то терпеть поражение. Вопрос, сумеет ли герой правильно распорядиться предоставившимся ему шансом, Ленц, как правило, оставляет открытым.

Зигфрид Ленц призывает читателя к соучастию, милосердию, с надеждой на то, что он проявит интерес к затронутой им моральной или социальной проблеме. Творческое долголетие автора – это, бесспорно, свидетельство того, насколько хорошо Ленцу удаётся реализовывать свою авторскую позицию. Неудивителен тот факт, что в центре повествования у Ленца всегда находится человек-соучастник всего, что происходит в окружающем мире, обладающий своей точкой зрения, преодолевающий все несправедливости и несовершенства мира, одиночество и непонимание. И читатель, также как и автор, начинает верить в то, что и в его жизни найдется место соучастию.

Список литературы

1. Васюкова А.Ю. Мужской характер в рассказах Зигфрида Ленца // Вестн. Перм. ун-та. Рос. и зарубеж. филология. Пермь, 2010. Вып. 4. С. 173-183.
2. Дорохова Е.Ю. Образ маленького человека в творчестве Зигфрида Ленца // Язык и культура. Сборник материалов X международной научно-практической конференции. Челябинск, ЧГАКИ, 2015. С. 160-164.
3. Шаронова А. Гуманизм в творчестве Зигфрида Ленца // Пространство литературы, искусства и образования – путь к миру, согласию и сотрудничеству между славянскими народами : сб. науч. тр.: по матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. / ред. А. Г. Романовский, Ю. И. Панфилов. Харьков : НТУ «ХПИ», 2013. С. 281-284.

УДК 81'27: 316.772.2

Нарожная В.Д.
(Казахстан, Шымкент)

ЦВЕТ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ НАЦИОНАЛЬНОГО КОДА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ключевые слова: обычаи, традиция, менталитет, этнокультура, невербальная коммуникация, функция информирования, национальный костюм, гендерные отношения.

Статья посвящена описанию информационной функции цвета национального костюма как определенного знака в процессе межкультурной коммуникации. Национальный костюм, его колористика являются не только характеристикой определенной этнокультуры, но и указывают на пол, возраст, социальное положение, профессиональную и религиозную принадлежность его носителя.

Narozhnaya V.D.
(Kazakhstan, Shymkent)

COLOR AS AN INDICATOR OF A NATIONAL CODE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

Key words: customs, tradition, mentality, ethnoculture, non-verbal communication, information function, national costume, gender relations.

The article is devoted to the description of the information function of the color of the national costume as a certain sign in the process of intercultural communication. The national costume, its colors are not only characteristic of a

particular ethnic culture, but also indicate the gender, age, social status, professional and religious identity of its bearer.

При изучении межличностного общения, его становления, развития и функционирования как самостоятельной стороны социального бытия человека, его образа жизни или включенности в какую-либо деятельность представляется необходимым проанализировать и учесть все используемые людьми системы знаков с целью определения зависимости процессов от их семиотической природы. Рассматривая визуальные знаки внешнего облика человека как *коммуникативный феномен*, следует помнить, что общение – это прежде всего обмен информацией. В связи с этим «научное познание всех граней межличностной коммуникации с информационной стороны может быть существенно обогащено за счет анализа семиотической природы невербальных знаков общения, среди которых визуальные являются наиболее значительными» [10, с. 34]. Показательным в этом плане является костюм и его цвет.

Колористика костюма во все времена у всех этносов играла большую роль, так как указывала не только на национальные традиции и обычаи, на социальное происхождение и религиозную принадлежность, быт, трудовую деятельность и территорию заселения, но и служила для индивидуальной дифференциации личности, группы. Другими словами, костюм, его цвет «являясь имплицитно невербальным сигналом, становятся для внимательного реципиента знаком и несут определенное значение и смысл в межличностном общении» [10, с. 176].

Развитие, становление и укрепление системы символических значений цвета непосредственно связано с развитием определенной национальной культуры, следовательно, и анализировать и интерпретировать ее изолированно от человеческой истории и культуры невозможно. Цвет является ведущим, организующим пространство началом, способным вызывать у зрителя активную эмоциональную реакцию. Немаловажную роль в восприятии цвета играют ассоциации, связанные с культурными традициями, образом жизни, религиозными концепциями.

Сочетание физиологического воздействия цвета и его ассоциативного восприятия является основанием символической функции цвета в costume. Большинство народов символику цвета в одежде черпало из природной связи процессов и форм. Например, окраска вышивок и тканей крымских татар – нежная, растительная, подчеркивающая связь человека с окружающей природой [9, с. 105]. Цвет праздничных камзолов (верхняя одежда) казахов преимущественно зеленого, красного, бордового, синего, желтого цвета – цвета весенней степи.

В казахском costume велико значение цвета. Ткани, которыми обтягивался корпус *саукеле* – бархат, сукно, атлас – почти всегда красного цвета или его оттенков. С чем это связано? Красный обозначал молодость, избыток активных жизненных сил. Это цвет солнца, молодости, тепла, стихии

огня. В мелких элементах декора костюма, чаще всего в ювелирных изделиях, использовался синий цвет – цвет неба. Эти значения восходят еще к тенгрианской культуре. Белый цвет вуали (*желек*) – это символ небесного, Верхнего мира в головном уборе. *Платье (койлек)*, *камзол* и *шапан* чаще всего шились из красного, синего, зеленого бархата. Золотой цвет декора – цвет плодородия, созревания, материнства – распределялся по подолу платья и *шапана*, низу рукавов [6].

Важнейшее символическое противопоставление цветов – это противопоставление белого и черного. Белый – цвет света, чистоты, непорочности, совершенства, сакральный цвет и цвет Абсолюта. Черный – цвет абсолютной пустоты и абсолютного мрака, хаоса, смерти [12, с. 550]. Белый цвет у многих кочевых народов был символом траура, олицетворяющим покой, просветление. Крымские татарки любого возраста из горно-прибрежной группы носили головные покрывала *марама*, *шербенти*, которые были белого цвета и символизировали чистоту, совершенство [3, с. 379]. В одежде казахских девушек и молодых женщин преобладал красный цвет, а в одежде женщин с 30 лет, после рождения двух-трех детей, красный цвет уступал место более спокойным тонам. В костюме женщин старше 50-55 лет изменяется цветовая гамма костюма, преобладает белый цвет для головного убора и праздничной одежды, обыденному костюму характерны однотонные неброские цвета. До совершеннолетия девочкам-казашкам не рекомендовалось носить платки белого и черного цвета, поскольку в народе первый ассоциируется с замужеством, а второй – со знаком траура, печали [7, с. 163].

Цвет был важным этническим, социальным, эстетическим признаком, который проявлялся в национальном костюмном комплексе. Выполняя декоративную функцию, цвет выступал способом выражения национального мировоззрения, психологии, вкуса, подчеркивал повседневность или торжественность в одежде, выделял различную обрядовую одежду, передавал всевозможные социальные градации. Так, в китайском народном костюме положение в обществе отражалось цветом и вышивкой халата: желтый вышитый халат носили только императоры, коричневая и белая вышивка преобладала в одежде престарелых сановников, а красная и синяя вышивки украшали костюм героев. Голубые халаты без вышивки визуально указывали на студенчество, белые – на крестьян, а черные – на бедняков [11].

Шотландский король носил семицветную одежду; его придворные могли надевать костюмы, в которых насчитывалось пять разных цветов, у остальных привилегированных особ – четыре, а простонародью положена была одежда однотонная [8, с. 109].

Глубокий символический смысл имеет цвет в традиционной одежде корейцев. В традиционной одежде корейцев всегда преобладал белый цвет. Красный означал удачу и богатство – красной была церемониальная одежда короля и королевы, а также юбки невест (с зеленой блузкой). Юбки придворных дам и официальные костюмы чиновников окрашивали цветом

индиго (синим) – цвет постоянства. Мужские головные уборы корейцев были черными, так как черный воплощал бесконечность и творческое начало. Желтый цвет – цвет центра вселенной – символизировал короля и королеву и во время придворных церемоний допускался только в их одежде.

Кроме того, участники проведенного нами эксперимента привели интересные примеры, которые подтверждали, что цвет одежды или ее отдельных элементов мог иметь широкое социальное значение. Например, *ханбок*, который надевали молодые девушки на брачную церемонию, был преимущественно красно-желтого цвета: *чхима* (юбка) – красного цвета, *чогори* (жакет) – желтого. Родственников невесты и жениха на корейской свадьбе можно было всегда легко узнать: мать жениха обычно надевала одежду синего или близкого к нему цвета, а мать невесты – розовую. Если молодая женщина одета в блузку с воротником пурпурного цвета, то это означало, что женщина замужем, если манжеты на рукавах блузки были голубые, то значит, у нее родился сын.

Отличительным знаком в одежде казахов была не только ткань, большую роль играл и цвет одежды. Цвет одежды мог указывать на место, откуда была привезена ткань или готовое изделие (хивинский халат – красный, сартовский, бухарский – белый с черными полосками). Отличались цветом и женские головные уборы. «Девушки носят на голове красный платок (*кызыл орамал*), охватывая им голову и завязывая на затылке, так что длинные концы спускаются на спину. Платок обшивается бахромой. “Молодухи” носят белый платок, завязывая его под подбородком, или же надевают *жаулык* – длинный кусок белой материи (коленкор или шелк) обматывают сначала вокруг головы под подбородком, а потом в виде тюрбана» [2, с. 213]. Одежда девушек и молодых женщин отличалась ярким цветом, постепенно с возрастом он уступал место более спокойным тонам.

Детская одежда мальчиков и девочек была похожа. Детские халаты, шубки, шапки, сапоги, выполненные по универсальному крою, сохраняли различия только по *цвету* и отделке. В оформлении одежды мальчиков, а также мужчин, использовались черный и синий цвета. Для девичьей и женской одежды предпочитался выбор ярких тонов цветущей природы: красный, голубой, зеленый.

Со временем изменяется цветовая гамма женского казахского костюма, преобладает белый цвет для головного убора и праздничной одежды, обыденному костюму свойственны однотонные неброские цвета.

Русские женщины, в отличие от казашек, с возрастом предпочитают носить одежду темной расцветки, белый цвет в их костюме практически отсутствует. Белым может быть ситцевый платок, но с каким-либо неброским рисунком или каймой. Известно, что роль того или иного цвета для данного этноса в определенной мере связана с его бытом и образом жизни.

В одежде молодых туркменских девушек, например, преобладал красный цвет. «Свадебное платье невесты традиционно было красным, с большим количеством звенящих серебряных украшений» [1, с. 20].

В костюме крымских татар большую роль играл красный цвет, в старину говоривший о родовитости, состоятельности его владельца. Красный цвет символизировал жизнь, плодородие, власть, богатство. Интересно отметить, что у народов Средиземноморья красный цвет являлся символом власти, цветом парадных облачений императоров. Зеленый цвет у мусульман считался знаком особого отличия, выражал божественную мудрость [5, с. 157]. Людям других вероисповеданий запрещалось носить одежду зеленого цвета. Желтый цвет у монголов был символом благочестия и милосердия [5, с. 166]. В Турции желтые сапожки были знаком социального превосходства [9, с. 356]. Это был самый распространенный цвет обуви у крымских татар.

У древних египтян коричневый цвет символизировал жизнь, так как связывался с почвой. У современных европейцев он и сейчас ассоциируется с ощущением своих «корней», надежностью и здравым смыслом. В русской культуре коричневый цвет традиционно олицетворяет бедность (символ, идущий от очевидных ассоциаций с неплодородной, глинистой почвой). «Возможно поэтому, – указывает А.П. Василевич, – у русских в почете этот неброский цвет повседневной одежды. По многочисленным ответам иностранных туристов, серо-коричневая гамма московской толпы – первое, что бросалось им в глаза» [4, с. 270]. У древних египтян коричневый цвет символизировал жизнь, так как связывался с почвой. В арабо-мусульманской культуре это был очень негативный цвет, который ассоциировался с распадом, гниением и гибелью.

Колористика в костюме играет большую роль: каждый цвет может быть прочтен как слово, истолкован как *сигнал*, *знак*, или *символ*. Восприятие цвета, прочтение его может быть субъективным, индивидуальным, а может быть коллективным, общим для больших социальных групп и культурно-исторических регионов.

Рассмотрим некоторые функции цвета в одежде представителей разных этносов, эпох, сословий, вероисповеданий, профессий и т.п. в различные исторические эпохи.

Красный цвет (цвет власти, огня, страсти), выполняя функцию *знака* отличия в обществе, был цветом одежды царя и его окружения, императора, жрецов, воинов, судей, палачей, волшебников и революционеров.

Пурпурный цвет – цвет богатства, царственности, героизма, высшей красоты. Этот цвет был самым почетным и прекрасным в греко-римской античности. У Гомера этот цвет носят герои и боги. В древнем Риме пурпурную одежду имели право носить только императоры. Сенаторам разрешалось иметь лишь полосы или каймы этого цвета на одежде (обычно белой). В Византии пурпур – императорский цвет.

Желтый цвет (цвет благочестия) являлся составляющим одежду и головной убор царя, ритуальной одежды священников, являлся знаками царской и жреческой власти: жезла, державы, креста. Здесь желтый цвет представлен на драгоценных фактурах, материалах, таких, как золото, шелк,

парча, камни-самоцветы. Известно, что костюм желтого цвета можно увидеть крайне редко.

В Древнем Риме *зеленый* цвет в мужской одежде обозначал изнеженность и противоестественные склонности, в новейшее время в Европе – иронию, буффонаду, буржуазность (как осуждаемые свойства, например, головные уборы банкротов). В византийской культуре это цвет смирения, а у народов Средней Азии *зеленый* – цвет надежды, покоя, уравновешенности.

Символика *синего* цвета исходит из синевы безоблачного неба и животворящей воды. В мифологии небо всегда было обитанием богов, духов предков, ангелов. Отсюда его основное значение – божественность. Синяя одежда – покров первосвященника в Скинии, одежды Иисуса и Богородицы в живописи и иконописи. Монахини-католички носят одеяние – *габит*, состоящее из серого платья, синего или темно-голубого фартука (*скапуляр*) и головного убора *велена*, полностью скрывающего волосы, также темно-голубого или синего цвета, с белой каймой по краю.

В средневековой Европе синий был цветом костюма рыцаря, желающего продемонстрировать своей даме верность в любви. В Венеции в XV веке появилось выражение «синий чулок» – прозвище женщины, занимающейся наукой. В современном языке этот фразеологизм несколько расширил свое семантическое поле и означает женщину, лишенную обаяния и всецело поглощенную книжными, научными интересами. В мусульманской Индии – это цвет траура и печали.

Фиолетовый является промежуточным цветом. Он выделяется из всех спектральных цветов своей сложностью, балансируя между красным и синим, а также между синим и черным. Отсюда его семантика и символика в костюме: с одной стороны, таинственность, мистика, грустные обстоятельства (у немцев), любовная страсть (в средневековой Японии); с другой – старость и угасание (у немцев), печаль, страх, траур [12].

Рассмотрев основные значения цветового спектра, можно выделить их основные коды и представить символическое значение. Символика цвета в христианстве по Евангелию такова: черный – символ греха; красный – крови; белый символизирует чистоту и очищение; голубой – крещение в воде; *зеленый* – христианское развитие; желтый – рай [12].

Следует отметить, что часто одни и те же цвета у народов с различными этническими корнями, культурными и историческими традициями несли в себе очень близкую символику, одновременно являясь важным этнолокальным признаком в национальном костюме. Символизм в костюме предельно абстрактен, концентрировано условен. Мироздание говорит с человеком на языке символов. В метафизическом плане мироздание представляет мир символов, постижение которых позволяет человеку определенным образом конструировать реальность, характеризовать только его национальные особенности и черты, раскрывать его национальную сущность.

Список литературы

1. Байриева А. Охранно-магические элементы в декоративно-прикладном искусстве туркмен // *Жұрағат*. 2008. № 1. С. 20-21.
2. Байтанаев Б.А. А.А. Диваев – очерк жизни и деятельности. Шымкент-Алматы: БАУР, 2004. 260 с.
3. Брун В., Тильке М. История костюма: От древности до нового времени. М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. 463 с.
4. Василевич А.П. Бурый и коричневый. История сосуществования и борьбы // *Язык. Сознание. Культура: Сб. статей / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой*. М.-Калуга: Эйдос, 2005. С. 270-284.
5. Жуковская Н.Л. Категории и символика традиционной культуры монголов. М.: Наука, 1988. 196 с.
6. Казбулатова Г. Язык костюма. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// bashkir.evrazia.org/articles/kostium.html](http://bashkir.evrazia.org/articles/kostium.html) (дата обращения 5.01.2019).
7. Калыбекова А.А. Теоретические и прикладные основы народной педагогики казахов. Алматы: БАУР, 2005. 200 с.
8. Каминская Н.М. История костюма. М.: Легкая индустрия. 1986. 264 с.
9. Нерваль Ж. Путешествие на Восток. М.: Наука, 1986. 445 с.
10. Петрова Е.А. Знаки общения. М.: ГНОМид, 2001. 256 с.
11. Ткачева О., Ткачев В. Русский народный костюм. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http:// bashkir.evrazia.org/articles/kostium.html](http://bashkir.evrazia.org/articles/kostium.html) (дата обращения 15.01.2019).

УДК 81

Олейникова О.С., Барахтаева О.Г.
(Россия, Абакан)

ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, обучение иностранным языкам, культура, лингвострановедение, иностранный язык как средство коммуникации, участники коммуникации, коммуникативная компетенция, профессиональная компетенция

В статье представлен краткий обзор понятия и основных принципов межкультурной коммуникации, а также опыт преподавания иностранного языка студентам колледжа в аспекте межкультурной коммуникации, как неотъемлемой части процесса обучения и подготовки будущих специалистов в современном глобализованном обществе.

Oleynikova O.S., Barakhtaeva O.G.
(Russia, Abakan)

EXPERIENCE OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Key words: intercultural communication, foreign language teaching, culture, culture-oriented linguistics, foreign language as means of communication, participants of communication, communicative competence, professional competence.

The article deals with the short outline of the definition and main principles of intercultural communication and experience of teaching students of the college foreign languages as an indivisible part of the process of teaching and training future specialists in modern globalized society.

Обучение будущих специалистов иностранным языкам в контексте межкультурной парадигмы обусловлено необходимостью создания поликультурного образования. В этом случае личность студента, обладающего многоязычной и поликультурной компетенциями, становится центром образовательного процесса. Повышается мотивация к изучению и освоению традиций европейской и мировой культур, так как это делает человека социально мобильным на рынке труда в общеевропейском и мировом пространствах. В результате появляется возможность свободно входить в глобализованный мир.

Термин «межкультурная коммуникация» в его узком смысле появился в литературе в 1970-х годах. К 1972 году сформировалось научное направление, центром которого стало изучение коммуникативных неудач и их последствий во время межкультурного общения. Межкультурная коммуникация – это общение, которое осуществляется в условиях культурно обусловленных различий в коммуникативной компетенции его участников и при этом эти различия существенно влияют на удачу или неудачу коммуникативного события. При этом коммуникативная компетенция понимается как знание используемых при коммуникации символьных систем и правил их функционирования, а также принципы коммуникативного взаимодействия [2].

Участники межкультурной коммуникации при прямом контакте используют специальные языковые варианты, которые отличаются от используемых при общении внутри одной и той же культуры. При коммуникации, являющейся процессом обмена сообщениями, происходит воссоздание смыслов, т.к. они не совпадают даже у людей, которые выросли в одной и той же культуре.

Коммуникация дает возможность участникам выразить некоторую внешнюю информацию по отношению к самим участникам, эмоциональное внутреннее состояние так же, как и статусные роли, в которых они пребывают относительно друг друга.

Постепенно произошло расширение понятия межкультурной коммуникации на такие области, как теория перевода, обучение иностранным языкам, сравнительная культурология и др. В настоящее время научные исследования в сфере межкультурной коммуникации сосредоточены на поведении людей, которые сталкиваются с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий.

Обучение иностранным языкам является средством коммуникации между представителями разных культур и народов, главная задача которого заключается в изучении языков в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках [1].

Основной и перспективной задачей преподавателей иностранных языков является максимальное развитие коммуникативных способностей. Решение данной задачи предполагает освоение новых методов преподавания, направленных на развитие навыков владения языком, принципиально новых учетных материалов, с помощью которых можно научить студентов эффективно общаться. Для этого необходимо отобрать все лучшее, полезное, прошедшее проверку практикой преподавания, необходимое для целей, решаемых в конкретной ситуации. При этом потребовалось кардинально изменить взгляд на преподавание иностранного языка с учетом большого внимания и уклона на межкультурную коммуникацию [3].

Обучение функциональной стороне иностранного языка и более практическое его применение - вот главная задача преподавания иностранных языков в современной России. И решение этой задачи возможно при одном условии - создание довольно прочной фундаментальной теоретической базы. А для этого необходимо:

- 1) применение результатов теоретических трудов по филологии к практике преподавания иностранных языков;
- 2) теоретическое осмысление, обобщение огромного практического опыта преподавателей иностранных языков.

На современном этапе тесное культурное общение вернуло методику преподавания на круги своя. Сегодня преподаватели учат студентов практически использовать имеющиеся в запасе лингвистический материал.

Именно в наши дни, когда нам стали доступны другие страны, когда все большее пространство в нашей стране завоевывает интернет, встает столь остро проблема межкультурной коммуникации, и становится столь насущной необходимостью культурных исследований в процессе преподавания иностранного языка.

Изучение иностранного языка является прекрасным средством знакомства с культурой другого народа и воспитания уважения и любви к ней.

Студенты Колледжа педагогического образования, информатики и права, обучающиеся по специальностям «Документационное обеспечение управления и архивоведение», «Компьютерные системы и комплексы», «Программирование в компьютерных системах», изучают иностранный язык, согласно учебному плану, с первого курса: сначала в блоке

общеобразовательных дисциплин, затем, на втором и третьем курсах, в общегуманитарном и социально-экономическом, кроме того, в общепрофессиональном блоке делопроизводители изучают дисциплину «Иностранный язык (профессиональный)», а в учебном плане информационных специальностей выделяется отдельная дисциплина «Компьютерный английский».

Одной из основных целей при обучении иностранному языку, в связи с этим, конечно же является формирование коммуникативной компетенции на иностранном языке как одной из ключевых профессиональных компетенций специалиста. В процессе обучения студенты-делопроизводители овладевают навыками работы с документами, деловой корреспонденцией. В портфолио студентов хранятся образцы всех деловых документов.

Студенты информационных специальностей накапливают активный словарь аббревиатур, сложных терминологических словосочетаний и расширяют общий кругозор в сфере компьютерных технологий на английском языке, начиная от специфики названий частей оборудования и типов программного обеспечения, видов операционных систем, и заканчивая работой с лицензионными соглашениями по разным продуктам. Все это, позволяет студентам более глубоко понять не только особенности речевых шаблонов в родном и изучаемом языках, но и осознать необходимость учета особенностей построения предложений и их частей как в профессиональной, так и в бытовой сферах общения на иностранном языке.

Все вышеизложенное невозможно без учета лингвострановедческого аспекта. Особое внимание уделяется деловому этикету стран изучаемого языка: проведение телефонных разговоров, деловых бесед, интервью, собеседований и других видов профессионально-ориентированной практики делового общения.

При этом статус и роль подобной страноведческой информации меняется, так как существует необходимость соответствия опыту, потребностям и интересам будущих специалистов с аналогичным опытом в профессиональной сфере в стране изучаемого языка.

Крайне важной, на наш взгляд, является анализ аутентичной документации, образцов составления резюме, анкет и заявлений, а также использование их в качестве образцов для составления собственных документов в пределах разделов профессионального иностранного языка.

Обязательным является проведение групповых бесед в рамках культурно-бытовых и профессиональных тем дисциплин, предполагая овладение определенным набором частных речевых умений. Их освоение в течение всего периода обучения готовит в своей совокупности к способности студентов общаться на иностранном языке как в пределах одной лексической темы, так и за ее пределами.

Проведение информативных бесед как неотъемлемая часть обучения иностранному языку, требует соблюдения градации в усложнении их структуры: отталкиваясь от подготовленной беседы, чтобы в дальнейшем

перейти к экспромту, развивая ход в пределах одной темы, с дальнейшей возможностью перехода к обсуждению реалий, относящихся к различной тематике, студент овладевает коммуникативной компетенцией.

В подобных беседах изначально могут преобладать краткие монологические сообщения, в к диалогической форме речи, а через взаимный расспрос и расширенный ответ к групповой беседе. Таким образом, предопределение участников беседы сменяется свободным участием в ней.

Наш собственный опыт показывает, что наибольшим интересом у студентов пользуется проведение на занятиях и во внеаудиторной деятельности конференций, ролевых игр, викторин, блицтурниров, конкурсов, круглых столов.

Проведение таких занятий повышает мотивацию студентов к культуре иноязычного общения в бизнес-среде. При этом студентам приходится активно пользоваться живым разговорным английским языком, знакомиться с большим количеством реалий, присущих странам изучаемого языка. Это приводит к обогащению словарного запаса студентов, их развитию, расширению круга интересов. Более того, в ограниченные мероприятием временные рамки, в течение короткого отрезка времени, студенты имеют возможность обсудить на иностранном языке определенную тему или проблему, представить выводы.

Подобные формы работы способствуют эффективному общению внутри группы, развитию мышления у студентов, умению работать в команде, делать самостоятельные открытия при изучении материала. В результате создаются условия, когда студенты становятся активными участниками коммуникативного процесса и используют свой накопленный опыт и языковой потенциал в среде, требующей не только знания словарных единиц, но и определенной компетентности в сфере межкультурного и межъязыкового общения.

Список литературы

1. Гураль С.К., Смокотин В.М. Межъязыковая и межкультурная коммуникация в период глобализации. Язык и культура. 2013. № 4 (24).
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М, 2004.
3. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие М.: КИОРУС, 2014. 254 с.

Песчанская Т. И.
(Казахстан, Актобе)

БИЛИНГВАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Ключевые слова: профессионально-ориентированный, учебно-методический комплекс, билингвальное обучение, терминология, компьютерное обучение.

В статье рассматриваются подходы к организации профессионального обучения на билингвальной основе, использование обучающих компьютерных программы, обеспечивающие наглядное представление материала, формирующие творческий подход к обучению и навыки самообучения. Разработка программ по билингвальному образованию должна осуществляться на межпредметной основе. Словари этих программ используются для поиска незнакомого слова и ориентированы на будущую профессиональную деятельность студента.

Peschanskaya T.I.
(Kazakhstan, Aktobe)

BILINGUAL TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE IN HIGH SCHOOL

Key words: professionally oriented, educational-methodical complex, bilingual education, terminology, computer training.

The article deals with the approaches to the organization of professional training on a bilingual basis, the use of training computer programs that provide a visual representation of the material, forming a creative approach to learning and self-learning skills. Development of programs for bilingualism education should be carried out on the interdisciplinary basis. Dictionaries of these programs are used to search for an unfamiliar word and are focused on the future professional activity of the student.

Новые общественно-политические и социально-экономические условия, сложившиеся в последние десятилетия, диктуют необходимость подготовки специалистов со знанием иностранного языка. В современных условиях система высшего профессионального образования меняет статус иностранных языков для неязыковых специальностей.

Становится важным приобретение не только специальных знаний, но и успешное овладение иностранным языком, при этом цели и содержание обучения ориентированы на профиль специальности. Практическая

потребность в преподавателях, владеющих иностранным языком и подготовленных к его усвоению и совершенствованию с помощью передовых технологий, позволило создать новую систему языковой подготовки.

Приоритетными становятся функции, связанные с формированием профессиональной направленности, стремлением получить знания, необходимые для знакомства с зарубежными достижениями в определённой профессиональной области, что делает выпускников вуза конкурентоспособными. Отталкиваясь от точки зрения о том, что иностранный язык – это инструмент будущей профессиональной деятельности, педагоги высшей школы ставят задачу формировать не только языковые и речевые умения и навыки, но и расширять, обновлять, обогащать предметную компетенцию в профессиональной сфере за счёт использования профессионально направленных текстов, овладения профессиональными терминами, обучения профессионально ориентированному переводу [1, с.67].

Профессионально-ориентированный иностранный язык позволяет повысить эффективность и качество подготовки специалистов в соответствии с направлением подготовки, систематизировать содержание учебной дисциплины с учетом достижений науки, техники и производства. Предметные компетенции в этой области характеризуются тем, что выпускник:

- знает базовую лексику языка для учебных целей, лексику, представляющую общенаучный стиль и подязык специальности, основную терминологию в области избранной специализации;
- понимает устную (монологическую и диалогическую) речь по темам учебного, общенаучного и профессионального характера;
- владеет навыками устной коммуникации и умеет применять и для общения на темы учебного, общенаучного и профессионального общения;
- владеет основными навыками письменной коммуникации, необходимыми для ведения переписки в профессиональных и научных целях;
- владеет основными приемами аннотирования, реферирования, адекватного перевода литературы по специальности и литературы общенаучного характера;
- умеет формулировать и высказывать свои мысли на иностранном языке с применением соответствующей терминологии.

Очевидно, что для выполнения требований международных стандартов в рамках языкового образования необходимо использовать рациональные способы научной организации труда, которые обеспечат достижение поставленных задач за минимальное время с наименьшей затратой сил и средств. Необходимо также обеспечить непрерывное обучение иностранному языку. Важнейшим фундаментальным принципом в рамках информатизации, глобализации общества является непрерывность образования, которое позволит удовлетворить интересы общества и способствовать улучшению качества жизни людей, что предполагает формирование системы образования в течение всей жизни [1, с.69].

Наиболее значимой представляется деятельностная направленность профессионального образования. Долгое время профессиональная школа находилась на позициях гностического подхода, при котором основной образовательной задачей считали формирование у студентов прочных систематизированных знаний, а умения и навыки рассматривали в качестве второстепенных компонентов. В настоящее время основная цель образования – это формирование способности к активной деятельности, к творческому профессиональному труду. Таким образом осуществляется переход от гностического подхода к деятельностной парадигме. Роль знаний при этом несколько не принижается: из основной и единственной цели образования они превращаются в средство развития личности обучаемых. Более того в условиях современного научно-технического прогресса знания студента технического вуза устаревают уже в процессе обучения [2, с.22].

Современный учебно-методический комплекс по профессионально-ориентированному иностранному языку должен отражать принципиальные положения компетентно-деятельностного подхода, отвечающего основным требованиям теории учебника иностранного языка, программным требованиям и условиям обучения. Необходимо также учитывать некоторые специфические особенности обучения иностранному языку для неязыковых специальностей:

- книга для учащегося по специальности для каждого факультета;
- книга для преподавателя;
- аудиоматериалы;
- сборники текстов для дополнительного чтения по каждой специальности;
- методические пособия по обучению переводу специальных текстов;
- пособия по развитию профессиональной устной речи.

Поскольку перевод в данном случае выступает не только как средство обучения, но и как целевое профессионально-ориентированное умение, то обучение ему осуществляется как специфическому виду речевой деятельности, на выходе которой – переведённый текст как особый речевой продукт [3, с. 325]. Необходимо подчеркнуть особую важность информационной насыщенности материалов и максимальной оснащённости учебного процесса аутентичными материалами и наглядными пособиями, отсутствие которых может спровоцировать серьезные трудности в достижении целей обучения: билингвального образования и билингвального развития личности.

Для организации обучения на билингвальной основе необходим отбор информационно насыщенных аутентичных текстов, цель которых расширение информационного поля по предмету, формирование определенного минимума терминологических знаний на двух языках, подтверждение знаний по данному предмету, приобретенных учащимися из источников на родном языке. Главная цель иноязычного текста по любому предмету - дополнить информацию,

полученную на родном языке и подтвердить мысль о том, что в разных культурах данная проблема рассматривается одинаково.

Все тексты снабжаются двуязычными словарями научных терминов, переводом на родной язык или толкованием на иностранном языке наиболее трудных для понимания слов и терминов, дотекстовыми или послетекстовыми вопросами либо на родном, либо на иностранном языке с целью облегчения и уточнения понимания текстов, извлечения и применения информации для решения учебных задач.

В учебных пособиях мы рекомендуем использовать полифункциональные дотекстовые упражнения. Разработка таких упражнений – очень интересная, трудоемкая и методически сложная работа, т.к. они предполагают одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью, в отличие от традиционного подхода, который предусматривает последовательное овладение сначала языковым материалом, а затем речью. Каждое упражнение решает одновременно несколько задач: тренировка грамматического явления, усвоение необходимой лексики, фонетическая тренировка, решение коммуникативных задач.

Полифункциональные упражнения направлены таким образом на формирование нескольких навыков, каждый из которых у разных учащихся находится в различной стадии становления [4, с.192]. Поэтому каждое упражнение выполнимо на трех уровнях: имитативном, операционном (выполнение отдельных действий с учебным материалом) и творческом. Методической доминантой послетекстовых речевых упражнений являются смысловые проблемные задания (переход от репродуктивных заданий к проблемным). Проблемный аспект нужен для того, чтобы заинтересовать учеников, задеть их за живое и, наконец, вызвать желание говорить. Учителю важно пробудить мысль в содержательном направлении, чтобы ученик высказал и отстаивал свою точку зрения, используя язык в качестве средства, а не цели. И только тогда, когда мы максимально отвлекаемся от системы языка, мы достигаем наиболее быстрого и эффективного развития речи [4, с. 193].

Большую помощь преподавателю оказывают в данном случае обучающие компьютерные программы, обеспечивающие наглядное представление материала, формирующие творческий подход к обучению и навыки самообучения. Основными составляющими обучающей компьютерной программы являются: справочно-информационные базы данных; учебные тексты; наглядное сопровождение; система упражнений; система контроля.

Справочно-информационный материал для обучающих компьютерных программ по иностранному языку представлен в виде словарей. Словари этих программ используются не только для поиска незнакомого слова, но и ориентированы на будущую профессиональную деятельность студента. Поэтому лексика для изучения отбирается по следующим принципам: статистическому (частота употребления слова и его распространённость); методическому (соответствие определённой тематике); лингвистическому

(сочетаемость, словообразовательная ценность, многозначность, стилистическая неограниченность, строевая способность и т.п.).

С учётом вышеуказанных принципов в обучающих компьютерных программах выделяют активный и пассивный словари. Активный словарь содержит лексические единицы, «обслуживающие» репродуктивное и продуктивное говорение. Этот словарь в компьютерных программах имеет наглядное сопровождение и включает не только отдельные слова, но и готовые словосочетания. В последнем используется эффективная система поиска значений слов, которые располагаются по мере изучения темы, а не по алфавиту. Как известно, постоянным компонентом методической системы обучения остаются тексты. Учебный текст обучающей компьютерной программы – это главное информационное поле. Оно содержит тот материал, который воспринимается обучаемым за один приём, осознаётся им и сохраняется, а затем – и в долговременной памяти.

Текст программы должен: содержать известные элементы (позволяющие обучаемым соотносить содержание с их собственным опытом) и неизвестные элементы, стимулирующие их любопытство; помогать обучаемым больше узнать об их профессиональной деятельности; лингвистический уровень текста должен соответствовать языковой подготовке студентов; подходить для реализации поставленных задач; быть адаптированным; быть кратким. Языковые «качества» электронного текста отличаются от соответствующих характеристик печатного текста. Здесь используются короткие предложения и сжатые параграфы, которые позволяют студентам предельно быстро просмотреть экран, отыскивая нужную информацию.

В обучающих компьютерных программах необходимо осуществлять зрительную выразительность текста, т.е. в тексте могут содержаться пояснения в виде схем (как правило, они идут изолированно от текста и их можно закрыть после детального изучения). Тексты служат для обучения чтению, переводу, говорению, аудированию и являются средством представления новой лексики и грамматики в контексте её употребления. Третья часть обучающей компьютерной программы предполагает проверку уровня усвоения языкового материала. Другими словами, программа содержит систему заданий с автоматической обработкой результатов, которые должны: соответствовать целям и задачам обучения; быть целенаправленными; быть значимыми; подходить к уровню сложности текста; быть дифференцированными; требующими языкового и неязыкового ответа [1, с.71-72].

В этой связи необходимо инициировать разработку сквозных программ по билингвальному образованию на межпредметной основе, а также инициировать создание качественных учебно-методических комплектов, поскольку билингвизм является сложным, комплексным явлением и решение масштабных научных проблем билингвального образования, зависящего от целого ряда в непедагогических и педагогических факторов, нельзя перекладывать на отдельные институты, кафедры и школы. Для этого

необходимо создавать Временные научно-исследовательские коллективы, которые должны создавать билингвальные образовательные программы.

Таким образом, организация обучения профессионально-ориентированному иностранному языку требует использования разнообразных форм самого образовательного пространства и формирование у студентов умения учиться в течение всей жизни. Профессионально-ориентированное обучение требует разработки специализированных средств обучения, в том числе оборудования, технических средств, которые вместе с учебниками и учебными пособиями интегрируют содержание ИЯ и специальных предметов.

Список литературы

1. Михеева Н.Ф. Методика преподавания иностранных языков: учеб пособие. Москва. РУДН, 2010.
2. Языковое образование в вузе: методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. СПб: КАРО, 2005.
3. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2010.
4. Солонцова Л.П. Современная методика обучения иностранным языкам (актуальные вопросы). Алматы: Эверо, 2014.

УДК334.021

Рубцов А.В., Мальцева М.В., Пильчук М. Д.
(Россия, Лесосибирск, Красноярск)

ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОЕ ПАРТНЕРСТВО КАК ФОРМА КОММУНИКАЦИИ ВЛАСТИ И БИЗНЕСА

Ключевые слова: государственно-частное партнерство, коммуникация, частный сектор, сотрудничество, информационный обмен, деловое взаимодействие, организационные отношения

В статье рассматривается конструктивное взаимодействие бизнеса и структур государственной власти в рамках государственно-частного партнерства, особенности деловой коммуникации государства и частного сектора, роль коммуникации в решении инфраструктурных и социально-экономических проблем, возможности повышения эффективности бюджетных проектов.

Rubtsov A. V., Maltseva M. V., Pilchuck M. D.
(Russia, Lesosibirsk)

PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP AS A FORM OF COMMUNICATION OF GOVERNMENT AND BUSINESS

Keywords: public-private partnership, communication, private sector, cooperation, information exchange, business interaction, organizational relations

The article discusses the constructive interaction of business and public authorities in the framework of public-private partnership, peculiarities of the business communication of the state and the private sector, the role of communication in solving infrastructure and socio-economic problems, the possibility of improving the efficiency of budget projects.

Главным критерием эффективности конкурентной рыночной экономики выступает конструктивное взаимодействие бизнеса и структур государственной власти, чаще всего выраженное в механизме работы систем коммуникаций. Поэтому государство создает условия для функционирования и управления процессом увеличения производимых и потребляемых обществом благ, привлекая дополнительные ресурсы в экономику страны за счет сотрудничества с бизнес-структурами. Одной из наиболее развивающихся в настоящий момент моделью взаимодействия власти и бизнеса является система государственно-частного партнёрства, подразумевающая под собой институциональный и организационный альянс государственной власти и частного бизнеса с целью реализации общественно значимых проектов в широком спектре сфер деятельности – от развития стратегически важных отраслей экономики до предоставления общественных услуг в масштабах всей страны или отдельных территорий [1, с. 29].

В современных условиях государственно-частное партнерство может стать важным направлением совершенствования и развития механизмов управления модернизации инфраструктуры разных сфер [5]. Сотрудничество государства с бизнес-структурами невозможно без получения информационного обмена, который является необходимым условием для успешной реализации функций управления, основным требованием для осуществления которых является получение проверенной информации. Этот фактор обеспечивают средства коммуникации, действующие между этими двумя субъектами сотрудничества.

Средства коммуникации – это все вербальные и невербальные способы передачи информации между двумя и более участниками коммуникационного процесса.

Роль взаимодействия в сфере управления нельзя не признать значимой. С помощью деловых взаимосвязей обеспечивается функционирование механизма любой организации. В случае существования ограничений доступа

организации к информационным потокам, ее существование может быть прекращено.

Проблема коммуникации – одна из актуальнейших проблем администрирования. Обеспечение эффективного взаимодействия в организации будет способствовать достижению ее целей. Исследование феномена коммуникации приобретает существенное научно-теоретическое и практическое значение, в связи с чем, появляются основания полагать, что коммуникационный подход обладает значительным эвристическим потенциалом, который еще далеко не в полной мере реализован в социально-экономических науках. Проблеме коммуникации власти и бизнеса посвящено большое количество исследований, среди которых работы Д.А. Адыканова, И.А. Быкова, С.Н. Большакова, Г.И. Большаковой, Д.А. Гальциной, В.В. Грибанова, М.К. Карповой, В.В. Орлова, Б.В. Сазонова, В.Б. Сенина, Г.Л. Тульчинского, Н.Г. Хвесюк и др.

Деловая коммуникация – это особая форма взаимодействия людей в процессе их трудовой деятельности для обмена информацией с целью организации плодотворного сотрудничества, создания оптимальных условий для успешного решения задач, стоящих перед организацией и ее сотрудниками [2].

Кроме этого, понятие коммуникации обладает феноменом «коммуникационного капитала», что проявляется в том, что коммуникация является средством реализации личностного потенциала каждого отдельного человека, а также способом его формирования со стороны социума. Таким образом данная форма взаимодействия субъектов играет роль энергетического ресурса динамики социально-экономических показателей. Отмечается активная реализация коммуникацией своего организационного потенциала, что подтверждается функциональной зависимостью состояния социально-экономических систем от качества состояния коммуникационных сетей. Основываясь на этом, нужно отметить, что коммуникации формируют необходимость общества к адаптации к коммуникационной логике.

Таким образом, коммуникативная парадигма позволяет эксплицировать свойства взаимодействующих субъектов, например, в ситуации сотрудничества государства и бизнеса, которая реализуется в уже упомянутой ранее системе государственно-частного партнерства [3, с. 93].

Государственно-частное партнёрство предполагает юридически закрепленные договорные отношения между субъектами частного и государственного секторов. На основе этого партнеру из частного сектора предоставляются условия и стандарты по предоставлению той или иной государственной услуги. Для ее успешной реализации бизнесу необходимо не только грамотно инвестировать свои ресурсы и распределить существующие риски, но и занять соответствующую позицию в вопросе обмена информацией, так как успешность сотрудничества государства с бизнесом, как и рыночных отношений в принципе, напрямую зависит от быстрого и беспрепятственного распространения информации. Таким образом,

государственно-частное партнерство можно считать одной из форм коммуникации государства и бизнеса. Это целая система организационно-правовых мер, которые направлены на развитие и устранение проблем инфраструктуры страны, осуществляемая органами государственной власти и частными компаниями.

Определить подход и точку зрения на процесс взаимодействия государства и бизнес-структур помогает рассмотрение бизнес-коммуникаций. Таким образом, можно говорить о коммуникативном подходе в управлении, при котором происходящее в организациях рассматривается как взаимоотношения между людьми и группами. Такой подход выглядит естественным, по крайней мере, в целом ряде видов деятельности в бизнесе и научных дисциплин [4, с. 14]. Например, с точки зрения коммуникативного подхода:

- управление персоналом — организация коммуникаций, связанных с деятельностью отдельных людей и групп, в интересах организации и в их собственных интересах;

- маркетинг – коммуникации организации с субъектами рынка по поводу определения потребностей рынка и возможностей их удовлетворения или по поводу средств и путей продвижения товара и услуги на рынок;

- конфликтология – исследование коммуникаций, в основе которых лежит противоречие интересов сторон.

При правильной организации механизма взаимодействия государства и бизнеса важен объем информации, получаемый субъектами данных взаимоотношений. Исследования в конце XX вв. показали связь между объемом информации и величиной влияния субъектов отношений друг на друга, – факторы влияния, связанные с интенсивностью и содержанием коммуникаций субъектов, – это устранение неопределенности, определяемой отсутствием информации о будущих событиях, обладание уникальными информационными и производственными возможностями и количество, и интенсивность связей с другими подразделениями [4, с. 18]. Таким образом, чем меньше неопределенность, выше незаменимость и распространенность, тем большее влияние, в данном случае, имеют отношения двух структур – государства и бизнеса.

Теоретическое и практическое обобщение международного опыта реализации государственно-частного партнерства подтверждает вывод о новых способах реализации государством своих суверенных функций. В мировой практике сложились разнообразные модели, формы, типы реализации партнерских отношений между государством и бизнесом, но во всех принятых на сегодняшний день формах ключевую роль играет деловой тип взаимодействия, обычно выраженный в письменном (контракты, договоры, деловая переписка, резюме и др.) и устном (деловая беседа, совещания. Вебинары, конференции, переговоры и др.) видах.

Деловые связи, установившиеся между государством и бизнес-структурами, в результате государственно-частного партнерства, отражают

горизонтальный и вертикальный тип связи различных подразделений, степень их участия в процессе выполнения общих обязанностей. Сегодня систему государственно-частного партнерства рассматривается в качестве действенного метода решения инфраструктурных и социально-экономических проблем.

Более того, коммуникация в форме сотрудничества государства и частного сектора выступает не столько как специфический внутриорганизационный процесс, сколько как свойство, обуславливающее конфигурацию процессов в экономике государства. В связи с этим следует признать, что коммуникация оказывает непосредственное влияние на такие базовые свойства организаций и партнерств, как эксплуатация и приращение капитала, реализация системных функций и формирование экономической ценности [3, с. 95]. Это, в свою очередь, оказывает влияние на развитие малого бизнеса, в направлении развития которого и призвано функционировать государственно-частное партнерство.

Таким образом, коммуникация в виде государственно-частного партнерства представляет собой форму, обеспечивающую эффективное функционирование всех социально-экономических институтов. Коммуникация, выраженная в форме сотрудничества государства и бизнеса в системе государственно-частного партнерства, выполняет функцию системообразующего фактора организационных отношений, поскольку достигнутое взаимопонимание призвано минимизировать затраты, связанные с транзакцией и координацией, а также решить ряд инфраструктурных проблем, повысить бюджетную эффективность проектов. По этим причинам, коммуникация является ключевым условием рентабельности взаимоотношений субъектов, в особенности, таких как государство и частный сектор.

Список литературы

1. Бахматова А.К. Проблемы оценки эффективности проекта государственно-частного партнерства // Вестник науки и образования. Том 1, №7(43) 2018.С. 29–31. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://scientificjournal.ru/images/PDF/2018/VNO-43/VNO-7-43--2.pdf> (дата обращения 13.03.2019).

2. Волкова В.С. Внутриорганизационные коммуникации. Анализ системы внутриорганизационных коммуникаций // Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2014. № 3. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://ekonomika.snauka.ru/2014/03/3976> (дата обращения 13.03.2019).

3. В.В. Бганцев. Организационный потенциал диалогических коммуникаций // ДИАЛОГИЧЕСКИЕ КОММУНИКАЦИИ В БИЗНЕСЕ, Москва 2011 г. С. 91–99. [Электронный ресурс]– Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2014/03/25/1318930999/01.pdf> (дата обращения 13.03.2019).

4. Спивак В. А. Современные бизнес-коммуникации // [Электронный ресурс] – Режим доступа: (дата обращения 13.03.2019).

5. Храмова Л.Н., Безруких Ю.А. Государственно-частное партнерство как инструмент совершенствования инфраструктуры высших учебных заведений // Проблемы современного педагогического образования. 2018. – № 60-3. С. 369-372. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36333162> (дата обращения 13.03.2019).

УДК 372.881.1

Скоробренко И.А., Бароненко Е.А.
(Россия, г. Челябинск)

СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВЫШЕДШИХ В РОССИИ И ГЕРМАНИИ УЧЕБНИКОВ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: учебник немецкого языка, сравнительно-сопоставительный анализ, требования к учебнику, речевая направленность.

В статье представлены результаты сравнительно-сопоставительного анализа учебников, вышедших в России и Германии, на предмет соответствия требованиям к современному учебнику, а также на предмет соотношения в их содержании когнитивного и эмоционального.

Skorobrenko I.A., Baronenko E.A.
(Russia, Chelyabinsk)

COMPARATIVE ANALYSIS OF GERMAN LANGUAGE TEXTBOOKS PUBLISHED IN RUSSIA AND GERMANY

Key words: German textbook, comparative analysis, textbook requirements, speech orientation.

The article presents the results of a comparative analysis of textbooks published in Russia and Germany for compliance with the requirements for a modern textbook, as well as for the relationship between their cognitive and emotional content.

На протяжении последних десятилетий все большую актуальность приобретают вопросы материально-технического обеспечения процесса обучения, а следовательно, под особо пристальным вниманием государства и общества находятся требования к учебно-методическим комплексам, в том числе и по предмету «Иностранный язык». Причиной этого является осознание факта, что «информация всегда являлась важнейшей, неотъемлемой

составной частью жизни человека, но до середины прошлого столетия практически не рассматривалась с точки зрения ее влияния на личность и государство, а отношение людей к ней изменилось, когда информацию стали осознавать как стратегический ресурс развития общества и государства» [1, с. 41].

Требования к учебнику иностранного языка неоднократно рассматривались в методической литературе, в связи с чем можно отметить наличие различных точек зрения у целого ряда авторов (И.Л. Бим, Е.В. Игнатова, Е.И. Пассов, Л.В. Садомова, В.Б. Царькова, Л.А. Чернявская и др.) на решение данного вопроса. Все чаще в научно-методической литературе в сфере лингводидактики отмечается, что основные исходные принципы построения современного учебника иностранного языка должны наиболее полно отражать специфику объекта, его многообразные функции и многосложную структуру. Следовательно, они должны быть ориентированы на разработку самых существенных аспектов учебника: целей конкретного года обучения, его содержания, задаваемых с его помощью методов, а также подлежащих использованию вспомогательных средств.

Нами был проведен анализ требований, выдвинутых разными авторами. Вслед за Пассовым Е.И. в нашем исследовании мы придерживались основных требований, выдвинутых к учебнику иностранного языка, среди которых системность и комплексность, необходимость учета особенностей этапов обучения, учет особенностей родного языка, речевая направленность учебных материалов, а также концентрическое и цикличное построение [4]. На основе указанных требований нами был проведен сравнительно-сопоставительный анализ учебников по немецкому языку, вышедших в России и Германии.

Суть требования системности и комплексности сводится к тому, что необходимо создать не изолированный от прочих средств обучения учебник, а учебник, который являлся бы ядром всей системы вспомогательных средств, представленных, в конечном счете, в виде двух комплектов: комплекта для ученика и комплекта для учителя. Надо отметить, что и немецкие, и отечественные учебники отвечают данному требованию, но в недостаточной степени. Комплект для ученика включает в себя собственно учебник, «Книгу для учащихся и родителей», «Книгу для чтения», «Рабочую тетрадь». Имеется также «Книга для учителя» (русский учебник), методическое пособие для учителей (немецкий учебник), набор CD-дисков, комплект наглядных пособий. Кроме того, учебный материал, его содержание и структура подчинены определенной системе. Немецкий учебник в некоторой степени отличается от русского: хотя он и имеет все составляющие компоненты учебно-методического комплекса, он не является составной частью серии учебников.

Что касается соответствия требованию необходимости учета особенностей этапа обучения, русский учебник по немецкому языку продолжает серию учебно-методических комплексов по немецкому языку для 5-11 классов и направлен на упрочение и развитие знаний, умений и навыков,

приобретенных обучающимися ранее. Он вместе с тем является частью системы обучения, адресованной обучающимся средней ступени, чем и определяется специфика его содержания и структуры. Например, согласно рабочей программе, на четвертом году обучения отсутствует новый языковой материал, подлежащий обязательному продуктивному усвоению. Это обстоятельство, а также предполагаемый уровень сформированности иноязычных языковых умений и навыков, равно как и возрастные особенности обучающихся, дают возможность значительно усилить коммуникативную направленность обучения. В связи с этим меняется структура урока и характер знаний. Большое внимание уделяется здесь методическим особенностям, которыми характеризуется данный этап обучения. «Книга для учителя» предполагает целый ряд дополнительных методических принципов, обеспечивающих коммуникативность обучения и приобретающих особое значение на средней ступени, например, ситуативность и функциональность в обучении, новизна. Нельзя сказать, что данные принципы не использовались на более ранних ступенях обучения; авторы лишь подчеркивают необходимость обратить на них больше внимания именно на данной ступени.

То же можно сказать и об учебнике немецкого языка, выпущенного в Германии. В нем подчеркивается необходимость усиления коммуникативной направленности обучения, и в связи с этим указываются новые способы воплощения основных методических принципов, использовавшихся ранее. Например, в условиях данного обучения, где программой предусмотрено продуктивное овладение новым языковым материалом в устной речи, новый грамматический материал осваивается рецептивно, для того чтобы узнавать и понимать при чтении новые грамматические явления языка. При этом приводятся образцы высказываний в письменной форме, в которых представлена грамматическая структура языковых явлений, осваиваемых в режиме чтения. Таким образом, принцип структурного освоения грамматических явлений преобразуется. Немецкий учебник содержит множество упражнений, способствующих формированию и развитию речевых умений посредством использования заданий, которые побуждают учеников говорить на иностранном языке. Из вышеизложенного следует, что требование необходимости учета особенностей этапа обучения, как в российском, так и в немецком учебнике реализуется по-разному.

Следующим анализируемым нами требованием стала преемственность материалов учебника, которую необходимо обеспечивать на разных уровнях: между учебниками, предназначенными для разных стадий обучения, между учебником и дополняющими его вспомогательными средствами. Как уже отмечалось нами выше, российский учебник направлен на упрочение и развитие знаний, умений и навыков, приобретенных обучающимися ранее. Поэтому учебный материал данного учебника включает в себя задания на совершенствование уже имеющихся знаний, умений и навыков обучающихся и содержит задания по формированию и развитию новых.

Как показало наше исследование, учебники, вышедшие в Германии, не дополняют друг друга. Они включают различного рода учебный материал, который может быть не связан с материалом, изученным школьниками ранее, тем не менее, это не делает его недоступным для понимания и заучивания. Так, первая часть требования выполняется в обоих учебниках неодинаково. Что касается второй его части, то, к примеру, CD-диски, являющиеся вспомогательными средствами, используются для совершенствования чтения текстов, предъявленных в учебнике, для улучшения фонетических навыков обучающихся и так далее. То есть мы можем утверждать, что данная часть требования выполняется в обоих анализируемых учебниках.

Следующим, не менее важным, требованием является учет особенности родного языка. Данное требование материализуется при отборе учебных единиц и в построении соответствующих упражнений. В упражнениях учебника, вышедшего в России, уделяется внимание тем иноязычным явлениям, которые либо существенным образом отличаются от соответствующих явлений в родном языке, либо совсем отсутствуют в нем. В иностранном учебнике данное требование практически отсутствует, так как оно предполагает в основном объяснение грамматических и фонетических особенностей языка, а в рассматриваемом нами учебнике данные языковые явления представлены лишь фрагментарно. Таким образом, можно сделать вывод о том, что данное требование к учебнику иностранного языка находит свое отражение только в отечественных учебниках.

Касательно учета требования речевой направленности учебных материалов, следует отметить, что в обоих учебниках имеется достаточное (около 50 %) количество упражнений и текстовых фрагментов, предназначенных, прежде всего, для формирования и развития умений, которые обеспечивают возможность практического владения иностранным языком в пределах тактики, ограниченной школьной программой. Но следует отметить, что учебник, выпущенный в Германии, содержит в себе больше упражнений, нацеленных на практическое применение языкового материала, нежели учебник, изданный в России, что «предполагает овладение обучающимися различными речевыми функциями, обучение иностранному языку с учетом особенностей процесса реальной коммуникации» [2, с. 100].

Иностраный учебник, таким образом, направлен в большей степени на формирование и развитие у школьников умений устной речи – монологической и диалогической. При этом следует заметить, что как российский, так и зарубежный учебники иностранного языка, характеризуются достаточной коммуникативностью, которая «направлена на гармоничное сочетание многих способов обучения иностранным языкам, так как призвана научить человека грамотно и свободно общаться на иностранном языке» [6, с. 126].

Оба учебника имеют в арсенале упражнений достаточное количество заданий, которые носят интерактивный характер, предполагают взаимодействие обучающихся с использованием групповой и парной форм

работы, так как использование подобных форм работы «способствует формированию у обучающихся способности излагать свою точку зрения по тому или иному вопросу, подкрепляя ее аргументами, грамотно, культурно и эффективно вести беседу, полемизировать по определенным вопросам в случае необходимости, а также способствует формированию толерантности, умению слушать и слышать, понимать и принимать противоположную точку зрения, находить компромиссы, бесконфликтно подходить к решению проблемных вопросов» [5, с. 142].

Следующим требованием к учебнику иностранного языка, на которое мы обращаем особое внимание, является концентрическое и цикличное построение учебных материалов. В соответствии с требованиями цикличности учебный материал российского учебника группируется в следующие друг за другом однотипные структурные единицы, приобретающие форму тематического подраздела учебника, посвященного единой, чаще всего лексической теме. Не всегда это можно сказать об учебнике, вышедшем в Германии. Данный учебник построен так, чтобы ученики могли овладеть как можно большим количеством тем и данные темы, как правило, не имеют тесной связи друг с другом. Например, здесь мы видим такие темы, как „Der Mensch ist, was er isst“, „Wer den Pfennig nicht ehrt...“, „Zwischen Himmel und Erde“.

Итак, опираясь на требования к учебнику иностранного языка, предложенные различными учеными, мы убедились, что оба учебника по их структуре и тематике в различной степени отвечают требованиям современной методики обучения иностранным языкам, в особенности требованию активизации речевой деятельности, которая «представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения, взаимодействия людей между собой» [3, с. 93]. Имеются некоторые отличия в построении учебного материала, что объясняется различными целями и задачами обучения в отечественной и европейской лингводидактике. Проведя сравнительно-сопоставительный анализ содержания учебников немецкого языка, выпущенных в России и Германии, мы пришли к мнению о том, что данные учебники не в полной мере соответствуют требованиям, предъявляемым к их содержанию. Так, например, учебники, вышедшие в Германии, имеют в большей степени коммуникативную направленность, то есть, нацелены на формирование у обучающихся умений говорения на иностранном языке. Поэтому эти учебники содержат в себе больше заданий и упражнений, способствующих развитию речевых умений. В них мало внимания уделяется грамматическому материалу. В условиях обучения, где программой предусмотрено продуктивное овладение новым речевым материалом в устной речи, новый грамматический материал осваивается рецептивно, для того чтобы узнавать и понимать при чтении новые грамматические явления языка. При этом в этих учебниках приводятся образцы высказываний в письменной форме, в которых представлена грамматическая структура языковых явлений, осваиваемых в

режиме чтения. Также не уделяется внимание развитию фонетических навыков, умений чтения, аудирования. Все задания и упражнения учебника имеют речевую направленность, побуждают обучающихся к самостоятельному говорению на иностранном языке. Формулировки подобных заданий звучат следующим образом: „Sprechen Sie mit Ihrem Partner“, „Sprechen Sie anhand der Zeitung“, „Ergänzen Sie den Dialog“, „Welche Assoziationen haben Sie beim Wort...“ и так далее. Таким образом, в содержании данных учебников находят отражение в большей части задания, носящие эмоциональный характер.

Что же касается учебников, вышедших в России, то в их содержание включены все типы упражнений и различные задания, способствующие формированию и развитию всех видов умений и навыков (лексических, грамматических, фонетических). Данные учебники содержат весь необходимый материал для развития когнитивных (познавательных) способностей у обучающихся. Весь языковой материал делится на блоки, и каждый блок содержит комплекс различного рода упражнений.

Например, в фонетическом блоке мы находим упражнения на формирование слухопроизносительных навыков, задания на развитие речевого слуха. В лексическом и грамматическом блоках имеют место быть подготовительные тренировочные упражнения, повторительные, подстановочные, конструктивные и трансформационные упражнения. Также в российских учебниках имеются задания для формирования общих аудитивных навыков, упражнения на прогнозирование содержания читаемого. Но стоит отметить, что данные учебники содержат мало заданий на формирование и развитие речевых умений обучающихся. Здесь присутствует лишь небольшое количество заданий, направленных на развитие диалогической и монологической речи обучающихся.

Таким образом, в российских учебниках содержится большее количество заданий на общее развитие интеллекта и познавательных способностей школьников, на формирование и развитие навыков грамотности речи на немецком языке, в то время как учебники, изданные в Германии, делают упор на создание положительного эмоционального фона, раскрепощения обучающихся в контексте своей коммуникативности, направлены на преодоление языкового барьера и профилактику страха говорить на немецком языке как на иностранном.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Скоробренко И.А. Роль современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам // Информатизация образования и методика электронного обучения : материалы II Междунар. науч. конф. Красноярск, 25–28 сентября 2018 г. : в 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. М. В. Носкова. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2018. С. 41-45.

2. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Речевая направленность урока иностранного языка как условие формирования коммуникативной компетенции обучающихся // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 2. С. 99-102.

3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1989. 222 с.

4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону; М.: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

5. Скоробренко И.А. О некоторых аспектах обучения иностранному языку в межкультурном контексте // Культурные инициативы: Материалы 50 Всероссийской с международным участием научной конференции молодых исследователей / составитель и научный редактор Ю. В. Гушул; ответственный за выпуск С. Б. Синецкий. Челябинск: Челябинский государственный институт культуры. 2018. С. 141-143.

6. Скоробренко И.А., Быстрой Е.Б. Реализация коммуникативного подхода как условие подготовки студента педагогического вуза к межкультурному взаимодействию // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. Кемерово, 2017. С. 123-127.

УДК 372.881.1

Слабышева А.В.
(Россия, Челябинск)

ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ С ОНЛАЙН-ГАЗЕТАМИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

Ключевые слова: информация, web-страницы, межкультурная компетенция, проблемная ситуация, речевые клише, иноязычный материал.

В статье автор отражает возможности использования онлайн-газет для развития навыка говорения. Автор предлагает развивать навык говорения после прочтения немецких онлайн-газет через создание проблемных ситуаций.

Slabysheva A.W.
(Russia, Chelyabinsk)

WORK EXPERIENCE WITH ONLINE NEWSPAPERS IN THE CLASSROOM FOR THE GERMAN LANGUAGE

Key words: information, web-pages, intercultural competence, problem situation, speech clichés, foreign language material.

In the article the author reflects the possibility of using online Newspapers for the development of speaking skills. The author proposes to develop the skill of

speaking after reading German online Newspapers through the creation of problematic situations.

В процессе обучения иностранным языкам важную роль играют умения и навыки чтения и понимания не только текстов из учебников, но и материалов, предлагаемых средствами массовой информации.

Информация в газетах на немецком языке составляет значительную часть дополнительного учебного материала. Знакомство с современными СМИ немецкоговорящих стран, прежде всего Германии, способствует формированию социокультурной компетенции, расширению кругозора студентов, углубляет знания о стране изучаемого языка, ее обычаях и традициях, приучает обучающихся сравнивать и оценивать факты и события, которые происходят в нашей стране и за рубежом. Газеты предлагают нам широкий спектр интересной и нужной информации по любой теме, которая изучается на занятиях по немецкому языку: «Путешествия», «Проблемы молодежи», «Спорт», «Традиции и обычаи Германии», «Праздники», «Хобби», «Музыка», «Искусство» и так далее.

Эффективность использования данной техники в учебном процессе во многом зависит от правильно подобранных заданий и социальных форм, то есть от способа воздействия педагога на студентов для достижения поставленных целей [3, с. 204].

Практически все значимые газеты в мире имеют свои web-страницы.

На своих занятиях мы используем материалы газет «Spiegel», «DieZeit», «DieWelt». Все, о чем можно прочитать в газете, видно на первой странице - она представляет собой комбинацию рекламной афиши и содержания. Здесь представлены названия наиболее важных статей с выдержками из них, которые, по мнению авторов, должны привлечь внимание читателей, и основными положениями в них обсуждаемыми.

В плане овладения межкультурной компетенцией онлайн-газета является незаменимым помощником. Она позволит студентам окунуться в гущу мировых событий, происходящих практически в текущий момент, увидеть происходящее с различных точек зрения. Можно предложить студентам работать по двое или по трое, исследовать статьи, охватывающие все стороны жизни: передовицы, спорт, погоду, культуру. Преимущество такой работы заключается в полной вовлеченности всей группы в сочетании с дифференциацией заданий: сильные студенты могут заняться исследованием более трудных статей, в то время как более слабым можно поручить отчет о погодных условиях или что-нибудь из области культуры.

В дополнение к работе над навыками чтения и говорения, можно пополнять словарный запас. Для этого надо предложить обучающимся составить словарные статьи, опираясь на прочитанную информацию.

Возможно приобретение новых грамматических навыков, примеры которых встретились в статьях.

К эффективным формам организации работы относятся также информационно-коммуникативные технологии, интернет чаты, блоги, интерактивные компьютерные обучающие программы. Студентам интересны задания со справочными материалами информационно-рекомендательного характера, ссылками на интернет ресурсы и сайты [1, с. 46].

Основным достоинством такой работы является то, что студенты получают доступ к информации из первых рук, а не к недельной или того более давности печатным изданиям, и оказываются вовлеченными в гущу мировых событий, лично оказывая на него влияние и при этом развивать навык говорения.

Основой развития говорения как средства общения, считает Е.И. Пассов, должны быть проблемы [2, с.82]. Проблемы общения отражают все сферы жизни человека, все области его деятельности и поэтому значимы для человека и соотнесены с его внутренним миром. Чем разнообразнее перечень проблем, утверждает автор, тем больше предметов обсуждения «задействовано», тем больше объём различных знаний актуализируется в сознании каждого обучаемого по разным проблемам и, следовательно, тем богаче становится опыт его общения и сами высказывания. На основе предметов обсуждения формулируются речемыслительные задачи, включаемые в задания и упражнения разных видов и типов. Проблемный подход к определению предметного содержания общения, по мнению автора, наиболее продуктивен, так как:

- он «вбирает» в себя тематический, поскольку проблемы «покоятся» на сферах, областях действительности;

- решение проблем общения даёт пищу для мозга, постоянно совершенствуя работу психофизиологических механизмов речи, развивает и воспитывает обучаемых, обеспечивая подлинную мотивацию общения;

- объём знаний и опыт общения, актуализируемые и приобретаемые в ходе решения проблем, позволяют реализовать и познавательный аспект;

- проблема, являясь содержательной основой ситуации, выступает в качестве содержательной основы эвристической организации материала, что избавляет от заученности тематических блоков и скованности ими. Данное положение есть обязательная предпосылка развития коммуникативных компетенций.

Проблемное обучение так же, как и программированное, относится к активным технологиям обучения. В его основе лежит решение какой-либо задачи, проблемы (от гр. *problema* – «задача, задание»). В широком смысле проблема – это сложный теоретический и практический вопрос, требующий изучения, разрешения; в науке – противоречивая ситуация, выступающая в виде противоположных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая адекватной теории для ее разрешения. (Ситуация – фр. *situation* – «положение, обстановка, совокупность обстоятельств»).

Проблемная ситуация – это психологическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, если он не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними знакомыми ему способами и должен найти новый. Тут возникает потребность активно мыслить, и, главное, ответить на вопрос «почему». Потребность, как известно, рождает мотив, побуждающий человека думать и действовать. В этом суть проблемного обучения и для этого студентам необходимы речевые клише, которые помогут им ясно выразить мысль. Для того, чтобы вступить в разговор:

Ichwürdegerndirektetwasdazusagen. – Я бы хотел кое-что сказать к этому.
Darfichnochschnelletwasagen? – Могу я быстро еще кое-что сказать?
Ichwürdehiernohergänzen, dass ... – Я бы хотел добавить, что ...
IchmöchteandieserStellehinzufügen, dass ... – Тут я хотел бы добавить, что

Для того, чтобы высказать мнение:**IchbinderMeinung, dass ...** – По моему мнению;
MeinerMeinungnach ... – По моему мнению ...
eineStellungdazuist ... – Моя позиция – ...
Ichdenke, dass ... – Я думаю, что ...
Ichglaube, dass ... – Я считаю, что ...

Чтобы аргументированно высказать свою мысль, необходимы следующие клише:
DieseArgumentesprecheneindeutigdafür / dagegen, dass ... – Эти аргументы определенно подтверждают, что ...
Dafür / DagegengibteswichtigeArgumente: ... – За это / против этого есть два важных аргумента;
Zumeinen, Во-первых zumanderen, ... – во-вторых
Außerdem ... – Помимо этого
Dazukommtnoch, dass ... – Помимо этого
EinweiteresArgumentdafür / dagegenist, dass ... – Следующий аргумент за / против – ...
Mandarfauchnichtvergessen, dass ... – Нельзя забывать, что ...
Manmussauchberücksichtigen, dass ... – Нужно учитывать, что ...
Für / gegen ... sprechenfolgendeGründe: ... – За / против ... есть следующие причины: ...

Читая газетные статьи на немецком языке, студенты учатся получать новую информацию из оригинального текста, у них вырабатывается навык интуитивного восприятия иноязычного текста с непосредственным пониманием содержания. Живой интерес обучающихся к подлинной и актуальной информации из разных сфер жизни способствует лучшему усвоению иноязычного материала. Немецкий язык, перестает быть для студентов только школьным предметом, он становится средством общения, когда возникает потребность извлечь определенную информацию из печатных источников и передать её слушателям. Это дает простор для собственных поисков.

Чтение газеты способствует также закреплению и расширению лексического запаса учащихся и овладению новыми для них, более сложными грамматическими оборотами немецкого языка, а создание проблемных ситуаций на основе аутентичного свежего материалы из онлайн-газет приводит к развитию навыка говорения.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Белова Л.А. Основные аспекты организация самостоятельной работы на факультете иностранных языков в соответствии с новым образовательным стандартом // Наука и образование в современном мире: сборник статей студентов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей. Уфа: Аэтерна, 2014. С. 46-51
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
3. Слабышева А.В., Белова Л.А. Использование методов В. Маттеса для развития коммуникативной компетенции студентов, изучающих немецкий язык // Филологические науки: Вопросы теории и практики. 2017. № 5-3 (71). С. 204-206.

УДК 811.161.1`37

Шетэля В.
(Россия, Москва)

О ПОСОБИИ ПО ИСТОРИИ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ПОЛЬСКОЙ ФИЛОЛОГИИ МОСКОВСКОГО ВУЗА

Ключевые слова: единица, заимствование, история польского языка, польская филология, слово, текст, этимология.

В статье представлена структура и содержание, создаваемого пособия по истории польского языка, преподаваемого в Московском педагогическом государственном университете автором этих строк предмета на кафедре контрастивной лингвистики. Отмечается важность дисциплины в курсе польской филологии вуза. Выпускник польской филологии, обладающий степенью бакалавра, должен обладать не только умениями общения на польском языке, что достигается на низших курсах этого направления учебы, а и глубокими теоретическими и практическими знаниями в разных областях польского языка и в смежных дисциплинах, имеющих отношение к стране изучаемого языка.

Szetela V.
(Russia, Moscow)

ABOUT THE HANDBOOK OF THE HISTORY OF POLISH LANGUAGE FOR POLISH PHILOLOGY AT MOSCOW UNIVERSITY

Key words: unit, borrowing, history of Polish language, Polish Philology, word, text, etymology.

The article presents the structure and content of the manual on the history of the Polish language, taught at the Moscow Pedagogical State University by the author of these lines at the Department of Contrastive Linguistics. The importance of the subject of the history of the Polish language in the course of Polish Philology of the University is noted. A graduate of Polish Philology with a bachelor's degree must possess not only communication skills in the Polish language, which is achieved in the lower courses of this field of study, but also deep knowledge in the theoretical and practical areas of the Polish language and in related disciplines related to the country of the studied language.

Студенты и преподаватели вузовских курсов по специальности польский язык (профиль «Польская филология»), а также курсов, для которых данный предмет преподается в модульной системе, всегда ощущали недостаток в учебниках польского языка. А ведь, существует необходимость в учебниках, способствующих совершенствованию знаний и умению в польской речи, а вместе с тем и в пособиях по другим знаниям, как скажем, в пособии по истории польского языка.

Предмет истории польского языка вводится на старших курсах студентам, достаточно хорошо владеющим польской речью. Польский язык у них является уже не только средством общения, а и инструментом, при помощи которого добываются знания в различных областях, в нашем случае, по истории языка.

На данном этапе обучения вероятней всего следует реализовать принцип: „Не преподаватель обучает студента языку, а преподаватель создает условия, при которых студент сам обучается и расширяет свои знания и умения под руководством преподавателя”. Этому правилу – правилу *создания условий*, следует подбор рекомендуемых для самостоятельного чтения, или совместного анализа с преподавателем, фактов из истории языка. В целях ознакомления студентов с живой польской речью прошлых эпох, а также с польской и русской научной литературой, отражающей историю языка обучения и историю взаимодействия двух славянских языков, создается названное пособие. Учебник содержит тексты разных эпох. Самобытная лексика писателей, поэтов, публицистов прошлых веков, воссоздает образ прошлого и вместе с тем позволяет судить не только об эпохе, в которой создавались произведения, а и о самых авторах этих произведениях, как свидетелей уходящей эпохи. Таким свидетелем эпохи являлся и Я.-Х. Пасек, речь воспоминаний которого много может нам сказать и о нем самым, об эпохе и о речи шляхты средней руки XVIIв.

В пособии показано, на примере отобранных источников, функционирование в этих источниках слов и выражении, история слов, семьи слов и их форм, практическая реализацию этих тем в наиболее доступной для студентов форме. Важна занимательная сторона текстов и исторических языковых фактов. Пособие является подспорьем для овладения материалом теоретического порядка. Такими проблемами, открыто и закрыто

представленными в пособии является, к примеру, проблема периодизации истории литературного польского языка. Тема значимая для курса, которая не нашла своего решения в современной науке.

По Н. Е. Ананьевой в книге «История и диалектология польского языка» (М., 2009, с. 26 - 27) отмечает, что периодизация истории польского языка имеет историко-культурно-лингвистический характер. Выделяет она: I период: дописьменный и до 1136 г., который характеризуется значительными изменениями в фонетическом, морфологическом и лексическом системах польского языка. II период – с 1136 г. до начала XVI в. Период появления первых письменных памятников на польском языке. Появление «официн», печатающих книги на польском языке. III. Среднепольский период – с начала XVI до середины XVIII в. – начальный период формирования древнепольского «на основе древнепольского культурного диалекта (разговорного койне высших образовательных слоев и языка польских памятников XIV – XV вв.) литературного польского языка» [1, с. 26]. Здесь возможны четыре периода: 1) переходные сороковые годы XVI в.; 2) с 40-ые гг. XVI в. до 30-ых гг. XVII в. с бурным развитием литературы на польском языке. Эпоха Просвещения этих лет, характеризуется стабилизацией орфографии и появлением в начале XVI века собственно польского литературного языка. 3) с 30-ых гг. XVII в. до конца XVII в (культ сарматизма, итальянское влияние – «макаронизм»). 4) первая половина XVIII века торможение в развитии языка, упадок и восстановление общественной функции языка. IV. Новопольский период с 80-ых гг. XVIII века до 1939 г., в котором выделим период правления короля Станислава Августа и реформы, проводимые в его время в системе народного просвещения; создание Эдукационной комиссии и «эдукационных школ», доступ к образованию всех сословий, в том числе крестьян и девочек. V. Новейший период: время оккупации (1939 – 1945 гг.), восстановление польского языка как официального государственного языка ПНР. Данные периоды иллюстрируются источниками и языковыми фактами. Важна тема борьбы за культуру польской речи в течение XV – XVIII вв.

В данном фрагменте представлены некоторые проблемы, связанные с историей формирования литературного польского языка, борьбы за его чистоту. Уже в XV в. пришло осознание важности для развития общества, стихийно развивающегося до сих пор родного языка, возвышения его до ранга общенационального языка, языка культуры, дипломатии, науки, просвещения, литературы. Первые переводы текстов священных книг ставили во главу угла вопрос о нормах польского правописания. Вопрос нормы создали почву для формирования языка польской литературы, а затем литературного польского языка, который пополнялся новыми образными лексико-фразеологическими средствами выражения. Известно, что польский язык в славянской своей разновидности, был языком общения простого народа и изначально он не был языком религиозных обрядов, дипломатии, делопроизводства, науки, образования. Примерно с X века до века XV многие из этих функции в

значительной степени выполняла латынь, немецкий, итальянский, а иногда даже, о чем существуют сведения, церковнославянский (славянский) язык.

Польский язык получал «право голоса» постепенно, в постоянном противоборстве против латыни, немецкого и другими языками. В связи с этим здесь напрашивается вопрос не только о сфере функционирования родного языка, а о том, насколько иноземные языки были конкурентно способный в развивающейся языковой стихии польского языка, когда крепчало сознание важности родного языка для обслуживания всех сфер польской общественной жизни на различных этапах развития государственности и созидательной жизни польского общества. На простонародный, каким казался польский язык, переводились молитвы, псалтыри и другие священные писания, а затем уже светская проза.

Именно, забота о родном языке проявилась вместе с осознанием в необходимости перевода на родной язык молитв, псалтырей и других священных книг. Подобных переводов из чешского, греческого, латинского, немецкого и других языков было достаточно много. Правда, не всегда были известны их авторы. Но все же достойными упоминания являются: профессор Краковской академии ЯкубПартошевиц из Журавицы (JakubPartoszewiczŻórawicy, 1455 г.), который оставил после себя много учеников и последователей; Анджей из Яшовиц (AndrzejJaszowic, соавтор перевода *Чешскойбиблии*, 1455 г.) и другие, а также те авторы, которые создали, к примеру: *Kazania ŚwiętokrzyskiejGnieźnieńskie (Свентокшиске и Гнезненские проповеди)*, *PsalterzaFloriańskiegoiPuławskiego (Флорианский и Пулавский псалтырь)*, *Żywota św. Włazeja (Житие св. Блажея)* и другие.

Тем самым в поздние средние века наблюдается постепенное расширение функции польского языка как официального языка польской государственности, дипломатии, религии, науки и т.д. Это уже не был просто польский «диалект культуры», а язык, из которого сформировался литературный язык и язык художественный.

Пик развития всех функции польского языка, как известно, отмечен в период Ренессанса, в век, так называемой, «Золотой польской культуры» (конец XV и начало XVI века). «SłownikpolszczyznyXVIwieku» [2] дает представление о лексической системе польского языка той поры, так богатой и тематически разнообразной.

Однако по мере расширения функции родного языка в обществе, тем более нарастала необходимость в его защите. Речь не только об иноязычном чрезмерном влиянии, которое прослеживалось в течение веков, а особенно было ощутимо в XVIII веке и позже в веке XIX-ом, когда польский язык во многих случаях был запрещен. Речь идет о всякого рода «выпадениях» из нормы, как следствие недобросовестному отношению к родному язык самых его носителей. Таким образом, высказывание Н. Рея о том, что: *Polacynięgęsi, aswójjęzykmają*, было не случайным и имело своего адресата.

Таким образом, польские авторы защищали свой родной язык не просто своими критическими замечаниями, а действием, и тем самым преодолели

путь от определения и описания первых норм польского правописания, до красноречия, которое все же следует считать одним из важнейших речевых форм общения на языке.

Каждый из разделов пособия сопровождается польско-русским словарем, а также вопросами и заданиями для самостоятельного их решения. Вопросы ставятся на польском, а иногда на русском языке, что должно ориентировать студента на язык, на котором необходимо дать ответ или решить задание. Включение контрольных и других заданий для самостоятельной работы должны способствовать активизации знания из области лексикологии, фразеологии, фонетики и грамматики польского языка.

Итак, общей целью освоения дисциплины является формирование профессиональных компетенции на основе знаний истории польского языка в сопоставлении с историей родного (русского) языка. Освоение данной дисциплины является необходимой основой для последующего изучения дисциплин модуля «Сравнительное изучение русского и польского языков», успешного прохождения языковой практики в Кракове, подготовки к итоговой государственной аттестации.

Список литературы

1. Ананьева Н.Е. История и диалектология польского языка: Учебник. Изд. 2-е, испр. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
2. Słownik polszczyzny XVI wieku. – Wrocław ii., 1978, t. XI.

УДК 811.161.1

Янкович М.
(Польша, Краков)

ЭЛЕМЕНТЫ СТАРОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА И ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Ключевые слова: РКИ, лингводидактика, старославянский язык, историческая грамматика.

Цель статьи – обратить внимание на необходимость введения в программу обучения РКИ элементов старославянского языка и исторической грамматики. Усвоение данного материала нацелено на усовершенствование языковых навыков учащихся, выработку языковой интуиции, сознательное изучение языка, в основном словообразования и орфографии с учетом существующих правил и закономерностей.

Jankowicz M.
(Poland, Krakow)

THE ELEMENTS OF OLD CHURCH SLAVONIC LANGUAGE AND HISTORICAL GRAMMAR IN TEACHING RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE

Key words: Russian Language, Language Pedagogy , Old Church Slavonic Historical Grammar.

The aim of the article is to pay attention to the need to introduce elements of the Old Slavonic language and historical grammar into the curriculum of practice of Russian as a foreign language. The knowledge gained by students will improve their language skills, develop language intuition, helps to learn the language in future, especially word formation and spelling, because of understanding existing rules and regularities.

Многие десятилетия грамматика старославянского языка входила в список обязательных дисциплин всех отделений славянских языков. В польских университетах в последние годы на наблюдается тенденция вытеснения данного предмета из учебных планов отделений русской филологии. Зачастую занятия по исторической грамматике или другим дисциплинам, в которые входят ее элементы предусмотрены в учебных планах на третий курс, когда студенты уже владеют русским языком на относительно высоком уровне, обычно В2. Таким образом, студенты русской филологии преимущественно начинающие обучаться русскому только в вузе в первых годах учебы не обладают даже минимальными знаниями насчет старославянского языка и его отношения к русскому языку. В связи с этим целесообразно рассмотреть возможность ввести отдельные элементы грамматики старославянского языка в программу занятий по практике устной и письменной речи на отделении русской филологии. В доступных учебниках и пособиях по РКИ не представляется сравнительный аспект словообразования славянских языков и не затрагивается вопрос старославянских корней в современном русском языке.

Уже с X века старославянский язык стал распространяться среди южных и восточных славян, а также на территории Чехии. Он употреблялся помимо церковной также в светской письменности. На нем велись богослужения и переписывались книги. Местные языки оказывали влияние на вариант старославянского языка на данной территории, образуя отдельные его варианты, так называемые редакции. Первоначально, когда центром письменности был Киев (Киевская Русь) старославянский пополняется элементами южнорусскими, а также северорусскими (центр в Новгороде) [5, с.301]. Затем растет роль Московского княжества, а метрополия православной церкви переносится из Киева через Владимир в Москву. Стремительное развитие Московского княжества, его преобразование в Великое княжество, а

затем царство предоставило возможность формирования русской редакции. В период с конца XIV до конца XVI века наблюдается второе южнославянское влияние, вызванное деятельностью сербских и болгарских писателей, сбежавших из захваченного Османской империей. Соответственно старославянский язык русской редакции пополняется опять южнославянской лексикой. Все время письменность развивается на базе старославянского языка, а в устной речи функционирует древнерусский язык. Такое сосуществование двух родных языков на одной территории отразилось на образовавшемся литературном языке. В XIX веке формируется современный русский литературный язык, который вытесняет старославянский из литературы на территории Российской империи. Хотя старославянский языка выполняет тогда уже только церковную функцию, на протяжении веков он оказал значимое влияние на формирование русского литературного языка, в котором наблюдается целый ряд южнославянской лексики [5, с. 301].

Восточнославянским языкам свойственно полногласие, то есть фонетическое явление заключающееся в наличии в корневых морфемах сочетаний -оро-, -оло-, -ере-. В соответствующих словах в южнославянских языках выступают сочетания -ра-, -ла-, -рѣ-, -лѣ-, а в западнославянских (кроме чешского и словацкого) – -ро-, -ло-, -ре-, -ле- [2, с. 382]. Несмотря на то, что полногласие считается отличительной чертой восточнославянских языков, в русском существует ряд слов (корней) происходящих из старославянского языка. Они сосуществуют с исконно русскими лексемами (корнями). Некоторые обладают иной семантикой и их употребление обусловлено дифференциацией значений слов, например, *голова* (*часть тела*) – *глава* (*часть книги, текста*). Другие лексемы отличаются друг от друга стилистической окраской, как правило те, содержащие южнославянские корни принадлежат к высокому, книжному, поэтическому стилю, нередко в словарях фиксируются с пометой устаревшие. Существовавшие в праславянском языке закрытие слоги с сочетаниями -ор-, -ол-, -ел- между согласными протерпели разные изменения в славянских языках и образовали закрытый слог. Изменения заключались в метатезе плавных, то есть перестановке гласных в корнях. В южнославянских языках метатезу сопровождало удлинение гласных, в польском явление осуществлялось без удлинения [2, с. 382].

Существующее в современном русском литературном языке неполногласие определяется как старославянизмы. Если выступают слова с южно- и восточнославянскими корнями они отличаются по семантике или стилистике. Некоторые старославянизмы вытеснили восточнославянские корни, например, *время*, и в современный русский язык уже лишен их полногласных аналогов. Другие старославянские корни сосуществуют с восточнославянскими, либо с иной семантикой, либо имеют отвлеченный, более книжный характер [3, с. 331].

В процессе обучения русскому языку как иностранному орфография вызывает немалые трудности среди студентов. Значимую роль отыгрывает здесь интерференция, которая в языковой паре польский – русский является

особо сильной. В любом языке существуют так называемы словарные слова, которых написание учащиеся должны запомнить, и не можно его объяснить при помощи орфографических правил. Однако если написание дается объяснить при помощи процессов, которые происходили в языке в ходе его исторического развития, следует воспользоваться этим шансом и не загружать памяти учащихся словами-исключениями. Понимание фонетических явлений, свойственных отдельным группам славянских языков и отражающихся также в написании, облегчит овладение новой лексикой, в которой выступают похожие корни. Зная особенности русского языка по сравнению с другими славянскими языками учащиеся могут родбировать эквивалент польской лексемы на русском. Таким образом вырабатываются языковые навыки, так как учащийся способен генерировать правильные слова на основе своей языковой интуиции и существующих закономерностей образования лексем на русском языке по сравнению с другими славянскими, в том числе родным – польским.

При обучении РКИ, в частности занятиям по развитию письменной и устной речи в вузе предлагается ввести поэтапно нижеуказанные элементы (понятия, правила, упражнения).

1. Полногласие в русских и неполногласие в польских словах с тождественным значением на обоих языках. На данном этапе предлагается определить явление полногласия и неполногласия в русском и польском языках, привести примеры соответствующих лексем с тождественным значением на обоих языках. Затем можно попросить учащихся выполнить упражнение, ответить на вопрос как слова с сочетаниями -го-, -гó-, -jó-, -jó-, -rze- в корнях звучат на русском, когда в них выступает полногласие (типичная восточнославянская лексика). Если ознакомим учащихся с правилом, согласно которому сочетаниям -го-, -гó-, -jó-, -jó-, -rze- в корнях в польском языке в восточнославянских языках соответствуют сочетания -оро-, -оло-, -ере-, они слегка смогут образовать эквиваленты польских слов на русском [6, с. 55-59]. Следует напомнить учащимся, что в польском языке выступает чередование о:ó [о:у] и согласный rz [ж] соответствующий *r* встречаемому в других славянских языках, но запись этих фонем на графике в польском алфавите указывает их связь с гласным *o* и согласным *r* на русском. Основная задача преподавателя – ясно формулировать и объяснить правило, и подобрать должным образом примеры. В начале самым подходящим будет набор лексики с тождественной или сходной семантикой в обоих языках. Приведем несколько примеров: *krowa* – корова, *strona* – сторона, *wrota* – ворота, *złoto* – золото, *droga* – дорога, *mróz* – мороз, *proszek* – порошок, *proch* – порох, *brzeg* – берег, *młot* – молот, *młody* – молодой, *głód* – голодный, *głodny* – голодный, *chłód* – холод, *chłodny* – холодный и т.п.

2. Полногласие в русских и неполногласие в польских словах, которых семантика различается вследствие семантического сдвига. На данном этапе следует привести примеры пар слов с аналогическими корнями, такие как

город – *gród* (польск. укрепленное поселение), *болото* – *bloto* (польск. грязь) и т.п.

3. Сосуществующие в русском языке старославянизмы и исконно русские слова с тождественной или очень близкой семантикой, отличающиеся друг от друга стилистикой окраской. На данном этапе следует отметить, то некоторые старославянизмы преимущественно ощущаются как устаревшие слова, употребляются в поэзии и стилизованных текстах. К лексике с характерным для восточных славян полногласием можно подобрать соответствующие старославянизмы, которые образуют пары отличающиеся стилистической окраской, например, поэтические, высокие, *голод* – *глад*, *золото* – *злато*, *голос* – *глас*, *город-град*, *мороз- мраз*, *молот* – *млат*, или народнопоэтическое *болото* – *блато*.

4. Сосуществующие в современном русском языке слова состоящие из исконно восточнославянских корней с полногласием и слова с корнями старославянского происхождения, которые отличаются друг от друга по семантике или проявляют признаки однокоренных слов. На данном этапе следует отметить, что данные слова восходят к праславянским корням, которые протерпели изменения в ходе различные исторического развития южнославянских и восточнославянских языков. В современном русском литературном языке наблюдаются сосуществующие слова, с южно- и восточнославянскими корнями, которые выделяются не по признаку их различной стилистической окраски. Таким образом, в цели обучения РКИ условно можно выделить несколько групп такой лексики:

– пары лексем (аналоги) отличающиеся друг от друга наличием полногласия и семантикой, например, *страна*– *сторона*, *врата* (*царские*) – *ворота*, *главный* – *головной*, *возраст* – *рост*, *горожанин* – *гражданин*, *волость* – *власть*, *хоронить* – *хранить*, *короткий* – *краткий* и их родственные слова образованные преимущественно суффиксальным способом, соответственно, *страница*, *вратарь*, *властный* и т.п.;

– лексемы, образованные на основе сосуществующих корней, кроме семантики, различающиеся по морфемному составу: содержащие дополнительный аффикс (например, *облако* – *оболочка*, *голос* – *гласный*, *привередливый* – *вредный*, *морочить* – *омрачать*, *дорога* – *подражать* (Как указывается в *Этимологическом словаре Шанского*, слово подражать происходит от *драга* «дорога», а менее убедительно объяснение подражать как родственного выражать [4]), *холодильник* – *прохладно*, *молодой* – *младенец*, *брань* – *оборона*, *враг* – *ворожить*, и родственные, *согласный*, *согласно*, *согласие береговой* и т. п.);

– лексемы, образованные на основе сосуществующих корней, близкие по семантике, различающиеся по морфемному составу *берег* – *прибрежный*, *бремя* – *беременная*;

– слова, образованные путем сложения, например, *молоко* – *млекопитающие*, *город* – *градоначальник*, *дорогой* – *драгоценный* [1];

– слова-аналоги со сходной семантикой, но различающиеся по сочетаемости, например, ср. ст. прилагательного *молодой моложе* – *младше*;

– восточнославянские корни сохранившиеся в собственных названиях, имеющие свои южнославянские аналоги в нарицательных словах, например, *благо* – *Бологое (город)*, *влага* – *Вологда (город)*, *золото* – *Злата (женское имя)*, *молочный* – *Млечный путь (галактика)*;

– слова с южнославянскими корнями не имеющие никаких аналогических восточнославянских корней в современном русском литературном языке, например, *время*, *храбрый*.

Введение названных в статье элементов исторической грамматики и старославянского языка на занятиях по РКИ позволит учащимся ускорить процесс усвоения новой лексики, понять правописание многочисленной группы лексики, в которой выступают старославянские корни, осознать взаимосвязь между славянскими языками принадлежащими к разным группам.

Список литературы

1. Ефремова Т. Современный толковый словарь русского языка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ova/> (дата обращения 14.01.2019).

2. Иванов В. В. Полногласие // Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 382

3. Иванов В. В. Неполногласие // Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С.331.

4. Шанский Н. Этимологический словарь русского языка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://lexicography.online/etymology/shansky> (дата обращения 14.01.2019).

5. Moszyński L., Wstęp do filologii słowiańskiej, PWN, Warszawa 1984, 344 ss.

6. Rott-Żebrowski T., Gramatyka historyczna języka rosyjskiego z ćwiczeniami, Lublin 1989, 344 ss.

Научное издание

ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Ответственный редактор М. В. Веккесер

Тиражируется на машиночитаемых носителях
25,0 уч.-изд.л.

Издательский центр
Библиотечно-издательского комплекса
Сибирского федерального университета
660074, г. Красноярск, пр. Свободный, 79/10
Тел/+7(391)2 062 260
E-mail rio@sfu-kras.ru, <http://rio.sfu-kras.ru>